

**INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE ÁREAS ACADÊMICAS
LICENCIATURA EM DANÇA**

VITÓRIA PINHEIRO PRADOS

**PROFESSORES DE DANÇA DE SALÃO: UMA PESQUISA-REFLEXÃO SOBRE
ESSA FORMAÇÃO**

Aparecida de Goiânia/GO

2017

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no ReDi/IFG: 18/05/2018

O documento está sujeito a registro de patente? ☒ Sim ☐ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☐ Sim ☒ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Ap. de Caetano , 18/05/2018
Local Data

Litório Pinheiro Prodan

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

VITÓRIA PINHEIRO PRADOS

**PROFESSORES DE DANÇA DE SALÃO: UMA PESQUISA-REFLEXÃO SOBRE ESSA
FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Áreas Acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientador: Prof. Ms. Roberto Rodrigues

Aparecida de Goiânia/GO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P896 Prados, Vitória Pinheiro

Professores de dança de salão: uma pesquisa-reflexão sobre essa atuação / Vitória Pinheiro Prados. – Aparecida de Goiânia, 2018.
55 f. : il.

Orientador: Me. Roberto Rodrigues.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Dança, 2018.

1. Dança de salão. 2. Formação de professores. 3. Professores de dança. I. Título.

CDD 793.33

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

DEPARTAMENTO DE ÁREAS ACADÊMICAS

CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

LICENCIATURA EM DANÇA

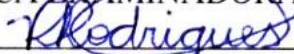
TERMO DE APROVAÇÃO

Vitória Pinheiro Prados

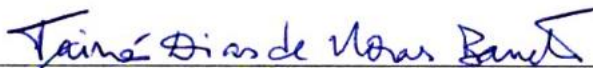
**PROFESSORES DE DANÇA DE SALÃO: UMA PESQUISA-REFLEXÃO
SOBRE ESSA FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para fins de avaliação da disciplina de TCC II e apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança pelo Instituto Federal de Goiás – IFG / Campus Aparecida de Goiânia. Orientação: Prof. Ms. Roberto Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Ms. Roberto Rodrigues – IFGO



Prof. Ms., Tainá Dias de Moraes Barreto - IFGO



Prof. Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo – UFG

*Dedico este trabalho a Deus por ter me dado a
graça de viver, aos meus pais por serem minhas
grandes inspirações, ao meu avô (in memoriam) por
ter me dado em vida os melhores conselhos, aos
meus irmão por sempre me dar forças para
continuar, a minha família por me abraçar nos meus
propósitos e ao meu namorado e companheiro de
sempre.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, que além da dádiva da vida, me deu o dom da dança.

Ao professor Ms. Roberto Rodrigues por não ter hesitado meu convite à orientação e se prontificou a me ajudar nessa caminhada, compartilhando comigo seus conhecimentos e fazendo-me crescer.

Aos meus pais, que são o centro de tudo em minha vida, minhas grandes inspirações que me apoiam e me amam incondicionalmente.

Ao meu avô, um ser iluminado que por tantas vezes me ajudou com palavras de sabedoria e foi sempre o grande incentivador da minha carreira enquanto professora.

Às minhas avós, pelos conselhos edificantes, pelos abraços e pelo colo nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, minhas paixões, que mesmo de longe sempre me incentivaram.

À família Pinheiro e à família Prados, por serem as famílias base as quais fui criada e a que me apoiam nos meus projetos.

Às minhas amigas Késsia, Ana Paula, Imaculada, Divina e Marlene, por serem luz na minha vida. Pelas conversas, cafés, lanches, conselhos, risos.

Ao meu amor, Frederico, por sempre me acompanhar e por estar comigo em todos os momentos. Por ter paciência e me aturar. Por se preocupar comigo e no processo da escrita e estudo me agradecer com seus lanches.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Dança do IFG, que tanto se empenharam na arte de ensinar, responsáveis pela profissional que me tornei ao longo desses anos. Em especial, a Profa. Dra. Luciana Ribeiro, Prof. Ms. Alexandre Guimarães, Profa. Msa. Késia Mendes e a Profa. Msa. Tainá Barreto que também fará parte da banca examinadora.

Ao IFG – Campus Aparecida de Goiânia, por ser essa instituição abrangedora e acolhedora com seus alunos. Por permitir aos estudantes desenvolverem seus projetos e por ser uma Instituição respeitada e reconhecida por sua qualidade.

*“Das Dores, pegue o passo
Cuidado com o meu pé
Não pise o meu coturno
Que eu comprei pro Capilé”*

LUIZ GONZAGA

RESUMO

PRADOS, Vitória Pinheiro. **Professor de dança de salão:** uma pesquisa-reflexão sobre essa formação. 2017. 120f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Dança – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2017.

A dança de salão remonta aos tempos monárquicos e às grandes festas das cortes francesas sediadas pelo Rei Luís XIV. Desde que surgiu, a partir da sua inserção e disseminação nas cortes francesas considerando sua importância social, houve necessidade de levar os dançarinos às cortes. Estes dançarinos eram chamados de mestre de baile e ensinavam os nobres a arte de dançar. Nesse sentido, desde a origem dos mestre de baile, muitos estudos se dedicaram a refletir sobre o profissional que ensina dança bem como à sua formação, sua inserção no mercado e as características que circundam e sustentam sua prática. Percebe-se que ainda hoje em alguns locais de ensino o professor é aquele dançarino que através da sua experiência se aventura em sala de aula para ensinar os demais dançar. Desse modo, partindo desses contextos formativos, de onde surgem os mais diversos profissionais no mercado de trabalho, este estudo propõe a pesquisa-reflexão acerca da formação do professor atuante em Dança de Salão, no contexto da cidade de Goiânia. Para tal, o trabalho se apoia em uma pesquisa de cunho qualitativo na perspectiva compreensiva-interpretativa, e, para obtenção dos dados da pesquisa foram utilizados os instrumentos Formulário de Identificação e Entrevista semiestruturada aplicadas a três escolas de Dança de Salão em Goiânia. O propósito da pesquisa de campo é compreender a formação e os conhecimentos que perpassam as práticas aplicadas nessas escolas e legitimadas pelos professores, bem como: a influência desta formação na construção de sua identidade, sua inserção no mercado de trabalho e quais características são salientadas e trabalhadas por estes profissionais em relação às suas estratégias de ensino. Nesse sentido, para análise, foram propostas três categorias investigativas denominadas *inquietações pessoais*, *momento transitório* e *projeções profissionais*, as quais além de conter relatos dos professores entrevistados, faz conexão com os referenciais teóricos deste estudo.

Palavras-chave: Dança de salão. Formação de professores. Professores de dança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A DANÇA DE SALÃO	16
1.1 DOS BURGOS, DAS CORTES, DO POVO	16
1.2. Os valsantes: a figura dos mestre de baile	19
1.3. “Caminhada do malandro”: a dança de salão em terras brasileiras.....	20
1.4. Dos mestres de baile à profissionalização do professores de dança.....	22
1.5. Da valsa às gafieiras: o contexto profissional da Dança de Salão.....	25
2 CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO	27
2.1 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DO PROFESSOR	29
2.2. Delineando a formação do professor de Dança de Salão: um recorte na cidade de Goiânia..	31
2.2.1. <i>Inquietações pessoais</i>	32
2.2.2. <i>Momento transitório</i>	36
2.2.3. <i>Projeções profissionais</i>	41
3 CONSIDERAÇÕES EFÊMERAS	45
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA	52
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	53
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	55

INTRODUÇÃO

Atualmente existem muitas academias no mercado que atuam com o ensino de dança de salão na perspectiva do entretenimento e do lazer. O lazer representa-se por atividades “às quais o indivíduo pode se entregar de bom grado, para desenvolver informações ou formação desinteressadas, participação social ou capacidade criadora” (DAVIM, DANTAS, LIMA, LIMA, 2003, p. 20).

Nesse sentido, a dança de salão está presente de forma significativa na vida das pessoas, podendo estar relacionada a prática recreativa, se direcionando ao tempo livre, ou associada a outros fatores de acordo com o contexto de ensino e aprendizagem na qual está inserida. Além disso, é considerada uma das modalidades de dança que mais se manteve ao longo dos anos, principalmente pelos múltiplos benefícios associados à sua prática: bem estar, saúde física e mental, educação, socialização, etc.

O que se percebe na maioria dos locais destinados ao ensino da dança de salão, são maneiras diversificadas e não sistematizadas de ensino. Ou seja, ensino advindo, muitas vezes, de formações restritamente empíricas que se desdobram na transmissão de conhecimentos decorrentes apenas de vivências.

Nesse contexto, a fragilidade do professor de Dança de Salão é caracterizada pelas poucas “iniciativas acadêmicas e formadoras para esse profissional” as quais “não são específicas o suficiente para capacitá-los nessa área” (DICKOW, 2016, p. 14). Visto que trata-se de uma atividade de ensino, torna-se pertinente a análise reflexiva sobre a formação dos professores atuantes em Dança de Salão.

A dança de salão remonta aos tempos monárquicos e às grandes festas das cortes francesas, principalmente as sediadas pelo Rei Luís XIV. Tratava-se de uma prática em sociedade que representava a conduta política e social desta época, formalizando no salão uma dança que demonstrava comportamento social refinado.

São chamadas também de Danças sociais, que segundo TONIELE (2007, p 19) “são aquelas em que os praticantes dançam seu próprio prazer, são danças dos bailes, festas e reuniões sociais”. Nesse sentido, as Danças sociais, ao adentrarem os salões, ganharam refinamento e status passando a fazer parte da educação da nobreza.

Desde que surgiu, a partir da sua inserção e disseminação nas cortes francesas considerando sua importância social, houve necessidade de levar os dançarinos às cortes, gerando um desenvolvimento, aperfeiçoamento e profissionalização da dança. Como aponta

Wanderley Pinho (1942), as danças se aperfeiçoavam através de mestres entendidos, e estes por sua vez, gozavam de grande prestígio e maiores proveitos no contexto das cortes.

Nesse sentido, desde a década de 1990 muitos estudos se dedicaram a refletir sobre o profissional que ensina dança e, neste caso em específico, do professor de dança de salão no que tange à sua formação, sua inserção no mercado e as características que circundam e sustentam sua prática. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender e analisar quais conhecimentos tornam-se fundantes nessa prática de ensino e, principalmente, como seus saberes docentes se constroem.

Percebe-se que ainda hoje em alguns locais de ensino o professor é aquele dançarino que através da sua experiência atua como professor se aventurando em sala de aula para ensinar os demais dançar, focado muitas vezes com o “ganho financeiro melhor” (DICKOW, 2016, p. 14). Segundo Gualda e Sadalla:

(...) muitos pesquisadores têm constatado que os professores de dança não estão preparados para atuar em outro contexto que não seja o de academia. Ou seja, os professores de dança ainda, em sua maioria, reproduzem apenas os conceitos técnicos e desconhecem a importância da dança no aspecto reflexivo. (GUALDA, SADALLA, 2008, p. 210)

Na maioria das academias verifica-se que o professor advém de uma formação adquirida somente pela prática. Nessa lógica, sua formação geralmente ocorre através do acompanhamento frequente de outras aulas, acompanhamento de um outro professor – que tem conhecimento de determinada técnica –, com auxílio dos meios midiáticos (internet, televisão), ou a partir de escolas que oferecem formação para sua equipe de professores baseado em uma metodologia criada pela própria escola – próprio professor.

Desse modo, partindo desses contextos formativos, surgem os mais diversos profissionais no mercado de trabalho, advindos dos caminhos já mencionados, oriundos da difusão artística-educativa do processo. Emerge então, o interesse por identificar os processos formativos e/ou capacitações desses sujeitos que já ocupam seu lugar no mercado.

Desde que me simpatizei pelas Danças de Salão, e comecei a frequentar aulas, me questiono sobre como os professores se formam e como criam sua(s) estratégia (s) de ensino. Acompanhei cuidadosamente a realidade dessa atividade e pude perceber o quão frágil é a posição destes professores de dança de salão, principalmente pela rasa formação que advém, pelo ensino focado na repetição e pela pouca preocupação em formar-se através dos meios formais de ensino.

Entendo que a formação pelas vias formais não tem a intenção de impor verdades únicas ou padronizar pensamentos dos seus alunos. Mas criar caminhos para reflexão de sua

prática enquanto um professor que atua com dança, e dar-lhes princípios e condições para ações futuras. Conforme Dickow, “a capacitação é instrumento e caminho na realização da tarefa educacional” (DICKOW, 2016, p. 15)

Portanto, a partir de vivências em academias, pelas experiências oportunizadas pela faculdade, por interessar em ser uma professora de dança de salão e por entender a importância de uma formação sistematizada – que engloba não só conhecimentos práticos-corporais mas também teóricos-metodológicos em dança – bem como compreender os aspectos constitutivos, aliados às experiências e vivências formativas dos professores de dança de salão, que este trabalho está sendo proposto.

Partindo desse panorama e da necessidade sobre a pesquisa-reflexão acerca da formação do professor atuante em Dança de Salão, no contexto da cidade de Goiânia, o presente projeto aborda a seguinte questão: “Quais os conhecimentos e saberes perpassam a formação dos professores de Dança de Salão e que outras possibilidades podem ser refletidas para a construção da sua identidade docente?”

Diante desta problemática, o objetivo geral traçado nesta pesquisa é analisar e compreender a realidade das práticas docentes de professores de Dança de Salão a partir da reflexão em torno de suas formações e da possibilidade de ampliação dessas práticas, a fim de entender como se dá sua formação e como ela influencia na sua inserção no mercado de trabalho.

Para nortear as proposições desse trabalho elencamos como objetivos específicos:

- Refletir e identificar quais os conhecimentos, fragilidades e enfrentamentos que perpassam a formação do professor de Dança de Salão;
- Compreender as características constitutivas do professor de Dança de Salão a partir das categorias investigativas;
- Analisar as possibilidades de ampliação da prática docente.

Para tanto, o trabalho se apoia em uma pesquisa de cunho qualitativo, na perspectiva compreensiva-interpretativa, que segundo Souza (2014) “busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa”.

A pesquisa qualitativa tem caráter de preocupação “com o aprofundamento da compreensão” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31) do objeto, e nesse sentido, busca entender o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificando os valores e as trocas simbólicas de forma que os dados analisados não são métricos (GERHARDT, SILVEIRA, 2009).

Para obtenção dos dados da pesquisa, foram utilizados os instrumentos Formulário de Identificação e Entrevista semiestruturada a partir do levantamento de quatro escolas de Dança de Salão em Goiânia. Este levantamento foi dividido em duas fases: a primeira pelo rastreamento das academias de dança de salão na cidade de Goiânia através do aplicativo Google Maps, filtrando apenas àquelas inseridas em tal aplicativo. Este aplicativo é um serviço de visualização e pesquisa de lugares (mapas) via satélite gratuito na web. A escolha pela utilização desta ferramenta se deu pelo fato de que ela permite que qualquer estabelecimento, empresa, órgão, instituição, faça seu cadastro e seja encontrada por qualquer usuário mediante uma pesquisa. Neste aplicativo é possível ver o horário de atendimento, o logotipo, fotos, e outras informações a respeito do estabelecimento. A segunda etapa ocorreu posterior ao rastreamento.

Após o rastreamento foram escolhidas, como recorte da pesquisa, quatro escolas de dança de salão, partindo do critério de localização por região. Nesse sentido, devido a não existência de academias de dança de salão nas regiões norte e oeste, optou-se por selecionar quatro academias de dança de salão das regiões com maior concentração: centro e sul. Assim, foram escolhidas duas escolas/academias de Dança de Salão da região central de Goiânia e duas escolas/academias de Dança de Salão da região sul de Goiânia. No entanto, devido a um imprevisto rumo a realização da pesquisa¹, este estudo permaneceu com apenas três escolas, e portanto, duas academias de Dança de Salão da região central (A e B) e uma da região sul (C).

A partir de então, mediante á visitas marcadas a essas academias, foram aplicadas aos professores um formulário de identificação objetivo, para preenchimento, e uma entrevista de abordagem semiestrutural. Ambos a fim de compreender a formação e os conhecimentos que perpassam suas práticas, bem como: a influência desta formação na construção de sua identidade, sua inserção no mercado de trabalho e quais características são salientadas e trabalhadas por estes profissionais em relação à suas estratégias de ensino.

O formulário de identificação, como consta em anexo, tinha como finalidade obter dados gerais da prática dos professores, tais como nome completo, ano de profissão, formação, público alvo, enfim, informações que pudessem colaborar na compreensão de sua

¹ No decorrer da pesquisa, foi constatado que uma das academias da região sul fechou sem motivos declarados. Ainda, houve a tentativa de encontrar o professor de dança de salão desta academia, porém, sem sucesso. Nesse sentido, não foi escolhida nenhuma outra academia de dança de salão para substituí-la. Primeiro, pois já havia iniciado o processo da pesquisa e segundo por uma decisão orientada pelo professor orientador deste TCC Ms. Roberto Rodrigues. Assim a pesquisa caminhou com apenas três professores, e consequentemente três academias, sem perdas maiores.

“metodologia” e do espaço de ensino o qual atuava. Já a entrevista buscava conhecer de modo um pouco mais detalhado a prática do professor e suas influências identitárias.

A entrevista semiestruturada combinam perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre a questão proposta, em um contexto que se assemelha a uma conversa informal (BONI, QUARESMA, 2005). A entrevista é a técnica de dados mais utilizada nos estudos que propõe a investigação social, pois permite ao entrevistador direcionar “no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Nesse sentido, na etapa de filtragem dos dados, as entrevistas foram analisadas a fim de entrelaçar e relacionar as características reveladas nas falas dos entrevistados. Para auxiliar este processo foram definidas três categorias investigativas denominadas *inquietações pessoais, momento transitório e projeções profissionais*, as quais além de relatos houveram o aporte dos referenciais teóricos deste estudo.

Como na maioria das pesquisas, foi preservada a identidade dos professores entrevistados, utilizando pseudônimos. Para cada um foi dado um pseudônimo de nomes ligados à natureza, assim ficando Alisson (conhecido como flor-de-mel), Lírio (flores alvas, amplas e perfumadas) e Florêncio (o que floresce em flor). Essa escolha foi pessoal, a fim exclusivamente de diferenciar os entrevistados ao mesmo tempo de confidenciar sua origem.

Desse modo, no primeiro capítulo é apresentado reflexões de ordem conceituais e teóricas a cerca do objeto de estudo, que rodeia os campos da dança de salão e da formação dos professores de dança de salão. O capítulo traz um retrospecto sobre a história da Dança de salão, remontando desde os seus primórdios até uma possível visão na atualidade, não necessariamente nessa ordem, fazendo um delíneo mais curso sobre a história. Contextualiza a origem do profissional da dança, ressaltando a importância dos mestres de baile, passando pela profissionalização do professor de dança de salão finalizando na conjuntura profissional da Dança de Salão nos dias atuais.

O segundo capítulo, adentra o universo das academias de dança de salão através da pesquisa de campo realizada e das entrevistas aplicadas. É o ponto principal deste trabalho por conter a base metodológica e os referenciais utilizados no decorrer do processo. Sob o título “Características constitutivas do professor de dança de salão”, aprofunda alguns conceitos sobre formação, saberes e identidade a fim de compreender as questões que envolvem a formação do professor, a relação entre o ser professor e sua prática pedagógica, bem como o

que é relevante saber para ensinar. Ainda, com base na análise das entrevistas foram delimitadas três categorias de investigação, as quais através das falas dos entrevistados e do referencial teórico, constituem o núcleo do capítulo dois.

O terceiro e último capítulo, aborda os possíveis desdobramentos da formação acadêmica em dança e como uma estrutura formal de ensino auxiliaria na constituição de um professor de dança de salão. Analiso brevemente o recorte do contexto escolhido na pesquisa enfatizando a carência de uma formação profissional. A ênfase maior se dá na constituição do *Ser professor* diante do desenvolvimento de uma prática de Dança de Salão mais reflexiva, humana e autônoma.

É pois, por acreditar no potencial da Dança de Salão e nos profissionais envolvidos, que o caminho desse Trabalho de Conclusão de Curso é trilhado adiante.

1 A DANÇA DE SALÃO

1.1. Dos burgos, das Cortes, do povo...

No território europeu, são encontrados os primeiros vestígios do que hoje se designa dança de salão. Nesta época, século V a IX, a dança era encontrada nas feiras, nos burgos, perto dos castelos e eram, geralmente, criadas pelas próprias pessoas ou trazidas do oriente. As Danças Populares – como eram designadas – eram feitas e voltadas para o povo que nasciam das suas tradições e costumes.

Segundo Mendes “(...) as danças medievais e renascentistas, que evoluíram para as de corte ou de salão, bem como as de teatro, têm como origem comum as danças populares” (MENDES apud TONIAL, 2011, p. 131) que mais tarde foram influenciadas pelos nobres, chegando às cortes com mais refinamento, sendo uma grande fonte de entretenimento e separação entre as classes.

A partir da sua inserção e disseminação nas cortes francesas, as danças do “povo” sofreram adaptações para que fossem aceitas pela nobreza. A vestimenta foi enriquecida com indumentárias, as músicas passaram por um refinamento e a espontaneidade deu lugar a passos elaborados, postura estruturada e a uma codificação dos movimentos. “A dança, que outrora era popular e que não estava dissociada da vida do povo, nesta nova conformação passa a ser concebida como divertimento da aristocracia cortesã”. (SOUZA apud TONIAL, 2011, p. 132).

Ao romper os vínculos com as danças populares, a Dança de Salão (ou dos Salões) passa a ser símbolo de ostentação e privilégio da corte. O que antes, era uma manifestação

coletiva originada nas tradições populares, agora é objeto de separação de classes, se tornando um dos elementos de afirmação de poder.

Nesse sentido, a valorização e prática da dança se consolidaram a partir da necessidade da nobreza de ter um comportamento sofisticado diante das grandes festas, que eram comumente promovidas nos castelos. Estas danças representavam um comportamento político social da época formalizando no salão a “boa conduta” e a “educação clássica”, de modo a celebrar as relações sociais.

As primeiras manifestações das Danças de Salão chegaram aos salões da nobreza por meio dos dançarinos/mestre-de-baile, que se apropriaram das danças populares deixando-as mais embelezadas e finas: “a dança dos salões estava em um contexto onde a leveza e bom domínio dos movimentos eram indispensáveis.” (TONIAL, 2011, p. 132).

Os nobres italianos contratavam dançarinos profissionais para criar espetáculos que incluíam além da dança, músicas de compositores famosos, grandes cenários e alguns “efeitos especiais” existentes na época. Esses grandes espetáculos ficaram conhecidos como Balé da Corte e eram oferecidos apenas para a nobreza. Conforme nos aponta Souza apud Tonial (2011) foi nesta época que a dança de salão começou a ter um caráter mais social e nesse sentido começou a ser elemento principal das festas da nobreza passando a ser muito apreciada como forma de lazer.



Figura 1 O primeiro Ballet de Corte que apresentava os cinco elementos conjugados (dança, música, poesia, cenário e ação dramática). Fonte: <http://ceciliabazzottihistoriadanca.blogspot.com.br/2012/05/os-grandes-ballets-de-corte-e-contexto.html>

Os Balés de Corte, que estavam em voga por conta da criação da academia de dança de Rei Luís XIV serviam, sobretudo, para divertir e dar prazer para a população nobre. Inicialmente as danças eram realizadas e dançadas em grupos formando filas de pares de dançarinos, que dependiam uns dos outros para executar as evoluções. Neste período, “as

danças de pares entrelaçados não puderam ser aceitas pelo palácio, passando a imperar o Minueto ensinado pela “Academie autônoma de la Danse”. ” (TONIAL, 2011, p. 132)



Figura 2 Rei Luís XIV com um de seus figurinos representando Sol

No entanto, os Minuetos e as Contradanças, apesar de não serem dançadas em pares, permitiram um avanço coreográfico dando abertura à Valsa, que estabeleceu outra proposta de organização, até então proibida nas cortes e na sociedade: casais enlaçados dançando juntos. A liberdade de contato que essas danças enlaçadas traziam, onde o homem e mulher se encostam pela cintura e rostos, eram combatidos e motivo de escândalo (TONIAL, 2011).

A Valsa possibilitou que as danças em pares enlaçados não só conquistassem Paris, mas todo o território mundial. O seu surgimento e a sua popularização foi um marco importante no período de desenvolvimento das Danças de Salão:

Esta dança primeiramente vai ser mal vista pela sociedade. Haja vista, o relacionamento corporal que a caracteriza. Posteriormente vai ser depurada e se tornar uma prática corrente pela classe aristocrática e burguesa. A valsa, a primeira dança de salão de proporções mundiais, vai ser difundida pelo mundo e ser re-apropriada pelas diferentes culturas, em um processo que vai criar as diferentes danças de salão hoje existentes. (TONIAL, 2011, p. 136)

Após saírem das cortes, a Dança de Salão valorizou-se e foi levada para os diversos continentes que constituíam colônias da Europa. Desde então, elas passaram por grandes transformações e mudanças que foram se adequando ao modelo de sociedade vigente.

De acordo com Tonial (2011):

Uma dança se torna uma dança de salão, ou seja, é reconhecida com tal, na medida em que contém elementos estéticos de algum gênero de dança de salão que é reconhecida pela sociedade de que faz parte, onde esta estética é resultado do contato entre dois corpos que tem um dos indivíduos que induz a movimentação de ambos (p.143).

Nesse contexto, a dança de salão é uma dança marcada, além dos salões, por ser uma dança a dois, onde há uma contínua interação entre os pares. Essa configuração estética que se estabelece nas Danças de Salão é foco de apreciação das pessoas, que se interessam pela conexão física, o par, a condução e uma movimentação que se encaixa e se adapta em um ritmo bem marcado. “A música é um elemento que dialoga diretamente com a dança de salão no sentido de que ela foi algo presente na criação coletiva nos salões de todo o mundo dos gêneros distintos de dança.” (TONIAL, 2011, p. 147)

Com o passar do tempo e das gerações, as Danças de Salão foram reinventadas, reapropriadas, refeitas e atualmente se apresentam de várias formas e estilos. Algumas desapareceram, outras se aprimoraram e ritmos variados foram surgindo dando forma aos movimentos. Atualmente, a dança de salão se faz presente na rotina diária de muitas pessoas, através das academias, escolas de Dança, da mídia e da própria empatia pela atividade.

1.2. Os valsantes: A figura dos mestre de baile

Desde que foram apropriadas pelos nobres, as danças populares, passaram por sucessivas transformações até se chegar na configuração estética que temos nos dias de hoje. Esse processo se deve principalmente aos mestres de baile que, além de levar as danças populares para os salões com mais sofisticação e técnica, foram os responsáveis por depurar, criar e divulgar coreografias a serem aprendidas pela aristocracia. Nesse período a dança nos salões da corte eram concebidas como status artístico, não separando claramente os bailarinos dos espectadores, sendo dançadas coletivamente. “As danças dos séculos XVI e XVII eram apreendidas e cultivadas, como arte, embora não houvesse ainda nítida separação entre bailarinos profissionais e amadores” (MALAGA, 1985, p. 63).

No entanto, a prática e a apropriação dessas danças foram se desenvolvendo em duas vertentes principais: a prática da dança por mera diversão e socialização dos indivíduos nos bailes, e a dança com cunho artístico de interesse profissional, voltada para a apresentação de espetáculos. As danças que até então eram uma atividade para preencher o tempo dos nobres e compor sua educação, cria uma nova possibilidade, a de profissionalizar os mestres de baile

como aquele que recebe para trabalhar dançando e criando coreografias, ocupando muitas vezes, um cargo de confiança dentro das cortes. Conforme Bourcier (1987):

[...] pela primeira vez, surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: Até então, a dança era uma expressão livre; a partir deste momento, tomase consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorálos. Além disso, o profissionalismo caminha, sem duvida, no sentido de uma elevação do nível técnico (p.64).

Essas duas tendências passam a ser cultivadas dentro dos bailes palacianos com momentos onde a dança se volta para o público em geral, com o intuito que todos possam dançar. Uma dança feita e coreografada pelos mestres de baile, que tem um outro nível técnico desenvolvido que a diferencia do público em geral. Portanto, o que anteriormente era apenas considerada como uma livre expressão corporal e de comunhão de prazeres coletivos, passa a ser uma atividade voltada à expressão estética do corpo humano, com utilização de regras e uso de técnica para a ampliação do sentido corpóreo. (BOURCIER, 1987)

Os mestres de baile eram aqueles que se destacavam pela exuberância de seus movimentos e possuíam uma habilidade corporal mais definida que os demais. Geralmente eram “recrutados entre os membros empobrecidos da aristocracia e toda classe de artistas que se sobressaía”, representando [...] também juizes e regentes da etiqueta e da moda” (OSSONA, 1998, p. 63).

Considera-se que os mestres de baile foram os primeiros professores de dança, que viajavam por vários lugares ensinando seus saberes e sua dança. Foram os responsáveis pela “pesquisa, criação e ensino da dança aos nobres [...] escreveram diversos tratados e manuais, popularizando por grande parte da Europa técnicas, passos de dança da corte e regras de etiqueta como cumprimentos, reverências etc.” (FERREIRA, 2015, p. 19).

Os mestres de baile representam um legado importante na construção do que hoje se concebe como dança de salão. Cada mestre de baile utilizava de uma simbologia, de uma notação específica que caracterizava sua prática. Foram os pioneiros dos escritos, imagens, representações e as informações que sustentam as práticas desenvolvidas atualmente.

1.3. “Caminhada do malandro²”: a dança de salão em terras brasileiras

Desde que adentrou as cortes, a Dança de Salão tornou-se uma forma de lazer muito apreciada pela nobreza e entre o povo em geral. Tratava-se de uma pratica comum nas festas

² Nomenclatura de um passo utilizado no samba de gafieira.

de confraternização por propiciar a diversão das pessoas, mas também por estreitar relações sociais, vínculos de amizade, romance, política, alianças, etc.

Os primeiros indícios da Dança de Salão na América chegaram juntamente com os colonizadores, que trouxeram, além da intenção de exploração, uma variedade cultural riquíssima. Afeiçoaram novos costumes, novas vestimentas, novos modos de falar, outras comidas e, conseqüentemente, hábitos sociais europeus, incluindo as danças e os bailes.

Nesse sentido, após a instalação da colônia portuguesa no Brasil é que a Dança de Salão passa a ter seus primeiros registros e manifestações. Ganha ainda mais força com a vinda dos imigrantes europeus, que começam a atravessar o oceano em busca de vida nova. No entanto, é somente com a chegada e transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil que a Dança de Salão se instala aqui e ganha novos contornos, e como lá nas cortes europeias, passa a fazer parte dos principais eventos promovidos pelos nobres.

Conforme Perna:

Com a vinda da Corte portuguesa, no início do século XIX, para o Rio de Janeiro, muitos hábitos europeus, como as danças e os bailes, foram trazidos de forma ainda mais forte, pois a música e a dança eram manifestações de lazer preferidas pela Corte e pela sociedade letrada. (PERNA, 2005, p. 14)

Ao se estabelecer no Brasil as Danças de Salão ganharam muitos admiradores e adeptos, que além de apreciá-la deram novas características a partir do gosto brasileiro, misturando as culturas, a música e as danças já existentes, inaugurando novas formas de praticá-la. Nesta época, as danças da moda eram a valsa, a polca, a contradança, a mazurca, o xote e a quadrilha dançada pela alta sociedade.

Nessa mistura cultural surgiu o Choro, que inicialmente não era considerado um ritmo musical, e sim a forma abasileirada com que os músicos tocavam os ritmos estrangeiros, como a polca e a valsa. Esse ritmo passou a compor as festas e popularizou-se nos salões cariocas, sendo praticada por pares enlaçados.

Após ser apresentada no Rio de Janeiro, a polca ou Choro, ganhou uma enorme visibilidade na cidade, ganhando posteriormente até uma sociedade - " Constante Polca". Primeiro conquistou os salões de luxo e logo depois alcançou as ruas e teatros, tornando-se cada vez mais popular.

Em paralelo a polca era praticada outras danças, caracteristicamente populares, como o batuque, "umbigada", lundu. As danças populares eram aquelas "produzidas espontaneamente numa comunidade com laços culturais em comum [...] desenvolvidas como parte das tradições e costumes de um povo" (GUALBERTO, 2007, p.37). A primeira dança

popular praticada por pares enlaçados no Brasil foi o maxixe, que é uma derivação do lundu e da polca (SANDORINI, 2001).

O maxixe foi uma das primeiras danças considerada genuinamente brasileira (PERNA, 2005) criado em meados do século XIX. O maxixe foi inicialmente considerado vulgar e de baixa categoria, muitas vezes praticado em lugares chamados de "bailes negros", "arrasta-pés", que muito depois foram denominadas gafieiras (MASSENA, 2006).

Foi pelo aprimoramento do maxixe que surgiu o samba de gafieira como se conhece atualmente. O Samba tem origem afro e é a dança brasileira mais conhecida mundialmente. O termo Samba ³ se refere a "batuque" e era dançado em roda com liberdade de movimentações entre os praticantes.

Em 1940 o Samba de gafieira atinge o seu auge nos salões públicos, gafieiras e cabarés do Rio de Janeiro. Passa a ser praticada, assim como originalmente uma dança de salão, nos eventos sociais importantes e populares da cidade. No entanto, seu apogeu dura pouco mais de 20 anos e na década de 1960 sede lugar as discotecas, que eram festas voltadas uma dança solta e livre, sem parceiro(a).

Após esse pequeno declínio, a dança de salão ressurgiu nos anos 80 com a lambada⁴. A lambada é uma dança quente, envolvente e dançada a dois. Trouxe novo fôlego para a dança de salão ao chamar a atenção e aproximar os jovens pelo seu caráter sensual.

Atualmente a dança de salão tem uma frente de representação bem estruturada no Brasil, estando presente não só em festas e bailes públicos, mas nas academias, nos clubes de dança e na grande mídia. Ganha cada vez mais ênfase nos programas televisivos e apresentações artísticas, bem como na internet. Nos dias de hoje simboliza significativamente o mercado de atividades físicas e lazer.

1.4. Dos mestres de baile à profissionalização do professor de dança

Desde que surgiu a dança de salão e sua disseminação, houve necessidade de contratar um professor, ou ainda alguém que ensinasse/atualizasse os conceitos e passos de dança aos nobres. No Brasil não foi diferente. Desde a transferência da corte portuguesa para o Brasil, deu início ao processo de contratação de professores de dança, em sua maior parte europeus, para ensinar e manter os membros da nobreza brasileira

³ Muitos são os estudos que se dedicam a aprofundar na origem e variações do samba (samba canção, samba choro, samba fox, sambalão, samba de breque, samba enredo, etc) mas não cabe aqui esmiuçá-lo.

⁴ Lambada: fusão de ritmos caribenhos, o carimbó brasileiro, forró e o merengue.

modernizados com as danças da moda e importantes da Europa. Esses professores eram conhecidos como mestre de baile.

Os mestres de baile é o que hoje chamaríamos de “professor”. Não muito raramente, o professor é aquele dançarino que através da sua experiência e prática, se aventura em sala de aula para ensinar os demais a dançar, focado muitas vezes com o “ganho financeiro melhor” (DICKOW, 2016). Em outros casos há os professores que possuem “bolsas de estudo” em academias, os quais cumprem obrigações em relação a essa bolsa e atuam dentro destas escolas. (TONIAL, 2011)

Na profissão de professor de dança de salão o ensino está basicamente alinhado a um referencial prático, que advém da sua vivência e a sua experiência em dança. Não existe um parâmetro de formação inicial e continuada para este profissional. De um modo geral, o professor forma-se dentro de uma escola de dança, o qual adquire o saber prático acompanhando as aulas de um determinado professor, ou através de vídeos ou aulas em workshops ou congressos de Dança (DICKOW, 2016). Conforme Vecchi:

Infelizmente, devido à carência de uma formação profissional na Dança de Salão, percebemos atualmente nesse mercado, três tipos de profissionais: aqueles que detêm a experiência de realizar performances e com isso passam a ensinar; aqueles que buscam uma formação em áreas afins como de Educação Física e Dança e atuam nesse setor com ou sem capacitação; aqueles que apenas fazem algum curso e ensinam baseados nessa pequena experiência. (VECCHI apud DICKOW, 2016, p. 17).

Embora os saberes da dança de salão estejam fundamentados em sua prática, é preciso que o professor de dança entenda que não é somente pela experiência que ele se constrói. Além das suas bagagens oriundas das vivências e relacionamentos histórico-sociais, outros fatores como, o tempo de docência, quais os cursos ou formações realizou, seus modelos e referenciais (em dança e na vida), é que o define como Professor. Ou seja, é o conjunto de conhecimentos juntamente com as experiências profissionais e sua trajetória de vida que o torna um professor de dança.

A área profissional da dança pode envolver diversas trajetórias, como coreógrafo, bailarino, professor, etc. Atualmente existe uma fragilidade ao definir essa profissão no mercado de trabalho, como também não há um órgão que a regularize (DICKOW, 2016). Esses aspectos interferem no ensino da dança de salão à medida que esta vai se construindo de maneira diversificada, onde a maioria das escolas de dança oferece uma formação própria.

Nesse sentido, as escolas e academias de dança deixam espaço para os profissionais envolvidos nesse processo, inventar e reformular maneiras singulares de trabalhar e ensinar. O

método aplicado é, em sua maioria, a partir da transmissão e as aulas se estruturam a partir da cópia, isto é, a partir de uma metodologia construída “empiricamente”.

O ensino da Dança de Salão está [...] focado na figura do “professor” enquanto uma pessoa que dança bem e conhece a maioria dos passos a serem executados e, como detentor do conhecimento, centraliza as informações e o aprendizado. (AFONSO e ALMEIDA apud DICKOW, 2016 p. 17)

O bailarino que sai da sua atividade e se transforma em professor em determinado momento de sua vida, enfrenta várias dificuldades, pois ainda não possui os conhecimentos e habilidades necessárias para o trabalho. Na maioria dos casos, o bailarino-professor reproduz continuamente sua vivência prática enquanto base da sua concepção e ação profissional. Isso quer dizer que, os argumentos práticos “soltos”, desprendidos, significam a não reflexão da prática, resultando em uma aprendizagem e ensino que conjugam hábitos, tradição e imitação (PACHECO e FLORES, 1999).

Como a Dança de Salão está fortemente ligada com o lazer das pessoas e se institui nos locais que oferecem atividades “extras” - tais como bares, boates, eventos culturais, concertos musicais, clubes recreativos, hotéis, academias de musculação ou esporte - o professor opta por uma estratégia de ensino voltada à repetição e ao ganho de tempo. Ou seja, ele deve preocupar-se em ensinar os alunos a ter um primor técnico-prático em pouco tempo porque no mercado, fazendo uso do dito popular, “tempo é dinheiro”.

A dança como profissão se constrói a partir da necessidade social demonstrada pelo mercado de trabalho, o qual tem evoluído e ampliado os horizontes para os profissionais da área. Isso porque aumentaram as escolas e academias de dança, os entusiasmados em praticá-la, bem como o leque de estilos e as pessoas interessadas em trabalhar com essa profissão.

Atualmente, os atrativos da profissão em dança estão estritamente relacionados ao tipo de trabalho: local, público, flexibilidade de horários, prazer e da compensação financeira. Para exercer a ocupação de professor de dança não há exigência de escolaridade formal determinada. No entanto, a tendência do mercado é para uma necessidade de formação, tornado cada vez mais desejável que o profissional tenha curso superior na área (CBO, 2002).

Nessa perspectiva, o processo de formação não deve estancar após o “rito de passagem” onde o bailarino torna-se professor. O professor deve compreender a importância da expansão dos conhecimentos via formação, e principalmente a necessidade de atualização durante todo o desenvolvimento profissional. Além disso, é imprescindível a reflexão sobre o profissional que deseja ser: atuar de forma incipiente ou tornar-se um profissional capacitado?

1.5. Da valsa às gafieiras: o contexto profissional da Dança de Salão

Por muito tempo a figura do professor de dança ficou centrada apenas à criação coreográfica e sua profissão direcionada à transmissão de passos. Apesar do papel do professor também ser criar e ensinar coreografias, sua profissão não se restringe aí. As necessidades sociais e a ampliação de conhecimentos, métodos e estratégias da área urgem para profissionais cada vez mais capacitados e preparados para um mercado diverso e mutável.

A palavra profissão vem do latim “*professio*” e significa confessar, testemunhar, declarar abertamente (DIMANDE, 2010). A sua origem está ligada a uma forma de vida pública, assumida e reconhecida. Ou seja, trata-se de um processo social historicamente construído onde os saberes relacionam diretamente com às experiências, vivências e com os conhecimentos técnico-científicos.

Uma profissão é entendida por um conjunto de tarefas que convergem para uma mesma finalidade e que presume conhecimentos semelhantes. Nesse sentido, a profissão exige não só conhecimentos práticos acerca de determinado assunto, mas sim conhecimento intelectual amplo e mais aprofundado sobre aquilo que trabalha/faz. Assim, para o desempenho de uma profissão é necessária a construção de um conjunto de saberes, pois são estes saberes que preparam para o trabalho.

Conforme Nascimento (1998), a profissão baseia-se num conjunto de saberes organizados e resultantes da formação profissional associada à socialização do indivíduo, bem como os conhecimentos específicos de sua área. A socialização é aqui compreendida como as relações existentes entre família, colegas e os fatores econômicos, políticos e sociais. Estas relações afetam, categoricamente o caminhar do profissional professor.

Nessa perspectiva, ao falar do profissional professor de dança e ao tentar delimitar seu contexto e inserção, pretende-se compreender o panorama da dança instalado e enraizado até então. Sabe-se que a grande maioria dos profissionais da dança trabalham no meio informal e se formam através da educação não formal. Educação não formal é uma formação obtida através de cursos livres oferecidos em academias e centros culturais onde, geralmente, não há expedição de diploma. Segundo Bianconi e Caruso, a educação não formal, "define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino." (BIANCONI, CARUSO, 2005 p. 20)

A profissionalização da dança no Brasil tem se expandido e se ampliado, principalmente pelas demandas que o mercado de trabalho está apresentando atualmente. As academias que oferecem Dança de Salão estão sendo procuradas cada vez mais pelas pessoas que desejam praticá-la, seja por lazer, seja por preocupação com a saúde, por prazer, diversão

ou influenciados pela mídia, que nos últimos tempos tem sido uma grande ferramenta de fomento a essa prática. Assim, ao aumentar as demandas, a oferta também aumenta e consequentemente o número de professores para trabalhar.

Nesse sentido, as academias começam a contratar os profissionais de dança para dar aulas, pensando quase que exclusivamente, nas necessidades mercadológicas. Tais contratações se fazem pela análise curricular, levando em consideração muito mais a prática enquanto vivência do que propriamente a formação mais ampla do professor.

Nessa perspectiva, percebe-se que a falta de formação ou uma formação limitada na área, torna a posição dos professores de dança de salão fragilizada. É explícito que as iniciativas formadoras para esse profissional são poucas, não sendo suficientes para capacitá-los a atuarem como professores de dança. Embora as academias abram o mercado de trabalho para os professores de dança, ela atua na contramão da capacitação desses profissionais. Esses locais não estimulam os profissionais à especializarem com o que trabalham e nem dão abertura para os que pretendem aprofundar os conhecimentos. Isso porque a lógica de mercado é atender exclusivamente o cliente, e o tempo para aquele que paga, é precioso. O professor não consegue conciliar a formação com o trabalho pois os horários não são compatíveis.

Portanto, do mesmo modo que o profissional adentra o mercado, ele permanece, visto que o mercado ainda é muito limitado quanto à qualificação dos profissionais. Apesar da dança de salão ser praticada diariamente em nossa sociedade, isso acontece sem muitas reflexões e os trabalhos que se referem a ela são muito incipientes (TONIAL, 2012).

Já sem muito estímulo e lidando diretamente com a profissão sem os suportes profissionais necessários, o professor de dança se afasta, progressivamente, de uma formação que alicerce sua prática docente. Fatores como a própria falta de tempo e encaixe na sua rotina, o pouco diálogo das universidades que ofereçam formação em dança com a área específica da dança de salão, os currículos das graduações, o número de vagas disponíveis, a exigência de horários e dedicação, tem perpetuado para esse afastamento.

Além da limitação por busca de conhecimento, o próprio professor de dança acaba estancado no mercado, pois não tem capacitação para atuar em outro viés que a formação em dança possibilita. Segundo Barbosa, "a formação de nível superior hoje em dia não é o suficiente para inserir ou manter um profissional no mercado de trabalho. Atualmente é imprescindível que, além da formação superior, o profissional se qualifique constantemente através de cursos de aperfeiçoamento" (BARBOSA apud ANGELIM, 2010, p.13).

Portanto, além de proporcionar fundamentação à atividade desempenhada, a formação amplia a visão de mundo de um profissional, pois norteia suas escolhas e são indispensáveis à atuação e intervenção na área. As habilidades, conhecimentos e atitudes são imprescindíveis à intervenção profissional dos professores de dança, podendo ser adquiridas principalmente através da educação formal e com a influência dos mecanismos de socialização, que inclui a experiência do professor.

A graduação em dança, ao dialogar com os vários contextos artísticos, sociais, políticos, possibilita o desenvolvimento dos domínios necessários para o profissional da dança, e para concretização do processo de profissionalização do professor de dança. "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 da reflexão na ação" (MONTE, 2003, p. 24). Isso significa que o conhecimento prático que envolve reflexão na ação, é um conhecimento mais genuíno e profícuo.

Com o passar dos anos as possibilidades de atuação profissional em dança no mercado de trabalho se expandiram, surgindo novos campos de trabalho para os professores de dança de salão, juntamente com a procura por parte dos interessados em praticá-la. Este acontecimento possivelmente se desdobra em exigências cada vez maiores para os profissionais da área.

É crucial que os professores de dança de salão atentem-se para a necessidade de uma formação, não só pela possível exigência do mercado, mas por reconhecer a necessidade de construção de conhecimentos que ampliarão suas percepções e ações no seu campo de trabalho. Além disso, quanto mais conhecedores de sua área poderão lutar pelos seus direitos enquanto trabalhadores: por mais implementação de graduações e especializações, pelo fortalecimento de associações e sindicatos, pela criação de uma política cultural, e proporcionar a mudança no pensar e agir dos profissionais da dança de um modo geral.

2 CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO

Hoje em dia, a dança de salão é uma prática que está presente na rotina de várias pessoas. Seja por interesse na prática em si, ou pelo interesse nos benefícios relacionados à saúde, ao bem-estar, a educação, a cultura, que a dança de salão possibilita e agrega em sua essência enquanto modalidade de dança.

Nesse sentido, o ensino da dança de salão é um processo educativo que envolve uma extensa gama de conhecimentos, que vão desde os corporais até os estéticos. Envolve a técnica, a pedagogia, a didática, a psicologia, a morfofisiologia humana, a cinesiologia, a saúde, a sexualidade e educação sexual, a história, a geografia, costumes, música, formas culturais, etc.

Embora a Dança de Salão esteja construída a partir de tais conhecimentos, seu ensino não se norteia por nenhuma estratégia de aprendizagem específica. Mas, constitui-se em saberes fundados no aspecto prático, sendo reproduzida de maneira ampla sem muita preocupação teórica, ou até mesmo, metodológica.

Ao não possuir uma estratégia de ensino própria, a dança de salão, deixa espaço para os profissionais envolvidos nesse processo, inventar e reformular maneiras próprias de trabalhar e ensinar. Nesse sentido, a grande maioria dos locais destinados ao ensino da dança de salão, possuem maneiras diversificadas e não sistematizadas de ensino, advindas, muitas vezes, de formações restritamente empíricas dos seus professores que se desdobram na transmissão de conhecimentos decorrentes apenas de vivências. Conforme Dickow (2017):

O que vemos hoje em dia, na maioria das escolas, são estruturas que foram sendo copiadas e recriadas desde o tempo em que se formaram as primeiras aulas em grupo, em metodologias constituídas, 'empiricamente', [...] para dar conta de uma necessidade que o mercado estava solicitando. (DICKOW, 2017, p. 124)

Emergidos desse contexto da dança de salão, surgem os profissionais advindos de vários vieses formativos, que muitas vezes estão relacionados às necessidades sociais impostas ao mercado de trabalho. Desse modo, a maioria dos professores de dança de salão vêm de uma formação adquirida somente pela prática. Uns se formam através do acompanhamento de um outro professor – que tem conhecimento de determinada técnica –, outros com auxílio dos meios midiáticos (internet, televisão), ou ainda aqueles que se formam quando as escolas oferecem um intensivo para sua equipe de professores baseado em uma metodologia criada pela própria escola – próprio professor.

Sendo assim, o ensino de dança é focado na figura do professor, na qualidade de pessoa que dança bem e conhece a maioria dos passos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, o professor [torna-se] aquele dançarino que através da sua experiência atua como professor se aventurando em sala de aula para ensinar os demais dançar, focado muitas vezes com o “ganho financeiro melhor” (DICKOW, 2016, p. 14) ou até mesmo como forma de sustento e profissão.

Diante desse panorama, a partir da necessidade em se caracterizar o Professor de Dança de Salão, bem como sua construção, suas origens, seu caminho identitário, é que esse

capítulo é concebido. Trata-se da tentativa de definição desse profissional a partir dos saberes aplicados ao ato docente, aliadas as suas experiências e vivências formativas.

2.1. Relação entre formação, saberes e identidade do professor

Vários estudos têm se voltado para a pesquisa sobre a formação de professores. Esses estudos buscam entender como ocorrem os processos formativos e quais elementos constitutivos do professor, aprofundando as reflexões no que diz respeito a sua identidade e a sua prática pedagógica. Como um sujeito se constitui professor? Quais saberes perpassam a formação de professores de dança? Como construir outros caminhos e possibilidades nessas trajetórias formativas?

Pimenta (1999) nos diz que a formação torna-se cada vez mais necessária para o trabalho do professor enquanto agente mediador dos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Porém, a formação de professores não deve ser semelhante a um treinamento, os professores precisam ser capazes de fazer questionamentos, de refletir sobre sua prática e principalmente de transformar seus alunos através das suas ações. “O professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, ao contrário, é possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido” (BULGRAEN, 2010, p. 37).

Tardif (2007, p 23) complementa ao dizer que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

O professor não é um técnico, um aplicador de saberes, mas um mediador. Mais que isso, ele é uma pessoa com conhecimentos que tem como projeto de vida criar condições para que outros – seus alunos – aprendam e desenvolvam-se. Compreende-se aqui que conhecimento não se reduz à informação, e que conhecer não é simplesmente adquirir saberes através dos meios de informação. Informação é o primeiro estágio do conhecimento, conhecer remete ao segundo estágio, o qual trabalha com as informações analisando-as, classificando-as e contextualizando-as (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, depurar o conhecimento na perspectiva dinâmica da sociedade atual, requer constante formação. A formação permite ao professor reelaborar seus saberes, aperfeiçoar sua experiência prática e aumenta a capacidade de enfrentar a complexidade que a realidade os coloca. Segundo Nóvoa (1995), a formação numa perspectiva crítico-reflexiva –

que fornece aos professores os meios de um pensamento autônomo - possibilita ao professor investigar sua própria prática, opondo-se a visão tecnicista de mero transmissor de conhecimento.

Tardif e Gauthier (1996, p.11) defendem que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Assim, o saber, ou os saberes profissionais que orientam a atividade dos professores, constituem-se por vários saberes, de diferentes origens, matizes, incluindo tanto o saber-fazer como também o saber da experiência.

No entanto, para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários saberes que vão além, saberes didáticos e pedagógicos. A profissão do professor está imbuída de *ilusões*, principalmente em questão do saber pedagógico em relação ao saber disciplinar, ou seja, “eu sei o assunto, consequentemente, eu sei o que fazer da matéria” (PIMENTA, 1999, p. 26). Ou ainda a *ilusão* do saber –fazer, isto é “eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber” (PIMENTA, 1999, p. 26).

O que se espera ou se pretende em uma formação, é o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem sistematizando seus saberes-fazer docentes a partir dos desafios e necessidades que o ensino lhes coloca no cotidiano. E que os professores, potencializem a capacidade de investigação da própria atividade para, a partir dela, transformarem os seus saberes-fazer docentes, em um processo constante de construção de suas identidades como professores.

Pimenta (1999) refere-se a identidade do professor como um dado não imutável, trata-se de “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18) a partir da significação social de sua profissão. Constrói-se:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Desse modo, é a partir da construção do seu processo identitário, que o professor estrutura sua maneira enquanto professor. Isso quer dizer que a sua identidade como professor está intrinsecamente relacionado ao seu reconhecimento como sujeito, um ser carregado de sentimentos, emoções, ideias e criações. "As características identitárias do Ser professor, são peças fundamentais no processo de constituição de uma prática pedagógica de qualidade" (DIKCOW, 2017, p. 127).

A constituição da prática pedagógica do professor traduz-se a partir de suas perspectivas identitárias, ou seja, os diferentes contextos biológicos e experienciais, os

contextos sociais onde crescem, aprendem e ensinam influenciam no modo se pensar, sentir e atuar como professores (ALMEIDA, 1996). Nesse entendimento, são os saberes (PIMENTA, 1999) que mediam o processo de construção da identidade profissional dos professores. Saberes estes, que segundo a autora, se destringem em três categorias: *saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos* (PIMENTA, 1999).

Convém a esta pesquisa, os saberes pedagógicos, que são entendidos como os que possibilitam a dinâmica do "ensinar", e os saberes da experiência, que culminam nos conhecimentos produzidos e vivenciados pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano, 'plural'. A relevância dessas categorias se justifica pelo entendimento de que as relações pessoais constituintes do professor são inseparáveis da pessoa e do profissional, articulando as experiências aos conhecimentos profissionais adquiridos por ele. Os saberes formam um conjunto de concepções a partir dos quais os professores orientam sua profissão.

Nessa perspectiva, emerge a partir de todo o exposto, compreender as questões que envolvem a formação do professor, a relação entre o ser professor e sua prática pedagógica, bem como o que é relevante *saber* para ensinar. Saviani (1996) afirma que o professor, numa perspectiva de educador, precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções é que determinam os tipos de saberes a serem mobilizados numa determinada situação em sala de aula e externa a ela. Portanto, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência (PIMENTA, 1999) são essenciais para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e orientam sua prática na construção de novos saberes necessários ao ensino.

A partir das ideias expostas e entendendo que o professor tem um papel fundamental a desempenhar nos processos de ensino, alguns questionamentos se fazem pertinentes a esta pesquisa: que saberes perpassam o processo formativo de um professor de dança? O que define sua identidade enquanto docente? Como se realiza sua construção enquanto Professor de dança?

2.2. Delineando a formação do professor de Dança de Salão: um recorte na cidade de Goiânia

Com base na análise dos instrumentos de pesquisa utilizados, realizados com três professores de Dança de Salão da cidade de Goiânia, delinearão as seguintes categorias investigativas: inquietações pessoais, momento transitório e projeções profissionais.

2.2.1. INQUIETAÇÕES PESSOAIS

*"Se eu pudesse explicar
o que as coisas significam, não teria
necessidade de dançá-las."*

Isadora Duncan

Uma das características emergidas da análise textual das entrevistas aplicadas faz referência às inquietações pessoais que levaram a inserção dos profissionais na Dança de Salão. Inquietações pessoais aqui neste estudo, se relacionam com os desejos e anseios, experiências vividas, caracterizando-se pelas posturas pessoais de se preparar e seguir se preparando, no sentido de interessar-se por aprender pelas mais diversas fontes e modalidades.

Inquietação é o ato de preocupar-se com o que está além dos seus conhecimentos (DICIONÁRIO HOUAISS apud CALAINHO, 2013), ou seja, o desenvolvimento e enriquecimento de saberes significativos em sua formação.

A inquietação pessoal é um fator que contribui significativamente para a constituição de um professor, pois está inserida nos saberes adquiridos no contexto histórico de vida e de experiência prática (THOMSEN, 2009) deste profissional. Em outras palavras, o professor aprende a SER PROFESSOR, através do que ele próprio vivencia.

Grillo (2006) corrobora ao dizer que "o professor não pode apenas contar com saberes instituídos atendendo uma lógica curricular para orientar a ação docente", faz-se necessário articular saberes formalizados aos saberes da experiência. É importante ressaltar que os saberes da experiência são frutos das inquietações pessoais, sendo algo que nos deixa marcas, que nos toca e que está na nossa reminiscência.

Nessa perspectiva, a partir dos conceitos trazidos, é possível compreender com mais clareza a primeira categoria abordada nesse estudo conforme a tessitura dos dados das entrevistas. Assim, podemos refletir que ao longo da vida pessoal de cada professor, através de diversas situações enfrentadas, através dos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua trajetória é que é possível ele se constituir.

Sobre suas histórias de vida e sua inserção na dança de salão, Alisson⁵ (2017) diz: *"Foi quando eu tinha 16 anos, a pedido da minha mãe para ter um acompanhante [...] Apesar de não fazer parte do meu mundo naquela época, ser uma coisa totalmente fora do que eu imaginava que faria um dia, eu fui para acompanhá-la porque eu trabalhava junto com ela e*

⁵ Pseudônimo empregado ao entrevistado 01.

ali eu me encontrei assim...". Complementa ao exprimir que o mundo da dança de salão tornou-se "um lugar onde eu tive muitas quebras de paradigma, muitas coisas que me transformaram, assim, em relação à socialização, à timidez, contato com outras pessoas".

Isso nos faz inferir que a construção do professor, e nesse caso, professor de dança de salão, perpassa pela dimensão pessoal do indivíduo. Morosini nos diz que a "identidade profissional docente é um processo de construção, reconstrução e transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor e resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal." (MOROSINI, 2006, p. 370)

Reforçando a influência da história de vida na formação do ser professor, bem como suas experiências e inquietações, Grillo complementa que "a docência envolve o professor em sua totalidade" ou seja, "sua prática é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do Ser" (GRILLO, 2006, p. 78). Dentro dessa perspectiva, encontramos outro momento na entrevista em que é possível perceber a influência pessoal diante do profissional: *"hoje em dia eu tenho muita dificuldade de separar o profissional do pessoal que eu sou. Quando eu comecei eu tinha realmente essa diferenciação [...] mas hoje em dia já virou uma coisa tão misturada que assim várias coisas me tocam na minha vida pessoal que influenciam no meu trabalho e várias coisas que me tocam no meu trabalho me influenciam na minha vida pessoal. Principalmente histórias de vida, profissionais que eu julgo profissionais, além de competentes tecnicamente, seres humanos."* (ALISSON, 2017)

Para Lirio⁶, são as *"bordoadas, as experiências pessoais, os experimentos, as pesquisas e o estudo"* que formam um profissional. Embora para Lirio as experiências e vivências tenha o transformado em um professor de dança, relata que *"Não foi por um acaso porque eu nunca pensei em dançar"* e discorre sobre sua trajetória *"Eu fui atleta, eu fazia atletismo muitos anos, fui evangélico, fui bancário e nunca pensei em ser professor de dança. Quem me vê ou me conheceu nessa época jamais acreditaria que eu fosse professor de dança hoje. Por um acaso eu conheci alguém que me deu a oportunidade de sair pro exterior, e antes de sair um colega meu falou, que já conhecia a Europa, "se você for para a Europa, se você sambar no pé, se você jogar capoeira e dançar lambada, você não passa fome". E eu ó? Hmmm!"* (LIRIO, 2017)

É perceptível compreender, através das falas, a valoração dos processos os quais os entrevistados advêm. Isto porque consideram como preparatório e necessário para a sua constituição como professor, como ser que "não apenas acumula informações e

⁶ Pseudônimo empregado ao Entrevistado 02

conhecimentos, mas que consegue introduzi-lo no seu modo de pensar e agir sobre as coisas." (DICKOW, 2016, p. 53)

Alisson relata que sua imersão na dança de salão foi também um processo árduo, emergido da sua inquietação pessoal e da necessidade de sentir-se preparado: *"eu decidi ir morar um ano no Rio de Janeiro pra fazer, eu me internei para fazer dança. Eu estudava teatro no período da manhã e estudava dança de salão no Jaime Arôxa Matriz da 13:30hrs da tarde à 23:30hrs da noite diariamente. Então foi um ano assim de imersão na Dança de Salão, pra eu voltar pra Goiânia e me sentir capacitado para montar meu estúdio."* (ALISSON, 2017)

A experiência não se constitui apenas dos conhecimentos que obtemos ao longo de nossas vidas, nem um aprimoramento com o passar do tempo, mas processos que nos marcam, que nos penetra e modifica nossas concepções. Florêncio⁷ relata sua primeira experiência com a Dança de salão: *"a primeira vez em que eu tive um contato com dança, eu vi o que era dança, eu fui em uma casa de dança, dança de par, danças a dois"*, e confessa: *"eu achei aquilo muito bonito, até porque tinha uns dançarinos de aluguel da casa. Então achei aquilo muito interessante porque os 'caras' estavam bem vestido, bem alinhados, era uma norma da casa"*. Foi então esse contato, essa experiência, o tocante que o levou à Dança de Salão: *"devido a minha paixão por todo contexto que eu vi ali, na segunda feira eu estava matriculado numa escola de dança. Na semana seguinte, numa segunda feira."* (FLORÊNCIO, 2017)

Nesse sentido, a experiência enquanto inquietação, não só impulsiona uma pessoa, mas penetra nela influenciando na formação de suas atitudes, seus desejos e seus propósitos (DEWEY apud DICKOW, 2016, p). Reforçam este pensamento Alisson, Florêncio e Lírrio ao expressarem frases como: *"diariamente acontecem situações que influenciam e interferem"*, *"minha trajetória é uma transformação diária, eu nunca estou igual ao que eu era antes, nunca estou igual á ontem"* (ALISSON, 2017); *"eu tive várias experiências profissionais e tive várias experiências pessoais. Como uma pessoa que vai estar numa sala de aula, que vai lidar com pessoas."* (FLORENCIO, 2017); *"aos poucos eu fui me formando através da experiência."* (LÍRIO, 2017). Compreende-se por experiência, nessa pesquisa, aquilo que é fruto das inquietações pessoais e *"algo que nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma."* (BONDÍA apud DICKOW, 2016, p.54)

⁷ Pseudônimo empregado ao Entrevistado 03.

As marcas adquiridas por meio da experiência constituem uma dimensão que vai além do conhecimento em si adquirido, das informações recebidas e dos momentos vividos. São pois, parte da construção de uma linguagem corporal, que revela sentimentos, angústias, emoções, sonhos, e que são visíveis e impregnadas na prática de um professor.

É a partir das marcas e experiências, que ao longo do tempo se constitui um professor - e neste caso o professor de dança de salão - e consequentemente a formação de sua identidade, de sua expressividade, de sua intencionalidade e de sua linguagem corporal. Barreto (2014) nos coloca que a identidade é um processo em andamento, móvel e fruto de uma constante autoconstrução, portanto algo mutável e contínuo. Assim, a formação da identidade de um professor pode "se modificar com o passar dos anos, das experiências, dos locais de trabalho e de diversos outros fatores regulares dos processos das histórias de vida desse professor." (DICKOW, 2016, p. 54)

Diante de todo esse entrelaçamento teórico, das falas dos entrevistados, podemos perceber a importância do 'que nos move', das "idas e vindas, de escolhas pensadas, repensadas, sentidas, pressentidas" (BARRETO, 2014, p.) a partir do saber da experiência para a constituição do ser professor. Um ser imbuído de experiências, que carrega em sua memória corporal, afetiva e cognitiva, impressões experienciadas em suas histórias de vida traduzidas nas suas práticas e vivências. Tardiff (2014) pondera que ser professor não é apenas pensar com a cabeça, mas com a vida e com aquilo que foi vivenciado, a partir de sua história de vida.

Desse modo fica evidente a importância das inquietações pessoais traduzidas em experiência na composição dos saberes formativos do professor, especificamente professor de dança de salão. É perceptível na fala dos entrevistados a relação intrínseca entre a sua profissão e as suas inquietações e como estas agiram enquanto formação do que são hoje.

Essas inquietações são além de pessoais, únicas e intransferíveis, fazendo com que cada processo formativo dos entrevistados seja singular e particular. Evidenciou-se através das falas que cada um dos entrevistados vivenciou situações individuais e importantes para sua constituição e formação como professores de dança de salão.

2.2.2. MOMENTO TRANSITÓRIO

"Dançarinos são os poetas do gesto."

Balanchine

A segunda categoria elencada a partir da análise das entrevistas, refere-se ao momento em que o dançarino, através de todo conhecimento prático adquirido, resolve se tornar um professor. Essa categoria foi denominada por Momento Transitório devido as circunstâncias do processo na transição de dançarino para professor, bem como em que momento ele acontece e a partir de quais saberes.

Partindo do pressuposto de que nada na vida é fixo e permanente, podemos compreender que as coisas que adquirimos e perdemos ao longo do tempo, mudam. A vida é essa transitoriedade. O que era ontem, uma certeza absoluta, hoje não é mais.

Nesse sentido, entende-se por Momento Transitório, o período em que o indivíduo se afasta do seu contexto e da sua formação inicial para conhecer e construir um papel num outro cenário ou espaço (MONTE, 2003). Em outras palavras, momento em que o dançarino, a partir de toda sua experiência e bagagem vivenciada, decide tornar-se um professor de dança.

O momento transitório marca o início da carreira docente, os primeiros anos, onde o dançarino vai se acostumando com a cultura docente, suas responsabilidades e necessidades profissionais, se afastando gradualmente desta sua primeira ocupação rumo a alcançar o papel de professor de dança. Desse modo, percebe-se que o fator influente no acontecimento deste momento é a auto avaliação positiva construída enquanto dançarino. Ou seja, por iniciativa pessoal, baseada em seu domínio de saberes, a partir de sua experiência opta pela carreira docente.

Sobre o momento transitório, Alisson revela: *"Foi um processo de transição e de muito estudo também, estudo técnico, não tem esse estudo acadêmico. [...]Eu comecei a dar aulas depois de uns três anos de que eu estava no mundo da Dança de Salão, porém eu não me julgava preparado ainda. Nessa época eu não tinha segurança ainda em ser professor de dança de salão. Essa experiência de enfrentar também essas dificuldades me transformaram muito também. Só que depois de uns 5 anos que eu fui me sentir realmente um pouco mais capacitado e mesmo assim sentia faltando algo."* (ALISSON, 2017)

De forma um pouco distinta, Lírio nos conta: *"fomos dançar num barzinho brasileiro e fizemos o show! (Risos)! Aí as pessoas perguntaram se a gente podia dar aula, a princípio não porque eu não falava o idioma né? Mas como eu estava com uma holandesa que*

dominava bem os dois idiomas, depois de um tempo a gente começou a dar aula. Eu falava em português e ela me traduzia." (LÍRIO, 2017)

Florêncio descreve sua trajetória na dança de salão e o seu momento transitório: *"O meu intuito inicialmente era o de aprender a dançar, e depois que eu consegui uma bagagem que eu já considerava suficiente pro meu primeiro interesse, eu quis me tornar um dançarino de aluguel. Que foi o que eu tinha visto quando eu tive um primeiro contato né? Eu me tornei um dançarino da noite. [...] Depois que eu me tornei um dançarino de aluguel ou um dançarino noturno, após isso, aí sim, me apaixonando cada vez mais pela dança, eu comecei a pensar na possibilidade de estudar aquilo que eu sabia para poder ensinar pras pessoas. E foi a partir desse momento que eu comecei a buscar formas, não mais só de aprender a dançar, mas de ensinar o que eu sabia."*

Contata-se na fala dos entrevistados que os processos de transição foram distintos, mas com características semelhantes. Ainda, é possível perceber que o início da carreira docente por iniciativa própria, é rodeada por perigos relacionados à auto reprodução dos ensinamentos e saberes apreendidos. Isto é, um professor iniciante pode curvar-se a um ensino baseado na reprodução de informações, comportamentos e atitudes que lhe foram passados enquanto aprendizes de dança.

Ao ser questionado sobre suas estratégias de aula, Alisson diz: *"Eu sempre tive muitas referências. Mas as referências que eu seguia sempre seguia uma metodologia, que era a metodologia Jaime Arôxa, que até uns anos atrás era a metodologia da Dança de Salão que chegava até Goiás, Brasília, Rio de Janeiro. Era bem ampla a metodologia dele. [...] Eu tenho reflexos e influências muito profundas da metodologia dele, como eu tenho de vários outros profissionais e de muitos anos pra cá, das minhas formas pessoais de ver o que eu faço, de ver as relações entre os alunos, entre o professor e aluno, entre o aluno com outro aluno, entre o bolsista com o aluno. Então acredito que nessa maturidade que tenho hoje, eu consigo desvincular de uma metodologia específica mas não me desapegar. "*

Não cabe aqui discutir a origem de metodologia referentes a sua conceituação ou aplicação. No entanto, é um termo que atravessa esse estudo, principalmente pela dificuldade de definição e diferenciação que os entrevistados têm entre metodologia e estratégia de ensino. Metodologia neste estudo é relacionada a estratégias de ensino, compreendidas como o "conjunto de procedimentos didáticos" (NÉRICE, 1978, p.284) com o intuito de alcançar objetivos pertinentes à aprendizagem. Mais especificamente, os caminhos oportunizados à interação com o conhecimento.

Sobre suas estratégias, declara Lírío [sobre sua experiência fora do Brasil, na Holanda]: *"eu tinha uma metodologia baseada nas necessidades que eu tinha no momento. [...] Então assim, eu já tinha desenvolvido a minha técnica, a minha didática. Mas ela também foi se aprimorando ao longo do tempo."* Nota-se na fala do entrevistado que há o reconhecimento que a concepção de bom professor se constrói durante o exercer de sua profissão.

As referências obtidas enquanto dançarino estão sempre presentes na condução das aulas dos professores. O que varia é o grau de influência e a intensidade aplicada. Alisson nos diz: *"Eu acredito que quem segue uma metodologia tem uma série de regras",* e explica: *"Eu gosto muito de lidar... eu não consigo ter um ensino generalizado. Claro que de uma certa forma é, mas no momento do "tete-a-tete" com cada aluno a metodologia se transforma. Porque cada aluno tem uma necessidade diferente, é impossível você lidar com todos da mesma forma e achar que todos vão atingir o mesmo objetivo."*

Nem sempre dominar um conhecimento significa saber transpor para uma situação de aprendizagem (DICKOW, 2016). Principalmente na dança de salão, esse procedimento é muito comum, pois estes conhecimentos advêm, em sua maioria, de um contato muito superficial com determinados conteúdos.

Florêncio, sobre suas estratégias de ensino, discorre: *"em sala de aula, não existe verdade absoluta. Existem caminhos. E às vezes o caminho que eu uso pra você não pode ser o mesmo caminho que eu uso pro outro. Então eu tenho que ser adaptável o tempo todo. Eu digo pro meu grupo, um professor ele tem que ser adaptável, ele tem que entender primeiro que, não só o aluno quer aprender a dançar, mas qual vai ser a maior dificuldade praquela profissional para que o aluno dele aprenda."* (FLORÊNCIO, 2017)

A respeito da sua transição de dançarino para professor com influência sobre suas estratégias de ensino Florêncio declara: *"Eu acho que mais que você ter uma orientação é você viver aquela orientação pra você ver se ela realmente é 100% ou se ela pode ser adaptável."* (FLORÊNCIO, 2017) Desse modo, saber-fazer é sobretudo saber SER um educador (DICKOW, 2016) a partir de todas as suas potencialidades.

São as convicções pessoais acerca do que podem fazer com as habilidades que possuem, que determinam o modo como um professor age e se comporta no seu dia a dia. Nesse sentido, Alisson fala: *"Eu acredito que pela minha história de sempre ser um aluno com muita dificuldade, de sempre ter tido que estudar muito mais do que as outras pessoas para alcançar um objetivo parecido, e as vezes demorar muito mais pra chegar num objetivo onde as pessoas estavam as vezes ou chegavam com muita facilidade, eu acho que por ter me*

tornado um profissional que passou por essa história, eu acho que isso me torna um excelente professor. Um professor com uma paciência imensa, um professor capacitado pra observar e compreender as mais diversas dificuldades que você imaginar em relação à coordenação motora, desde à psicológica até a motora tem muita coisa que passa nesse caminho. Então eu acho que isso me capacitou muito, eu ter sido um profissional que tenha tido que estudar muito pra me desenvolver." (ALISSON, 2017)

Para Tonial (2011),

encontramos como motivo principal para os professores de dança de salão continuarem como tal, um prazer em ser professores. E esse prazer suplanta inclusive o lado financeiro, apesar de este ter uma grande importância na continuidade do ministério de dança de salão para esses profissionais. (TONIAL, 2011, p. 108)

A partir dessa linha de pensamento encontramos nas falas, frases do tipo: "*Como professor eu posso falar que eu me sinto realizado, adoro as minhas aulas, adoro estar com meus alunos, adoro estar em sala de aula, amo ver a evolução do meu aluno independente da dificuldade dele.*" (FLORÊNCIO, 2017); "*na minha visão a profissão do professor de dança, é uma profissão muito séria. A gente mexe muito com o psicológico das pessoas. Pessoas abaladíssimas chegam para buscar na nossa arte algo para curá-las e se você não tiver uma sensibilidade pra saber observar isso, saber tratar essa pessoa você pode prejudicar muito essa pessoa. Ao mesmo tempo você pode transformar a vida dela.*" (ALISSON, 2017); "*Eu sempre levei muito a sério o que eu faço. Sempre procurei fazer a melhor forma. [...] Então a minha seriedade e a minha ética profissional principalmente, fizeram com que as pessoas adquirissem admiração e respeito pelo que eu faço. E uma vez você tendo admiração e respeito pelo que você faz, o resultado é consequente, né?"* (LÍRIO, 2017)

Portanto, como nos coloca Tonial (2011), a dança de salão, apesar de se tornar uma profissão, e como tal, ligada ao mundo do trabalho com horários, compromissos, ganho financeiro, ela não deixa de ser concebida como algo prazeroso para os profissionais. Nesse sentido, conforme o autor, "mesmo tendo a dança como profissão" [o professor] "não deixa de ter prazer com ela. Porém, esse prazer vem como apêndice de seus interesses profissionais." (TONIAL, 2011, p.26)

Geralmente na transição de dançarino para professor de dança, o indivíduo acredita já ter aprendido tudo, enxergando como suficiente o que sabem. Nesse sentido, passam a transmitir essas informações a outras pessoas, sem as devidas reflexões e a responsabilidade de um ser que forma um outro indivíduo. Tonial (2011) justifica esse processo ao dizer que "como ainda não há um curso regular de formação de professores de dança de salão, isso

acontece muito pela própria inserção da pessoa no universo da dança de salão" e o "vínculo em uma academia se torna um meio para isso". (TONIAL, 2011, p.106, 107)

No entanto, um professor, ao acreditar ter aprendido tudo, não tem mais justificativa para exercer a profissão, porque é na prática do dia a dia que constrói as reflexões necessárias ao processo de ensino. E nesse sentido, "O professor tem uma imensa responsabilidade no processo de formação de um aluno consciente, sensível e autônomo" (DICKOW, 2016, p.59).

Freire nos contempla com sua concepção sobre esse processo:

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

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a prática docente é uma atividade intelectual e autônoma. Isto é, o professor deve construir constantemente seu conhecimento profissional, "refletindo suas ações em sala de aula, desenvolvendo sua própria concepção da realidade, dos sujeitos e dos objetos de ensino." (DICKOW, 2016, p. 66)

Nesse panorama, concordando com essa concepção, Cunha (1998) aponta que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; sempre é processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 1998, p. 530). Assim, o dançarino que torna um professor e passa pelo momento transitório deve estar em constante análise e reflexão de seus processos, de forma contínua e progressiva, vislumbrando uma aprendizagem positiva e instigante.

2.2.3. PROJEÇÕES PROFISSIONAIS

*“meus pés não se desapegarão
nem limparão do barro
dos territórios que percorri.”*

Tainá Barreto

Esta categoria, a terceira deste estudo, diz respeito aos rumos e caminhos que os professores pesquisados tomaram para suas vidas. Como superaram o momento transitório e se tornaram professores. Principalmente, é marcada por questionamentos acerca das suas formações, a reflexão da influência de uma formação acadêmica em suas carreiras e quais conhecimentos/saberes consideram necessários para sua atuação.

A aquisição de conhecimentos nem sempre se dá através do ensino formal, via estrutura acadêmica, podendo vir de [e a partir de] diversas fontes. Desse modo, a formação dos professores de dança no Brasil pode ser obtida através do ensino superior universitário, das academias credenciadas ao MEC⁸ com expedição de diploma, ou de forma prática através de aulas em academias não-formais de ensino.

No contexto geral, a formação dos professores de dança é balizada historicamente como um processo de cunho cultural, ou seja, como um conjunto de conhecimentos ligados intrinsecamente às experiências pessoais e as trajetórias de vida dos indivíduos. Em outras palavras, baseia-se prioritariamente aos conhecimentos práticos experienciais, caracterizando-se pela reprodução de modelos e padrões estéticos da dança.

Em relação a formação docente, esta pesquisa constatou que os professores entrevistados, se constituíram por diversas vias de aprendizagem. Alisson, apesar de ter uma formação técnica a partir de uma escola não-formal, hoje já está inserido na graduação em Dança oferecida pela Universidade Federal de Goiás. Confessa sobre a graduação em Dança: *"o mundo da Dança de Salão é um mundo muito fechado, então eu não via uma importância tão grande a não ser pra ter um diploma e prestar um concurso. Mas eu não tinha noção do que eu encontraria na faculdade. Hoje em dia minha cabeça tem se expandido cada dia mais e isso está me afetando muito, e é mais um momento da minha vida que está sendo mais transformador ainda e isso vem afetando a forma como eu lido com a minha equipe, a forma como eu trabalho com os meus alunos. [...] Então eu acho que a vida acadêmica está me transformando."* (ALISSON, 2017)

⁸ O Ministério da Educação (MEC) - órgão do governo federal do Brasil fundado no decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930

Lírio, o entrevistado 2, não advém de uma graduação em dança, sendo a sua formação em Gestão. Mas, a partir de toda sua trajetória na dança, sentiu-se tocado a realizar um estudo sobre a dança e fez uma pós-graduação para completar sua formação. E diz que *"um dos motivos que eu fui atrás da pós-graduação foi exatamente porque o mercado já não me inspira em nada. Aí eu queria uma inspiração, uma nova inspiração."* (LÍRIO, 2017) Sobre a formação em dança, considera *"essencial"* e conclui: *"o professor de dança tem que ter formação sim, na área de dança estar sempre pesquisando, sempre melhorando, sempre atualizando, e além disso, saber mexer com pessoas, saber administrar."* (LÍRIO, 2017)

Já Florêncio, tem sua formação predominantemente a partir do meio não-formal, através de academias de dança, em uma espécie de 'mosaico' que se constituiu a partir de várias pessoas e profissionais. Em relação a formação acadêmica, ele diz: *"eu acho que todo tipo de conhecimento ele agrega, mas eu não vejo hoje o fato de ser formado em dança como uma prioridade. Eu falo isso... o que eu tô te dizendo é com base no que eu leio, certo? E com base na minha experiência de anos, né?"* (FLORÊNCIO, 2017) E portanto acredita que: *"o fato de ter uma faculdade ele ajuda num ponto, mas não é tudo. Pelo que eu conheço hoje, pelo que eu vejo e pelo que eu vivo eu diria pra você que uma faculdade ela seria 20% de um profissional. E eu diria que 80% é o caminho dos livros, é você..."* (FLORÊNCIO, 2017)

A respeito dos saberes necessários para atuação docente, e os conhecimentos para ser um bom professor de dança de salão, os entrevistados relatam: *"trabalho com dança, lido com pessoas, então eu acho que vários profissionais que trabalha com arte hoje, eles deviam primeiro, antes de se tornar um profissional naquela área específica, estudar o ser humano. Porque vai lidar com pessoas."* (FLORÊNCIO, 2017) *"Não é só aprender uns passinhos e falar eu sou professor de dança e começar a dar aula, não! Ele tem que ter conhecimento de pessoa, tem que saber fazer didática, metodologia de ensino, ele tem que ter conhecimento pedagógico"* (LÍRIO, 2017)

Nesse sentido, quanto aos conhecimentos, destacaram necessários ao professor de dança de salão, compreender não só a sua área de atuação, mas também conhecer e dominar conhecimentos de outras áreas, como a didática, metodologia [estratégias de ensino], a anatomia e a psicologia. Além disso, é perceptível nos relatos a importância posta sobre estar sempre informado e atualizado no contexto da dança de salão.

Sobre ser um 'bom professor', é notório nas falas dos entrevistados que este se constrói a partir de uma prática-reflexiva durante o exercer da profissão. Dizeres como *"procurando sempre melhorar"*, *"aos poucos eu fui me transformando"*, *"minha trajetória é*

uma transformação diária", "foi um processo árduo", "tudo é adaptável", "influências", reforçam esse pensamento.

Tardif corrobora com essa concepção ao explicar que:

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

Nesse sentido, a partir das características elencadas nas entrevistas é possível desvelar a importância *do conhecer* de um professor, que vai muito além do domínio de informações e conteúdos. Mas parte do reconhecimento da responsabilidade de ser e estar no mundo, "por meio de um processo de aprendizagem, que envolve reflexão, autonomia, paixão e um constante "vir a ser" " (DICKOW, 2016, p.50)

Embora o mercado de trabalho na cidade de Goiânia para os fazedores e professores de dança, tenha se ampliado, vemos ainda uma luta por parte dos profissionais em busca de estabilidade. Estabilidade enquanto local de trabalho, a socialização e produção de conhecimentos em dança [simpósios, conferências, seminários] e inclusive a tranquilidade financeira.

Ao serem questionados sobre as possibilidades que o mercado de trabalho em Goiânia dá ao professor de dança de salão e a dança de salão em si, os entrevistados relataram: *"É um mercado informal, por consequência como todo mercado informal, dá abertura pra todos os tipos de profissionais entrarem e explorarem esse mercado. Então você tem profissionais ao mesmo tempo que são mega preparados, que dedicam sua vida pra isso, estudam muito diariamente, pra se tornar um bom profissional. Da mesma forma que tem vários profissionais que não têm essa dedicação."* (ALISSON, 2017) Lirio, ao contrário de Alisson, diz: *"Do tempo que eu vim pra cá e tenho observado o mercado, já mudou muito, já mudou muito para melhor."* (LÍRIO, 2017) Para Florêncio: *"infelizmente se o profissional não é valorizado, a atividade também não vai ser, entende? [...] é um mercado que a gente luta e está dentro dele por mor, porque acredita, mas que infelizmente, eu não acredito em Goiânia tá?"* (FLORÊNCIO, 2017)

Sobre o aspecto das condições financeiras propiciadas pela cidade de Goiânia, os professores relatam que a dança não dá subsídios de sobrevivência, ou seja, só a dança não sustenta um professor. Assim sobre a perspectiva financeira *"eu posso te dizer que a maioria dos profissionais hoje em Goiânia, a maioria não vivem só de dança."*, relata Florêncio. Lirio,

um pouco mais otimista, incentiva: *"é uma área que você tem retorno financeiro. [...] Eu acredito que nem 5% da população goiana dança, tem um mercado enorme."* (LÍRIO, 2017)

Quanto às perspectivas de futuro, Alisson conta: *"hoje eu consigo vislumbrar coisas muito mais amplas para minha vida do que simplesmente isso que eu vivo hoje da minha escola. Pretendo sim continuar com a minha escola mais eu tenho outros vislumbres de futuro."* (ALISSON, 2017)

Diante do entrelaçamento das falas dos entrevistados, pode-se notar, que cada um advém de uma formação nem sempre relacionada aos parâmetros formais de ensino. No entanto, todos foram em busca de formações que dessem conta de inseri-los no mercado de trabalho bem como mantê-los nesta profissão, ainda que em segundo plano. Em busca de uma constituição que alicerçasse o seu Ser professor e que aprofundasse às reflexões nas suas práticas e aos processos de ensino e aprendizagem da dança de salão.

As inquietações que impulsionaram cada um dos professores entrevistados também é fruto da subjetividade que estão vinculadas às suas ideias, valores e significados. Portanto inseparável da intencionalidade, da consciência, da paixão e do desejo que move o sujeito, que move os professores entrevistados. Nesse sentido, essa última categoria pretendeu compreender o Ser e o fazer docente dos professores, bem como os processos que incluem sua trajetória, sua concepção profissional, seus desafios diários e seus desejos futuros [que almejam] a fim de orientar e reformular sua atuação docente.

No delineamento da formação dos professores de dança de salão, surgidas a partir do desdobramento das categorias investigativas propostas, com os relatos emergidos das entrevistas aplicadas aos professores de Goiânia, foi possível compreender como é constituída a identidade do Ser professor de dança de salão no recorte escolhido.

A partir das entrevistas foi possível que os entrevistados relatassem e resgatassem os entroncamentos de sua trajetória, revivendo suas memórias formativas e mapeando seus caminhos constitutivos. Ainda, possibilitou uma reflexão sobre o quanto suas histórias de vida, enquanto inquietações impulsionadoras interferiram na construção do seu ser professor.

Diante do exposto, fica claro que para o reconhecimento de um bom professor, de um bom profissional, de um bom professor de dança, superando as barreiras que o momento de transição impõe, é necessária uma prática-reflexiva que pressupõe ir além dos conteúdos, técnicas e estratégias de ensino. Assim, é preciso que o dançarino desenvolva um olhar mais sensível diante das particularidades e possibilidades inerentes ao professor de dança.

3 CONCLUSÕES EFÊMERAS

A trajetória dessa pesquisa foi marcada por muitas descobertas, reflexões e desafios, desde a escolha do tema, a delimitação do problema, a coleta e análise de dados, até a escrita final. Foi um processo, cada vez mais, inspirador e instigante.

Todo processo de pesquisa tem seu fim, mas, ao contrário do que define seu conceito, são conclusões momentâneas que integram a etapa de um estudo. Trata-se na verdade, das reflexões de um pesquisador, que servem como estímulo para outros questionamentos e compreensões.

Na tentativa de aproximar a compreensão sobre a constituição do professor de dança de salão, suas características, seus saberes, suas experiências e vivências, este estudo teve como integrantes fundamentais, três professores de academias distintas, a fim de conhecer seus processos de ensino e principalmente como se constituem seus saberes docentes, que sabemos não ter vindo de uma formação acadêmica.

Para o desvencilhamento das características que pudessem auxiliar na definição do professor de dança de salão, foi escolhido o instrumento de pesquisa Entrevista semiestruturada, por ser um método multirepresentativo e interativo. As entrevistas foram realizadas com os profissionais que atuam como docentes no mercado de dança de salão, revelando características relacionadas a sua constituição identitária. Também, serviram de base para a reflexão dos elementos formativos destes professores.

Da análise das Entrevistas surgiram três categorias, assim classificadas: Inquietações pessoais, Momento transitório e Projeções profissionais. Todas essas categorias foram compostas por características emergidas das entrevistas e classificadas conforme sua aproximação com o tema. Apesar dessa separação, foi possível perceber o quanto a identidade docente tornou-se fundamental na constituição pedagógica, e principalmente, como as inquietações interferiram na construção do ‘seu’ ser professor.

A primeira categoria se relaciona com os desejos, anseios e experiências vividas, que evidenciadas nas falas dos professores, mostram-se constituintes do seu Ser profissional. Caracteriza-se pelas posturas pessoais de se preparar e seguir se preparando, com o intuito de tornar-se um professor crítico, aberto, compreensivo e sensível.

A segunda, diz respeito ao momento em que o dançarino resolve se tornar um professor em um processo complexo e contínuo. Essa categoria foi denominada por Momento Transitório devido as circunstâncias do processo na transição de dançarino para professor, bem como em que momento ele acontece e a partir de quais saberes. Assim, foi possível

constatar, por meio das falas que, a aquisição de conhecimentos, ocorreu de várias formas, por várias vias, mas que teve sempre um caráter de desafio, de busca constante, em prol de sua autoformação.

A terceira categoria diz respeito aos rumos e caminhos que os professores pesquisados tomaram para suas vidas. Como superaram o momento transitório e se tornaram professores. Essa última categoria pretendeu compreender o Ser e o fazer docente dos professores, bem como os processos que incluem sua trajetória, sua concepção profissional.

Através das entrevistas e do seu desmembramento foi possível chegar à conclusão que, a constituição do Ser professor, se projeta pela tessitura entre as categorias emergidas nessa pesquisa. Cada saber, com sua devida importância, traz ao professor a reflexão das diferentes dimensões de seu processo de ensino e de aprendizagem. E nesse sentido, permite repensar o próprio Ser e fazer docente, e alicerça a contínua construção dos saberes docentes, que possam vir a orientar e reformular sua atuação.

Nessa perspectiva, esse estudo confirma a relevância e a urgência de se pensar em maneiras mais eficazes e organizadas de auxiliar o sujeito que quer se tornar um professor de Dança de Salão, como aquele que já possui uma experiência e bagagem na área. Como também a importância de novos estudos que possam desenvolver um pensamento reflexivo “em relação aos currículos dos cursos superiores de Dança, incentivando a geração de cursos de capacitação ou formação de professores de dança de salão, alicerçados na aquisição e desenvolvimento do Ser professor e dos Saberes necessários à essa constituição.” (DICKOW, 2016, p. 94)

O pensamento defendido nessa pesquisa traz questões relativas à urgência de um olhar sensível à formação do professor de Dança de Salão, não só em Goiânia, mas no Brasil de um modo geral. E principalmente questões pertinentes aos saberes docentes inerentes a constituição identitária do professor.

Para além, no que diz respeito à formação do profissional de Dança de Salão, essa pesquisa considera de extrema importância a elaboração de outros estudos que venham corroborar na discussão e aprofundamento desse ensino e dos meios que ele acontece. Estudos que possibilitem prosseguimento e debate entre os profissionais da Dança de Salão, a partir de uma argumentação, acima de tudo, reflexiva.

Nesse sentido, como evidencia essa pesquisa sobre a carência e a quase inexistência de uma formação profissional apropriada nessa área, os futuros estudos ainda poderão surgir, como propostas de construção de um currículo para um curso formação, ou aos conteúdos inerentes ao exercício dessa profissão. Claro que ainda são especulações e desejos inatingíveis

para o momento, mas que podem se tornar referências e orientar os profissionais que atuam ou pretendem atuar com a dança de salão.

A conclusão desse trabalho é tratada como uma efemeridade, pois não se pretende estancar por aqui, mas acredita-se ser o impulso que irá atingir outros acadêmicos que se interessem, tanto quanto eu, pelos processos constituintes formativos dos professores de Dança de Salão. As conclusões aqui são temporárias, são pensamentos em movimento, que assim como na dança, podem nos conectar com outros sentidos, outras possibilidades, outros momentos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Andrea Scalon. **Teorias de Aprendizagem: uma contribuição metodológica ao ensino de dança de salão**. Março, 2009.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANGELIN REDD, Paulo Eduardo **Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil**. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.
- BARRETO, Tainá Dias de Moraes. **Ausências: criação de dança a partir de um olhar para as mulheres em dois grupos de cavalo marinho da Zona da Mata Norte de Pernambuco**. 2014. 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes. Programa de Pós -Graduação em Artes.
- BONI, Valdete; QUARESMA Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BRESSAN, Rafaela Segura. **Dança de Salão: uma análise sobre a percepção de mudança na vida dos alunos e do clube da dança**. Trabalho de conclusão de curso: Monografia. Porto Alegre, 2011.
- BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010
- BULGREAN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010 – ISSN 1807-9539.
- CALAINHO, Luiz. **Reinventando a si mesmo: uma provocação autobiográfica**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 2013.
- COMO CITAR NO TEXTO ACADÊMICO AS ENTREVISTAS ORIUNDAS DE PESQUISAS QUALITATIVAS?** Biblioteca da Escola de Administração. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2017/07/como-citar-entrevistas.pdf> Acessado em: 30/11/2017
- DAVIM, R. M. B.; DANTAS, S. M. M.; LIMA, V. M.; LIMA, J. F. V. **O lazer diário como fator de qualidade de vida: o que pensa um grupo da terceira idade**. Maringá, v. 2, n. 1, p. 19-24, jan./jun. 2003.

- DICKOW, Katiusca Marusa Cunha. **Características que definem o Ser professor de dança de salão: uma relação de saberes**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Escola de Humanidades, Porto Alegre, 2016.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer: Concepções e Significados**. Licere, Belo Horizonte, 1998.
- FERREIRA, Letícia Carvalho de Mesquita. 2015. **Pessoas desaparecidas. Uma etnografia para muitas ausências**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 287 p.
- FONSECA, Cristiane Costa; VECCHI, Rodrigo Luiz; FLORENCIO, Eliane Gama. **A influência da dança de salão na percepção corporal**. Motriz: rev. educ. fis. vol.18 no.1 Rio Claro Jan./Mar. 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GRILLO, M. **O professor e a docência: o encontro com o aluno**. In: Ser Professor. ENRICONE, D. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 73-89.
- GUALBERTO, Carolina Lage. **Dança: o que estamos dançando? – por uma nova dança na igreja**. São Paulo: Editora Hagnos, 2007.
- GUALDA, Luciana Rosa; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Formação para o ensino de dança: pensamento de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 207-220, jan./abr. 2008
- MALANGA, Eliana Branco. Comunicação e balê. São Paulo: Edima, 1985.
- MASSENA, Mariana. **A sedução do Brasileiro: Um estudo antropológico sobre a dança de salão**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- MONTE, Fernanda Christina de Souza Guidarini. **O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Dissertação de mestrado, 28 de fevereiro de 2003.
- MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de Educação Superior para os países de Língua Portuguesa**. Porto Alegre. Faro: EdiPucrs/Ualgarve, 2009.
- Nascimento, M.G. (1997). **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. In: Candau, V.M. Magistério – Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes.
- NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

- OSSONA, P. **A educação pela dança**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.
- PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PAULA, Daniel Augusto Meira de. **Dança de Salão: história e evolução**. Rio Claro, 2008. UNESP.
- PERNA, Marco Antonio. **Samba de gafieira: a história da dança de salão brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2001. Reimpressão, 2005.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. PIMENTA (org.).3.ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**. 2003.
- ROCHA, D. M.; ALMEIDA, C. M. **Dança de salão, instrumento para a qualidade de vida. Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, v. 7, n.10, 2007.
- SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: Transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/UFRJ, 2001.
- SANTOS, Solange Guerreiros dos. **“Penso, logo danço”: método para ensino de dança de salão**. São Paulo, 2009.
- SÃO JOSÉ, Ana Maria de. **Samba de gafieira: corpos em contato na cena social carioca**. Orientadora : Profª Drª Eliana Rodrigues Silva. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2005
- SOUZA, Maria Inês Galvão. **Dança de Salão: uma experiência estética popular**.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TONELI, Poliana Dutra. **Dança de salão: Instrumento para a qualidade de vida no trabalho**. 2007. Trabalho de conclusão de curso.
- TONELI, Poliana Dutra. **Dança de salão: Instrumento para a qualidade de vida no trabalho**. 2007. Trabalho de conclusão de curso.
- TONIAL, Tiago. **Dança de salão e lazer na sociedade contemporânea: um estudo sobre academias de Belo Horizonte**. Orientador: Rafael Fortes Soares. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- ZAMONER, Maristela. **Conduzir e mandar, histórias diferentes**. 2013.

ZAMONER, Maristela. **Dança de Salão conceitos e definições fundamentais.** Editora Protexoto, 2013.

ZAMONER, Maristela. **Dança de Salão e seus saberes. BLOG.** Disponível em: <http://danca-de-salao-maristela-zamoner.blogspot.com.br/p/publicacoes-maristela-zamoner.html>

ZAMONER, Maristela. **Formação de professores de dança de salão, uma discussão necessária.**

ZAMONER, Maristela. **Formação de professores de dança de salão, uma discussão necessária.**In: Anais IV Educere - Congresso Nacional de Educação, CD/Rom, Curitiba, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, do estudo/pesquisa intitulado **PROFESSORES DE DANÇA DE SALÃO: UMA PESQUISA-REFLEXÃO SOBRE ESSA FORMAÇÃO**, conduzida por Vitória Pinheiro, com orientação do professor Msº Roberto Rodrigues.

Este estudo tem por objetivo analisar e compreender a realidade das práticas docentes de professores de Dança de Salão a partir da reflexão em torno de suas formações e da possibilidade de ampliação dessas práticas, dos profissionais que atuam em academias de dança na cidade de Goiânia, a fim de entender como se dá sua formação e como ela influencia na sua inserção no mercado de trabalho.

Você foi selecionado por ser um importante personagem envolvido na presente pesquisa, bem como pela relevância de seu papel nesse contexto pedagógico. Sua contribuição é de extrema importância e necessidade para a efetivação desta.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevistas registradas em áudio realizadas em local assegurado e consentido por ambas as partes (pesquisador e pesquisado), bem como possíveis registros imagéticos pessoais que porventura forem solicitados pelo pesquisador, ficando ao seu critério o fornecimento e a permissão ou não do uso dessas imagens. O conteúdo das entrevistas será utilizado como forma de referenciar e ampliar as discussões propostas na pesquisa. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Contatos do pesquisador responsável:

Vitória Pinheiro Prados/ email: vitoriapinheiroprados@hotmail.com/ telefone celular: (62)99232-9701.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Goiânia, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA

FORMULÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO – TCC

IDENTIFICAÇÃO

Nome:	
--------------	--

Instituição/Academia:	
------------------------------	--

Idade:		Sexo:	
---------------	--	--------------	--

PROFISSÃO/OCUPAÇÃO

☐ Estudante	
☐ Autônomo	
☐ Profissional com CLT	
☐ Empresário	
☐ Outros	Especifique:

ESCOLARIDADE

☐ (1) Ensino Fundamental Completo
☐ (2) Ensino Médio Completo
☐ (3) Ensino Superior Incompleto/ Cursando
☐ (4) Ensino Superior Completo

POSSUI FORMAÇÃO EM DANÇA?

☐ () Não	☐ () Sim
----------------------------------	----------------------------------

ESPECIFIQUE SUA FORMAÇÃO EM DANÇA:

☐ () Workshops
☐ () Cursos Livres
☐ () Via Academias
☐ () Cursos Técnicos
☐ () Graduação

HÁ QUANTO TEMPO DA AULAS DE DANÇA?

☐ () Menos de 1 ano
☐ () Mais de 1 ano
☐ () Mais de 2 anos
☐ () Mais de 5 anos

INDIQUE OS PARTICIPANTES DAS SUAS AULAS (predominante):

☐ () Crianças
☐ () Adolescentes
☐ () Adultos
☐ () Idosos

ESPECIFIQUE A FINALIDADE DE SUAS AULAS (predominante):

☐ Lazer e entretenimento	
☐ Foco na saúde (melhorias para o corpo, dores, cansaço, etc.)	
☐ Formação artística	
☐ Foco na consciência corporal	
☐ Outros	Especifique:
POSSUI UMA METODOLOGIA PRÓPRIA PARA O ENSINO DE DANÇA DE SALÃO (opinião):	
☐ Não	☐ Sim
SUA METODOLOGIA DE AULA SE RELACIONA COM SUA FORMAÇÃO?	
☐ Não	☐ Sim
* Ou seja, utiliza do que aprendeu nos cursos, workshops, graduação para dar aula?	
QUAIS INSTRUMENTOS VOCÊ UTILIZA PARA PREPARAR SUAS AULAS DE DANÇA DE SALÃO?	
☐ Internet	
☐ Cursos	
☐ Estudos teóricos	
☐ Experimentos individuais	
☐ Com outros professores/profissionais da área	
NA SUA OPINIÃO, O PROFESSOR DE DANÇA NECESSITA DE FORMAÇÃO?	
☐ Não	☐ Sim
O QUE O LEVOU A DAR AULAS DE DANÇA DE SALÃO?	
☐ Necessidade	
☐ Aptidão	
☐ Gosto pessoal	
☐ Pela exigência da formação - Profissionalização	
☐ Outros	Especifique:
COMO VOCÊ AVALIA SUA FORMAÇÃO EM DANÇA?	
☐ Ruim ☐ Regular ☐ Bom ☐ Ótimo	

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como ocorreu sua inserção na Dança de Salão e como você se constituiu um professor? (Qual a relação/influência de um para outro)
2. Houveram ou há alguma (s)experiência (s) que influenciou no profissional que é hoje? (Comente)
3. Qual a relação entre a sua atuação docente e sua ascensão profissional?
4. Como você vê o fato de não possuir uma graduação em dança? A não existência de um curso superior afeta em seu modo de exercer a docência?
5. Qual metodologia é utilizada nas aulas em grupos e individuais? Essa prática foi criada por você ou trata-se de uma apropriação técnica?
6. Qual a configuração atual do mercado da Dança de Salão em Goiânia? E o processo de formação docente? (Comente)