

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE
DANÇA DE FLORIANÓPOLIS**

Por

Fernanda Christina de Souza Guidarini Monte

**Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-graduação em Educação Física
da Universidade Federal de Santa Catarina como
Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre.**

Fevereiro de 2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE DANÇA DE FLORIANÓPOLIS**

Elaborada por: **FERNANDA CHRISTINA DE SOUZA GUIDARINI MONTE**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração
Teoria e Prática Pedagógica

Data: 28 de fevereiro de 2003

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (orientador)

Profa. Dra. Márcia Strazzacappa

Prof. Dr. Sidney Ferreira

Prof. Dr. Victor Shigunov (suplente)

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos aos professores do curso de mestrado e aos funcionários do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os meus agradecimentos ao CNPq, pela concessão da bolsa de mestrado a partir de setembro de 2002.

Ao Coordenador Juarez Vieira do Nascimento por compreender, respeitar e procurar manter relações positivas com professores e mestrandos. Fico muito grata pela orientação do segundo projeto.

Ao Professor Peter Nasser pela escolha e acompanhamento no primeiro ano do curso.

À professora Marise Lopes pela prontidão em me auxiliar no primeiro projeto.

Agradeço ao Jairo, Cris e Carol pela eficiência e paciência na secretaria do mestrado.

À Mestra Sandra Meyer, pelo exemplo de pessoa e profissional. Agradeço a ela as informações, os contatos e as referências bibliográficas valiosas, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

À grande professora Zilá Muniz, pelo interesse em me auxiliar deixando disponível todo seu material teórico.

À professora Vera Torres, pela iniciativa na formação do Grupo de Estudos em Dança.

Às professoras Ida Mara Freire e Márcia Strazzacappa pelo auxílio na busca de referências teóricas em dança.

Aos colegas de classe, em especial ao Fernando por ter sido meu “advogado” nas reuniões de colegiado, ao Cláudio pela sua honestidade no repasse da bolsa, ao Marcelo pelas colaborações através de materiais para a pesquisa.

Às amigas Veruska, Valéria, Cris, Ana, Josi, Eneida, Maria Luíza e Beatriz Destri pelo apoio amigo e emocional.

A professora de dança Kátia Couto, pelo recomeço!

Aos entrevistados pela prontidão, paciência e carinho.

À amiga Clarice, pelo exemplo de vida e alegria de viver!

Aos meus pais e irmãs por acreditarem ser importante este momento;

Ao meu marido Adilson, sempre!

O Processo de Formação dos Professores de Dança de Florianópolis

Mestranda: Fernanda Christina de Souza Guidarini Monte
Orientador: Professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento

RESUMO

A formação dos professores de dança no Brasil não apresenta uma única via, podendo ser obtida a partir do ensino superior universitário, em escolas credenciadas pelo Ministério da Educação ou ainda através de cursos livres. Em Florianópolis, o quadro da formação e desenvolvimento profissional dos professores de dança encontra-se em situação precária quando comparado ao panorama brasileiro, destacando-se a inexistência de curso de graduação para a formação inicial em dança e o fechamento gradativo das escolas credenciadas. Neste contexto, o estudo investigou o processo de formação dos professores de dança de Florianópolis, abordando a formação, os mecanismos de socialização e o desenvolvimento profissional. Para tanto, foi necessário dividir a formação dos docentes em três etapas: a formação enquanto bailarino, o rito-depassagem e a formação enquanto professor. Utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a análise documental do currículo dos professores. Participaram do estudo 24 professores de dança nos estilos Ballet Clássico e Dança Contemporânea. Constatou-se que a formação da maioria dos docentes em dança tem ocorrido através da educação não-formal, baseada principalmente em cursos livres e construída a partir de vivências e relacionamentos possíveis dentro do contexto histórico-social. Os agentes (família, colegas e professores) e fatores (econômicos, políticos e familiares) de socialização contribuíram para a escolha e permanência destes profissionais na área da dança, independente das fases de desenvolvimento profissional. A análise da cultura docente e suas normas de conduta permitiu tanto compreender o comportamento destes professores e o contexto histórico em que se inseriam, quanto vislumbrar melhorias para a classe a partir do relato das principais preocupações docentes e carências da área da dança em Florianópolis. Sugere-se a implementação de cursos de formação inicial universitária em dança, o fortalecimento das associações e organizações específicas da área, a criação de uma política cultural e, essencialmente, a mudança no pensar e agir dos profissionais da dança, no sentido de evitar o individualismo e fomentar a adoção de normas de condutas reconhecidas e estipuladas pelos pares.

Palavras Chaves: Dança, Formação Profissional, Desenvolvimento Profissional, Socialização, Cultura Docente.

ABSTRACT

The Process of Formation of the Professors of Dance of Florianópolis

Mestranda: Fernanda Christina de Souza Guidarini Monte

Orientador: Professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento

The formation of the professors of dance in Brazil does not present an only way, being able to be gotten from university superior education, in credential schools for the Ministry of the Education or still through free courses. In Florianópolis, the picture of the formation and professional development of the dance professors meets in precarious situation when compared with the Brazilian panorama, being distinguished it inexistence of course of graduation for the initial formation in dance and the gradual closing of the credential schools. In this context, the study it investigated the process of formation of the professors of dance of Florianópolis, approaching the formation, the mechanisms of socialization and the professional development. For in such a way, it was necessary to divide the formation of the professors in three stages: the formation while dancer, the rite-of-ticket and the formation while professor. It was used as instruments for the collection of data the half-structuralized interview and the documentary analysis of the resume of the professors. 24 professors of dance in the styles Classic Ballet and Dance had participated of the study Contemporary. One evidenced that the formation of the majority of the professors in dance has occurred through the education not-deed of division, based mainly on free courses and constructed from experiences and possible relationships inside of the description-social context. The agents (family, colleagues and professors) and the factors (economic, politicians and familiar) and of socialization had contributed for the choice and permanence of these professionals in the area of the dance, independent of the phases of professional development. The analysis of the teaching culture and its norms of behavior in such a way allowed to understand the behavior of these professors and the historical context where if they inserted, how much to glimpse improvements for the classroom from the story of the main teaching concerns and lacks of the area of the dance in Florianópolis. It is suggested implementation of courses of university initial formation in dance, the improvement of the associations and specific organizations of the area, the creation of one cultural politics e, essentially, the change in thinking and acting of the professionals of the dance, in the direction to prevent the individualism and to foment the adoption of norms of behaviors recognized and stipulated by the pairs.

Words Keys: It dances, Professional Formation, Professional Development, Socialization, Teaching Culture.

INDICE

	Página
LISTA DE ANEXO	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABELAS	10

PARTE I – CONTEXTO TEÓRICO

I. INTRODUÇÃO-----11

Formulação da Situação Problema
 Objetivos do Estudo
 Justificativa do Estudo
 Delimitação e Limitações do Estudo
 Definição de Termos

II. A DANÇA COMO PROFISSÃO-----18

Profissionalização da Dança
 Mercado de trabalho em Dança
 Formação Inicial Universitária em Dança

III. A DANÇA EM SANTA CATARINA: GRUPOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES-----28

Grupos de Dança em Santa Catarina
 Formação dos professores de Dança de Florianópolis.

IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS-----36

Caracterização do Estudo
 Participantes do Estudo
 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados
 Análise dos Dados
 Limitação do Estudo

PARTE II – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

V. PESSOAS DIFERENTES NUM CAMINHO COMUM-----41

Idades

Gênero	
Locais de Origem	
Locais de Trabalho	
Tempo de Docência	
Rito de Passagem e Períodos	
Professores e o Conceito de Geração	
Professor, Bailarino ou Coreógrafo?	
Mudanças no Contexto Histórico	
Os Professores e suas Formações	
VI. TORNAR-SE UM BAILARINO-----	59
VII. RITO DE PASSAGEM-----	74
VIII. O PERCURSO DOCENTE-----	89
Ciclos de Desenvolvimento Profissional	
Formação da Identidade Profissional	
Fatores que Intervêm na Prática Profissional	
IX. OS DOCENTES E SEUS PARES-----	109
Cultura Docente	
Ética e Normas de Conduta dos Professores	
Preocupações Profissionais e Carências da Área	
X. UM OLHAR PARA O FUTURO-----	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	139
ANEXOS-----	145

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Roteiro da Entrevista-----	145

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Página
1. Hierarquização do trabalho-----	19
2. A profissionalização da Dança-----	20
3. Fatores que influenciam na construção da Certificação Subjetiva-----	61

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Página
1. Distribuição dos Docentes por Ciclos de Desenvolvimento Profissional-----	43
2. Modelos de formação dos professores de dança de Florianópolis-----	56

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Formulação da Situação Problema

A necessidade de formação profissional nas mais diversas áreas de atuação pode ser justificada pela visível diferenciação entre a atuação de uma pessoa leiga e um profissional habilitado. De acordo com Nascimento (1998), esta diferenciação baseia-se principalmente em habilidades, conhecimentos e atitudes desenvolvidas no processo de formação profissional.

As habilidades, conhecimentos e atitudes, necessárias à intervenção profissional dos professores de dança, podem ser adquiridas através da educação formal, não-formal ou mista (formal e não-formal) com a influência dos mecanismos de socialização.

O processo de educação formal em dança no Brasil iniciou com a abertura da Faculdade de Dança na Universidade Federal da Bahia, na década de cinquenta. A partir deste marco inicial, surgiram de forma gradativa, cursos caracterizados como responsáveis pela preparação profissional de professores de dança em Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Nos cursos universitários, observa-se a implementação de diferentes métodos, orientações conceituais, demonstrando a complexidade da formação de professores de dança no ensino superior.

A diversificação dos cursos acontece em relação às disciplinas ministradas, cargas horárias e aos propósitos. Existem cursos para a formação de professores de dança, cursos para a formação de bailarinos, cursos para a formação de profissionais da dança que incluem coreógrafos, bailarinos, professores e críticos de dança.

As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em dança, em nível superior no país, oferecem como estilos, geralmente, o Ballet Clássico e Dança Moderna. Entretanto, há uma verdadeira diversidade de estilos empregados no mercado de trabalho. Estilos que emergiram muito rapidamente, durante um breve intervalo de tempo, criados num

contexto histórico-cultural e que, muitas vezes, não possuem estrutura pedagógica sistematizada, dificultando o seu aprendizado e desenvolvimento.

O não atendimento dos cursos de formação universitária às demandas do mercado de trabalho, tanto em diversificação de estilos quanto em número de vagas e locais de oferta, tem contribuído (em parte) para a perpetuação do processo de educação não-formal de professores de dança.

O processo de educação não-formal de professores de dança pode ser operacionalizado através de vivências práticas com profissionais que possuem grande experiência no ramo, principalmente em academias não credenciadas.

Este tipo de formação encontra amparo legal no decreto nº. 82.385 de 05 de outubro de 1978, anexo à lei dos artistas (nº. 6.533, de 24 de maio de 1978), o qual descreve que o detentor de registro profissional de bailarino ou dançarino pode ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, obedecidas às condições para registro de professor.

O registro profissional de bailarino é expedido pelo Ministério da Educação, através da comprovação dos anos de prática em dança via "*curriculum vitae*". Se for comprovada a atuação e participação em aulas de dança, o bailarino está apto a se tornar professor.

A formação mista envolve a combinação da experiência prática como bailarino e a formação universitária, não necessariamente em cursos de graduação em Dança. Freire I. M (2001) expõe que a formação dos Professores de dança no Brasil acontece, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação em Dança, Educação Física e Artes.

Assim, a formação profissional dos professores de dança no Brasil pode ser obtida a partir do ensino superior universitário; por academias credenciadas pelo Ministério da Educação para expedição de diplomas; ou ainda de forma prática, através de aulas em academias que oferecem os diversos estilos que compõem a dança.

Apesar de não haver um modelo único para reger a formação profissional dos professores de dança, há uma preocupação social em melhor qualificar os profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Além disso, pode-se constatar que a formação profissional dos professores de dança possui diversas possibilidades, podendo ser encontrado no mercado de trabalho os mais variados tipos de profissionais, desde os simples reprodutores da prática até aqueles que demonstram ser conhecedores profundos da área.

Neste sentido, acredita-se que a formação profissional de professores de dança não deve estancar após o "rito de passagem" onde o bailarino torna-se professor. O professor necessita de atualização durante todo o desenvolvimento profissional.

Assim, a oferta de cursos para formação continuada, visando o aperfeiçoamento das qualificações de profissionais em exercício ativo, surge como um complemento às formações práticas de professores de dança. A oferta destes cursos tem aumentado a cada ano, devido à procura pelos profissionais da dança.

Os cursos de atualização e aperfeiçoamento, de caráter temporário ou permanente, proporcionados por órgãos públicos ou privados, tornaram-se um verdadeiro nicho de mercado, sendo na sua maioria de caráter prático, sem embasamento teórico. Para os professores registrados e para os professores graduados, há ainda cursos de formação complementar em nível de pós-graduação nas universidades, os quais procuram aliar teoria e prática.

A necessidade de atualização constante advém da prática profissional dos professores e das pressões exercidas pelos mecanismos de socialização presentes, tanto na formação quanto no desenvolvimento profissional.

Os mecanismos de socialização norteiam as escolhas, estratégias e atitudes do profissional na aquisição de conhecimentos indispensáveis à intervenção profissional na área.

Durante o processo de formação profissional, de acordo com Carvalho (1996), a socialização representa os aprendizados invisíveis, intuitivos, e imitativos de modelos de ensino, que reúne o conjunto de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridas durante a longa experiência pelos futuros professores enquanto alunos. Já no desenvolvimento profissional, o processo de socialização pode ser compreendido através de seus principais agentes e fatores de socialização que repercutem na atividade profissional dos professores (Carreiro da Costa, 1996).

Os principais agentes de socialização, de acordo com Pacheco & Flores (1999), são as relações existentes entre professor-aluno, professor-grupo ocupacional, professor-família e professor-instituição. Estas relações afetam, de forma decisiva, o caminhar na carreira profissional do professor. O desenvolvimento profissional é afetado por agentes de socialização e por fatores de ordem econômico-políticos, materiais, pessoais e familiares.

A preocupação em desvendar o tipo de formação, os mecanismos de socialização e de desenvolvimento profissional dos professores de dança, podem auxiliar na compreensão do panorama da dança instalado e enraizado até então, permitindo vislumbrar as carências e contribuir na evolução desta área.

O quadro da formação e desenvolvimento profissional dos professores de dança, em Florianópolis, encontra-se em situação precária quando comparado ao panorama brasileiro. Observa-se na capital de Santa Catarina a inexistência de cursos de graduação para a formação inicial universitária em dança e o fechamento gradativo de academias de dança e escolas credenciadas, fortalecendo o processo de educação não-formal na área.

Apesar da falta de escolas e faculdades para proporcionar a formação universitária aos professores de dança, é alarmante o aumento da oferta de aulas de dança em academias de ginástica, creches e colégios da grande Florianópolis. Este fato implica na necessidade de um maior número de professores habilitados para atender a esta demanda crescente.

Nesta perspectiva, a investigação foi realizada na tentativa de responder as seguintes questões: Como ocorre o processo de formação dos professores de dança em Florianópolis tendo em vista a responsabilidade inerente ao papel deste profissional na sociedade? Quais os mecanismos de socialização envolvidos na formação dos docentes de dança? E como acontece o desenvolvimento profissional durante o percurso docente?

Objetivos do Estudo

O objetivo geral do estudo foi investigar o processo de formação dos professores de dança de Florianópolis, que atuam nos estilos Ballet Clássico e Dança Contemporânea, assim como compreender os mecanismos de socialização presentes na formação e ainda verificar como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes de dança. Para tanto, foi necessário dividir a formação profissional em três etapas. Inicialmente ocorre a formação do profissional enquanto bailarino. Na seqüência, há o momento onde acontece o “rito de passagem” e, por último, há a formação enquanto professor.

Na formação enquanto bailarino investigou-se os cursos realizados, os grupos de dança aos quais o bailarino pertenceu, as pessoas que foram escolhidas como modelos neste período, os agentes de socialização e as normas de conduta repassadas pela comunidade da dança (cultura do bailarino).

Na transição de bailarino para professor, também chamada de “rito de passagem”, foram verificados o momento em que ocorreu o rito, as competências que foram necessárias para esta mudança na carreira profissional e quais foram os agentes de socialização atuantes neste período.

Em relação à formação como professor, houve a preocupação de conhecer o tempo de docência, os cursos realizados após o rito de passagem, os estilos que leciona, as pessoas escolhidas como modelos atuais, as carências da dança em Florianópolis, as normas de conduta repassadas pela comunidade ocupacional onde o professor está inserido e os agentes de socialização presentes neste contexto.

Sobre o desenvolvimento profissional, foram investigados os fatores que intervêm na prática profissional, a prática pedagógica

destes professores e as preocupações profissionais. Foram também identificados os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional através da relação entre anos de docência e anseios profissionais.

Justificativa e Importância do Estudo

A formação de professores possui uma natureza específica que a distingue dos demais tipos de formação. De fato, os professores podem ser considerados indispensáveis no processo de formação de qualquer profissão, pois deles dependem os propósitos de inovação educativa.

Desta forma, a preocupação com a formação de professores quanto à aquisição e melhoria de competências e de disposições que lhes permitam desenvolver profissionalmente, torna-se fundamental para a constituição de novos modelos, métodos e teorias de ensino.

A formação dos professores de dança constituiu-se historicamente como um processo de cunho cultural, cujo conjunto de conhecimentos está intimamente ligado às experiências pessoais e trajetória de vida deste grupo social. De certa forma, baseia-se ainda no conhecimento denominado de senso comum, que se caracteriza pelo aspecto prático e pela sua reprodução espontânea.

Esta constatação vem sendo modificada ao longo de anos, por um movimento em prol da investigação e construção de um conhecimento mais científico para a dança. Temas relacionados à profissionalização dos professores de dança vêm sendo debatidos em diversos congressos, festivais de dança e fóruns de dança. De acordo com Aquino (2001b), existem centros e grupos de estudos em dança que buscam aprofundar o conhecimento teórico na área com intuito de fortalecer o pensamento crítico.

Apesar do esforço de profissionais da dança neste sentido, principalmente em termos de publicações, existe uma certa escassez de literatura acerca da formação e desenvolvimento profissional em dança no Brasil. A problemática de reunir publicações sobre o tema reflete a dificuldade de sistematizar e redigir sobre os diferentes modelos de formação e desenvolvimento profissional dos professores de dança.

De acordo com Aquino (2001a), o registro em dança, talvez pela própria natureza dessa forma de expressão, tem sido ao longo do tempo uma das grandes dificuldades da área. Mas por outro lado, vive-se em um país onde não há interesse pela preservação da memória cultural.

A publicação do INEP - Ministério da Educação, organizada por André (2002), sobre a formação dos professores no Brasil (a qual reúne as dissertações e teses brasileiras assim como os artigos

publicados no período de 1990 a 1998) reflete a escassez de material sobre o tema abordado neste estudo.

A formação de professores constituiu um percentual de 5 a 7% das dissertações e teses publicadas no período de 1990 a 1996. Dos 284 trabalhos produzidos, 76% (216) tratam do tema formação inicial, 14,8% (42) abordam o tema formação continuada e 9,2% (26) focalizam o tema identidade e profissionalização docente. Das 284 dissertações e teses publicadas, nenhuma relata a formação ou desenvolvimento profissional dos professores de dança. Dos 115 artigos publicados em dez periódicos selecionados pela sua expressividade, nenhum enfocava o tema deste estudo. Desta forma, o estudo em questão tem relevância pela real necessidade de mais pesquisas voltadas para a área da dança, visando demonstrar o panorama da formação de dança em Florianópolis, apresentando discussões e conhecimentos sobre a formação e desenvolvimento profissional.

Este estudo, por compreender os processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores de dança como essenciais para a sociedade, buscou proporcionar a discussão e reflexão sobre a temática investigada, procurando demonstrar a situação atual e sugerindo novas perspectivas de investigação e intervenção profissional.

Em termos de intervenção social, acredita-se que o estudo tem aplicação imediata tanto para os professores de dança, quanto para os demais profissionais da área e também para a sociedade que usufrui os trabalhos prestados por esta categoria profissional.

Delimitação e Limitação do Estudo

Este estudo delimita-se ao conjunto de professores de dança, dos estilos Ballet Clássico e Dança Contemporânea, que atuam em Florianópolis.

As limitações do estudo foram relacionadas às dificuldades de encontrar os professores disponíveis em um momento em que não estivessem trabalhando e a questão das informações contidas nos currículos dos professores. Nos currículos dos professores de dança da amostra foram relacionados somente os cursos, as aulas e as docências que eram consideradas fundamentais pelos docentes e que possuíam um certo “*status social*”.

Além disso, a entrega dos currículos foi também uma ação bastante difícil para os professores, pois muitos estavam com seus currículos desatualizados e solicitaram um determinado período de tempo para atualizá-los. Desta forma, alguns professores não foram caracterizados em relação ao seu currículo. Os demais que

entregaram o currículo foram caracterizados conforme as referências escritas.

Definição de Termos

Rito de passagem: momento em que ocorre a transição de bailarino (aluno) para professor.

Educação não-formal: formação obtida através de cursos livres oferecidos em academias e centros culturais sem expedição de diploma reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

Educação formal: formação adquirida através de cursos superiores (Dança, Artes e Educação Física) e através de cursos oferecidos por escolas credenciadas ao Ministério da Educação, com licença para expedir diplomas e certificados de formação (curso técnico profissionalizante).

Professor: aquele indivíduo que ministra aulas, independente de possuir diploma ou graduação.

CAPÍTULO II

A DANÇA COMO PROFISSÃO

Profissionalização da Dança

O estudo sobre a profissão em dança pode ser efetuado a partir das diferentes dinâmicas de profissionalização, pelas quais as ocupações ganham o “*status*” de profissão.

A profissionalização é vista, inicialmente, como um processo histórico-cultural que vem sendo modificado de acordo com as orientações econômicas, refletida na ampliação dos postos no mercado de trabalho para a intervenção profissional.

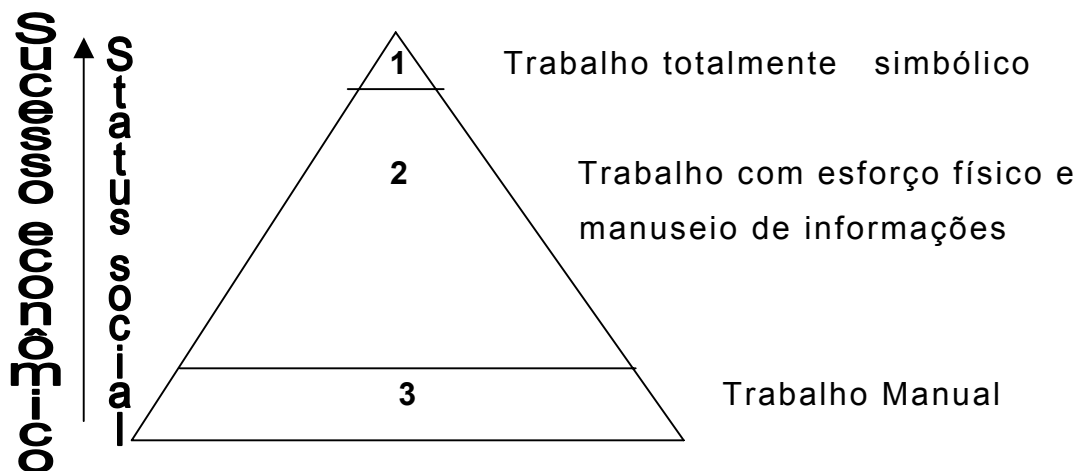
Originalmente, a intervenção deste profissional estava centrada em coreografar passos e pessoas, sendo necessário apenas ensinar. Esta intervenção foi sendo ampliada com o passar dos anos, devido às necessidades sociais e ao aumento de conhecimentos e métodos veiculados na área. Surgiram instituições (como escolas, faculdades e academias) que comportam grande quantidade de professores, coreógrafos, bailarinos, críticos e grupos de dança dos mais variados estilos.

Em relação ao conceito de profissão, há duas abordagens denominadas abordagem prescritiva e descritiva.

A abordagem prescritiva categoriza e hierarquiza as ocupações. A hierarquização acontece de acordo com o nível de formação, habilidades desempenhadas e “*status social*” das ocupações. Neste sentido, quanto mais elevados os níveis de formação e habilidades desempenhadas, maiores benefícios econômicos e sociais terá a ocupação.

Toffler (1991), identificou a importância crescente do trabalho intelectual na sociedade moderna. O autor elaborou um espectro de trabalho hierarquizando as ocupações de acordo com o nível de processamento de informações, abstração, rotina e programação do ofício, levando ainda em consideração o grau de autonomia e responsabilidade. Uma Pirâmide confeccionada a partir dos estudos de Toffler (1991) é apresentada na figura 1, como forma de exemplificar esta hierarquização.

Figura 1 – Hierarquização do Trabalho.



De acordo com Toffler (1991), o trabalho totalmente simbólico pode ser representado pelos investigadores científicos, analistas financeiros e programadores de computadores. Localizam-se no topo da pirâmide por serem trabalhos com um alto grau de sucesso econômico e “*status social*”.

Os trabalhos que exigem esforço físico e manuseio de informações são representados por postos que lidam com pessoas e que geram, obtêm ou fornecem informações. Já o trabalho manual, posicionado na base da pirâmide pode ser representado por postos que exigem somente o trabalho braçal.

É necessário observar que na figura 1, o segundo bloco da pirâmide é maior que os demais devido à longa faixa de ofícios existentes neste setor, especialmente aqueles postos de trabalho que lidam com pessoas e que geram, obtêm ou fornecem informações.

Toffler (1991), acredita que os trabalhos totalmente manuais tendem a desaparecer, pois à medida que a economia “supersimbólica” se expande, o proletariado tornar-se-á com o passar do tempo “*signatariado*”.

Nesta abordagem de cunho prescritivo, a profissão professor de dança situa-se no segundo setor, onde há a utilização de trabalho físico, de troca de informações e comunicação inter e intrapessoal.

Na abordagem descritiva, a profissão é conceituada como um conjunto de tarefas que possuem a mesma finalidade. Nesta perspectiva, para o desempenho de uma profissão torna-se necessária à obtenção de um conjunto de conhecimentos, habilidades e preparação para o trabalho.

Para que uma atividade seja considerada uma profissão, tornam-se necessários alguns critérios. Nascimento (1998) sistematizou estes critérios dividindo-os em grupos, nomeadamente o conjunto

estruturado de conhecimentos, os programas de formação institucionalizados, associação profissional própria e código de ética ou Deontologia.

De acordo com Nascimento (1998), a profissão está baseada num conjunto de saberes organizados e resultantes da formação profissional ou socialização. Os conhecimentos são específicos e apresentam certa complexidade e dificuldade de domínio. O conjunto estruturado de conhecimentos determina a distinção entre um leigo e um profissional pelo saber específico.

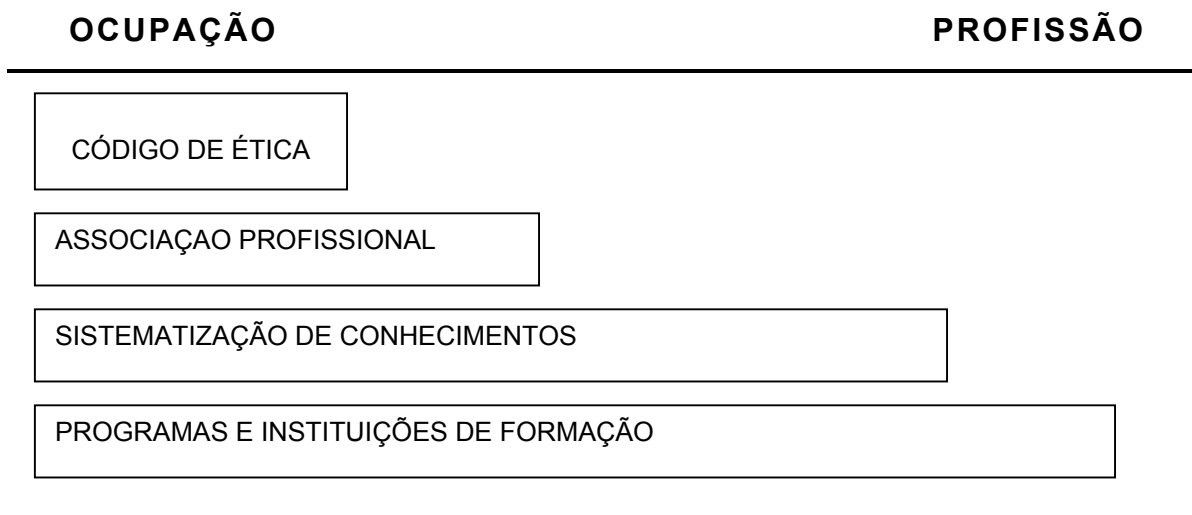
Os programas de formação institucionalizados são necessários para a transmissão dos conhecimentos e para o desenvolvimento das habilidades específicas. Eles devem proporcionar fundamentação científica que servirá de apoio para a atividade desempenhada.

A associação profissional própria torna-se importante na atuação em defesa dos direitos e interesses da categoria (classe) profissional.

Já o código de ética é necessário para normatizar a conduta desejada destes profissionais com intuito de projetar socialmente uma determinada imagem profissional.

De acordo com os critérios apresentados na abordagem descritiva, a profissão professor de dança pode prosperar de uma ocupação para uma profissão. A Figura 2 demonstra este caminhar rumo a profissionalização da dança.

Figura 2 – A profissionalização da Dança



A dança prosperará rumo à profissionalização quando apresentar programas de formação institucionalizados, implementados em faculdades e escolas reconhecidas pelo Ministério da Educação, com aval para emitir certificados de formação profissional.

O curso de graduação em dança, ao proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias ao profissional, auxiliaria na concretização do processo de profissionalização. Neste sentido, o aumento gradativo do número de Instituições de Ensino Superior que fornecem a formação inicial em dança sugere uma certa preocupação da sociedade com a qualificação dos recursos humanos assim como com o desenvolvimento do corpo de conhecimentos.

Atualmente, os professores de dança e demais profissionais da dança são amparados pelo Sindicato dos Artistas e por associações regionais que buscam intervir na defesa e direito dos profissionais. A existência de associações e sindicato também demonstra o caminhar próspero rumo a profissionalização. Contudo, mesmo havendo mobilização do sindicato e associações neste sentido, o movimento torna-se por muitas vezes enfraquecido devido à diversidade de interesses dos profissionais credenciados, demonstrando a distinção e especialização das atividades de trabalho dentro da categoria dos profissionais da dança e dos demais artistas pertencentes ao sindicato. Um outro fator preocupante é a incorporação da tarefa de escolha e controle dos profissionais pelo sindicato. A ausência de um órgão fiscalizador responsável pela expedição da credencial dos profissionais da dança (através de testes práticos e comprovação de currículos), resulta na sobrecarga de funções para o sindicato.

Em relação ao conjunto estruturado de conhecimentos, percebe-se através dos currículos das faculdades de dança existentes, uma variada oferta de disciplinas, cujos saberes oscilam em específicos e não-específicos da área. O corpo de conhecimentos específicos auxilia na definição de uma identidade própria, proporcionando autenticidade e especificidade à dança.

Há ainda uma gama de conhecimentos trazidos de outras áreas (teatro, música, pedagogia, antropologia, psicologia, cinesiologia e comunicação) e algumas dificuldades em encontrar eixos norteadores nos cursos institucionalizados que oferecem os mesmos estilos. Esta heterogeneidade reflete a profunda complexidade que envolve o ensino da dança. A sincronização curricular, no sentido de assegurar a qualidade dos cursos ofertados, padronizando a duração e titulação fornecidas, pode tolher as possibilidades e a pluralidade necessária e inerente à evolução da dança.

A produção de conhecimentos da área, mensurada através do número de trabalhos científicos em periódicos e livros publicados, tem crescido no Brasil nos últimos anos (Marques, 1999). Apesar desta constatação positiva, existe ainda grande carência de pesquisas e publicações sobre problemas atuais. Acredita-se que, um maior número de publicações poderia provocar mudanças no pensar e agir dos profissionais da dança, diminuindo a fragilidade teórica.

A ausência de um código de ética para os professores de dança tem dificultado a profissionalização, pois a normalização da conduta destes profissionais faz com que a categoria seja projetada

socialmente, através de uma imagem profissional positiva. As normas de conduta destes profissionais existem e são repassadas pela comunidade ocupacional, através da socialização ocupacional. Entretanto, falta estruturar um documento que possa servir como referência a todos os profissionais, independente da cultura a qual estão inseridos.

Mercado de Trabalho em Dança

A dança como profissão pode ser legitimada através da necessidade social demonstrada pelo mercado de trabalho. O mercado de trabalho espelha a situação das atividades, deixando visível o caráter limitado ou emergente da ocupação.

O mercado de trabalho no Brasil tem evoluído e ampliado os horizontes para os profissionais de dança. As áreas de atuação profissional têm aumentado de acordo com a evolução sócio-econômica das cidades e centros urbanos, mudanças demográficas de cunho quantitativo populacional e pela diversidade de organizações, como escolas e academias de dança. Os estilos de dança oferecidos foram se diversificando e o número de pessoas interessadas em trabalhar com dança aumentou.

Para auxiliar na compreensão do aumento gradativo de sujeitos exercendo atividades ocupacionais e profissionais relacionadas à dança, torna-se necessário analisar inicialmente os motivos que auxiliam na escolha de uma profissão.

De acordo com Carvalho (1996), a escolha por uma profissão é permeada por dois componentes denominados atrativos e facilitadores.

Os atrativos podem ser representados por benefícios de cunho material (remuneração, tipo de emprego, horário de trabalho), de natureza simbólica (poder e prestígio) e de natureza emocional (prazer e satisfação).

Os facilitadores são revelados através de mecanismos sociais que incluem a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação familiar e a certificação subjetiva. Para Carvalho (1996), a certificação subjetiva corresponde a *“uma auto-avaliação que cada indivíduo realiza no sentido de determinar a adequação de seus interesses e competências a um conjunto de tipificações relativas a uma dada ocupação”* (p. 16). Fazem parte deste conjunto de tipificações as influências da sociedade, de pessoas significativas, do envolvimento do sujeito com a atividade e das características pessoais.

Atualmente, os atrativos materiais da profissão em dança estão relacionados principalmente ao tipo de trabalho (local, público e

facilidades). Os atrativos de natureza emocional são considerados os mais decisivos na escolha da profissão. O prazer e satisfação estão presentes durante o planejar e executar das tarefas relacionadas à dança.

Em relação aos facilitadores, pode-se caracterizar como facilitador principal a certificação subjetiva. O bailarino, cuja certificação subjetiva é positiva, pode por iniciativa individual tornar-se um profissional da dança, tendo como amparo legal a Lei dos Artistas. Bailarinos, cujo currículo corresponda às expectativas do Ministério da Educação, podem adquirir o registro da delegacia regional do trabalho. Desta forma, a auto-avaliação dos bailarinos é que identifica a capacidade e permite a atuação profissional nos dias atuais. Em muitos locais do país, por esta imensa facilidade em adquirir o registro profissional, as filiais do Sindicato dos Artistas estão exigindo prova prática, que costuma ser avaliada por membros do próprio sindicato, dando a estas pessoas o poder de eleger os profissionais da dança.

Sobre as possibilidades do mercado de trabalho para os profissionais da dança, têm-se as seguintes perspectivas na situação do campo de atuação, de acordo com as informações disponíveis no estudo realizado por Andrade, Silva & Rocha (1999) para a Secretaria de Educação Superior pertencente ao Ministério da Educação.

O principal espaço profissional do aluno egresso de cursos de licenciatura é o magistério no ensino formal, em escolas, conservatórios e faculdades de dança. Outra opção para o professor de dança é o ensino não-formal, através de oficinas pedagógicas, cursos livres e ação cultural.

No que se refere à área de produção artística em dança, concentram-se nos grandes centros urbanos as melhores oportunidades de profissionalização. Além do Rio de Janeiro e São Paulo, outras capitais como Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba e Brasília apresentam um mercado emergente, estimulando o surgimento de coreógrafos, dançarinos e técnicos envolvidos com a área de dança.

Há também em cidades com menor número de habitantes, a possibilidade de ocupação de postos de trabalho em setores artístico-administrativos, seja em agências privadas, em Secretarias Públicas de Educação e Cultura e em Fundações Culturais, abrangendo a produção cultural e eventos de capacitação profissional.

Além disso, pode-se encontrar com freqüência a presença dos profissionais de dança na produção cinematográfica, teatral e televisiva, na propaganda e na mídia de forma geral.

Com a criação de corpos de baile permanentes abrem-se boas possibilidades para a intervenção de dançarinos. Os principais locais que oferecem esta possibilidade são o Teatro Municipal de São Paulo, o Teatro Guaíra (Curitiba) e o Teatro Castro Alves (Bahia). Os grupos de dança particulares, mantidos por patrocínio, também realizam esta

função, a exemplo do Grupo Corpo de Minas Gerais, Ballet Stagium e Cisne Negro de São Paulo, Débora Colker do Rio de Janeiro, Balé Folclórico da Bahia e Balé Popular do Recife.

Com o passar dos anos, as possibilidades de atuação profissional se ampliaram, surgindo novos campos de trabalho para profissionais de dança. Este acontecimento tem exigido do ensino superior a oferta de cursos com formação mais adequada. Os profissionais da dança, de acordo com as informações disponíveis no site do Ministério da Educação (2002), podem atuar com trabalho de reeducação do movimento; trabalho preventivo da lesão por esforço repetitivo em grandes fábricas, manufaturas e siderúrgicas e trabalho com a educação especial voltado para deficientes físicos, auditivos, visuais e mentais.

Formação Inicial Universitária em Dança

A formação em dança possui três caminhos: a educação formal, a não-formal e a mista. A educação formal pode ser adquirida através de curso superior em Dança (graduação), Educação Física, Artes e através de cursos oferecidos por escolas de dança credenciadas ao Ministério da Educação, com licença para expedir diplomas e certificados de formação técnica. Os cursos de educação formal, principalmente os universitários, apresentam um quadro de profissionais e disciplinas fechadas, aos quais os alunos devem cursar todas as disciplinas para obter o título. O corpo docente costuma contemplar professores especializados em suas cadeiras ou disciplinas.

De acordo com Aquino (2001b), o ensino superior de dança é recente no Brasil, apesar de constatar-se a presença de companhias européias de Ballet Clássico pela América Latina desde o final do século XIX.

Andrade et al (1999) revelam que, as primeiras escolas de dança Clássica no Brasil foram a Escola Municipal de Ballet Clássico (Rio de Janeiro, em 1930) e a Escola de Bailados da Prefeitura Municipal de São Paulo na década de quarenta. Sobre a ministração de aulas de Dança Moderna, os autores indicaram seu início em 1932, no estado de São Paulo e na Bahia em 1952, por iniciativas particulares ou através de órgãos públicos de cultura.

Já a dança nos meios universitários iniciou em meados da década de 50, com a ida para a Bahia de Yanka Rudzka (professora de Dança Moderna), convidada para dirigir os cursos livres de dança oferecidos pelo Departamento Cultural da Universidade Federal da Bahia. O trabalho universitário nesta época concentrou-se na formação do dançarino, enfatizando a criatividade, a expressividade e

a técnica interpretativa, aliadas aos conhecimentos básicos de estética e de história da arte. (Andrade et al, 1999)

Em 1960, os cursos livres de dança que ocorriam na escola estabelecida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram fortemente influenciados pela dança alemã, principalmente pelo trabalho de Rudolf Laban, Mary Wigman e Kreutzberg. Nesta fase, a Escola de Dança iniciou a transformação dos cursos livres em cursos de nível superior, com formação acadêmica voltada para o dançarino e o professor de dança, conferindo os diplomas de Magistério Elementar, dançarino Profissional e Magistério Superior no 4º, 5º e 6º ano, respectivamente. Posteriormente, a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia sofreu também a influência da Dança Moderna norte-americana, principalmente a de coreógrafos e dançarinos como Martha Graham, José Limon e Lar Lubovitch, assim como a dos movimentos de vanguarda do início da década de 60, que inauguraram o estilo do Jazz e da Dança Contemporânea. Mais tarde, na década de 80, a escola volta-se também para a cultura local afro-brasileira, pesquisando-a e produzindo-a coreograficamente. (Andrade et al, 1999)

Na década de 80, outros cursos de nível superior em dança foram criados como o da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). O curso de dança da Universidade Católica foi iniciado em convênio com o Centro Cultural Teatro Guairá, sendo mais tarde transferido para a Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

De acordo com Andrade et al (1999), cada um destes cursos objetivou uma linha de trabalho. O curso oferecido pelo Departamento de Artes Corporais da Universidade Estadual de Campinas teve como meta o aprofundamento na área de metodologia do ensino da dança e na preparação técnica no sentido da autoconsciência e a identidade corporal. Também procurou valorizar elementos da história e da cultura brasileira contemporânea. Já o curso da Faculdade de Artes do Paraná procurou desenvolver uma formação voltada para elementos técnicos, criativos e pedagógicos. A formação técnica diz respeito às práticas das danças clássicas e modernas, influenciadas pelas escolas européias e americanas. A formação criativa foi promovida através de disciplinas e projetos de pesquisas que incentivam a criação do movimento. No que se refere à formação pedagógica, a ênfase é dada ao estudo metodológico das técnicas de Dança Clássica e Dança Moderna.

Posteriormente outros cursos superiores de dança foram implantados, tais como o da Faculdade da Cidade no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ), o da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes (Santos – São Paulo) que se encontra atualmente desativado, o da Faculdade Tuiuti (Curitiba – PR), o da Faculdade Senador Flaker (São Paulo-SP), o da Faculdade Marcelo Tupinambá (São Paulo-SP) que encontra-se em processo em tramitação para

mudança da mantenedora e o da Universidade de Cruz Alta (Cruz Alta – RS), dentre outros que surgiram como cursos de Educação Artística com ênfase em dança. Todas essas instituições conferem o diploma de licenciatura em dança e dançarino profissional.

Em Santa Catarina, nenhum curso de graduação em dança foi ainda implementado, o que tem dificultado o desenvolvimento da dança no estado. Muitos bailarinos que iniciaram a formação em dança através de escolas ou cursos livres, principalmente em Ballet Clássico partem em busca de maiores conhecimentos fora do estado. Entretanto, muitos permanecem em Florianópolis, limitando sua formação ao processo de educação não-formal.

A educação não-formal pode ser obtida por cursos livres oferecidos em academias e centros culturais sem reconhecimento legal. Nesta, o currículo do profissional é construído de acordo com gosto do sujeito, oferta de cursos e possibilidades econômicas.

Uma vantagem do curso livre é a opção de montagem do próprio currículo, buscando os profissionais aos quais exista uma identificação com suas concepções e práticas. Num outro prisma, pode ocorrer a oferta de cursos intermitentes, de curto período, nos quais os sujeitos gostariam de realizar uma formação completa.

A educação não-formal implica na aquisição de conhecimentos práticos, que de acordo com Pacheco e Flores (1999), conta com um corpo de convicções e significados surgidos a partir da experiência. Trata-se de conhecimento íntimo, social e tradicional que se expressa em ações pessoais.

O conhecimento prático do professor envolve um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática profissional, o qual pode ser ao nível de argumentos práticos ou ao nível de reflexão na ação.

Pacheco e Flores (1999) explicam que argumentos práticos significam a não-reflexão da prática, resultando em uma aprendizagem que conjuga hábitos, tradição e imitação. Neste sentido, o professor age na base de premissas empíricas que fazem parte de um argumento prático enquanto base sólida de seu pensamento e ação.

Em relação ao bailarino oriundo do ensino não-formal, Aquino (2001b) expõe que este muitas vezes tende a desenvolver apenas como suas habilidades tarefas motoras especializadas. Neste sentido, o bailarino oriundo do ensino não-formal que se torna professor, freqüentemente reproduz sua vivência prática quando no desempenho das atividades de docência.

O conhecimento prático que envolve a reflexão na ação é um conhecimento mais confiável e positivo. De maneira geral, o conhecimento prático provém da sabedoria prática adquirida culturalmente, embora nem sempre ela é suscetível de ser ensinada, mas pode ser aprendida em loco. (Pacheco e Flores, 1999).

Na dança, quando a formação não possui caráter formal, pode-se encontrar dois tipos de professores. Por um lado, há aqueles que dominam conhecimentos práticos-reflexivos e que se utilizam estruturas e recursos formais educativos para nortear suas ações e reflexões. Por outro lado, há aqueles que dominam conhecimentos práticos sem reflexão, onde a reprodução das experiências enquanto alunos acontecem.

A formação composta por experiência prática enquanto bailarino e formação através de curso superior é denominada freqüentemente de mista. Na formação mista, o curso superior pode ser constituído em Dança, Artes, Educação Física ou até em outra temática distinta.

Nos três tipos ou modelos de formação, existem mecanismos de socialização intrínsecos no processo curricular. Na educação não-formal pode-se dizer que a socialização constitui a base desta, tendo importância vital.

CAPÍTULO III

DANÇA EM SANTA CATARINA: GRUPOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Grupos de Dança em Santa Catarina

Os registros sobre a dança em Santa Catarina são escassos. Xavier (2001a) apresenta resultados de uma investigação realizada nas cidades de Blumenau, Florianópolis, Joinville e Lages, consideradas pela autora como cidades representativas da dança no contexto catarinense. Um aspecto importante é que cada local foi analisado de forma isolada pela autora, considerando que não foi possível identificar um construto coletivo interligado.

Em Blumenau a instituição que mais expressa os caminhos da dança local tem sido a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes, criada em 1942. A direção da escola passou por várias bailarinas, dentre elas destacaram-se Inês Poller, Mara Probst Schoegel, (ex-aluna de Inês e que também obteve formação no Teatro Municipal de São Paulo), Pauline Stringer (formada pela Royal Academy of Dancing, Inglaterra). A saída de Pauline Stringer da direção do teatro em 1976, foi motivo suficiente para que este ficasse inativo durante 3 anos.

Pauline Stringer foi responsável pela formação dos primeiros bailarinos profissionais de Blumenau, onde se destacou a bailarina Úrsula Aloma Lonen que fundou, posteriormente, em 1978, ao lado de Beatriz Niemeyer, o primeiro grupo a buscar profissionalização na cidade, o Corpo de Danças Maria de Caro. Este grupo realizou apresentações em outras cidades do estado onde não havia dança na época, como Pomerode, Brusque e Itajaí. Entretanto, o grupo de Ballet Clássico foi extinto em 1982, devido a mudança para Alemanha de Beatriz Niemeyer e também pelo fato de Úrsula Aloma Lonen ter assumido a direção do Teatro Carlos Gomes, substituindo Pedro Dantas, que havia reativado a dança no teatro em 1979.

Em 1996 nasceu dentro da Escola de Ballet Clássico do Teatro Carlos Gomes, o Grupo Pró Dança que desenvolve trabalhos de

Dança Moderna, sob a direção e coreografia de Ivana Deeke Fuhrmann.

Outro grupo de dança que tem se destacado em Blumenau é o Sommos Cia de Dança, fundado em 1999 por Márcia Cruz. Este grupo é formado por bailarinos jovens que atuam nos estilos Ballet Clássico e Dança Moderna. Márcia Cruz realizou um programa de dança nos bairros no período de 1993 a 2000, beneficiando em média 1350 alunos por ano.

Em Blumenau há também inúmeros grupos de dança típica germânica. Contudo, as produções em Dança Contemporânea são desconhecidas.

A cidade de Joinville tem abrigado muitos grupos de dança de rua representantes das academias locais. Existe apenas um grupo que desenvolve a Dança Contemporânea (Calamus Grupo de Dança), tendo como base a técnica do Ballet Clássico e da Dança Moderna. O Calamus pertence a Escola Municipal de Ballet da Casa da Cultura, a qual proporciona a formação de bailarinos em nível médio, no período de oito anos, similar a formação fornecida pela Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Além disso, o Bolshoi oferece, desde 1999, o curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, com duração de 1 a 2 anos.

Entre os incentivadores do desenvolvimento da dança local, destacaram-se Carlos Tafour e Albertina Ferraz Tuma. Eles criaram o Festival de Dança de Joinville, realizado no mês de julho desde 1983, com incentivo do governo municipal, constituindo-se num concurso com apresentações competitivas em diversos estilos de dança e categorias.

De acordo com Xavier (2001a), o passado da dança em Lages não possui registro e seus atores atuais também o desconhecem. Um nome representativo, citado pela autora, é o de Henrique Beling, que se graduou em dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 1991. Ele seguiu carreira no Ballet Estagium em São Paulo, retornando em 1997 para Lages para fundar a Escola Municipal de Danças e o Núcleo de Artes Corporais. Esta companhia tem se mantido estável, principalmente com o apoio da prefeitura municipal, integrando bailarinos, atores, pintores e músicos para gerar trabalhos na linha da dança-teatro. Henrique Beling presidiu (de 1999 a 2000) a Fundação Cultural de Lages, órgão público responsável pela política cultural na cidade.

Formação dos professores de Dança de Florianópolis

Os construtores da dança em Florianópolis e os respectivos grupos de dança envolvidos foram relatados nos estudos desenvolvidos por Nunes (1994) e Xavier (2001a).

De acordo com Nunes (1994), a dança em Florianópolis iniciou com o empenho de professores advindos de centros maiores do país e do exterior. Pode-se dividir o período em quatro grandes etapas no ensino de dança na cidade. A primeira etapa foi situada no período de 1930 até 1977, onde ocorreu a criação de espaços para o Ballet Clássico em Florianópolis. Já a segunda etapa, de 1977 até 1980, foi marcada pela diversificação dos estilos de dança na cidade. Na terceira etapa ocorreu o retorno ao Ballet Clássico (1980 – 1990), e finalmente, a quarta etapa é marcada pela proliferação de grupos de estilos de dança diversos, onde a Dança Contemporânea destaca-se entre os trabalhos desenvolvidos pelos grupos locais.

A primeira etapa foi marcada por professores estrangeiros que criaram espaços para lecionar Ballet Clássico na cidade. Espaços como salas em clubes, salas e palcos de teatros, e criações de escolas específicas foram sendo utilizadas com este fim.

Para Nunes (1994), a primeira professora que se tem registro na cidade (1937) foi Albertina Saikowska de Ganzo, formada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, aluna de Maria Olenewa. Ela inicia o trabalho de dança em Florianópolis, lecionando dança folclórica russa, nos clubes tradicionais Doze de Agosto e Lira Tênis Clube. Em 1950, a Escola de Dança Albertina Saikowska de Ganzo foi aberta, sendo a primeira escola de dança clássica da capital e do estado. O curso de dança Clássica oferecido tinha duração de quatro anos e era o único da cidade até então.

O segundo professor de dança que veio lecionar em Florianópolis, em 1967, foi Ramon Jisnisky, cujos estudos iniciais e formação no curso superior em dança ocorreram em Paris, na Escola Opera Comique. O curso superior em dança lhe proporcionou os títulos de Bacharelado e Licenciatura. Na cidade, ele criou espaços para o ensino da dança como a “Escola de Ballet do Clube Doze de Agosto”, “Ballet de Câmera de Florianópolis” situado no “Lira Tênis Clube”; e auxiliou na criação da sala de dança do Teatro Álvaro de Carvalho. Ramon Jisnisky lecionou em todos estes espaços.

Outro nome de destaque foi o de Marina Lingner Heidrich, que criou em 1970, o Grupo de Ginástica Rítmica no Instituto Estadual de Educação (I.E.E) onde realizava um trabalho em dança, tendo como base do ensino o Ballet Clássico. Ela realizou sua formação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Lecionou nos Cursos Superiores de Educação Física de Florianópolis tanto na Universidade Federal de Santa Catarina Quanto na Universidade Estadual de Santa Catarina.

Bila Dávila Manganelli Coimbra, que iniciou suas atividades em Florianópolis na Escola do Teatro Álvaro de Carvalho, no ano de 1972. Ela foi uma das principais formadoras de profissionais da dança da cidade. Bila Dávila Manganelli Coimbra iniciou seus estudos aos quatro anos de idade (1938), ingressando na Escola Municipal do Rio

de Janeiro com idade inferior à permitida, concluindo o curso desta escola carioca aos 13 anos de idade.

A segunda etapa, de 1977 até 1980, foi marcada pela diversificação de estilos de dança em Florianópolis e pelo aumentando o número de espaços para a aprendizagem da dança, sendo o ano de 1977 bastante especial para a dança cênica em Florianópolis. As diversificações ocorreram devido à intervenção de três professoras: Renée Wells, Jussara Maria Terrats e Martha Mansinho.

De acordo com Nunes (1994), a professora Renée Wells diplomou-se pela Escola Nacional de Dança de Buenos Aires e pelo Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro. Obteve bolsa de estudos para especializar-se em dança clássica e moderna no ano de 1961, a convite do governo americano, no New York City Ballet e no Instituto Coreográfico da Academia Real da Suécia, em 1965. Iniciou suas atividades didáticas na Escola Nacional de Dança de Buenos Aires, em 1945. Em 1954, foi admitida como professora de Ballet Clássico da Escola do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, lecionando até 1980, onde criou e ministrou a disciplina Pedagogia da Dança. Em 1977, iniciou suas atividades de dança em Florianópolis em uma sala do Núcleo de Atividades Artística na Universidade Federal de Santa Catarina, com alunos do Colégio de Aplicação, abrindo espaço, posteriormente, para alunos universitários. Das alunas universitárias que ingressaram na escola, algumas seguiram disseminando o método de Renée Wells, dentre elas destacou-se Roberta Almeida, que lecionou nas oficinas do Centro Integrado de Cultura e posteriormente abriu seu próprio espaço “Academia Pra Dançar”, escola direcionada ao ensino de crianças.

A professora Jussara Maria Terrats inicia suas atividades em Florianópolis também em 1977, criando “Stúdio de Dança”, que era uma das primeiras escolas para o aprendizado da Dança Moderna na cidade. Jussara Maria Terrats iniciou seus estudos na Escola Sobianeck, em São Paulo, com a professora Penha de Souza (Dança Moderna), desenvolvendo uma formação calcada dentro das técnicas de Jazz e Dança Moderna.

Outro destaque deste ano, 1977, foi Martha Mansinho que abriu o espaço denominado “Centro de Dança” em Florianópolis. Neste espaço desenvolveram-se técnicas mais alternativas como “Dança Livre” e a “Expressão Corporal” ministradas por Martha e por profissionais conceituados que trazia para cursos, como Rolf Gelewiski, professor na época da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e Klauss Vianna, de Minas Gerais. Segundo Nunes (1994), o trabalho do “Centro da Dança” se diferenciava das demais academias existentes na época por objetivar um trabalho diferenciado:

“...com um sentido mais pedagógico, substituindo apresentações de final de ano comum em academias por

aulas públicas demonstrativas, de cunho didático, realizadas no próprio Centro” (p.27).

Os professores que fizeram parte da formação de Martha Mansinho foram Dalal Aschar (Ballet Clássico), Klauss Vianna e Rolf Gelewiski (Dança Moderna). No curso de licenciatura em dança, freqüentado de 1966 a 1969, estudou também com Dulce de Aquino e Lia Robato. Em 1976, freqüentou cursos de Dança Moderna em Londres.

A terceira etapa, de 1980 até 1990, é marcada pela desestruturação das iniciativas alternativas construídas na etapa anterior, e também pelo aparecimento de novos professores de Ballet Clássico, resultando no fortalecimento do estudo deste estilo em Florianópolis. Entretanto, a semente da diversidade foi plantada e brotará em fases posteriores com bastante ímpeto. Na década de 80 muitas foram as tentativas dos grupos e academias emergentes em implementar os estilos Jazz e Dança Moderna. Porém, os cursos oferecidos eram de pouca duração, impossibilitando uma formação efetiva nestas linhas de trabalho.

Nesta etapa, quatro professoras movimentaram a cidade com criação de escolas para a formação de bailarinos clássicos: Sandra Ramalho Nolla, Andréa Nolla, Ana Cristina Vergés Maingué e Bila Coimbra.

Sandra Ramalho Nolla abre a “Escola de Dança Clássica Sandra Nolla”, em 1981, com o intuito de profissionalizar os bailarinos, sendo muito procurada. Esta professora formou-se pela Escola Maria Júlia da Rocha, que foi a primeira escola a formar bailarinos no sul do país (Porto Alegre) com reconhecimento e registro no Ministério de Educação e Cultura (MEC), e mais tarde na Secretaria da Educação e Cultura. Sandra Nolla começou a lecionar na Escola Maria Júlia da Rocha e mais tarde, na Universidade Católica de Porto Alegre – PUC, sempre trabalhando dentro da técnica do Ballet Clássico e Neo-Clássico. A Escola de Ballet Sandra Nolla era registrada e fiscalizada pela Secretaria de Educação e Cultura, sendo a primeira em Florianópolis a ter permissão oficial de conferir certificados para a formação de bailarinos. Em 1990, a primeira e única turma a formar-se pela Escola de Ballet Sandra Nolla, era composta por dez bailarinas. A maioria das alunas formadas pela escola optou por aperfeiçoar-se em centros maiores, uma das poucas alunas que permaneceram na cidade foi Andréa Nolla, filha de Sandra Nolla.

Andréa Nolla iniciou seus estudos em 1974, com oito anos, na Escola Maria da Júlia Rocha, em Porto Alegre, onde permaneceu até o quinto ano. Continuou seus estudos em Florianópolis, se formando na Escola de Ballet Sandra Nolla, onde iniciou profissionalmente como professora e coreógrafa. Lecionou na Academia Albertina Ganzo, no Débora Studio de Dança e no SESC.

A professora Bila Coimbra, que desde 1972 leciona Ballet Clássico na cidade, cria em 1987, sua escola particular de Ballet Clássico denominada “Stúdio B”. De acordo com Nunes (1994), *“a permanência de Bila Coimbra na cidade proporcionou um maior amadurecimento e atualização da técnica Clássica”* (p.19).

Outra professora importante para época na cidade foi Ana Cristina Vergés Maingué, que inicia lecionando na academia Albertina Ganzo em Florianópolis e posteriormente, cria sua própria escola, a academia Álea, que formou bailarinos em curso técnico de Ballet Clássico, reconhecido pelo Ministério da Educação. Esta professora se formou pelo curso de Danças Clássicas da Fundação Teatro Guairá, em Curitiba.

De acordo com Xavier (2001a), um grupo de dança que surgiu nesta fase mereceu destaque. O grupo “Ballet Desterro” foi fundado em 1984 sob a direção de Sandra Meyer. Tinham como base o Ballet Clássico e montavam espetáculos de Dança Moderna. Foi o primeiro grupo de dança independente da cidade que optou por sair do âmbito das apresentações do final de ano de academias e lançar-se em eventos e mostras fora da cidade. Montou espetáculos com coreógrafos de outras localidades que promoviam além de coreografias o aperfeiçoamento através de cursos intensivos. Com o “Ballet Desterro”, nasceu a primeira proposta de formação de um grupo profissional na cidade. Em 1991, este grupo foi extinto, mas seus participantes são profissionais atuantes na capital, destacando-se Zilá Muniz, Ivanna Bonomini e Sandra Meyer.

A quarta e última etapa, de 1990 até 2000, foi marcada, inicialmente, por um aumento no número e qualidade dos grupos de dança da cidade e finalizada com a extinção de grupos e fechamento de academias de dança.

Nos cinco primeiros anos verificou-se a existência de diversas academias de dança: Débora Stúdio de Dança, Álea academia, Escola de Dança Sandra Nolla, Stúdio B, Albertina Ganzo e Mahabuthas Academia de Dança. Todas estas instituições foram fechadas antes do final desta década, com exceção da Academia Albertina Ganzo. Entretanto, apesar do pequeno tempo de existência, estas instituições permitiram um momento de expansão do ensino da dança, propiciando a formação de diversos bailarinos para os grupos de dança de Florianópolis.

De 1995 até os dias atuais, os locais exclusivos para o ensino da dança tem diminuído gradativamente em Florianópolis, assim como os professores especializados com vivência docente.

Um nome muito representativo da dança em Florianópolis, neste período e atualmente, é o de Sandra Meyer. Esta professora dedica-se também aos papéis de pesquisadora, crítica de dança, coreógrafa e coordenadora do Curso de Artes Cênicas da UDESC. Ela idealizou e coordena atualmente o curso de pós-graduação em Dança Cênica na Universidade do Estado de Santa Catarina. O curso é uma iniciativa

distinta do contexto de dança de Santa Catarina por ser o único espaço direcionado a dança no ensino universitário do estado, que oferece subsídios teóricos, práticos e reflexões atualizadas. Esta professora fundou um grupo de estudos do corpo nas artes cênicas, formado para discutir questões que envolvem o corpo e o movimento no teatro e na dança. A professora Sandra Meyer Nunes promove em conjunto com a professora Vera Torres o evento chamado “Tubo de Ensaio”, para apresentação e discussão de trabalhos de diversas formas de artes. Além de todas estas funções, é responsável por veicular informações via e-mail sobre a atualidade da dança no país.

Em relação aos grupos de dança de Florianópolis, que se destacaram por seus trabalhos no cenário da dança catarinense neste período, tem-se nos estudos de Xavier (2001a, 2001b) os grupos de dança “Shapanã” (cujos ensaios ocorriam no SESC), o “Cena 11” (ensaios na Academia Albertina Ganzo e posteriormente na Academia do Colégio Catarinense), “Mahabuthas Cia de Dança” (com sede na Albertina Ganzo, passando pela Academia Mahabuthas e posteriormente pela Academia Edson Nunes), o “Voga Cia de Dança” (sediado na Academia Albertina Ganzo), e o “Ronda Grupo de Danças e Teatro” (com sede no Centro Integrado de Cultura).

O Grupo de Danças Shapanã atuou ativamente até 1995 como semiprofissional, ganhando diversos prêmios em festivais nacionais e internacionais. Realizou uma “*tournee*” no exterior, apresentando-se na França, Itália e Viena. No ano seguinte a “*tournee*” foi desintegrado. Atualmente o grupo é dirigido e composto por outros bailarinos, realizando um trabalho amador.

O Grupo de dança Cena 11 cresceu e expandiu suas fronteiras. É um representante importante no cenário da Dança Contemporânea brasileira. Tornou-se um grupo profissional cuja pesquisa de linguagem e profissionais especializados (professores, coreógrafo, bailarinos, iluminador, figurinista e produtores) são mantidos por patrocinadores.

Já o grupo “Mahabuthas”, criado em 1991 e dirigido por Telmo Gomes e Alba Lima Gomes, provenientes do Rio de Janeiro, também atuou como semiprofissional recebendo diversos prêmios em festivais competitivos. O grupo possuía muita rotatividade de bailarinos, entretanto isto não prejudicou o trabalho de qualidade desenvolvido. O grupo foi desfeito, mas a partir dele surgiram o Ballet Art Alba Lima (hoje desativado), O Grupo Jam on the Groove de Dança de Rua e o Kaiowas Cia de Dança, dirigido por Karina Barbi que desponta em cenário nacional.

O “Voga cia de Dança” nasceu em 1991, idealizado por Flávio Vargas e Marcelo Cavalcanti, ambos provenientes de Campo Grande. Este grupo perpetua até hoje sob direção de Flávio Vargas, atuando com Dança Contemporânea. Marcelo Cavalcanti deixou o Voga para formar o “Khala Grupo de Dança”, onde desenvolve trabalhos principalmente na técnica de jazz.

O Ronda Grupo de Danças e Teatro, um núcleo de Dança Contemporânea foi formado em 1993. Ivana Bonomini, Zilá Miniz e Diana Gilardenghi são bailarinas, professoras e coreógrafas. Ivana Leciona Ballet Clássico na Academia Albertina Ganzo, Diana é professora de Dança Moderna e Dança Contemporânea nas oficinas de artes do Centro Integrado de Cultura e Zilá é professora de Dança Contemporânea e Composição Coreográfica nas oficinas de artes do Centro Integrado de Cultura. Em 2000, elas obtiveram o título de especialistas em dança cênica pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Desta forma, percebe-se que o cenário da dança em Santa Catarina permanece árido, com poucas ações representativas em termos de formação e grupos de dança. Em Florianópolis, tem-se historicamente a implementação de formações intermitentes nos diversos estilos de dança, que dependem de professores externos à cidade. Os movimentos em prol da dança como área permanecem acontecendo como atitudes isoladas de alguns profissionais, como no caso atual da professora Sandra Meyer Nunes. Em termos de grupos de dança, destaca-se nacionalmente a companhia profissional de dança “Cena 11”, que luta para se manter e continuar realizando seu trabalho com excelência. O desenvolvimento profissional positivo do grupo “Cena 11” também ocorreu devido a ações isoladas da diretoria responsável pela companhia.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado a partir da concepção da realidade contida no paradigma da complexidade. O pensamento complexo, de acordo com Morin e Le Moigne (2000), é capaz de lidar com a incerteza e o acaso e que entende a essência do mundo como inconcebível, definindo a complexidade como a dialógica ordem-desordem-organização. Os autores acrescentam que o pensamento complexo leva em conta o princípio da incerteza para esclarecer as estratégias do mundo. Nesta perspectiva, é o pensamento que reúne, contextualiza e globaliza ao mesmo tempo em que reconhece o singular, o individual e o concreto. A complexidade é

“...a conjunção do ordenado previsível e do desordenado não previsível de uma estrutura espacial instantânea, visível e descritível de programas de comportamento invisíveis e eventualmente não previsíveis” (Morin e Lé Moigne, 2000, p. 233).

Desde o primeiro momento desta investigação percebeu-se que não se tratava de planejar uma ação com uma visão simplificadora e linear. Assim, o estudo apresenta características de uma ação-estratégia, inerente ao pensamento complexo. Como escreve Morin & Prigogine (1991), *“... a estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início que se prepara, se houver novo ou inesperado para integrar, para modificar ou enriquecer sua ação”*(p.109). Portanto, a ação definida como estratégia na metodologia supõe a complexidade, leva em conta o imprevisto, o acaso e a consciência dos desvios ou das transformações.

O trabalho investigativo foi concebido e percorreu sua trajetória com essas características. O projeto não estava de início fechado e acabado. Contudo, a pesquisa aconteceu conforme o projeto inicial, onde os acontecimentos e imprevistos exigiram a tomada de decisão, iniciativa e um entendimento do movimento inerente de cada dia.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa dos dados. Este estudo buscou não apenas

descrever o fenômeno da formação de professores de dança de Florianópolis como também procurou aprofundar, com base em fundamentos científicos, as redes relacionais tecidas de forma complexa, que são essenciais a qualquer formação.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1992), busca a raiz do problema, as causas de sua existência, suas relações, considerando os sujeitos como seres sociais e históricos, tentando ainda compreender e explicar sua realidade.

O presente estudo, em seu projeto inicial, previa a coleta dos dados com um grupo de 15 professores destaques que atuam há pelo menos 05 anos em Florianópolis e que possuem reconhecimento social através das participações em Festivais de Dança e docência de cursos fora da cidade. Estes 15 professores seriam divididos em três grupos de cinco conforme os estilos de Ballet Clássico; Dança Moderna e Dança Contemporânea.

Entretanto, já no início da coleta das informações, percebeu-se que não havia professores atuando com Dança Moderna em Florianópolis, conforme o corte realizado, ou seja, que não atendiam aos critérios de pelo menos 5 anos de docência na cidade e participação efetiva em eventos. Atualmente, os professores de Dança Moderna da cidade podem ser divididos em 3 grupos: os que ministravam aulas, mas por diversos motivos pararam de trabalhar; os que ao inserirem elementos de outras técnicas em suas aulas ou mesclarem técnicas de moderno, conceituam suas aulas como contemporâneo e não mais Dança Moderna; e o grupo de professores advindos de outros estados que estão em Florianópolis lecionando há apenas dois anos.

O critério de estar trabalhando com dança em Florianópolis há pelo menos 5 anos foi estabelecido por entender que este é o período de tempo necessário para melhor compreender a cultura local, o mercado de trabalho para a formação de “bailarinos-professores” e de um mínimo de vivência reflexiva na cidade, que possa acrescentar no entendimento da formação dos professores da capital de Santa Catarina.

A impossibilidade de encontrar professores de Dança Moderna modificou a estrutura inicial do projeto. Assim, os sujeitos iniciais foram os professores atuantes em Florianópolis somente nos estilos de Ballet Clássico e Dança Contemporânea. Este grupo foi composto por 15 professores, sendo oito professores de Ballet Clássico e sete professores de Dança Contemporânea.

Com o andamento da pesquisa, houve a necessidade de entrevistar duas professoras de Ballet Clássico que foram responsáveis pela formação de muitas bailarinas, especialmente por manterem durante alguns anos escolas de formação em dança na cidade de Florianópolis.

Após a coleta dos dados com estes 17 professores, entrevistou-se alguns alunos dos docentes, que foram indicados devido ao

trabalho que desenvolvem como docentes na cidade. Este processo se repetiu até a terceira geração de professores de dança de Florianópolis.

Outra decisão tomada durante a coleta de dados foi a de entrevistar todos os professores que foram indicados de acordo com a questão de certificação subjetiva inclusa na entrevista.

Desta forma, o estudo contou com os 17 professores mais representativos de acordo com os critérios estabelecidos e sete alunos através da certificação subjetiva (indicados pelos professores que lecionam na cidade e que segundo os professores realizam um “bom” trabalho), resultando num total de 24 pessoas entrevistadas. Muitos foram os alunos indicados pelos professores mais antigos que atualmente pertencem aos professores que são reconhecidos e foram entrevistados desta forma, incluídos não no grupo de alunos, mas no grupo dos 17 professores iniciais.

Para melhor compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores de dança de Florianópolis, utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados a análise documental do currículo dos professores e a entrevista semi-estruturada.

Negrine (1999) expõe que a entrevista semi-estruturada é normalmente mais utilizada por ter um roteiro inicial seguido com todos os entrevistados. Entretanto, pode haver determinada flexibilidade quando o investigador obtém respostas com possíveis interpretações do sujeito, a qual possibilita o aprofundamento de diferentes visões e a descoberta de novas pautas que o investigador não contava inicialmente, proporcionando a oportunidade do participante acrescentar pontos de vista e perspectivas que o investigador não havia pensado anteriormente.

A escolha da entrevista semi-estruturada baseou-se na intenção de captar ao máximo a fala do professor e, através dela, captar também o sistema de valores, símbolos próprios de uma cultura ou sub-cultura, inclusive do conteúdo afetivo.

A entrevista semi-estruturada conteve questões abertas, operacionalizadas em temas geradores (anexo 1), na tentativa de captar informações sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores de dança de Florianópolis. Os temas geradores versaram sobre aspectos contidos nas fases de formação enquanto bailarino, no momento em que ocorre o rito de passagem e na formação enquanto professor. Na formação enquanto bailarino elegeu-se temas geradores relacionados aos cursos de dança, grupos de dança, modelos e normas de conduta, agentes de socialização e avaliação desta fase. Para o momento do rito de passagem procurou-se abordar o momento em que ocorreu o rito, as competências necessárias para este período e os agentes de socialização. Já na formação enquanto professor e desenvolvimento profissional selecionou-se temas como tempo de docência, estilos escolhidos para

a docência, certificação subjetiva, agentes de socialização, normas de conduta, modelos pessoais, fatores que intervêm na prática profissional, elementos da prática pedagógica, fatos marcantes, preocupações profissionais, escolha e permanência, avaliação e carências da área.

O primeiro contato com os sujeitos foi feito por três vias: e-mail, telefone e, sobretudo, pessoalmente em seus ambientes de trabalho. Esse contato inicial teve o intuito de agendar um horário para a realização da entrevista face-a-face. Solicitou-se que o entrevistado levasse consigo, no momento da entrevista, o currículo relacionado à sua formação em dança, assim como possíveis apostilas utilizadas para este fim. Poucos foram os professores que, nos dias agendados para a entrevista, trouxeram consigo o currículo, tendo este que ser resgatado posteriormente.

A análise documental do currículo foi centrada nos cursos, palestras e toda a caminhada enquanto aluno, o início da carreira como professor de dança, assim como a formação continuada concretizada em cursos de aperfeiçoamento profissional.

Por utilizar a entrevista semi-estruturada, com questões bastante amplas que suscitavam relatos de história de vida, os sujeitos utilizaram um período entre uma hora e 4 horas para responderem as questões. A maioria respondeu a entrevista em uma hora e trinta minutos. Por essa necessidade temporal, as entrevistas com alguns participantes foram realizadas em até quatro encontros. A dificuldade maior foi conseguir horários disponíveis dos participantes para realização das entrevistas, pois são estritamente ocupados com aulas e deslocamentos entre os diferentes locais de trabalho.

Após a transcrição integral das entrevistas, a qual constituiu numa tarefa extremamente extenuante e que chegou a absorver até 8 horas para a transcrição de uma única entrevista, foram realizadas entrevistas complementares para buscar informações adicionais sobre os aspectos e indicadores da matriz analítica de análise dos dados.

A matriz da análise dos dados compreendeu três dimensões relacionadas a fases de formação profissional (bailarino, rito de passagem e professor). Destas dimensões elegeu-se 24 aspectos importantes como cursos realizados, modelos e normas de conduta, agentes e fatores de socialização, certificação subjetiva, preocupações profissionais entre outros. A partir destes aspectos, buscou-se construir 80 indicadores que facilitassem uma compreensão aprofundada do fenômeno (Anexo 2).

Outra estratégia adicional adotada por acaso na investigação foi a de observar ou fazer as aulas ministradas pelas pessoas entrevistadas. Ela coincidiu com o período onde encontra-se atualmente a pesquisadora, nomeadamente de estar retornando a prática da dança e, desta forma, buscar locais e professores para receber aulas. Assim, praticou-se diversas aulas e foi possível constatar algumas características e informações nas aulas que foram

relatadas pelos sujeitos do estudo durante a entrevista. Embora as observações não tenham sido sistematizadas, esta estratégia adicional foi bastante interessante e enriquecedora ao estudo.

Após a obtenção dos dados, sua organização e análise configuraram-se como um processo bastante complexo. O modo de apresentação dos dados foi por vezes descritivo, usando-se a quantificação nos casos em que foi necessário caracterizar os sujeitos e quando a quantificação acrescentou relevância para a compreensão do fenômeno. A intenção foi, porém, de ultrapassar a simples descrição buscando realmente a análise de conteúdo do assunto focalizado.

O estudo, portanto, incluiu dois tipos de análises dos dados. Enquanto que uma utilizou-se de procedimentos estatísticos bastante simples, que permitiram o agrupamento de informações relevantes, a outra usou os princípios de análise de conteúdo e análise do discurso como processo descritivo do estudo realizado.

Os procedimentos de análise qualitativa de conteúdo foram aqueles descritos por Lüdke & André (1986), nomeadamente de categorização, classificação e organização dos achados. Para decompor o fenômeno nas suas partes essenciais houve a preocupação com a construção de um conjunto de categorias descritivas. No momento seguinte, realizou-se a classificação dos achados de acordo com as categorias descritivas criadas. Na seqüência, efetivou-se a organização dos materiais coletados já classificados e categorizados, de forma a alinhar as falas dos entrevistados, a literatura e documentos analisados assim como a interpretação da autora, na tentativa de estabelecer relações entre as partes, possibilitando assim a formulação de proposições de novas explicações e interpretações.

CAPÍTULO V

PESSOAS DIFERENTES NUM CAMINHO COMUM

Cada professor entrevistado descreveu um pouco da sua vida. Através destes relatos pessoais, compreendem-se as diferentes origens, motivos, personalidade e natureza de cada ser.

As características que possibilitaram a junção em grande grupo são apresentadas a seguir.

Idades

As idades dos professores abrangeram a faixa dos 21 anos até 45 anos. A idade não foi uma variável discriminante em questões de forma de pensar, de metodologia adotada e conhecimentos acumulados. Verificou-se entre os professores jovens e os mais idosos pensamentos atuais e metodologias modificadas; assim como professores novos com metodologias e compreensão antigas sobre a dança. As diferenças entre os professores estavam mais relacionadas às questões de expectativas com a profissão e acomodação no sentido de lutar pela classe. Estas diferenças caracterizam os ciclos de desenvolvimento profissional aos quais os professores se encontravam, o que independe da idade cronológica. Os ciclos se referem ao tempo de carreira docente e foram abordados em tópicos específicos no avançar do estudo.

Gênero

A questão do gênero tem sido muito discutida por diversas áreas de estudo. Na dança, essa problemática sempre aflora quando se representam em termos numéricos professores e bailarinos. Neste estudo com os professores mais representativos da cidade, apenas

dois eram do sexo masculino. Um dos professores relatou o preconceito sofrido na época de bailarino:

“Aí entrei na dança, e os outros meninos, implicavam – ah vocês estão dançando Ballet, e não sei o que...Era uma coisa terrível. Então, a princípio foi o preconceito em relação ao homem dançar, essa foi uma barreira grande. Tirando isso foi tranqüilo”.

Existem até hoje dificuldades em se encontrar em Florianópolis bailarinos homens. Na cidade não há e nunca existiu uma formação específica para bailarinos homens no estilo Ballet Clássico, como informou uma professora a respeito de um aluno de dança:

“Ele faz aula com as meninas, não tem técnica masculina, porque não tem aula só para meninos aqui”.

Esta falta de formação específica aliada ao preconceito severo, resultaram nesta representação pequena de professores homens na investigação.

Locais de Origem

Os locais de origem variaram bastante. É possível perceber que a história da dança em Florianópolis continua ainda sendo feita principalmente por professores vindos de outros países (Uruguai e Argentina), estados (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) e cidades de outras regiões do estado (Brusque, Lages, Rio do Sul). Os professores nascidos em Florianópolis eram apenas nove, sendo a maioria em termos de idade cronológica bastante jovem (\pm 25 anos), apenas duas possuíam idades acima de 35 anos.

Locais de Trabalho

As instituições onde os profissionais ministravam aulas de dança, de acordo com a amostra, eram bastante diferenciadas em relação ao público que frequenta as aulas, ao tipo de estrutura física que apresentam, a forma de remuneração e linha de trabalho. Os

locais de trabalho podem ser classificados em academia de grande porte tradicionalmente reconhecida como espaço de formação em dança; academias que misturam outras modalidades de prática de atividades físicas e dentro delas oferecem a dança; colégio estadual de grande porte considerada modelo de colégio do estado; academia vinculada à colégio particular; associações comunitárias; creches de pequeno porte; universidades estaduais e federais; academias de dança de salão que oferecem outros estilos, academias de dança de pequeno porte e Centro de Cultura Estadual.

Tempo de Docência

Os professores foram divididos em grupos por anos de docência contados a partir do rito de passagem, ou seja, do momento em que ocorreu a primeira ministração de aula de dança. Esta divisão obedeceu aos critérios para definição dos ciclos de desenvolvimento profissional, de acordo com Nascimento e Graça (1998). Os autores adaptaram para as realidades brasileira e portuguesa a classificação de Huberman (1995), identificando quatro ciclos: o de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), o de consolidação (4 a 6 anos de docência), o de diversificação das atividades docentes (7 a 19 anos de docência) e o de estabilização na carreira profissional (20 a 35 anos de docência). Utilizou-se esta divisão por ciclos de desenvolvimento profissional para docentes sabendo que a realidade dos docentes em dança não é a mesma dos docentes das demais áreas de intervenção profissional, pois limitava-se em 30 a 35 anos a duração da carreira docente até a aposentadoria. Na dança não há limites para a docência. Entretanto, houve a necessidade de se estabelecer critérios iniciais de análise, onde se elegeram aqueles mais utilizados em investigações nacionais (Nascimento e Graça, 1998; Farias, Shigunov e Nascimento, 2001). Na Tabela 1, têm-se as freqüências de professores de acordo com cada ciclos de desenvolvimento profissional e os professores relacionados.

Tabela 1- Distribuição dos Docentes por Ciclos de Desenvolvimento profissional

Ciclos de Desenvolvimento	f	f %
Entrada (1-3)	2	8,33
Consolidação (4-6)	2	8,33
Diversificação (7-19)	13	54,16
Estabilização (20-35)	7	29,16
Total	24	100,0

Através da análise da Tabela 1, pode-se perceber que, na amostra, há professores pertencentes a todos os ciclos de desenvolvimento profissional. O ciclo de desenvolvimento profissional que apresentou uma maior frequência de professores é o de diversificação, atingindo o percentual de 54,16% da amostra. Em contrapartida, os ciclos que estavam representados em menor número foram os ciclos de entrada e de consolidação.

Rito de Passagem e Períodos

Outra forma de classificar os professores, sem ser através dos ciclos de desenvolvimento profissional, foi a de divisão em períodos, tendo como referência o rito de passagem. Conforme esta divisão, 8 professores realizaram o rito de passagem entre os anos de 1975-1985; para 12 professores de dança o rito de passagem ocorreu no período de 1985-1995; e finalmente, 4 professores realizaram o rito de passagem nos anos de 1995 até 2002. Esta divisão por períodos independe da idade cronológica dos participantes do estudo, estando baseada apenas no período temporal em que ocorreu o início da carreira docente.

Professores e o Conceito de Geração

Neste estudo procurou-se observar os professores atuantes em Florianópolis e seus alunos que atualmente lecionam na cidade. Considerou-se como pertencentes da primeira geração aqueles professores-mestres que foram responsáveis pela formação em dança dos seus alunos. Estes alunos foram considerados professores da segunda geração, pois formaram outros alunos que atuam hoje em Florianópolis, os quais compõem a terceira geração. A classificação em gerações foi necessária para visualização da reprodução dos modelos nas aulas de dança.

Professor, Bailarino ou Coreógrafo?

Os professores participantes do estudo caracterizaram-se por terem sido todos anteriormente bailarinos. O tempo de prática enquanto bailarino variou bastante, devido às condições sócio-

econômicas para receber aulas, a idade cronológica e ao tempo de dedicação à prática da dança.

Em relação ao fator econômico, sabe-se que a prática da dança exige um certo valor econômico para o pagamento das aulas e aquisição de materiais que costumam ser dispendiosos. Sobre este assunto um professor entrevistado comentou:

“Em época de bailarina assim, sapatinha boa é cara, todo o material que tu tem que usar é caro”.

A idade cronológica foi um fator determinante da prática enquanto bailarina no Ballet Clássico. No entanto, no estilo de Dança Contemporânea esse fator pareceu não representar muitos problemas. Os bailarinos que iniciaram sua carreira quando crianças decidiram-se mais cedo pela carreira de professor do que os que iniciaram a prática da dança na adolescência ou na fase adulta.

Sobre a dedicação à dança, os bailarinos mais antigos, com formação anterior ao final dos anos 90, destacaram uma frase que legitimou a importância e dedicação à dança “eu vivia na academia”. Esta forma de expressar o tempo dedicado à dança possui contextualização histórica. De fato, a dança tinha um certo “*glamour*”, havia pouca exigência quanto às aulas de inglês e informática, o que não dividia o período proporcionando uma entrega total à dança. Muitos professores faziam aulas não só do seu estilo, mas aproveitavam para praticar as novidades como jazz e moderno, conforme o exemplo que segue:

“...de eu sempre ser acostumada a fazer todo o tipo de dança, eu fazia aula de jazz, sapateado, dança do ventre, street adorava! Já fiz até dança de salão...”

Esta diversidade de estilos não foi percebida nos professores da terceira geração. Estes iniciaram sua carreira docente com poucos anos de prática centrada em um estilo específico e pouca vivência enquanto bailarino.

Ainda sobre a questão de praticar a dança enquanto bailarinos, muitos dos professores entrevistados continuam fazendo aulas e apresentando-se como bailarinos. Observou-se nos relatos que, dos 24 professores, 17 ainda eram bailarinos. Eles dançavam em espetáculos, realizavam ensaios e faziam aulas com outros professores participantes deste estudo.

Os 7 professores que resolveram se dedicar apenas ao ensino de dança, deixaram de dançar para dedicarem-se totalmente a docência.

Sobre a quase obrigatoriedade do abandono do artista para a dedicação à docência, Marques (1998), esclarece em seu estudo que a consequência mais imediata desta separação de papéis sociais é a dissociação da atividade artística da educativa. A autora propõe repensar essa dicotomia entre o artista e o professor, e talvez aproximar os dois, no sentido de não reforçar a ausência total de diálogo entre o mundo da arte e o da educação. A posição da autora a este respeito está exposta em seu estudo de 1999, onde sugere a mescla das funções de professor e artista para o profissional docente.

Muitos dos professores entrevistados que gradativamente foram deixando de exercer o papel de artista, justificaram este abandono por não conseguirem conciliar a dedicação de tempo necessário à família e à dança, pela falta de grupos formatados no modelo que eles idealizavam ou por sentirem-se não mais com um corpo apresentável em espetáculos (em termos de técnica, estética e idade). Sobre esse assunto um professor comentou:

“Uma das coisas que eu não tenho vontade é de voltar em cena, pode até ser que eu volte um dia. Às vezes eu me questiono se isso não é um preconceito, porque você acha que você não tem mais, não é mais um corpo de apresentar”.

Há ainda aqueles professores que se dedicavam ao papel de coreógrafo. O gosto por coreografar determinou a dedicação às vezes exclusiva ao papel do coreógrafo. Em Florianópolis, a ministração de aulas ficou em segundo plano para alguns professores que atualmente se dedicavam a serem coreógrafos e pesquisadores. Os professores coreógrafos apenas lecionavam para o seu grupo ou ministravam aulas por conveniências econômicas, para ter uma remuneração segura todos os meses.

Mudanças no Contexto Histórico

A idéia, os valores e a dedicação sobre a dança, principalmente ao grupo social que estavam envolvidos diretamente com esta atividade, foram se modificando com o tempo e com a história. Nos relatos foi possível observar as diferenças existentes na dança em Florianópolis a partir da década de 90.

Em relação às idéias da época, constatou-se a compreensão do Ballet Clássico como “dança mãe”, considerada base para qualquer outro tipo de dança. Os professores fizeram relatos assim como o exemplificado:

“...ele sempre dizia que a gente tinha que continuar a fazer Ballet Clássico”. (Ele se referindo ao professor de Jazz).

No momento atual, através da Dança Contemporânea, percebeu-se que esta idéia vem sendo modificada. Há um movimento de profissionais da dança que entende que a Dança Contemporânea deva estar desvinculada da prática do Ballet Clássico, portanto que não há a necessidade da prática deste estilo para que se possa desempenhar de forma excelente uma obra de Dança Contemporânea. Sobre esta temática um professor comentou:

“Ai eu fiz toda a formação de Ballet, porque a informação que a gente tinha é que precisava fazer Ballet. Hoje em dia se sabe que isso não é verdade. Vieram outras informações como a de que pra dançar não precisa fazer Ballet. Faz-se Ballet pra dançar Ballet, porque se tu quiser dançar outras coisas, tu vai ter que ter outras informações sim, porque teu corpo não vai fazer.”

Por outro lado, há alguns professores que ainda acreditam que o Ballet é fundamental na construção de um corpo que dança, seja ela qual for o estilo de dança.

“Tem gente que não concorda que tem que fazer Ballet Clássico pra ser bailarino de qualquer coisa. Tudo bem, pode não concordar, mas eu acho que sim. Tu pega alguém que tenha estudado Ballet Clássico desde pequeno e bota alguém que não estudou, e bota pra aprender qualquer tipo de coisa, a noção corporal e espacial que a pessoa tem, não tem comparação!! Pega qualquer coreógrafo, pode ser até de contemporâneo, ele pode querer elementos do Ballet Clássico mas não vai poder colocar porque a pessoa não sabe. Ele pode não querer, mas ele pode querer! E ai?”

A dedicação e as atitudes relacionadas à dança também sofreram modificações. Até início dos anos 90, a dedicação era total e as atitudes eram extremamente impulsionadas pelo querer torna-se um bailarino. As atitudes da época que um bailarino deveria ter estavam intimamente ligadas à prática exaustiva de aulas e ensaios. Isto pode ser claramente percebido através das falas de dois professores:

“... fazia aulas assim sabe, qualquer coisa (todo tipo de aula). Eu ficava o dia inteiro na academia! Acho que antes a gente tinha uma fome sabe? A gente queria ficar o dia inteiro!” (professor A).

“...eu ficava de 2h até 9 h da noite enfiada na academia. Era uma coisa, uma loucura! Na nossa época era assim! Descobri que hoje em dia eu não preciso, eu faço todos os dias, mas não preciso fazer o dia inteiro! Eu já passei por isso, mas isso foi bom pra mim aquela coisa de 6, 7 horas por dia mesmo ” (professor B).

Hoje em dia, com a grande oferta de diferentes tipos de entretenimentos e com relação à indeterminação do futuro profissional, as pessoas têm se dedicado e investido em cursos e oportunidades que poderão talvez lhes garantir melhores condições futuras de vida. Assim, as crianças parecem que não estão sendo tão estimuladas para se dedicarem a uma formação cujo futuro parece ser muito cruel e seletivo. Em Florianópolis, atualmente, não há muitos caminhos. As oportunidades de intervenção profissional em dança não existem na forma como se pensava a dança anteriormente, pois há o fechamento gradativo de escolas de formação e não existe curso superior universitário específico. Há apenas um grupo de dança profissional que luta arduamente para se manter. Como consequência deste panorama, muitos pais temem o engajamento dos filhos numa atividade sem expectativas. Sobre a motivação das atuais alunas, um professor revelou:

“Hoje dia não, eu vejo por elas, que eu dou aula pra criança e não é tão assim, gostam, mas não é aquela coisa de querer mais!”

A respeito do apoio financeiro dos pais, este professor acrescentou o seguinte depoimento:

“...os pais só podem pagar aquilo porque os filhos fazem aula de inglês, informática... Eles dizem: ela não precisam fazer mais de uma aula de dança, pra que? Já faz contigo.”

Em relação ao ritmo de vida e a demora na dança em apresentar resultados, um professor comentou que:

“A criançada hoje é muito mais imediatista do que outras gerações, eles estão a dois cliques do mouse, entendeu”.

Em épocas anteriores, muitos pais não se preocupavam tanto com o futuro dos filhos, porque tinham o entendimento e a convicção que se eles estudassem e fizessem uma faculdade teriam certamente possibilidades elevadas de assumir postos no mercado de trabalho. Atualmente, esta afirmação não pode mais ser considerada uma verdade absoluta. Os pais tinham a preocupação em educar seus filhos através da escola tradicional e de práticas artísticas, refinando a linguagem cultural e moral.

Nas famílias de diversos professores com formação neste período, os irmãos estavam também envolvidos com algum tipo de arte, como pode ser observado nos relatos que seguem:

“Na família tem muito: o fulano é músico, o cicrano era artista plástico (poesia, livro, pinta), existe uma coisa muito forte de cultura na família!” (professor A).

“...eu vim de uma família de artistas..” (professor B).

“Provavelmente tem um agente que é facilitador, que é porque na minha casa todo mundo tem uma ligação com a arte bem definida assim, bem determinante: tem artista plástico, tem fotógrafo, tem poeta, tem estilista, tem 2 músicos, meu pai e minha mãe sentavam pra falar de arte, cinema, e ... então talvez isso tenha influenciado, claro” (professor C).

No passado, o que mais importava era o gosto pela atividade e não o que esta atividade poderia lhe proporcionar futuramente em termos financeiros. Este fato pode ser constatado nos depoimentos de alguns professores:

“Sempre tive um apoio, mais do que 100%. A preocupação não era se aquilo estava dando dinheiro, mas se – minha filha você está fazendo o que você gosta” (professor A).

“Então lá em casa sempre foi incentivado trabalhar com o que a gente gosta, não se ganha dinheiro, o dinheiro não é tão importante, mas o bem estar”. (professor B).

Atualmente, a prática da dança tornou-se mais uma atividade dentre tantas outras oportunidades. Esta característica que a dança tem na cidade, principalmente quando implementada nos colégios como mais uma opção para Educação Física ou de atividade extra-escolar, costuma frustrar os professores que se dedicam e encaram a dança como formação e profissão. Sobre este assunto, um dos professores comentou:

“Eles (os pais) querem aquilo pra..., é uma dancinha! Uma palavra que eu odeio, mas que todo mundo fala: é uma dancinha! (é só mais uma atividade...). Não tem tanta importância”.

Além de ser considerada uma “dancinha”, a dança sofre atualmente com a concepção de educação adotada frequentemente pelos pais. Uma educação onde a disciplina é vista com maus olhos, onde o exigir uma conduta ou comportamento parece retroceder no tempo. O mínimo de organização é visto como algo danoso e castrador da liberdade dos filhos. Um professor destacou:

“Hoje em dia o que acontece? As crianças não sabem nem formar uma fila!! Uma coisa que eu estou observando, não sabem formar uma roda! Porque tudo está tão jogado, está tudo tão – ah não! Pra quê? Não precisa! Pra que fazer a menina sentar daquele jeito? Pra que fazer ela levantar daquele jeito? Então as coisas estão meio que se perdendo.”

Antigamente, a educação escolar auxiliava, talvez de forma muito rigorosa e exagerada, na disciplina e conduta dos alunos. Por haver uma compreensão, de que a maneira como estava sendo imposta e cobrada esta disciplina, que não atendia aos interesses na formação de cidadãos, muitos colégios, professores e estudiosos da área da educação propuseram novas metodologias para trabalhar o ensino. Neste momento, os estudiosos destacaram os procedimentos que faziam parte daquele processo educacional antigo (fazer fila, formar colunas, visão do aluno como apenas receptor de conhecimentos). Esses procedimentos, apesar de já estarem desconectados atualmente da idéia ultrapassada de educação, ainda sofrem um certo preconceito, mesmo quando aliados a uma prática educativa mais inovadora e crítica. Um professor relatou como era o ensino no seu tempo e a importância de alguns procedimentos que faziam parte do contexto anterior, mas que atualmente são aplicados para outros fins:

“A gente formava fila na escola e hoje em dia as crianças não sabem formar uma fila, não sabem o que é ficar um atrás do outro. Então, quer dizer, parece uma besteira, mas quando você vai pra uma coreografia, tem a fila, tem a roda, tem uma diagonal, as crianças não sabem se colocar no espaço”.

Sobre a questão da disciplina na escola e modelos pedagógicos adotados, Strazzacappa (2001) esclarece que no modelo escolar-militar da primeira metade do século vinte, constavam as filas por ordem de tamanho para que os alunos se dirigissem as salas de aula e o levantar-se quando o diretor ou supervisor escolar entrava na sala. Segundo esta autora, muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de “respeito” a diretores e professores.

Ainda em relação às atitudes, antigamente fazer aulas com outros professores que não o seu, poderia ser encarado por muitos mestres como uma afronta. Era motivo de rompimentos de relacionamentos com o grupo e com o professor. Atualmente, isto passou a ser encarado como algo positivo. Os professores permitem e até incentivam a prática de aulas com outros professores. Este fato pode ser verificado através do seguinte depoimento:

“Eu me lembro que o fulano veio com essa coisa de que a gente podia fazer aula em outros lugares. Tinha professor que não gostava sabe?”

Sobre os valores, há uma questão que atualmente está mudando que é a do preconceito com o artista bailarino. Isto foi percebido por uma professora que relatou as seguintes informações:

“Antigamente as pessoas que faziam a dança, eram pessoas que tinha tempo, que não tinha nada da vida, que não precisava estar estudando, era uma coisa meio que jogada, com exceção do Ballet Clássico que era aquela coisa meio de elite, que só fazia quem tinha uma certa condição financeira, pai e mãe, era valorizado. Agora os demais, não tinha essa questão de valorização em cima do âmbito da dança.”

Neste sentido, observa-se que a dança no Brasil vem se profissionalizando. Há pessoas que conseguem viver bem tanto com salário de bailarinas quanto com de professor. E isto é socialmente visto, o que gera um certo respeito à profissão. Os aspectos que

contribuem para este diferente olhar sobre as pessoas e a dança estão diretamente relacionados à profissionalização da área, que tem buscado atingir os critérios para que seja considerada socialmente uma profissão reconhecida e respeitada como tal.

A mídia também teve sua participação efetiva quanto à escolha em fazer aulas de dança nos anos anteriores a década de 90. A veiculação de filmes e programas de televisão, onde os mocinhos e as estrelas dançavam e a dança era o motivo principal, fizeram com que muitos professores se estimulassem a praticar a dança. Sobre esse assunto um professor relatou:

“...Eu lembro que quando eu comecei era bem aquela época de Michel Jackson e John Travolta. Era essa dança que a gente via no cinema, na TV”.

Atualmente, a mídia está voltada mais para a estética corporal, focalizando os diversos tipos de ginástica e de atividades físicas existentes para a prática. Poucos programas voltados à dança estão sendo veiculados na rede de televisão aberta, a qual a maioria da população tem acesso. Este fato, aliado a diminuição dos eventos em dança e ao aumento do preço dos ingressos dos grupos que se apresentam em Florianópolis, tem resultado em carência de público, falta de alunos e fechamento de escolas de formação. Estes fatores têm contribuído para o clima semi-árido existente em termos de dança na cidade.

Os métodos de ensino e estilos de dança existentes em Florianópolis atualmente também foram modificados conforme contextualização histórica. Para esta compreensão temporal, foi necessário resgatar brevemente a dança no Brasil para verificar como modificou a dança em Florianópolis. No Brasil, até os dias atuais, existem certas categorias de danças selecionadas em grupos conforme características comuns que resultam num estilo de dança.

No Ballet Clássico, as linhas de trabalho são definidas conforme a escola que pode ser a russa, a americana, a francesa, a cubana e a italiana. Estas linhas das escolas de Ballet foram trazidas para o Brasil através de bailarinos ou por filiais de escolas como a do Ballet Bolshoi (instituída em Joinville).

Os conhecimentos para as aulas de Ballet, durante muito tempo foram aqueles que os professores tinham vivenciado enquanto bailarinos, com as limitações da capacidade de assimilação e reprodução de cada um, conforme relata Sampaio (1996, p.23):

“Até o aparecimento do vídeo-tape, todos os ensinamentos de dança eram passados através da memória desses profissionais. Assim foi construída no Brasil toda a tradição da dança clássica. Isto gerou

grandes contribuições de pessoas inteligentes que vislumbraram caminhos novos, melhores soluções, mas também muitas distorções, pois este código muitas vezes se submeteu a interpretações pessoais”.

Os bailarinos desses primeiros mestres, que se tornaram professores, repassaram os conhecimentos da forma que eles assimilaram para outros bailarinos e assim sucessivamente. Neste processo, muito se criou e muito se perdeu. Aspectos da origem do ensinar e fazer dessas escolas, denominadas por linhas, foram se perdendo no tempo. As linhas foram sendo estudadas paralelamente e professores mesclados em escolas e técnicas reestruturaram suas aulas com os mais variados princípios.

Em Florianópolis, os professores de Ballet Clássico apresentam diferentes entendimentos sobre cada linha e misturaram-nas na busca de uma melhor formação para os bailarinos. Sobre este assunto, dois professores comentaram:

“...eu acho que a maior parte de nós, não somos nem russos, nem ingleses, nem franceses, nem italianos, nem americanos, podemos falar que eu dou uma aula mista, quem te dizer que dá aula russa, não tá mentindo, de repente até acredita, entendeu, mas está redondamente enganado, porque não é” (professor A).

“A minha formação não posso dizer que seja russo, porque a escola mesclava um pouco, só não se trabalhava com o Royal na época. Trabalhavam com a escola russa, italiana, francesa, e o Royal sempre de lado, a escola era um mesclado. E eu sempre fui trabalhando junto assim, os 3 juntos, e sempre achei que deu certo, nunca fui uma única técnica” (professor B).

Torna-se extremamente difícil a conceituação no Ballet Clássico das aulas como sendo de apenas uma linha, original e pura. Sobre este assunto, um professor comentou:

“...pra mim quem diz que leciona escola russa do formato lá da Rússia ou agora na escola do Bolshoi aqui, é mentira... assim como é mentira quem diz que leciona Royal, porque fez Royal aqui no Brasil! Então fala que foi Royal do Brasil, porque se você for ver o Royal que é ensinado lá no Ballet da ópera de... não é aquilo ali”.

Na Dança Moderna original havia uma linhagem formada a partir de um conjunto de princípios estéticos e filosóficos de um grande criador, tanto de espetáculos quanto de corpos. A Dança Moderna se estruturou a partir de grandes mestres de dança da modernidade, de Mary Wigman a Cunningham, passando por Graham, Humphrey, entre outros.

Os professores de dança de Florianópolis, que atualmente lecionam Dança Moderna, não se conceituam como professores de moderno e sim de contemporâneo. Isto porque suas aulas compreendem uma mistura de técnicas modernas, contando muitas vezes com o incremento da improvisação. Sobre este assunto, o professor comentou:

“E eu dou aula de contemporâneo, se não me engano deve estar escrito contemporâneo (nome da aula), ou contemporâneo-moderno não sei! Então, tudo que eu aprendi foi com o professor 1, professor 2, professora 1 e professora 2, cada um com seu estilo diferente: o professor 1 trabalha com Mary Wigman, sabe é uma técnica excelente, pra mim é a melhor técnica de Dança Moderna que existe. Fiz muitas aulas com o professor 1..., com a professora 1, Martha Graham, essa técnica é excelente... O professor 2 trabalha com Falco e a professora 2 trabalha com Horton. Horton é o que eu mais trabalho” (professor A).

Antigamente, o bailarino se construía basicamente nestes dois estilos (Ballet Clássico e Dança Moderna), de maneira coerente através de uma prática e uma visão de corpo e mundo. O bailarino podia encontrar nestas técnicas uma constelação de referenciais simbólicos dos quais o seu corpo era portador. Entretanto, muitos questionamentos sobre a rigidez destas técnicas e linhas de trabalho começaram a surgir gradativamente. O relato de Sampaio (1996, p.18) exemplifica estas reflexões:

“O que não entendo é por que aprisionar a dança em determinado estilo ou época; a dança precisa ser viva, atuante, e não somente uma representação do que foi no passado.”

De acordo com Louppe (2000), a partir dos anos oitenta ocorreu o que se chamou de perda de linhagem. Essa perda de linhagem resultou na criação de corpos ecléticos ou corpo híbrido.

O corpo híbrido, segundo David (1993), é aquele oriundo de informações diversas, acolhendo em si elementos díspares, até contraditórios, sem que lhe sejam dadas as ferramentas necessárias para que este possa fazer uma leitura da sua própria diversidade.

O corpo híbrido marcou profundamente a dança por demonstrar a perda do ideal anterior onde existia coerência entre o ensino, a constituição do corpo e a produção da obra de arte.

A partir dessa mudança, as informações mais diversas na formação dos bailarinos contemporâneos tiveram um lugar de destaque. Para Louppe (2000), a pulverização dessa diversidade produziu, de forma inesperada, obras pontuais, completamente diferenciadas das suas referências.

O bailarino contemporâneo não procura se formar através de uma técnica para se constituir, mas conforme Louppe (2000), se contenta em saquear aqui e ali alguns elementos operacionais que se integram à estética da atualidade. O corpo é dito eclético pela possibilidade de escolher e passear por opções diferentes.

A Dança Contemporânea vem modificando o conceito do que é dança e quebrando limites entre as artes. A essência dela constitui-se numa atitude, não mais apenas na expressão. Atitude advinda de muita pesquisa, através de laboratórios e de possibilidades de expressar essa visão de mundo, com todo os seus aspectos filosóficos, por bailarinos modificados. Bailarinos com diversos tipos de formação e inclusive até sem formação exclusiva em dança. Bailarinos com diferentes biótipos, não apenas os magros, fortes e ágeis. A parte cênica dos espetáculos de Dança Contemporânea apresenta uma infinidade de possibilidades: espetáculos sem música, sem luz, com pouca variedade de movimentos, com ou sem acessórios, com utilização de multimídia.

A Dança Contemporânea tem permitido a influência de outras formas de movimento que não a dança. Estão presentes as artes marciais, o Yoga e alguns estilos esportivos. Descobre-se que dispor de um maior repertório de informações (de movimento e de conhecimentos) pode-se realizar uma dança com mais argumentos e disposição para demonstrar sua atitude perante a atualidade.

A partir desta diversidade de informações, constroem-se novas formas de linguagem e técnicas. Técnicas de acordo com o conceito exposto por Cavalcante (2000) que a define sendo “um método ou os detalhes de procedimentos essenciais para a competência na execução de qualquer arte” (p.41).

A mudança na forma de perceber a dança, de conceituá-la e apresentá-la é bastante evidente na atualidade. A perda de linhagem é uma característica determinante para ampliar os horizontes e permitir a abertura de novas possibilidades de expressão.

Os Professores e Suas Formações

Em Florianópolis, os professores de dança, considerados mais atuantes e que possuem um reconhecimento social, obtiveram formações diversas. Conforme demonstrado na Tabela 2, apenas uma professora efetuou o curso universitário em dança, na Faculdade do Teatro Guaíra em Curitiba, obtendo o que se denominou de modelo de formação Formal 1.

As professoras que realizaram o modelo de formação Misto 3 (cursos livres e faculdade) cursaram as faculdades de Educação Física (6 professoras), Psicologia (2 professoras), Artes Cênicas (3 professoras) e Letras (1 professora). Assim, 13 professoras possuem formação universitária. Dentre essas, 10 possuem curso de pós-graduação em áreas diversas. Além disso, há professoras que estão tentando entrar num curso de mestrado, há as que estão cursando, as que possuem mestrado e as que estão buscando o doutorado. As áreas são diversas, porém o tema do trabalho final geralmente está relacionado com a dança.

Tabela 2 – Modelos de formação dos professores de dança de Florianópolis

Modelos de Formação	f	f%
Informal (cursos livres)	6	25,3
Misto 1 (cursos livres e cursando graduação)	3	12,5
Misto 2 (cursos livres e curso técnico)	1	4,1
Misto 3 (cursos livres e faculdade)	8	33,3
Misto 4 (cursos livres, técnico e faculdade)	4	16,6
Formal 1 (faculdade de dança)	1	4,1
Formal 2 (curso técnico)	1	4,1
Total	24	100,0

Observando a Tabela 2, no que diz respeito ao modelo de formação Misto 1 (curso livre e cursando a graduação), pode-se prever que futuramente mais 3 professoras terão curso universitário, as quais estão concluindo a formação em Educação Física. Os professores que realizaram sua formação em Educação Física, assim como os que estão com sua formação em andamento, buscaram este

curso pela proximidade à dança, como pode-se perceber na fala de um professor:

“...eu não pensava no curso de Educação Física como curso de Educação Física como ele é mesmo, eu pensava na coisa da dança. Eu não tinha condições de ir pra Curitiba fazer a faculdade de dança (...) Daí eu optei em fazer o curso aqui. A falta de um curso de graduação em dança resulta na busca de um outro curso universitário”.

As professoras que possuíam o modelo de formação técnica (misto 2 e formal 2) realizaram dupla formação, ou seja, formaram-se em mais de uma escola de dança registrada, onde efetuaram cursos de Ballet Clássico para a formação de professores, o que é extremamente difícil de se encontrar, pois as escolas de formação normalmente objetivam a formação do bailarino e não do professor.

Dentre os professores que não possuíam curso de graduação (na tabela representados pelas formações informal, misto 2 e formal 2), 5 manifestaram por diversas vezes durante a entrevista o gosto por cursar uma faculdade. A preocupação com fazer cursos de graduação e pós-graduação muitas vezes advém da necessidade de sustentar-se economicamente melhor, como salientou um professor em sua fala:

“Hoje a gente observa, que a maioria dos professores de dança, um faz jornalismo, o outro é advogado, o outro faz cênicas, é raro aquele que fica só em função da dança, a maioria está vinculado a uma outra atividade pra poder sobreviver! Ainda falta isso, essa valorização dentro da dança como professores e como bailarinos mesmo.”

É importante destacar que há um interesse muito grande por parte dos professores de Florianópolis em obter mais conhecimentos teóricos. Os docentes buscam atualização por intermédio de leituras, vivências, pesquisas, vídeos e aulas, num local semi-árido em termos de formação em dança.

A análise pormenorizada da Tabela 2 revelou que 71,1% dos professores de dança entrevistados têm na educação não-formal em dança uma única via de aprendizagem desta arte (somatório dos percentuais dos modelos de formação informal, misto 1 e misto 3). Este modelo representa uma formação através de um processo de socialização, da relação com os outros e como o meio. O aprendizado ocorre conforme sua adaptação, interpretação e capacidade de compreensão.

Em relação à formação enquanto professores de dança, os entrevistados avaliaram suas formações classificando-as como positivas. Os aspectos negativos estavam relacionados às dificuldades econômicas, políticas e pessoais em obter informações e conhecimentos. As dificuldades econômicas concentraram-se na falta de recursos financeiros para viagens e para custear cursos de dança ou complementares. As dificuldades políticas estavam relacionadas à carência de uma política cultural que pudesse trazer para a cidade ou estado cursos específicos com mestres detentores de conhecimentos importantes para o aperfeiçoamento docente. Já as dificuldades pessoais estavam relacionadas à falta de tempo hábil e a questões familiares.

Assim, a análise qualitativa do estudo sobre a formação dos professores de dança de Florianópolis demonstrou que está enraizada no processo da socialização ocupacional. A necessidade de aprimorar a visão de socialização como processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência de uma formação cultural tornou-se imprescindível para o entendimento destas formações em dança.

CAPÍTULO VI

TORNAR-SE UM BAILARINO...

O ser bailarino é construído de acordo com o sentido e o significado que a dança proporciona ao indivíduo. Tornar-se um bailarino requer, sobretudo persistência, paciência e disciplina. A disciplina é essencial para a adaptação do indivíduo à rotina necessária à prática da dança, para que ocorra um avançar holístico do artista, ou seja, para que o artista possa transcender das ações cotidianas do treinamento, deixando aflorar a alma. A perseverança complementa a disciplina do cotidiano no sentido de planejar uma organização interna que permita o indivíduo estar motivado para o próximo dia. A paciência torna-se importante, pois na dança os melhoramentos técnicos levam um certo período de tempo para aparecerem.

As três características cruciais pra tornar-se um bailarino nem sempre nascem com o indivíduo, elas são construídas não apenas pelo pretendente a bailarino, mas com o auxílio de sua família, colegas e professores.

De acordo com os relatos dos entrevistados, os grandes incentivadores à prática do Ballet Clássico foram os pais, colegas e professores. Sobre a admiração de colegas de classe elegeu-se o seguinte depoimento:

"Tinha uma bailarina, eu achava que ela muito dedicada, tinha um pé maravilhoso, ela era super elástica, era meio exemplo, pra mim, sempre foi!"

A criação da persistência interna adveio de fatores e estímulos externos. Esta constatação pode ser verificada nos relatos dos professores aonde encontrou-se cinco fontes de motivação externas:

a) A incentivos (insistência) da mãe:

"...talvez se eu não tivesse a minha mãe: tem que ir, vai! Talvez eu tivesse desistido".

b) Pertencer ao grupo (a formação de modelos no aconchego da turma que se relacionava):

“...eu sempre com as minhas amigas, durante muitos anos eram as mesmas fazendo aula, tinha algumas novas, mas ficava um grupo assim grande sempre juntos, éramos muito unidas”.

c) Incentivos (elogios) do professor:

“...por mais que ela vinha me falar de algumas coisas que eu precisava melhorar, ela falava de um jeito tão bem colocado e elogiava tantas coisas...”.

d) Apoio dos vizinhos,

“A gente tinha uns vizinhos, pessoas maravilhosas, as filhas deles estudavam no colégio com a gente e elas iam no Ballet, e eu acho que através delas é que pensaram em me colocar”.

e) Benefícios da atividade em termos de saúde física:

“Eu comecei a fazer Ballet porque eu nasci com problema no pé. Então eu usei gesso de uma semana até um ano de idade. Porque o joelho era para dentro e o pé era torto (para dentro). O médico falou para minha mãe: -quando ela tiver idade coloca no Ballet”.

De acordo com Carvalho (1996), os fatores e agentes externos de socialização decorrem de contextos sociais estruturados, como família ou meios de comunicação de massa, classe social, os clubes, entre outros.

Os agentes de socialização podem ser classificados em facilitadores ou inibidores. Eles intervêm sob graus diferenciados de influência na formação do bailarino e de sua autoconfiança em relação àquela atividade, chamada de certificação subjetiva.

A certificação subjetiva é construída principalmente através da participação dos agentes facilitadores, assim como a identificação com determinados professores e a continuidade de uma ocupação da família. O comentário de um professor pode esclarecer esta situação:

“Me formei na escola da minha mãe. Ela montou escola aqui justamente pra eu poder me formar”.

A certificação subjetiva, segundo Carvalho (1996), representa uma auto-avaliação que cada indivíduo realiza no sentido de determinar a adequação dos seus interesses e competências a um conjunto de tipificações relativas a uma dada ocupação.

A respeito da certificação subjetiva, adaptou-se o diagrama descritivo da construção do indivíduo proposto por Carvalho (1996), para o contexto da dança. O diagrama expõe os fatores sociais e pessoais que influenciam o indivíduo a iniciar na profissão docente em dança.

A Figura 3 representa a rede de relações que se estabelece entre o sujeito, suas características, os fatores e agentes de socialização para que a certificação subjetiva ocorra. A influência da sociedade ocorre no sentido de incentivo ou boicote ao tipo de profissão e atividade escolhida. As pessoas significativas são aquelas cujo sujeito elegeu como referências parciais ou modelos completos. Já o envolvimento está relacionado à dedicação e tempo dedicados a esta atividade.

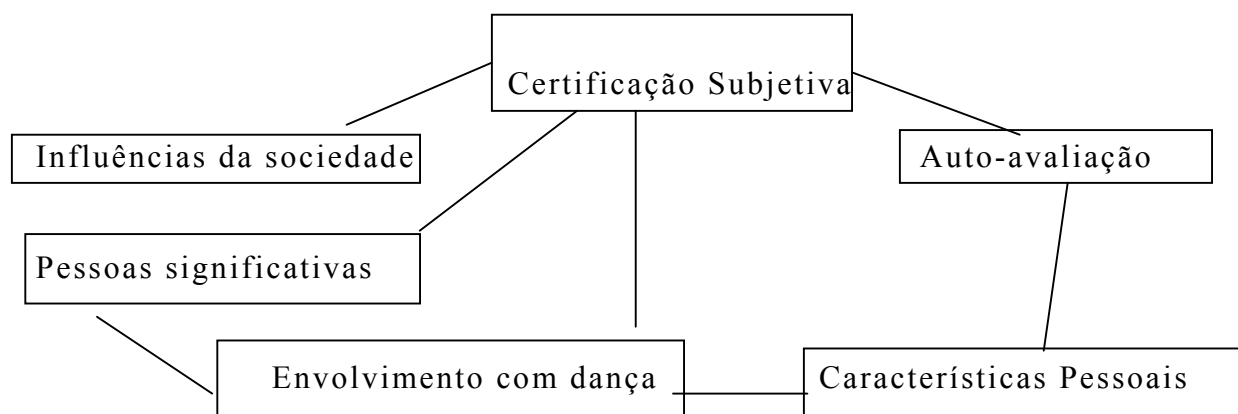


Figura 3 – Fatores que influenciam na construção da Certificação Subjetiva.

As características pessoais (físicas, comportamentais e psíquicas) influenciam na permanência ou desistência da atividade. Na investigação, percebeu-se que os professores entrevistados demonstraram em suas falas uma grande vontade de atingir os objetivos colocados e de ultrapassar seus próprios limites.

A auto-avaliação está ligada ao estabelecimento de objetivos com possibilidades de ocorrerem; ao retorno oferecido pelas pessoas significativas como professores, colegas adiantados e pais; ao

envolvimento deste sujeito com a dança, do quanto ele se dedicou e se aperfeiçoou e da maneira como o indivíduo assimila suas vivências e relações.

Sobre os agentes inibidores que influenciaram os professores na escolha por se tornarem bailarino, verificou-se que estão principalmente relacionados ao biotipo físico e a preocupação da família com o futuro do filho.

Sobre o problema do biotipo físico ideal para dançar, percebeu-se que esta era uma preocupação constante entre as bailarinas, principalmente aquelas praticantes de Ballet Clássico. Os agentes de socialização, ativadores do processo de “neurose” sobre o peso e forma corporal, eram a professora e a turma da classe ou grupo de dança. Sobre este assunto, um professor comentou:

“A pior coisa pra mim enquanto bailarina clássica é a dieta, porque lá era exigido demais, era subir na balança toda semana, era uma neura, era muito rígida essa parte, de ter que ser magro”.

Este problema acontece com frequência na adolescência onde a atuação dos hormônios femininos modifica decisivamente a forma e o peso corporal. Um trecho do relato de um professor exemplifica esta questão:

“Aquela obsessão por regime, por comer e enfiar o dedo na goela, a gente tinha, toda a turma, era uma paranóia de regime... Esta pressão da professora chegar na aula e falar – engordasse!... das bailarinas magras ficarem “putas” com as gordas, a fulana ficava indignada quando a gente engordava, eram um estresse!!

Outra faceta do biotipo estava relacionada às limitações físicas, em relação às aptidões comumente desejadas como flexibilidade, força e relacionadas à técnica. Tal situação pode ser observada no relato realizado por um professor:

“...por causa do meu corpo, da dificuldade que eu tinha, sabe aquela coisa de preconceito? Eu nunca fui gordinha, mas eu era bem travada assim, meu corpo era super difícil de trabalhar em relação á técnica.”

Um dos maiores desafios para quem se torna um bailarino é o fato de lutar contra suas limitações corporais, tentando superar-se sempre que possível. O aceitar e trabalhar bem com as habilidades e

conhecimentos adquiridos, mesmo que sejam mínimos, é uma qualidade de coreógrafos e bailarinos.

Em relação à preocupação da família com o futuro do filho bailarino, encontrou-se apenas um relato de um professor, onde a família o impediu de continuar sua carreira enquanto bailarino. Atualmente esta preocupação familiar tem sido bastante freqüente, mas em períodos anteriores eram raros os pais que se preocupavam neste sentido. Assim, este relato foi único, uma exceção dentre tantas falas. Segue o relato deste professor:

“...meu pai que me tirou do Ballet porque considerava que aquilo não era uma profissão para a filha dele. Quando ele viu que eu queria profissionalizar, ele não deixou”.

Os fatores de socialização são aspectos sociais que podem influenciar na escolha e possibilidade de tornar-se bailarino. Os fatores destacados pelos bailarinos foram a questão econômica em dois sentidos: o ter e não ter condições financeiras. Sobre o aspecto de ter condições financeiras, um professor relatou:

“...a possibilidade de ter uma escola e conciliar com a faculdade em certos horários, de poder ir pra outro estado, começar a estudar também em outro estado”.

Quanto ao não ter condições financeiras o incentivo do professor-mestre foi fundamental, como relatou um dos entrevistados:

“Eu acho que se eu não tivesse encontrado essa professora talvez eu não tivesse feito... Porque eu não tinha grana!”.

Em Florianópolis, pode-se observar, nos professores entrevistados, a preocupação com o acolhimento dos alunos com dificuldades financeiras. Muitos oferecem bolsas e até o curso de forma integral quando identificam ou encontram a vontade dos bailarinos em permanecer fazendo as aulas com ele. Esta tem sido uma conduta humanitária bastante comum nos professores de dança da cidade.

As condutas adotadas pelos professores de dança em aula estão sempre sendo avaliadas pelos bailarinos e, por diversas vezes, assimiladas.

Os modelos de conduta existentes no ensino da dança também instigam a vontade de tornar-se bailarino e profissionalizar-se. Os

modelos constituem referências que apresentam características especiais que influenciam de muitas maneiras o bailarino.

Os modelos de conduta mais referenciados foram aqueles apresentados tanto pela primeira professora quanto por aqueles professores que auxiliaram o aluno a encontrar o seu espaço, o seu papel na dança. Os depoimentos selecionados demonstraram estes dois modelos:

“Meu modelo principal foi a minha primeira “maitre”, que é modelo pra mim até hoje, tanto que eu dou aula hoje dando exemplos que ela me dava quando eu tinha 6 anos. É aquela grande “maitre” que tu tens na tua vida que cria um padrão na tua cabeça e então sempre que tu vê aquilo em outros mestres,, automaticamente tu te identifica com ele, e quando tu não vê tu fica desgostosa. Ela, até hoje, representa tudo de mais interessante que o estilo tem, não necessariamente a técnica, tudo em termos de comportamento, de disciplina, de persistência”.

O professor que permite ao aluno se descobrir e perceber suas qualidades enquanto artista, respeitando a individualidade, tem proporcionado ao bailarino uma sensação de acolhimento e valorização de si mesmo:

“Eu era apaixonada por ela! Gostava da didática dela, de como ela se relacionava com o aluno, o que ela via do aluno, o que passava pra ele, era muito clara essa coisa de que cada um é uma pessoa diferenciada da outra e que tem seus próprios limites, então o fato de – ah você melhorou, está melhor dentro dos seus limites, do que você precisa. A professora abria, não ficar presa a padrões, cada um podia desenvolver o próprio. O próprio era válido!”.

De acordo com Perosa (2002), os modelos de conduta atuam de forma diferenciada dependendo um pouco da faixa etária do indivíduo.

A criança se identifica totalmente com os pais, assim como ela se identifica totalmente com o primeiro professor ou a primeira professora. Nesse período, a identificação é total e os professores intermediam a figura fundamental de pai e mãe, bem como a figura da autoridade social.

Esta identificação permite um aprendizado por modelação. De acordo com Sparshott (1987) a criança aprende as linguagens corporais principalmente através da imitação de seus professores e colegas de classe.

Já na adolescência, essa identificação já tende a ser mais parcial. O adolescente ainda busca uma identificação total, mas ele se frustra muito com a paixão, com o ídolo e com o grupo. Para tornar-se idêntico ao ídolo, ele precisa ter uma identificação total. Essa identificação total é frustrada frequentemente (Perosa, 2002).

Na primeira fase da adolescência, a identidade significa “em não sendo você, eu sou eu”. Então, é preciso contestar um pouco as normas, para que se diferenciando dela se tenha ilusão de que se é um, em si mesmo. Assim, o adolescente sente necessidade de diferenciar-se da autoridade, do instituído. Os pais e professores são alvo de contestações e revoltas, como informou um professor em seu relato:

“...elas estavam faltando totalmente com o respeito, entravam a hora que queriam nas aulas, me desrespeitavam, respondiam pra mim. (no festival) Era aquela coisa de chegar tarde no alojamento, de acender a luz, não me deixar dormir, e falar alto, gargalhadas, e provocações. voltei do festival e elas continuaram com aquele confronto, ver até onde que eu ia e tudo mais.”

Neste sentido, o professor passa a ser uma autoridade que pode ser questionada ou um modelo que não é mais tão ideal, tão perfeito como parecia ser quando o bailarino era criança. Um professor relatou sua experiência sobre este fato:

“A fulana foi outra que entrou em crise, teve uma época que ela tinha entendido que tinha me superado. Acho que ela tinha a necessidade, e aí questionava as minhas aulas e os meus trabalhos”.(Relato de uma professora a respeito de uma aluna adolescente que iniciou com ela aos 7 anos de idade).

Para Perosa (2002), os adultos admiram pessoas, mas não se identificam totalmente com essas pessoas que admiram. Isto ficou bem marcado quando perguntou-se aos professores seus modelos atuais. Um professor relatou de forma clara esta questão:

“Acho que todo mundo um pouco, parece que, não sei se isso é coisa da idade, mas ninguém te encanta tanto”.

Os professores, quando perguntados sobre modelos atuais, foram unânimes ao dizer que não tinham um modelo único de

professor ou de profissional. As referências eram pinçadas de diversas pessoas e áreas e introduzidas na prática pedagógica.

Os dados encontrados revelam que a idade de iniciação à dança parece interferir no comportamento e no olhar para os modelos, dando-lhes maior ou menor abertura para a incorporação.

Nos bailarinos entrevistados, estas diferenças de idade relacionadas à visão dos modelos estavam bem marcadas nos discursos dos professores que iniciaram na dança quando crianças, como podem ser observados nas falas de dois professores:

“De tanto querer ser igual a ela eu fiquei obsessiva, assim, fiquei bem técnica” (professor A).

Esta situação também foi observada no discurso daqueles professores que iniciaram quando adolescentes ou jovens, como no relato de um professor:

“...ai eu nunca tive muito essa coisa assim de referência, de alguém ídolo”. (professor A).

“A minha referência era a própria dança, aquilo que eu tentava procurar, eu tentava construir isso em mim, sem.. até porque tem determinado momento que se tu segue muito aquilo, você não consegue ser você mesmo, né?”(professor B)

O modelo de conduta listado pela maioria dos entrevistados foram seus professores. As características que faziam com que estas pessoas fossem interiorizadas como modelos eram bastante diversas e variavam desde o comportamento do professor na sala de aula até as competências técnicas dos docentes:

“Uma coisa que me fazia vê-la como modelo era a classe! Sabe uma coisa “classuda”! Parecia que aquilo era muito charme, sabe? Chique demais!”

“O que fazia com que ela fosse um modelo era o conjunto – musicalidade, o ritmo, saber dentro das escolhas de músicas que eram feitas, saber estar sempre naquele tempo, se a música era forte era um figurino pra aquilo”.

As qualidades desejáveis a um bailarino também foram características percebidas no professor-mestre enquanto modelo, como relatou um professor sobre as características que admirava no seu mestre:

“...perseverança, beleza física, técnica, a expressão, o jeito de dançar, eu achava lindo” .

Os traços de personalidade também foram levantados como características percebidas nos modelos elegidos enquanto bailarinos, os quais podem ser observados no relato de um professor:

“Eu acho que o que sempre me seduziu e o que fez com que eu resolvesse segui-la como modelo foi essa autenticidade, uma maneira forte, ela sabe o que ta fazendo! Era legal aquilo. Ela não tinha dúvidas em relação àquilo, aquilo não era frágil como identidade, ela mostrava que queria realmente fazer aquilo e fazia aquilo realmente bem feito.”

Os bailarinos puderam perceber a influência destes modelos na sua prática profissional enquanto professor. Muitos verificaram a existência de hábitos, atitudes, comportamentos durante suas aulas idênticos aos dos seus professores. Sobre esse assunto, um professor relatou:

“Imagina, eu botava a mesma roupa, era bem engraçado! Ela usava um casaco atrás, eu botava a mesma roupa, eu botava baton, o meu coque... imagina? Eu era bem nova, bem idiota, eu queria ser igual a ela, bem engraçado! A gente se espelha, aquela coisa bem de menina!”

Observou-se no relato de alguns professores que a metodologia, as atitudes, os valores, as crenças e as linguagens foram assimiladas e resgatadas nas situações de aula. As frases prontas e a maneira de lecionar foram colocadas como algo que apareceu durante as aulas impensadamente, como explicitou o professor:

“Eu fiquei 12 anos com ela, então às vezes quando eu estou dando aula, até a entonação quando eu digo – plié! Tendú! Abre a perna... Olha esse queixo! Pé de panqueca, eu falo bastante para meus alunos, até para os alunos maiores quando o pé está solto, não está bem

esticado, eu falo: pé de paneloca, assim como ela falava”.

O resgate ao modelo ocorre principalmente naquelas situações em que não se tem uma resposta refletida sobre o assunto. Quando o professor está sob uma situação inesperada, nova ou num caso de provação perante o aluno, ele recorre a modelos. Sobre esse fato, um professor comentou:

“...quando não sabia o que fazer ou responder pensava em como ela faria nesta situação e resolvia o problema”.

A importância que o professor tem na construção da identidade e do tornar-se bailarino é imensa e não pode ser mensurada quantitativamente, principalmente a influência do primeiro professor. Tem-se na formação o professor como modelo, um referencial. Sobre este assunto, um professor comentou:

“É o que eu falo, professor é o modelo, em tudo! Desde a roupa que tu vestes até a tua aula”.

Existe um período, quando a formação do bailarino foi focalizada em um só professor, (desde criança permanecendo até a adolescência) em que o aluno sente a necessidade de se libertar do padrão estabelecido e buscar uma identidade própria. Nesta fase, de acordo com os entrevistados, ocorrem conflitos marcantes na relação professor-aluno, que podem culminar em rompimentos e mudança de professor, ou a negação e questionamentos severos sobre a figura do professor e sua maneira de ensinar. Sobre este tema, um professor relatou:

“Fiquei super confusa como professora porque era uma coisa tão rígida, e...eu neguei aquilo e fiquei: e agora? Também não posso ir para o outro lado, se não eu vou fazer a mesma besteira. Nem uma coisa nem outra. Até hoje isso daí é meio conflitante”.

Após um certo período de afastamento, parece existir uma fase seguinte onde o bailarino vislumbra o mestre não mais como um ídolo ou um super-herói, mas como um ser humano com defeitos e qualidades. No início do afastamento, os defeitos são bastante ressaltados, como relatou o professor:

“Quando fazia aula como bailarina eu pensava – quando eu crescer, se eu for professora, eu vou procurar me formar pra que não cometa alguns erros, já pensava nisso!”

Logo após o início do afastamento, as qualidades começam a aparecer. O reconhecimento da importância do professor de formação pode ser observada no relato do mesmo professor citado anteriormente:

“Só que é assim, depois que eu me formei na escola desta professora, eu percebi valeu mesmo o esforço! Quando eu cheguei em SP pra fazer outros cursos, a professora paulista falou – não tu tens uma boa base! Daí tu vê que o esforço valeu!”

Os modelos pessoais, os colegas e os demais bailarinos existentes possuem certos valores e atitudes que são intituladas de cultura.

Cultura, de acordo com Toscano (1986), é a forma de viver em sociedade, um complexo que inclui conhecimentos, crenças, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.

A sociedade pode ser dividida em grupos, divididos em vários outros grupos, e em outros até que classifiquem pequenas tribos, uma das quais são compostas por bailarinos.

Os bailarinos possuem características culturais específicas como ser incansável, ser sociável, ser respeitoso com os professores e colegas, ser humilde, ter perseverança, disciplina, concentração, de superar a dor, de lidar com as frustrações e limitações corporais.

As normas de conduta desta cultura são repassadas através das relações interpessoais, por meio de palavras, gestos, atitudes e sentimentos, que sancionam ou reforçam os comportamentos expressados.

Por trás de qualquer processo de socialização, por menos consciente que ele seja, há sempre valores socialmente formulados que se constituem na razão de ser da própria existência do grupo, enquanto sociedade organizada. Tais valores vão se expressar através da conduta coletiva e representam um aspecto importante da totalidade de formas de pensar e de agir (Toscano, 1986).

As normas servem para identificar o grupo perante a sociedade. Intragrupo funcionam como um meio de controle para que as normas estabelecidas de conduta enquadradas em algumas expectativas gerais de comportamento sejam cumpridas. Assim, a conduta do bailarino é condicionada por aquilo que o grupo espera dele.

Algumas normas do Ballet Clássico foram selecionadas no relato de um professor:

“...todas essas coisas, de não reclamar, de ter dor e ficar quieta, de ter que estar sempre disposta, de nunca atrasar, de nunca faltar, de nunca ter dor de barriga, de não poder nunca estar com preguiça, não poder nunca reclamar, de não poder nunca bocejar, a gente tem que abaixar a cabeça direto, eles (professores) que sabem tudo a gente não é nada.”

Uma norma de comportamento institucionaliza-se quando as expectativas do grupo em relação a ela são bastante definidas, quando a maior parte dos membros do grupo a aceita como válida e a cumpre efetivamente. Esta incorporação de normas pode ser verificada no relato de um professor:

“...era uma cobrança mesmo de colega assim, sabe? de uma amolecer, já tinha aquele olhar assim meio putz!!!”.

Os professores de Dança Contemporânea entrevistados deixaram transparecer nos seus relatos algumas normas da “tribo” da Dança Contemporânea, entre elas a obrigatoriedade de ser criativo, de adotar posturas contestadoras, de gostar dos mesmos grupos de dança, de assistir as mesmas obras e de dizer estar sempre à procura de informações novas.

As normas de conduta parecem ser diferenciadas dependendo do gueto ou estilo de dança ao qual o bailarino pertence. Cada estilo representa um subgrupo dentro da dança. Isto tem sido bastante forte em Florianópolis, como informado por um professor no decorrer de sua entrevista:

”Sem essa coisa do pessoal do clássico, pessoal do moderno, pessoal do contemporâneo, pessoal da pesquisa, pessoal desse grupo, daquele grupo, é tudo tão separado!”

Essa separação pode ser explicada pelas normas de conduta de cada subgrupo. Cada subgrupo apresenta a necessidade de afirmar suas normas e de mostrar-se diferente dos demais, tanto para existir, quanto obter uma identidade social.

A formação do bailarino acontece de uma forma muito particular, e dependendo das relações que o sujeito estabelece com as coisas e com as pessoas (grupos e subgrupos). Da mesma forma, depende das

relações que as pessoas mantêm com o bailarino. A formação é construída nas “entrelinhas” das experiências, conforme as emoções sentidas durante este processo de socialização.

O bailarino vai sendo estimulado e inibido por diversos agentes de socialização durante o seu percurso. Neste caminhar, o bailarino vai consolidando sua formação através de cursos e de participações em aulas de dança.

A participação em aulas de dança tem garantido a obtenção do nível técnico dos bailarinos. As aulas diárias proporcionam uma formação e especialização do corpo para o tipo de estilo ou obra de dança selecionada.

Na análise dos currículos dos professores investigados, procurou-se identificar as aulas de dança mais freqüentadas assim como os cursos realizados e o tempo em anos de dedicação a cada estilo durante o período anterior ao rito de passagem, ou seja, antes do início de suas atividades docentes. Entretanto, esta tarefa não foi possível de ser realizada porque os professores tiveram dificuldade em atualizar o currículo e colocar todos os cursos e aulas praticadas. Nos currículos constavam apenas os principais cursos, professores de formação considerados importantes (reconhecidos socialmente como bons professores brasileiros) e as premiações recebidas em festivais e eventos de dança.

Em relação às aulas de dança realizadas, observou-se nos sujeitos do estudo uma tendência a buscar conhecimentos técnicos, não só no seu estilo determinado, como em outros, ampliando o vocabulário e linguagem.

Sobre os cursos realizados com até 40 horas, percebeu-se também uma ampla variedade de estilos. Os cursos expostos nos currículos foram divididos em práticos, teóricos e complementares. Os cursos complementares referem-se àqueles que não são específicos de dança, mas auxiliaram na prática pedagógica. Os cursos práticos de dança foram bastante diversificados abrangendo os estilos Ballet Clássico, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Jazz, Dança de Salão; Afro; Hip-Hop; Danças Espanholas; Dança do Ventre; Axé e Sapateado. Os cursos teóricos foram realizados sobre anatomia do corpo, curso de baby-class, preparatório para professores, Dança Escolar; bem como as disciplinas do curso de especialização em dança oferecido pela UDESC. Já os cursos complementares foram de flexibilidade, alongamento e relaxamento, composição coreográfica, oficina de gestos cênicos, oficina de máscaras, oficina para a formação do ator, oficina do movimento cotidiano, oficina de criação e de material cênico, trabalho corporal, movimento e improvisação.

Os cursos práticos eram normalmente realizados em festivais e eventos de dança com o intuito de praticar os estilos com diferentes professores, sendo bastante aproveitado tanto por bailarinos quanto por professores. Cada um observa e assimila aspectos diferenciados do curso. Enquanto que o bailarino se preocupa mais com o fazer a

aula, demonstrar habilidades, e com o aprendizado e correção de movimentos; o professor se preocupa com a didática, a forma de passar o conhecimento, a linguagem e a facilidade do método para a aprendizagem do estilo empregado pelo mestre no curso. Desta forma, os cursos para professores deveriam ser diferenciados, valorizando os aspectos mais importantes na formação de profissionais deste porte. Sobre este assunto, um professor comentou:

“...como eu não tinha muita disponibilidade pra estar saindo, a gente mais trazia as pessoas pra cá pra dar aula, só que não tinha muito proveito, porque pra trazer professor a gente tinha que abrir pra alunos, pra poder pagar, daí a aula não trabalhava tanto método, era mais a aula prática em si.”

Em relação a serem bailarinos, os professores entrevistados fizeram a seguinte avaliação de suas formações, pontuando alguns aspectos positivos e negativos.

Os aspectos positivos referem-se principalmente a ter bons professores; ao treinamento diário que possibilitou uma formação corporal; e a participação em grupos de dança onde o aprendizado foi além da técnica da dança, como exposto pelo professor:

“...no tempo que eu fui bailarina estar no grupo, foi uma das coisas mais positivas da minha formação, em termos de estética, de critérios, de montagem de trabalhos, de espetáculos, de qualidade, de luz, de programa.”

Os aspectos negativos eram muitos e estavam relacionados às apresentações e a formação. Foram indicados como pontos negativos a falta de oportunidades para demonstrarem todos os seus potenciais (queixa da maioria dos professores de clássico pois em Florianópolis não existiam e não existem grupos específicos de Ballet Clássico); a falta de uma continuidade na formação para poder persistir com o mesmo professor por vários anos, pois muitos bons professores ficaram um período curto de tempo na cidade; a falta de uma maior consciência sobre o que era certo ou errado na prática da dança enquanto bailarino; a dificuldade em obter informações; a falta de centro de estudos, de boas escolas e de lugares de referência em dança na cidade; a falta de dinheiro para dançar o dia inteiro e se dedicar exclusivamente a ser bailarino; o não ter se dedicado tanto a fazer as aulas e aproveitado o que lhes era oferecido por completo; a falta de comunicação e de respeito com a individualidade dos alunos pelo professor.

Em síntese, este capítulo procurou demonstrar como ocorre o processo de formação dos bailarinos de Florianópolis. Percebeu-se que as características pessoais (físicas, psíquicas e comportamentais) influenciaram na permanência ou desistência da prática da dança. Muitas destas características comportamentais foram construídas através do processo de socialização, onde os agentes (família, colegas e professores) e os fatores (condições financeiras) estimularam os indivíduos de forma positiva ou negativa.

A influência dos modelos de conduta na formação do bailarino foi notória, possuindo fases que dependiam da faixa etária. Observou-se que quando crianças idealizaram modelos que promovessem uma identificação total com os bailarinos. Na adolescência, existiu conflito com os modelos eleitos (pais e professores) devido à necessidade de construir uma identidade própria. Já os adultos caracterizaram-se por apenas admirar certas características pessoais, refletindo na ausência de modelos.

Observou-se também que, independentemente da faixa etária, o professor de dança influencia de forma decisiva na construção de uma auto-avaliação positiva nos bailarinos. A auto-avaliação positiva em relação à prática da dança parece auxiliar na incorporação do papel de bailarino.

No que diz respeito às formações dos bailarinos, percebeu-se que estas deixaram muitas brechas, principalmente para aqueles que optaram por uma educação não-formal. Além disso, este processo de formação caracterizou-se, na maioria dos casos, pela troca constante de mestres, uma insegurança em termos de conteúdos teóricos e pela falta de um melhor relacionamento entre os bailarinos e seus respectivos professores.

CAPÍTULO VII

RITO DE PASSAGEM

O rito de passagem pode ser considerado, de acordo com Laraia (1987), como um momento ou fase em que o indivíduo se afasta do seu grupo inicial e da cultura em que se insere, parte para conhecer e construir um papel num outro grupo ou comunidade cultural, passando pela etapa de não se sentir pertencente a nenhum dos dois grupos efetivamente e retorna com outro papel à sociedade, sendo reconhecido desta forma.

O rito de passagem dos professores de dança de Florianópolis foi considerado como um momento de transição, especialmente aquele onde ocorreu a primeira aula ministrada em dança. Neste sentido, considerou-se a primeira aula como um marco inicial à carreira docente. Além disso, o rito de passagem estende-se aos primeiros anos de docência, aonde o indivíduo vai se acostumando com a cultura docente, suas responsabilidades e necessidades profissionais.

De modo geral, o rito de passagem não ocorre por acaso. Na verdade há fatores, agentes e razões para que haja este início. Nesta pesquisa, todos os professores iniciaram seus estudos como bailarinos e tornaram-se professores por algumas razões, tais como o pedido do seu mestre para substituí-lo em aulas, pedido do mestre para iniciar uma turma ou por vontade própria através da auto-eficácia. Tais razões ocorreram principalmente por motivos relacionados ao continuar na área da dança e profissionalizar-se e, também para obter recursos financeiros. Sobre este assunto alguns professores relataram:

“...na verdade eu que corri atrás de querer começar a dar aula pra ver se ganhava uma “graninha”, e aí eu fui num colégio...” (professor A).

“...foi em um momento de transição entre praticar Ballet e ter que trabalhar. Eu teria que trabalhar pra continuar a praticar Ballet, então eu como professora da escola onde eu trabalhava, eu consegui uma sala pra eu dar aula de Ballet” (professor B).

“Consegui me manter e sobreviver porque comecei a dar aulas, mesmo sem ter muita idéia do que era. Acho que isso ajuda a ficar na área. Coreografar não dá dinheiro, dar aula é que dá um mínimo de retorno financeiro”.

Em relação às razões de tornar-se professor, a indicação do mestre para a docência do discípulo significou que o aluno estava pronto para lecionar conforme a visão e disciplina do mestre. Nestes casos, os mestres procuraram amparar esta proposta com assistências e orientações, proporcionando momentos de estágio, de observação de aulas e de reuniões para discutir aspectos pedagógicos. Isto aconteceu tanto no Ballet Clássico como também em outros estilos de dança na época em que os professores entrevistados eram bailarinos. Estes fatos foram relatados por dois professores de estilos diferentes:

“Aí a gente conversou um monte, foram vários dias, e ela me explicando, aula de baby, roteiro, brincadeiras... Todos os dias depois da aula ela perguntava: e daí? Como é que foi? Daí eu contava como é que tinha sido.” (Ballet Clássico).

“E ela foi, assim, a minha formadora nesse ponto. Ela me acompanhava nas aulas, a gente trocava informação, eu assistia a aula dela ela ia assistir a minha aula. Ai a gente sentava e conversava. Ela me orientou mesmo no começo... eu dava aula para uma turminha de criança, nem sei que nome tinha aquilo!” (jazz e moderno).

O apoio do mestre foi considerado importante para criar no bailarino uma certa segurança, no sentido de estar realizando a tarefa com determinado nível de competência. Os professores-mestres se utilizavam principalmente da persuasão verbal para proporcionar a segurança necessária ao discípulo. De acordo com Bandura (1986), a persuasão verbal contribui para a melhoria do desempenho quando realizada de forma realista. Os conselheiros podem encorajar os indivíduos a engajarem-se em comportamentos arriscados na busca da carreira. Sobre comportamentos arriscados ou difíceis tem-se o depoimento de um professor que se iniciou no estilo de Ballet Clássico e de outro docente iniciado no estilo contemporâneo:

“...eu comecei a dar aulas bem novinha. A mestre foi me empurrando, me ajudando, dizendo: Vai, vai dar aula, vamos lá! Pô, eu tenho que agradecer ela pra sempre, nossa!!! Sou grata eternamente, porque ela realmente, foi quem me ajudou nisso. Foi ela que dizia: Pô, vai lá coreografa, vai, vai e ... sempre dando uma força, sabe? porque se não, não ia ter..”.(professor de Ballet)

“...aí eles me questionaram do porque que eu não pegava aquela turma. Eu falei: imagina! E eles: não, pega! Tanto a dona da escola, quanto a mestre e as outras pessoas falavam: pega, pega a turma dela! Ai eu peguei. Foi quando eu comecei a dar aula mesmo.” (professor de contemporâneo)

O encorajar, no sentido de realizar a tarefa com competência, pôde ser observado na fala de um terceiro participante do estudo:

“...por mais que ela vinha me falar de algumas coisas que eu precisava melhorar, ela falava de um jeito tão bem colocado, e elogiava tantas coisas...”

A maioria dos casos relatados sobre a assistência dos mestres na iniciação do bailarino à carreira de professor estava voltada para bailarinos que praticavam o Ballet Clássico. Observou-se que o rito de passagem dos bailarinos clássicos aconteceu mais cedo do que os de Dança Contemporânea. Isto se deve ao fato da formação no Ballet Clássico iniciar também mais cedo e, desta forma, terminar com os sujeitos ainda com pouca idade. Antes dos 15 anos, alguns bailarinos já haviam experimentado lecionar aulas de dança. Esta imaturidade típica da adolescência e aliada à responsabilidade de lecionar com uma certa avaliação do mestre, ao qual o respeito é quase que absoluto, fez o rito de passagem constituir-se em um momento estressante para alguns docentes, como relata um professor:

“...eu lembro que eu ficava morrendo de medo, de nervoso, quando a mestre passava na minha sala. Gostava muito de falar com ela mas, quando eu estava dando aula e ela passava e dava uma espiadinha, eu gelava! Eu ficava com medo!”

A avaliação que o bailarino faz do rito de passagem está ligada ao conceito de Weiner citado por Bandura (1986) de *locus* de controle.

De acordo com o autor, o *locus* de controle descreve a extensão para qual uma pessoa considera-se estar em controle das fontes de reforçamento. Os sujeitos que percebem um *locus* de controle interno procuram enxergar-se como tendo controle e responsabilidade pessoal para direcionar suas vidas. Já aqueles cujo *locus* de controle é externo, estão propensos a sentirem-se impotentes para controlar os eventos. As falas que seguem demonstraram a dificuldade de alguns professores em serem os responsáveis pela turma e pelos acontecimentos recorrentes em sala de aula:

“Nunca me compreendia no meu papel de professora. Porque eu me colocava e me coloco ainda, no papel de aluna, no papel de bailarina... Eu não conseguia nunca assumir o papel de professora porque eu fiquei lá, fiquei lá no papel de aluna... Não que seja tão separado assim, é que no momento da aula, alguém tem que falar um não”.(professor A).

“... ela falou: pô professora, tu já falou mil vezes que não pode se pendurar na sacada, e se ela cair? Manda ela sentar. Não foi isso que a gente combinou? Não foi combinado com todo mundo? Aí eu pensei alto:ela tem razão. Dá pra tu sentar”. (professor B).

A escolha do mestre ao selecionar o discípulo que iria ser seu fiel depositário de conhecimentos e atenção foi, por muitas vezes, sentida pelos demais integrantes da turma, principalmente daqueles que gostariam de receber e merecer os ensinamentos e a assistência na entrada da carreira docente. Sobre este assunto, um professor relatou:

“...tinha assim, uma amiga minha, ela se sentia rejeitada pela professora e não era rejeitada, era que nem todas as outras. Quando eu comecei a dar aulas, ela tinha ciúmes, ela volta e meia falava para mim, quando tava eu e ela: há, porque tu?”

Pode-se notar também esta “não escolha” na fala de uma das professoras:

“...eles (docentes) não se interessavam...porque eles se interessam por alguns, por alguns, pela maioria não!”.

Há exceções quanto ao rito de passagem ser realizado com auxílio do professor. Estas exceções do estudo compreenderam aquelas bailarinas que, por iniciativa individual, resolveram iniciar a carreira docente. A tentativa de melhor compreender esta situação foi instigante, especialmente de identificar o pensamento para que esta atitude fosse tomada. Uma iniciativa arrojada e, por vezes, perigosa.

Dentre os professores de dança entrevistados, a prática de iniciar a carreira docente por iniciativa individual foi verificada em todos os professores do terceiro período, cujo rito de passagem ocorreu de 1995 a 2002. No segundo período (1985-1995) observou-se que dos 12 professores apenas dois iniciaram sozinhos a prática docente. Os dez professores do segundo período realizaram a entrada na carreira docente através de indicação, sendo que todos estes tiveram assistência de seus mestres e oportunidade de estágio anterior à docência de uma turma própria. Já no primeiro período (1975-1985), constatou-se que cinco professores foram por indicação de seus mestres e três por iniciativa individual. Tal situação foi independente do estilo de dança trabalhado.

Ao considerar os professores em termos de gerações de formação, observou-se que existiu uma certa preocupação dos professores da primeira geração em proporcionar auxílio e estágios para seus alunos-professores. Entretanto, observou-se que, os professores da segunda geração não tiveram este cuidado. Os professores de dança que iniciaram sua carreira docente há no máximo 6 anos, decidiram por iniciativa individual ministrar aulas de dança em Florianópolis.

A prática de iniciar a docência por iniciativa individual foi condenada por muitos entrevistados, devido ao perigo que o professor inexperiente representa aos seus alunos. Muitos dos professores que condenaram esta prática, principalmente aqueles da primeira geração, a fizeram no seu rito de passagem. Eles justificaram suas ações de acordo com o contexto da época, nomeadamente que não havia muitas informações a respeito da dança. Além disso, acrescentaram que há 20 anos atrás isto era considerada uma prática comum, a qual acontecia sem a reflexão atual do que é a dança, a técnica e do papel do professor na construção do bailarino. Um professor comentou sobre este assunto:

“Quando eu fui dar aula eu não tinha experiência, eu vivia dentro da academia e tudo, mas falar assim que eu era formada... eu não tinha uma formação pra professora, mas isso eu questiono também, faz 20 anos atrás, é muito tempo? Em 23 anos alguma coisa tem que mudar na formação!!? Não é possível!!! Às vezes me dá preguiça de constatar que 23 anos é pouco tempo pras coisas evoluírem mesmo.”

De fato, tornou-se importante melhor compreender as convicções pessoais desses bailarinos e as referências destes para justificar a iniciativa individual na carreira docente em dança.

Bandura (1986) esclarece que as percepções de auto-eficácia referem-se ao julgamento do indivíduo com respeito às suas capacidades ou habilidades de desempenhar com sucesso tarefas e comportamentos específicos. A auto-eficácia é definida como julgamentos que as pessoas fazem das suas próprias capacidades para organizarem e executarem os planos de ação exigidos para atingir determinados tipos de desempenho.

As convicções de competência pessoal acerca do que podem fazer com as habilidades que possuem, determinam o modo como as pessoas agem e se comportam. Estas convicções estão intimamente relacionadas com a auto-avaliação positiva perante uma atividade, como a de técnicas ou componentes da dança. A auto-avaliação costuma ser realizada a partir de padrões e referenciais ligados à atividade. Alguns comentários de professores entrevistados esclareceram esta situação de avaliação positiva da competência percebida:

“...o que tenha me incentivado de repente foi que, antes de eu começar a dar aula, uma menina que dança comigo, já tinha começado a dar aula. Daí eu pensei: ah, se a fulana já está começando a dar aula eu também vou começar, se ela pode eu também posso. Mas ninguém chegou em mim e falou assim: ah cicrana, dá aula. Por que tu não dá aula de Ballet? Eu é que falei: vou dar aula de Ballet e fui atrás sabe. Na verdade eu que corri atrás de querer começar a dar aula...”(Ballet Clássico)

“...comecei a dar aulas quando eu tinha 20 anos, 91, 92... depois que eu voltei de São Paulo. Porque eu achei que tinha aprendido algumas coisas que poderiam ser interessantes de serem colocadas em prática e ao mesmo tempo as pessoas meio que diziam isso: veio de fora, aprendeu bastante e pode passar.”(Dança Contemporânea)

Caso esta auto-avaliação seja negativa, o que pode ocorrer quando a pessoa escolhe padrões e referenciais incomuns, onde o grau de exigência é extremamente alto, a iniciativa para a realização da tarefa pode ser inibida. O relato de um professor exemplifica a situação de baixa competência percebida:

“... por achar que eu não tinha capacidade... eu sempre, assim, tive a auto-estima baixa, sempre pensei: ah não, tem gente melhor! Sabe, nunca acreditei muito em mim. Que era uma coisa que, não sei se eu não era valorizada na escola da fulana, não sei o que era!”

As situações apresentadas evidenciam dois tipos de auto-eficácia: a pessoal e a de resultado. A auto-eficácia pessoal está relacionada com o grau de certeza de competência percebida para a realização de uma determinada tarefa. As questões dos resultados proeminentes dessa tarefa não pertencem à auto-eficácia pessoal, mas são distinguidos em outro conceito (auto-eficácia de resultado), conforme Lee e Bobko (1994). De acordo com os autores, a auto-eficácia de resultado refere-se às crenças pessoais de que um determinado comportamento atingirá certos resultados. Ou seja, é um julgamento da consequência provável que tais comportamentos produzirão.

Os dois tipos de auto-eficácia costumam ser confundidos devido ao fato de acontecerem simultaneamente no mesmo indivíduo pensante.

Para ocorrer a eficácia pessoal, torna-se necessária a compreensão de quais as competências são necessárias para a execução da tarefa na opinião do indivíduo convicto de suas qualidades. Nesta perspectiva, os professores foram questionados a respeito das competências necessárias para lecionar dança, nomeadamente quais características compõem um “bom professor”.

As características citadas pelos professores entrevistados foram categorizadas em conhecimentos, habilidades e atitudes. Em relação aos conhecimentos, o professor deve compreender o mundo dos alunos, o que é saudável para eles; ter um vasto conhecimento na área que vai atuar devendo conhecer e dominar o assunto; ser bastante informado; ter conhecimentos de didática, metodologia, anatomia e psicologia. Sobre as habilidades, foram citadas como características necessárias ao bom professor a facilidade de comunicação e relacionamento; a capacidade de manter a disciplina em sala de aula; ser paciente e ao mesmo tempo ativo e dinâmico; saber sentir o aluno, dar a mesma atenção a cada um; saber lidar com o diferente, saber corrigir; ter um bom olho clínico e dominar a técnica ensinada. Já a respeito de atitudes, os professores destacaram ser importante ter uma conduta de responsabilidade e de respeito perante seu trabalho; reconhecer suas capacidades e limites assim como as de seus alunos; questionar sempre o seu trabalho, demonstrar e passar segurança para o aluno e ser um indivíduo exemplar para os alunos.

As características apontadas pelos professores entrevistados estão de acordo com aquelas encontradas por Moreno (1997). Em

estudo sobre a formação dos professores de dança no contexto universitário mundial, a autora identificou as competências essenciais para um professor de dança como sendo sensibilidade, psicologia, qualidades físicas e técnicas, perseverança, paciência, precisão e capacidade de observação, generosidade com os alunos e conhecimentos teóricos-práticos de anatomia e ritmo.

Na tentativa de constatar se as características encontradas neste estudo são similares ou não aos demais professores de outras áreas de atuação, investigou-se na literatura brasileira pesquisas sobre “bons professores”. Elegeu-se a pesquisa realizada por Cunha (1990) sobre os bons professores de escolas e faculdades públicas de Pelotas, por ser um estudo bastante extenso e esclarecedor. Além disso, há muitas características que também foram evidenciadas pelos professores de dança de Florianópolis.

Cunha (1990), constatou que os bons professores são unânimes em afirmar que gostam do que fazem, que apreciam especialmente o contato com os alunos e se estimulam com as respostas deles, e ainda que possuem uma relação afetiva com a matéria de ensino. Tais características também foram encontradas nos professores de dança, principalmente naqueles que revelaram que eram apaixonados pela matéria de ensino. Encontrou-se também aqueles que adoram ser professor, independente do que está lecionando:

“...o que eu gosto da minha vida o que é? É ensinar, então eu me dediquei totalmente a minha profissão de professor de dança. Eu não amo a dança, eu amo a minha profissão que é ser professor, ensinar”

Assim como aqueles que gostam, tanto da dança quanto de lecionar, e tornaram a docência uma atividade positiva no seu dia-a-dia:

“Quando tem que dar aula eu fico feliz: hoje vou dar aula! Saio daqui bem. Às vezes começo a aula desanimada e saio bem”.

Um professor até foi poético ao comentar o prazer de ministrar aulas:

“...às vezes dar aula é igual a dar um mergulho naquele dia que você está mal.”

O prazer de ministrar aulas para alguns professores foi considerado similar ao prazer experimentado quando dançavam ou eram bailarinos:

“Quando eu ia pra aula de Ballet, arrumava o coquinho e a sainha, pegava minha bolsa pra sair de casa com prazer de ir. Hoje é a mesma relação com o dar aula. Sinto prazer em chegar mais cedo pra preparar a aula, pra pensar na aula, escolher música.”

Os bons professores, para Cunha (1990), têm clareza na definição de papéis assumidos, percebendo-se como articuladores do processo de ensino-aprendizagem que ocorre com os alunos. Esta característica pode ser percebida na fala de um dos professores de dança entrevistados:

“De maneira geral eu mostro para eles que eu tenho razão, mas eu dou o braço a torcer quando eu erro, porque às vezes a gente erra com os alunos”.

Outra característica exposta pela autora foi o fato dos professores partirem da prática para buscar a teoria, preocupando-se com a linguagem utilizada, no sentido que ela seja um veículo de compreensão. Isto também foi encontrado no relato de um professor de dança:

“...a aluna assimila de várias formas: vendo, ouvindo, fazendo, né? Eu tento arranjar uma linguagem que elas percebam qual que é o caminho daquele movimento”.

Cunha (1990) destacou que bons professores atribuem grande importância às terminologias, se preocupam com o planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. Sobre a importância da terminologia encontrou-se o seguinte relato de um professor de dança:

“...positivo... Acho que essa parte de nomenclatura de Ballet, da teoria junto com o Ballet. Eu faço questão de passar pras crianças, elas tem os caderninhos delas. É importante porque é uma nomenclatura de 500 anos, se tu não fores divulgando e ensinando como escreve, ai vai se perdendo, aí tu sabes executar, mas tu não sabes escrever!”

Os professores de dança se preocupam com o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos bailarinos. Os docentes destacaram a importância de planejar as aulas e de avaliar os alunos de acordo com o desenvolvimento individual.

A autora esclarece que bons professores realizam avaliações de ensino, na sua maioria buscando estratégias que permitam o aluno maior tranquilidade e melhor desempenho. Este fato foi identificado também nos professores de dança de Florianópolis conforme o seguinte relato:

“ Eu não digo pra elas que está tendo uma avaliação, porque eu acho que interfere, daí elas ficam nervosas e não adianta. É uma coisa que eu faço sem que elas saibam e depois passo o “feedback” pra elas.”

A importância ao estudo e a constante ação de revisar o seu fazer na sala de aula também foram relatadas por Cunha (1990), assim como o senso de humor, a preocupação de que a aula não fique maçante e o relacionamento do conteúdo com o futuro profissional do aluno.

Sobre o revisar o que é dado na sala de aula, um professor de dança relatou:

“Você fica se perguntando, se questionando, se é bom pro outro, se a aula está funcionando, se tá...”

As questões do senso de humor e do cuidado para que as aulas sejam motivantes foram observadas na fala de um professor de dança:

“...o comportamento, a pessoa muda pela forma que o professor é em sala de aula. Chegando sabe? Se você tem uma coisa de brincadeira, é descontraída, aquilo acontece!”

Apesar de terem universos distantes entre a colégio tradicional e a formação em dança percebeu-se que ser um bom professor, em qualquer que seja o ambiente ou conteúdo ministrado, consiste em respeitar o próximo, ter prazer em executar seu trabalho e ser responsável em relação à educação de seus alunos (educação no seu sentido mais amplo, de formação de homem e de mundo). Com base nestas preocupações essenciais, o professor de dança parte para revisão de sua prática, buscando uma teoria que melhor auxilie na percepção dos seus alunos como seres humanos completos, não apenas constituídos de corpos, divididos por segmentos móveis.

Em relação ainda às competências dos professores de dança, Vitória Freire (2001) selecionou aquelas que considerou mais importantes, concordando com as informações contidas na discussão dos parágrafos anteriores. A autora comentou:

“É da competência do professor o compromisso ético e afetivo de saber reconhecer os valores e os entraves, os discursos gestuais autênticos e os adquiridos pelos ideais românticos dos bailarinos; provocar não só o processo de transformação e amadurecimento desse corpo, mas, sobretudo o olhar crítico sobre esse corpo, seu percurso e construção; fazer valer a história de cada um, porque é só a partir dessa validade que a personalidade se revela e conseqüentemente, revela-se uma estética própria; manter o estímulo à capacidade do aluno de arriscar-se, de improvisar a partir do seu repertório pessoal. “ (p.146)

A competência é fundamental para a intervenção do professor de dança. Além disso, é importante compreendê-la como sendo uma idéia localizada no tempo e no espaço. Mesmo que não seja expressa formalmente, há uma concepção de professor competente estabelecida pela sociedade. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceitam como melhores para a escola numa perspectiva temporal.

No momento em que ocorre o rito de passagem (do papel de bailarino para o de professor), as competências deveriam pré-existir ou serem dominadas parcialmente pelo professor, para que a entrada na profissão fosse plena e assim fossem minimizados os problemas pedagógicos enfrentados. Quando questionados sobre o nível de competência neste momento, a maioria dos professores entrevistados respondeu que com certeza, não dominavam as competências básicas. Sobre este assunto, selecionou-se o seguinte depoimento:

“...Meu Deus do Céu, até agora eu acho que eu não tenho... quando eu comecei eu estava apavorada! Eu me sentia a própria estelionatária, sabe? Eu sentia que eu estava fazendo aquilo, que aquelas pessoas estavam confiando em mim, que eu ia decepcionar todo mundo, porque eu não me sentia preparada para aquilo”

Esta questão de tornar-se professor sem ter a preparação mínima para trabalhar com cada faixa etária pode trazer conseqüências graves para os alunos iniciantes, principalmente se

forem crianças e se o professor não refletir sobre sua prática. Este caso foi identificado na fala de um outro professor entrevistado:

“Hoje, eu vejo assim que quando eu comecei a dar aula, eu comecei a dar aula com 16 pra 17 anos, super nova, o que que eu tinha minha experiência? De bailarina! O que que eu fiz? Reproduzi o que eu aprendi de bailarina pros meus alunos. Então eu fico pensando, quantas meninas eu devo ter prejudicado?! Devo ter deixado muitas meninas com problemas, porque a gente não tem noção! O que é que uma pessoa com 16 anos, sem nenhuma base, que a gente não tinha, de anatomia, de postura... Uma escoliose, uma cifose, o que tu pode fazer, o que tu não pode? O que tu faz?! Nada! Então tu comete erros. Eu com certeza devo ter cometido bons erros.”

A falta de reflexão da prática faz com que não exista modificação e reestruturação do ensino. Tal situação acontece frequentemente nos primeiros anos de docência, especialmente daqueles professores com formação em escolas e academias que preparam os bailarinos apenas através de uma orientação conceitual prática. A experiência vivenciada por Flávio Sampaio, professor estudioso em dança, confirma este fato no momento do rito de passagem:

“O que eu sabia pra ensinar? Com certeza: como eram as seqüências de exercício, conhecia um pouco a história da dança, alguns conceitos que me eram ditos, frases como: “aperta o popô”, estica os pés”, “segura as costas”, coisas que se escutam todos os dias em salas de Ballet.” (Sampaio, 1996,p.14)

No entanto, há o reconhecimento que a concepção de bom professor se constrói durante o exercer da profissão, através de uma prática-reflexiva. Sobre este assunto, Sampaio (1996, p.18) acrescentou:

“Por muito tempo tive medo dos meus experimentos, medo que eles não tivessem o resultados que eu esperava, medo da rejeição que as pessoas pudessem ter ao que não era estabelecido e por muitas vezes escondi o fato da experiência ter sido feita por mim, atribuindo-a a um professor bastante conhecido”.

O aprendizado real do ser professor advém da experiência prática, sendo adquirido por tentativas e erros. A preparação para o ofício, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos-assistidos, pode ser encurtada pelos caminhos da comunicação e aprendizagem de futuros professores. Porém, a compreensão e a competência para o trabalho somente vão sendo construídas com o passar dos anos de docência. A consolidação das habilidades pedagógicas é estabelecida na prática docente, conforme comenta Sampaio (1996, p. 18):

“...quase tudo o que aprendi sobre dança, foi na sala de aula. Com meus alunos ou buscando informações para ajudá-los”.

Um grave problema inerente a estes “experimentos” está localizado em seu início. Normalmente, o professor iniciante, com menos anos de prática docente, decide ou está decidido a ministrar aulas para crianças. Nestes primeiros anos de docência, o que ocorre freqüentemente é a reprodução do que lhe foi passado enquanto bailarino. O comentário de um professor entrevistado ilustra esta situação, especialmente a reprodução de modelos de aulas para proporcionar segurança ao professor iniciante:

“A gente reproduz!!! A gente não tem uma outra noção! É como tu perguntasse: teu modelo? Meu modelo era o professor! E eu reproduzia exatamente o que ele passava pra mim. Só que ele dava aula pra mim, sendo que eu estava num nível muito superior, e eu estava dando aula pra criança!! Fazendo a mesma coisa! Agora tu imaginas, sem ter tido orientação! Então tu vai aprendendo a longo do tempo que determinadas coisas não dá pra fazer”

A criança não possui senso crítico formado para identificar o que está certo ou errado dentro das técnicas de ensino empregadas ou de atitudes manifestadas pelos professores. Além disso, a criança enxerga no professor uma extensão dos seus pais, como modelo ideal em todos os sentidos. Desta forma, a aprendizagem da dança e todos os aspectos ecológicos que compõe essa prática são interiorizados pela criança. A influência desse início na vida da criança não pode ser mensurada, mas com certeza será assimilada sem nenhum tipo de filtro. Uma professora relatou o seguinte:

“...muitas meninas acabam caindo nessa de dar aulinha de Ballet, elas vão dar aulinha de Ballet pra criança, criança não tem consciência crítica nenhuma, não tem como avaliar o professor” .

Essa prática poderia causar menos danos aos bailarinos se a ordem fosse invertida. Desta maneira as crianças seriam educadas por professores com mais experiência prática e os adultos, conscientes do que é correto ou não, fariam aulas com os professores iniciantes.

Há a necessidade de reconhecer que a reprodução de modelos de prática pedagógica não se restringe apenas aos primeiros anos de docência de professores iniciantes. Constatou-se também que os atuais professores foram bastante influenciados pelos antigos e, certamente, influenciarão nos que virão. A palavra certamente foi empregada no seu sentido pleno, pois através dos depoimentos dos professores de diferentes gerações de formação de professores de dança, percebeu-se que os professores influenciaram de maneira decisiva na conduta e na prática pedagógica dos próximos professores. Neste ciclo de auto-reprodução torna-se necessário existirem bons professores, fundamentados e com formação sólida para auxiliar na melhoria da prática pedagógica de futuros professores de dança.

Considerando que a concepção de “bom professor” vai sendo construída com o passar dos anos de docência e que, no início da carreira docente, os bailarinos candidatos a professores não possuem as competências devidas, torna-se urgente a implementação de assistência pedagógica nos primeiros anos de docência, especialmente por parte dos professores mais experientes, para minimizar os prejuízos e para que os professores novatos possam iniciarem-se na profissão com o apoio devido. A fala de um professor entrevistado complementa a discussão:

“Porque tem muita aluna indo dar aula, e não tem condições de dar aula. Acho que todo mundo aprende, mas eu quando comecei a aprender, eu entrei como estagiária. Então não ficava sobre a minha responsabilidade tocar o corpo do aluno”.

O professor experiente poderia repassar seus conhecimentos adquiridos para que, a partir destes, o iniciante possa crescer em termos técnicos e teóricos, contribuindo para a evolução da área da dança. Em contrapartida, o professor experiente em Florianópolis ainda luta por estabilidade profissional, disputando a ocupação de postos de trabalho com os demais professores, novatos ou não. Nesta disputa por postos de trabalho, o que o distingue dos demais é a sua experiência. Entretanto, esta disputa dificulta a desejada socialização de conhecimentos adquiridos, prejudicando assim o avanço na área em termos de produção de conhecimentos e de princípios metodológicos de ensino.

Em síntese, observou-se que o rito de passagem dos professores de dança de Florianópolis fundamentou-se no processo de socialização. Os fatores (econômicos) e agentes (mestres e colegas) de socialização influenciaram o acontecimento deste momento, assim como a auto-avaliação positiva construída enquanto bailarinos. O momento de transição dos papéis, de bailarino para professor, ocorreu tanto através da indicação e acompanhamento dos mestres, quanto por iniciativa individual, baseada na auto-eficácia (convicção de competência pessoal). O início da carreira docente por iniciativa própria apresentou perigos relacionados ao ciclo de auto-reprodução (imitação dos ensinamentos pelos professores, sem reflexão da prática profissional).

No que diz respeito aos “bons professores” de dança, segundo os docentes entrevistados, estes parecem ser os que possuem competência, no sentido de otimizar as atitudes, habilidades e conhecimentos necessários à docência.

Desta forma, o rito-de-passagem constituiu-se como um marco no início da carreira docente, principalmente pela confusão na incorporação de papéis sociais. Os papéis sociais de bailarino e de professor são distintos, não apenas em relação à prática profissional, mas também e, principalmente, em relação à conduta e cultura de cada “tribo”. A partir do rito de passagem, o bailarino vai se afastando gradativamente deste seu papel e se aproximando do papel de professor de dança.

CAPÍTULO VII

O PERCURSO DOCENTE

Ciclos de Desenvolvimento Profissional

A socialização é um processo que ocorre ao longo da vida. Assim, a socialização de professores não se esgota nos períodos formais de preparação, mas está presente ao longo da carreira profissional (Carvalho, 1996).

Nos primeiros anos de docência, tudo é considerado uma experiência completamente nova, o comportamento, as responsabilidades de educar, de fazer com que os alunos se exercitem de forma segura para a saúde e de ter respostas às dúvidas pertinentes dos alunos.

A exposição pessoal a uma situação nova faz com que o indivíduo remeta-se aos modelos e experiências anteriores. Desta forma, o que normalmente ocorre nas aulas de um professor iniciante é a reprodução das informações, comportamentos e atitudes que lhe foram passados enquanto bailarino, por seus professores-mestres.

Os modelos de conduta dos bailarinos estão sempre presentes nas aulas lecionadas, o que varia é a intensidade ou o grau de influência. Até os professores mais antigos, com mais de 20 anos de prática, conseguem perceber em suas aulas resquícios dos modelos iniciais.

Bandura (1986) denomina a observação e utilização de modelos como experiências vicariantes. O autor expõe que a observação dos comportamentos de modelos é processada cognitivamente e armazenada na memória do sujeito para utilização como referência futura. Quando novas situações são encontradas, o sujeito compara as informações armazenadas com o que está ocorrendo no ambiente em questão, buscando obter sugestões de ações apropriadas. Através deste movimento, reconhece-se como capaz de executar a tarefa proposta.

Nos anos iniciais, há a tentativa de conciliar os papéis de bailarino e professor. Isso parece cabível quando algum destes papéis fica em segunda ordem, com menor importância, não sendo possível a

profissionalização dupla, principalmente quando a profissionalização é concebida em termos de real responsabilidade e aprofundamento no trabalho.

Os momentos de transição entre os papéis, onde se procura sustentar as duas profissões, são freqüentemente turbulentos e precedem a decisão mais forte por um dos papéis. Observou-se a predominância e a preferência por um deles nos relatos dos professores entrevistados. Alguns professores ainda eram bailarinos, principalmente aqueles que se encontravam no início da carreira docente. Com o passar dos anos, a carreira docente absorve mais o tempo útil laboral do docente. Esta troca vai sendo gradativa e pode chegar a ser total, ou seja, o bailarino deixa de existir dando lugar ao professor de dança. Observou-se nos professores com tempo de docência superior a 10 anos, que poucos ainda continuavam a dançar e fazer parte de grupos. As práticas da dança através de aulas e ensaios de coreografias tornaram-se mais escassas e intermitentes.

O papel social do professor está vinculado e relacionado com as características enunciadas anteriormente sobre os “bons” professores, como o de ensinar com competência, dominar conhecimentos e conteúdos que lhes cabem, manter um relacionamento saudável com as pessoas que fazem parte do seu trabalho, ter uma atitude positiva perante a vida, manter-se informado, ter uma cultura geral e compreender o aluno no seu contexto sócio-cultural. Essas características, inerentes ao papel de um “bom professor”, são concretizadas durante o percurso profissional.

O percurso profissional é marcado por diversos acontecimentos que produzem reações dos docentes no sentido de superar e assimilar a experiência vivenciada. Cada superação ocasiona o surgimento de um próximo estágio de consciência ou de ciclo de desenvolvimento profissional. Huberman (1995) menciona que o desenvolvimento profissional é um processo que, como todo o processo, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando para os momentos de progresso.

O percurso profissional pode ser analisado através do desenvolvimento profissional e da construção da identidade profissional. De acordo com Gonçalves (1995), o desenvolvimento profissional compreende as perspectivas de crescimento pessoal ou individual, a profissionalização tida como resultado do processo de aquisição de competências, eficácia de ensino e da organização do processo de ensino-aprendizagem e a socialização profissional tida como a adaptação do professor com o seu meio profissionais em termos normativos e interativos. Por outro lado, a identidade profissional compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e os seus pares.

Durante o percurso profissional, os aspectos que compõem o desenvolvimento profissional (crescimento pessoal, profissionalização

e socialização profissional) e a identidade profissional vão sendo construídos conforme as vivências e acontecimentos durante a carreira docente. Esta construção do profissional passa por momentos similares conforme os anos de dedicação a carreira docente. Neste sentido, Nascimento e Graça (1998) classificaram estes momentos em quatro fases ou ciclos de desenvolvimento profissional de professores, nomeadamente a fase de entrada, a fase de consolidação, a fase de diversificação e a fase de estabilização.

A fase de entrada ou sobrevivência, de acordo com os autores, corresponde aos primeiros anos na carreira e consiste no período de transição entre a formação inicial e a atividade profissional. Esta fase é aquela que inicia no rito de passagem e se estende pelos 3 primeiros anos da carreira docente.

No estudo, dois professores de dança se encontravam na fase de entrada. As preocupações dos professores de dança iniciantes em relação ao exercício profissional convergiam principalmente para a regência da turma, motivação dos alunos e conteúdos pedagógicos. A tarefa de reger uma turma foi relatada como extremamente dificultosa tanto para os professores que se encontram nesta fase e quanto para aqueles que já passaram por esta fase, principalmente aqueles que iniciaram na carreira por iniciativa individual, como pode ser observado nos relatos de dois professores:

“...É difícil você manter criança, você tem que ir tentando conquistar, tem que coreografar logo, colocar elas para dançarem em algum lugar que elas se empolgam. Eu demorei um pouco para fazer isso, aí começou a dispensar, dispersar, e foi agora que eu decidi de dar um tempo de dar aula”(professor A).

“Acho que isso é o pior que tem, você querer continuar uma turma, vê que as crianças estão melhorando e elas começa a faltar... eu ainda não descobrir como se faz para todas continuarem, gostarem né?” (professor B).

Na fase de entrada, a preocupação maior dos professores de dança parece ter sido com o domínio e motivação da turma. A dificuldade maior foi a de manter a ordem e a atenção dos alunos por um longo período de tempo. Neste sentido, os professores se preocupavam com suas ações e atitudes relacionadas ao como se portar perante os alunos e pais, ao como ser professor obtendo a permanência dos alunos e resultados.

A fase de consolidação, de acordo com Nascimento e Graça (1998), corresponde ao período onde o repertório pedagógico bem como o ajustamento e aumento do conhecimento curricular se

consolidam. É uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica crescente. Neste período ocorre o comprometimento definitivo com a carreira. Esta fase compreende os 4 a 6 anos de docência.

Nos professores de dança entrevistados, cujo tempo de docência era respectivamente de 5 e 6 anos, não foi possível identificar as características da fase de consolidação. Os dois professores pareceram estar buscando organizar o repertório pedagógico e possuíam ainda muitas dúvidas em relação ao como trabalhar com seus alunos. Neste sentido um professor relatou:

“Não tenho dificuldades de movimentos não, mas pedagógico talvez um pouco. Aquela coisa de dar aula pra criança que é diferente de adulto, de saber como que eu vou lhe dar com elas... A parte pedagógica mesmo, de saber como iniciar o Ballet Clássico pra criança, que movimentos se pode exigir da criança ou não, se vai ser mais recreação ou mais técnica, enfim, saber como trabalhar.”

Os professores de dança ainda estão preocupados com aspectos básicos da prática pedagógica. Apesar desta constatação, há no discurso dos professores de dança um sentimento de competência pedagógica crescente. Neste sentido, observou-se uma certa clareza do que lhes falta em termos pedagógicos e uma seriedade em tratar os assuntos relacionados com a profissão docente, o que difere dos professores que se encontravam na fase de entrada na carreira docente. Neste período deveria ocorrer, de acordo com os autores, o comprometimento definitivo com a carreira. Isto também não foi observado, talvez pelo fato dos professores estarem freqüentando o curso de graduação em Educação Física, dividindo suas expectativas de um futuro profissional. Os problemas pertinentes à carreira de professor de dança em Florianópolis auxiliaram neste não comprometimento, conforme relataram os professores:

“Quanto à dança eu não tenho grandes expectativas, porque essa parte da cultura não é marcante na cidade, não vejo grandes possibilidades. O mercado de trabalho não tem muito, ganhar por aluno também não é muito bom, não tem especialização profissional, e depender só disso acho que é impossível!!” (professor A).

“...por exemplo, meu futuro não é, não pode ser professora de dança, porque não vai me suprir. Então eu vou ter que ter outra renda, é como se fosse um caminho

mais pro que eu gosto de fazer, mas tem que existir um outro caminho”. (professor B).

Assim, na fase de consolidação profissional, as características de consolidação pedagógica e comprometimento com a carreira docente não foram identificadas nos professores de dança de Florianópolis que participaram desta investigação.

A fase de diversificação compreende o momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. É quando os professores lançam-se em novas idéias e procuram viver experiências novas. Ela inclui os professores que possuem de 7 a 19 anos de docência (Nascimento e Graça, 1998).

Os professores de dança de Florianópolis desta fase de desenvolvimento profissional estavam envolvidos com funções e trabalhos diferenciados, realizados concomitantemente à docência. Além disso, encontravam-se estabilizados em locais de trabalho variados, seguros de sua prática pedagógica e buscando sempre um aprimoramento neste sentido.

No que diz respeito às idéias e experiências novas, diversas situações foram relatadas pelos professores de dança pertencentes a esta fase de desenvolvimento, conforme os itens:

a) Engajamento em projetos sociais municipais ou estaduais, onde lecionam dança em bairros de periferia para crianças e jovens carentes:

“Na verdade, quando eu decidi fazer um projeto social eu pensei assim: Cara, eu não vou ficar trabalhando pra ganhar uma miséria numa academia, que não está se importando com o meu trabalho enquanto professora. Se for pra fazer alguma coisa, eu vou fazer realmente pra quem precisa”.

b) Montagem e criação de grupos de dança que se destacaram nacionalmente:

“Eu aprendi a lhe dar com isso, a gente até já tentou diferente, mas outra pessoa dirigir e cuidar da companhia de dança, não é a mesma coisa. E é difícil, cuidar de grana mesmo, administração, onde é que vai ser investido, como vai funcionar isso, tem que ter muito cuidado com isso... O grupo de direção são 4 pessoas e a gente terceiriza problemas específicos: tem contador, assessoria de imprensa, problemas específicos você tem que terceirizar”.

c) Criação de uma turma específica de adolescentes, para futuramente compor o seu grupo de dança:

“Dou aula pra elas porque gosto muito e também penso assim, gosto de formar, fazer gente, eu precisava, porque eu sinto que hoje em dia o grupo de dança é o que é, porque ele construiu uma coisa de muito tempo atrás, teve uma formação muito forte, então eu preciso, preciso ter gente, nem sei se vai vir pra mim...”

d) Dedicção adicional à função de diretor artístico,

“Então eu aceitei este trabalho porque pra mim é um desafio ser diretora artística, montar um espetáculo, inclusive aqui em Florianópolis eu não ia ter outra oportunidade de fazer isso”.

e) Aprimoramento acadêmico, através de cursos de mestrado e doutorado:

“...eu não estou tão feliz assim do jeito que eu estou levando as minhas aulas, mas é a única forma de conseguir levar a parte do mestrado, as minhas disciplinas na faculdade, com mais a minha parte de dança, é a única forma que eu tenho. Tá bem complicado, eu atualmente estou meio cansada..”.

f) Dedicção adicional à função de coreógrafo, montando obras para outros eventos culturais (óperas, festas e corais) e sendo convidado a montar espetáculos em teatros de outros países:

“Eu fui montar um Ballet, no Ballet Nacional do Paraguai. Aí eu ganhei uma grana comprei uma casa (...) A minha sorte é que eu sou uma pessoa mais conhecida, tenho um outro tipo de trabalho, por exemplo, estou coreografando agora lá no espetáculo musical, aí de repente me chama um grupo pra coreografar em SP, daqui a pouco me ligam de Mato Grosso do Sul pra montar trabalho lá, o fulano pega e me indica, a cicrana me indica pra montar, eu vou pra lá. Pra POA montar também...”.

Por esses exemplos, pode-se perceber que experiências diferenciadas e adicionais à docência de aulas estão presentes no cotidiano dos profissionais desta fase de desenvolvimento profissional. Entretanto, neste grupo de professores, encontrou-se uma exceção. Um professor parece estar mais acomodado com a docência, desestimulado e não se arriscando a novas vivências. Isto parece ocorrer devido à falta de incentivo à dança pela instituição onde trabalha, a qual não tem estimulado o professor a implementar idéias inovadoras, conforme relatou durante a entrevista:

“...então quer dizer, me esforço, me esforço e o meu salário é de professora, você é coreógrafa, figurinista, bailarina e o seu salário é de professora! Para quê? Tem que ter o apoio. Aqui tem muita modalidade e eu sempre lutando pela dança, sempre lutando. Esse ano não vamos ter o espetáculo no teatro porque a instituição não vê importância do espetáculo. O espetáculo é pra por a bailarina no palco!! Ai o que acontece? Alguns pais ficaram decepcionados, porque acharam que ia ser no teatro... Todo mundo quando matricula o filho no Ballet, quer apresentar, quer aparecer, quer se fantasiar, é o objetivo! Então não é muito valorizado...”

O relato deste professor, apesar de ter apenas 15 anos de docência, pode fazer parte perfeitamente da próxima fase denominada de fase de estabilização.

A fase de estabilização constitui a fase de questionamentos sobre si próprio. Ela compreende os professores que possuem de 20 a 35 anos de docência (Nascimento e Graça, 1998).

Nesta fase, encontravam-se seis professores de dança que foram entrevistados. Observou-se uma certa acomodação com as atividades docentes e um questionamento constante sobre as expectativas futuras. Alguns já se afastaram da docência, mas sentem falta de lecionar, do contato com os alunos e do sentimento de sentir-se útil em termos de dança. Outros estavam na fase de decidir parar de ministrar aulas, mas questionavam sobre o que iriam fazer posteriormente a esta ação, pois dedicaram suas vidas a dança. Uma solução encontrada e relatada por alguns desses professores, que pensam em encerrar sua carreira docente em dança, era cursar uma faculdade.

Há um professor que nos últimos dois anos estava buscando estabilidade profissional em instituições. Mesmo recebendo um salário menor, preferia àquelas instituições que assinavam carteira, pagavam férias entre outros direitos e que permitiam uma maior estabilidade econômica. Este professor ainda não pensava em se “aposentar” e pretende lecionar ainda por muitos anos.

Os ciclos de desenvolvimento profissional expostos por Nascimento e Graça (1998) parecem cabíveis aos professores de dança de Florianópolis. A única fase que apresentou-se diferente foi a de consolidação. De acordo com os participantes dessa pesquisa, os professores de dança que possuíam de 4 a 6 anos de docência poderiam ser classificados ainda na fase de entrada. A consolidação das competências pedagógicas parece estar mais presente nos professores pertencentes à fase de diversificação.

Formação da Identidade Profissional

O percurso profissional pode também ser analisado através da criação de uma identidade profissional. Sobre esta questão, encontrou-se alguns professores do segundo período (cujo rito de passagem ocorreu de 1985 a 1995) buscando desenvolver um estilo, uma linguagem ou metodologia de aula diferenciada dos demais professores de dança atuantes em Florianópolis. Estes professores gostariam de ser reconhecidos socialmente através de seus trabalhos. Para tal, utilizavam estratégias para a criação de uma identidade própria, como demonstrou o comentário de dois destes professores:

“Fui em cursos, fiz aula com profissionais diferentes, realizei leituras de livros e fui buscando construir a minha formação, eu fulana, e não eu fulana cópia de outra pessoa. Eu queria trabalhar comigo, que as pessoas olhassem e dissessem: esse trabalho é da fulana. Então eu fui buscando o meu eu dentro da dança enquanto professora, o que eu podia melhorar, e tudo que eu achava que eu não concordava, eu fui tirando, descartando”. (Professor A)

“Tenho necessidade de estar aprendendo coisas diferentes porque, ensinar aquilo que tem um monte de gente que já sabe ensinar aquilo muito bem, não sei, não me interessa. Quero fazer coisas diferentes, totalmente, totalmente não mas, fazer coisas diferentes do que eles fazem. Porque fazer o que eles fazem, eles já fazem. Não preciso fazer igual. Não quero. Já tem eles pra fazer e fazem muito bem”.

Estes professores que buscavam a construção pessoal de uma identidade profissional, assumiram o papel de docente e se

empenhavam para realizá-lo com excelência, investindo em cursos de aperfeiçoamento, especialização e preocupando-se em avaliar constantemente sua prática profissional assim como seus modelos e sua formação.

A partir do momento em que o professor começa a questionar sua prática, imediatamente questiona seus modelos iniciais. Esta etapa é importantíssima para o amadurecimento do trabalho profissional do professor. Nela o professor revê os seus conceitos, atitudes, comportamentos e valores buscando uma identidade para o seu trabalho. O ciclo de auto-reprodução completa começa então a ser rompido. Sobre este assunto, um professor comentou:

“Primeiramente, eu tirei com bases nos modelos, comecei a tirar o que eu não queria, qual era os pontos negativos que tinham e que eu não queria pra mim, então eu fui isolando aquilo ali. E fui mantendo os pontos positivos, e fui buscando em outros profissionais, o que eu poderia aproveitar”.

Este rompimento do ciclo de auto-reprodução é inerente ao processo de socialização. De acordo com Costa (1996), o processo de socialização apresenta marcas da continuidade e da descontinuidade. Há momentos de ruptura, isto é, momentos em que os indivíduos põem a descoberto e reformulam as suas crenças cotidianas sobre a ocupação, rompem com comportamentos antigos e aprendem novos, que se tornam novas responsabilidades da ocupação.

Com este rompimento e a reformulação do pensar e agir inicia a construção da identidade própria profissional. Segundo Dubar (1995), a construção da identidade profissional é resultante de uma dupla transação: transação objetiva (entre o indivíduo e a instituição) e transação subjetiva do indivíduo (confrontando uma nova mudança e o seu passado). Dubar (1995) esclarece também que a identidade profissional resulta de compromissos interiores entre a identidade herdada e a pretendida, mas também de negociações exteriores entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade incorporada por si.

O professor que toma uma atitude reflexiva perante sua prática pedagógica permite-se renovar e estar atualizado com o seu contexto. Além disso, a questão da identidade profissional passa também pelo reconhecimento do trabalho do professor pelos seus pares e pela sociedade.

O reconhecimento do trabalho do professor de dança pelos seus pares, em Florianópolis, ocorreu com uma certa homogeneidade. Observou-se através dos relatos dos professores que vários professores do segundo período (rito de passagem nos anos 1985-1995) assim como todos os professores pertencentes ao primeiro período (cujo rito de passagem ocorreu de 1975 a 1985) possuem uma

identidade profissional bem marcada, cuja autoria dos trabalhos realizados em dança pode ser reconhecida nas obras coreográficas e nos alunos advindos de aulas de professores específicos.

As indicações de “bons professores” nos estilos Ballet Clássico e Dança Contemporânea, pelos professores de dança entrevistados, foram bastante concisas. Verificou-se nas entrevistas a indicação de dez professores, sendo que quatro deles foram os mais citados.

Os motivos para a escolha destes professores foram atribuídos ao fato de terem praticado algumas aulas do professor e gostado, aos resultados observados nos alunos destes professores, aos trabalhos coreográficos e, por último, por uma questão de empatia.

Dos quatro professores indicados, dois pertenciam ao primeiro período e concomitantemente encontravam-se na fase de estabilização, sendo estes professores de Ballet Clássico. Os outros dois professores indicados eram de Dança Contemporânea, pertenciam ao segundo período e encontravam-se na fase de diversificação.

O reconhecimento social do trabalho do professor de dança está intimamente ligado ao mundo das apresentações e espetáculos. Isto inclui a necessidade de assumir papéis como o de cenógrafo, diretor e coreógrafo da instituição onde leciona. Neste sentido, a intervenção do professor de dança é ampliada, não sendo apenas aquela de estar em sala, planejando e lecionando. Ser professor de dança implica no domínio de habilidades e conhecimentos que vão além daqueles necessários à docência, exigindo bom senso e compreensão estética e cênica, como pode ser observado no comentário de um professor:

“...a questão financeira, cobrar mensalidade, ir atrás de roupa, procurar costureira, comprar tecido, tudo que tu começa tem que aprender a fazer, não é só o fato de ir ali na sala dar aula e pronto, é tudo que vem atrás disso. Nos espetáculos, por exemplo, saber que cores de roupas podem ser utilizados no palco, o que dá certo o que não dá, cabelo, maquiagem, uma infinidade de coisas”.

Através das apresentações de suas coreografias, o professor demonstra os resultados do seu trabalho à sociedade. A apresentação de final do ano ou em eventos de dança são algumas das possibilidades de “marketing” dos professores e, conseqüentemente, das instituições as quais pertencem.

O reconhecimento social costuma acontecer por este viés. A realização de mostras, festivais e eventos de dança são de extrema importância neste sentido, conforme relatou um professor:

“A gente já sabe que os grupos começam a se destacar quando começam a ganhar nos festivais, e começam a

adquirir nome, e as pessoas começam a vincular eles aos trabalhos. Até então, se eles participam somente de mostras não competitivas: ah, fulano é conhecido, mas não é aquela coisa”.

O fomento à dança, em termos de aumento do número de pessoas que assistem aos espetáculos (platéia) e de praticantes nas instituições de ensino, depende em parte desses eventos.

Dentre os eventos de dança, os mais criticados foram os festivais competitivos. Os professores acreditam ser injusta a forma como estão organizados em termos de estrutura competitiva, conforme relataram os professores:

“Eu sou contra festivais competitivos, acho que é um índice de adrenalina muito alto pra um trabalho de dança que não deveria ser voltado pra esse lado competitivo”(professor A).

“...a competição não é a essência da dança, a dança é pra se mostrar, pra mostrar os trabalhos, não pra ficar competindo, se tá melhor ou pior a bailarina, acho que não é por aí.” (professor B.)

Em Florianópolis, com o passar dos anos, os eventos e festivais de dança estão diminuindo, principalmente aqueles que dependem de apoio financeiro de órgãos públicos. Tais eventos não competitivos deveriam ser mais constantes, ou seja, permanecerem acontecendo por um período longo de tempo. Há também mostras realizadas por iniciativas pessoais, mas que muitas vezes não conseguem persistir por falta de recursos financeiros.

Fatores que Intervém na Prática Profissional

A análise dos ciclos de desenvolvimento profissional revelou que há diversas fases no percurso profissional que são comuns aos professores, independente do conteúdo ou estilo que lecionem. Este fato foi igualmente verificado em relação aos fatores que intervém na prática profissional dos professores de dança.

Sobre os fatores que interferem na prática profissional dos professores, Souza (1996) expõe que, *“a falta de material didático, salário e jornadas aparecem como elementos que limitam*

estruturalmente o trabalho do professor” (p.67). Entre os professores de dança de Florianópolis, estes fatores também foram mencionados, sendo a questão salarial a mais citada.

Os professores de dança, em sua maioria, indicaram ser o fator econômico o mais prejudicial ao andamento e crescimento da dança em Florianópolis. Sobre este assunto, não existiu uma diferenciação entre os professores das diferentes fases de desenvolvimento profissional. Em todas as fases encontrou-se professores descontentes com o fator econômico. A baixa remuneração docente tem provocado o pluri-emprego, que foi percebido em professores de todas as fases de desenvolvimento profissional.

Este fato difere do estudo de Alves (1997), cujo pluri-emprego foi marcante apenas na fase de entrada da carreira, onde os salários são mais baixos, fazendo com que a intervenção dos professores de Educação Física seja mal remunerada. A baixa remuneração esteve presente na vida profissional da maioria dos professores de dança, necessitando de uma outra atividade econômica para manter-se. O comentário de um professor entrevistado exemplifica esta situação:

“Hoje a gente observa, que a maioria dos professores de dança, um faz jornalismo, o outro é advogado, o outro faz cênicas, é raro aquele que fica só em função da dança, a maioria está vinculado a uma outra atividade pra poder sobreviver! Ainda falta isso, essa valorização dentro da dança como professor e como bailarinos mesmo”.

As únicas exceções a este respeito foram os professores de Ballet Clássico, os quais trabalhavam em uma instituição de Florianópolis, onde a remuneração foi considerada boa pelos professores. Sobre esta questão, dois professores relataram:

“Qualquer professor que ganha 50% do que o aluno paga eu acho que não pode reclamar não. E o Ballet, como é sempre mais caro que os outros cursos, então a gente não ganha mal, só não ganha o bastante pra pagar do próprio bolso cursos de aperfeiçoamento” (professor A).

“ o problema é esse, às vezes, pra você ter um salário razoável, você se sujeita a receber 10 meses no ano, a ficar sem carteira assinada, ficar recebendo por porcentagem, com carteira assinada assim por baixo né?”(professor B).

Os demais professores também comentaram sobre a insatisfação com a remuneração docente:

“Agora estou me mantendo assim, não alcança muito, mas dá pra sobreviver. Mas sempre estou com falta de grana, tô num momento meio complicado assim” (professor A).

“Tu não ganhas nos meses de verão, ganha quando trabalha. Quando não trabalha, não ganha. Então eu acho que é uma classe muito desorganizada”.(professor B).

“Eu trabalho sábado de manhã praticamente todo o ano, 80% do ano, e as alunas não pagam a mais, só pagam as aulas de 2^{a.}, 4^{a.} e 6^{a.} Ensaios também não pagam. Nos espetáculos a gente também não ganha nada!” (professor C).

“Ficar só correndo atrás de salário no final do mês pra sobreviver! Tu ganha pro que tu vive, tu come, tu te veste, mas te absorve muito! Tu não és tão bem remunerada assim pra ter esse grau de absorção integral, é 100%, domingo, até altas horas da noite se for preciso, não compensa financeiramente. E pra quem tem família que nem eu, que tem filho, o custo as vezes é muito alto, a dedicação te faz se fechar pra outras coisas”(professor D).

O fator econômico foi destacado como um aspecto relativo à sobrevivência na carreira. Muitos foram os professores que relataram ter emprego paralelo durante a fase de entrada e consolidação da carreira. Sobre este assunto, alguns professores comentaram:

“Sempre tive emprego paralelo, mesmo quando eu estava em tal cidade, quando eu trabalhava no grupo de dança, eu trabalhava de bico assim, de professor substituto, que lá tem muito, aqui não existe!”(professor A).

“Eu trabalhava na fundação de cultura lá, fazia orçamento e finanças na fundação de cultura, eu fazia empenhos, pagamentos, números, contabilidade!”.(professor B).

“...fui trabalhar no governo, fazia pro governo correspondência (era secretária do estado do desenvolvimento econômico do mercosul), Era horrível!!” (professor C).

“Eu trabalho com Educação Física numa outra escola” (professor D).

“Eu trabalhei muitos anos de camareira, de qualquer coisa...” (professor E).

Sobre os fatores políticos, os professores foram unânimes em afirmar que não existe uma política cultural na cidade de Florianópolis que favoreça a prática de diferentes estilos de dança. Existem as organizações governamentais municipais, estaduais, federais e as organizações da própria classe que são responsáveis pela criação, funcionamento e cobrança de efetividade das políticas culturais.

Sobre as organizações governamentais federais, existe a Fundação Nacional de Arte –FUNARTE, com sede no Rio de Janeiro, que é vinculada ao Ministério da Cultura, órgão responsável pela política cultural do país desde 1985. Seus recursos financeiros são provenientes do Tesouro Nacional, de convênios com instituições oficiais brasileiras, estrangeiras ou privadas. Nesta fundação, a elaboração e execução da política em dança no Brasil fica sob a responsabilidade da Coordenação de Dança e Ópera.

Os programas propostos com intuito de incentivar o desenvolvimento da dança no Brasil são o Projeto Cena Aberta, o Troféu Mambembe de Dança, o projeto Prêmio Estímulo, o Projeto Nacional de Artes Cênicas e o projeto realizado no Teatro Cacilda Becker.

O Projeto Cena Aberta foi iniciado em caráter experimental em 1998, apoiando cinco grupos de dança e oito de teatro do país, sendo um grupo de Florianópolis contemplado.

O Troféu Mambembe de Dança foi implementado em 1994 e premia com 5 mil reais os grupos de dança destaques. Em 1999, um grupo de Florianópolis recebeu este prêmio.

Já os projetos Prêmio Estímulo e o Projeto Nacional de Artes Cênicas prevêem recursos financeiros para montagem ou circulação de espetáculos. O Prêmio Estímulo ainda prevê recursos para oficinas ou cursos de reciclagens. De acordo com Xavier (2001b), nenhum grupo de dança de Florianópolis jamais recebeu estes recursos.

Há ainda o projeto realizado no Teatro Cacilda Becker, único teatro dedicado exclusivamente à dança no Brasil, cedido através de editais aos grupos e companhias de dança. Nenhum grupo de

Florianópolis utilizou-se desta estrutura para apresentação de espetáculos. Sobre os projetos desenvolvidos pela FUNARTE, Xavier (2001b), expõe que estes são desconhecidos pelas companhias de dança de Florianópolis devido a pouca divulgação da instituição ou pela falta de informação dos próprios profissionais e organizações dos profissionais da dança.

A nível estadual, há a Fundação Catarinense de Cultura (FCC), que é o órgão gestor do setor cultural do Governo do Estado de Santa Catarina e situa-se em Florianópolis, no Centro Integrado de Cultura.

De acordo com Xavier (2001b), as ações que englobavam a dança na Fundação Catarinense de Cultura, no período de 1991 a 2001, limitaram-se ao projeto TAC 6:30, aos editais de Apoio à Produção Cultural e a Medalha Mérito Cultural “Cruz e Sousa”.

O Projeto TAC 6:30 teve como objetivo promover espetáculos semanais de música, teatro e dança dos grupos catarinenses. Iniciou em 1992, durou até 1994, voltando a ser realizado em 1999, ano em que o teatro fechou para reformas. Já os editais de Apoio à Produção Cultural distribuem recursos financeiros para as propostas enviadas à fundação. Xavier (2001b), revelou que desde 1998 nenhum grupo recebeu estes recursos. Além disso, informou que a partir de 2000, a gerente de Artes Cênicas da Fundação Catarinense de Cultura declarou que os grupos que desejassem apoio financeiro do governo deveriam inscrever seus projetos na Lei Estadual de Incentivo à Cultura, encerrando esta via para obtenção de recursos. Em relação à Medalha Mérito Cultural “Cruz e Sousa”, ela é conferida aos profissionais de artes cênicas que se destacam em Santa Catarina. Na área da dança, apenas um coreógrafo de Florianópolis foi homenageado no ano de 1997. A fundação apóia o Festival de Dança de Joinville e o Festival de Teatro de Blumenau.

Assim, pode-se perceber que o estado diminuiu gradativamente seus projetos de incentivo a cultura com o passar dos anos, restringindo-os às leis estaduais de incentivo à cultura.

Em Florianópolis há, também, o órgão municipal responsável pela administração da cultura da cidade, oficializado em 1987. As principais realizações em prol da dança desta fundação constituem a Mostra de Dança de Florianópolis, que é um evento não competitivo e abrange atualmente profissionais de todo país; as Oficinas de Artes na Comunidade, onde a prefeitura disponibiliza o material e o espaço para as oficinas; e Mulheres com Arte, que premia mulheres com participação ativa na comunidade florianopolitana.

Os professores de dança entrevistados apresentaram severas críticas ao evento denominado Mostra de Dança, devido aos critérios de seleção que, na última edição, deixaram de fora a maioria dos grupos da cidade. Apenas um participou da amostra, demonstrando o quanto restringiu os locais de apresentação dos profissionais de dança de Florianópolis.

De forma geral, constata-se que as organizações governamentais (nacionais, estaduais e municipais) propõem alguns projetos de incentivo à cultura. Entretanto, a quantidade de projetos de incentivos não corresponde à imensa demanda de grupos e profissionais de dança existentes, o que torna os recursos quase inexistentes.

Além dos projetos, há Leis de Incentivo à Cultura que são bastante procuradas pelos professores e grupos de dança de Florianópolis (Lei Rouanet, no. 8.313 de 1991; Lei estadual no. 10.929 de 1998 e a Lei Rosalino, no. 3.659 de 1991). Todas estas leis consistem no abatimento dos recursos oferecidos aos projetos de dança pelas empresas dos impostos federais, estaduais e municipais respectivamente. Estas leis de incentivo facilitariam a realização de apresentações de obras se o processo para a captação de recursos fosse menos burocrático e de conhecimento geral dos grupos de dança e empresários. Sobre este assunto, dois professores relataram:

“...não tem ação direta política, pra preservar a dança na cidade, não existe! A gente consegue assim, quem consegue passar o projeto de lei de incentivo e tudo, mas é o grupo, o indivíduo que corre atrás, eles fizeram a lei e só que, se tu não souber ou se não souber fazer projeto problema é teu, sabe?”(professor A)

“Acho que as leis de incentivo que foram feitas hoje em dia, não ficaram claras pros empresários. E é uma dificuldade muito grande para você captar recursos com esse tipo de lei. É um absurdo, humanamente quase impossível!!! Muita gente conseguiu a lei de incentivo e não conseguiu recurso nenhum, não só eu como o Miguel Falabella e como o Jorge Fernando”.

No que diz respeito à aprovação dos projetos pela comissão estadual ou municipal, os professores relataram alguns problemas ocorridos. Estes problemas resultam da falta de pessoas especializadas na área trabalhando nestas comissões, principalmente para poderem selecionar e agilizar os processos. Sobre este assunto, alguns professores relataram:

“Projetos...Quanto público que é pouco pra eles? Quantas pessoas se beneficiando com aquilo é suficiente pra eles? tu vai atingir os cabeças, as pessoas que estão dirigindo a dança na cidade, se forem 20 pessoas, já vale a pena, não vale? Eles não acham!”. (professor A)

“Então é assim tu faz um projeto, utilizar a lei e tudo. Aí tem um energúmeno, sentado numa cadeira que se dá ao luxo de dizer que teu publico alvo não merece que tu traga um profissional desse pra...Aí tu pega o resto dos teus projetos e enfia na gaveta mais funda que tu tem, porque daí não adianta!!!” (professor B)

“Tu senta e uma pessoa olha tudo pra que não falte nada. Tem uma pessoa que olha e ela não disse que estava faltando anexo algum, e ainda a pessoa pode se comunicar, ela mora em Florianópolis, ela pode mandar por fax, ou manda por correio o original e passa por fax... Porque o que aconteceu? Do dia 19 que foi escrito, demorou 5 dias pra ir pro correio, e chegou dia 26. perdemos uma reunião, na seguinte reunião o projeto entrou mas os fundos já tinham acabado!” (professor C)

Os relatos dos participantes demonstraram muitas questões, especialmente o excesso de burocracia que acompanha o serviço público e a carência de profissionais atuantes qualificados. Há necessidade de pessoas especializadas e capacitadas para o exercício do trabalho com cultura, tanto no estado quanto na cidade. A questão do uso das leis de incentivo à cultura em Florianópolis foi abordada no estudo de Xavier (2000), onde os responsáveis pelos grupos de dança da cidade consideraram as leis de incentivo à cultura algo muito positivo mas, reclamaram da complicação e burocracia que as acompanham. Observou-se tanto neste estudo quanto no estudo de Xavier (2000) que o desejo de utilizar as leis de incentivo à cultura é muito maior do que o de conhecê-las mais profundamente. Este fato está relacionado com o interesse único e imediato com o sucesso de seus trabalhos e projetos em dança.

Outro fator citado que intervém na prática profissional foi o pessoal e familiar. Para a maioria dos professores de dança de Florianópolis, a família contribui e concorda com a carreira profissional escolhida. Sobre este assunto, alguns professores comentaram:

“Conseguir recurso... Eu acho que a questão familiar, tanto os meus pais quanto os pais dos alunos tem auxiliado bastante”. (professor A).

“Graças a Deus, enquanto eu era solteira não interferia porque meus pais davam total apoio, sempre deram.

Depois que eu casei, o maridão já sabia que eu lidava com a dança, que tem que viajar, participar de festival, montar coreografia, foi muito tranqüilo, porque ele já acostumou com isso”.(professor B)

“E pra mim a família foi bem importante, sempre investiram – mãe quero fazer tal curso, mãe quero fazer tal coisa, mãe quero ir pra lá. Ela sempre me ajudou na formação!”(professor C).

Há também professores em que a questão familiar não influenciou, conforme o relato de um professor:

“Família, agora, nem incentivando nem não incentivando. Mas eles não estão mais se preocupando”.

Entre os professores de dança de Florianópolis, há ainda aqueles que são casados, possuem filhos e compreendem ser complicado lidar simultaneamente com a estrutura familiar e a profissão. A falta de tempo para dedicação à família e filhos pelos docentes também foi encontrada no estudo de Farias (2000), com os professores de Educação Física escolar da rede estadual de Florianópolis. Sobre este assunto, dois professores relataram:

“Familiar, é complicado o meu caso, como professor. É ruim, aí chega véspera de espetáculo, aí tu vai ensaiar domingo, aí tua família que agüente! Aí tem que ensaiar pro espetáculo, ensaiar meio-dia, como eu tenho pouco tempo livre, nas horas críticas tu tem que te virar, tem que vir pra cá!” (professor A).

“Pessoal, total! Porque filho é complicado, marido e, agora o meu marido foi transferido... A filha fica carente...A gente tem que ficar 24 horas de bom humor, aqui na sala, chega em casa tem que estar de bom humor pra cuidar do filho, então é uma jornada dupla” (professor B).

Os fatores mencionados pelos professores de dança têm sido observados também em toda classe de professores, independente da matéria, do conhecimento e repasse teórico. Os professores, além da baixa remuneração, trabalham durante muitas horas sem receber

nenhuma remuneração. Nos professores de dança isto pode ser percebido através dos relatos que demonstravam a falta de remuneração das horas de ensaios de coreografias, reuniões pedagógicas, busca por costureiras e marcação de palco para espetáculos. Entre os docentes de colégios públicos e privados tradicionais, esta ausência de remuneração costuma ocorrer nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, correção de deveres e provas e eventos escolares como olimpíadas e festa junina. Sobre a profissão de professor, um professor de dança relatou:

“Porque o professor, não adianta! O professor é aquilo ali. O professor sempre vai ganhar pouco... Sempre o médico é o médico, o engenheiro é o engenheiro e o professor é o professor. É aquele que ganha pouco, é aquele que se esfolta, e é o que se dedica mesmo. A gente vê nos documentários, o professor é a classe que realmente trabalha neste país. Economicamente, a gente fica morrendo de pena”.

Em síntese, o percurso docente foi marcado inicialmente pela reprodução das aulas assistidas enquanto bailarinos, sendo modificado pelos diversos acontecimentos que produziam reações dos docentes no sentido de superar e assimilar as experiências vividas, resultando no processo reflexivo da prática.

Os ciclos de desenvolvimento dos professores de dança demonstraram a instabilidade da carreira em Florianópolis, assim como a dificuldade de consolidação pedagógica e de comprometimento efetivo com a carreira docente, ficando esta relegada a uma atividade de importância secundária.

Em relação ao reconhecimento social, percebeu-se a dificuldade enfrentada pelos docentes de apresentar à sociedade os trabalhos desenvolvidos no interior das salas de aula, devido à escassez de eventos culturais na cidade e estado.

Sobre os fatores que interferiram na prática profissional dos docentes, observou-se a inter-relação entre os fatores econômicos, políticos e familiares. Os fatores econômicos interferiram na prática dos professores de dança independentemente do ciclo de desenvolvimento profissional em que se encontravam os docentes. Os fatores políticos estavam relacionados à falta de política cultural e de eficiência das organizações da classe, resultando em pluri-emprego e baixa remuneração. Os fatores econômicos e políticos interferiram nas relações familiares, pois exigiram maior tempo de trabalho dos docentes para melhoramento salarial, minimizando o tempo dedicado à família.

A análise dos fatores revelou, principalmente, a urgência no fortalecimento das associações dos profissionais da dança, no sentido

de estipular um salário base e de exigir os demais direitos trabalhistas, como décimo terceiro salário, férias, limite de carga horária, carteira de trabalho devidamente assinada e ainda obter apoio jurídico especializado. Desta forma, os problemas relacionados ao poder econômico e relacionamentos familiares seriam parcialmente sanados.

CAPÍTULO IX

OS DOCENTES E SEUS PARES

A Cultura Docente

Desde o marco inicial da profissão docente, o sujeito envolve-se com as tarefas, comportamentos, atitudes e valores inerentes à docência e, aos poucos, vai se afastando das normas de conduta e prática enquanto bailarino. O caminhar na carreira de professor implica no entendimento e adaptação à cultura docente.

Nas instituições existem as comunidades ocupacionais que retratam grupos de professores que partilham características comuns, como a crença de executarem o mesmo trabalho, uma identificação positiva com o que fazem, a crença de partilharem as mesmas perspectivas, valores e problemas; e suas atividades comuns compreenderem as esferas de trabalho e lazer (Pacheco & Flores, 1999).

As comunidades ocupacionais dos professores de dança de Florianópolis podem ser observadas nas academias e escolas onde a dança tem sido oferecida. Os professores de dança estão agrupados por estilos e, principalmente, por locais de trabalho. Sobre este assunto, um professor relatou:

“Fora da academia é assim, o pessoal tem uma “coisa” com a academia que trabalho. É enrolado porque eu trabalho somente aqui, e os outros professores de outras academias, trabalham em várias academias, então eles tem um transito que nós não temos. Aí a gente fica, então, mais isolados, e às vezes as pessoas interpretam como arrogância ou grupinho... não é nada disso”.

As comunidades ocupacionais servem de apoio para os professores no auxílio da resolução dos problemas enfrentados no trabalho e também de referência para a intervenção profissional. As

relações entre as comunidades ocupacionais não ocorrem por acaso, de acordo com Plekhanov (1977):

“O ser social cria ele próprio as suas relações, quer dizer, as relações sociais. Mas se num determinado momento cria precisamente tais relações e não outras, isto não acontece naturalmente sem uma causa e razão, isto é devido ao estado das forças produtivas” (p. 82).

As culturas organizacionais geralmente se compõem de artefatos (linguagem, mitos, rituais, emblemas, histórias) perspectivas, valores e preconceitos ou crenças. No caso concreto dos docentes, as culturas fazem referência fundamentalmente às crenças e conhecimentos que mantêm os professores como coletivo (Garcia, 1995).

Sobre a formação da cultura docente, Garcia (1995) destaca que não existe uma uniformidade cultural, pois os professores diferem em idade, experiência, procedência social e cultural, sexo, estado civil, conteúdo, sabedoria e habilidade. As escolas e instituições que trabalham diferem também em muitos aspectos, assim como o grupo de alunos e colegas, onde todas estas diferenças podem determinar diferenças na cultura docente.

O fato de não existir uma uniformidade cultural entre os professores de dança foi relatada por um docente:

“Acho que é isso, essas condutas e valores variam pra caramba!!! Vai mais de acordo com as pessoas que estão envolvidas. Não sinto assim que tem uma coisa, por exemplo, assim que seja de todos os professores de dança!”

Entretanto, Garcia (1995) acrescenta que há características marcantes da cultura docente que não estão tão relacionadas com a cultura pessoal, as quais são denominadas de individualismo, competitividade, coletividade forçada e colaboração.

O individualismo representa a forma de cultura mais encontrada em escolas. Isto vem determinado, em parte pela arquitetura escolar e também por tradição, horário e sobrecarga docente. Assim, os contatos profissionais são realizados em espaços fora da sala. Nos professores de dança, a marca do individualismo apareceu diversas vezes na fala de cada indivíduo pesquisado. As estruturas das academias, centros culturais e escolas tradicionais, onde cada professor tem seu horário e suas turmas definidas, somadas a baixa remuneração (que obriga os professores a trabalharem em mais de um local), faz com que ocorra este afastamento das trocas de

informações ou até mesmo da possibilidade de observar ou executar a aula do outro professor.

A respeito da falta de tempo para observar, saber o tipo de trabalho que o outro professor desenvolve, têm-se os seguintes relatos:

“...conheço por nome várias pessoas, conheço as pessoas mas não fiz nunca aula e nem assisti nunca a aula delas”.

“Quando a gente fala dos outros fala da gente, porque não é o outro, é a gente. Então nós professores poderíamos estar mais conectados, talvez. Eu acho que se tu queres mesmo estabelecer contato com as pessoas tu consegues, as pessoas estão ali. Não é que os lugares estão fechados, a gente é que não visita esses lugares. Não é que não vão te ouvir, não é que...é que simplesmente não vamos, falta tempo”.

O isolamento dos professores de dança foi um fato marcante no discurso de todos. Os entrevistados compreendem que estão isolados, muitos devido à falta de ética ou pela competitividade existente entre os professores. Entretanto, nenhuma ação foi estabelecida para que esta inércia e pouca troca de informações fosse minimizada. Os professores sabem dos prejuízos causados pelo isolamento, porém parecem conformados e acomodados com a situação. Sobre este fato, um professor comentou:

“Acho que a cidade impõe muito isso, uma distância, um distanciamento e pouca disponibilidade de troca em alguns casos. Em todos os casos, acho que não tem muito mais efervescência profissional, geralmente a questão da dança, ou é hobby ou é uma coisa que acontece ali e deu. Uma coisa fechada!”

A falta de troca (de informações e saberes) entre os professores de dança pode estar relacionada à diminuição de eventos na cidade, onde os professores tinham a oportunidade de mostrar seus trabalhos e de realizar intercâmbio de idéias e metodologias. Um professor comentou sobre este aspecto:

“Eu tô meio por fora, eu tô meio afastada do mundo, me sinto um pouco isolada. Esse isolamento é um pouco meu e um pouco de todos, porque eu acho que os eventos em dança em Florianópolis estão se acabando!”

Os motivos da falta de troca de conhecimentos entre os docentes de dança também podem estar relacionados ao mercado de trabalho e a diferença de informações entre os demais profissionais da dança. Os comentários de dois professores exemplificaram esta situação:

“Como é que vai ter a troca?! Não tem troca, vira competição de mercado entendeu? A gente é mala, porque a gente não quer ficar mais dando coisas a gente quer receber também! Quer trocar!”(professor A).

“...é porque o mercado aqui é pequeno, então tá um querendo passar por cima do outro, querendo ou não cada um quer ganhar o seu espaço. Porque é uma profissão que tu te desgasta e tem pouca troca” (professor B).

A troca de experiências e a partilha de saberes, de acordo com Nóvoa (1995) *“consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado para desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formado” (p.16).*

Nesta perspectiva, o diálogo entre os professores de dança parece ser fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional. Tão importante quanto a troca de informações está a criação de redes coletivas de trabalho. Estas redes, segundo Nóvoa (1995), constituem um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Em relação à característica cultural dos professores denominada competitividade, de acordo com Garcia (1995), ela ocorre entre grupos de professores que competem entre si, buscando privilégios, supremacia, independência e respeito dos demais grupos. Os critérios de agrupamento são variados: por idade próxima, pensamento, tempo de convivência, departamentos, ciclos de desenvolvimento profissional. Dentro dos próprios grupos pode-se verificar sub-culturas que lutam entre si por promoções, *status* e recursos, gerando dentro do próprio grupo sentimento de vencedores e perdedores. Sobre esta disputa onde existe o sentimento de perdedor e vencedor, um professor comentou sobre a comparação de aulas:

“...a minha aula, a tua aula, ficar realmente comparando e achando que faz melhor, querendo abafar”.

Quando existe competitividade, a disputa pelo poder entre os professores torna-se bastante acirrada. Sobre este assunto, dois professores de dança comentaram:

“Eu passei maus bocados com isso, porque lá na nossa escola era como uma família. Depois que eu passei pra uma outra escola, e encontrei pessoas que eu não tinha tanta intimidade, encontrei aquela disputa pelo poder. E isso é complicado”. (professor A).

“É coisa de poder mesmo, eu sou diretor de um grupo, eu comando, e tem que pedir autorização pra mim de tudo. E aí aquela coisa, aí começa o falar por trás, conversa com fulano, com outro, aí começa a fazer fofoca... No meio artístico, mexe muito com certos conceitos, com ética, vaidade”. (professor B)

A competitividade não ocorre apenas entre os professores de uma mesma instituição, ela acontece também entre os professores e coreógrafos de grupos de dança da cidade. Um professor relatou sobre a competitividade entre os profissionais da dança:

“Florianópolis é um lugar assim, alguém começa a se sobressair, o ambiente te coloca pra baixo, saca? Isso dificulta um pouco o trabalho, não impede, dificulta por essa coisa de discordar, de pecuinha, de ciúme bobo, sei lá!”.

A questão de obter privilégios e supremacia sobre os demais grupos de dança em Florianópolis ficou clara através da retenção de informações, principalmente as relacionadas aos prazos de editais e leis de incentivo à cultura. Este fato foi comentado por um professor:

“sempre tem uma coisa de política em relação a área da dança, de pessoas que retém um tipo de informação... por interesse de reter”.

A competitividade excessiva tem sido extremamente prejudicial à categoria profissional, causando estranhamento e repulsa entre os professores de dança, dificultando sua articulação em prol de melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social.

A coletividade forçada é tida também como uma característica cultural marcante entre os docentes. Para Garcia (1995), a

coletividade forçada consiste em um conjunto de procedimentos formais, burocráticos para incrementar a atenção à planificação conjunta dos professores. São realizadas reuniões onde os professores trabalham em conjunto, em horários estabelecidos e em assuntos previamente regulados.

A questão da coletividade forçada entre os professores de dança não tem sido um procedimento muito comum. Ela é utilizada apenas em escolas e academias quando existe a necessidade de planejar as apresentações de final de ano.

Atualmente, os professores de dança estavam se reunindo para discutir e encontrar soluções que possam cancelar a ação do Conselho Regional de Educação Física, que estava exigindo cadastramento no conselho e a realização de cursos breves, ambos pagos, para que o professor de dança obtenha licença para exercer sua profissão. Em Florianópolis, apesar deste problema ser bastante grave para os profissionais da área e atingir diretamente aqueles que ministram aulas e sobrevivem com baixos salários, a mobilização para a tomada de uma atitude conjunta tem sido incipiente. Sobre este assunto, um professor comentou:

“A dança ainda está neste amadorismo, nesta instabilidade. .. Um meio muito desarticulado, que tem dificuldade de se articular para ser um grupo coeso. Não é que seja desorganizado, mas a forma de se organizar é meio dispersa. Eu já tentei fazer duas reuniões: vamos lá, vamos pegar! Dei um gás, mandei e-mails e tal, e... esmoreceu!! Eu não tenho tempo pra isso agora, esperava que alguém pegasse... mas assim como eu, todo mundo tem muito trabalho, muita coisa. É uma área que ainda está muito desprotegida...”

A cultura de reunir-se, mesmo através da coletividade forçada, não tem sido uma norma de conduta incorporada pelos professores de dança de Florianópolis.

A última característica cultural dos docentes, ressaltada por Garcia (1995), é a colaboração. A colaboração existe entre um grupo de pessoas que se consideram envolvidas em um mesmo tipo de trabalho, que compartilham um conjunto de valores, normas e perspectivas que se estende para além dos assuntos de trabalho, cujas relações mesclam trabalho e lazer.

Esta relação de empatia entre os professores é que proporciona maiores possibilidades de oportunidades no mercado de trabalho. As relações afetivas são fundamentais para que ocorra uma indicação de professor para uma vaga no mercado de trabalho. Em Florianópolis, onde o mercado de trabalho está cada vez mais restrito, devido ao fechamento das instituições e aumento da oferta de professores de

dança, a indicação é a forma mais rápida de inserção. Indicam-se normalmente os professores de dança que são competentes, que realizam um trabalho sério, mas que junto a isso, aqueles que fazem parte do círculo de amizade e que proporcionem um convívio positivo e benéfico.

Assim, a produção da cultura profissional dos professores ocorre através do processo de socialização, entendido não apenas como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos, mas também de construção cultural, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, de visualizar a intervenção dos professores na sua construção (Costa, 1996).

Nesta perspectiva, pode-se perceber que os professores de dança de Florianópolis são responsáveis, em parte, pela cultura docente estipulada atualmente, pelas relações de trabalho estabelecidas nas instituições que abrigam a dança, pela falta de mobilidade da classe, pelo isolamento e por atitudes de competitividade. O professor desempenha um papel decisivo na produção do seu destino profissional. As suas ações individuais e coletivas interferem na construção, modificando e até criando novas perspectivas. Apesar da estrutura social condicionar os valores e comportamentos dos indivíduos, existe uma margem relativa de autonomia individual e coletiva, permitindo que o professor assuma os papéis de objeto, sujeito e agente de socialização.

Em síntese, percebeu-se que há a necessidade de construção de uma nova cultura profissional dos professores de dança em Florianópolis, passando pela produção de saberes e de valores, que possa propiciar sustentação a um exercício menos fragilizado da profissão docente.

Ética e Normas de Conduta dos Professores

A ética, segundo Santin (1995), diz respeito especificamente ao modo de ser do homem, porque ela se constrói sobre o sistema de codificações que sustentam a ordem social. Ela compreende os fundamentos que regem as relações do indivíduo consigo mesmo e, especialmente, na relação entre os homens.

O conflito entre os conceitos de ética e moral sempre existiram, pois estes se confundem por terem ambos como origem a significação de costumes ou hábitos. Para diferenciar os conceitos de moral e ética, Santin (1995) esclarece que, a moral passou a ser caracterizada como o conjunto de regras e normas que inspira a conduta e identifica as conseqüentes transgressões. A ética, por sua vez, aponta para a idéia de teoria da moral, por isso, quando se fala

em ética, refere-se aos debates que visam estabelecer os pressupostos da fundamentação moral.

Na área da dança em Florianópolis, de acordo com os relatos dos professores, não foi possível identificar a existência de um conjunto de normas morais que possa guiar a intervenção profissional na área. Apesar de não haver normas estipuladas formalmente, pareceu haver o conhecimento, por todos os membros pertencentes a esta categoria profissional, do que deveria ser incorporado como norma de conduta. Sobre a presença oculta das normas de conduta dos professores, um docente comentou:

“Eu acho que não está bem estipulada esta norma na prática, mas ela existe. Aquela coisa que um, obvio, não fala mal do outro, mas sempre fica aqueles falsos elogios, falsos sorrisinhos, assim...”

Através dos comentários dos professores de dança entrevistados, constatou-se que há consenso mínimo sobre algumas atitudes, valores e critérios que deveriam ser adotados. Os professores sugeriram atitudes como não falar mal e respeitar o trabalho de seus pares, não fomentar fofocas e calúnias que possam ser prejudiciais, realizar trabalhos em dança com responsabilidade, ou seja, só quando tiver convicção de que está realizando um trabalho com competência profissional, respeitar as hierarquias institucionais (administração, professor, aluno), assim como trocar experiências, metodologias e informações a respeito da dança. No que diz respeito aos valores, os professores indicaram o cultivo da verdade e da justiça nas relações entre os pares, alunos, pais e administração. Os critérios de conduta estabelecidos pelos professores de dança estão relacionados à adequação da metodologia das aulas em relação às faixas etárias; à cautela nas apresentações quanto à exposição dos alunos e da estética nas obras de dança.

Sobre as normas de conduta, há professores que cumprem estas normas por entender que facilitam as relações interpessoais e o reconhecimento social pelos pares. Sobre a utilização das normas por alguns pares, um professor entrevistado relatou:

“Eu acho que tem pessoas cuidadosas, mas tem muitos que utilizam das entrelinhas, de subterfugo e daqueles silêncios misteriosos, pra deixar as outras pessoas na dúvida, sabe? Aí por exemplo, fala assim – Tu faz aula com a Fulana? Ah... Aquele silêncio, sabe? Todo mundo sabe esse código, sabe?”

A respeito do reconhecimento pelos pares devido à utilização das normas de conduta, um professor comentou:

“A fulana é uma grande profissional, não fala mal de ninguém, não reclama, tá sempre bem...”

Sobre o ato de respeitar as hierarquias, os comentários de um professor entrevistado exemplificaram a preocupação em respeitar os demais colegas:

“Eu não vou convidar aluno de outro professor pra fazer aula aqui comigo ou convidar o aluno de outro professor para dançar no meu espetáculo diretamente. Eu vou convidar através do professor, através da escola, através do diretor. Sabe? Todo mundo sabe os códigos, mas nem todo mundo respeita”.

Quanto a ter responsabilidade pela profissão e realizar um trabalho com competência, alguns professores comentaram:

“Tem muita gente que eu conheço que respeita muito o aluno, mas tem muita gente que eu conheço que vê nisso uma possibilidade de trabalhar, de ganhar dinheiro, não é que seja inescrupuloso, mas, às vezes não se enxerga, sabe?” (professor A)

“...acho que o que tu fez de Ballet é muito pouco e eu acho que tu não devia dar aula. A maioria dos professores se privam, não falam isso, ficam meio assim na questão da ética: ai, não vou falar. Eu acho que não, que é falta de ética a pessoa dar aula e não ter conhecimento, isso é falta de ética”.(professor B)

“É muito fácil ser bailarino e de bailarino passar a ser professor. É muito fácil! Tem gente que faz aula 2, 3 anos já se acha professor e vai lá e dá aula! Tem aula em tudo quanto é lugar, são clubes, condomínios, colégios, academias, em qualquer lugar tu encontra!!! Ai se perguntares: que tipo de dança que tu dá? Respondem: ah, dou dança! Mas que tipo? Dança, dança, dança!” (professor C)

Alguns professores de dança lembraram da ética médica e verificaram o distanciamento desta em relação às normas de conduta estabelecidas entre os professores de dança de Florianópolis, como pode ser observado neste comentário:

“Quando tu vai num médico e diz que foi no fulano, o médico não diz: ah, pois é, ele não é muito competente. Aí se tu chega numa academia de dança e diz que foi aluna da pessoa “x”, a pessoa fala ali mesmo – ai, pois é, ela não trabalhava muito isso, ela não é muito técnica, ela não tem formação!”.

Ainda sobre este assunto, um professor comentou também sobre a falta de respeito nas relações entre os pares, entre professores e alunos e ainda entre professores e instituição:

“Não tem conduta nenhuma! Muito difícil o professor de dança em termos de classe. O professor fala contigo hoje, tá tudo bem, tu vira as costas, ele fala mal! (...) Não tem conduta nenhuma, e mesmo de aluno, não tem nenhuma, falam mesmo, malham e tal! (...) Não existe. Os próprios professores falam da dona da escola, falam mal!”.

O não estabelecimento de um código de ética profissional conhecido, assimilado e seguido pelos professores de dança, está intimamente ligado aos problemas enfrentados no mercado de trabalho, gerando imensa competição entre os docentes. Sobre este assunto, um professor comentou:

“Mas acho que a questão da ética é uma coisa primordial na dança e que não tem! De querer derrubar, né? Um sempre critica, quer derrubar o outro pra sobressair, pra subir, e eu acho que a coisa não é bem por aí!”

De modo geral, os critérios, valores e princípios que norteiam os julgamentos sobre o que é bom, verdadeiro e justo, são problemas éticos extremamente presentes nas relações profissionais estabelecidas pelos professores de dança de Florianópolis.

As normas de conduta profissional, estabelecidas precariamente pelos professores de dança de Florianópolis, não são utilizadas no cotidiano por muitos destes profissionais, provocando tanto a insatisfação e desânimo nos demais professores, quanto o isolamento e descrença no aprimoramento do desenvolvimento profissional dos docentes. Para reverter este quadro, torna-se necessária uma melhor

organização da classe profissional, assim como a construção de uma cultura profissional, cujo código de ética ultrapasse o plano da teorização e seja implementado efetivamente nas ações dos professores de dança.

Preocupações Profissionais e Carências da Área

As preocupações profissionais e as carências da área da dança em Florianópolis estão relacionadas com as dificuldades encontradas por estes profissionais na execução de seus trabalhos, no contexto onde estavam inseridos.

Em termos de Brasil, as informações obtidas na pesquisa apresentada por Britto (2001), apontam uma série de dificuldades com as quais se defrontam os profissionais da área da dança. A redução do mercado de trabalho, concentração de informação e produção no eixo Rio-São Paulo, ausência de uma política cultural própria para a área, desorganização da classe, frágil produção acadêmica, deficiência do ensino sistematizado e institucionalizado e falta de espaço para crítica especializada, aparecem como dificuldades constantes que inter-relacionam as várias regiões do país.

Em Florianópolis, as preocupações e carências da área da dança, de acordo com os professores entrevistados, são similares àquelas apontadas por Britto (2001). As principais preocupações profissionais estão relacionadas ao mercado de trabalho, à falta de uma política cultural própria para a dança e à deficiência do ensino sistematizado.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, foram amplamente citadas a redução das instituições de ensino da dança e a proliferação de profissionais não qualificados.

Sobre a redução das instituições de ensino, alguns professores comentaram:

“eu não sei como é em outras cidades, mas aqui em Florianópolis, está difícil, porque não tem muita vaga pra professores de dança. Há cada vez menos alunos também. Ballet Clássico mesmo, tá uma tristeza! O que fechou de escola aqui mesmo né?”. (professor A).

“Eu acho que o mercado de trabalho não tá dos mais acessíveis. Eu acho que como professora de dança você pode ir se virando assim, se eu quisesse estar dando mais aulas eu daria, assim, em coleginhos dando aula pra criança. Mas é assim, você consegue o mínimo. Acho que

falta, as pessoas darem mais importância, falta valorizar”.
(professor B).

Esta redução das instituições de ensino na cidade, voltadas aos diferentes estilos de dança, tem suas raízes no momento histórico atual, considerando a diminuição geral do poder aquisitivo dos sujeitos, a mídia em torno da atividade física voltada para a estética e suas opções de prática divertidas, a pluralidade de atividades paralelas ao estudo e a preocupação cada vez mais cedo dos pais com a preparação dos filhos para o futuro profissional. Quanto ao fechamento das academias de dança, dois professores também comentaram:

“Por que, no início, as academias funcionavam? Porque era a Dona fulana que tinha sua academia e ela dava aula. Então claro: tu tem a tua academia, tu dá aula, tu faz dinheiro. Agora quando começa a pagar professor pra dar aula, ter que registrá-los em carteira, e blábláblá, secretária... Tu tem que ter muito aluno pra render.”

“...ou seja, de novo, a dança não é auto-sustentável! Precisa ter investimentos onde se ofereça isso, isso deve ser tratado de outra forma, não por escolas particulares, pois as escolas particulares faliram todas!”

A proliferação de profissionais não qualificados atuando no mercado de trabalho também foi bastante citada como uma preocupação profissional. Sobre este assunto, alguns professores relataram:

“A maioria dos nossos professores não são qualificados ainda pra estar dando aula. Eu acho que são muito jovens. Falta uma formação mesmo, falta um pouquinho de didática, de metodologia, por melhor que sejas como coreógrafo, sabe, mas às vezes, falta essa questão humana, de saber estruturar e organizar”. (professor A).

“Eu acho que os bons profissionais podiam crescer bem mais, se os maus profissionais não tivessem no mercado. Essa história de que o mercado elimina os maus profissionais não é bem assim. Ele elimina a partir do momento que ele tem conhecimento, se ele não tem

conhecimento, como é que ele vai saber quem é bom quem é ruim?”. (professor B).

As opções mais viáveis para os profissionais não qualificados parece ser a implementação da dança em creches e em projetos sociais.

A implementação de dança em creches, onde as crianças possuem idades que variam de zero a seis anos, está ocorrendo sem as mínimas condições para a realização de uma aula de dança. Os recursos materiais são mínimos, desta forma as salas que deveriam ter instalações adequadas (com pisos flexíveis, equipamento de som, ventilação e espelho) não existem. Os proprietários das creches, de um modo geral, não investem quase nada para oferecer estas aulas de dança, o que proporciona, ao professor de dança, uma porcentagem maior sobre as mensalidades recolhidas para este fim se comparado com as academias e escolas de dança. Sobre esta questão, um professor relatou:

“...a creche por exemplo, é desse tamanho (pequeno). Não sei quanto tempo eu vou agüentar ficar trabalhando lá. Uma sala pequena, sem ar. Às vezes eu to dando aula ali, eu fico com vontade de carregar aquelas crianças lá pro clube, que pelo menos é um espaço bom sabe. Isso é fogo, certos momentos eu me sinto uma “prostituta” de tão ruim que é o local, a sala sem ar...”

Sobre os projetos sociais, professores relataram que não há fiscalização sobre o que está sendo feito durante todo o ano. Para os órgãos governamentais o que importa é manter um número determinado de alunos e fazer apresentações para divulgar o incentivo destes órgãos às comunidades carentes. Um dos professores relatou que os responsáveis, funcionários públicos destes órgãos governamentais, mesmo sendo diversamente convidados para assistirem as apresentações realizadas pelos alunos do projeto, nunca foram assistir e prestigiar o trabalho realizado. De acordo com Katz (2003), a concessão de verbas da cultura para atividades de atendimento às populações carentes utilizando a dança, vem produzindo distorções ameaçadoras, pois o que ocorre é uma espécie de assistencialismo despreparado, por ser aplicado, na grande maioria por quem não possui (e não lhe deve ser cobrado) conhecimento especializado no assunto.

A segunda preocupação e carência mais relacionada pelos professores de dança da cidade foi a ausência de uma política cultural própria para a área. Esta ausência é fruto tanto da falta de iniciativa e incentivo das pessoas que governam o estado ou o município e seus

respectivos órgãos públicos, quanto da inatividade das organizações responsáveis por lutar pela classe dos profissionais da dança em Santa Catarina e em Florianópolis.

Sobre a ausência de políticas culturais, os professores de dança comentaram que os órgãos governamentais parecem não saber como incentivar a cultura. Os professores sugeriram a criação do Ballet da Cidade ou do Estado; a utilização da cultura como fonte atrativa de recursos para a cidade; a implementação de aulas de dança nas escolas e a incorporação pelo governo de uma academia cinquentenária existente na cidade.

Quanto ao projeto de criação do Ballet da Cidade, alguns professores comentaram:

“Eles não sabem como incentivar a cultura. Eu estou com um projeto, isso eu não escondo de ninguém. Todo mundo sabe, de fazer o Ballet Municipal de Florianópolis. Só que eu estou com este projeto há 3 anos. Há 3 anos está lá, na mesa da secretária de cultura do município. E a prefeita me conhece, a fulana é minha amiga, que é a coordenadora da amostra de dança daqui, e a secretária lá de cultura também me conhece, me faz carta de apresentações e eu estou com o projeto barrado. Falta apoio, sentar, conversar. Por mais que eu já sentei e conversei milhões de vezes, aí tem a parte política que é terrível! A burocracia é tão terrível aqui” (professor A).

“O Ballet da cidade, formado por um grande grupo seletivo de bailarinos que representassem a cidade. A prefeitura deveria bancar ou conseguir patrocínio para essa companhia de dança, que poderia ter paralelo uma escola, como tem no Rio e São Paulo. Eu acho que falta isso para impulsionar a dança aqui. A dança iria aparecer mais aqui, iria ter mais pessoas interessadas, vendo que é uma coisa séria, uma coisa para almejar. Eu vejo que, às vezes, a criança quer até dançar e os pais não incentivam porque não tem futuro”. (professor B).

Em Florianópolis, há um grupo de músicos e uma orquestra, adotada e sustentada pelo governo do Estado. Este benefício poderia ser ampliado, permitindo a criação de um Ballet de Santa Catarina, que iria absorver e estimular os bailarinos e professores do Estado em suas práticas profissionais na área da dança.

A utilização da dança como atração de recursos para a cidade, foi relatada por um professor:

“O governo do Estado não vê a cultura como uma coisa que poderia trazer mais recurso pra cidade. Ainda não se deu conta do quanto a cultura poderia trazer dinheiro. Eles falam em turismo, mas ainda nem perceberam que a cultura poderia estar trazendo esses recursos”.

Para que a dança seja utilizada como atração de recursos, torna-se necessário que exista uma organização forte e o cultivo da realização de eventos. Com o passar dos anos, estes eventos poderiam tornar-se tradicionais, atraindo a atenção de pessoas e empresas de outros locais. A dificuldade atual está exatamente nestes dois pontos, na representação da classe nos órgãos públicos e no cultivo de eventos por um longo período de tempo na cidade, que deveriam fazer parte da política cultural.

O Festival de Dança de Joinville cresceu muito através dos anos, sendo hoje considerado um dos maiores eventos de dança da América Latina. O investimento financeiro no festival de Joinville é bastante elevado, advindo de empresas particulares e de recursos do governo estadual e municipal. Este investimento, provavelmente, tem gerado um retorno bastante positivo para as empresas e governos continuarem a incentivar e apoiar a realização de novas edições do festival. O Festival de Dança de Joinville tem comprovado, a cada ano, como é possível ver a dança enquanto fonte de recursos.

Quanto à implementação da dança nas escolas públicas, os professores entrevistados relataram que gostariam de lecionar a dança acadêmica nos colégios. Um professor comentou a respeito deste assunto:

“...colocar a dança efetivamente na escola, mas não como dança escolar, mas como acadêmico mesmo, com qualidade”.

A intenção do projeto de implementação do ensino da dança em escolas públicas implicaria na formação de novos bailarinos e também de público para os espetáculos. Tal iniciativa faria com que a dança, em poucos anos, voltasse a efervescer na cidade. Sobre esta questão, alguns professores comentaram:

“...não adianta ter só bons profissionais, tem que ter bom público né? E para ter bom público, tem que ter uma educação, tem que vir espetáculos pra cá!”(professor A).

“Acho que tem que trabalhar junto isso, formação de platéia, uma platéia mais crítica”. (professor B).

“Se tu quer manter o Ballet, quanto mais pessoas tiverem dançando, mais profissionais da área você vai ter futuramente, mais você vai fomentar o crescimento da área, de público e tudo” (professor C).

A questão da formação de platéia é de extrema importância para os espetáculos de dança. Quando se utiliza esta expressão “formação de platéia”, pensa-se não apenas em número, mas também na qualidade desta platéia. De acordo com Freire (2001), a formação de platéia representa a construção de indivíduos que consigam apreciar, entender a dança e tecer comentários acerca dos espetáculos assistidos. Para isso, é necessário que reconheçam as linguagens da dança e que se sintam capazes de olhar e ouvir perceptivelmente e com imaginação, assim como interpretar e avaliar a dança, atentando para características específicas do trabalho.

Em Florianópolis, observa-se nas apresentações de final de ano das academias, um público cada vez mais minimizado. Mesmo utilizando a estratégia dos alunos serem obrigados a vender um número determinado de ingressos, muitos pais dos bailarinos compram todas as entradas, oferecem aos amigos e parentes que nem sempre vão assistir ao espetáculo, resultando numa quantidade cada vez menor de público por ano. O mesmo pode ser visto nos espetáculos dos grupos de dança da cidade. Os próprios praticantes de dança não têm o costume de assistir as apresentações, tanto da cidade quanto as que vêm para Florianópolis, por considerarem o custo muito alto ou ainda por falta de interesse. Desta forma, cabe ao professor de dança desenvolver em seus alunos habilidades para a crítica e para percepção dos conteúdos implícitos nos espetáculos. Ainda sobre a formação de platéia para a Dança Contemporânea, Freire (2001) expõe que este estilo de dança contribui para a revisão de alguns paradigmas que *“faria com que ocorresse o reconhecimento de outras formas de apreciar a dança, que não passariam somente por aquilo que é agradável aos olhos”* (p. 41).

Assim, a formação de platéia torna-se um problema grave, pois sem público que aprecie os espetáculos, não há porque estes existirem. Um professor comentou sobre a falta de costume dos próprios praticantes de dança em assistirem espetáculos:

“São poucas as pessoas que vão ver a gente dançar... Às vezes eu não gosto mesmo, não gosto por vários motivos, mas, faço uma forcinha pra assistir quem é daqui, sabe? Agora a gente já desistiu. Eu parei mesmo. Também não vou mais. Porque não tem uma troca! A gente cansou de ir...E não é só gente daqui, com gente de fora também se faz isso... A gente faz um espetáculo,

convida e as pessoas não vem. Poucas pessoas vão assistir, poucas pessoas! A fulana sempre vem. Eu admiro ela por causa disso”.

O relato do professor remete a uma questão complicada e cultural dos profissionais da dança de Florianópolis. De acordo com a maioria dos docentes, há na cidade uma cultura, entre os profissionais da dança, de preocupar-se excessivamente consigo próprio (individualismo), não permitindo vislumbrar a importância do assistir os espetáculos no sentido de sobrevivência da dança na cidade. Esta característica cultural existente nos docentes de Florianópolis foi também encontrada por Xavier (2000), quando realizou um estudo de especialização com os grupos de dança da cidade. A autora expôs que em muitos dos discursos dos profissionais da dança encontrou-se:

“...uma preocupação excessiva com os grupos em si mesmos, ou seja, o interesse único e imediato de melhorar suas condições de existência e não o da dança como um todo, esquecendo-se que um não caminha sem o outro” (p. 13).

Entretanto, nem todos os professores entrevistados pensam desta maneira. Alguns se preocupam com a área, com os profissionais atuantes e ainda com as instituições de ensino existentes. Um relato interessante, sobre patrimônio cultural relacionado à história da dança de Florianópolis foi realizado por um professor entrevistado:

“Uma fundação já deveria ter assumido aquilo ali, sabe? Uma parceria! Tem 50 anos! Sei que é difícil, mas aquilo faz parte da história. Não deveria se derrubar. É igualzinho a qualquer casarão antigo, é um patrimônio cultural”.

Este professor ressaltou a importância de uma academia (particular) para a história da dança em Florianópolis. Esta academia foi a primeira escola de dança da cidade, que sobrevive até hoje, principalmente por questões emocionais e familiares que envolvem a instituição. Torná-la patrimônio cultural seria um importante ato de preservação e respeito por um espaço de formação de muitos bailarinos e profissionais da dança.

No que diz respeito à preocupação dos professores com a deficiência do ensino sistematizado e institucionalizado em Florianópolis, vários professores mantiveram suas atenções voltadas

à formação dos bailarinos, enxergando-os como futuros professores. A este respeito, três professores opinaram:

“...a formação enquanto bailarino... eu acho que a dança aqui em Florianópolis, me desculpe o gravador, está muito aquém! Foi-se o tempo que era boa!” (professor A).

“A primeira coisa que deveria ser feita aqui é pensar na formação, tanto do bailarino quanto do professor, porque o bailarino de hoje vai ser o professor de amanhã. Isso é lei, não adianta! Ninguém que vai dar aula de dança se não foi bailarino ou não foi aluno de dança”.(professor B).

“...Para ter bons bailarinos, precisa-se de bons professores. Eu acho que falta é reciclar os professores, dar uma mudada e ver quais os alunos que se interessam um pouco mais pela docência” (professor C).

A questão da formação dos futuros profissionais da dança é um tema preocupante e esteve presente nas falas de todos os professores entrevistados. Os professores concordam que há a necessidade de criação de um espaço para a formação, trocas de conhecimentos, realização de pesquisas e o convívio com atividades complementares à dança. Sobre esta questão, dois professores relataram:

“Uma graduação em dança acho que já ia focalizar, e dentro dessa graduação, começar a formar grupos especializados em faixas etárias; também pra ter uma base, um lugar. As pessoas, atualmente, realizam ações muito isoladas” (professor A).

“Falta um espaço pras pessoas estarem. Eu acho tudo muito disperso. Se tivesse um centro, um espaço que pudesse encontrar as pessoas, conhecer, trocar e falar, isso iria ser perfeito! Sem essa coisa do pessoal do clássico, pessoal do moderno, pessoal do contemporâneo, pessoal da pesquisa, pessoal desse grupo, daquele grupo, é tudo tão separado!” (professor B).

Ainda a respeito da separação entre as tribos por estilos de dança, que impede o crescimento da área como um todo, e a formação profissional, outro professor comentou:

“Eu acredito que se tivesse uma graduação, as pessoas não iriam pensar nesta idéia separatista de que Ballet é Ballet, Dança Contemporânea é Dança Contemporânea, dança na escola é dança na escola...Sabe? O problema é esse, começam a separar as coisas, e daí não tem como unir essas pessoas e fazer elas trabalharem juntas”.

Outro professor concordou, expondo a possibilidade de criação de uma faculdade de dança, que pudesse possibilitar aprendizagens mais universais. Sobre este assunto, ele comentou:

“Uma faculdade de dança acho que seria legal. Acho que seria tão legal se tivesse num lugar que tivesse não só os tipos de dança, mas tendo contato com música, tendo contato com iluminação, com cenografia”.

Alguns professores também se manifestaram sobre a necessária união entre as áreas, principalmente em relação ao conhecimento teórico. Sobre este tema, um professor destacou:

“Na formação de bailarinos e professores, faltam alguns pontos: a coisa teórica, porque os bailarinos já têm a coisa natural de querer a prática, isso está garantido! Eles vão querer buscar, vão querer fazer mais aula, vão querer conhecer outras técnicas. Colocar as coisas teóricas, tentando juntar prática e teoria. Eu gostaria de fornecer para o aluno teoria, vídeo, palestras, sabe? Uma coisa que abranja mais, anatomia, tudo! Que abranja toda a necessidade que a gente tem. Que não fique só andando por um caminho”.

Muitos foram os professores que se posicionaram favoravelmente a criação de uma faculdade de dança em Florianópolis, contudo demonstraram que não entendem porque isto ainda não ocorreu. Um professor, que possui relações positivas com os demais professores de dança da cidade, comentou sobre a vontade de seus pares em cursar uma faculdade de dança:

“Eu acho que uma universidade, um curso de graduação ia adiantar muito. Os professores de dança que não tem

graduação e tem uma formação em dança, fariam uma graduação em dança, com maior prazer, é isso que eles querem fazer”.

Os motivos para a criação de uma faculdade de dança em Florianópolis vão além da formação dos profissionais da área. Os professores relataram que o curso de graduação traria maiores possibilidades de atuação no mercado de trabalho, assim como uma maior qualificação dos profissionais. Sobre os motivos, alguns professores comentaram:

“Já pensou, daqui a 5 anos, ter uma faculdade de dança aqui e você pode estar falando que você vai fazer faculdade de dança, sabe? De ter um futuro melhor. Coisa que pra mim foi difícil né? (professor A).

“Acho importante o professor ter uma graduação! Foi aí que foi caindo muito a qualidade. Em tudo estão precisando de graduação, hoje em dia tem que estudar mesmo” (professor B).

“Como não tinha nada na área, eu procurei uma outra área do movimento, (Educação Física), que me levou pra outras ocupações. Quem sabe se eu tivesse feito uma faculdade de dança eu seria uma outra FULANA hoje em dia, com muito mais experiência, enfim. Isso está faltando, aqui em Floripa não tem” (professor C).

“Deveria ter uma faculdade de dança em Florianópolis, porque os bailarinos ficam muito naquela coisa assim: ou Artes Cênicas ou Educação Física. Ficam no meio do caminho. Não sabem bem o que fazer para poder continuar na área! Acho que esta formação deveria ser uma coisa que deveria ser mais levada em consideração, até a pós-graduação, que hoje em Florianópolis, a gente só tem uma!”(professor D).

“Eu acho que falta uma faculdade de dança porque tem um curso de especialização, mas não tem de graduação! Então seria extremamente importante uma graduação porque iria ajudar e muito. Ajuda porque a coisa da

*graduação acaba que vai por um caminho mais teórico”
(professor E).*

De fato em Florianópolis, tem-se como opção de aprofundamento teórico para capacitação do profissional em dança apenas um curso de especialização, o qual está no seu quarto ano de existência, sempre com grande procura de pessoas de todo o estado que trabalham com dança. Entretanto, só pode ser realizado na sua totalidade, por indivíduos com curso de graduação.

As preocupações e carências da área da dança, relatadas pelos professores entrevistados, constituem questões que poderiam ser solucionadas se houvesse melhoria na compreensão da importância da dança sobre diversos aspectos educacionais, principalmente por empresas particulares e governamentais. A dança propicia a consciência corporal assim como qualidades que envolvem concentração, desenvoltura, disciplina e persistência, sendo estas qualidades levadas para outras tarefas e relacionamentos durante toda vida do indivíduo. De acordo com Katz (2003), quando se assiste a um espetáculo de dança pratica-se uma educação dos sentidos. Entra-se em contato com idéias que nos levam a pensar melhor sobre o mundo que nos cerca. Katz (2003) complementa:

“Um cidadão que tem acesso à produção artística do seu tempo consegue enfrentar com mais clareza a complexidade da sua vida e qualificar-se para aprender a reivindicar melhor a sua participação na sociedade”.

Já Scarpato (2001), enumera os progressos que a dança proporciona no desenvolvimento do educando como: autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanço na aprendizagem. Estas idéias são baseadas nas propostas de Laban e Freinet e foram utilizadas pela autora numa proposta de ensino de Dança Educativa, que de acordo com Scarpato (2001), *“procurou levar o aluno à ação-sensação-reflexão, contribuindo para aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos”* (p. 63).

Sobre as perspectivas de solucionar estas questões, os professores mantiveram tanto expectativas positivas quanto negativas em relação ao futuro da dança em Florianópolis, conforme os relatos que seguem:

“A expectativa pra mim é que a dança tem muito a crescer, muito a crescer! Ela ainda está caminhando. Ela ainda vai progredir muito. Em Florianópolis, a gente ainda é muito carente de dança e de bons profissionais. Eu

acho que as perspectivas aí são as melhores possíveis”.(professor A)

“Então, natural! Vai morrer! Não tem como. É como qualquer civilização, qualquer espécie. Normal. O mais fraco não sobrevive, e somos os mais fracos!” (professor B).

“Tô com 45 anos, vou me aposentar! O que eu digo? Queria acreditar em milagre!!” (professor C)

Outras sugestões de professores, cujas expectativas para o futuro eram as melhores possíveis, compreendem a criação de cooperativas dos profissionais da dança e de uma organização não governamental (ONG) que trabalhasse com crianças carentes incentivando a cultura da dança, apostando em uma maior quantidade de praticantes.

Em síntese, a cultura docente foi marcada pelo individualismo e isolamento. Estas características pareceram estar relacionadas com os fatores econômicos (má remuneração e pluri-emprego) e políticos (ausência de política cultural e fortalecimento das organizações da classe) aliados à falta de normas de conduta estipuladas para a categoria profissional.

Sobre a ética profissional, constatou-se que havia um consenso mínimo sobre algumas normas de conduta que deveriam ser seguidas pelos docentes, contudo a prática destas normas pareceu não existir de fato.

No que diz respeito às preocupações profissionais e carências da área, os docentes novamente relataram sobre problemas econômicos (minimização dos postos de trabalho), políticos (ausência de política cultural a nível federal, estadual e municipal aliada à prática ineficiente das associações da classe) e também sobre problemas educacionais (deficiência do ensino sistematizado para a formação de professores qualificados e competentes).

Neste contexto histórico-social, o percurso do professor de dança de Florianópolis foi delimitado por acontecimentos, agentes e fatores de socialização que lhes permitiram ir em construindo sua identidade profissional, suas condições de trabalho, suas organizações, projetos, expectativas e, sobretudo, suas histórias de vida.

CAPÍTULO X

UM OLHAR PARA O FUTURO

As idéias, os valores e a dedicação à dança foram se modificando com o tempo e com a história. Nos relatos foi possível observar diferenças existentes na dança em Florianópolis a partir da década de 90, como o fim da prática exaustiva de aulas e ensaios; o não-reconhecimento do Ballet Clássico como “dança mãe” e a mudança de paradigma da mídia (que anteriormente veiculava filmes e programas de televisão onde os mocinhos e as estrelas dançavam e a dança era o motivo principal). Estes fatos, aliados a diminuição dos eventos em dança e ao aumento do preço dos ingressos dos grupos que se apresentam em Florianópolis, têm resultado em carência de público, falta de alunos e fechamento de escolas de formação. Além disso, contribuem para o clima semi-árido existente em termos de dança na cidade.

O panorama da dança em Florianópolis identificado pelo estudo demonstrou algumas fragilidades em setores como a formação docente, o mercado de trabalho para docentes e bailarinos; a política cultural e a cultura docente.

A respeito da formação dos docentes, a investigação esclareceu que a formação da maioria dos professores de dança de Florianópolis entrevistados (71,1%), ainda continua sendo realizada por uma única via de aprendizagem, através de cursos livres, caracterizando uma educação não-formal. Os cursos livres observados nos currículos eram basicamente práticos e dispersos nos mais diversos estilos de dança. Havia poucos cursos teóricos e também alguns cursos complementares.

Na educação não-formal, o currículo era construído de acordo com as possibilidades existentes e interesses dos praticantes de dança. Através dos relatos dos professores de dança originários de Florianópolis, percebeu-se que a opção pela educação não-formal, na realidade constituiu-se numa imposição local, pois atualmente não existem cursos técnicos ou universitários para a formação em dança na cidade. Esta situação tem resultado em uma formação para professores que depende basicamente de docentes de fora da cidade, e também do deslocamento necessário para locais que ofereçam a educação formal em dança.

Sobre o deslocamento de professores para a cidade, observou-se que a história da dança em Florianópolis continua ainda sendo feita principalmente por professores vindos de outros países (Uruguai e Argentina), estados (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) e cidades de outras regiões do estado (Brusque, Lages e Rio do Sul) conforme o estudo. Apesar de ter sido iniciada em 1930, após 70 anos, verifica-se ainda que a formação de docentes depende da vontade dos docentes externos de estarem e permanecerem em Florianópolis.

A problemática que envolve a educação não-formal parte de um currículo com formato de “colcha de retalhos” que, para muitos professores entrevistados, deixou a desejar em termos de continuidade e organização de conhecimentos necessários à docência e de diferenciação em relação aos professores no início de carreira.

Ainda sobre a formação dos professores de dança de Florianópolis, observou-se que apenas um professor efetuou o curso universitário em dança. Muitos docentes realizaram cursos universitários em diferentes áreas (Educação Física, Artes Cênicas, Psicologia e Letras), complementando a formação em dança através de cursos livres. Dentre os 13 docentes que possuíam formação universitária, 10 realizaram curso de pós-graduação em áreas diversas, porém, a temática do trabalho final geralmente está relacionada com a dança. De modo geral, foi possível perceber um interesse muito grande por parte dos professores de Florianópolis em obter mais conhecimentos teóricos para auxiliar na intervenção profissional na área.

A educação não-formal, realizada pela maioria dos docentes de dança, representou a formação obtida através de processo de socialização constituído pela relação com os outros e como o meio. O aprendizado tem ocorrido conforme a adaptação, interpretação e capacidade de compreensão do indivíduo. Este modelo de formação acontece com a intervenção de agentes e fatores de socialização, que atuam desde a formação enquanto bailarino, no momento do rito-depassagem e durante todo o percurso profissional do professor de dança.

Os principais agentes de socialização encontrados neste estudo foram a família, os amigos, colegas de classe e, principalmente, os professores. Estes influenciaram a escolha da profissão de forma positiva (incentivando) ou negativa (inibindo a continuidade na carreira docente). Por outro lado, os fatores de socialização restringiram-se aos aspectos sociais e econômicos, que fizeram os indivíduos persistir ou desistir durante o percurso profissional.

Tanto os agentes quanto os fatores de socialização auxiliaram na construção da certificação subjetiva, que compreende a clareza que o próprio sujeito tem de suas capacidades para a atividade proposta. A certificação dependeu de influências sociais, pessoas significativas, do envolvimento do sujeito com a dança, das

características pessoais e da auto-avaliação do indivíduo. A criação da certificação subjetiva enquanto bailarino impulsionou o indivíduo a sentir-se seguro realizando a prática da dança e, muitas vezes, a iniciar uma carreira docente.

Em relação ao tempo em que eram apenas bailarinos, os professores entrevistados realizaram uma avaliação pontuando alguns aspectos positivos e negativos em suas formações. Os aspectos positivos referiram-se principalmente aos bons professores, ao treinamento diário e a participação em grupos de dança, onde o aprendizado foi além da técnica da dança. Os aspectos negativos foram muitos e estavam relacionados às apresentações e a formação. A realidade da formação dos bailarinos, experimentada pelos atuais professores de dança de Florianópolis, compreendeu em sua maioria a troca constante de mestres, a insegurança em termos de conteúdos teóricos e a falta de relacionamento mais comunicativo entre os bailarinos e seus respectivos seus professores.

No rito de passagem, observaram-se duas situações mais freqüentes. Houve aquela em que o mestre introduzia o aprendiz de professor na carreira, oportunizando estágios e reuniões para discussões pedagógicas. Houve também, aquela em que o aluno, por iniciativa individual, decidia iniciar a carreira docente, sem apoio dos mestres.

Entre os professores de dança entrevistados, a prática de iniciar a carreira docente por iniciativa individual foi adotada por todos os professores do terceiro período, cujo rito de passagem ocorreu de 1995 a 2002. Dos doze professores do segundo período (1985-1995), apenas dois iniciaram sozinhos a prática docente. Os demais professores deste período realizaram a entrada na carreira docente através de indicação, sendo que todos tiveram assistência de seus mestres e oportunidade de estágio anterior à docência de uma turma própria. Já entre os professores do primeiro período (1975-1985), constatou-se que a metade professores foi iniciada por indicação de seus mestres e a outra metade por iniciativa individual. Tal situação ocorreu independente do estilo de dança trabalhado.

A prática cada vez mais comum de começar a carreira docente por iniciativa individual, foi bastante questionada pelos docentes no sentido da falta de competência para lecionar aulas de dança. Sobre as competências necessárias para ser um “bom professor” de dança, as características citadas pelos professores entrevistados foram categorizadas em conhecimentos, habilidades e atitudes. Em relação aos conhecimentos, destacaram que o professor deve ter um vasto conhecimento na área que vai atuar devendo conhecer e dominar o assunto, ter conhecimentos em outras áreas (didática, metodologia, anatomia e psicologia) e procurar estar sempre informado e atualizado. Quanto às habilidades, as características necessárias ao bom professor estão relacionadas às questões de comunicação e relacionamento com os alunos e resolução de problemas didáticos. No

que diz respeito às atitudes, os professores apontaram ser importante ter uma conduta de responsabilidade e de respeito perante seu trabalho, consigo mesmo e com seus pares.

Apesar das críticas aos professores novatos, pela falta de competência para lecionar, a maioria dos professores entrevistados afirmou que não dominava as competências básicas no rito-de-passagem. Acredita-se que estas competências deveriam pré-existir ou serem dominadas parcialmente pelo professor, para que a entrada na profissão fosse menos problemática em questões pedagógicas.

O fato de tornar-se professor sem possuir a preparação mínima para trabalhar com cada faixa etária pode trazer conseqüências graves para os alunos iniciantes, principalmente se forem crianças e se o professor não procurar refletir sobre sua prática. Tal situação aconteceu freqüentemente nos primeiros anos de docência, especialmente daqueles professores com formação em escolas e academias que preparavam os bailarinos apenas através de uma orientação conceitual prática.

Este grave problema parece refletir um aspecto cultural dos professores de dança. Normalmente, o professor iniciante (com menos anos de prática docente) decide ministrar aulas para crianças. Porém, existem dois fatores que agravam esta situação. O primeiro é a reprodução dos ensinamentos que foram repassados ao docente-iniciante enquanto bailarino. O segundo refere-se à falta de senso crítico da criança para identificar o que está certo ou errado dentro de técnicas de ensino empregadas ou de atitudes manifestadas pelos professores. Essa prática poderia causar menos danos aos bailarinos se a ordem fosse invertida. Desta maneira as crianças seriam educadas por professores com mais experiência prática e os adultos, conscientes do que é correto ou não, fariam aulas com os professores iniciantes.

A reprodução de modelos de prática pedagógica não se restringe apenas aos primeiros anos de docência de professores iniciantes. Constatou-se também que os atuais professores foram bastante influenciados pelos antigos e que estes, certamente, influenciarão aqueles que virão, haja vista os depoimentos dos professores de diferentes gerações que compuseram o estudo. Os depoimentos comprovam a influência decisiva dos mestres na conduta e na prática pedagógica dos próximos professores, configurando um ciclo de auto-reprodução na área.

Apesar da maioria das formações dos docentes de dança de Florianópolis terem sido constituídas através de cursos livres, acredita-se que há excelentes professores, formados através de uma prática-reflexiva, durante anos de docência. Estes professores competentes poderiam realizar assistência pedagógica aos docentes novatos, para minimizar os prejuízos dos primeiros anos de docência. Os professores experientes poderiam repassar seus conhecimentos adquiridos para que, a partir destes, o iniciante possa crescer em

termos técnicos e teóricos, contribuindo para a evolução da área da dança. Entretanto, o professor experiente, em Florianópolis, ainda luta por estabilidade profissional, disputando a ocupação de postos de trabalho com os demais docentes. Esta situação social relacionada à diminuição gradativa de oferta de postos de trabalho tem dificultado a desejada socialização de conhecimentos adquiridos pelos docentes competentes, prejudicando o avanço na área em termos de produção de conhecimentos e de princípios metodológicos de ensino.

Ainda sobre a questão das competências necessárias para lecionar dança, os professores de dança entrevistados ressaltaram que a concepção de bom professor se constrói durante o exercer da profissão, através de uma prática-reflexiva. O aprendizado real do ser professor advém da experiência prática, adquirida por tentativas e erros. Também concordam que a competência para o trabalho vai sendo construída com o passar dos anos de docência e que a consolidação das habilidades pedagógicas é estabelecida na prática pedagógica. Este processo poderia acontecer de forma mais rápida e dinâmica se existisse a formação inicial para professores de dança, a qual propiciasse aos seus alunos as ferramentas necessárias para se ter uma prática-reflexiva, metodologia e didática para uma “boa” aula, que permitisse a aproximação destes alunos com pesquisas especializadas direcionadas ao público ao qual o professor pretende trabalhar. Desta forma, ao invés de necessitar um longo período de prática docente para tornar-se um professor com determinado grau de competência, um curso universitário bem estruturado poderia auxiliar no encurtamento deste processo e num avanço maior em termos de área em Florianópolis.

Em relação ao tempo de docência, pôde-se perceber que há professores pertencentes a todos os ciclos de desenvolvimento profissional, sendo o ciclo de diversificação (7-19 anos) aquele que apresentam uma maior frequência de professores.

Independentemente da fase de desenvolvimento profissional em que se encontravam os docentes, havia a preocupação constante destes com o reconhecimento pelos seus pares e com o reconhecimento social dos trabalhos por eles desenvolvidos. O reconhecimento pelos pares, de acordo com os participantes do estudo, pode ser obtido através da prática de aulas pelos pares; dos resultados observados nos alunos destes professores; pelos trabalhos coreográficos ou ainda por uma questão de empatia.

Em relação às preocupações profissionais, elas estavam relacionadas ao mercado de trabalho (redução de instituições de ensino e profissionais não qualificados); à falta de uma política cultural (fruto tanto da falta de iniciativa e incentivo das pessoas que governam o estado ou o município e seus respectivos órgãos públicos, quanto da inatividade das organizações responsáveis por lutar pela classe dos profissionais da dança em Santa Catarina e em

Florianópolis); à diminuição das platéias para espetáculos de dança e à deficiência do ensino sistematizado.

Sobre a política cultural, os docentes esclareceram que várias propostas foram apresentadas aos governantes, porém destacaram que há um certo descaso com a área e um excesso de burocracia que impede a implementação de projetos encaminhados. Além disso, acreditam que a implementação de qualquer um destes projetos (Ballet da Cidade, Dança nas Escolas Públicas, Escolas de Dança) movimentaria os profissionais da dança e a sociedade no sentido de perceber as qualidades e benefícios que a dança pode proporcionar.

Em relação à deficiência do ensino sistematizado de dança, os professores concordaram que há a necessidade de criação de um espaço para a formação, trocas de conhecimentos, para realização de pesquisas da área e o para o convívio com atividades complementares à dança. A implementação de uma faculdade de dança, que possibilitasse aprendizagens mais universais e a união de áreas afins, principalmente para a constituição de um corpo de conhecimentos teóricos conciso, parece ser fundamental para a melhoria da docência e da formação de futuros bailarinos. Os motivos atribuídos pelos entrevistados para a criação de uma faculdade de dança em Florianópolis vão além da formação. Os professores relataram que o curso de graduação também traria maiores possibilidades de atuação no mercado de trabalho, assim como uma maior qualificação dos profissionais.

No que diz respeito ao fomento à dança, em termos de aumento do número de pessoas que assistem aos espetáculos (platéia) e de praticantes nas instituições de ensino, elas dependem em parte dos eventos dedicados à dança. Os eventos de dança mais criticados foram os festivais competitivos, especialmente por serem injustos na forma como estão organizados em termos de estrutura competitiva. Em Florianópolis, com o passar dos anos, os eventos e festivais de dança estão diminuindo, principalmente aqueles que dependem de órgão públicos, que costumam ser mais constantes, ou seja, permanecer acontecendo por um período longo de tempo.

A diminuição de eventos em dança, assim como a dificuldade de formação de platéia na cidade são aspectos relacionados diretamente com a falta de política cultural, que representa um dos fatores mais citados pelos docentes que intervêm na prática profissional. Além da falta de política cultural efetiva, os professores destacaram também como fatores que intervêm na prática profissional o pluri-emprego; a má remuneração; o excesso de burocracia nos projetos e leis de incentivo à cultura; a falta de pessoal especializado trabalhando em órgãos públicos relacionados à área da dança e a absorção integral pelo trabalho prejudicando as relações familiares.

As relações que ocorrem entre os docentes também costumam intervir na prática profissional. Sobre a cultura docente, observou-se uma característica marcante denominada individualismo. As estruturas

das academias, centros culturais e colégios tradicionais, onde cada professor tem seu horário e suas turmas definidas, aliada a baixa remuneração, têm obrigado os professores a trabalharem em mais de um local, afastando-os das trocas de informações ou até mesmo da possibilidade de observar ou executar a aula do outro professor. Os entrevistados compreendem que estão cada vez mais isolados e citam como causas deste fato a falta de ética e a competitividade entre os professores. Entretanto, nenhuma ação tem sido estabelecida para que esta inércia e pouca troca de informações fossem minimizadas. Os professores conhecem os prejuízos causados pelo isolamento, porém parecem conformados e acomodados com a situação. A falta de troca de informações e saberes entre os professores de dança pode também estar relacionada à diminuição de eventos na cidade.

Outra característica marcante da cultura docente foi a competitividade. A competitividade não ocorre apenas entre os professores de uma mesma instituição, acontece também entre os professores e coreógrafos de grupos de dança da cidade. À vontade de obter privilégios e supremacia sobre os demais grupos de dança em Florianópolis ficou clara através da retenção de informações principalmente àqueles relacionadas aos prazos de editais e leis de incentivo à cultura. A competitividade excessiva aliada ao individualismo é extremamente prejudicial à categoria profissional, causando estranhamento e repulsa entre os professores de dança, dificultando sua articulação em prol de melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social.

No que diz respeito às normas de conduta profissional, os professores de dança identificaram diversas normas que deveriam existir e que seriam interessantes para o convívio da categoria. Entretanto, admitiram que estas normas não estão sendo utilizadas no cotidiano por muitos destes profissionais, causando insatisfação, desânimo, isolamento e descrença no aprimoramento e no desenvolvimento profissional dos docentes. Para reverter este quadro, torna-se necessário a organização da classe de forma geral, assim como a construção de uma nova cultura profissional, cuja ética ultrapasse o plano da teorização, participando efetivamente das ações dos professores de dança.

Diante do panorama exposto, percebeu-se que o processo de formação dos professores de dança de Florianópolis constituiu-se numa investigação complexa, que englobou a observação da formação de bailarinos, o entendimento das relações e cultura existentes entre os docentes, assim como das condições das instituições de ensino no mercado de trabalho e, ainda, da política cultural vigente na cidade.

O contexto social analisado fomentou algumas sugestões para a melhoria da dança em Florianópolis e também de futuras investigações.

As sugestões de melhorias estão relacionadas à profissionalização da dança em Florianópolis. A profissionalização da

dança depende, fundamentalmente, de uma formação qualificada dos docentes com o intuito de encurtar caminhos e avançar na área. Para tal, parece ser necessária a implementação de cursos específicos em dança na cidade. O curso de graduação em dança seria interessante no sentido de desenvolvimento de conhecimentos teóricos e específicos, de desenvolvimento de pesquisas, assim como a possibilidade de contato com conteúdos de outras áreas que auxiliam na formação profissional.

Para que ocorra uma intervenção mais profissionalizada dos docentes em dança, parece indispensável a criação e a prática de um código de ética para minimizar os conflitos entre docentes advindos da falta de normas de conduta profissional, assim como uma reorganização das associações profissionais responsáveis pela defesa da dança perante órgãos públicos e particulares. O fortalecimento destas associações profissionais em conjunto com a prática das normas de conduta docente, poderiam possibilitar um avanço em termos da reivindicação para uma política cultural que satisfaça os anseios dos profissionais da dança de Florianópolis. Em relação às atitudes docentes (individualismo, isolamento e ausência de ética) sugere-se também aos professores de dança uma troca de paradigma, colocando a área da dança como prioridade profissional, no sentido de buscar o desenvolvimento da categoria através da cooperação e colaboração entre os pares.

As sugestões relativas às futuras investigações na área dizem respeito à continuidade deste estudo, no sentido de aprofundar cada temática levantada ao longo do processo de investigação, assim como a estudos sobre a formação dos professores de dança, no sentido de abranger os demais professores, principalmente aqueles que estão na fase de entrada e de consolidação na carreira, para verificar como foi sua formação e rito-de-passagem. Outras pesquisas poderiam ser realizadas com os professores de dança de outros estilos e também com os professores formados em instituições de ensino superior, para verificar se suas práticas pedagógicas diferem da reprodução de modelos práticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. C. (1997). A (In) satisfação dos professores: estudo de opinião dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança In: M. T. Estrela (org). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto editora.
- Andrade, A. M. O, Silva, M. I. S e Rocha, M. C. C (1999). Propostas para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança para a análise e sugestões na Internet In : Site da Secretaria de Ensino Superior-www.sesu/ftp/curdiretriz/dança/diretriz.rtf , acessado em 30 de Junho de 2002.
- André, M. E. D. A (org).(2002). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Aquino, D. (2001a). Rumos da complexidade In: Fabiana Dultra (org.) Cartografia da dança: criadores-interpretres brasileiros. Itaú Cultural: São Paulo.
- Aquino, D. (2001b). Dança e universidade: desafio à vista: Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: ed. UniverCidade.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and action. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brasil, Congresso Nacional (1978). Lei dos Artistas nº. 6.533/78, Diário oficial,24 de maio.
- Brasil, Congresso Nacional (1978). Decreto nº. 82.385/78, Diário oficial,05 de outubro.
- Britto, F. D. (2001). A feição deste mapa-em-prosa In: Fabiana Dultra (org.) Cartografia da Dança: criadores e intérpretes brasileiros. São Paulo: Itaú Cultural.
- Carreiro da Costa (1996). Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: Carreiro da Costa, F.,Carvalho, L.

- M; Onofre, M. S; Diniz, J. A; Pestana, C (orgs). Formação de professores em Educação Física: concepções, investigações e prática. Faculdade da Motricidade Humana. Lisboa: IAG. Pp. 10-36
- Carvalho, L. M. (1996). O estudo da socialização dos professores em Educação Física: uma revisão e um convite. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. n 13, pp. 11-37.
- Cavalcante, S. (2000). George Balanchine: a dança como ofício. Lições de dança 2. UniverCidade : Rio de Janeiro.
- Costa, A C. M. (1996). Percurso profissional em Educação Física venturas e desventuras. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação física, n 9, 71-81.
- Cunha, M. I (1990). O bom professor e sua prática: considerações a partir de um estudo. Anais do 1º. Congresso internacional de formação de professores nos países de língua e expressão portuguesas.
- David, D. (1993) Lê Corps eclétiques In: Louppe, L. (2000). Corpos Híbridos. Lições de dança 2. Univercidade:Rio de Janeiro.
- Dubar, C. (1995). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto editora.
- Farias, G. O (2000) O percurso profissional dos professores de educação Física; rumo á prática pedagógica.Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de desportos.
- Farias, G. O.; Shigunov,V e Nascimento J. V. (2001). Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física In: Shigunov V e Shigunov Neto, A (org.). A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física. Londrina: Midiograf.

- Freire, I. M. (2001). Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos CEDES 53. São Paulo: UNICAMP.
- Garcia, C. M. (1995) A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: publicação Dom Quixote.
- Gonçalves, J A (1995) A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. (org). A vida de professor. (pp. 141-170) Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) A vida de professor (pp. 141-170) Porto: Porto.
- Katz, H. (2003). É chegada a hora de enfrentar a subnutrição cultural. Caderno 2, Jornal O Estado de São Paulo de 10 de janeiro de 2003.
- Laraia, R. B. (1987). Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lee, C e Bobko, P (1994). Self-efficacy beliefs: comparasion of five measures. Journal of Applied Psychology, v. 79, n.3, p. 364-369.
- Loupe, L. (2000). Corpos Híbridos. Lições de dança 2. UniverCidade : Rio de Janeiro.
- Lüdke, M & André, M (1986). Pesquisas em educação: abordagem qualitativa. São Paulo : EPU.
- Marques, I. A (1998). Dance education in/and the postmodern In: SHAPIRO, S.B. Dance and difference critical and feminist perspectives in dance education. Human Kinectics Publishers.
- Marques, I. A (1999). Ensino de Dança hoje. São Paulo : Ed. Cortez.

- Moreno, M. J. C (1997). La formacion del professorado em danza: entre el arte y la educaci3n. Sociedade Portuguesa: Boletim da Educa33o F3sica, no. 15/16.
- Morin, E. e Le Moigne, J.L. (2000). A intelig3ncia da complexidade. Funda33o Peir3polis : S3o Paulo.
- Morin, E. e Prigogine, I. (1991). O nascimento do tempo. Edi33es 70: Lisboa.
- Nascimento, J. V. (1998). A forma33o inicial universit3ria em Educa33o F3sica e Desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percep33o de compet3ncia profissional de formandos brasileiros e portugueses. Tese de doutorado. Universidade do Porto: Porto.
- Nascimento, J. V.e Gra3a, A. (1998). A evolu33o da percep33o de compet3ncia profissional de professores de educa33o f3sica ao longo de sua carreira docente. Acta do VI congresso de Educa33o F3sica e Ci3ncias do Desporte dos pa3ses de l3ngua portuguesa, VII congresso Galego de Educa33o F3sica.
- Negrine, A. (1999). Instrumento de coleta de informa33es na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, V. & Trivi33os, A.N.S. (orgs.). A pesquisa qualitativa em educa33o f3sica: alternativas metodol3gicas. (pp. 144-150). Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina.
- N3voa, A. (1995). Os professores e sua forma33o. Lisboa: Publica33o Dom Quixote.
- Nunes, S. M. (1994). A Dan3a C3nica em Florian3polis. Florian3polis: Funda33o Franklin Cascaes.
- Pacheco, J. P. & Flores, M. A (1999). Forma33o e avalia33o dos professores. Portugal : Ed. Porto.

- Perosa, M. A. (2002). Pais e Filhos: comportamento social. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Plekhanov, G. (1977). O papel do indivíduo na história. Lisboa: Editora Antídoto.
- Santin, S. (1995). A ética e as ciências do esporte: uma consciência filosófica da questão In: Ferreira Neto, A.; Goellner, S. e Bracht, V. (orgs) As ciências do esporte no Brasil. Campinas : Autores Associados.
- Sampaio, F. (1996). Ballet essencial. Rio de Janeiro : Sprint.
- Scarpato, M. T. (2001). Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. Cadernos CEDES 53: dança educação. UNICAMP: CEDES.
- Souza, A N. (1996). Sou professor sim senhor. São Paulo: Papyrus.
- Sparshott, F. (1987). *A mensured Pace: toward a philosophical understanding of the arts of dance*. London: University of Toronto Press.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos CEDES 53: dança educação. UNICAMP: CEDES.
- Toscano, M. (1986). Introdução à sociologia educacional. Rio de Janeiro : Vozes.
- Toffler, A (1991). Os novos poderes. Lisboa : Livros do Brasil.
- Triviños A N. S.(1992). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Vitória Freire, A. (2001). Avaliação: caminho ou saída? Lições de dança 3. UniverCidade:Rio de Janeiro.

Xavier, J. (2000) Grupos de dança de Florianópolis: estratégias mercadológicas de sobrevivência. Trabalho monográfico. Curso de especialização em dança da UDESC.

Xavier, J. (2001a) Mapeamento contextual da dança em Santa Catarina. Fabiana Dultra (org.) Cartografia da dança: criadores-interpretres brasileiros. São Paulo : Itáu Cultural.

Xavier, J. (2001b) A política cultural nos anos 90 em Florianópolis. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica. PUC/SP

ANEXO
(Roteiro da Entrevista)

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. DADOS PESSOAIS (Nome, idade, sexo, escolaridade...)

2. FORMAÇÃO ENQUANTO BAILARINO

2.1) Cursos que fizeram parte da formação (Estilos, períodos, ministrantes, instituições, carga horária, tipo de curso...)

2.2) Participação em Grupos de dança (Estilos, períodos, dirigentes, coreógrafos, locais...)

2.3) Modelos de conduta (Colegas;professores;características especiais dos modelos;influências percebidas dos modelos...)

2.4) Agentes de socialização (Facilitadores ou positivos; Inibidores ou negativos)

2.5) Normas de conduta (Atitudes, valores, normas de conduta percebidas...)

2.6) Avaliação desta fase de formação (Pontos positivos e negativos...)

3. RITO DE PASSAGEM

3.1) Momento em que ocorreu (período, local, forma...)

3.2) Competências (habilidades, conhecimentos...)

3.3) Agentes de socialização (Facilitadores, inibidores, ...)

4. FORMAÇÃO ENQUANTO PROFESSOR

4.1) Docência (estilos, período, público alvo, instituição, carga horária, tipo de curso...)

4.2) Cursos que fizeram parte desta fase de formação (Estilos, períodos, ministrantes, instituições, carga horária, tipo de curso...)

4.3) Estilos (Linha ou escola, características próprias, motivo da escolha, tendências,...)

4.4) Certificação subjetiva (Professores que indicariam nas estilos Ballet Clássico, Dança Moderna e Dança Contemporânea; alunos destaques, ...)

4.5) Agentes de socialização (Facilitadores ou positivos; Inibidores ou negativos)

4.6) Normas de conduta (Atitudes, valores, normas de conduta percebidas...)

4.7) Avaliação desta fase de formação (Pontos positivos e negativos...)

4.8) Modelos pessoais (Colegas; professores; coreógrafos,...)

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

5.1) Fatores que intervêm na Prática (econômicos, políticos, materiais, pessoal, familiar,...)

5.2) Prática pedagógica (organização, planejamento, avaliação discente, avaliação docente, dificuldades atuais, diversificações marcantes...)

5.3) Agentes de socialização (relação professor-aluno; relação professor-professor; relação professor-administração, ...)

5.4) Fatos marcantes (eventos, intervenções pessoais,...)

5.5) Preocupações profissionais (mercado de trabalho, estabilização profissional, expectativas na profissão,...)

5.6) Escolha e permanência (motivos da escolha e permanência, empregos paralelos, comprometimento com a carreira, momento de abandono, desencantamentos,...)

5.7) Carências da área (formação enquanto bailarino, formação enquanto professor, ...)