



*Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado Acadêmico em Educação*



*Ricardo Augusto Gomes Pereira*

*Formação de professores de dança:*

*Um estudo da etnocenologia a partir das  
narrativas dos egressos da licenciatura  
em dança do parfor/etdufpa*

*Belém  
2108*

**RICARDO AUGUSTO GOMES PEREIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA:**

Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do  
PARFOR/ETDUFPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para obtenção do título de Doutor, sob a Orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

**BELÉM**

**2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

G633f PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes

Formação de Professores de Dança: : Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR / Ricardo Augusto Gomes Pereira, Ricardo Augusto Gomes Pereira. — 2018.

220 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Formação do professor. 2. Dança. 3. Cultura. 4. Cultura popular. 5. Etnocenologia. I. Título.

CDD 370

---

**RICARDO AUGUSTO GOMES PEREIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA:**

Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do  
PARFOR/ETDUFPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para obtenção do título de Doutor, sob a Orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

Data de aprovação: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Conceito: \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – PPGED/ICED/UFPA**

ORIENTADOR

---

**Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage - PPGED/ICED/UFPA**

MEMBRO INTERNO

---

**Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes – PPGCLC/UNAMA**

MEMBRO EXTERNO

---

**Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo – PPGARTES/ICA/UFPA**

MEMBRO INTERNO

---

**Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo– PPGED/UEPA**

MEMBRO EXTERNO

Dedico esta tese aos meus alunos de Castanhal, Capanema, Santarém, Marabá e Mãe do Rio da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA que, saídos dos mais diversos lugares, trouxeram a resistência e a força da cultura popular da Amazônia paraense. Dedico também aos meus colegas professores da ETDUFPA que me acolheram em seus corações e no trabalho. À UFPA por me oportunizar a formação gratuita e pública, fazendo-me ter a certeza de ter feito parte da maior universidade da Amazônia.

## **Agradeço,**

A Deus, que através do coração misericordioso de seu filho Jesus me concedeu sabedoria e entendimento para continuar mais esta etapa da minha formação;

Às minhas irmãs, Rosana, Carmen e Luciana, pela presença constante na minha vida, já que estamos sós nessa caminhada;

Ao Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, meu orientador, pela acolhida e parceria para vida inteira;

Ao Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, meu maior incentivador e amigo que sempre me disse “o que está na sua direção, ninguém tira”;

Ao GEPERUAZ e ao EPISTEM, grupos de pesquisa que têm me guiado nos meus estudos;

Aos meus queridos amigos, professores, diretores e gestores da Faculdade da Amazônia (FAAM), pela força e companheirismo durante essa caminhada;

Aos meus amigos do doutorado, que trilharam comigo as angústias e os prazeres da formação;

Aos amigos Joana Machado (de Xangô!), Ilka Oliveira, Gabriel Paes, Isalu Mauler, Viviane Pereira, Celso Mauler, Liliane França, Silmara Macedo, Antonio Braga, Roberta Hage, Marlene Feitosa, pela mão amiga e segura ao longo da caminhada;

Aos meus alunos da Licenciatura em Dança da ETDUFPA, pelos ensinamentos que me proporcionaram sobre a dança em suas diversas modalidades.

*“You can dance, you can jive  
Having the time of your life  
See that girl, watch that scene  
Digging the dancing queen”.*

*Abba (1975)*

## RESUMO

Esta tese trata da formação do professor de dança, que se constitui como objeto de análise a partir das categorias “cultura popular” e “Etnocenologia”, no contexto do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, realizado pela Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, no curso de Licenciatura em Dança, entre 2011 e 2018. Problematiza as referidas temáticas no andamento do curso, cujos egressos são os sujeitos da pesquisa. Tem como objetivo analisar as evidências da cultura popular e da Etnocenologia nas narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança. Para isso, apega-se à Etnometodologia e à análise narrativa, a qual foi viabilizada através de conversas a fim de identificar o que atravessa as falas e as significações que os sujeitos atribuem à formação, à cultura popular e à Etnocenologia. Os resultados apontam que a formação do professor de dança no PARFOR aperfeiçoou 81 professores em cinco municípios (Castanhal, Capanema, Santarém, Marabá, Mãe do Rio), e que os reflexos dessa formação começaram a surtir efeitos, uma vez que, mesmo não tendo as condições objetivas para o ensino de Artes na linguagem da dança, o processo vivenciado durante o curso influenciou no trabalho dos professores, o qual tem na Etnocenologia um importante ente, já que se associa à cultura popular nas atividades escolares através do trabalho com o corpo e com o movimento na perspectiva artística e pedagógica. Mediante as narrativas dos ex-estudantes da Licenciatura em Dança, conclui que a formação do professor de dança tem evidenciado a Etnocenologia e a cultura popular por meio do trabalho dos egressos nas escolas; contudo, isso não é refletido teoricamente na fala desses sujeitos. Sobre o uso das narrativas, constata que foram reveladoras do trabalho pedagógico que esses profissionais vêm realizando nas escolas no interior do Pará.

**Palavras-chave:** Formação do professor. Dança. Cultura. Cultura popular. Etnocenologia.

## ABSTRACT

This thesis studies the training of the teacher of Dance, which constitutes the object of analysis from the categories "popular culture" and "Ethnoscenology", in the context of the Basic Education Teacher Training Program (Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR), conducted by the School of Theater and Dance of the Federal University of Pará (Escola de Teatro e Dança da Universidad Federal do Pará – ETDUFPA), in the course of Graduation in Dance, between 2011 and 2018. Problematizes the said themes in the conduction of the course, whose graduates are the subjects of the research. It aims to analyze the evidences of popular culture and Ethnoscenology in the narratives of the graduates of the course of Graduation in Dance. To achieve this, it attaches itself to ethnomethodology and narrative analysis, which was made possible through conversations to identify what goes through the lines and the meanings that the subjects attribute to the teacher training, popular culture and Ethnoscenology. The results show that the training of the Dance teacher in PARFOR has improved 81 teachers in five municipalities (Castanhal, Capanema, Santarém, Marabá, Mãe do Rio), and that the reflexes of this training began to take effect, since, despite not having the objective conditions for the teaching of Arts in the language of Dance, the process experienced during the course influenced the work of the teachers, which has in Ethnoscenology an important entity, since it is associated with popular culture in school activities through work with the body and with the movement in the artistic and pedagogical perspective. Through the narratives of the former students of the Graduation in Dance, concludes that the formation of the dance teacher has evidenced Ethnoscenology and popular culture through the work of the graduates in the schools; however, this is not theoretically reflected in the speech of these subjects. Regarding the use of the narratives, it considers that they were revealing in terms of the pedagogical work that these professionals have been carrying out in the schools in the interior of Pará.

**Keywords:** Teacher training. Dance. Culture. Popular culture. Ethnoscenology.

## RESUMEN

Esta tesis trata de la formación del profesor de danza, que se constituye como objeto de análisis a partir de las categorías "cultura popular" y "Etnoescenología", en el contexto del Programa de Formación de Profesores de la Educación Básica (Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR), realizado por la Escuela de Teatro y Danza de la Universidad Federal de Pará (Escola de Teatro e Dança da Universidad Federal do Pará – ETDUFPA), en el curso de Licenciatura en Danza, entre 2011 y 2018. Discute las cuestiones mencionadas en el desarrollo del curso, cuyos graduados son los sujetos de esta investigación. Tiene como objetivo analizar las evidencias de la cultura popular y de la Etnoescenología en las narrativas de los egresados del curso de Licenciatura en Danza. Para ello, se aferra a la Etnometodología y al análisis narrativo, la cual fue viabilizada a través de conversaciones a fin de identificar lo que atraviesa las palabras y las significaciones que los sujetos atribuyen a la formación, a la cultura popular y a la Etnoescenología. Los resultados apuntan que la formación del profesor de danza en el PARFOR perfeccionó 81 profesores en cinco municipios (Castanhal, Capanema, Santarém, Marabá, Mãe do Rio), y que los reflejos de esa formación comenzaron a surtir efectos, ya que, aunque no tiene las condiciones objetivas para la enseñanza de Artes en el lenguaje de la danza, el proceso vivido durante el curso influyó en el trabajo de los profesores, el cual tiene en la Etnoescenología un importante ente, ya que se asocia a la cultura popular en las actividades escolares a través del trabajo con el cuerpo y con el movimiento en la perspectiva artística y pedagógica. Mediante las narrativas de los ex alumnos de la Licenciatura en Danza, concluye que la formación del profesor de danza ha evidenciado la Etnoescenología y la cultura popular por medio del trabajo de los egresados en las escuelas; sin embargo, esto no es reflejado teóricamente en el habla de esos sujetos. Sobre el uso de las narrativas, constata que fueron reveladoras del trabajo pedagógico que estos profesionales vienen realizando en las escuelas en el interior de Pará.

**Palabras clave:** Formación del profesor. Danza. Cultura. Cultura popular. Etnoescenología.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização das turmas dos egressos da Licenciatura em Dança .....	49
Figura 2 - Turma de Marabá em Aula prática da disciplina Manifestações Espetaculares Brasileiras com o Prof. Dr. Éder Jastes em Itupiranga .....	132
Figura 3 - Wanda Melo na defesa do TCC sobre Terreiros e a Festa do Divino no Bairro de São Felix .....	133
Figura 4 - Estudantes da Educação Infantil do egresso 08 em Marapanim.....	141
Figura 5 - Estudantes da Educação Infantil do egresso 08 em Marapanim na Festa Junina..	141
Figura 6 - Josiane Andrade em aula com o “tapete dançante” .....	143
Figura 7 - Oficina “Tapete Dançante” no X Seminário de Dança ETDUFPA – 2017.....	144
Figura 8 - Estrada da comunidade de Porto Alegre. Vila Araticum-mirim/Marapanim .....	148
Figura 9 - Defesa de TCC de Sandriana Luiz em Marabá.....	150
Figura 10 - Banca de TCC da egressa 09 em Mãe do Rio.....	150
Figura 11 - Menina dançando samba do cacete na Escola José Correia de Medeiros em Baião-PA .....	161
Figura 12 - Apresentação do boi Pinguinho de Ouro em 2012, Baião-PA .....	165
Figura 13 - Conversa com o egresso 08 na comunidade de Porto Alegre – Marapanim .....	166
Figura 14 - Reunião dos docentes da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz em conversa sobre Carimbó na comunidade de Porto Alegre - Marapanim.....	167
Figura 15 - Comemoração do dia do Meio Ambiente na EMEF Maria Bárbara Neves Cruz em desfile na comunidade de Porto Alegre em 2016 .....	168
Figura 16 - Área livre da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz.....	173
Figura 17 - Quadra de esportes da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz .....	173
Figura 18 - Apresentação de carimbó da Turma de Cristiane Marinho - Santarém.....	176
Figura 19 - Grupo da Dança da Farinhada com a egressa 10, as crianças e os organizadores do grupo .....	184
Figura 20 - Crianças durante a execução do projeto “Tapete Dançante” .....	187
Figura 21 - Crianças diante do Tapete Dançante.....	187
Figura 22 - Egressas da Licenciatura em dança de Mãe do Rio no último dia de aula do curso .....	189
Figura 23 - Imagens que constituíram meus saberes no campo da dança/educação .....	194

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas sobre a presença da etnometodologia na área de artes .....	40
Quadro 2 - Sobre os objetos e usos da Etnometodologia em pesquisas na área de arte.....	41
Quadro 3 – Quadro de caracterização da experiência docente dos egressos participantes .....	48
Quadro 4 - Contexto dos artigos.....	89
Quadro 5 - Quantidade de TCC's por eixo temático por município onde houve Licenciatura em Dança – 2011 a 2015 .....	100
Quadro 6 - Produção de TCC's e percentuais por eixos temáticos – 2011-2018.....	103
Quadro 7 - Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / Plataforma Sucupira...	109
Quadro 8 - Número de licenciaturas em dança no Brasil, segundo o Cadastro e-Mec entre 2009-2016.....	114
Quadro 9 - Teses e dissertações orientadas no PPGED- UFPA sobre a formação de professores no PARFOR e FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE entre 2014-2018.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas do PARFOR por regiões brasileiras.....	119
Gráfico 2 - Formação de turmas no PARFOR/UFPA 2009-2014.....	120
Gráfico 3 - Instituições de Ensino Superior no Brasil com curso de Dança autorizado.....	125
Gráfico 4 - IGC das IFES com curso de Dança autorizado.....	126
Gráfico 5 - IGC das IEES com curso de Dança autorizado .....	127
Gráfico 6 - IGC das IES com curso de Dança autorizado .....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudantes que cumpriram a disciplina TCC I e II – Licenciatura em Dança .....	27
Tabela 2 - Número de Municípios atendidos pelo PARFOR .....	134

## SUMÁRIO

<b>MEU PERCURSO... MEU PROCESSO FORMATIVO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 POR ENTRE LEMBRANÇAS E MEMÓRIAS, A DANÇA DA VIDA NA MINHA VIDA.....	17
1.2 “EU JÁ QUIS SER BAILARINA”... O LADO QUENTE DO MEU SER É MEU ENTRE-LUGAR.....	19
1.3 UM ALVO A ATINGIR, UM CAMINHO A PERCORRER.....	33
<b>1.3.1 Da intenção à concretização de um arranjo metodológico: A pesquisa qualitativa como farol na investigação sobre a formação de professores de dança .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.2 Etnometodologia e Análise da Conversa: Percursos à interpretação e significação na narrativa dos egressos da Licenciatura em Dança .....</b>	<b>37</b>
<b>1.3.3 Delineando um percurso metodológico: A Etnometodologia, a Análise da Conversa e suas perspectivas de interpretação e significação.....</b>	<b>38</b>
<b>PERCURSO TEÓRICO .....</b>	<b>52</b>
<b>2 EXPERIÊNCIA E CULTURA: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A ARTE/DANÇA.....</b>	<b>53</b>
2.1 A EXPERIÊNCIA COMO ORIGEM DA MATERIALIDADE DA VIDA HUMANA.....	56
2.2 POR ENTRE BATALHAS EM CAMPO ABERTO... OS USOS DE CULTURA E ARTE E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....	62
2.3 LAÇOS E ENTRELAÇOS DA CULTURA, EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR.....	66
2.4 NOS LAÇOS DA CULTURA POPULAR: ENTRE AS FITAS DA HISTÓRIA, OS ENLACES DA DINÂMICA CULTURAL .....	70
2.5 OS LAÇOS DA CULTURA QUE ANUNCIAM A PRESENÇA DE PAULO FREIRE.....	78
2.6 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO HERANÇA DA CULTURA POPULAR E ESPERANÇA DE MUDANÇA .....	82
2.7 PAULO FREIRE E SUA PRESENÇA NAS ARTES E NA DANÇA.....	87
<b>3 A ETNOCENOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA: POR ENTRE CONSTATAÇÕES E ENCONTROS NECESSÁRIOS.....</b>	<b>97</b>

<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DEUS MU-DANÇA POR ENTRE SUJEITOS DA AMAZÔNIA PARAENSE, A DANÇA DA IDENTIDADE.....</b>	<b>106</b>
4.1	CONSTATAÇÕES SOBRE A LICENCIATURA EM DANÇA NO CONTEXTO DO PARFOR NO BRASIL E NO PARÁ .....	121
4.2	“DONA MARIA, QUE DANÇA É ESSA?” SUJEITOS AMAZÔNICOS QUE ADENTRAM A FORMAÇÃO EM DANÇA .....	136
	<b>COLHENDO OS FRUTOS NO PERCURSO .....</b>	<b>147</b>
<b>5</b>	<b>O TRABALHO DE CAMPO POR ENTRE CURSOS E PERCURSOS.....</b>	<b>148</b>
5.1	PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DE MARABÁ.....	151
	<b>QUANDO AS CORTINAS BAIXAM, O COMEÇO DE NOVOS PERCURSOS... “ANDO DEVAGAR, PORQUE JÁ TIVE PRESSA” .....</b>	<b>191</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>199</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>216</b>

**MEU PERCURSO... MEU PROCESSO FORMATIVO**

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 POR ENTRE LEMBRANÇAS E MEMÓRIAS, A DANÇA DA VIDA NA MINHA VIDA...

Não lembro quando a dança entra em minha vida. Arrisco dizer que ela sempre esteve, uma vez que nasci numa família dançante, de pessoas que gostavam de festa. A lembrança mais forte que tenho da dança em minha vida é de um boi bumbá do meu avô, que nos dias de junho e julho dançava no barracão da sua casa e nós, os netos, íamos atrás do boi e dançando embaixo da “caipora”, ou até mesmo embaixo do boi, ouvindo meu avô cantar: *“Urrou, urrou, urrou meu novilho brasileiro que a natureza criou...”*.

A dança já me emocionava, pois compreender a vida a partir das histórias do boi foi uma marca importante para minha formação identitária, já que as rezas para São Benedito, os banhos de igarapé no “rio grande” em Viseu, as quadrilhas da minha rua e das escolas que estudei, as peças teatrais em que atuei nas escolas foram momentos que me formaram e que a dança sempre esteve presente. Meu corpo se libertava através da dança, pois a opressão das dietas, dos estereótipos de gordo, os preconceitos eram todos apagados pela via do movimento, em especial da dança folclórica, apesar de gostar de todas as formas de dançar.

Em diversas fases da minha vida a dança transversalizou meu corpo, especialmente no Ensino Médio. Foi um momento que a dança me fez pesquisador da cultura popular, a qual efervescia em Belém no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, em que havia projetos que incentivavam os grupos de dança e teatro da cidade e isso fazia com que a cidade se tornasse mais musical, lírica, lúdica e cênica... Hoje observo que, apesar da existência de projetos de fomento à cultura, Belém não é mais a mesma, os grupos de dança e teatro são pouco incentivados, a cidade dançante, cênica e musical não existe mais... Onde estão os teatros de porão? E “quem te fez saber que estavas nu”? E a Casa da Viúva Costa? E a garota do Rio... Guamá, por onde anda? E o grupo Asa Branca?

Por vezes me sinto perdido nessas lembranças, já que esse foi um tempo em que eu e a cidade éramos um, quando em diferentes frentes a cultura fervia, mas hoje não vejo mais isso... Enxergo uma cidade opaca, cinzenta, com poucas iniciativas de dança, teatro, música... Essas lembranças, ao mesmo tempo em que me maltratam pelo que não acontece hoje, me fazem reafirmar o que diz Icleia Bosi (1994, p. 39): “Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição”. O que passou, passou,

mas reivindico maior espaço para a cultura como um bem necessário para a formação social da população.

Não quero voltar ao passado, mas gostaria de ver os diversos grupos que fazem arte e cultura na cidade com incentivo para desenvolver suas atividades com recursos públicos para não morrerem por falta de dinheiro e espaços... Essa é a dança que dancei e que gostaria que muitos jovens tivessem a oportunidade de dançar... Dançar carimbó, xote, fazer dança moderna, exercitar a expressão corporal como um direito.

A escola foi muito importante na minha vida, pois valorizava as práticas culturais e incentivava os estudantes a participar e incorporar isso na sua vida. Comigo aconteceu assim, as práticas culturais me formaram e me trouxeram para o campo da educação, pois desde que estudei no Instituto de Educação do Pará (IEP) comecei a entender que era possível fazer educação a partir da cultura popular e isso foi uma marca constante no meu trabalho de educador que, atuando desde a pré-escola (como a Educação Infantil era chamada), como alfabetizador até a Educação Superior, a cultura popular, as danças folclóricas, os cantos populares, o teatro sempre foram elementos que me constituíram e povoaram minha prática pedagógica que emerge da minha experiência, ou, como afirma Thompson (1981, p. 16), “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento”. Esse emaranhado de cenas que vão se reconstituindo são originados no processo de vida, de emoções, de lembranças que me fazem um ser social, que é composto por muitos, um ser coletivo, como dito por esse autor “inter-relacionado”.

Nesse sentido, posso afirmar que a dança foi formativa na minha vida. Através dela tive autoafirmação para passar pela adolescência e juventude sem grandes problemas, uma vez que, dançando, encontrei pessoas que, ao invés de me discriminarem, me incentivaram, mesmo sendo gordo, mostrando que o ato de dançar não está aprisionado a corpos delineados e bonitos, mas está associado à sensibilidade do movimento.

Essa trajetória me conduziu a ser um ser humano voltado para as artes, a saber acolher a diferença, até por ser uma pessoa diferente de muitas, de forma que a aproximação com a arte me fez melhor e me conduziria a caminhos que julgo maravilhosos: me tornei um professor que já atuou com bebês de um ano até jovens e adultos da Educação Superior, tudo isso transversalizado pela dança, já que dançar, parafraseando Isabel Marques (2012), é o desenvolvimento de habilidades de criar.

Essa capacidade de criar se faz presente nas práticas populares de invenção cultural da sociedade como um todo, na forma de cultura adaptada à vida cotidiana, que Williams (1992,

p. 11) chamou de cultura vivida, sobre a qual o autor afirma estar relacionada a processos sociais diversos que, segundo ele, “têm resultado desse leque de respostas, a própria ‘cultura’ oscila, então, entre uma dimensão de referência significativamente global e outra, seguramente parcial”. Pode-se observar nos dizeres do referido autor que a dança, no contexto da cultura vivida no cotidiano, se constitui em um processo além da mera criação de movimentos, também algo que envolve aspectos políticos, econômicos e da organização social.

Barreto (2004, p. 76) se alinha a essa ideia ao expressar que a dança é, acima de tudo, uma representação da experiência humana, ao compreender a vida por meio de vias de expressão, entre elas a arte, em suas linguagens, ao trazer consigo algo muito específico que nasce da experiência estética vinda de um conjunto de perícias advindas da “experiência da beleza ou ainda, nas experiências educacionais, recreativas ou ritualísticas”.

Observo que a história da dança se apresenta atrelada ao erudito, mas sempre esteve presente no meio popular em sua forma não oficial, fora da elite. Essa noção se associa à definição de cultura popular, pois as linguagens da arte no meio popular se relacionam com a cultura que se desenvolve no cotidiano e que, por isso, segundo Brandão (2009), são polissêmicas. Ao longo tempo, o termo cultura vem se transformando de acordo com os interesses da sociedade, ressaltando a polissemia e ganhando novo sentido, como define o autor: “os movimentos de cultura popular levam a um ponto extremo o sentido, inclusive político, da cultura popular” (BRANDÃO, 2009, p. 730).

Nesta tese discuto a formação do professor de dança e sua relação com a cultura popular, por meio da Etnocologia no percurso formativo dos egressos da Licenciatura em Dança do Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Escola de Teatro e Dança da UFPA (PARFOR/ETDUFPA), debatendo o papel da cultura na prevalência de um modelo cultural que privilegia a formas elitizadas de saberes em detrimento do conhecimento originado no meio popular, no qual a dança também tem suas raízes.

## 1.2 “EU JÁ QUIS SER BAILARINA”... O LADO QUENTE DO MEU SER É MEU ENTRE-LUGAR

Isso mesmo! É uma paráfrase da música de Marina Lima e Antônio Cícero, cantada por Maria Betânia que em tudo, até no tempo, se associa à minha história, uma vez que a referida música pertence a um tempo, como já disse, de muita efervescência cultural e essa

música fala um pouco da minha constituição enquanto pessoa. A dança me ajudou a compreender minha identidade que envolvia muitas vozes, muitas pessoas, muitas representações, é por isso que considero a dança meu entre-lugar, meu interstício, meu lugar de negociação identitária que possibilitou o encontro comigo e com o mundo, mundo este permeado pela arte, pela cultura. Recentemente, Homi Bhabha (1998, p. 20), e sua definição sobre *O Local da Cultura*, ajudou-me no entendimento de que ao longo de minha vida o meu local de cultura era tudo que construí para na perspectiva individual e coletiva, considerando que “é na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas [...], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”.

A dança como meu entre-lugar dá a certeza do que aprendi e que levo para minha vida pessoal e profissional, pois a minha prática sempre perpassa pelas práticas culturais, especialmente aquelas que emanam da cultura popular que me ajudaram a criar meu *fazer-pensar-sentir*, como assinala Isabel Marques (2012, p. 27):

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com seu fazer-pensar [...] o fazer-sentir enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmo e com o mundo.

Essa perspectiva de *fazer-pensar-sentir* faz parte de minha vida e a construção dessa tese tem me proporcionado a compreensão de como isso baliza minha vida pessoal e profissional, não no sentido de ativismo, mas fazer em prol do outro, do qual não estou dissociado, pois eu só consigo ser eu mesmo porque tenho outros em mim que completam e me motivam a pensar, a fazer e, o principal, a sentir... Mesmo que esteja cansado, sentindo o peso do tempo e o desgaste que a profissão traz, meu *fazer-pensar-sentir* está cada vez mais vivo em cada aula que ministro, em cada aluno que oriento, em cada palestra que profiro, enfim, dos vivos em mim, como diz Cora Coralina (2003) no poema “Todas as vidas”: “Todas as vidas dentro de mim: Na minha vida – a vida mera das obscuras”.

Ressalto que minha trajetória acadêmica teve início em 1989 com a entrada no Curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno que se transformou na União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA), hoje Universidade da Amazônia (UNAMA). Em 1994, fui morar em São Paulo para continuar os estudos na Especialização em Psicomotricidade e Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho e em 1997 iniciei o Programa Pós-Graduação e Pesquisa - PREPES/PUC-MG, outra especialização

em Supervisão Educacional na qual me voltei ao trabalho do coordenador pedagógico. Esse ano foi intenso, fui chamado pelo concurso público para assumir meu cargo técnico na SEDUC. Sempre trabalhei na Educação Básica como professor desde 1993 no ensino de 1º grau e no antigo magistério, mas, a partir dessa especialização, passei a atuar como coordenador pedagógico, até porque essa figura passou a substituir o orientador e o supervisor nas escolas públicas e privadas.

Minha inserção na educação superior aconteceu em 1999, como docente na especialização em gestão escolar no Centro Universitário do Pará (CESUPA), onde fiquei até 2005 atuando como docente e orientador. Em 2001, iniciei um percurso de 10 anos na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), dedicada a formar professores no Estado do Pará em módulos presenciais. A referida instituição foi a primeira a implantar a formação em massa e conseguiu adentrar em praticamente todos os municípios paraenses para fazer a formação dos professores em nível superior. Minha participação nessa instituição foi além da docência: atuei como coordenador de curso, de estágio, em atividades complementares, funções que me serviram de iniciação à gestão da educação superior.

No período de 2006 a 2008 cursei meu primeiro mestrado, em Gestão e Desenvolvimento Regional, pela Universidade de Taubaté, em que tive contato com a área de Ciências Sociais Aplicadas, mas que desviava minha formação. Foi com a finalidade de ajustar meu currículo na direção da educação que prestei exame em 2009 para o Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores da UFPA e em 2010 prestei concurso para professor substituto no Instituto de Ciências da Educação para a disciplina Didática, experiência que foi muito importante para a minha constituição profissional. Em 2014 comecei a me preparar para prestar exame para o doutorado em Educação. Adotei a estratégia de escrever artigos que me dessem a expertise necessária para melhor delinear meu objeto de pesquisa, o qual já era a formação do professor de dança, pois com minha inserção no Instituto de Ciências da Educação (ICED), fui convidado a dar aulas no PARFOR de Pedagogia e, em 2011, fui convidado pela Profa. Ana Cristina Freire, coordenadora da Licenciatura em Dança do PARFOR à época, para atuar no referido curso.

Essa estratégia de escrituração foi se ampliando, já que dela surgiu meu projeto de pesquisa do doutorado. Destaco que desde a escritura do artigo “Interfaces culturais e formação: histórias de vida de professores do sudeste do Pará” (PEREIRA, 2014), defendido no XVII Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino – ENDIPE em 2014, já vinha perseguindo a formação dos professores de dança na perspectiva particular das vidas dos

estudantes da Licenciatura em Dança. A partir desse estudo pude ter certeza que o caminho era construir paralelamente um arcabouço teórico que alcançasse as categorias de análise, especialmente a Etnocenologia, já que esta categoria teve centralidade tanto na tese quanto nos artigos escritos à elucidação do objeto do trabalho.

Assim, os artigos publicados entre os anos de 2015 e 2016, principalmente os artigos “Currículo da formação de professores de dança, Etnocenologia e educação: estado da arte e sua interface com os percursos formativos” (PEREIRA, 2016), publicado na revista Movimento – Revista de Educação (UFF), e “Etnocenologia e educação: Formação de professores de dança e os rumos de um novo campo investigativo” (PEREIRA; PAIXÃO, 2016), publicado na revista Sentidos da Cultura (UEPA), foram escrituras que me renderam acúmulos importantes no sentido de conhecer a categoria Etnocenologia, dando-me possibilidade de partir para o trabalho de campo compreendendo melhor o referido conceito e suas manifestações na formação dos professores de dança nessa licenciatura.

Essa produção acadêmica guiou a escrituração do presente texto, uma vez que parti do princípio preconizado por Jaques Derrida (1973, p. 146-147) na obra “Gramatologia”, na qual o autor discursa sobre as “lições da escrita”,

Abramos, enfim, a "Lição de escritura". Se prestamos uma tal atenção a este capítulo, não é para abusar de um diário de viagem e do que se poderia considerar a expressão menos científica de um pensamento. De um lado, reencontram-se em outros escritos, sob outra forma e mais ou menos dispersos, todos os temas da teoria sistemática da escritura apresentada pela primeira vez nos Tristes trópicos. De outro lado, o próprio conteúdo teórico é longamente exposto nessa obra, mais longamente do que em qualquer outro lugar, em comentário a um "extraordinário incidente". Este incidente também é relatado nos mesmos termos no início da tese sobre os Nhamiquara, sete anos anterior aos Tristes trópicos.

Observa-se nos dizeres de Derrida sua reflexão sobre a escrita antropológica, importante para esse estudo, já que o texto não é somente construído a partir dos muitos sujeitos que o atravessam, mas também pelas teorias que o constituem. Ressalto que meu contato com a teoria de Derrida, especificamente com essa obra, ocorreu nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM), o qual me possibilitou, no contexto da disciplina Seminário de Pesquisa, o aprofundamento teórico necessário para que pudesse criar textos como estratégia de estudo que me ajudassem na elaboração dos tópicos que estou tratando nessa tese e em outros textos. Esse processo tem me deixado lições importantes para reflexão das categorias que elegi para o

desenvolvimento teórico desse texto doutoral, uma vez que me possibilitou maior contato com as teorias da arte e da cultura e especificamente da dança.

A importância dessa tese se justifica por tudo que refleti até aqui, pois um trabalho acadêmico desse nível não deve ser meramente científico, mas deve dar uma resposta para si mesmo e para o meio no qual está inserido, pois a relevância desse tipo de trabalho científico está no processo de maturação pelo qual o autor passa, seja científico, pessoal ou intelectual, e essa maturação não pode estar descolada da experiência acumulada ao longo da vida e sua íntima relação com seu objeto de pesquisa. É isso que demonstro com essa tese, uma vez que o termo “experiência” na perspectiva da dança é quase a vida de quem está envolvido com essa arte, já que constitui a fonte de criação e recriação.

Neste sentido, chamo atenção para meu processo de inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo selecionado em 2010 no curso de mestrado, na antiga linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores, que no futuro seria a linha de Educação, Cultura e Sociedade. Desde o mestrado venho problematizando a questão cultural como uma categoria importante para compreensão da educação, com destaque para a diversidade da educação na Amazônia e suas populações. Nessa fase da minha formação, continuo a investigar a cultura, mas na perspectiva da cultura popular e da Etnocologia na formação dos professores de dança.

Ao me voltar à temática “Formação de Professores de Dança: Um estudo da Etnocologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA”, para além da minha experiência como professor do PARFOR na Licenciatura em Dança, passei a observar que a formação no referido programa era diferente da Licenciatura em Dança em suas turmas regulares em Belém, não só na integralização curricular do Programa, que ocorria em 03 anos, diferentemente da licenciatura regular que ocorre em 04 anos, mas também pelos sujeitos, pois observava em cada município que passava que os sujeitos que eram aprovados pela Plataforma Freire eram, em sua maioria, pessoas maduras, casadas, com responsabilidade de família e com experiência profissional na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e isso os diferenciava dos estudantes da ETDUFPA em Belém que, em geral, eram jovens, sem experiência profissional na docência na Educação Básica, a maioria solteiros, com formação no Ballet clássico, jazz, dança moderna, grupos folclóricos, entre tantas experiências na área de dança.

Essas características de ambos os grupos me chamaram atenção, pois com interesses e necessidades diferentes, os egressos do PARFOR da Licenciatura em Dança consagram o que

preconiza o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA, o qual estabelece no perfil do egresso as seguintes perspectivas:

- Ser profissionais aptos a atuar na Educação Básica, em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio com ensino específico de Dança;
- Possibilitar, como professor(a), a pesquisa científica em Dança visando à criação, compreensão e difusão da cultura dessa arte e seu desenvolvimento;
- Ser capaz de observar cada aluno, procurando rotas alternativas de ação para levar seus estudantes a desenvolver-se plenamente, com base nos resultados de suas avaliações, sendo assim motivador e visando o desenvolvimento da autonomia no seu aluno;
- Possuir familiaridade e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino, diversificados, de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e cada classe particular de estudantes, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa da Dança, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada;
- Hábil para interagir com a sua comunidade local com vistas a transformação da qualidade de vida na perspectiva dos princípios que regem a Universidade, ou seja, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão;
- Ser autônomo para promover a construção e produção do conhecimento do movimento corporal na Dança numa perspectiva dialógica entre as disciplinas (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 33).

Observa-se no referido perfil que a proposta do curso não é formar um professor bailarino, mas um professor de arte que utilize a dança para o desenvolvimento integral das pessoas na figura do aluno de maneira a fazer de sua prática um processo investigativo. O que está proposto à formação dos professores de dança no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no que concerne ao perfil do egresso, representa uma dicotomia em relação ao cenário que ainda impera no ensino da dança. Isabel Marques (1997, p. 20), no artigo “Dançando na Escola”, chama esse cenário de “campo minado”, afirmando que

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, noto que, acima de tudo, é a pluralidade que tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades/formas (do ballet clássico ao “tchan”), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das escolas de dança aos cursos de mestrado nas universidades), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

As impressões de Marques são importantes para compreendermos que a formação do professor de dança ainda é muito indefinida, havendo muito ainda a ser definido no meio educacional deste campo. Ressalto que a proposta de formação pelo PARFOR/ETDUFPA tem representado um avanço para além do estado de coisas que permanecem na referida área, ao propor a formação do professor centrada na consciência corporal, valorização da cultura local, autonomia e produção de conhecimento pertinente à área.

Meu encantamento por este tema nasceu do envolvimento com a Licenciatura em Dança que vem ocorrendo desde 2011, quando da conclusão do curso promovido pelo PARFOR no município de Castanhal, tendo se expandido para os municípios de Capanema, Santarém, Marabá e Mãe do Rio.

Minha inserção nessa licenciatura se deu pelas disciplinas Metodologia da Pesquisa em Dança e Trabalho de Conclusão de Curso 01 e 02, nas quais fui professor e orientador de alguns trabalhos, o que me oportunizou identificar problemas com as teorias estudadas e suas aplicações nas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas, especialmente a compreensão da cultura popular e da Etnocologia, uma vez que grande parte das pesquisas desenvolvidas tinham objetos relacionados a essas teorias. Essa descrição diz respeito aos projetos orientados em Castanhal, Capanema, Santarém e Marabá.

Nesse ponto gostaria de fazer dois destaques. O primeiro diz respeito à vinculação do objeto da tese com minha trajetória, já que desde muito cedo tive contato com a dança em diversas situações, conforme mostrei no início desse texto. Não quero fazer da tese um resgate da minha história de vida, mas uma reflexão profunda da formação de professores, em especial dos professores de dança, uma vez que observo que atualmente os professores não tem acesso à produção cultural e artística. Isso fez toda a diferença na minha profissionalização, pois meu acesso aos bens culturais me tornou um professor com maiores possibilidades de atuação em diversos campos, porque, como dito por Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 122) atualmente “[...] professores e professoras compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito, dadas as condições sociais da classe [...]”. Isso é muito preocupante, considerando que as agências formadoras não valorizam o referido acesso, o qual é fundamental para que possamos ter profissionais da docência formados à humanização, de forma que a

formação inicial e continuada de professores seja assumida como um espaço e um tempo de humanização, promovendo a apropriação do patrimônio cultural – tantas vezes negado àqueles que não compõem as camadas mais

elevadas da sociedade – pelos sujeitos que dela participam (BISSOLI; MORAES; ROCHA, 2014, p. 122).

Considerando essa argumentação, meu segundo destaque é a centralidade que a categoria Etnocologia tem em relação ao objeto da formação de professores de dança, uma vez que o referido conceito se constitui uma ciência nova que vem ganhando notoriedade desde 1995, a partir dos estudos de Jean Marie Pradier na França e, no Brasil, com Armindo Bião que procurou delimitar um campo teórico em torno das espetacularidades que compõem as manifestações da cultura popular, como também nas expressões presentes nos modos de vida, sendo que Bião e Greiner (1999, p. 15) apontam que tudo isso confirma a “variabilidade humana no espaço e no tempo”. Em outras palavras, o contato com esse conceito e com esses autores dissipou o sentido meramente folclórico que persistia em mim em relação às manifestações da cultura popular, mostrando-me que a expressividade humana vai além do festivo, como comumente é visto e tratado o folclore no âmbito da educação escolar.

A relação que procuro estabelecer entre a Etnocologia e cultura popular é marcada pela complementariedade, já que esses aspectos remontam à afirmação da identidade, à diferença de modos de vida, especialmente na Amazônia, onde as populações são heterogêneas e, por isso, dotadas de possibilidades de protagonismo e empoderamento por via de uma educação que preconize as transformações baseadas em “trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender: em educação” (BRANDÃO, 2005, p.14).

Observa-se que, por se tratar de um programa emergencial, o PARFOR não compreende a educação dessa forma, uma vez que vem apresentando conteúdos padronizados e construídos no interior das universidades que o promovem e aplicados nos municípios por professores de formação urbana, que ministram aulas que não partem dos modos de vida nem da cultura local. Essa realidade se reproduziu também na Licenciatura em Dança, já que os estudantes tiveram dificuldades para compreender seus objetos por causa da ausência da associação destes com a realidade por eles vivenciada em suas comunidades.

Na Tabela 01 observam-se os municípios onde já se realizou a Licenciatura em Dança, com destaque para o número de estudantes que cumpriram a disciplina TCC 01 e 02.

**Tabela 1 - Número de estudantes que cumpriram a disciplina TCC I e II – Licenciatura em Dança**

MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESTUDANTES
CASTANHAL	13
CAPANEMA	12
SANTARÉM	25
MARABÁ	16
MÃE DO RIO	15
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>

**Fonte:** Fichas de frequência da Licenciatura em Dança - ETDUFPA.

A tabela mostra o total de 81 estudantes que passaram pelo curso, sendo que o referido número se refere à matrícula inicial. No município de Santarém, o número de matriculados era de 29 estudantes, mas os que cumpriram a disciplina foram somente 25.

É necessário destacar que pesquisas com egressos têm vantagens ao propiciar aspectos relacionados à avaliação com destaque para a verificação da subjetividade dos sujeitos. Lordelo e Dazzani (2012, p. 7) organizaram uma coletânea de artigos em que refletiram sobre pesquisa com egressos em políticas públicas, em especial o PROJOVEM, na qual destacam o “conjunto de elementos que avaliam este importante programa socioeducacional, com especial atenção à relevância dos estudos com seus egressos”. No entanto, na mesma coletânea Silveira e Carvalho (2012, p. 46) destacam que apesar de existirem aspectos relevantes que esse tipo de pesquisa traz, esses autores mostram que as pesquisas com egressos também apresentam limitações, principalmente “as referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo”.

É por isso que programas como o PARFOR devem ser estudados, já que foram gestados pelo Estado e nascem de uma necessidade urgente, fazendo-se a partir de uma única ótica, pois “existimos dentro de um mundo social onde os senhores do poder, através do estado, decidem e definem para os ‘outros’ (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os ‘outros’ (nós)” (BRANDÃO, 2006, p. 13).

A importância da realização deste estudo está na possibilidade de estabelecer um intercontato entre campos que aparentemente distantes, mas que guardam entre si

oportunidades de ampliação do debate sob uma perspectiva cultural que se entrelace com os efeitos no trabalho dos professores.

O trabalho como docente nas turmas de Licenciatura em Dança me deu os conhecimentos necessários para lidar com os objetos de pesquisa que se relacionavam com a cultura popular e com a Etnocologia, aspectos que materializavam nas práticas culturais e corporais nas danças e manifestações investigadas pelos estudantes. Com essa opção de pesquisa, observei que os estudantes tinham grande dificuldade em relacionar os conteúdos apreendidos no curso com os objetos de pesquisa. Isso exigia de mim o aprofundamento nos conteúdos do curso para poder ajudar os estudantes a construir suas pesquisas.

Essa situação foi observada em todas as turmas nas quais atuei, especialmente na definição da Etnocologia, que representava um conhecimento novo, tanto para a ciência, como para os estudantes, a qual, segundo Bião (2009), trata dos aspectos espetaculares da vida humana e que tem por objeto o estudo das *espetacularidades, cerimônias, rituais e interações da vida*. Bião define, com base nos estudos de Pradier, que a Etnocologia envolve, em termos de pesquisa, dois léxicos importantes para a compreensão dessa ciência que são os objetos que envolvem a teatralidade, a espetacularidade, os estados de corpo e consciência, a transculturação e as matrizes estéticas. O outro léxico apontado pelo autor diz respeito aos sujeitos que envolvem a alteridade, a identidade e a identificação, a reflexibilidade, a diversidade e a pluralidade.

Com esses esclarecimentos é possível observar o quanto foi difícil para os estudantes fazerem associações com uma ciência com pouco tempo de existência e pouco tempo para apropriação da própria disciplina no curso, uma vez que a Licenciatura em Dança promovida pelo PARFOR tem uma carga horária total de 2.886 horas, integralizada em três anos de formação, dos quais 68 horas são para a disciplina Dança, Cultura e Sociedade, localizada no núcleo comum do curso, e 68 horas são para a disciplina Manifestações Espetaculares Brasileiras, localizada no núcleo específico do curso.

Observar a presença da Etnocologia nos objetos de pesquisa me faz questionar: como a cultura popular e a Etnocologia se evidenciam nas narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR/ ETDUFPA?

A partir dessa pergunta, indago ainda:

- a) Qual compreensão que esses egressos têm sobre a Etnocologia e como eles incorporam esse conhecimento na sua formação?

b) Esses egressos reconhecem a cultura popular e os modos de vida no seu processo formativo?

c) As narrativas podem ser reveladoras do processo formativo em dança desses egressos?

Considerando essas questões, minha hipótese em relação ao problema levantado é que os professores assimilaram os elementos teóricos do curso, reconhecem os modos de vida e a cultura popular do seu meio, representando que a Etnocologia se incorporou no processo formativo que emergem das narrativas e significações. Esse é o motivo pelo qual utilizei a narrativa como parte da Análise da Conversa e da Etnometodologia, uma vez que a narrativa é a guardiã universal da expressividade humana, já que busco a compreensão da camada mais profunda do diálogo mantido nas conversas com os egressos da Licenciatura em Dança, entendendo que

Pelo emprego dessa técnica, eles podiam interpretar criticamente a configuração dos enredos e intrigas, compreender as estratégias de uso da linguagem, da intencionalidade das várias vozes implícitas que se manifestavam, o conteúdo de fundo ético, moral, ideológico e os efeitos de sentido dos produtos da indústria cultural (MOTTA, 2013, p. 9).

Essa reflexão de Motta (2013) sobre a análise narrativa aponta para seu lugar de fala que é a comunicação, as artes e o jornalismo, mas muito compreensível no meu lugar de enunciação, ou melhor dizendo, no lugar de enunciação dos egressos da Licenciatura em Dança, uma vez que minha pretensão é marcar o lugar da cultura popular e da Etnocologia nos diversos discursos proferidos por esses sujeitos sobre o processo formativo, buscando o que Motta aponta como vozes através de estratégias linguísticas afim de identificar seus valores, significações e sentidos atribuídos a essas categorias na formação e no trabalho.

Ter pesquisado a identidade cultural de jovens quilombolas no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA) me motivou a continuar a investigar em um campo que é infinito, mas que está ameaçado pelas grandes transformações pelas quais o mundo passa e que desvalorizam a identidade e a cultura, reposicionando-as como descartáveis, antigas e sem valores. Observo que a educação tem a capacidade de refletir amplamente sobre esses problemas que lhe são tão caros, ao considerar que este campo visto por um olhar transformador da consciência não interessa para os opressores.

Por esse motivo, observo que a pesquisa centrada no objeto da formação de professores de dança é importante, já que guarda a possibilidade de continuar a analisar a identidade cultural, ampliando para o exame da prática de dança na escola e sua utilização

nesse espaço. Marques (2011) mostra que a dança em larga medida está limitada a práticas de arte elitista, tendo acesso a ela somente aqueles que podem pagar uma escola específica. A autora mostra que as produções acadêmicas têm que elucidar criticamente a interseção que existe entre escola básica e escola de dança.

Como professor da Licenciatura em Dança do PARFOR, tenho observado que a noção de dança é diferente. Isso não quer dizer que os estudantes não tenham na matriz curricular do curso o Ballet, o Jazz, entre outros estilos de dança necessários à aprendizagem como futuros professores, mas que seja preconizado por uma filosofia de que a dança pode ser feita por todos, independentemente de cor, raça, gênero, tipo físico etc.

No entanto, o que me interessa é saber o que está sendo feito dessa formação por aqueles que atuam com dança nos diversos municípios da Amazônia paraense. Marques (2011) aponta que seus estudos identificaram que alguns professores de dança se formaram porque já tinham um histórico de dança em suas vidas ou por falta de opção melhor, já que não conseguiram outras oportunidades melhores para sua formação.

Para investigar a cultura popular e a Etnocologia, parto de uma abordagem que possa comunicar resultados com valores argumentativos suficientes que possam persuadir as pessoas que vivenciam a nossa pesquisa sob duas perspectivas. Na perspectiva dos pares acadêmicos, professores e estudiosos que possam ser convencidos dos nossos achados, apresentados na forma de dados. Na perspectiva dos sujeitos desta pesquisa, estes precisam estar cientes de que os dados por eles fornecidos serão tratados de forma fidedigna e ética.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa tese é analisar as evidências da cultura popular e da Etnocologia nas narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA, sendo que os objetivos específicos são:

- a) Reconhecer a compreensão que esses egressos têm sobre a Etnocologia e como eles incorporam esse conhecimento na sua formação;
- b) Utilizar as narrativas para revelar o processo formativo em dança desses egressos;
- c) Discutir como os egressos reconhecem a cultura popular e os modos de vida no seu processo formativo.

Assim, a investigação da formação do professor de dança enquanto objeto de pesquisa tem se constituído uma das categorias em construção, já que no artigo “Currículo da formação de professores de dança, Etnocologia e educação: Estado da arte e sua interface com os percursos formativos” (PEREIRA, 2016) constato que a pesquisa sobre esse objeto está em andamento, uma vez que verifico que o campo da formação de professores se constitui uma

temática objeto de muitas pesquisas que remontam às décadas de 1980 e 1990, que vem ocupando centralidade no meio educacional e tem apontado diversos caminhos para a formação de professores no Brasil.

No entanto, nesse artigo, o campo da formação de professores de dança ainda é um processo em andamento, pois,

[...] os cursos de formação de professores na área de arte vinculados a macro políticas públicas de formação estão sendo responsáveis por mudanças significativas em termos de práticas curriculares da arte e da dança. Dessa forma, ressalta-se que a criação da Licenciatura em Dança pelo PARFOR é resultado de um esforço político e institucional, uma vez que é urgente a necessidade de formação de profissionais para atuar em artes/dança, especialmente no interior do Estado, dada a carência de professor para atuar em áreas específicas do currículo da Educação Básica (PEREIRA, 2016, p. 18).

Enquanto objeto de pesquisa, a formação do professor de dança é importante por estar associada à ampliação da arte no currículo, já que a Lei nº 9.394/1996 já estabelecia o ensino das artes em seu artigo 26, sendo ampliada através da Lei nº 13.278/2016, a qual determina que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. Esse é um paradigma que está se consolidando e o PARFOR/ETDUFPA está colaborando para que essa realidade se concretize. Aliás, é necessário destacar o papel do Instituto de Ciências da Arte (ICA) de formar professores de arte por Linguagens no PARFOR, administrando cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

Isso para mim é um sinal de protagonismo, uma vez que se constata que no Brasil, no âmbito do PARFOR, a UFPA se destaca na formação de professores de arte, como se poderá verificar na Seção 3 desta tese, em que levanto a formação do professor de artes, com destaque para dança e teatro, e apresento indicadores que nos fazem compreender que este é um paradigma que está em andamento e vai precisar de muitas outras investigações para elucidar sua importância para a educação brasileira.

Observo que a primeira categoria que posso apresentar nessa tese é a *dança*, uma vez que, como em minha vida, a dança, em qualquer tempo, traz à tona as dimensões social, cultural e política do corpo. Esses aspectos, na minha concepção, não se tornaram moeda de troca em minha vida, pois a dança no contexto escolar nos quais vivi, para muitos, não chegou a ser uma transformação, mas uma forma rotineira de trocar favores, especialmente no espaço

escolar, que trocava a dança por ponto em “Educação Artística<sup>1</sup>”. Dançar vai além de ganhar pontos ou executar mecanicamente movimentos. A dança é uma forma de expressão incorporada a aspectos diversos da vida humana, como afirma Isabel Marques (2012), dançar é um “projeto comunitário” que envolve um corpo em comum na relação com outros.

Observo que o campo, apesar de ter uma série de definições imbricadas, guarda, reafirmando minha percepção anterior, uma identidade própria, considerando sua especificidade territorial e populacional, o que me faz pensar que a *cultura popular* é a minha segunda categoria. Parto do princípio que a cultura popular é, como afirma Bourdieu (1990), o que o povo faz com sua identidade, sendo que esse uso se diferencia em tempo e lugar e torna a cultura dinâmica e fruto de um determinado modo de vida. Peter Burke (2010) na obra “Cultura Popular na Idade Moderna”, mostra que esse modo de vida se torna popular quando, a partir de suas condições de vida, gera formas alternativas de viver e compreender o mundo.

Esses conjuntos temáticos que constituem minha proposta de tese fazem emergir a *Etnocenologia*, como uma categoria que colabora com a compreensão das identidades culturais presentes nas manifestações e suas espetacularidades, que isso está presente nas transformações pelas quais passam a identidade e, por consequência, a cultura. A investigação da Etnocenologia no âmbito da dança e da cultura popular se dá para além do que prende o olhar, isto é, o avivamento dessa identidade e suas transformações. Observo que a aproximação entre a educação e a Etnocenologia se dá pela perspectiva que esta ciência proporcionou entre a arte e a ciência, uma aproximação efetiva, tirando a arte de uma clandestinidade ao estabelecer que

[...] a Etnocenologia tem contribuído para a ampliação dos horizontes teóricos da pesquisa científica e artística, de um modo geral e, de um modo mais específico, para o trabalho dos pesquisadores dedicados às artes do espetáculo (BIÃO, 2009, p. 2).

Ou seja, a Etnocenologia não está presa a campos específicos da arte ou da cultura, mas, nessa tese, essa categoria está associada à cultura popular e às práticas espetaculares que constituíram muitos objetos de pesquisa dos egressos da Licenciatura em Dança da ETDUFPA/UFGA. Diante do que venho apresentando nessa tese, observo que a educação, no âmbito das relações sociais que são estabelecidas pelo homem, já que ela se constrói no

---

<sup>1</sup> A disciplina “artes” era chamada “educação artística” durante a vigência da Lei 5.692/1971, a qual estabelecia sua obrigatoriedade nos currículos plenos dos ensinos de 1º e 2º graus.

enfrentamento e especialmente nas relações com o poder que acontecem em muitos lugares, não está especificamente calcada na escola ou nas relações institucionais.

Assim, é possível observar que a Etnocologia nasce na experiência cotidiana de sujeitos e grupos sociais, e essa percepção me conduziu a observar a dança como expressão da experiência humana, o que, para mim, é um aspecto a ser analisado nessa tese que, segundo Thompson (1981), aborda a relação entre cultura e experiência, relacionado a apropriação de sentimentos e a consciência de si e do mundo.

No entanto, observo que estão postas categorias em torno da investigação da formação, já que esta é a ação dos sujeitos em interação com outros e que reproduzem as mesmas relações na vida social. Nesse sentido, a referida formação precisa ser analisada a partir do contraponto da renovação do que acontece na escola.

Dessa observação, surge a categoria *formação do professor de dança*, na qual discuto a relevância do PARFOR e algumas impressões dos egressos revelados em seus objetos de pesquisa e, principalmente, na constituição de sentidos da formação em dança que vai além da formação do artista que, segundo Strazzacappa (2012), é urgente para a formação de profissionais especializados nas linguagens das artes, já que é urgente também a superação da informalidade neste campo.

### 1.3 UM ALVO A ATINGIR, UM CAMINHO A PERCORRER

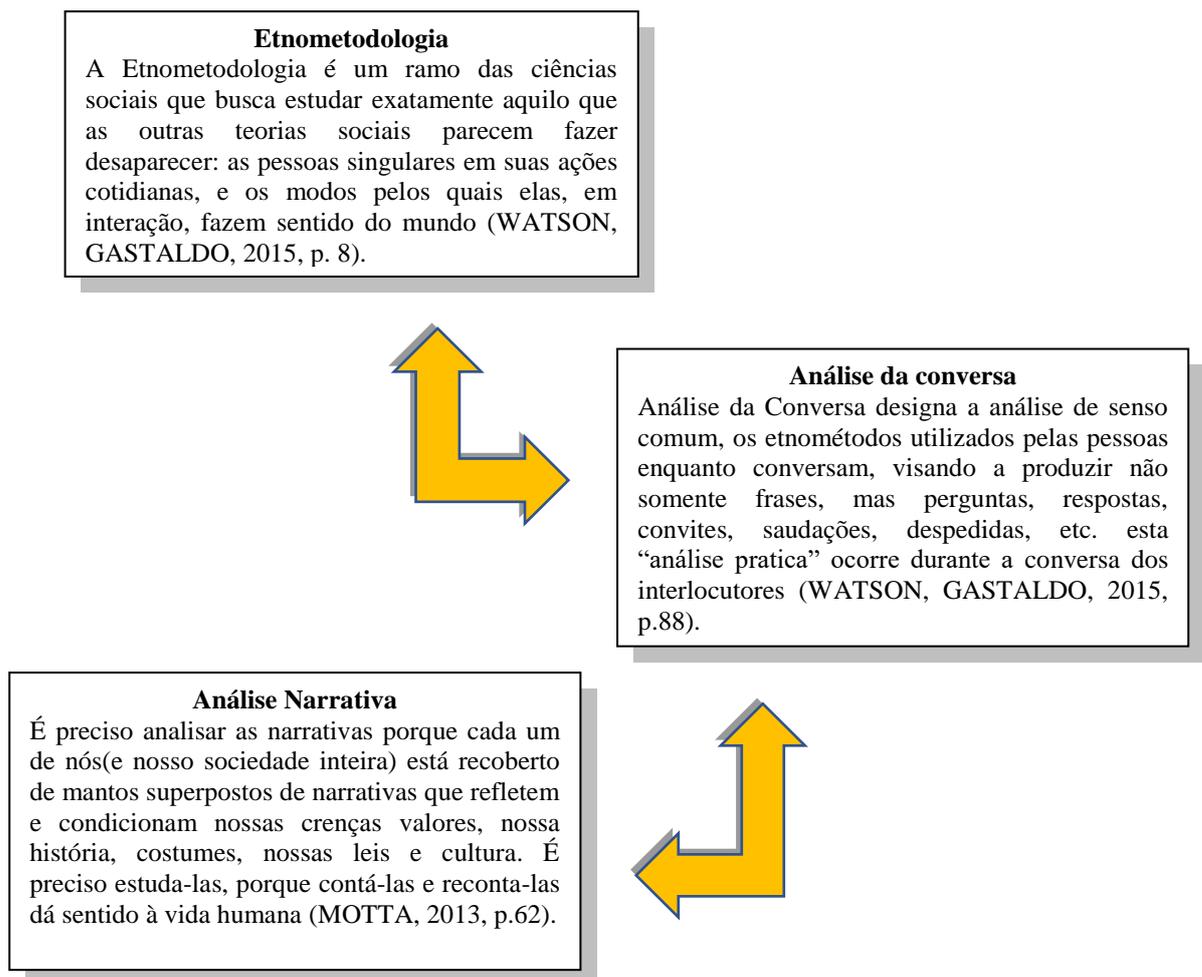
*Em setembro  
Se Vênus me ajudar  
Virá alguém  
Eu sou de virgem  
E só de imaginar  
Me dá vertigem*

*(Bijouterias – Aldir Blanc e João Bosco)*

O futuro se revela sempre envolto por uma sombra, por uma névoa que amedronta quem o persegue. O mistério é sempre desafiador e uma tese, assim como inspira o medo, inspira também a investigação. Nesse sentido, minha bússola tem sido o objetivo que tracei para me guiar nessa caminhada, pois meu projeto de pesquisa funcionou como uma lanterna que iluminou minha caminhada, mas que ainda me guia pelos caminhos que trilhei. O

objetivo que estabeleci para meu projeto de pesquisa foi analisar as narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA que utilizaram a cultura popular e a Etnocnologia em seu processo formativo.

Nesse sentido, a formação é o universo que pretendo dialogar com os egressos, pois ao fazer opção pelo diálogo, estou preconizando a reflexão-ação oriunda da prática freireana, já que na obra “A África ensinando a gente”, ao relatar a experiência de dois africanos para superar a dificuldade e a habilidade de resolver um problema real com a chuva e a lama, Freire e Guimarães (2011) afirmam que “não se estuda somente na escola” (p. 67). Observa-se nessa passagem que a ação não é separada da reflexão. Na vida prática os saberes emergem da experiência que as pessoas desenvolvem através da materialidade de suas necessidades. Isso me inspira a buscar qual a materialidade que envolve o ensino da dança promovida pelos egressos. Assim, a figura 01 demonstra o percurso metodológico que persegui durante o trabalho de campo:



### **1.3.1 Da intenção à concretização de um arranjo metodológico: A pesquisa qualitativa como farol na investigação sobre a formação de professores de dança**

A realização de pesquisas empíricas em Ciências Sociais e Humanas tem a necessidade de argumentar profundamente objetos e problemas que venham da sociedade e sua diversidade a fim de justificar, descrever e examinar aspectos importantes que evidenciem o mundo social em que vivem diferentes sujeitos e significações.

A pesquisa qualitativa comparece nesse contexto como uma alternativa para elucidar tais objetos e problemas da sociedade postos como desafios às Ciências Sociais e Humanas, já que essa é uma tarefa minuciosa, uma vez que não é fácil penetrar no mundo das representações e significações humanas. A pesquisa qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2012), pode acontecer de forma variada, isto se justifica pela própria natureza das Ciências Humanas e Sociais que buscam trazer à luz impressões e interpretações do mundo particular onde vivem.

Diferente de Bauer e Gaskell (2012), busquei nessa pesquisa não inventariar, mas buscar conhecimentos diversos sobre o universo que envolve os egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA e vão além do mero rol de informações, para penetrar em seus entendimentos sobre a formação em dança e dos efeitos da Etnocenologia no trabalho dos professores.

Embora eu já tivesse sido professor de todas as turmas da referida licenciatura no período de 2011 a 2016 nas disciplinas Metodologia da Pesquisa em Dança, TCC 01 e TCC 02, essa não foi uma tarefa fácil, uma vez que, dissipados geograficamente pelo estado do Pará, não significava que estivessem nos centros onde aconteceram as aulas do curso, mas em municípios afastados entre si e em culturas absolutamente diferentes, o que tornou a busca definitivamente fascinante, pois ir em Marapanim, Castanhal, Marabá e Mãe do Rio foram momentos não só de coleta de dados, mas de um mergulho nas identidades de onde emanaram as perspectivas etnocenológicas das pesquisas que se efetivaram na conclusão da licenciatura e que deram origem a esse estudo.

Referendo que proceder dessa maneira partiu do meu compromisso com investigações com rigorosidades qualitativas que obedecessem a critérios éticos e técnicos, os quais apresento nos Apêndices, na forma do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados pelos egressos que participaram da pesquisa, como também o Termo

de Uso de Imagem para legitimar os materiais em vídeo e imagem coletados entre julho de 2016 a abril de 2018.

A coleta de dados também aconteceu por meio digital, já que os contatos com alguns egressos foram através de redes sociais, especificamente do *Facebook*, rede social que tem adesão de muitos egressos e em que foram divulgados os registros de práticas pedagógicas em dança nas escolas coletadas e analisadas na terceira seção desse trabalho. Outros registros fotográficos foram conseguidos com os próprios egressos em registros particulares.

O uso de redes sociais em pesquisas empíricas tem se tornado uma prática frequente na busca de dados acerca da vida social publicizada nessas redes. Esse processo de publicação dos fatos da vida faz com essas redes funcionem como organismos vivos que se reproduzem em relacionamentos diversos caracterizados pelo isolamento virtual dos participantes. Essa perspectiva das redes sociais é importante e beneficia as pesquisas empíricas, uma vez que podem ser utilizadas como pontos de análise da vida social e cultural dos membros dessas redes (FRANÇA et al, 2014).

Jerome Bruner (1997) na obra “Atos de significação” aponta três categorias: significações, informação e computação, as quais julgo serem adequadas para discutir a coleta de dados em redes sociais, como *Facebook*. Bruner, na referida obra, inicia sua teorização referendando a revolução cognitiva, a qual, segundo ele, trouxe a mente para as Ciências Humanas, enfatizando sua crítica à predominância do behaviorismo durante boa parte do século XX e apontando que esse retorno trazia consigo “uma abordagem mais interpretativa da cognição interessada na ‘produção de significado’ [...]” (BRUNER, 1997, p. 15).

Ao discutir a modernidade dos tempos atuais, Bruner (1997, p. 17) muda o eixo do significado para informação, fazendo surgir o pensamento de informação, apontando essas categorias como profundamente diferentes, que segundo o autor, surgiu a partir computação, originando a informatização

[...] como um critério necessário para um bom modelo teórico. A informação é indiferente ao significado. Em termos computacionais, a informação abrange uma mensagem já pré-codificada no sistema. O significado é previamente atribuído às mensagens. Não é um resultado da computação, nem é relevante para a computação, salvo o significado arbitrário de uma atribuição.

A utilização do *Facebook* como um dos meios de coleta foi, como Bruner referenda, indiferente ao significado, já que a coleta de imagens em si não foi representativa, a não ser aquelas que tinham relação direta com o objeto da pesquisa, as quais passaram por critérios de

seleção, como alusão à prática na escola, presença de estudantes, interação com a comunidade e liderança do egresso na atividade exposta. As significações dessas imagens constituem ponto importante para verificação da prática dos professores na escola básica que examinarei na forma a partir da Etnometodologia, Análise da Conversa e nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Peter Loizos (2012, p. 117) referenda que pesquisas que envolvem vídeo, som e fotografia são materiais que apresentam possibilidades e limites na sua utilização, “embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de número [...]”.

Ressalto também a perspectiva de pesquisa qualitativa na formação do professor que André (2001) referenda no artigo “Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade”, no qual a autora realiza um inventário em torno da pesquisa em educação na formação de professores, salientando aspectos importantes da pesquisa de base qualitativa para a formação docente. Entre eles, a autora destaca que “(a) valoriza a ação do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; (b) busca propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor para melhorar a prática, combater as desigualdades e exclusão [...]” (ANDRÉ, 2001, p. 56).

As perspectivas de Loizos (2012) e André (2001) me dão a certeza de que o caminho percorrido está para além dos objetivos estabelecidos para essa pesquisa, já que ao examinar a formação do professor de dança, observo que a emancipação e autonomia, como referenda André, são marcas dos egressos após o período de formação, além do elevado grau de consciência sobre as mazelas da educação e do ensino da arte/dança em suas redes.

### **1.3.2 Etnometodologia e Análise da Conversa: Percursos à interpretação e significação na narrativa dos egressos da Licenciatura em Dança**

A pesquisa qualitativa é uma das poucas abordagens que podem acolher as duas perspectivas, pois, segundo Bauer, Gaskell e Allum (2012, p. 30), tanto os pares acadêmicos, professores e estudiosos, como também os sujeitos da pesquisa são acolhidos de alguma forma, uma vez que adquirem vozes diversas e passam de uma condição de espectadores a sujeitos ativos no processo investigativo, o que dará à pesquisa “significância crítica, radical ou emancipatória, implicada na escolha do método feito pelo pesquisador”.

Esses autores alertam que a pesquisa que envolve o meio cultural exige atenção redobrada, já que o pesquisador como dito por Bauer, Gaskell e Allum (2012), *saber falar* a língua que interpreta. Isso significa dizer que no campo temático o presente objeto de pesquisa se insere em áreas interdisciplinares, como a Antropologia e a História, já que “essa orientação consensual para se aprender a realidade social constitui o ‘interesse prático’ das ciências hermenêuticas – cuja finalidade (não dita) é estabelecer as normas comuns que tornam a atividade social possível” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2012, p. 32).

### **1.3.3 Delineando um percurso metodológico: A Etnometodologia, a Análise da Conversa e suas perspectivas de interpretação e significação**

O resgate do meu projeto de pesquisa representa a reafirmação dos meus propósitos com essa pesquisa, uma vez que visio analisar as narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR/UFPA que estão utilizando a cultura popular e a Etnocologia em suas práticas pedagógicas. Para isso, elegi como percurso metodológico a etnometodologia a qual se constitui um campo que busca estudar aquilo que tem pouco valor para as Ciências Sociais que é a singularidade e o cotidiano das pessoas, procurando identificar as interações e o sentido que as pessoas dão a elas (WATSON; GASTALDO, 2015).

Esses autores referendam que a Etnometodologia surge nos anos de 1950 para fazer frente à Sociologia funcionalista normalista de Talcot Parson e assumir uma corrente do pensamento social firmada em uma base fenomenológica, significando que nessa metodologia valorizam “[...] os pontos de vista das pessoas, as maneiras como elas, coletivamente, produzem saberes sociológicos e teorias sociais na prática, isto é, os entendimentos dessas pessoas sobre o que seja a sociedade e como ela se manifesta na vida cotidiana” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 8).

Por volta dos anos de 1979 e 1980, Haroldo Garfinkel e Harvey Sacks aproximam as áreas de Etnometodologia e Análise da Conversa para evidenciar o universo conversacional do cotidiano, que, segundo esses autores, é igualmente ignorado na área de Ciências Sociais, mas que tem se expandido para além dessa área e penetrado na Linguística, Antropologia, Comunicação, Psicologia e Educação, sendo que estas áreas mantêm certa autonomia. Watson e Gastaldo (2015, p. 15) observam que “[...] a principal preocupação da Etnometodologia é

com o ponto de vista das pessoas comuns, e o modo pelo qual todos nós damos sentido às experiências e atividades no mundo da vida cotidiana”.

Conforme observado pelos autores, a Etnometodologia abrange uma série de áreas e, atualmente essa opção metodológica tem se feito presente com grande expressividade no campo das Ciências Sociais Aplicadas, especificamente na área de Administração para mapear o cotidiano de sujeitos e ambientes de trabalho, buscando identificar categorias como turnos de trabalho, transcrições de diálogos e palavra.

Gago (2002, p. 91), nos contextos das empresas, buscou decifrar a fala-em-interação e na relação dos trabalhadores nas instituições, considerando que parte da organização da atividade humana perpassa pela linguagem,

[...] parte do princípio fundamental de que a fala-em-interação é central na organização da atividade humana e na vida social. Uma gama enorme gama de tarefas cotidianas, nas mais diversas instituições em sociedade (da escola à família, do trabalho aos amigos) tem seu funcionamento e organização realizados com o ousado da linguagem em interação.

Essa pesquisa de Gago (2002) foi uma das primeiras pesquisas na área de administração de empresas a utilizar a Etnometodologia para desvendar, por meio da fala, identificar as interações da vida social e laboral. Passuello e Ostermann (2007, p. 243) apontam que, na referida área, a Etnometodologia busca entender a interações entre as pessoas e suas identidades, pontuando que as “[...] Interações face a face que ocorrem em ambientes institucionais também se destacam pela complexidade das relações de poder e dos papéis sociais que invocam”.

Para Marega e Jung (2011, p. 322-323) apontam também que utilização da Etnometodologia tem na Análise da Conversa o apoio para entender e lidar com o comportamento humano no ambiente laboral, já que “o interesse inicial não está na linguagem em si, na sua descrição, mas na articulação dos métodos de ação social humana (análise da conversa socialmente organizada) segundo a perspectiva dos participantes, o que se fala e como se fala”.

Selecionei esses três exemplos para demonstrar a inserção da Etnometodologia no meio acadêmico com destaque para o campo das Ciências Sociais Aplicadas. No entanto, o uso dessa metodologia não se restringiu a essa área, uma vez que na área de artes se identifica essa opção como forma de perceber as impressões e significações da arte na vida de sujeitos e grupos. Para confirmar o que estou dizendo, realizei um breve levantamento sobre a presença

da Etnometodologia em teses de doutorado na área de artes, conforme pode ser observado no Quadro 1:

**Quadro 1 - Levantamento de pesquisas sobre a presença da etnometodologia na área de artes**

AUTOR	OBJETO/ TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
CONRADO, AMÉLIA VITÓRIA DE SOUSA	CAPOEIRA DE ANGOLA E DANÇA AFRO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA BAHIA	2006	UFBA
ALMEIDA, ALEXANDRE DO NASCIMENTO	CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM CENÁRIOS ESCOLARES	2009	UFRGS
TROTTA, MARIANA DE ROSA	A DANÇA-ESPETÁCULO: UMA ANÁLISE SIMIÓTICA	2010	UFF
GONÇALVES, JEAN CARLOS	VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro	2011	UFPR
SILVIA, SUELI SANTOS DA SILVA	O BOI E A MÁSCARA: IMAGINÁRIO, CONTEMPORANEIDADE E ESPETACULARIDADE NAS BRINCADEIRAS DE BOI DE SÃO CAETANO DE ODIVELAS - PA	2011	UFBA

**Fontes:** CAPES (2016).

Observamos no quadro 01 que as pesquisas na área de artes se concentram nos limites de dança e do teatro, mas entrelaçados com diversos aspectos, em especial com a educação e na cultura popular. Destaca-se que a prevalência dessa opção metodológica foi observada em programas de pós-graduação em Artes, Artes Cênicas e Educação nas universidades brasileiras, com ênfase para Universidade Federal da Bahia (UFBA), com duas pesquisas, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Paraná (UFP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), identificadas entre os anos de 2006 e 2011.

No Quadro 2 é possível observar objetos e usos da Etnometodologia em pesquisas na área de arte na qual procurei evidenciar a forma de utilização dessa metodologia em relação aos objetos de pesquisas.

**Quadro 2 - Sobre os objetos e usos da Etnometodologia em pesquisas na área de arte**

<b>Autor</b>	<b>Objeto / Título</b>	<b>Usos da AC e Etnometodologia</b>
CONRADO, Amélia Vitória de Sousa	Capoeira de Angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia	O caminho teórico-metodológico considerado em construção, por existir carência de estudos voltados a fenômenos desta natureza; portanto, optei pela abordagem qualitativa, com suporte aos procedimentos da pesquisa-ação, da etnografia e etnometodologia para evidenciar falas, aspirações e maneiras como os autores sociais se organizam, criam seus métodos e procedem (p. 9).
TROTТА, Mariana De Rosa	A dança-espetáculo: uma análise semiótica	Em todas as linguagens envolvidas no discurso da dança-espetáculo, o espaço e o tempo são responsáveis por criar movimentos, que não ocorrem apenas na gestualidade, mas também na música, na iluminação, no figurino e nos cenários (p. 8).
ALMEIDA, Alexandre Do Nascimento	Construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares	Conceitos derivados da análise da conversa etnometodológica foram utilizados como referência teórico-metodológica a fim de discutir os métodos empregados pelos participantes na construção de identidades masculinas (p. 5).
GONÇALVES, Jean Carlos	Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro	A análise é realizada na perspectiva enunciativa da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. Os dados apontam para enunciados que acentuam ora as vozes da educação no teatro, ora as vozes do teatro na educação. Os enunciados abordam, entre outras reflexões, os imaginários sociais de professor, a autoridade docente, a avaliação em teatro, a sala de aula de teatro, os processos colaborativos de criação cênica, a encenação teatral e o teatro de grupo, possibilitando a compreensão da prática teatral na universidade como um jogo de relações dialógicas, no qual diferentes vozes ecoam, se entrecruzam, se reconhecem e se dispersam (p. 7).
SILVA, Sueli Santos Da Silva	O boi e a máscara: imaginário, contemporaneidade e espetacularidade nas brincadeiras de boi de São Caetano de Odivelas - PA	O olhar fenomenológico permite compreender o objeto do lugar que ele se apresenta e do ponto de vista de quem descreve [...] assinala-se como procedimento metodológico a etnometodologia, inspirada na fenomenologia e suas técnicas de investigação do fenômeno in loco (p. 10).

**Fonte:** CAPES (2016).

A verificação do Quadro 2 aponta para a relação entre Etnometodologia e Análise da Conversa como percurso metodológico de teses entre 2006 e 2011, as quais privilegiaram objeto relacionados a elementos da cultura popular, do teatro, da construção de identidades. Nesse sentido, observa-se que a Etnometodologia e a Análise da Conversa foram utilizadas para revelar a fala e a interação dos sujeitos com o meio sociocultural, mas também na análise

da imagem da dança em obras de artes plásticas, como foi o caso da tese “A Dança-Espetáculo: Uma análise semiótica” de Trotta (2010), e também da tese “O Boi e a Máscara: Imaginário, contemporaneidade e espetacularidade nas brincadeiras de boi de São Caetano de Odivelas – PA” de Silva (2011), na qual a autora desenvolve sua análise a partir do fenômeno *in loco*.

Na visão de Watson e Gastaldo (2015, p. 15), a opção desses pesquisadores pelo percurso metodológico descrito nas pesquisas do Quadro 2 apontam para o que esses autores chamam de indicialidade, ou seja, o sujeito em seu contexto e que as pessoas não são governadas ou dominadas por normas, mas por procedimentos colaborativos “e de modo competente e prático, elaboram situações que compõem o mundo da vida cotidiana”. Essas impressões em relação às pesquisas inventariadas mostram que a utilização da Etnometodologia e da Análise da Conversa propiciam o aprofundamento, não só no universo linguístico dos sujeitos, mas na significação da fala e da imagem, como foi o caso da pesquisa de Trotta (2010) ao analisar as obras de arte, mostrando que significações vão além da fala e movimentos, confirmando o que Nunes (1995, p. 14) afirma sobre a capacidade narrativa das pessoas,

[...] para que haja narrativa [...] suscetível, como esqueleto dos fatos ou eventos de ser abstraída, resumida e recontada por outros meios que não o verbal. É preciso que os fatos se ajustem entre si na forma de um enredo ou intriga, configurador da ação, como ponto de chegada da atividade mimética.

Nesta tese quero trazer as falas por meio das narrativas, já que a fala tem capacidade de trazer a vida em ação, que na visão de Bruner (1997, p. 48) aponta que a narrativa é permeada por um “um esquema simbólico para intermediar entre sinal e ‘mundo’, um interpretante que existe em algum nível superior à palavra ou sentença, mas, antes disso, na esfera do próprio discurso”.

Além da compreensão do sentido, como acabo de justificar, pretendo descortinar, através das narrativas dos egressos, como estes percebem a formação pela qual passaram como parte de sua trajetória pessoal e profissional, “no qual se aprende a ler (e a percorrer) o mundo. Mas para isso, para que o mundo seja legível (e percorrível), tem-se de primeiro, dissolver todos os esquemas de interpretação” (LARROSA, 2015, p. 10).

Outro processo atrelado à narrativa e a produção de sentido, é a função interpretativa que cabe ao analista, que segundo Geertz (2013, p. 29), tem função de estar entrelaçada com os aspectos culturais, tanto dos sujeitos, como da compreensão dos aspectos relacionados ao

cotidiano dos pesquisados, visando “apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas” para dar significado a experiência desses sujeitos.

A definição do uso dessas categorias no percurso metodológico dessa tese se desenvolveu a partir da identificação do conflito revelado na fala dos sujeitos, essa é uma das principais características da fala narrativa (SIQUEIRA, 1992). No organograma abaixo é possível observar como a narrativa se descortina, cujo sujeito sempre está em busca de um objetivo:



Siqueira (1992, p. 43), no entanto, alerta que na forma demonstrada acima, não há como se atingir a finalidade principal da narrativa, que é a criação do conflito na fala, a qual caracterizada por uma situação opositora, que não precisa “ser um ser animado. Pode ser também um sentimento, [...] uma incapacidade física ou intelectual, uma inabilidade qualquer, etc”.



Nesse sentido, por se tratar de uma tese que evidencia a cultura popular e a Etnocologia, a coleta das narrativas tem que ser reveladora dos significados culturais das experiências dos sujeitos. Sobre este aspecto, Bruner (1997, p. 26-27) afirma que,

o significado da fala é poderosamente determinado pelo encaminhamento da ação na qual ele ocorre: sorria quando disser isso! Assim como o significado da ação é interpretável apenas para a referência ao que atores dizem de suas intenções.

Essa argumentação sobre a Etnometodologia e a Análise da Conversa e sua relação com os processos de significação são as bases para o que realmente foi coletado em campo, que foram as narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança. No entanto, o trabalho com a

narratologia não é algo simples, uma vez que envolve a compreensão do outro em múltiplos aspectos que envolvem as pessoas. Para sustentar tal opção metodológica parti de referências que considero importantes para o entrelaçamento dessas categorias metodológicas, como Paul Ricoeur (2010), Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2014) e Luiz Gonzaga Motta (2013).

A análise narrativa a partir de Paul Ricoeur estabelece que a relação entre “tempo vivido” e “narração” pode ser entendido também como a “experiência” e a “consciência”. Esses conceitos são importantes para compreender a narrativa dos egressos, já que estes participaram de uma política em um tempo com características peculiares, com implicações sociais, políticas e culturais que representam o tempo vivido apontado por egressos da Licenciatura em Dança, considerando que, longe de ser uma análise historiográfica, as narrativas dos egressos falam de um tempo presente e vivido, como refletido por Ricoeur, não pelos acontecimentos, mas pela estrutura da enunciação dos sujeitos.

Apesar da análise narrativa de Ricoeur (2010) ser relativa à história quando afirma que “toda história é narrativa”, suas reflexões apontam para mentalidade de um tempo, sociedade e classes sociais. Na narrativa dos egressos, observam-se esses aspectos por outros meandros, já que os egressos, em suas narrativas, são protagonistas de tramas, cenários e enredos pouco requintados.

Dessa forma, é preciso entender que em Paul Ricoeur, a narratividade tem seu alicerce no vivido. Para ele, o tempo vivido afiança a condição humana do tempo e sua sensibilidade, garantindo assim, o que ele chama de inteligência histórica, caracterizada pelo lógico, estético e o dialético para sua utilidade à vida no cotidiano. Uma contribuição real da teoria de Ricoeur para o desenvolvimento narrativo é a valorização da intenção do que é real em oposição à ficção.

Sobre as categorias tempo vivido e ficção, estas são vistas como recursos, instrumentos que atuam como dito pelo autor, enquanto conector do pensamento humano em relação ao tempo, uma vez que,

O que esses instrumentos de pensamento têm de notável é que desempenham o papel de conectores entre o tempo vivido e o tempo universal. Nesse sentido, demonstram a função poética da história e trabalham para solução das aporias do tempo (RICOEUR, 2010, p. 176).

Destaca-se que a categoria ficção em Paul Ricoeur relaciona-se a um processo de criação baseado em fatos históricos. Dessa forma, o valor da narrativa, para o referido autor, se encontra no seu poder explicativo. Esse é o sentido que pretendo atribuir à narrativa nessa

tese ao fazer uso dos enunciados dos egressos para explicar o processo ocorrido na formação e nos trabalhos desses sujeitos, marcados pela cultura popular e Etnocologia. Além disso, a narrativa coletada entre os egressos da Licenciatura em Dança representa a própria história desses estudantes quando estes se revelam em tempos e espaços diferentes e como constroem sua realidade, mostrando as transformações pessoais e do seu lugar de trabalho. Eis a poética que, pela via da história pessoal e social, se revela por palavras e entre palavras reveladoras de conflitos e conquistas dessas pessoas.

É válido ressaltar que a pesquisa de campo que empreendi entre os anos de 2016 a 2018 foi marcada pela busca de sentido que a formação está tendo na vida pessoal e profissional, compreendendo essa busca de sentido como a parte empírica do trabalho de análise e interpretação. Berger e Luckmann (2014, p. 35) apontam que a compreensão disso como parte da ciência empírica traz como resultado saberes e a revelação do mundo cotidiano, que segundo eles, “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. [...]”.

Ao assumir a análise da conversa como parte da metodologia dessa tese, assumi o encargo de estar com os egressos, como dizem Berger e Luckmann (2014, p. 46) “face a face”, ou seja, reencontrar essas pessoas para sentir, compreender, ressignificar o processo vivido por eles no percurso formativo, considerando que

Na situação face a face, o outro é aprendido por mim num vivido presente partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vivido presente sou aprendido por ele. Meu “aqui e agora” e o dele colidem continuamente um com o outro enquanto dura a situação face a face. Como resultado, há um intercâmbio contínuo entre minha expressividade e a dele.

Procurei não realizar entrevistas formais com os egressos e professores, mas estabelecer um clima que favorecesse o diálogo mediado por um roteiro de questões, tanto para os ex-estudantes como para os docentes, de forma a possibilitar a expressividade tranquila dos sujeitos da pesquisa. Por que digo isso? Geralmente a emissão de pontos de vistas particulares causa ansiedade em respondentes de pesquisa e foi isso que procurei evitar no decorrer da pesquisa, propondo um clima de coleta de informação descontraído, sem uso direto de gravadores ou qualquer tecnologia que intimidasse os voluntários da pesquisa. Assim, os sujeitos foram avisados de que a conversa estava sendo registrada, mas o instrumento não estava à vista. O roteiro da conversa (Apêndice A) foi apresentado aos sujeitos no início do diálogo, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

(Apêndice B), os quais foram assinados pelos voluntários, e também os Termos de Uso de Imagem (Apêndice C) das figuras e filmagens coletadas com os participantes.

Minha perspectiva com o empreendimento das conversas durante o trabalho de campo com os egressos da Licenciatura em Dança, de cujas narrativas procurei captar a subjetividade, está implícita no trabalho pedagógico que presenciei durante o referido trabalho, já que,

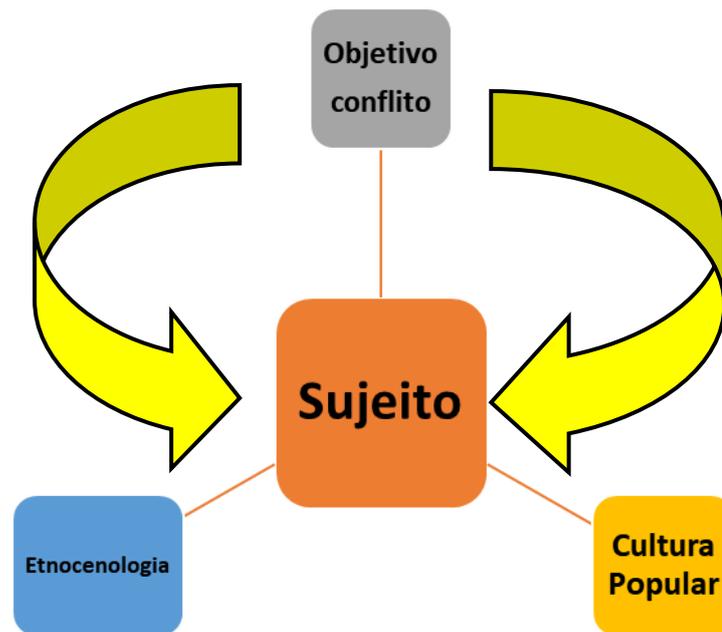
Em outras palavras, a dança pode ser destacada da subjetividade do dançarino, ao passo que os berros do indivíduos não podem. Tanto a dança como o tom desabrido da voz são manifestações de expressividade corporal, mas somente a primeira tem caráter de subjetivamente acessível (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 55).

Assim, a minha pretensão em campo esteve associada à busca da compreensão da atuação profissional na vida cotidiana dos egressos de maneira a entender a linguagem usada para comunicar suas impressões, “a vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem, e por meio dela, de que participo com meus semelhantes, a compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 55).

A busca do significado na relação entre eu e o sujeito egresso foi determinante na revelação do objeto da pesquisa que é a formação do professor de dança e suas categorias Etnocenologia e cultura popular. Para isso, procurei me apoiar no processo comunicativo, uma vez que o trabalho com a narrativa é sempre um trabalho de relação com nexos, entre interlocutores, que Motta (2013, p. 120) assim define:

A narrativa é apenas o nexo de uma relação entre interlocutores e são aspectos dessa relação que interessa compreender. Ainda que metodologicamente, quase sempre partamos do próprio objeto, do discurso narrativo [...] para chegar até as relações que os produzem, consomem e interpretam.

Assim, a análise narrativa buscou identificar o significado que esses egressos davam a formação em dança e as categorias Etnocenologia e cultura popular, cujo caminho foi permeado pelo seguinte percurso:



O percurso realizado para analisar as narrativas foi realizado na perspectiva de identificar o objetivo e o conflito que a fala traz à tona e, a partir disso, identificar como a Etnocologia e a cultura popular foram compreendidas pelos egressos no percurso formativo e na atuação profissional. Ressalto que esse esquema mostra o caminho que assumi para realizar a análise narrativa na direção do significado, considerando o que Motta (2013, p. 121) aponta, ao afirmar que “as narrativas são relações argumentativas que se estabelecem por causa da cultura, da convivência entre seres vivos com interesses, desejos, vontades, e sob os constrangimentos e as condições sociais de hierarquia e poder”.

Chamo atenção para o modo escolhido para realizar a análise narrativa, já que Motta (2013, p. 134) assevera que esse tipo de análise é bastante recente e que não existe um modo específico de proceder tal análise. Mas o referido autor aponta alguns procedimentos, os quais ele define como planos: “as três instancias de análise são: 1) plano de expressão (linguagem ou discurso); 2) plano da estória (ou conteúdo); 3) plano da metanarrativa (tema de fundo)”.

Há que se destacar o lugar de fala de Motta, pois o autor atua em cursos de comunicação e jornalismo, assim, sua análise narrativa é centrada no texto e nas diversas formas de expressão dessa linguagem. No entanto, com a forma de análise da narrativa que adotei nessa tese, procurei me aproximar dos planos definidos pelo referidos autor, mas como ele mesmo define, o que vale é o uso de recursos próprios e criatividade para compreender e interpretar as vozes narradas.

### 1.3.4 Os egressos e seus lugares

É importante ressaltar que a pesquisa contou com a participação de 12 egressos, cujas narrativas foram coletadas em conversas formais e informais. Uso essas expressões (formal e informal) para delimitar o modo como os egressos foram abordados nos diversos municípios que visitei. Logo, as conversas informais foram diálogos com 05 egressos entre 2015 e 2017, durante as aulas que ministrei nos municípios de Santarém, Capanema e Castanhal; e as conversas formais foram realizadas presencialmente através de entrevistas marcadas, por contato telefônico ou redes sociais, com 07 egressos, entre 2016 e 2018, as quais deram origem aos registros narrativos mais longos, que constam na seção “colhendo frutos no percurso”.

No quadro 03, observa-se a caracterização dos egressos entrevistados em conversas formais realizadas durante a pesquisa de campo:

**Quadro 3 – Quadro de caracterização da experiência docente dos egressos participantes**

Egressos	Idade	Tempo de experiência na Educação Básica	Município local das turmas do PARFOR – Lic. em Dança	Local município onde residem	Ano de conclusão da Lic. em Dança	Formação	Cursos
EGRESSO 06	30 ANOS	15 ANOS	MARABÁ	BAIÃO	2017	2ª LIC	Pedagogia/ Lic. Dança
EGRESSO 07	45 ANOS	20 ANOS	MARABÁ	MARABÁ	2017	2ª LIC	Pedagogia/ Lic. Dança
EGRESSO 08	40 ANOS	17 ANOS	MARABÁ	MARABÁ	2017	3ª LIC	Pedagogia/ Música/ Lic. Dança
EGRESSO 09	45 ANOS	14 ANOS	CASTANHAL	MARAPANIM	2013	2ª LIC	Pedagogia/ Lic. Dança
EGRESSO 10			MÃE DO RIO	MÃE DO RIO	2018	2ª LIC	Letras/ Lic. Dança
EGRESSO 11	55 ANOS	32 ANOS	MÃE DO RIO	AURORA DO PARÁ	2018	4ª LIC	Educação Física/ Pedagogia/ Letras/ Lic. Dança
EGRESSO 12	33 ANOS	06 ANOS	MÃE DO RIO	MÃE DO RIO	2018	1ª LIC	Lic. Dança

**Fonte:** Pesquisa de campo

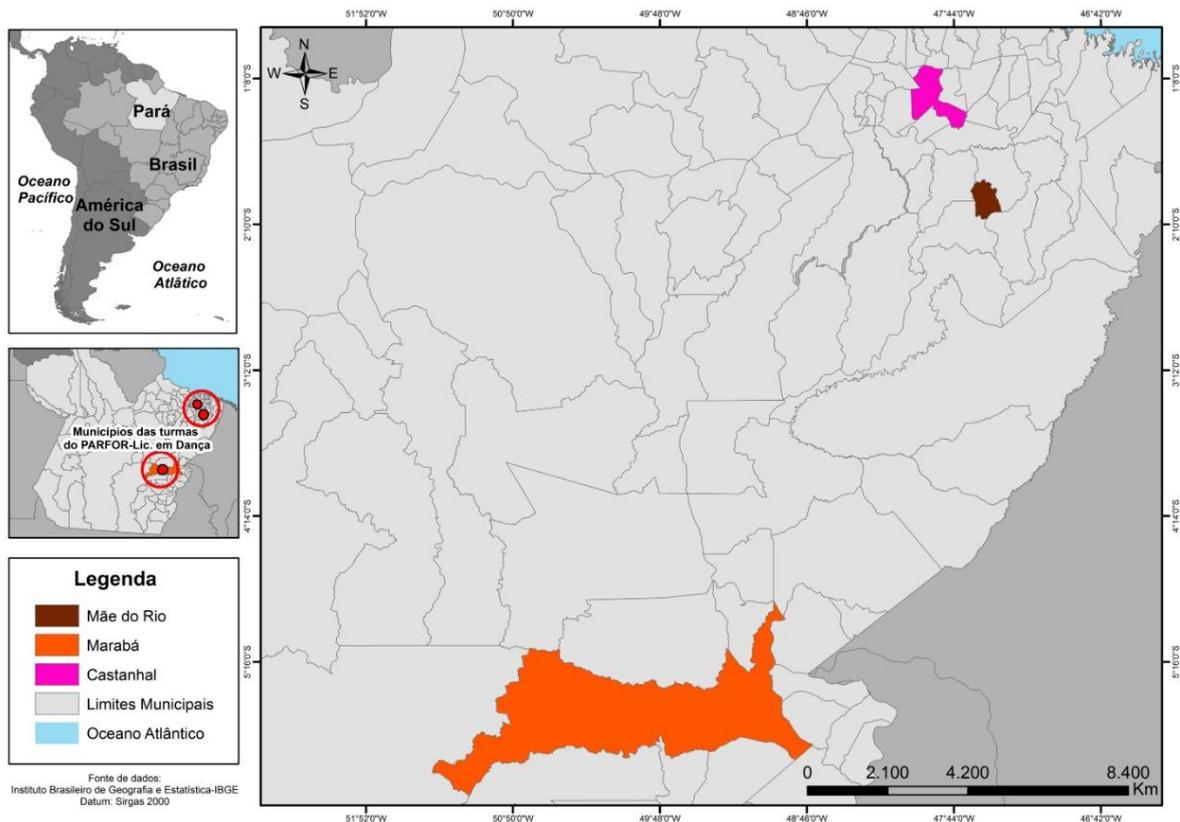
Após a leitura do quadro, verifica-se a riqueza da experiência de vida e profissional dos egressos entrevistados, já que esses sujeitos tinham idade entre 30 e 55 anos, e sua experiência profissional era de 06 a 35 anos de atuação no magistério da Educação Básica.

Além disso, destaco que a Licenciatura em Dança foi a 2ª formação da maioria dos cursistas, com exceção da egressa 12, considerando que sua formação anterior foi realizada no Magistério de Ensino Médio. Também houve egressos que realizaram até mais de duas licenciaturas, como foi o caso das egressas 08 e 11, as quais possuíam formação em Música, Letras e Educação Física.

Dessa forma, a experiência é uma marca do vivido, conforme Thompson (1981) assinala na obra “A Miséria da Teoria” ao ressaltar que a referida categoria associa-se à ação dos trabalhadores. Essa noção é importante para percebermos que o trabalho do professor é trabalho, pois envolve força e envolvimento intelectual em sua ação, desmistificando que a profissão de professor deve ser guiada pela noção de abnegação e doação, que não exige valorização.

Na Figura 1, apresento o mapa com os municípios onde estavam as turmas dos egressos acessados pela pesquisa. Ressalto que não constam nele os locais onde estes moram e atuam.

**Figura 1 - Mapa de localização das turmas dos egressos da Licenciatura em Dança**



**Fonte:** Base de dados IBGE (2000). Cartógrafo Fernando Monteiro (2019)

No mapa, verificamos que os sujeitos formados estavam inseridos em uma diversidade de municípios e lugares de atuação, já que, como se pode observar, a quantidade de municípios é pequena, mas que guardou pessoas de muitos lugares, característica essa que define o PARFOR na Amazônia paraense.

Assim, é possível refletir sobre a grandeza que está representando a formação ofertada pelo PARFOR, já que, apesar de serem poucos municípios onde as turmas da Licenciatura em Dança foram instaladas, sua capilaridade é imensa, considerando que a dinâmica estabelecida pelo programa é a oferta de turmas por polos que recebem professores de diversos lugares, inclusive aqueles de difícil acesso. Ou seja, fazer formação de professores na Amazônia não pode ser desvinculada de um processo de territorialização, não só pela sua simples perspectiva geográfica, que é evidente na região, mas pela identidade que cada um guarda e que deve ser levada em conta na formação do professor. Esse processo de identificação na Licenciatura em Dança foi levado a sério, uma vez que seu currículo e atividades eram guiados pelos conteúdos formais e elementos da realidade, em que os professores viviam e atuavam. Sobre isso, Santos (2012, p.61) pondera que a formação constitui um tempo para construir e integrar saberes, considerando que

[...] o tempo de formação dos sujeitos é significativo, mas quando relacionado ao tempo de vivência nas práticas pedagógicas, vemos que é pequeno, o que pode repercutir no processo de sua formação continuada, em relação ao conhecimento da área específica de sua atuação, bem como na construção de sua identidade como educador/a do campo. A formação é um dos instrumentos para mudança escolar, e, para tal, se faz imprescindível investir nessa ação. Convém considerarmos, ainda, que muitos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem passam a adquirir sentido a partir da reflexão e enfrentamento na prática pedagógica.

As reflexões de Santos (2012) são importantes para demarcar tanto os sujeitos e os lugares quanto um tempo possível de formação, pois, no caso do PARFOR, esse tempo seguia, e segue, ao sabor das águas e florestas, trazendo e levando aprendizagens que tem feito a diferença no interior da escola, ampliando o número de licenciados para atuar no interior de um estado amazônico com dimensões territoriais continentais.

Esta tese está organizada em três seções que chamo de percursos, considerando os caminhos que fiz em busca dos egressos pelas estradas e rios do Pará. Na presente introdução, relatei meu percurso pessoal e acadêmico que tem seu desfecho na produção dessa tese. Assim, na primeira seção descrevo o meu “Percurso teórico”, no qual eu argumento sobre a abordagem culturalista em Raymond Williams, E. P. Thompson, Carlos Rodrigues Brandão,

Terry Eagleton e outros autores que colaboram para a reflexão do papel da cultura na relação com a educação e com a formação de professores. Essa relação foi complementada pela análise do papel de Paulo Freire, como culturalista e como um ente presente na epistemologia da formação do professor de dança. A segunda seção nomeiei de “Colhendo os frutos no percurso”, no qual trago os resultados da pesquisa na qual relato o percurso investigativo e apresento a análise narrativa dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA. Na terceira seção, denominada “Quando as cortinas baixam, o começo de novos percursos”, apresento as considerações finais que apontam para análise do alcance da pesquisa em relação ao problema e os objetivos estabelecidos à investigação.

## **PERCURSO TEÓRICO**

## 2 EXPERIÊNCIA E CULTURA: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A ARTE/DANÇA

*[...] É preciso estar atento e forte*

*Não temos tempo de temer a morte [...]*

*(Divino Maravilhoso – Gilberto Gil e Caetano Veloso)*

### **Pelas trincheiras da guerra...**

Esta tese está sendo escrita em meio a uma guerra na qual não há tempo para se temer a morte, pois ela já é concreta para muitos, a quem o direito à educação é negado todos os dias. Indicadores sociais e educacionais mostram o clima difícil que a educação, com tantos agravos aos direitos adquiridos, vem passando, com a extinção do Ministério da Cultura que, mesmo sendo restituído, retorna fraco e isento dos compromissos com a cultura brasileira, além da Reforma do Ensino Médio que diminui consideravelmente as possibilidades de aprendizagem nessa etapa da Educação Básica, e também o projeto “Escola Sem Partido”, que esvazia a educação escolar de conteúdos críticos necessários à cidadania.

Esses fatos são parte de uma guerra de poder que sempre existiu, mas que se intensificou nos últimos anos envolta a estratégias de hegemonia, uma vez que está posto, como em outros momentos da história brasileira, o intenso embate entre a questão social e a valorização do combate a corrupção como bandeira, cujo pano de fundo são os interesses hegemônicos da elite que por um tempo esteve afastada do centro das decisões do país. Gramsci (1978b, p. 55) aponta que fatos como os que estão em curso no Brasil hoje são parte de uma guerra cultural que tem sua base centrada em uma crise hegemônica da classe dominante. Ele analisa que

A crise cria situações imediatas perigosas, pois as diversas camadas da população não possuem a mesma capacidade de orientar-se rapidamente e de se reorganizar com o mesmo ritmo. A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal preparado, muda homens com programas e retoma o controle que lhe fugia, com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas.

As palavras de Gramsci têm que ser consideradas numa reflexão sobre o momento atual do Brasil, já que vemos diariamente a atuação dos meios de comunicação acentuando o

processo de desarticulação da sociedade em torno dos problemas que aprofundam a referida crise e impedem, como referenda Gramsci, a população de se organizar.

O avanço de uma sociedade na direção de sua emancipação se dá também pelo seu comando cultural que necessita de pessoas esclarecidas para essa tarefa, uma vez que isso se constitui um

[...] princípio de unidade é semelhante ao que deve existir entre teoria e prática: os intelectuais devem participar da vida prática do grupo social que representam e do qual fazem parte, tornando coerentes os problemas levantados pelo grupo em sua atividade prática e formando um bloco social e cultural (ALVES, 2010, p. 75)

A reflexão de Alves salienta o papel dos intelectuais ou pelo menos das pessoas que se sentem comprometidas com as mudanças que devem se efetivar na sociedade brasileira frente à guerra estabelecida sem armas, mas que em muito tem prejudicado a população com sua má condução no referido embate. Gramsci (1978a, p. 15) também ressalta o papel dos intelectuais na guerra cultural já que a referida postura inclui a “[...] crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos”. Em consonância com esse princípio, esta tese tem compromisso com a cultura e, por conseguinte, um compromisso político com a emancipação das pessoas na sociedade, por meio da educação, estejam elas nas escolas, nas universidades ou nos movimentos sociais e culturais.

Eu não sou o primeiro a refletir sobre isso, o faço motivado pelo que estou vendo e vivendo no Brasil, até porque este momento entrará para história não só pelas minhas mãos, mas e principalmente pelos efeitos que terá no futuro. No entanto destaco, que o tema guerra cultural tem sido refletido por muitos pesquisadores que, além de Gramsci, têm cumprido com a tarefa de conjecturar a referida problemática, não só na perspectiva política, mas, sobretudo, do ponto de vista cultural.

Hage (2000), em sua tese de Doutorado, tratou o problema da guerra cultural sob o título “Guerra cultural pela escola no Brasil: A disputa pela direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999)”, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi questionado o acirramento da guerra pela hegemonia, o que Hage chamou de senso comum que tinha como base a naturalização da visão mercadológica e globalizante da sociedade. Hage (2000, p. 3) justifica esse questionamento apontando que tal naturalização atinge todas as instituições sociais, inclusive a escola por ser esse um espaço privilegiado, como dito por ele mesmo, “[...] constituir-se num espaço privilegiado de desenvolvimento e implementação de políticas e práticas culturais no interior da sociedade”.

Observa-se que os argumentos de Hage sobre a problemática da guerra cultural estão centrados no processo de naturalização dos mandos da classe dirigente para implementar um modelo econômico-social que abandone por completo a proteção do social pelo Estado pela via da total mercantilização e reestruturação produtiva. Hoje essa reestruturação da sociedade orientada pelo capital ainda é uma estratégia majoritária para a condução da sociedade, e adquire contorno cultural para levar a cabo a homogeneização de um modelo social capitalista.

Terry Eagleton (2011), ao discutir sobre cultura, na obra “A ideia de cultura”, aponta que, para além da polissemia que o termo guarda, uma visão mediadora no contexto do estado dos antagonismos e polaridades tenta se sobrepor de tempos em tempos. Nesse sentido, a cultura, segundo Eagleton (2011, p. 16), “é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política”. Ao expor essa ideia de cultura, aponta para uma ligação intrínseca entre ela e a política, considerando que a ética a que se refere relaciona-se a um comportamento hegemônico comprometido com a visão das classes dirigentes.

Eagleton (2011, p. 62) assinala que a ideia de cultura permeada pela política tem sido geradora de conflitos, chamando de cultura em crise. Aponta a existência de uma Cultura que pertence a uma classe superior e uma cultura que pertence à classe dita inferior, confundindo, assim, a sociedade com referências literárias, artísticas e culturais, o que, na opinião do autor, criou um conflito político, exemplificado através do que aconteceu com a arte, uma vez que “o problema era que o que dava uma expressão mais sutil a esse mundo subjetivo – as artes – era também um fenômeno limitado a uma minoria privilegiada [...]”.

O autor assinala que esses conflitos ou crises culturais e políticas geraram uma guerra cultural, que se trava no campo da diferença que se potencializa em âmbito global, considerando que “o choque entre Culturas e culturas, entretanto, já não é simplesmente uma batalha de definições, mas um conflito global [...]” (EAGLETON, 2011, p. 79). As impressões de Eagleton e Hage se aproximam no sentido da identificação de uma contenda pelo domínio cultural da sociedade, já que em larga medida esse domínio cultural é político por estar relacionada à economia, a fim de homogeneizar a sociedade em torno do mercado, desconsiderando outros arranjos culturais com identidades, raças, religiões e nacionalismos próprios.

A intenção neste tópico é analisar a cultura como experiência e geradora de materialidade produzida no trabalho e na vida social, estabelecendo relação com a arte enquanto produto da experiência estética, revisando isso em relação à educação e seu uso no

âmbito do ensino, e apontando que as formas de condução das práticas culturais no interior da escola também fazem parte das estratégias da guerra cultural que vem historicamente se avolumando em torno da educação.

Para isso, minha pretensão é identificar no contexto da análise, as convergências e interseções existentes entre E. P. Thompson, Raymond Williams, além dos autores já citados nesta introdução. De E. P. Thompson utilizarei as obras “Miséria da Teoria” (1981), “A Formação da Classe Operária Inglesa” (1987) e “Costumes em comum” (1998). De Raymond Williams serão analisadas as obras “Cultura e Materialismo” (2011a) e “Cultura e Sociedade” (2011b).

## 2.1 A EXPERIÊNCIA COMO ORIGEM DA MATERIALIDADE DA VIDA HUMANA

No desenvolvimento desta seção, muitas questões se evidenciam a partir das análises teóricas de autores que colaboraram com seus estudos para captação do fenômeno educativo em contextos sociais e culturais, assinalando a importância que tais teorias têm para o entendimento da educação como experiência que nasce do entrelaçamento entre cultura e sociedade, uma vez que geram aprendizagens perpetuadas em diferentes formas e principalmente identidades que imprime às pessoas.

Nesse contexto, esta seção abordará o papel da experiência na confluência entre educação e cultura baseada nas obras de E. P. Thompson, especialmente em “Miséria da Teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser”; “A formação da Classe Operária Inglesa” e “Costumes em Comum: Estudos sobre a cultura popular e tradicional”, obras que analisam diferentes dimensões da experiência como um ente da cultura que enfrenta o capitalismo e se consolida na transição entre a sociedade medieval e moderna.

Na obra “A Miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser”, Thompson (1981) analisa o materialismo histórico proposto na obra de Marx, e também Althusser em duas de suas obras, “A favor de Marx” e “Para ler o capital”, a partir da perspectiva estruturalista, sobre a qual Thompson faz críticas severas sobre a forma como Althusser percebe o materialismo histórico como uma prática empirista atribuída aos historiadores.

Em oposição a isso, Thompson assinala que a compreensão do materialismo histórico está associada a duas categorias principais, a necessidade e a consciência, que dão origem à consciência de classe, tema sobre o qual o autor, ao longo de sua produção, vai se debruçar

acerca da análise da experiência como construtoras da cultura humana, sobre a qual o referido materialismo histórico se consolida.

Thompson chama atenção para as categorias que mais se destacam na teoria de Marx e que se transversalizam como experiência humana em sociedade. Essa categoria é o materialismo histórico, cujo pensamento não foi inventado por Marx, mas interpretado e refletido por ele, já que é um conceito que surge no século XIX, um período de formulação das ciências.

Assim, conforme Marx, o materialismo histórico é produzido nos meios pelos quais os humanos determinam coletivamente suas necessidades. É nesse contexto que aparece um conceito chave na compreensão da teoria elaborada por Marx. A luta de classes<sup>2</sup>, associada à cultura, à estrutura política e à própria sociedade, se torna importante para se entender o funcionamento das atividades econômicas através do modo de produção, que se caracteriza pelo uso das tecnologias de cada época e sua influência na cultura, política, economia e sociedade.

Na visão de Thompson sobre a referida obra, um dos problemas dos marxistas ortodoxos é a compartimentação das categorias, quando o próprio Marx via essas categorias de forma integrada. Considerando essa premissa, Thompson desenvolve um olhar diferente sobre a teoria de Marx, uma vez que sua visão é culturalista, conjuntural, dinâmica e caracterizada pela relação entre passado e presente, sem ser um discurso estático.

Isso faz de Thompson um crítico de Marx sem anacronismos, como era Althusser, pois, ao considerar a história idealista ou até mesmo empirista, Althusser tenta encaixar o marxismo nas estruturas e superestruturas da teoria estruturalista. Diante dessa análise, Thompson usa, além do materialismo histórico, os conceitos de necessidade e consciência. Analisa que, partindo do conceito de materialismo histórico, a necessidade se manifesta a partir da produção coletiva.

Na obra “A formação da classe operária inglesa”, Thompson (1987) esmiúça o conceito de consciência, que se inicia na consciência de si, do outro e do mundo, colocando o ser humano como uma massa para adquirir uma identidade, o que é negado pelo pensamento estruturalista.

Em Thompson, a experiência para além do senso comum ou matéria-prima representa o conhecimento sobre o objeto, o qual está acontecendo em um contexto histórico, social, mitológico, etc. Essa noção de experiência não é algo desprovido de racionalidade, uma vez

---

<sup>2</sup> Conceito pouco valorizado por Althusser, mas muito prezado por Marx.

que as pessoas que a produzem refletem sobre o mundo e o que nele acontece. A elaboração dessa experiência não é somente o surgimento e uma consciência social, mas também a materialidade das necessidades.

Segundo Thompson (1987), o materialismo histórico precede o marxismo, sua compreensão depende do que o autor chama de junção de conceitos. Nesse sentido, cultura como algo advindo da experiência é um tema silenciado e só retomado no final da vida de Marx. A cultura como pensada na teoria de Marx, é uma categoria recente, nasce da aproximação com a Antropologia, a qual era negada pelos estruturalistas.

A análise das obras “A formação da classe operária inglesa” e “Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular e tradicional” contribui para o entendimento de questões históricas relativas à formação de classe, questão debatida amplamente nas duas obras. A educação aparece como um tema para explicar a cultura, especialmente nas camadas populares. Para a compreensão da teoria da educação, Thompson (1987; 1998) colabora com a centralidade que dá aos temas como costumes, formação, luta de classes, pois essas temáticas são fundamentais para o entendimento de que a educação é um fenômeno transversalizado por outros elementos sociais, os quais podem explicar sua função ou existência.

O conjunto das obras de E. P. Thompson é transversalizado pela experiência. O autor associa essa categoria à vida material, a qual contribui para organização social, especialmente pontuada nas experiências coletivas dos trabalhadores dentro de uma relação dialética entre passado, presente e futuro. A experiência provinda da vida material produz modos de vida que Thompson explica dentro de uma perspectiva histórica, geradora de cultura, a qual abriga a afirmação e a resistência em relação a outras formas de pensar e fazer o mundo material. Nesse sentido, não se está falando de coisas obsoletas, mas de uma forma de perceber o mundo e de como se produz a própria existência humana, pois a hegemonia que exerce o capitalismo sobre a sociedade hoje tem suas origens nas formas antigas de produção da vida material.

Na perspectiva das obras de Thompson, a experiência tem centralidade nessa produção, uma vez que tal experiência é constituída por um conjunto de padrões, normas, condutas ajustadas às formas diversas de sociabilidades acontecidas através da cultura presente no trabalho enquanto uma de suas maiores expressões, uma vez que produz classes sociais por meio do poder e do poder simbólico.

Assim, a categoria trabalho nas obras de Thompson não representa a via pela qual o capitalismo se consagra, mas o ato que consagra a própria vida, considerando que identidades variadas não se formaram na resistência ao capital, mas como forma de agregação em torno do trabalho e do modo de produção, argumentação amplamente refletida nas obras do referido autor ao buscar compreender os aglomerados de trabalhadores em diversos lugares da Inglaterra e suas formas de produção material a partir do trabalho, conforme é apresentado na obra “Costumes em comum”.

Especificamente sobre a noção de experiência, observa-se que esta se relaciona à consciência das pessoas sobre os problemas coletivos, uma vez que as formas culturais de trabalho e as lutas dos trabalhadores na interseção dos séculos XVIII e XIX são representadas como expressões culturais dos diversos grupos de sujeitos do mundo do trabalho e suas relações com a religião e com os padrões de vida no contexto da nova classe operária que estava em formação na Inglaterra, sobre a qual Thompson expressa que a transição entre a cultura manufatureira e a industrialização foi dolorosa, uma vez que houve o desgaste progressivo dos modelos tradicionais de vida na sociedade inglesa.

A instalação da industrialização modificou os padrões de vida dos trabalhadores ingleses, experiência que fez surgir novos arquétipos de vida que influíram na cultura de um modo geral, que ia da alimentação à moral da população, tudo isso marcado pelo empobrecimento e pela extrema violência proporcionada pelo capitalismo que se instaurou e gerou uma nova classe, não pelas radicais mudanças econômicas, mas novas formas políticas e culturais, as quais Thompson chamou de classe operária, marcada pela experiência comum daqueles que a viveram.

Essa percepção de Thompson sobre a experiência desencadeou sua reflexão sobre a história, uma vez que, sendo os dominadores detentores do capitalismo, o registro da história será visto pelos seus olhos, o que Thompson chamou de “história vista de cima”, tendo a cultura um papel preponderante na construção da vida real, na qual a cultura popular, segundo o autor, se constitui campo de resistência frente à disputa de interesses na sociedade.

A construção da cultura e da cultura popular pela via da experiência que se dá por via individual e coletiva que está associada à aprendizagem da conjuntura social, considerando que homens e mulheres estão na base da construção da experiência a partir da racionalidade que conduz à reflexão do que é vivido e seus sentidos conferidos pelas pessoas.

Uma das implicações sobre as obras de Thompson é o questionamento do objeto de investigação não só pelo valor científico, mas pela influência da cultura que a produziu a

partir da experiência, a qual advém de uma vivência social em que o pesquisador deve se inserir. Assim, a educação comparece como um campo fértil, pois pode explicar como a cultura se estabelece, especialmente nas camadas populares. Thompson ao longo de seus estudos colabora com a centralidade que dá aos temas como costumes, formação, luta de classe, pois essas temáticas são fundamentais para o entendimento de que a educação é um fenômeno transversalizado por outros elementos sociais, os quais podem explicar sua função ou existência.

Se E. P. Thompson analisou a fundo a experiência na sua interseção com classe, luta de classes e materialismo, ao analisar a concepção de cultura de Raymond Williams busco entender como este autor delimita a cultura no que ele chama de cultura ordinária, considerando que o referido autor, especialmente nas obras “Cultura e Sociedade” e em “Cultura e Materialismo”, diferencia a cultura erudita de uma cultura que acontece no cotidiano, distante das aspirações classistas, mas próxima das relações sociais vivenciadas pelas pessoas. Na análise desenvolvida na obra “Cultura e Sociedade”, Williams (2011b) afirma que a palavra cultura foi, durante os séculos XVIII, XIX e início do século XX, uma das palavras mais mencionadas por estar relacionada à nova configuração da sociedade inglesa com o advento da Revolução Industrial que suscitou mudanças em relação ao conceito de democracia e classe, que foram em larga medida modificadas em função da cultura ordinária enquanto processo, produto advindo da sociedade em uma espécie de sistema de significações, ou, como dito pelo próprio Williams (2011b, p. 328-329), a cultura ordinária se revela de diferentes formas, como na definição que o autor apresenta sobre a manipulação das massas, uma vez que

A concepção de como massas surge, não da habilidade de não iníciós-la, mas sim de uma interpretação delas de acordo com uma fórmula. Aqui a questão da intenção da transmissão de seu retorno decisivo. Nossa fórmula pode ser a de ser racional falando nossa linguagem. Pode ser a do ser interessado compartilhando nossa experiência comum. Ou – e é aqui que as “massas” irão operar – ela pode ser a da turba: ingênua, volúvel, como um rebanho, com gosto e hábitos vulgares. A fórmula, na verdade, irá se originar de nossa intenção. Se nosso objetivo é a arte, a educação, dar informações ou uma opinião, nossa interpretação será em termos do ser racional e interessado. Se por outro lado, nosso objetivo é a manipulação – a persuasão de um grande número de pessoas para que ajam, sintam, pensem, conheçam de certas maneiras – a fórmula conveniente será a das massas.

Observa-se nessa passagem de Williams que a cultura ordinária não é desprovida de uma opção política, uma vez que pode ser utilizada de diferentes formas e intenções. Em

grande medida, a ideia do autor em muito se associa com a função da educação no seu papel formativo das massas, uma vez que no contexto da guerra cultural que vivemos no Brasil ao longo da história, a educação tem servido para transformar as massas em turbas, considerando que a educação de má qualidade potencializa o caráter apontado por Williams, tornando-as suscetíveis à manipulação em seus modos de pensar, agir e sentir. É necessário atinar para o fato de que a guerra cultural que venho postulando nesse texto está ligada à imposição de um modelo de cultura padrão que nega a identidade das pessoas e grupos sociais. Essa homogeneização que tenta se impor encontra, no caso brasileiro, um sistema educacional que consagra através de leis e regulações a condução do convencimento da sociedade. No entanto, na mesma perspectiva que aponta Williams, a homogeneização encontra resistência na condução da sociedade à sua emancipação, que se aplica no empoderamento dos grupos sociais e suas identidades.

Considerando a reflexão sobre os escritos de Williams, na obra “Cultura e Sociedade” o autor desenvolve sua análise de cultura e cultura ordinária a partir da observação da vida na Inglaterra durante seu processo de industrialização e a reconfiguração do trabalho e dos trabalhadores. Este é o lugar do qual Williams fala. Mesmo sendo um intelectual do século XX, ele procurou refletir, à luz do marxismo, o papel da cultura e seu desenvolvimento na sociedade inglesa. Tanto Thompson quanto Williams pensam na interseção, no entremeio de Marx e o marxismo para empreender suas análises culturais marxistas. Essa percepção está na base da Nova Esquerda inglesa, da qual ambos os autores fizeram parte, postulando, cada um a seu modo, a associação entre classe e cultura a fim de construir uma concepção culturalista. Eis o ponto que une E. P. Thompson e Raymond Williams, pois suas compreensões sobre cultura são permeadas pelas diversas experiências que a vida humana se materializa. Para ambos, vale o que Williams (2011b, p. 78) afirma: “[...] é muito mais adequada que sua exposição daquilo poderia ser chamado de objeções ‘culturais’ à civilização industrial moderna”. Ou seja, a opção de ambos os autores é apresentar uma alternativa de cultura que seja oposta ao modelo hegemônica que impera na sociedade.

Na obra “Cultura e Materialismo”, Williams (2011a, p. 46) aponta que tais objetivações culturais não acontecem fora da base, uma vez que nela reside “a existência social real do homem. “A base’ são as relações reais de produção que correspondem a uma fase do desenvolvimento das forças produtivas materiais”. É por isso que os principais conflitos acontecem nesse nível da estrutura social e as objeções culturais são inevitáveis, até porque o processo produtivo que é dinâmico acontece nesse nível as quais são, na visão de

Marx, dito por Williams (2011a, p. 47), “como atividades específicas e as relações de homens reais, elas significam algo muito mais ativo, mas complexo e mais contraditório [...]”. Mas há que se questionar: qual a relação entre base e cultura? Para responder a esse questionamento, recorro ao que o referido autor expõe sobre a totalidade que em muito difere das práticas classistas muito comuns na sociedade capitalista, ao contrário disso, é na totalidade que se valida a experiência comum existente entre as pessoas a partir de seu modo de vida.

A discussão realizada por Raymond Williams em torno da cultura é importante porque não a dissocia da política, nem da economia, mesmo que isso transpareça uma totalidade contraditória, pois, de certa maneira, a cultura é um reflexo da base enquanto parte de um sistema socioeconômico. Para Cevalco (2001, p. 20), Williams desenvolve ao longo de suas obras, mas especialmente em “Cultura e Sociedade” e em “Cultura e Materialismo”, noções relacionadas à cultura como experiência, nos entremeios do materialismo histórico e da constituição de classe, procurando “resgatar a possibilidade de uma posição crítica efetivamente empenhada”.

A análise da cultura a partir da perspectiva teórica de Raymond Williams aponta para o comprometimento da cultura com a análise crítica dos acontecimentos sociais, como também com a mobilização de pessoas e classes na direção de sua emancipação.

## 2.2 POR ENTRE BATALHAS EM CAMPO ABERTO... OS USOS DE CULTURA E ARTE E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

A noção de guerra cultural que desenvolvo nessa seção busca discutir que os problemas que vivenciamos hoje no campo político educacional são partes de um embate cultural entre visões democratizantes e hegemônicas que se confrontam e dividem os sujeitos em torno de projetos que representam avanço e retrocesso na vida social e política. Por isso utilizo referenciais que elucidam interseções e convergências refletidas em autores como E.P. Thompson, Raymond Williams, entre outros que esclarecem que os embates políticos que vivemos hoje no Brasil são históricos e também culturais. A condução cultural de uma população se dá em várias direções, entre elas a educação, a arte, pelos *modus operandi* da política, entre outras formas que, como afirma André Glaser (2011, p. 24) sobre o materialismo cultural de Raymond Williams,

Concepções de cultura que fundem a expressão intelectual e artística no mundo burguês com elementos supra históricos tendem a uma perspectiva tradicional, que vê no passado o exemplo a reorganizar o presente e orientar

o futuro; a cultura como processo através do qual o mundo moderno poderia ser reconduzido a formas de comunidade existentes em sociedades pré-industriais, por exemplo, traz a marca conservadora da defesa incondicional do sistema de classes, sobretudo no que diz respeito à necessidade de uma elite capaz de conduzir o povo ao melhor caminho.

A argumentação de Glaser sobre a condução cultural da sociedade aponta para a maneira como esta ocorre, especialmente do ponto de vista capitalista, já que quem deve realizar tal condução é a elite, por ter acesso a bens culturais e capitais que lhe confere essa função. Tal argumentação mostra que as reflexões de Raymond Williams sobre a cultura analisam essa condução cultural que pode acontecer pelas mãos de outros entes culturais com menos acesso e poder sobre os bens culturais e capitais. Essa passagem de Glaser também mostra os usos da cultura, da arte e até mesmo da educação, elementos que estão a serviço da hegemonia que há muito se instalou no país e que lutam por sua supremacia em diversos campos da vida social.

Busco nessa seção do texto discutir as estratégias de uso da cultura no âmbito da arte e da educação no contexto da guerra cultural, entendendo que nessas esferas as batalhas acontecem em campo aberto, e são permeadas por estratégias diversas que apontam para, como salienta Said (2011, p. 11), a cultura, a arte e a educação, elementos “[...] de elevação e refinamento, o reservatório do melhor de cada sociedade no saber e no pensar [...]”.

A arte em suas diversas expressões, com destaque para a literatura, foi, no mundo ocidental, um importante meio de veiculação da supremacia da cultura europeia sobre o resto do mundo, ora colonizado por estes. Autores como Edward Said nas obras “O orientalismo” (2007) e “Cultura e Imperialismo” (2011); Raymond Williams nas obras “Cultura e Sociedade” (2011b) e “Cultura e Materialismo” (2011a); Homi Bhabha na obra “O Local da Cultura” (2008); Stuart Hall na obra “Da Diáspora” (2003), entre outros autores e obras dos estudos culturais, em larga medida utilizam a literatura para refletir a condição cultural de povos fora da Europa, analisando a subalternização, Colonialismo e o Pós-Colonialismo que ainda hoje têm reflexo na condução político-étnico-cultural de povos africanos, indianos, latinos, asiáticos, entre os que sofrem com a discriminação, xenofobia, racismo, a exemplo do que acontece com os milhares de refugiados de guerras do Oriente Médio e crises econômicas que assolam os países mais pobres do mundo.

Por entre guerras e batalhas culturais, é necessário compreender que arte e cultura foram (e são) utilizadas como instrumentos para massificação da submissão de povos e nações que, mesmo tendo identidade, é ideologicamente modificada em favor de um poder externado

a ela. Segundo Said (2011), a perspectiva identitária da cultura se constitui em uma moeda. Em uma das faces está o enfrentamento desse poder pela consagração da tradição centrada na conduta intelectual e moral, que tem no hibridismo e no multiculturalismo uma de suas maiores expressões. O resultado dessa forma de combatividade ao imperialismo, segundo Said (2011, p. 12) torna a cultura,

uma espécie de teatro em que várias causas políticas e ideológicas se empenham mutuamente. Longe de ser um plácido reino de refinamento apolíneo, a cultura pode ser um campo de batalha onde as causas se expõem à luz do dia e lutam entre si, deixando claro, por exemplo, que, dos estudantes, americanos, franceses ou indianos ensinados a ler seus clássicos nacionais, antes de lerem os outros, espera-se que amem e pertençam de maneira leal, e muita vezes acrítica, as suas nações e tradições, enquanto denigrem e combatem as demais.

As palavras de Said mostram uma ideia de cultura absolutamente discriminante, já que valoriza somente a cultura a qual pertence e menospreza tudo que está fora do seu âmbito e tem guiado prática artísticas que motivam o racismo, a escravidão, os abusos raciais. Esses comportamentos sustentam discursos de submissão e inferioridade largamente difundidos nos séculos XIX e início do século XX em aparatos literários no mundo inteiro. Said (2011) aponta que muitos foram os escritores que se dedicaram a repassar na Inglaterra Vitoriana e no século seguinte noções preconceituosas sobre a Índia e Austrália, então colônias do referido país.

Essa noção de cultura preconizada por Said (2011) está associada ao processo de pós-colonização que ocorreu com os países e continentes colonizados por países europeus e que desencadearam uma série de críticas sobre a forma como esses países viam os sujeitos e suas culturas, as quais Said, na obra “Cultura e imperialismo”, chamou de experiências divergentes por se tratar de posições que se confrontam acerca da ausência de alteridade com que eram tratados os sujeitos dos países colonizados que, mesmo sem os vínculos da colonização, se mantiveram culturalmente submissos a uma posição de inferioridade. Said destaca que em larga medida no processo de pós-colonização o uso da arte, em suas diversas linguagens, colaborou para a manutenção dessa posição inferior de uns e superior de outros, como acontece no filme “Independence Day”, cujo roteiro exalta de forma subliminar o poder dos EUA.

Assim, pode-se observar que arte e cultura são utilizadas como estratégias para submissão, já que, ao longo da história, a noção de cultura que se desenvolveu está associada à sofisticação e à sabedoria que imprimem o acesso a uma cultura superior e erudita, e a

outros que não tem a mesma oportunidade cabe-lhes o rótulo de “sem cultura”, cuja principal característica é a detenção de uma cultura inferior, não reconhecida pelos eruditos. Raymond Williams (1992) salienta que esses conceitos têm atingido relevante transformação, já que o autor afirma que a cultura tem se inserido em um sistema de significações por acreditar que ela, enquanto parte da sociedade, consiste na comunicação, reprodução, vivência e estudo.

Williams (1992) postula que, entre as diversas significações, está a cultura como arte, sobre a qual o autor referenda sua universalidade, pois abarca tanto a cultura popular quanto a cultura superior. No entanto, Williams rejeita a ideia de que a cultura popular seja monolítica, uma vez que acredita que por algum tempo acreditou-se que cultura popular estava associada à “cultura de massa”, cuja expressão é negada pelo autor por acreditar que ela conduz à noção de que a cultura popular é cultura minoritária. Nesse sentido, é necessário compreender que Raymond Williams nessa obra entende a cultura como um processo de produção e produto da sociedade.

É possível constatar que arte e cultura são produtos de um tipo de sociedade e que são utilizadas de acordo com os interesses de quem as comanda. Essa concepção é extensiva à educação, já que o acesso e qualidade dependem do interesse de quem comanda. Para Williams (1992), a cultura e a arte, a partir do caráter de universalidade estão associadas às construções humanas. Nesse sentido, é possível relacionar a cultura à educação, já que, sendo uma construção humana, é por meio dela que se pode operar a seleção dos elementos da cultura que comporão os conteúdos da educação, a qual favorece a ampliação da democracia por se tratar de um modelo cuja sociedade age ativamente, entretanto, a mais difícil de materializar.

A partir dessa compreensão, observa-se que o conhecimento pode ser adquirido em diversas instâncias sociais, como o trabalho, os movimentos sociais e culturais, a convivência familiar, as instituições escolares, entre outros meios que podem proporcionar conhecimento às pessoas e isso se constitui em um cabedal cultural importante para a formação cidadã, já que a cultura promove grande capacidade de influenciar o comportamento dos sujeitos em sociedade, independente de escolarização, cuja capacidade abre possibilidade de acesso e acúmulo de informações produzidas, independentemente de sistematização. Entretanto, ambos os conceitos, educação e cultura, não representam os sentidos preconizados nesse texto, uma vez que eles se inserem em tudo que é produzido pelo homem, distante, assim, da mera transmissão de geração a geração.

Portanto, a guerra cultural a qual preconizei ao longo desse texto tem muitas facetas com consequências danosas para a sociedade, que é guiada segundo seus princípios. Observa-se que os referidos usos da arte e da cultura têm conduzido à submissão de muitos na sociedade, sendo fruto de um imperialismo agora refinado, que usa a arte para se manter vivo nas mentes das pessoas. Outra observação importante é que a cultura pode servir a outros fins que não seja a submissão, já que pode ampliar a democratização de outro modelo de educação comprometida com a perspectiva crítica dos conteúdos a serem ensinados em sala.

### 2.3 LAÇOS E ENTRELAÇOS DA CULTURA, EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

Ao ter preconizado o contexto conturbado em que se insere a cultura atualmente no âmbito da guerra cultural – em que se encontram envolvidas a cultura, a arte e a educação –, discuti o papel da experiência na perspectiva da materialização da cultura humana e as implicações quanto à hegemonia dos modelos culturais que disputam a supremacia na sociedade na visão de autores como Gramsci, E. P. Thompson, Raymond Williams, Terry Eagleton e Edward Said, os quais apontam para a disputa, mas também para a necessidade de organização e mobilização dos seguimentos subalternizados.

A noção que desenvolvo se insere no que Peter Burke (2008) salienta sobre como a cultura vem se apresentando enquanto alternativa de organização e mobilização das classes subalternas, a qual chamou de *virada cultural*, definida como uma manifestação que acontece fora do campo acadêmico, através de percepções de modos de vida ditas como *cultura da pobreza*, *cultura do medo*, *cultura das armas* entre outras, sobre as quais Burke (2008, p. 9) chama de “[...] ‘guerras culturais’ nos Estados Unidos e no debate sobre o ‘multiculturalismo’ em diversos países. Diversas pessoas atualmente falam de ‘cultura’ a respeito de situações cotidianas que há 20 ou 30 anos teriam merecido o substantivo de sociedade”.

As mudanças a que Burke se refere refletem as mudanças e a centralidade que a cultura tem adquirido nos últimos 30 anos, uma vez que a mesma era vista de forma abrangente, passou, segundo o autor, a ter especificidades ancoradas nas demandas que a sociedade apresenta, sejam elas para dominação ou para emancipação das pessoas. Nesse contexto de mudanças e centralidade da cultura, não se pode esquecer que muitas teorias também mudaram suas interpretações da realidade, considerando que a mudança de como se falava de cultura está associada às mudanças na visão do significado dos discursos, a exemplo do que aconteceu com a teoria marxista, que interpretava o funcionamento da sociedade em

uma perspectiva economicista, no referido espaço de tempo, e passou a interpretá-la na perspectiva cultural (BURKE, 2008).

É válido ressaltar que esse discurso se insere no contexto do reconhecimento dos estudos culturais para o debate político e cultural atual, uma vez que os estudos culturais não se pautam somente no estudo da diferença, mais ainda por contestações, conflitos, “[...] mas também por tradições compartilhadas” (BURKE, 2008, p. 7). A visão de Burke sobre a importância dos estudos culturais tem como centro a constante transformação da cultura e suas adaptações aos tempos e circunstâncias da história e sociedade.

Neste tópico pretendo discutir a cultura popular e a interculturalidade de forma a analisar sua evolução e principais aspectos que envolvem esse conceito de forma a estabelecer relação com a Educação Popular que se funda no princípio que Carlos Rodrigues Brandão (2013, p. 10), prefaciando a obra “Educação Popular: Lugar de construção social coletiva”, expressa a respeito da ligação entre ambos os conceitos, apontando que,

Como o que existe para se saber e aprender abra-se em léguas de saberes, valores e habilitações para práticas, entre culturas ao mesmo tempo complexas, dinâmicas e quase sempre conservadoras, quando levadas da vida social para a escola, o que há para “formar um estudante ao longo de seus estudos escolares” desdobra-se em e entre “disciplinas” e “Matérias” (péssimos nomes), cujos currículos desafiam até hoje a imaginação de nossos estudiosos do assunto, tanto quanto a rotina de vida de quem vive no “chão da escola”.

Como se pode observar nas palavras de Brandão, a educação popular se funda nos saberes e valores culturais das pessoas e grupos sociais, para os quais a escola não tem sua atenção voltada, pois os que pisam o chão da escola, como dito pelo autor, não têm seus saberes valorizados pelo currículo, pelo alto grau de prescrição do que se deve estudar na escola. Brandão chama atenção para o aspecto conservador da cultura, não podendo ser compreendida relacionada à tradição, mas à manutenção de uma identidade própria do povo por ser complexa e dinâmica por isso susceptível a mudanças.

Assim, relacionar cultura popular à educação, especificamente no âmbito da educação popular, faz emergir o aspecto multicultural, o qual se constitui um dos sustentáculos dessa forma de educação, considerando seu caráter crítico e pelo reconhecimento da diversidade cultural presente nos processos educativos aceitos recentemente. Oliveira (2015) se posiciona em relação à presença da interculturalidade nos processos educacionais na América Latina que inicia com o reconhecimento da multiculturalidade e seus desafios, em especial a exclusão e rejeição do outro, especificamente indígenas, negros e outros em processo de

apartação social, sobre os quais a autora afirma que “o debate do multiculturalismo está demarcado pela presença desses sujeitos historicamente oprimidos e excluídos socialmente” (OLIVEIRA, 2015, p. 19).

O multiculturalismo, na visão de Oliveira (2015), começa nos contextos multiculturais e se alicerça nas lutas dos excluídos, dos movimentos sociais em prol da constatação da identidade e potencialidade de conflitos dos grupos sociais que emergem das situações de exclusão. Para essa autora, a interculturalidade “tem como ponto de partida o problema do poder, da racialização e da diferença, vista como colonial e não simplesmente cultural” (OLIVEIRA, 2015, p. 62).

Essa discussão não será fecunda se não houver a presença de Paulo Freire, tanto na compreensão da cultura popular quanto sua contribuição para o interculturalismo, conforme observou Ana Maria Freire (2011, p. 26) sobre o desenvolvimento de sua teoria, ao prefaciar a obra de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, “A África Ensinando a Gente”:

Nesses traços estão embutidas as manhas que, se não deixam de ficar esquecidas as suas raízes, impedem o enfrentamento dos problemas e assim de as pessoas de se tornarem sujeitos, donos de sua própria história. De prosseguirem à procura de sua verdadeira identidade histórica e cultural na atualidade planetária.

As obras de Paulo Freire mantêm íntima relação com a interculturalidade à medida em que propõem a superação da relação entre oprimido-opressor e sua conseqüente libertação e emancipação, elementos mediados, na prática, pelo diálogo. Esses pressupostos próprios da teoria freireana sustentam não só a interculturalidade, mas também a educação popular, a qual em Paulo Freire empodera e desenvolve nos sujeitos “consciência crítica e rebelde frente ao mundo”, segundo os dizeres de Brandão (2013, p. 27).

A abordagem que proponho para esse tópico não estaria completa se não houvesse a associação entre a cultura popular e a teoria culturalista de E. P. Thompson (1998), a qual apresenta a diferença entre costumes e tradição, afirmando que os costumes são tidos como rebeldes por estar em constante transformação, diferente da tradição que se apresenta como conservadora. Dessa forma, a cultura popular na visão desse autor “é rebelde, mas o é em nome dos costumes. Esses pertencem ao povo, e alguns deles se baseiam em reivindicações muito recentes” (THOMPSON, 1998, p. 19).

A ideia de cultura popular de Thompson está associada aos processos de transmissão da experiência social dos grupos que são geradores do saber comum a esses grupos. Nesse sentido, Thompson (1998, p. 18) não entende a educação como uma forma de transmissão da

cultura, ele considera que “a educação formal, esse motor da aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração”. Como se pode observar nas palavras do autor, a educação possui papel importante, porém não cumpre com a função de colaborar com a dinâmica que envolve a cultura, privilegiando mais a tradição do que a transformação.

No entanto, a posição de Thompson acerca da cultura popular tem um percurso histórico, sobre a qual é possível observar que a tal forma de cultura tem se constituído interesse de outros intelectuais em tempos diferentes. Mikhail Bakhtin (2013), na obra “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais”, analisa o processo de transformação pelas trocas entre uma e outra forma de cultura~, apresentando suas impressões sobre o carnaval. A respeito dessa obra, Burke (2010, p. 17) salienta que a noção de Bakhtin acerca da literatura produzida por Rabelais representa “oposição não às elites, mas à cultura oficial assinala uma mudança de ênfase que chega quase a redefinir o popular como rebelde que existe em todos nós, e não a propriedade de algum grupo social”.

Apesar de ter sido escrita no início do século XX, a obra de Bakhtin mostra o que a hegemonia faz com a cultura: ela acaba se tornando uma propriedade de grupos sociais e, por isso, segregada da maioria, mesmo que tenha sido criada por esta. O próprio Bakhtin (2013, p. 3) aponta que a cultura da elite, apesar de se alimentar da cultura do povo, “exclui quase totalmente a cultura específica da praça pública e também o humor popular em toda a riqueza de suas manifestações”.

Observa-se que a perspectiva do referido autor, analisando a obra de Rabelais, aponta como ocorreram as transformações do humor do povo e do carnaval dentro de uma reflexão crítica compreendida por poucos, uma vez que não era interesse entender coisas que empoderam o povo. Bakhtin (2013) ressalta que essa forma de ver a cultura representava oposição à *cultura oficial* regida por um tom rígido, *religioso e feudal*. As manifestações espetaculares, em especial o carnaval, para esse autor, podem ser analisadas a partir de três categorias:

1. As formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas, etc.);
2. Obras cômicas verbais (inclusive as paródicas) de diversa natureza: orais, escritas em língua latina ou em língua vulgar;
3. Diversas formas e gêneros de vocabulário familiar, grosseiro (insultos, juramentos, blasões populares, etc.) (BAKHTIN, 2013, p. 4).

Observo nessa citação que as formas espetaculares são maneiras pelas quais a cultura popular se manifesta, uma vez que a dança e o teatro não são as únicas formas de expressão humana, mas um conjunto de manifestações que compõem o contato humano entre si e com o mundo que o cerca. Destaco entre essas formas o riso, que ao longo do tempo foi reprimido pela igreja e pelo Estado pós-renascimento, mas que, segundo Bakhtin (2013, p. 57), “tem um profundo valor de concepção de mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade”. Para Bakhtin, em termos de cultura popular, o riso tem grande importância, uma vez que, longe de ser somente expressão de alegria e contentamento, podia expressar uma concepção de mundo.

#### 2.4 NOS LAÇOS DA CULTURA POPULAR: ENTRE AS FITAS DA HISTÓRIA, OS ENLACES DA DINÂMICA CULTURAL

*Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]  
(Oração ao tempo - Caetano Veloso)*

Todo e qualquer estudo que se proponha a analisar a cultura popular tem que partir da análise da relação entre cultura e sociedade, uma vez que tal vinculação é complexa, considerando que os processos culturais são determinantes no tipo de sociedade existente e, acima de tudo, são resultantes dos fenômenos humanos, sendo a cultura resultado da vida em sociedade. No entanto, para falar disso, quero falar de tempo numa perspectiva histórica da cultura a partir dos estudos de E. P. Thompson e Mikhail Bakhtin sobre as diferentes perspectivas de cultura popular que permearam os séculos XVI, XVII e XVIII.

A cultura popular enquanto campo de estudo tem sua história marcada por teóricos como E. P. Thompson, que se dedicou a perceber o papel dos costumes e experiências que emanavam da vida do povo, sendo que em todas as suas obras a cultura popular é um tema que transversaliza a compreensão sobre classe, experiência, poder, entre outros temas em que estão imbricados a noção desenvolvida por ele, que se originam na cultura popular.

Sobre o aspecto histórico da cultura popular, Peter Burke (2008, p. 19) assinala que desde o século XVIII surgiu o interesse de intelectuais sobre a cultura popular a partir do que o autor chamou de descoberta do povo, que aconteceu através de manifestações como cantos,

danças, rituais, artes e ofícios, ressaltando que “a história da cultura popular foi deixada aos amantes da antiguidade, folcloristas [...]. só na década de 1960 um grupo de historiadores, sobretudo, mas não exclusivamente anglófonos, passou a estudá-la”.

Burke divide a análise da cultura popular em dois grupos de intelectuais: um grupo que se dedica ao exame exclusivo das tradições e outro, mais recente, que relaciona à cultura popular, à história, à antropologia, entre outras ciências. Essa divisão proposta por Burke tem uma razão, considerando que o autor aponta a existência de diferenças entre folclore e cultura popular. Para Burke (2010), na obra “Cultura Popular na Idade Moderna”, os séculos XVII e XVIII constituíram momentos nos quais se estabeleceu definitivamente a divisão entre os saberes sociais como alta e baixa cultura.

O referido autor afirma que a alta cultura é uma forma própria de apropriação de conhecimentos “ensinada em escolas secundárias, universidades, cortes, etc., às quais as pessoas comuns não tiveram acesso [...]” (BURKE, 2010, p. 18). A baixa cultura era caracterizada pelos saberes populares ou pelo que o autor chamou de *cultura profana*, por este modo de acesso de conhecimentos estar diretamente associados ao povo, o qual continha formas próprias de cultos, rituais e que eram abominados pela igreja e pela elite dos referidos séculos. Para Burke (2010, p. 19), essa rejeição foi amplamente combatida através de “um movimento liderado pela elite que visava à reforma da cultura popular [...]. Eles tendiam a opor-se à cultura ‘profana’ [...]. Contudo, eles frequentemente escolhiam ideias e práticas atribuídas ao ‘povo’ [...]”.

Essa noção de Peter Burke sobre alta e baixa cultura pode ser refletida a partir da concepção de Gramsci (1978a), na obra “Concepção Dialética da História”, na qual referenda que movimentos como esses observados nos séculos XVII e XVIII são representações da hegemonia cultural consistente na prevalência cultural e ideológica da classe dominante que, nas palavras de Burke, acontecia a partir da dominância da elite do clero. Nesse contexto, o folclore comparece em uma definição própria, longe do sentido de cultura popular, relacionado às coisas exóticas e intimamente relacionado à tradição e ao conservadorismo. Segundo Frade (2004, p. 4),

Foi com o nome de Folclore que a cultura popular principiou a ser sistematizada e a receber a delimitação dos marcos de suas fronteiras. O termo, um neologismo criado pelo arqueólogo William John Thoms, surgiu na Inglaterra, em 1846, duas décadas antes de Edward Tylor introduzir um termo similar, “cultura”, entre os antropólogos de língua inglesa.

Observa-se que a diferença entre folclore e cultura popular reside no fato de que o termo folclore foi criado no meio acadêmico ou, como afirma Brandão (2006, p. 28), “um pouco mais tarde alguns estudiosos do assunto sugeriram que folclore (com minúscula) significasse modos de saber do povo e Folclore (com maiúscula), saber erudito que estuda aquele saber popular”. É possível notar a tentativa de fragmentação da cultura popular, pois essas especificações acadêmicas acabaram por desvirtuar os sentidos do saber popular que ficou, inclusive, localizado territorialmente. Segundo Burke (2010, p. 57),

para os descobridores da cultura popular, o “povo” eram os camponeses. Os camponeses compunham de 80% a 90% da população da Europa. Foi às suas canções que Herder e amigos chamaram “canções populares”, às suas danças de “danças populares”, às suas estórias de “contos populares”. Sua cultura era uniforme [...].

É necessário observar que a cultura popular não tem um território específico, pois ela se encontra onde está o povo. Seja no campo ou na cidade, a cultura popular se manifesta pelos sentidos, especialmente relacionado à negação da educação aos mais pobres, sobre os quais Thompson (1998, p. 15) reafirma tal perspectiva dizendo que “se a muitos desses pobres se negava o acesso à educação, ao que eles mais podiam recorrer senão à transmissão oral, com sua pesada carga de ‘costumes’”.

Há que se perceber que a cultura popular não era uma dádiva dos mais pobres, uma vez que os usos e costumes da elite também se tornaram populares. Na Amazônia, isso aconteceu com muita intensidade pela assimilação da cultura aristocrática pelos mais pobres e escravizados, considerando os exemplos da Xotes (Schotinch) e de todos os conjuntos de danças da Marujada, composta por valsas, Mazurcas, Xotes entre outras manifestações europeias traduzidas e reinventadas por negros que compunham a Irmandade de São Bendito no século XVIII (FERRAZ, 2013).

Thompson (1998), na obra “Costumes em Comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional”, aponta que os séculos XVII e XVIII foram séculos de transição para a definição de cultura, já que, apesar de todo o controle da igreja católica, a idade média representou um momento em que não existiam divisões entre a cultura do povo e da elite, já que não estava sujeita aos domínios ideológicos dos governantes. A partir dos referidos séculos “[...] na realidade social o trabalho se libera cada vez mais, década após década, dos controles

senhoriais, paternais, da paróquia e da corporação, distanciando-se da dependência em que ficavam a princípio os clientes da *gentry*<sup>3</sup>” (THOMPSON, 1998, p. 19).

A perspectiva de classe refletida nas palavras de Thompson se delineou como um de seus interesses apoiado na teoria de Gramsci, sobre a qual definiu que a cultura popular pesquisada por ele estava intimamente relacionada à filosofia cunhada por Gramsci na obra “Cadernos do Cárcere”, de onde fez a seguinte interpretação em três aspectos sobre o papel da cultura popular:

[...] a primeira é “a própria linguagem, que desprovida gramaticalmente de conteúdos”; a segunda “senso comum” e a terceira, o folclore e a religião. Das três, hoje a maioria dos intelectuais do Ocidente não hesitariam em conceder primazia teórica à primeira (a linguagem), não só por ser o veículo, mas a influência constitutiva sobre a consciência (THOMPSON, 1998, p. 20).

A preponderância da linguagem como determinadora da consciência é uma questão tratada por Thompson nessa obra, já que é determinante na diferenciação entre patrícios e plebeus, assinalando que estes últimos como *prisioneiros da linguagem*. Essa percepção do autor se engendra no que ele concebe sobre cultura, uma vez que considera este conceito como um emaranhado capaz de agrupar muitas características que escondem certas distinções necessárias para definir sua função na condução da sociedade e o que nela prevalece hegemonicamente.

No capítulo sobre Patrícios e Plebeus, Thompson analisa os embates e desconfortos que a classe dominante do século XVIII tinha em relação as pessoas da classe média (*gentry*) e suas formas de manifestações culturais, considerando que essa classe não se sentia ameaçada. O comportamento da *gentry* não se confrontava com a classe dominante, porque “os estilos de política e de arquitetura, a retórica da *gentry* e suas artes decorativas, tudo parece proclamar a estabilidade, a autoconfiança, o hábito de contornar todas as ameaças à sua hegemonia” (THOMPSON, 1998, p. 45). Uma das formas mais fortes de manifestação dos ditos pobres era o teatro, pois se constituía o contorno pelos qual se expressava a crítica aos patrícios e vice-versa, sendo a mesma estratégia usada pelos patrícios. Sobre isso Thompson (1998, p. 48) afirma que

A espada era posta de lado, exceto para fins de cerimonial. Mas a elaboração das perucas, as roupas ornamentadas e as bengalas, e até os gestos patrícios

---

<sup>3</sup> O sentido da *gentry* nas obras de E.P. Thompson refere-se a uma categoria social com poucos recursos e bens, mas que não reconhecidas como elite que poderíamos chamar de classe média.

ensaiados e a arrogância da postura e da expressão, tudo se destinava a exibir a autoridade aos plebeus e extrair deles a deferência.

Essa afirmação de Thompson mostra sua compreensão sobre a função do teatro para os patrícios no século XVIII, que visava ser estratégia de hegemonia deles sobre os plebeus para definir o poder através de uma compreensão que era imposta aos mais pobres. A dominação que era realizada através do teatro configurava em controle dos pobres para que não se rebelassem contra o sistema que os envolvia.

Outro aspecto que pairava sobre a relação entre patrícios e plebeus era a presença da igreja, que mediava os conflitos entre os grupos exercendo a função de controle, especialmente do lazer, que era a grande área cultural dos pobres, usando seu *capital emocional* como parte desse controle, o que acontecia em dias santos e festas religiosas. Sobre os efeitos da ação da igreja sobre os pobres, Thompson (1998, p. 52) deixa evidente que a igreja fazia o que hoje denominamos “pão e circo”, que envolvia os pobres durante o ano através de um *calendário emocional*, pois estes esperavam por um período de recompensa pelo trabalho árduo e privação alimentar, já que “[...] esquecia-se da dureza da vida. Para os jovens, o ciclo sexual do ano girava em torno desses festivais. Significativamente, era para essas ocasiões que os homens e mulheres viviam”.

Com o tempo, acontecimentos importantes, como o avanço da reforma protestante na Europa, acabaram por instalar novos padrões sociais que atingiram a espetacularidade das manifestações culturais dos pobres ingleses, ou *gentry*. Sobre isso Thompson (1998, p. 55) aponta que

os espetáculos de corridas dos ricos se tornavam os feriados populares dos pobres. A tolerância permissiva da *gentry* era solicitada pelas muitas tavernas que – como as tabuletas das estalagens ainda proclamam – procuravam se colocar sob proteção dos poderosos. A *gentry* não podia fazer campanhas missionárias convincentes para reformar os costumes e a moral dos pobres se não estava disposta a reformar seus vícios agradáveis e pomposos.

Ressalto que a espetacularidade se constitui uma forma de interação humana presente em alguns comportamentos que visam atrair e prender a atenção de quem observa. Armindo Bião (2009, p. 35), no artigo “Um léxico para a Etnocologia: Proposta preliminar”, aponta que “trata-se de uma forma habitual, ou eventual, inerente a cada cultura [...]”. Relacionando esse conceito aos ditos de Thompson, observa-se que ser subalternizado pelos patrícios era

conveniente até nas modificações de seus saberes, fazeres e artes que, antes controlados pela igreja católica, passaram para o controle protestante, anulando, assim, sua identidade.

A perda da espetacularidade pelos mais pobres em suas manifestações culturais era uma das formas de disciplinar os ímpetos dessa classe para evitar rebeliões, por isso eram estimulados a assumir outros comportamentos, costumes que não lhes pertenciam. As análises de Thompson em torno da cultura popular reconhecem a hegemonia cultural dos patrícios sobre os plebeus, mas, como o autor afirma, a cultura plebeia não era uma cultura deferente, “Fomentava motins, mas não rebeliões; ações diretas, mas não organizações democráticas. Nota-se a rapidez das mudanças de ânimo da multidão, indo da passividade à revolta e à obediência covarde.” (THOMPSON, 1998, p. 62-63).

Esse processo de transição vivido pelo povo nos séculos XVII e XVIII tem que ser compreendido como anterior à presença do Estado como regulador da vida em sociedade. Gramsci (1999) aponta que as mudanças na sociedade provocadas pela presença do Estado regulador estavam centradas no processo de dominação, que, na visão do referido autor, naquele momento era caracterizado pelo domínio dos costumes e a partir do século XIX aconteceu por meio da repressão e das armas.

Entretanto, desde a Idade Média a cultura popular é objeto de expiação por parte da classe dominante, uma vez que desejava dominar a sociedade como um todo e certas manifestações culturais de poder dos pobres representavam resistência. É nesse sentido que as análises de Thompson e Bakhtin se encontram, pois um discute o papel político e o outro o papel literário de como a cultura popular era representada da Idade Média ao Renascimento, pelas obras *Gargantua e Pantagruel* de François Rabelais.

Ressalto que da obra “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais” analisei o capítulo “Rabelais e a História do Riso” por ser esta uma das formas peculiares de manifestação humana sendo que, neste capítulo, Bakhtin capta todos os aspectos que envolvem a particularidade e universalidade do comportamento humano, seja ele político ou artístico, que o riso ajuda a expressar e que se constitui a força e o empoderamento do povo.

É necessário observar que a genialidade de Bakhtin na referida obra está na compreensão da comicidade popular que Rabelais muito utilizou em seus livros, exposta de forma muito heterogênea, que se torna o objeto da análise do referido autor, examinando a discursividade do autor francês de forma a identificar “a unidade, o sentido e a natureza

ideológica dessa cultura, isto é, o seu valor de concepção do mundo e o seu valor estético” (BAKHTIN, 2013, p. 50).

A análise do riso é atravessada por muitos conceitos desenvolvidos ao longo da obra, como carnaval, carnavalização, banquete, material corporal, entre outros temas que emergem da literatura de Rabelais que em muito impactou a elite europeia, sobre a qual Bakhtin (2013, p. 53) se expressa dizendo que “a relação das imagens de Rabelais com as formas de espetáculo populares, o caráter festivo específico dessas imagens, profundamente impregnadas pelo ambiente do carnaval”. Esse aspecto ressaltado por Bakhtin se manifesta para além de Rabelais, já que, juntamente com Cervantes e Shakespeare, marcam uma *mudança capital* no percurso do riso na Idade Média com repercussão até hoje. Entretanto, conforme o processo de regulação da sociedade pelo avanço da ideia de Estado, as obras de Rabelais passaram a ser negadas a partir do final do XVI, de forma que “começou a perder a reputação, caindo até os umbrais da grande literatura, depois quase para além, e finalmente para fora dela” (BAKHTIN, 2013, p. 56).

A análise do riso por Bakhtin parte de sua compreensão de como a literatura era compreendida no século XVI associada ao divertido. Nesse sentido, o autor define o riso como um dos aspectos que permeiam o divertimento e muitas outras características embutidas nela, definindo que o mesmo, apesar de trazer consigo uma concepção de mundo, não pode ser compreendido como universal, uma vez que

[...] ele pode referir-se apenas a certos fenômenos parciais e parcialmente típicos da vida social, a fenômenos de caráter negativos; o que é essencial e importante não pode ser cômico; a história e os homens que a encarnam (reis, chefes de exército, heróis) não podem ser cômicos; o domínio do cômico é restrito e específico (vícios dos indivíduos e da sociedade); não se pode exprimir na linguagem do riso a verdade primordial sobre o mundo e o homem, apenas o tom sério é adequado; é por isso que na literatura se atribui ao riso um lugar entre os gêneros menores, que descrevem a vida de indivíduos isolados ou dos extratos mais baixos da sociedade; o riso é ou um divertimento ligeiro, ou uma espécie de castigo útil que a sociedade usa para os seres inferiores e corrompidos. De uma maneira um pouco esquemática, naturalmente, essa é a definição da atitude dos séculos XVII e XVIII em relação ao riso (BAKHTIN, 2013, p. 57-58).

A racionalidade com a qual o riso passou a ser tratado a partir do final do século XVI, uma vez que deixou de fazer parte de um todo e passou a ser caracterizado como atitude de uma classe menos privilegiada, serve de demarcação do comportamento da referida classe e da classe dominante, considerando que esses elementos faziam parte das festas populares na transição entre a Idade Média e o Renascimento e que acompanhavam as solenidades, fossem

elas no campo ou na cidade, para desacreditar os membros das classes superiores, representados pela igreja e pela nobreza. Nesse sentido, é necessário compreender que figuras como o bufão ou os palhaços são essenciais para o entendimento da divisão de classe imposta pela elite, vista como um corpo grotesco e com ares blasfematórios, confirmando que o riso não era (e não é) sinônimo de divertimento, mas também de crítica e transgressão da ordem instalada presente na comicidade popular. Até hoje os palhaços exercem essa função de, pelo riso, afirmar a identidade social e subverter os contornos que nos são impostos.

Bakhtin (2013) afirma ser o riso uma filosofia, já que recorre aos escritos de Aristóteles para afirmar que “o homem é o único ser vivente que ri” atribuindo uma função superior aos seres humanos, diferentes das outras espécies. Rabelais partiu desse princípio para finalizar o décimo capítulo de *Gargantua* como o seguinte verso “Melhor é de risos que de lágrimas escrever porque o riso é a marca do homem”. A percepção filosófica do riso vem desde Roma na qual tal comportamento representava liberdade que o referido autor chamou de riso romano em razão de se associar ao riso no Renascimento com significação *positiva, resignificadora e criativa*, diferente do sentido *degenerador* atribuído ao riso (BAKHTIN, 2013, p. 59-61).

As análises temporais e filosóficas realizadas por Bakhtin em torno do exame das obras de Rabelais potencializam a cultura popular na sua capacidade transformadora e de modificar o antigo em novo, diferente do que pensam alguns folcloristas que ponderam as tradições culturais como imutáveis. Assim, o riso tem papel central na consolidação da cultura popular, já que sua função não é só divertimento ou festejo, mas também expressão de descontentamento e transgressão.

Outra constatação de Bakhtin está relacionada ao tempo, percebendo que *o tempo brinca e ri* ao comparar o riso a um garoto brincalhão do filósofo Heráclito, o qual afirma ser o tempo a uma criança detentora do poder do universo, de maneira que a ênfase é sempre “no futuro, cuja face utópica se reencontra constante nos ritos e imagens do riso popular que acompanha a festa” (BAKHTIN, 2013, p. 71). Essa percepção do autor é extremamente educativa, já que a dinâmica envolve a cultura e deixa lições para o futuro de criações e recriações da cultura popular. Esse caráter educativo é percebido tanto nos movimentos culturais, como na própria educação popular, que reposiciona o homem enquanto sujeito da cultura tornando-o o artífice da sua criação cultural, longe de ser um receptor, ou como diz Paulo Freire, um repositório de informações, lembrando a educação bancária.

## 2.5 OS LAÇOS DA CULTURA QUE ANUNCIAM A PRESENÇA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire inspira, a nós educadores, a olhar criteriosamente para nossa prática através de sua teoria que prima pela libertação e, por consequência, pela conscientização, exigindo uma reflexão crítica da realidade para que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979a, p. 15).

É exatamente esta a função que Freire atribui ao ato de educar: a educação tem que dar condições para o desvelamento da realidade vivida pelas pessoas, permeada pelo que Freire chama de “práxis” que, para o ato de conscientizar, esta é representada pela *ação-reflexão* enquanto relação dialética que deve conduzir a transformação dessa realidade (FREIRE, 1979a).

Esses princípios não nascem somente da perspectiva teórica de Paulo Freire, já que sua prática é maior e não cabe na teoria, pois a experiência do autor como alfabetizador, professor, consultor, escritor e como cidadão nordestino oferece a dimensão da prática de Freire, que em muito inspirou a sua produção literária até hoje revisitada, mesmo após a sua morte. Ou seja, ainda há muito a descobrir sobre a prática de Paulo Freire, destacando disso o caráter culturalista que permeou sua construção teórica. No prefácio da obra “Extensão e Comunicação”, escrito no Chile em 1968, Jacques Chonchol reconhece a cultura como um dos elementos constitutivos da prática que permeou as obras de Freire, dizendo que

[...] ao lê-lo nos damos conta de que as palavras. Seu sentido, seu contexto, as ações dos homens, sua luta por dominar o mundo, por impor sua marca na natureza, sua cultura e sua história, formam um todo em que cada aspecto tem sua significação não apenas para si mesma, mas em função do resto (CHONCHOL, 1983, p. 7).

É possível observar nesse trecho do prefácio o quanto Freire na sua prática buscava a significação, não para ele, mas para quem interessa a transformação: os educandos, pelos quais cultivava solidariedade e em nome deles pregava a educação como sinônimo de liberdade. A cultura como uma das categorias fundantes de Freire se constitui como um elemento de onde emergem as representações dos sujeitos sobre o mundo onde vivem. Osmar Fávero (2011, p. 6) aponta qual a centralidade da cultura na teoria freireana:

Nesse processo, é fundamental partir da *cultura*, entendida como conjunto de significações e representações de um modo de viver, confrontado com outros

modos de viver. Nos anos de 1960, a “descoberta” da cultura e da cultura popular, esta para muito além do folclore, como fundantes de todo o processo educativo foi seguramente um dos pontos mais ricos das experiências criadas.

O interesse de Freire pela cultura não era exatamente pelas manifestações culturais, mas pelo proveito do caráter mobilizador e transformador que a cultura tem no meio popular. Como vimos anteriormente, a cultura para os mais pobres era tida como seu capital, já que não eram detentores de bens materiais, mas eram ricos em saberes que iam na contramão da cultura erudita da elite. Freire tinha essa percepção, pois uma de suas práticas era partir daquilo que as pessoas sabiam, rompendo com o que ele chamou de educação bancária, uma vez que a indagação do universo vocabular dos sujeitos tinha seu fundamento na cultura que lhes abrigava.

Cultura, de acordo com Raymond Williams (1992), expressa o conjunto complexo de relações de múltiplas dimensões que vão do espiritual ao lazer. Cultura, na teoria freireana, não fecha os olhos para o fato de que está inserida no contexto capitalista e, por isso mesmo, se posiciona de forma absolutamente contrária, negando seu caráter somente alegórico, dando vazão ao que Freire chamou de ação cultural que visa à libertação a qual se expressa no combate à educação antidialógica através de uma prática que

é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscente em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente (FREIRE, 1977, p. 48).

Observa-se nos dizeres de Paulo Freire que ação cultural envolve uma dinâmica que empodera o educando de inteligência, rompendo com o modelo de educação depositária, estabelecendo a potencialidade dessa ação no diálogo como forma de desmistificação da realidade opressora, considerando a criação de um neologismo muito apropriado para centralidade que dá à cultura ao usar a expressão *desmitologização*, com significado de sair de uma situação para se inserir em outra de forma crítica e consciente. Essa perspectiva de ação cultural é absolutamente revolucionária, uma vez que não é uma transformação superficial, mas profunda, pois, como salienta Freire, o opressor precisa sair física e culturalmente de sua vida, expelindo as sombras coloniais e dominadoras, já que o oprimido hospeda o opressor em suas práticas.

Desde a obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire prega a denúncia/anúncio da realidade e, conforme reafirma em “Ação Cultural para a Liberdade”, a educação libertadora se constitui uma utopia que precisa ser problematizada para se tornar realidade, já que

Uma pedagogia utópica da denúncia e do anúncio tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, ao nível da alfabetização ou da post-alfabetização, enquanto ação cultural para libertação. Daí a ênfase que damos à constante problematização da realidade concreta dos alfabetizados, representada em situações codificadas. Quanto mais a problematização avança e os sujeitos descodificadores se adentram na “intimidade” do objeto problematizado, tanto mais se vão tornando capazes de desvelá-los (FREIRE, 1977, p. 60).

Observa-se nessa realidade que a militância de Freire em torno da pedagogia libertadora não era somente utopia. Acreditar na problematização como forma de reflexão da realidade, a fim de iniciá-la, pressupunha o empoderamento dos sujeitos, já que problematizar em Freire significa a criação de um conflito de nível cognitivo de forma a conduzir o sujeito a reconhecer a necessidade de mudança e intervenção. Esse esforço de tornar a ação do oprimido inteligível e consciente se dá pelo seu processo de decodificação da realidade na qual está envolvido.

Essa análise das obras de Paulo Freire no desvelamento da centralidade da cultura na sua teoria em muito me provoca, pois acredito que pela cultura a ideia de humanização se contemple plenamente. Na obra “O Que Fazer: teoria e prática da educação popular”, Freire (1989), em diálogo com Adriano Nogueira, aponta que a cultura não é algo fora das pessoas. Ele explica que em nós habita também um corpo cultural, o qual afirma ser um *corpo consciente* que quer atingir um *corpo percebido*, o qual se dá através de linguagens, movimentos e decodificação de código, que vão nos formando dentro de um complexo e dinâmico conjunto de valores e princípios as quais, como Freire diz, organizam o conhecimento.

Com tantos conceitos que se entrecruzam no desenvolvimento da teoria freireana, observo que o tema cultura não tem a mesma centralidade que os grandes temas tratados pelo autor – como humanização, libertação, diálogo, dialogicidade, ação-reflexão, problematização –, que são as chamadas “categorias freireanas” mais frequentes na produção acadêmica.

No relatório do estado da arte produzido pelo subgrupo da UFPA para a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP em 2015, no âmbito da pesquisa “Paulo Freire na atualidade – legado e reinvenção” (HAGE et al, 2015), observou-se que as teses e dissertações inventariadas não apresentavam a categoria cultura, que comparece três vezes no referido relatório, apesar das

obras de Freire abordarem amplamente a temática cultural. Poucos são os autores de teses e dissertações que tratam e reconhecem a cultura no legado teórico de Paulo Freire, isso torna esse autor mais fascinante ainda, pois se constitui uma infindável fonte de reflexões que colaboram com a compreensão da educação para libertação, isto é, promover um projeto educativo que torne as pessoas autônomas e donas de seus próprios destinos.

Apesar disso, a cultura em Paulo Freire, parafraseando Ruy Barbosa, está a mãos cheias, uma vez que, ao pensar nos círculos de cultura, Freire traz à tona o tema como uma possibilidade de empenho crítico e criativo na transformação da realidade. Sobre isso Oliveira (2015, p. 20) afirma que

Um dos pontos de referência desta contribuição é o fato de nos anos 60, os movimentos de educação popular e, especificamente a educação em Paulo Freire, focar como centro do debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimido, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação tanto destes atores como sujeitos, como de sua cultura.

A reflexão de Oliveira, além de historizar a trajetória de Freire em relação à consolidação de sua teoria, aponta também para a compreensão do autor sobre a presença da cultura no processo transformação dos sujeitos da sociedade que, para atingir sua cidadania, precisam de um modelo de educação mediada por práticas pedagógicas que lhes ajudem se reconhecer como sujeitos sociais e culturais.

Dessa forma, é possível notar que a centralidade da cultura é preponderante na consumação do modelo de educação de Paulo Freire, que visa pautar conhecimento, cultura e poder, contribuindo efetivamente para educação, não considerando apenas uma, mas muitas educações presentes em contextos diversos, sendo esta a gênese da educação intercultural no Brasil (OLIVEIRA, 2015).

A relação entre cultura e educação no legado freireano é uma compreensão importante para consolidar um texto que está buscando elucidar a experiência como construtora da materialidade da cultura. Nesse sentido, a prática de Paulo Freire se constitui importante elemento de análise, uma vez que não é algo isolado, mas construído com diferentes sujeitos.

Durante minha estada como professor substituto na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), observei a presença de Paulo Freire como uma referência constante nos projetos de professores e na produção acadêmica dos estudantes. Nos projetos dos professores via o uso de Paulo Freire relacionando a dança como um ato de desenvolvimento da autonomia pessoal e corporal. Os estudantes, tanto na ETDUFPA, como

no PARFOR, em suas produções utilizavam a teoria freiriana como suporte para o desenvolvimento da dança enquanto ato reflexivo, crítico e propositivo, sendo que as obras mais utilizadas por ambos os grupos eram “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Pedagogia do Oprimido”.

Assim, Paulo Freire tem uma profunda penetração não só na área de educação, mas em diversas áreas que tenham por objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia humana e sua emancipação, sendo que “A compreensão da realidade, para Freire, é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende [...]” (MEDITSCH, 2003, p. 15).

As palavras desse autor apontam para a possibilidade que a teoria freireana oferece para o campo da dança enquanto arte e dimensão formativa de educadores, os quais devem ser agentes da transformação dos sujeitos que chegam à escola, com a conseqüente modificação da sociedade.

## 2.6 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO HERANÇA DA CULTURA POPULAR E ESPERANÇA DE MUDANÇA

A educação popular surge a partir da relação entre educação e cultura, a qual se estabelece nas práticas e saberes do cotidiano que promovem aprendizagens diversas em várias instâncias da vida que, segundo Brandão (2006, p. 10)

[...] o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam e aprendem.

Essa visão do autor sobre a relação entre educação e cultura está na gênese antropológica dos modos de vida, já que toda cultura produz aprendizagens que se reproduzem ao longo do tempo e envolve também trocas que vão construir a experiência das pessoas nos diversos grupos sociais que vivemos, definindo inclusive uma prática pedagógica específica em cada cultura, com destaque para o mundo do trabalho. Entretanto, a perspectiva antropológica dessa relação não é suficiente para explicar a educação popular, uma vez que a educação sistemática surge a partir da divisão social do trabalho, que se dividiu entre aqueles que realizam trabalhos intelectuais e tem por função comandar os rumos da sociedade e os

que realizam trabalhos manual e braçal, sendo estes marcados pela desigualdade, sobre o qual Brandão (2006, p. 14) afirma que,

este é o momento – um longo momento da história – em que a educação popular, como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder. Existem no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade.

Observa-se nessa passagem que a circulação do conhecimento não é a mesma entre as duas instâncias citadas, pois tal circulação é impedida pelo controle do conhecimento restrito a uma classe mandatária que dele se utiliza para dominar a chamada classe inferior. No entanto, Brandão (2006) ressalta que em sociedades indígenas a circulação do conhecimento é mais livre, já que ela é de poder da vida comunitária que aos poucos foi se transformando em um *sistema gerenciado* de trocas de saber.

Nesse sentido, a sistematização da educação brasileira, segundo Brandão (2006), iniciada pelos Jesuítas à época da colonização, se utiliza justamente de uma estratégia dita “popular” para atrair os nativos, que assimilavam a cultura colonizadora através de uma tradução que envolvia elementos de sua cultura. Uma prova dessa tradução está na tentativa de traduzir a língua portuguesa à língua Tupi, o *Nheengatu*, atribuída à catequese do povo Tupinambá na Amazônia que se sistematizou durante o século XIX. A educação popular na definição de Brandão (2006, p. 17) corre em outra direção, já que longe de ser um processo prescritivo,

[...] ao contrário, a educação popular tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem. Ou então educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendida ao povo.

Os modos apresentados por Brandão conduzem a notar o quanto o povo é colocado em situações de discriminação, considerando que a educação de qualidade é para a elite, e para a maioria do povo fica a educação relativa ao trabalho e a produtividade. No entanto, no segundo modo, a educação ganha outra função para além do ato de aprender, que é a potencialização da luta e organização pela ampliação da qualidade do ensino e direitos.

Em certa medida, como vimos na seção anterior, essa segunda perspectiva dominou a prática de Paulo Freire, que associou a educação popular à educação de adultos, a ponto de

potencializar o senso comum de que a educação popular inicia com ele, porém, como vimos, é anterior a Freire, mas sem sombra de dúvidas a força de sua teoria potencializou a perspectiva emancipatória que a educação popular adquiriu, especialmente a partir de 1960.

Janete Maria Lins de Azevedo (2000), no artigo “O Estado, A Política Educacional e a Regulação do setor educação no Brasil: Uma abordagem histórica”, trata sobre como a educação se instituiu a partir de parâmetros autoritários que se incorporaram à cultura brasileira desde sua colonização, conforme se viu anteriormente. Nesse texto, a autora buscou estabelecer relação entre aspectos culturais e simbólicos do Brasil com as formas excludentes e seletivas que sempre imperaram no país e que ainda hoje negam o direito à educação à maioria da população brasileira. Azevedo (2000) argumenta que, no Brasil, o advento do trabalho escravo acentuou a dicotomização entre ricos e pobres em relação à educação, pois não existia correspondência entre as escolas destinadas a esses estratos sociais que tratava a educação de duas formas. Uma delas é a educação para o trabalho que pretendia qualificar para a produção, cujo parâmetro de inserção era a desqualificação das pessoas. A outra era a educação *livresca e bacharelesca* destinada a formar a elite, identificada pela autora como *ornamental*.

Azevedo destaca que, ao longo da história do Brasil, assegurar os direitos da população sempre foi um problema tanto no Império como na República, períodos em que as reivindicações populares tinham pouco efeito, dada a pouca importância que isso tinha para a elite mandatária do país, considerando que

[...] a predominância do caráter agroexportador da economia e os moldes em que as atividades agrícolas eram praticadas não faziam da escolarização um problema. O mandonismo e o poder pessoal como formas de articulação dos interesses sociais garantiam, seja pelas teias de lealdades, seja pela violência explícita, o conformismo das massas (AZEVEDO, 2000, p. 21-22).

O modo de produção implantado no país não abriu espaço para que a maioria da população tivesse acesso à educação, uma vez que, diferente do campo, as zonas urbanas compuseram movimentos reivindicatórios que foram reprimidos pela violência e pelo abafamento dessas exigências acerca da melhoria da qualidade da educação destinada aos grupos ditos inferiores. No entanto, a baixa qualidade e acesso à educação produziram efeitos danosos para o futuro do desenvolvimento do país, como Azevedo (2000, p. 25) descreve: “No início deste século, os índices de analfabetismo atingiam cerca de 80% do total da população. Entre os contingentes de quinze e mais, esse índice era de 65%, situação que se manteve praticamente a mesma até o limiar da década de 20”.

É possível observar que a gênese da educação popular está baseada no processo de desigualdades quanto ao acesso à educação sofrido pela maioria do povo que, mesmo com a expansão do processo de industrialização que ocorreu após a 1ª Guerra Mundial, a situação da educação não melhorou. Ao longo da história, as políticas atribuíram à educação um caráter restaurador com sinônimo de salvamento, conforme salienta Azevedo (2000, p. 26):

Cabe notar, por outro lado, a natureza fantasmagórica das representações que se faziam sobre a educação, em que eram obscurecidos os determinantes econômicos e políticos que conduziam à pobreza e à exclusão. A ela se atribuía a condição de panacéia, capaz de resolver todos os problemas nacionais.

O modelo de sociedade em que vivemos gerou modos de produção centrados no modelo hoje agroindustrial e também por uma política geral que continua a privilegiar a parcela menor e mais poderosa da população, restando à maioria políticas compensatórias e com baixo efeito na vida da população que mais precisa de investimento e atenção.

A educação popular a partir da década de 1960 se desenvolveu depois do chamado período dos Pioneiros da Educação, que em décadas anteriores se preocuparam com a educação no país e apontaram para a sua popularização e valorização de forma igualitária, sobre a qual acreditavam que seria papel do Estado promover a participação do povo.

A teoria de Paulo Freire em muito potencializou a educação popular na época, uma vez, empenhado com a causa popular, cria uma forma possível de alfabetizar a partir da cultura das pessoas do sertão de Pernambuco. Sobre essa experiência, Brandão (2013, p. 9) assinala que

em 1961, Paulo Freire e sua primeira equipe de educadores do Nordeste já estarão em plena atividade a partir do *Serviço de Extensão cultural* da então *Universidade do Recife*, instaurando programas e projeto gestados pelo menos um ano antes. Não apenas um “método de alfabetização”, mas todo um “Sistema Paulo Freire de educação” estará sendo proposto. E logo a seguir, em 1962 – há exatos cinquenta anos, portanto, – um primeiro *Congresso nacional de Movimentos de Cultura Popular* estará sendo realizado também no Recife.

Essa informação prestada por Brandão dá a dimensão do que representou a experiência freireana para o desenvolvimento da educação popular quanto a se posicionar radicalmente a favor dos que mais precisam a fim de formar

[...] pessoas através de uma educação que procura gerar pessoas conscientes de suas vidas, de seus destinos e da sociedade em que vivem, destinos,

histórias e sociedade entre suas mãos, terá levantado suspeitas e sofrido durante tanto tempo tantas perseguições (BRANDÃO, 2013, p. 9).

Com certeza, a educação popular a partir de Paulo Freire tomou outros contornos, uma vez que passou a demandar empoderamento, organização e mobilização da parcela da população para qual a educação não atendia os anseios e as necessidades. Destaco que esse modelo de educação, particularmente a educação popular, foi objeto de muita repressão durante a ditadura militar que se instaurou no Brasil a partir de 1964 e que por 20 anos reprimiu as iniciativas populares de educação, cultura, política, etc. Passado esse período, a educação popular reaviva a mobilização e a organização popular, embora a referência básica ainda permaneça sendo a obra de Freire que, segundo Streck e Esteban (2013, p. 7),

Na mesma tradição, não surpreende que a referência básica seja Paulo Freire. Durante cinco décadas, este educador foi protagonista na criação e na recriação da educação popular, desde os seus inícios no Movimento de Cultura Popular no Recife, na década de 1950, até experiências em redes de escolas a partir da década de 1980.

A afirmação desses autores mostra que a educação popular, em consonância com a cultura, está viva e em constante movimento de renovação no Brasil e na América Latina ao se pautarem numa posição gnosiológica da sociedade a fim de interpretar de forma crítica a realidade. Outra dimensão da educação popular atualmente é a ampla capacidade emancipatória, mas que não se constitui uma exclusividade dessa forma de educação, sobre a qual Carrilo (2013, p. 16) aponta que

[...] antes, esta se situa no campo mais amplo de práticas e teorias críticas e transformadoras como a filosofia, a teologia, a ética e a psicologia da libertação, a comunicação popular, o direito alternativo e a pesquisa-ação participativa.

Esse lugar da educação popular na atualidade a faz mais forte do que nunca, pois sem perder seu caráter crítico, segue rumos a outras áreas na busca por emancipação, sendo esta hoje um patrimônio para além da educação, de um modelo de sociedade que busca a libertação e a autonomia.

## 2.7 PAULO FREIRE E SUA PRESENÇA NAS ARTES E NA DANÇA

*E dentro da menina*  
*A menina dança*  
*E se você fechar o olho*  
*A menina ainda dança*  
*Dentro da menina*  
*Ainda dança*  
*Até o sol raiar*  
*Até o sol raiar*  
*Até dentro de você nascer*  
*Nascer o que há!*  
*(A menina dança - Novos Baianos)*

### **Um ente da cultura brasileira... que faz arte e dança...**

Paulo Freire, como venho referenciando no presente texto, é a personalidade intelectual brasileira com maior capilaridade na cultura acadêmica, uma vez que sua presença teórica atravessa diversos campos do conhecimento. Observei durante o exame da produção freireana sobre a cultura o compromisso político com a referida categoria, a qual é central na consagração dos campos da educação popular e do tratamento metodológico do pensamento freireano em relação aos processos de alfabetização.

Ressalto que na seção sobre a relação de Paulo Freire com a cultura e a educação popular procurei discutir a importância de sua teoria para os processos culturais a partir de algumas categorias importantes para materialidade da arte em suas expressões, além de refletir sobre o caráter intercultural da referida teoria, já que esta é uma relação recente que Oliveira (2015) afirma ser a gênese da interculturalidade no Brasil e na América Latina, e considera a mesma como um dos níveis dos estudos decoloniais.

Assim, essa seção não estaria completa se não referendasse a presença de Paulo Freire no campo das artes e da dança. Inicialmente observo que, mais uma vez, a cultura é o eixo articulador do pensamento freireano com os diversos campos, já que Freire (1979b, p. 10), na obra “Educação e Mudança”, destaca o papel da cultura na formação profissional que deve partir da apropriação cultural como forma de mudança social:

quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

A formação profissional de professores de artes não é diferente do sentido atribuído por Freire, o qual chama de “tentações”, exercida pela técnica, noção que em muito influenciou o campo das artes, que em décadas passadas se dedicava ao repasse de técnicas artísticas, sem, contudo, formar o cidadão para conhecer/compreender a realidade que o cerca.

Um levantamento sobre trabalhos na forma de artigos publicados em periódicos, coletados no Google Acadêmico entre 2005 e 2017, apontou que 02 artigos eram da região Nordeste, vinculados à UFBA e à UFPE; 02 da região Centro-Oeste, vinculados à UNB e à Universidade Católica Dom Bosco; 01 da região Sul, vinculado à UFSC e 05 da região Sudeste, sendo que 04 foram publicados em revistas da USP e da UNESP e 01 da UERJ. Observou-se que a teoria freireana tem grande importância para a formação em artes já que a produção acadêmica na referida área estabelece objetos que se sustentam nas categorias freireanas de autonomia, emancipação, humanização, entre outras, como pode ser visto no Quadro 3 sobre os títulos e objetos de pesquisa dos trabalhos analisados.

**Quadro 4 - Contexto dos artigos**

Nº	Autor	Título	Ano	Objeto da pesquisa
01	Janailton de Sousa Oliveira	Comunicação e Cultura na Perspectiva de Paulo Freire: No Programa Zé Peão	2013	Cultura e comunicação
02	Rita de Cássia Fraga Machado	Elza Freire e Paulo Freire: educação, humanização e convivência	2017	Elza Freire e Paulo Freire
03	Francisco José Cavalcante Macedo	As contribuições de freire e boal para a formação dos jovens e adultos: pedagogia do oprimido e teatro do oprimido	2013	Teatro e pedagogia do oprimido e EJA
04	Rede São Paulo de formação docente	Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos	2011	Ensino da arte no Brasil
05	Aristóteles Berino	Paulo freire esteta: arte, fotografia e cinema	2017	Estética; Arte: Criação; Educação
06	Margarita Victoria Gomez	Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação	2015	Arte, mídia e educação
07	Everson Melquiades Araújo Silva et al	Diálogos possíveis entre educação e arte: influências do pensamento freireano na arte/educação brasileira	2013	Educação e arte
08	Abel Lopes Xavier	A formação do professor de teatro e o pensamento de Paulo Freire	2015	Teatro-educação. Pedagogia teatral. Formação de professores
09	Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama	Livros didáticos e o ensino de arte para crianças de 4 a 6 anos	2017	Linguagens da Arte, ensino de Arte, materiais didáticos
10	Denise Abrão Nachif	A contemporaneidade na formação do arte-educador	2005	formação de professores, ensino de Arte, cultura contemporânea

**Fonte:** Repositórios de teses e dissertações e periódicos das universidades federais (2018).

O Quadro 4 é representativo por mostrar que a teoria freireana atravessa com muita profundidade a produção acadêmica em artes já que, como pode ser observado nos títulos dos trabalhos, uma vez que a teoria de Freire relaciona teatro, artes plásticas, fotografia, cinema, mídia e arte-educação e ensino de artes. O destaque que faço para esses trabalhos é relativo à categoria oprimido, tratada em pelo menos três trabalhos dos dez listados no referido quadro, com referência a Paulo Freire e Augusto Boal.

Observo que, nos trabalhos investigados por Macedo (2013) e Xavier (2015), Freire não foi referencial para Boal e vice-versa, mas o que os une é o esforço pela mudança, a partir da possibilidade de reflexão e expressão e de prática pedagógica mediada pela representação teatral (CANDA, 2012). Essa dimensão pedagógica que une Freire a Boal pode ser entendida a partir de Boal (1991) na obra “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”, na qual o

autor propõe um exercício de representação que preconizava a libertação e a compreensão dos mecanismos pelos quais a dominação se mantém. Nas palavras do referido autor:

Tive uma grande alegria quando, meses depois de realizada a experiência com os alfabetizadores, de regresso a Lima, fui informado de que em várias favelas muitas pessoas estavam utilizando a mesma técnica para analisar as telenovelas, fonte inesgotável de veneno contra o povo. Representavam eles mesmos as histórias da TV e depois comparavam as duas histórias. Elencos de personagens, os dois conteúdos. Esta é uma poderosa de desmistificação dos meios massivos de comunicação (BOAL, 1991, p. 173).

Observa-se que parte da experiência de Boal foi com alfabetizadores de classes populares em Lima, no Peru, e a experiência descrita mostra a progressiva passagem da condição de oprimido à autonomia do pensamento e percepção da realidade mediada pela ação teatral. Se Boal utilizou as técnicas de teatro para promover a autonomia, Freire usou a leitura do mundo como forma de promover a emancipação que deve incidir na libertação do oprimido. Xavier (2015, p. 16) reafirma o poder pedagógico dessa forma de leitura ao afirmar que “[...] todo espaço pedagógico deve ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito [...]”.

A percepção em torno dos objetos de pesquisa elencados pelos pesquisadores não se relacionam diretamente às categorias freireanas, mas se nutrem no referido universo, já que trazem elementos como a comunicação, a estética, a arte/educação, entre outros temas que se potencializam nas análises freireanas, especialmente no que Freire (1979b, p. 11) afirma:

humanismo e tecnologia não se excluem. Não percebem que o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Freire não radicaliza o uso da técnica, desde que ela não seja para escravizar o homem. Ela deve servir para libertação, para sua emancipação. Os objetos analisados nos trabalhos acadêmicos apontam para o uso da arte como um potencializador da autonomia humana. Essa condição apontada foi evidenciada no tratamento teórico e metodológico que em larga medida tiveram as obras de Freire como a referência principal.

As obras mais citadas nesses trabalhos foram “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática de liberdade”, que comparecem cinco vezes cada uma. “Pedagogia da Autonomia” é o segundo mais citado e “Comunicação e Extensão” como o terceiro mais citado. Observa-se que o comparecimento dessas obras mostra a centralidade das principais

categorias freireanas que serão aprofundadas nas demais obras do autor e que são importantes para a consolidação da importância da arte nos processos educacionais que, no caso dos trabalhos analisados, foram sustentados teoricamente por metodologias que exigiram dos autores dedicação sobre as pesquisas bibliográficas e análises interpretativas, além de análises de aulas no campo das artes.

As constatações apontam a arte como elemento de superação de um modelo de educação bancária, além de estar associada a práticas humanizadoras em que a arte tem amplas possibilidades de promoção, relacionada a elementos estéticos, das mídias e da comunicação, elementos próprios do referido campo e fundamentais para a formação do cidadão. Essas constatações em muito se aproximam de como Freire (1979b, p. 25) concebe a arte:

O mundo de acontecimentos, de valores, de idéias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano.

A percepção de Freire relacionada à compreensão do mundo como um ente repleto de significados que incidem na leitura do mundo, não é somente uma interpretação política, mas também sensível, sem deixar de ser crítico sobre a realidade. Esta verificação possibilitou o aprofundamento dos saberes freireanos e seu apego que vai além do mundo da cultura, uma vez que essa categoria serve em muito para a compreensão da arte e sua associação com a educação e às práticas pedagógicas.

### **E Freire dança...**

As minhas experiências na Escola de Teatro e Dança da UFPA e no PARFOR me dão a certeza que Paulo Freire é um ente da dança, pois sua presença está imbricada nos processos de constituição humana não só na perspectiva biológica, mas motora, estética, comunicacional, costurados por elementos culturais próprios, individuais e coletivos, dos diversos modelos sociais. Paulo Freire percebe isso de forma extraordinária ao utilizar categorias como práxis, autonomia, emancipação, humanização, círculos de cultura, entre outras que proporcionam noções importantes para o universo da dança, como a experiência estética, a comunicação corporal, que superam o modelo bancário e atinge também a dança ou, como dito por Lara (1998, p. 1),

[...] não se dá pela prática bancária, onde o educador deposita no educando o conteúdo programático que ele mesmo elabora ou elaboram para ele; ou ainda, que o dançarino-educador deposita no dançarino-educando, como se este fosse incapaz de deixar aflorar a sua própria criatividade. Pelo contrário, os conteúdos se organizam na visão de mundo das pessoas, onde se encontram seus temas geradores. Estes, buscam expressão nos diferentes níveis de percepção do homem, da sua realidade, de seu pensamento, de sua linguagem.

Essa associação de Freire com a dança se consagra plenamente, pois muitos autores da referida área utilizam os referenciais freireanos para valorizar a dança enquanto patrimônio cultural, como ressalta Débora Barreto (2004, p. 105) na obra “Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola”:

[...] estruturam na valorização da realidade do educando e do seu cotidiano, reconhecendo seus interesses e possibilidades, apresentando a dança como patrimônio cultural. As estratégias indicadas para este ensino incorporam movimentos e danças do cotidiano dos educandos, buscando estimular a espontaneidade e o prazer nesta prática.

As categorias freireanas representam para a dança a superação de um modelo de dança elitista, que privilegiava corpos delineados e aptos para realizar movimentos de virtuosos. Corroborando com a ideia de superação da dança elitista, Marques (2012) explica que existe um imaginário entre as famílias por conta da disciplinarização do comportamento, uma vez que muitos se orgulham de ver seus filhos estudando em escolas de Ballet, método inspirado na rigidez russa. Débora Barreto, na contramão disso, aponta que a dança feita na escola deve buscar movimentos do cotidiano para atingir outras estéticas pautadas no patrimônio cultural que visa formar para a vida.

Ressalto que Débora Barreto é uma das intelectuais da dança que utiliza a teoria freireana na compreensão da dança na escola. Isabel Marques é a precursora no uso da referida teoria na construção dos conceitos de dança na escola. Esta autora é do entre-lugar, já que sua formação inicial é em Pedagogia, mas atua como professora de dança e, como dito por ela mesma, busca “caminhar no fio da navalha entre a dança e a educação” (MARQUES, 2012, p. 26). Esse foi o início de uma trajetória que culminou com a criação da categoria dança na escola, pois a referida autora, após retornar de seus estudos em dança no exterior, notava a ausência da dança escola e isso fez com ela transformasse sua inquietação em práxis efetiva:

[...] nos anos de 1991-92 fui assessora na área de dança da gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, época em que desenvolvia também pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da USP. Clareava-se, portanto, uma perspectiva de continuidade de carreira mais voltada para a área de educação, embora atravessada pela dança (MARQUES, 2012, p. 27).

A trajetória de Marques lhe rendeu ser uma das principais referências do campo da dança na escola que, ao longo do tratamento dessa categoria, a autora cobrava o ensino de dança com sentido de arte e não só como prática reprodutiva, meramente psicomotora e sem sentido. Marques (2012, p. 26) também postula que os processos artísticos são educativos, ao se pautar no pensamento freireano de que educar exige impregnação de sentidos cotidianos, afirmando que

artista e professor se aproximam de maneira significativa em suas ações sociopolítico-culturais: artistas também educam ao propor trabalhos de arte com o público, pois artistas impregnam e desdobram múltiplos sentidos com suas propostas artísticas. As relações entre artista/público, portanto, configuram-se com eminentemente educacionais, não necessariamente pedagógicas.

Por tudo isso, Isabel Marques se constituiu como um nome importante, pois não abandona os princípios que a formaram e expande a noção freireana para além da escola, apontando os artistas como professores por exercerem função educativa na relação com o público. E ainda, a referida autora, ao se dedicar a categoria dança na escola, discute exaustivamente dois aspectos que incidem na consagração da categoria em tela, através da formação de professores e o currículo de artes. Na obra “Arte em questões”, Isabel Marques e Fábio Brazil (2014) problematizam o ensino de artes, questionando o papel do professor e o currículo de artes, proclamando a necessidade de maior dialogicidade em relação à arte que os estudantes trazem à escola e superando práticas ingênuas de arte que pouco colaboram para a cidadania dos que estão na escola.

Marques e Brazil (2014, p. 125) apontam que, independentemente da linguagem da arte, os professores dessa área têm que assumir postura interlocutora e propositiva, de maneira a se permitir trabalhar com o repertório dos estudantes e com o repertório do mundo da arte, de forma a permitir outras maneiras de diálogo com as expressões da arte, uma vez que

A arte que os estudantes escolhem revela valores, posturas, sonhos, percepções e histórias de vida. Trabalhar com a arte dos estudantes em processo dialógico com o conhecimento proposto pelo professor permite a ambos irem além do convencional, crescer em crítica e julgamento,

aprofundar conhecimento específico e interagir na sociedade como fontes de transformação [...].

Observa-se que Paulo Freire guia a posição libertadora do ensino de artes proposto por Marques e Brazil, uma vez que assume o caráter de transformador do ensino da referida disciplina pela via do diálogo enquanto prática na interlocução entre estudantes e professores, além de representar “[...] grande oportunidade para nos perguntarmos e discutirmos com a comunidade escolar qual o papel da Arte na composição intercultural e interdisciplinar da escola, da ONG, dos projetos sociais” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 27), princípio que está na base do pensamento freireano, com fundamento na cultura.

A opção de referenciar Paulo Freire nessa tese deu-se pela percepção de que ele colabora com a mudança das perspectivas de educação, de modo subversivo ao modelo atual e hegemônico de educação cuja arte se posiciona de forma contrária e se nega a ser regulada por parâmetros que condicionem a vida humana. Nesse lastro, a dança também se apresenta como uma linguagem que busca maior autonomia para os estudantes, pautada em lógicas diferenciadas, seja na escola básica, seja na escola de dança, como mostra Almeida (2016, p. 8):

Entendo o cotidiano escolar como um ambiente complexo, estabelecendo-se nele redes de múltiplas e diferentes relações, exigindo outras lógicas para a sua compreensão, coerentes com as vivências cotidianas.

Ou seja, fazer dança na escola é superar os conteúdos e técnicas formais em nome de outra forma de realizar o currículo, o ensino, a aprendizagem, que deve ser guiado pela lógica do aluno, sua cultura, sua dança, e não pela lógica do professor, que por vezes é rígida como sua formação. Esse não é um discurso contra as técnicas de dança, mas uma revisão de sua função na formação do aluno, já que, por muito tempo, o mais importante era saber técnicas em detrimento dos sentidos que elas produziam. Esse apelo não é novo. Desde Martha Graham, Pina Baush, Trisha Brown, Klauss e Angel Vianna, todos convergiram para concepções de dança que contextualizam as rígidas técnicas a partir de seus sentidos:

ao estar presente no mundo também estou desperto (a), atento (a) e atuante, fazendo-me sujeito dentro do processo, modificando realidade à minha volta, atuando como um(a) agente de transformação, porque primeiro me transformei pelo processo do auto-conhecimento, por isso apto a ser autônomo e trabalhar para a efetiva transformação social (ALMEIDA, 2016, p. 147).

Por tudo isso que foi dito por Almeida (2016) que Paulo Freire dança e é um membro efetivo da formação de professores por fornecer subsídios importantes à produção de sentido na dança que se pratica na escola, a qual não visa formar bailarinos, mas cidadãos que conheçam as possibilidades de seu corpo, que é biológico, social e cultural.

Em entrevista, a coordenadora da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA se manifestou enfaticamente ao mostrar a transformação que esse modelo de dança na escola sofreu, já que a formação no programa promoveu mudanças significativas na ação desses professores,

eles diziam o que trabalhavam com arte nas escolas, mas que a única arte que conseguiam fazer era a desenho e a colagem e quando eles trabalhavam com a dança era muito esporadicamente e muito durante a quadra junina por exemplo ou durante a abertura de jogos escolares que eles ajudados sempre pelos professores de Educação Física faziam alguma composição coreográfica ou tentavam fazer. Então, as dificuldades que eles tinham quando ingressavam no curso de dança era a dificuldade de não saber por onde encaminhar didaticamente para pensar a dança no contexto escolar. E ora, pra nós professores, e na verdade pra mim, porque não posso falar por todos, mas pra mim, quando estive na sala de aula com eles eu sempre ficava pensando de que forma também a gente poderia trabalhar essa dança pensando na prática escolar, porque é muito diferente fazer dança, ministrar aula de dança pra quem está na licenciatura do PARFOR, considerando que todos os professores estão na rede pública de ensino e na Licenciatura Dança Belém a maioria dos estudantes não estão na sala de aula, não são professores por que eles estão na primeira graduação e no PARFOR por que eles podem tanto na primeira graduação, como na segunda, em geral são professores que já estavam em suas escolas trabalhando com ou sem licenciatura, com ou sem graduação. Então, era preciso eu me aproximar da fala deles, pegando muito a experiência deles na sala de aula para que eu pudesse pensar uma estratégia de ensino, pra que eu pudesse me aproximar do local que eles trabalhavam, mesmo sem conhecer o local, mas conhecendo o local pela fala deles, ou seja, eram locais em geral que não tinham uma sala de dança, que não tem, que temo chão batido, são estudantes que trabalhavam em assentamento por exemplo, como estudantes que saiam Novo Horizonte pra ir para Tucuruí pra fazer a licenciatura. Então, não dava para pensar uma dança que é uma dança que está numa sala com piso específico, com espelho, uma barra e que tem um material propício digamos assim para pensar o ensino da dança. Então era preciso pensar, e eu vou lhe dizer algumas que ministrei: técnica de escola de dança III, improvisação na dança, didática aplicada a dança, nessas disciplinas sempre meu olhar sempre estava voltado para a escola [...] (COORDENADORA DANÇA PARFOR/ETDUFPA, 2018).

A narrativa da coordenadora é importante por mostrar a complexidade da importância que a formação do PARFOR está representando na formação de professores, especialmente em conceber o ensino de dança centrado na escola, independente desta ter as condições efetivas. Assim, o ensino de dança nas escolas deve ser ato educativo profundo, sem, contudo,

abrir mão dos materiais necessários para seu bom ensino, pois educação feita sem qualidade é precarização tanto da aprendizagem quanto do trabalho docente. A coordenadora enfatiza a necessidade de conhecer o universo do aluno, para, a partir daí, pensar o currículo, o ensino e a aprendizagem, sem abrir mão da qualidade.

Observo nessa narrativa que o compromisso com a formação dos professores pelos rincões da Amazônia paraense suscita do legado freireano, o suporte à superação de um modelo educacional guiado pela técnica, a qual serve, segundo Freire (1979b, p. 10), de “inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras”. Por tudo isso que Freire dança se constitui um autor que tem acompanhado a teoria da dança e a formação de professores dessa área, fazendo com que a menina continue a dançar na escola, como disseram os novos baianos, “*Até o sol raiar... Até dentro de você nascer*”.

### 3 A ETNOCENOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA: POR ENTRE CONSTATAÇÕES E ENCONTROS NECESSÁRIOS

A Etnocenologia tem se constituído uma ciência com forte tendência transdisciplinar, agregando disciplinas de diferentes áreas que têm como pano de fundo a compreensão das artes do cotidiano. Michel de Certeau (2008), na obra “A invenção do cotidiano”, aponta que os estudos em torno do cotidiano acontecem a partir da ação, dos modos de operação dos indivíduos em interação social.

Na Etnocenologia o cotidiano tem valor elevado, pois é nele que se constrói a experiência, em especial a experiência artística presente nas diversas formas de espetáculo que compõem o trabalho de coreógrafos, atores, encenadores os quais, vivendo a ambivalência do palco e do ambiente acadêmico, constroem, como diz Bião (2007), *o horizonte teórico da Etnocenologia*.

Esse horizonte teórico tem relação íntima com a construção de objetos que surgem como entes compartilhados com as ciências humanas e suas diversas teorias relacionadas ao simbólico, ao imaginário, à história de vida, à história oral, das mentalidades e da Sociologia. Essa ampla perspectiva faz da Etnocenologia uma ciência contemporânea, uma vez que coloca a ciência e a arte em uma encruzilhada, da qual surgem inúmeras manifestações científicas e artísticas, fruto de um trajeto que, segundo Bião (2007, p. 21), compreende “um sujeito com seus objetos de interesse e com outros sujeitos, cujos interesses, ainda que parcialmente, comuns, se encontram [...]”.

A escolha da Etnocenologia como uma das categorias para construir meu trajeto no Doutorado em Educação tem se constituído no desafio de encontrar a interseção entre a educação e essa ciência que eu vejo se descortinar nos objetos investigativos dos estudantes da Licenciatura em Dança do PARFOR. Bião (2007, p. 25) aponta que esse encontro já se efetivou ao afirmar que, diferentemente dos estudos da *performance*, a Etnocenologia atua em um campo aberto caracterizado pela transdisciplinaridade que abarca “[...] das ciências da educação e da vida, como a pedagogia e a biologia, até as chamadas ciências exatas, como a etnomatemática [...]”.

Armindo Bião enxergava a relação entre educação e Etnocenologia e eu procuro nessa seção, refletir sobre a inserção dessa ciência no campo educacional pela via da formação do professor de dança no PARFOR e sua relação com a Etnocenologia na Amazônia, como

também situar a relevância dos estudos etnocenológicos na formação dos professores e para o ensino da arte/dança.

Observo que a dança, no âmbito da formação dos professores de arte, tem se constituído uma manifestação dos últimos anos, uma vez que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996 – a arte é componente curricular obrigatório na Educação Básica, segundo o artigo 26 da referida Lei. Recentemente, houve a alteração desse artigo através da Lei 13.278 de 2016, estabelecendo no parágrafo 6º a obrigatoriedade do ensino: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Essa modificação constitui uma lógica diferenciada, uma vez que a versão anterior da LDBEN previa apenas a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da Educação Básica, sem prever as linguagens que o ensino da arte abrangeria. Ana Mae Barbosa (2016) analisa a referida conquista com otimismo, já que, segundo ela, a arte não se constitui um *babado cultural* que orna as paredes de escolas e salas de aula. Para além disso, a arte na educação escolar tem que cumprir a função de desenvolvimento não só intelectual, mas também emocional e cultural do aluno, visto que o acesso a diversas situações artísticas devem formar pessoas sensíveis para um mundo com graves problemas de solidariedade e violência.

Destaco que das linguagens instituídas como obrigatórias no ensino da arte, a única que estava prevista era a música, sobre a qual é possível observar os embates políticos pela prevalência de grupos que conquistaram lugar de destaque no âmbito da Lei. A luta atual, em relação a essa nova determinação, é contra a superficialidade que impera na prática do ensino da arte na Educação Básica, vista como um acessório por vezes utilitário, por vezes cultural. Em função disso, Ana Mae Barbosa (2016, p. 1) aponta críticas quanto a essa prática, presente inclusive na elaboração da Base Nacional Comum, sobre a qual se manifesta afirmando que “o documento abre espaço para uma abordagem superficial das artes e para a não contratação de professores especialistas”. Essa previsão de Ana Mae vem em decorrência do tratamento dado às artes vista como um subcomponente do currículo.

As críticas da referida autora, confirmam a situação do ensino da arte. Mesmo considerando o avanço que representa a Lei 13.278 de 2016, esse componente curricular continua a ser desvalorizado pelas baixas condições de trabalho nas escolas, baixa carga horária, o que implica no baixo rendimento de professores que, para ter horas satisfatórias para seu sustento, precisam trabalhar em muitas escolas. A formação do professor de arte tem

avançado nessa direção, formando professores especialistas nas linguagens da dança, artes visuais, música e teatro. No entanto, é necessário questionar: em que condições atuarão esses profissionais? A escola está preparada para transitar de um modelo superficial para uma arte por linguagens?

Essas são algumas das preocupações que me atravessam todas as vezes que estou em sala de aula com os estudantes do PARFOR de dança, já que observo a esperança de realizarem um trabalho com arte dentro de sua formação, mas que a escola não irá lhes oferecer as condições básicas para que se realizem na formação que trilharam. Esse cenário de precarização assombra o ensino da arte e deve ser considerado pelas políticas públicas no fortalecimento da Educação Básica.

Em artigo para a Associação Nacional de Artes Plásticas (ANPAP), Schlichta (2015) aponta que, de tantos aspectos que precarizam o ensino das artes, um dos mais graves está na polivalência, que tende acabar com o avanço da formação de especialistas, mas que ainda não faz parte do entendimento dos sistemas de ensino que, orientados por uma lógica economicista, tendem a contratar um professor que atenda todas as linguagens da arte, e isso não existe.

Essa reflexão é necessária para que se compreenda o contexto em que a Etnocologia se insere no âmbito do ensino das artes, já que têm por base os estudos das espetacularidades, matrizes estéticas, ritos, rituais que minimamente, além de formar para a sensibilidade, formam o olhar crítico sobre a realidade, considerando que essa ciência parte da análise do comportamento humano espetacular, “incluindo as mais diversas formas espetaculares cotidianas e extra-cotidianas” (FARIAS, 2007, p. 43).

Mesmo com a realidade pouco animadora para que os futuros professores de dança possam atuar e desenvolver suas práticas, esses professores, desde a formação, vêm intuindo saídas teóricas e metodológicas que se iniciam na escolha de seus objetos de pesquisa e refletem na prática da sala de aula. Refiro-me à escolha da Etnocologia na forma das manifestações espetaculares como objeto das pesquisas na conclusão do curso de dança, que em grande medida foi preferido por mais de 60% dos estudantes.

Ressalto que minha trajetória como professor na Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA) se deu em 2011, no âmbito da 1ª turma, na qual comecei a observar que as escolhas dos estudantes caminhavam na direção das manifestações espetaculares, mas eram também atravessadas por outros objetos vindos dos estudos do Ballet clássico, da dança moderna e contemporânea, da inclusão de pessoas deficientes e da religião.

Nesse sentido, passei a notar que estas se tornaram temáticas recorrentes nos assuntos abordados nos TCC's nos municípios de Castanhal, Capanema, Santarém e Marabá. Para confirmar essa observação, elaborei o Quadro 5, que sintetiza os eixos temáticos por municípios onde foram formados professores, conforme pode ser observado abaixo:

**Quadro 5 - Quantidade de TCC's por eixo temático por município onde houve Licenciatura em Dança – 2011 a 2015**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO DOS TCC</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Castanhal 2011</b>	Espetacularidade	07
	Dança moderna/ contemporânea	02
	Dança/ educação	03
	Dança/ inclusão	0
	Dança/ religião	01
<b>Total</b>		<b>13</b>
<b>MUNICÍPIO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO DOS TCC</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Capanema 2013</b>	Espetacularidade	10
	Dança moderna/ contemporânea/ teatro	01
	Dança/ educação	01
	Dança/ inclusão	0
	Dança/ religião	0
<b>Total</b>		<b>12</b>
<b>MUNICÍPIO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO DOS TCC</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Santarém 2015</b>	Espetacularidade	12
	Dança moderna/ contemporânea/ teatro	01
	Dança/ educação	10
	Dança/ inclusão	2
	Dança/ religião	0
<b>Total</b>		<b>25</b>
<b>MUNICÍPIO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO DOS TCC</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Marabá 2016</b>	Espetacularidade	10
	Dança moderna/ contemporânea/ teatro	01
	Dança/ educação	04
	Dança/ inclusão	0
	Dança/ religião	01
<b>Total</b>		<b>16</b>
<b>MUNICÍPIO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO DOS TCC</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Mãe do Rio 2018</b>	Espetacularidade	06
	Dança moderna/ contemporânea	0
	Dança/ educação	04
	Dança/ e Educação do Campo	02
	Dança/ religião	03
<b>Total</b>		<b>15</b>

**Fonte:** Produção das disciplinas TCC 01 e TCC 02 da Licenciatura em Dança.

O Quadro 5 apresenta a prevalência de eixos temáticos que advêm dos saberes aprendidos na formação, o que confirma que o currículo dessa licenciatura atende as expectativas desses professores no sentido de revesti-los de conhecimentos a partir do que mais os atravessa na vida sociocultural, e que se tornaram objetos de pesquisa, considerando que esses professores não são bailarinos, mas chegaram nesse curso movidos pela vontade de aprender, inicialmente de “aprender a dançar” e ao longo do curso descobriram que dançar vai além de “aprender”, podendo chegar ao emprego do uso do corpo em diversas situações, sendo que a principal lição resume-se na aprendizagem das infinitas possibilidades do corpo que a dança traduz pela incorporação das técnicas e, ainda, que todo corpo, independentemente de sua forma, pode dançar.

Certeau (2008) analisa que, em termos de cultura, as manifestações de corpo podem ser entendidas como deslocamentos como formas de transitar por diferentes espaços que lhe cabem, pois dependem dos *usos* ou *ações* que fazemos dele e que construímos bens culturais, como foi o caso dos objetos de pesquisa elencados nos quadros apresentados que passaram de simples usos do cotidiano a ação investigativa.

Se, por um lado, a definição dos objetos de pesquisa associada aos eixos temáticos apresentados mantém relação com os usos que cada um faz da cultura que os rodeia, por outro, esses usos da cultura têm uma representação de senso comum, pois estão presentes no cotidiano, compondo o que Geertz (2013, p. 16) chamou de sistema cultural, por serem esses usos repletos de simbolismos, imaginários, juízos e crenças que, à primeira vista, parecem não ter conexão, “porém, mais fortes que uma simples relação de pensamentos inevitavelmente iguais para todos os membros do grupo [...]”.

Nesse sentido, a temática que identifiquei era centrada nas manifestações da cultura popular que em muito atravessaram os estudantes porque faziam conexão com seus cotidianos e práticas pedagógicas, sobre quais, a minha impressão de escolha como objetos investigativos, se dava a partir do lugar de onde falavam, que, segundo Geertz (2013, p. 17), ao apontar que essa definição inseria “[...] esta disposição de um lugar para o outro, adotando, no entanto, uma forma local característica”.

Muitos dos objetos definidos como problemas a serem investigados pelos estudantes se associavam, em grande medida, a espetacularidades locais presentes no interior dos municípios amazônicos paraenses, os quais traziam as crenças, os simbolismos e os imaginários próprios da região. Na visão de João de Jesus Paes Loureiro (2001, p. 25), na obra “Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário”, pesquisar a Amazônia só é possível

se for feita por uma viagem, a qual ele chamou de *flânerie*, cujo caminho é como um labirinto “em um mundo em que os deuses ainda não estão ausentes, pessoas são capazes de prodígios diante da natureza e da vida, em que ainda não se deu o desterro do numinoso. Um mundo no qual as significações não desapareceram [...]”.

Essa citação de Paes Loureiro é emblemática para explicar os motivos para a prevalência do apego às espetacularidades, pois estas trazem consigo a significação das manifestações que foram elencadas na definição dos objetos de pesquisa, sobre as quais ultrapassavam os limites do *trajeto*, *objeto* e *projeto* proposto por Bião (2007) para analisar a Etnocenologia no contexto baiano, que pelas palavras de Loureiro aproxima-se da Amazônia pelos afetos presente nas pesquisas dos estudantes da Licenciatura em Dança como algo que não é só emocional, pois “os afetos, que estão em nós como o que se passa no nosso corpo, são resultado das relações dos seres entre si e não podem ser reprimidos. Todos os seres afetam e são afetados, isto é, entram em relações uns com os outros e com o seu ambiente” (HERCULANO, 2012, p. 4).

A Amazônia, seus mitos, suas lendas, seus cantos, requebros e maneios são entes dos afetos dos estudantes que fizeram dessas manifestações seus trajetos, objetos e projetos para trilhar o caminho da pesquisa etnocenológica mediada pela realidade amazônica que, segundo Miguel Santa Brígida (2015), no artigo “A Etnocenologia na Amazônia: Trajetos-Projetos-Objetos-Afetos”, em termos de Amazônia, a Etnocenologia tem se desenvolvido em torno de etnografias, práticas religiosas e processos criativos, os quais afirmam a autonomia do pensamento amazônico na área, pois um grande número de pesquisadores tem se voltado a esse campo em diversos níveis de formação inicial e continuada, como graduação em artes, mestrado e doutorado.

Nesse mesmo estudo, o referido autor conclui que entre objetos e afetos está o corpo do pesquisador, que se envolve em diversas dimensões, ação que marca a Etnocenologia em seus processos, princípios e produtos que, segundo ele, “E O MEU CORPO COMO PESQUISA referente aos artistas-pesquisadores quando apresentam o seu próprio corpo como fenômeno e objeto na pesquisa” (SANTA BRÍGIDA, 2015, p. 22).

É necessário salientar que os estudantes da Licenciatura em Dança não são artistas e muito menos bailarinos, mas têm uma licença cultural advinda da prática e dos usos da dança no cotidiano. Isso não faz desses estudantes bailarinos, mas dançadores que atuarão de forma diferenciada na função de professor de arte/dança. Mas essa é uma temática que pretendo

desenvolver no próximo tópico, considerando a natureza de que tipo de professor de dança a licenciatura está formando.

Perceber essas nuances no processo de pesquisa dos objetos na Etnocologia na formação de professores de dança do PARFOR é um pano de fundo à compreensão da relevância do processo investigativo no curso, pois, além da prevalência da Etnocologia na forma das manifestações espetaculares, a dança-educação também tem lugar de destaque entre os objetos investigativos, conforme pode ser observado no Quadro 6 sobre os eixos temáticos e os percentuais da produção de TCC's entre 2011 e 2018.

**Quadro 6 - Produção de TCC's e percentuais por eixos temáticos – 2011-2018**

Período	Municípios	Eixo temático dos TCC's	Quantidade	Percentual
2011-2018	Castanhal Capanema Santarém Marabá Mãe do Rio	Espetacularidade	45	56%
		Dança Moderna/ Contemporânea/Teatro	05	6%
		Dança/Educação	22	27%
		Dança/Inclusão	02	3,0
		Dança/Educação do Campo	02	3,0
		Dança/Religião	05	5,0
		<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Produção das disciplinas TCC 01 e TCC 02 da Licenciatura em Dança.

O Quadro 6 mostra dois campos temáticos com maior preferência entre os estudantes para o desenvolvimento de seus trabalhos de Conclusão de Curso, entre eles estão as espetacularidades com 56% das preferências, e dança-educação com 27%. Temáticas como Dança Moderna/Contemporânea/Teatro, Dança/Educação, Dança/Inclusão, Dança/Religião e Dança/Educação do Campo tiveram entre 6% e 2% das preferências nas investigações do TCC.

A preferência da dança-educação, com 27% das temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, demonstra que a mesma, como as demais linguagens da Arte, são campos minados para um debate inconcluso sobre o que é a dança na sociedade brasileira. Sobre esse debate, Marques (2012, p. 18-19) se posiciona afirmando que o ensino da dança no Brasil é marcado pela *pluralidade* em diferentes modalidades, produções, propostas educacionais, formas de apoio que “se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela”.

Uma constatação importante é que os campos identificados no Quadro 6 demonstram que a área de dança é de uma dinâmica intensa e que se relaciona aos diversos movimentos

culturais que se desenvolvem na sociedade e que atingem os objetos investigativos, como também às práticas pedagógicas, uma vez o universo das escolas e das diversas sociedades “se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela” (MARQUES, 1997, p. 20).

A crítica de Marques em parte revela que a área hoje possui um *corpus* teórico que procura defender diferentes olhares sobre a dança, mas que todos combatem o negligenciamento do corpo enquanto objeto de criação artística, cujos registros teóricos mais citados hoje no meio acadêmico são os de Isabel Marques (1999), Marcia Strazzacappa (2001) e Débora Barreto (2004), expoentes que têm definido e referenciado o campo teórico da dança no Brasil com foco na escola regular.

Em Márcia Strazzacappa (2001), dança na escola é analisada a partir da crítica ao processo de regulação do ensino da dança no Brasil a partir de 1996, analisando que o fato de ter sido citada nesses documentos não garantiu à dança um lugar de destaque no currículo escolar. Entre tantos estudos, Strazzacappa postula que a dança ainda se encontra no terceiro mundo das artes por também estar em busca de um espaço sólido na educação.

Débora Barreto (2004) parte do princípio educativo de que a Arte na escola pode ser desenvolvida a partir do que ela denominou de *escola palco*, a qual acolheria a dança através de *atitudes dançantes*, caracterizadas pelo *improvisar, compor, apreciar e fruir*. É possível observar na teoria de Barreto que a referida proposta transforma o sentido da escola e do currículo, pois ao fazer dos mesmos o palco para realização das atividades, a autora indica que dança se torna componente curricular interdisciplinar por meio do qual é possível interagir com as demais disciplinas do currículo, improvisando, compondo e principalmente apreciando o conhecimento produzido por ela.

Isabel Marques, nas obras “Ensino da dança hoje: Textos e contextos” de 1999 e “Dança na escola” de 2003, mostra seu protagonismo, marcando o papel da dança na escola regular, como também críticas profundas sobre as formas de como a dança e educação se relacionavam, propondo uma ruptura com o modelo de dança feita para festinhas e datas comemorativas, passando a dança a assumir a forma democrática que lhe é peculiar, pois “o fato do Brasil ser um país “dançante” tem também aliado a dança da escola” (MARQUES, 2012, p. 21).

Ressalta-se que, pelo fato das três autoras serem bailarinas, isso potencializa a militância de cada uma em prol da popularização da dança na escola e é inegável a contribuição delas para consolidação do *corpus* teórico da dança, considerando que a

produção acadêmica elaborada por elas fornece subsídios epistemológicos e metodológicos ao ensino, como também às crescentes análises sobre a dança na escola.

Em vista do que foi analisado, observa-se que as imprecisões entre as áreas de dança e educação, e até mesmo na própria área de dança, têm produzido confusões e incompreensões, sendo que estão começando a encontrar um consenso a partir da necessidade de superação do papel reprodutor para assumir um modelo de dança que construa conhecimento.

Assim, refletir sobre a inserção da Etnocologia no campo educacional pela via da formação do professor de dança no PARFOR rendeu constatações importantes, pois hoje a Etnocologia na Amazônia é real, com produtos, princípios e processos efetivos na produção artística e acadêmica. Também a relação entre dança, educação e Etnocologia tem lugar de relevância na formação dos professores de arte, considerando a que a referida disciplina não está presente somente na formação do professor de dança, mas no teatro, na música na forma de etnomusicologia e nas artes visuais dos estudos etnocenológicos à formação dos professores e para o ensino da arte/dança, e isso não tem mais volta, pois a revolução está em curso, restando a nós empoderarmos a luta por melhores condições de trabalho para essa nova geração de professores de arte.

#### **4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DEUS MU-DANÇA POR ENTRE SUJEITOS DA AMAZÔNIA PARAENSE, A DANÇA DA IDENTIDADE**

*Sente-se a moçada descontente onde quer que se vá  
 Sente-se que a coisa já não pode ficar como está  
 Sente-se a decisão dessa gente em se manifestar  
 Sente-se o que a massa sente, a massa quer gritar  
 “A gente quer mu-dança  
 O dia da mu-dança  
 A hora da mu-dança  
 O gesto da mu-dança”  
 (O Eterno Deus Mu Dança - Gilberto Gil)*

Os mapeamentos realizados em torno dos Estados da Arte têm se tornado uma necessidade na área de educação, em especial na formação de professores, que se deram principalmente a partir da década de 1990 com a finalidade de inventariar aspectos importantes acerca da produção acadêmica na referida área. Romanowski e Ens (2006, p. 40), ao analisarem a produção de Estados da Arte no Brasil, dando destaque à formação de professores, assinalam que a realização desse tipo de pesquisa permite ao pesquisador compreender “[...] a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições”.

Destaca-se que os estudos em torno de Estados da Arte desde a década de 1990 vêm buscando identificar as nuances do trabalho e formação docente. Alguns pesquisadores se destacam na tarefa de mapear o referido campo temático com destaque à pesquisa sobre formação de professores realizada por Marli André, Regina Simões, Janete Carvalho e Iria Brzenzinski (1999), cujo título foi “Estado Arte da Formação de Professores do Brasil”.

Nesse estudo as autoras buscaram conhecer de forma integrada a formação de professores no período de 1990 a 1996 em teses e dissertações dos cursos de Pós-Graduação existentes no Brasil, como também em periódicos da área de educação no período entre 1990 a 1997 e no GT “Trabalho e formação de professores” da ANPED de 1992 a 1998.

Outro trabalho que envolve Estado da Arte é o intitulado “Estado da Arte sobre formação de professores e trabalho docente”, realizado por Tatiane Maia e Marcia de Souza

Hobold (2014), cujo objetivo foi apresentar um balanço da formação de professores a partir dos estudos expostos no GT 20 da ANPED sobre Psicologia da Educação entre os anos de 2000 a 2011.

No âmbito institucional, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicaram em 2011 um Estado da Arte intitulado “Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte”, coordenado por Bernadete Gatti, Elba Sá Barreto e Marli André (2011), que teve por finalidade identificar e analisar políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores, carreira docente, envolvendo todos os aspectos que implicam no trabalho de professores.

Joana Paulin Romanowski (2012) também realizou um Estado da Arte, cujo título foi “Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate”, que objetivou analisar os estudos e investigações sobre formação de professores em grupos de pesquisa.

Esses são alguns exemplos de Estados da Arte realizados e que têm sua centralidade na formação do professor e no trabalho docente que se justificam pela oportunidade de oferecem uma ampla visão dos estudos sobre formação de professores ou, como afirmam Romanowski e Ens (2006, p. 41), “[...] permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

O levantamento que acabo de expor teve por objetivo analisar a formação do professor de dança, destacando a presença da Etnocologia a fim de compreender os rumos que estão tomando esses campos temáticos no meio acadêmico nos períodos de 2011-2012. Esses objetivos surgem a partir da necessidade de elucidar a relação entre educação e Etnocologia como um campo recente que está se consolidando, especialmente em relação ao ensino da arte, que desde a promulgação da LDBEN 9.394 de 1996 já havia sido estabelecido que esta disciplina seria componente obrigatório e que deveria trabalhar por expressões artísticas, determinação consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de 1997, revista pela Lei 12.287 de 2010 que prevê o trabalho a partir de expressões regionais.

Destaco ainda que, no que se refere à dança enquanto linguagem da Arte a ser desenvolvida no currículo da Educação Básica, ela é uma atividade que pode desenvolver nas crianças, nos jovens e nos adultos a aptidão ao aprimoramento do movimento corporal, funcionamento e expressividade (PCN ARTE, 1997). Essa premissa, quando vista à luz da

realidade das escolas, observa-se um descompasso, já que a escola ainda prima pela afinidade lógico-racional do que pela evidência à poética e reprodução da realidade no ensino da arte e isso se agrava quando se trata de dança, pois a ausência de professores com formação específica para atuar com esta expressão ainda é carente, notando que essa ideia é nova no meio educacional brasileiro e ainda não está legislada especificamente de forma a influir, por exemplo, em concursos públicos, que continuam com editais generalistas para efetivação de professores de arte.

Essa referência é importante por que a formação do professor de dança adentre nessa complexidade ao se configurar como diferente da maioria dos formatos de licenciatura, essa parte de dimensões artísticas, político-pedagógicas e sociais que dão ao professor visão macro do seu papel enquanto educador, não do bailarino, mas do ser humano habilidoso, sensível e acolhedor das diferenças.

#### 4.1 CONSTATAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA EM TESES E DISSERTAÇÕES

A pesquisa em torno da formação de professores se constitui em um objeto quase que inesgotável por representar modelos que se adequam ao tempo em que acontece. Ela é marcada por dimensões políticas que determinam sua vinculação a mecanismos de controle do mercado em relação à educação ofertada à sociedade que, por sua vez, determina a dimensão pedagógica que guiará o ensino e o currículo nas escolas. Uma prova disso é o que afirmam Gatti e Barreto (2009) sobre a profissão docente que tanto em relação à formação, como à carreira ao longo do tempo, não teve a devida valorização nem no Brasil, nem em muitos países do mundo. Sobre isso, as autoras apontam que:

O Brasil não constitui uma exceção. Apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, destacando-se mais recentemente a lei que instituiu um piso salarial e o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. As sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8).

Para Gatti e Barreto (2009), a formação e a carreira docente são questões fundamentais para o desenvolvimento do setor educacional no Brasil, ressaltando não são só esses como os responsáveis pela educação de qualidade. As autoras apontam que uma prova disso é o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala a nível nacional e internacional, nas quais o Brasil está sempre em posição inferior em relação a outros países.

É necessário destacar que entre as poucas iniciativas de formação de professores de iniciativa pública está o programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na forma do PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) que, no Estado do Pará, em 08 anos já formou 7.100 professores somente na UFPA (COORDENAÇÃO DO PARFOR, 2018). Assim, as iniciativas de formação de professores ainda estão estagnadas na formação inicial, mas já é urgente a necessidade por formação continuada, já que esses docentes formados pelo PARFOR possuem mais de uma licenciatura.

Esse pano de fundo faz uma aproximação ao tema que investigo nessa tese, que é a formação do professor de dança, sobre o qual realizei uma busca, em 10 páginas, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/ Plataforma Sucupira, que resultou em 09 trabalhos, entre teses e dissertações conforme mostra o Quadro 7:

**Quadro 7 - Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / Plataforma Sucupira**

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>CATEGORIA ANALISADAS</b>	<b>POSSÍVEIS CONSTATAÇÕES</b>
Ensino de dança na escola: Um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa/PB (UFBA)	2015	Dissertação	Dança na Educação Física. Corpo. Dualismos. Referenciais	A dificuldade de atualização, no que concerne às maneiras dualistas para agir/pensar o corpo que dança na escola, principalmente na Educação Física, seja possível contribuir para reagir aos dualismos os quais ainda constituem ontologias e epistemologias resistentes aos avanços do conhecimento em relação aos modos de operar do corpo.
PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente (UFBA)	2017	Dissertação	Cooperação; Ensino Fundamental; Estratégias. Implicação. PIBID-Dança.	Percebe-se que o PIBID, ao aproximar universidade e escola, antecipa as expectativas do estudante de licenciatura sobre a escola; por sua vez, o professor da escola, ao narrar seus modos de planejar, estabelece relação de reciprocidade e potenciais artísticos nessa experiência em sala de aula.
O projeto de formação de professores do curso de dança-	2015	Dissertação	Licenciatura em Dança. Formação de professores. Professor de	Além de sistematizar a trajetória do Curso, o estudo permitiu apontar alguns saberes que constituem essa formação na perspectiva dos

Licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento (UFPEL)			Dança.	docentes, assim como os desafios que se apresentam para a área, com relação a sua inserção na escola básica e no ensino superior que tornam ainda mais complexa a formação de seus professores.
O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis (UFSC)	2003	Dissertação	-	A análise da cultura docente e suas normas de conduta permitiu tanto compreender o comportamento destes professores e o contexto histórico em que se inseriam, quanto vislumbrar melhorias para a classe a partir do relato das principais preocupações docentes e carências da área da dança em Florianópolis.
Perfil de atuação do egresso da licenciatura em dança da universidade federal de alagoas – UFAL	2016	Dissertação	Dança; Universidade Federal de Alagoas. Egressos. Campos de atuação profissional.	Identificou-se o perfil e a atuação do egresso no campo de trabalho com ênfase da atuação na Educação Básica, pública e privada, em Alagoas. Com esse levantamento, tornou-se possível conhecer a abrangência da ação dos licenciados em dança e sua relação com o mercado de trabalho.
NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul (UFRGS)	2017	Tese	Ensino de Dança; Profissão Docente; Educação Básica; Formação de Professores	Considera-se que, no contexto selecionado, a profissão docente em Dança é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam seus locais de trabalho, desempenham um papel relevante, pois fundam o ensino de Dança nas escolas públicas estaduais sul-riograndenses.
A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil (UFBA)	2008	Dissertação	Dança; Campo; Espaço Social; Pierre Bourdieu.	Conclui-se que o campo acadêmico da dança está em processo de constituição. A produção de pesquisa vem crescendo consideravelmente nos últimos anos e caracteriza-se como geopoliticamente dispersa, apresentando focos de concentração. É epistemologicamente diversificada, com autoridades locais e certa tendência à eugenia.
Dança e corporeidade: experiências e reflexões na formação continuada de professores (UNESP)	2017	Dissertação	Professor(a); Dança; Corporeidade; Formação continuada; Educação emancipadora	Compreendemos que a corporeidade é algo que vai se constituindo ao longo de nossa trajetória de vida e que nesta pesquisa perpassa pelas trajetórias de vida pessoal e profissional de professores que foram permeadas pelo contato com experiências e reflexões com a dança, potencializando campos sensíveis, intuitivos, perceptivos, cognitivos na comunicação com o mundo, reveladas em suas práticas pedagógicas e no contato com seus

				alunos.
--	--	--	--	---------

**Fonte:** Catálogo de Teses e dissertações/ Plataforma Sucupira/ CAPES – 2019.

Observou-se a busca por trabalhos resultantes de pesquisas, que variaram entre os anos 2003 e 2017, sendo que 01 tese e 07 dissertações foram desenvolvidas em universidades brasileiras, 03 foram desenvolvidas na Universidade Federal da Bahia e os 05 demais trabalhos pertencentes à UFPEL (Pelotas), UFSC (Santa Catarina), UFAL (Alagoas), UFRGS (Rio Grande do Sul) e UNESP (Araraquara). Diante disso, constatamos a prevalência de trabalhos produzidos pela Universidade Federal da Bahia, considerando que ela abriga o mais antigo programa de pós-graduação voltado para o teatro e dança e que, desde 1997, cujo nome é Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, tem se diferenciado na formação de pesquisadores na área de arte.

De uma forma geral, verifica-se que as pesquisas no campo da arte comparecem na área da educação, focando a dança na escola e não a formação do professor, além de mostrar o apego dos pesquisadores pela difusão da arte na escola com destaque para a dança. Por isso, poucas pesquisas se voltam para a formação do professor de arte e, menor ainda, para a formação do professor de dança no que diz respeito às 10 páginas investigadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Em relação aos trabalhos encontrados sobre a formação do professor de dança, observa-se que o número de pesquisas é pequeno, além de percorrer um longo período entre as produções, considerando que o primeiro registro sobre esse objeto foi em 2003, e o segundo só em 2008, intensificando entre os anos de 2015 e 2017. Assim, constata-se que não houve interesse na continuidade de investigação dessa temática, uma vez que das 08 pesquisas identificadas, 07 são dissertações e 01 é tese.

As categorias de análise vistas nas pesquisas apontam temáticas como a formação de professores, dança na educação, corpo, educação emancipadora e ensino de dança, sendo que uma delas foi com egressos da Universidade Federal de Alagoas, do curso Licenciatura em Dança. Destaco que dos trabalhos identificados, a tese “NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA: Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul” (UFRGS), que tratou da situação de professoras de dança no Rio Grande do Sul, a qual perpassou pela formação, mas não se constituiu seu foco central, foi a que mais se aproximou do objeto desta tese.

Quanto aos resultados das pesquisas identificadas, observou-se que os mesmos convergem para o aprofundamento do debate sobre a formação inicial, no que diz respeito à

ampliação da experiência discente no campo profissional e seus reflexos na efetiva prática profissional do professor de dança, como observado nas pesquisas “PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente” (UFBA), “O projeto de formação de professores do curso de dança-Licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento” (UFPEL) e “Perfil de atuação do egresso da licenciatura em dança da universidade federal de alagoas” – UFAL.

Outro aspecto observado nos resultados dessas pesquisas foi a necessidade da formação continuada, tanto no sentido da atualização do professor, como na consolidação da formação enquanto campo acadêmico, conforme observado nas pesquisas “Ensino de dança na escola: Um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa/PB” (UFBA) e “A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil” (UFBA). Destaco a tese “NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul” (UFRGS) por ter constatado inventividade no trabalho de professoras de dança no Rio Grande do Sul, como também a dissertação “Dança e corporeidade: experiências e reflexões na formação continuada de professores” (UNESP), cujo trabalho constatou que o corpo faz parte de uma trajetória de trabalho e vida de professores de dança.

As pesquisas coletadas no catálogo apontam para a importância de investigar a formação do professor de dança, considerando que a área de dança, no campo das artes, se constitui uma das formas de expressão em expansão, já que é crescente o número de professores formados para atuar nas escolas. É nesse sentido que Andrade e Godoy (2017, p.117) indicam que a relação entre formação e experiência é constante em pesquisas que tratam desse objeto: “as trocas e as relações com as opções de escolha se dão no decorrer de um período que não se finda, mas que se harmoniza e se desorganiza de acordo com as possibilidades com que esse sujeito em formação se depara ou, mais especificamente, de acordo com a experiência”.

A reflexão acima deixa a certeza de esta pesquisa tem caráter inédito, já que ao investigar a formação do professor de dança no PARFOR, analisei as evidências da cultura popular e da Etnocologia nas narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança do referido programa, cujas categorias estão centradas na experiência dos sujeitos com a cultura popular.

Por fim, não posso deixar de destacar que na busca realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES muitos objetos identificados relacionavam dança e cultura associadas

às temáticas advindas do folclore, como também às temáticas relacionadas a conceitos complexos como *bricolage*, teoria do movimento, em Laban, filosofia e dança, em Pina Baush, processos pedagógicos da dança e improvisação, mostrando que tais temas se inserem no campo artístico da prática de dança.

#### 4.2 INVESTIGAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ICED/ UFPA

A investigação sobre a formação do professor de dança em âmbito nacional, realizado através do catálogo de Teses e Dissertações da CAPES na Plataforma Sucupira, mostrou o caráter inédito que o presente trabalho está se configurando, já que os resultados apontam para diferentes categorias em torno da formação e intensificação do debate sobre o processo formativo de professores no campo da arte. Observa-se que as pesquisas identificadas anteriormente foram realizadas no âmbito de programas de pós-graduação em Arte, sendo que não foi registrado a referida temática em programas da área de educação.

Ressalta-se que essa ausência se dá em função de um descompasso em relação à formação desses profissionais que, no âmbito das reformas da educação básica, ocorridas durante os últimos vinte anos, atuam em outros campos, como na Educação Física e Arte, como visto nos PCNs e na atual BNCC. Sobre isso, esclarecem Andrade e Godoy (2017, p. 2014):

[...] a formação específica do professor de dança para atuar nas escolas formais ocorre atualmente nas Licenciaturas em Dança, mas, na prática, tanto professores de Educação Física licenciados em Pedagogia ou na Escola Normal como os licenciados nas outras linguagens de Arte vêm trabalhando com dança nas escolas (Brasil, 1998a, p. 29). Esse fato tem se acentuado desde a publicação dos PCN-Arte (1998) e Educação Física (1997), que consideram a dança pertencente às duas áreas de conhecimento, bem como as recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) que reforçam essa prerrogativa.

A constatação de Andrade e Godoy (2017) apontam para a necessidade de consolidação de um escopo teórico-prático em torno da formação do professor de dança, considerando que a formação acadêmica de bailarinos tenha iniciado na Universidade Federal da Bahia na década de 1950, mas o período de intensificação de implantação dos cursos de licenciatura em dança são recentes, com menos de trinta anos de existência. No entanto, independentemente do tempo de implantação dos cursos, os mesmos só passaram a ser avaliados pelo Ministério da Educação, enquanto marco regulatório de existência dos cursos de graduação, a partir de 2009, como mostra o Quadro 8:

**Quadro 8 - Número de licenciaturas em dança no Brasil, segundo o Cadastro e-Mec entre 2009-2016**

ESTADO	ANO	TIPO
1. Amazonas (UEA)	2013	Licenciatura
2. Pará (UFPA)	2013	Licenciatura
3. Ceará (UFC)	2013	Licenciatura
4. Rio Grande do Norte (UFRN)	2013	Licenciatura
5. Pernambuco (UFPE)	2013	Licenciatura
6. Paraíba (UFPB)	2013	Licenciatura
7. Alagoas (UFAL)	2014	Licenciatura
8. Sergipe (UFSE)	2013	Licenciatura
9. Bahia (UFBA)	2013	Licenciatura
10. Bahia (UESB)	2013	Licenciatura
11. Goiás (IFG)	2013	Licenciatura
12. Goiás (UFG)	2013	Licenciatura
13. Rio de Janeiro (FAV)	2016	Licenciatura
14. Rio de Janeiro (UCAM)	2016	Licenciatura
15. Rio de Janeiro (UNESA)	2013	Licenciatura
16. Rio de Janeiro (UFRJ)	2013	Licenciatura
17. São Paulo (UniMetrocamp Wyden)	2013	Licenciatura
18. São Paulo (UNISANT'ANNA)	2013	Licenciatura
19. São Paulo (Faculdade de São Caetano do Sul)	2009	Licenciatura
20. São Paulo (FPA)	2013	Licenciatura
21. São Paulo (UAM)	2013	Licenciatura
22. São Paulo (UNISO)	2014	Licenciatura
23. São Paulo (UNICAMP )	2013	Licenciatura
24. Paraná (UNESPAR )	2013	Licenciatura
25. Santa Catarina (HORUS)	2013	Licenciatura
26. Santa Catarina (FURB)	2013	Licenciatura
27. Rio Grande do Sul (UCS )	2013	Licenciatura
28. Rio Grande do Sul (UERGS)	2013	Licenciatura
29. Rio Grande do Sul (UFPEL)	2013	Licenciatura
30. Rio Grande do Sul (UFSM)	2013	Licenciatura
31. Rio Grande do Sul (UFRGS)	2013	Licenciatura
32. Rio Grande do Sul (ULBRA)	2013	Licenciatura

**Fonte:** Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - e-Mec.

O cadastro e-Mec aponta 32 licenciaturas em dança em funcionamento no país, sendo que a maioria teve sua primeira avaliação em 2013. Mas desde 2009, o Ministério da Educação vem avaliando as Licenciaturas em Dança, as quais variaram entre 2014 e 2016 como a primeira avaliação. A partir do Quadro 8, pode-se inferir que, mesmo com essa quantidade de licenciaturas, ainda há carência de profissionais para atuar nas escolas de

Educação Básica, conformando esse não espaço da dança na formação escolar, além do caráter polivalente que ainda impera no ensino de arte, além da atribuição do “ensinar dança” partilhada com outros profissionais.

Essa breve trajetória aponta a situação da formação e da prática do professor de dança que ainda não tem seu lugar no currículo da Educação Básica e, por isso, sua prática é claramente fragmentada em diferentes áreas, o que dificulta a consolidação da identidade do professor de dança no âmbito do referido nível da educação escolar.

A partir dessa reflexão, completei a investigação nos domínios do repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, que resultou em 05 teses e 04 dissertações que tratam da formação do professor no PARFOR e formação do professor de arte, as quais foram orientadas no período entre 2014 e 2018, conforme mostra o Quadro 9:

**Quadro 9 - Teses e dissertações orientadas no PPGED- UFPA sobre a formação de professores no PARFOR e FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE entre 2014-2018**

TÍTULO	ANO	TIPO	CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS	CONSTATAÇÕES
Arquitextura dos afetos: Escrita sobre desenhos de artistas-professores	2014	TESE	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	Escrita. Artistas-Professores. Cartografemas. Desenho. Formação	A educação cindida pelo campo da criação como produção da diferença: uma educação como plástica política, pois a escrita artística cria estilos de vida, estéticas da existência, conceitos artísticos e poéticas da diferença. Uma escrita concebida entre linhas de escrita e linhas de desenho, como vontade de potência no campo imanente de criação.
O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações Sociais de Professores de Dança	2014	TESE	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	Formação Docente. Dança. Ensino de Dança. Representações Sociais.	As Representações sociais dos professores se constituem no entre-lugar gerado do encontro entre arte, docência e pesquisa, envolto pelas experiências construídas antes, durante e depois do Curso de Graduação, atravessadas por contextos sociais variados que ainda reforçam o ensino da dança como uma necessidade secundária na vida do ser humano.
Ressignificação da prática de leitura dos	2016	TESE	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO	Rede de Significados.	Sustenta a tese de que: a experiência cultural da

graduandos do curso de letras PARFOR - UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor			PARFOR	Território de Formação do Leitor. Subjuntividade do Leitor. Horizonte Social do Leitor. Curso de Letras PARFOR/UFPA	palavra do Leitor emerge socialmente no Território da Formação Docente por meio do dialogismo para (re)negociar e ocupar um lugar com sua diferença cultural de Leitor.
A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR	2017	TESE	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PARFOR	Políticas Educacionais. Formação docente. PARFOR. Carreira. Salário	O estudo revelou que os professores têm a percepção da profissão docente enquanto vocação, prevalecendo ainda questões como intensificação, precarização, desprofissionalização e desvalorização docente.
O plano de formação docente/PARFOR e a inter-relação com o regime de colaboração no estado do Pará	2018	TESE	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PARFOR	Formação de Professores. Federalismo. Parfor. Regime de Colaboração.	O estudo constata, ainda, fragilidades na efetivação do regime de colaboração no desenvolvimento do Programa, visto que os acordos firmados pelos entes federados se pautaram por ações estanques e não cooperativas, evidenciando ausência de regulamentação do regime de colaboração.
Possibilidades e limites no curso de Pedagogia da UFPA: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR	2015	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PARFOR	PARFOR. Formação Docente. Egressos. Atuação profissional	A pesquisa revelou a importância do acesso ao ensino superior para a vida pessoal dos egressos e para sua vida profissional, mas sem a atribuição desse aspecto isoladamente como determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
A formação em serviço no curso de Pedagogia na UFPA: Implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR	2017	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PARFOR	Formação em Serviço. PARFOR. Política de Formação de Professores. Prática Pedagógica.	Os resultados indicam que o acesso ao curso de licenciatura em uma instituição pública federal foi de grande importância para a vida pessoal e profissional dos professores pois, sem ele, a maioria não teria acesso ao ensino superior.
O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Uma revisão da literatura (2013-2018)	2018	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PARFOR	Formação em Serviço. PARFOR. Revisão da Literatura	Confirma-se o entendimento de que se trata de uma política de formação continuada, ao invés de formação inicial, o que é um entendimento ainda existente sobre o

					PARFOR.
Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do PARFOR	2018	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PARFOR	Autoeficácia. Satisfação no trabalho. Formação de professores. Prática pedagógica.	Verificou-se, desse modo, que no contexto educativo as categorias autoeficácia e satisfação no trabalho podem influenciar as ações docentes.

**Fonte:** Repositório de teses e dissertações PPGED/ICED/ UFPA.

A investigação demonstrada no Quadro 9 aponta para o sucessivo interesse de pesquisadores pela formação do professor realizada no âmbito do PARFOR, uma vez que o referido objeto de pesquisa compareceu em 08 trabalhos, entre teses e dissertações produzidas no PPGED/ ICED/ UFPA entre 2016 e 2018. Esse interesse, a partir do que as categorias de análise apresentam, está voltado ao caráter da política educacional de formação de professores que o referido programa apresenta, pois, entre as categorias que evidenciam o interesse dos pesquisadores pelo PAEFOR, está o regime de colaboração, carreira docente, salários, formação docente, atuação profissional e formação em serviço. Outras categorias comparecem em relação à formação ofertada pelo PARFOR, como autoeficácia e formação do leitor, que oferecem reflexões importantes sobre a satisfação do professor com seu trabalho, como também o papel da leitura na formação do professor e na função como leitor.

Destaco dois aspectos importantes observados na investigação do objeto da formação do professor no PARFOR: o primeiro diz respeito às temáticas encontradas: das 08 pesquisas identificadas em torno dessa temática, 04 analisaram a licenciatura em Pedagogia em aspectos diversos que envolvem o trabalho e a formação do professor formado para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o segundo está relacionado à pesquisa “Possibilidades e limites no curso de Pedagogia da UFPA: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR” (2015), que investigou os egressos do PARFOR do curso de Pedagogia. Vale ressaltar que pesquisas dessa natureza são importantes por proporcionarem um retorno da formação ofertada, abrindo possibilidade de avaliação do processo formativo enquanto política pública. No geral, não foi observado pesquisas que adentrassem no universo das demais licenciaturas ofertadas pelo PAEFOR, o que torna a presente tese, na esfera do PPGED/ ICED/ UFPA e entre os programa de pós-graduação em nível nacional, um estudo inédito.

As constatações oriundas das pesquisas em torno do PARFOR, no âmbito do PPGED/ ICED/ UFPA, como já mencionado anteriormente, se desenvolveram enquanto análises da política pública de formação de professores, as quais apontaram perspectivas que, de uma

forma geral, influenciaram no contentamento pessoal, mas que do ponto de vista profissional, proporcionaram a intensificação, precarização, desprofissionalização e desvalorização docente, conforme constado pela pesquisa “A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR”. Além disso, elas examinaram a forma de operacionalização do regime de colaboração enquanto princípio constitucional através do qual o PARFOR foi criado, mas a pesquisa “O plano de formação docente/PARFOR e a inter-relação com o regime de colaboração no estado do Pará” (2018) constatou a ausência de regulamentação efetiva do referido regime na gestão do programa nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Assim, sem perder o lastro investigativo no interior do repositório de Teses e Dissertações do PPGED/ ICED/ UFPA, observou-se duas pesquisas sobre arte no campo educacional na forma dos trabalhos “Arquitextura dos afetos: Escrileituras sobre desenhos de artistas-professores” e “O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações Sociais de Professores de Dança”, ambas de 2014. Nos dois casos, observa-se que os autores analisaram a atuação de professores de artes visuais e dança na sua prática profissional, com destaque para a tese de examinou a representação social de professores de dança, não se detendo à prática de dança na Educação Básica.

Na “Arquitextura dos afetos”, constatou-se que a prática do professor de artes visuais pode ser compreendida a partir de uma plástica política, a qual é escrita a partir da própria vida do professor. No caso do estudo “O entre-lugar e o não lugar da docência”, a pesquisa mostrou que as representações dos professores encontra-se no intervalo entre a arte e a docência, cuja formação ocorre ao longo da produção desse lugar de vida e atuação enquanto artista e docente.

Esses trabalhos, tanto no nível nacional, como no interior do repositório de teses e dissertações do PPGED/ ICED/ UFPA, apontaram para a preocupação dos pesquisadores com a averiguação de objetos de pesquisas voltados à dança, como também à formação de professores dessa linguagem da arte. Quanto ao PARFOR, viu-se a preocupação, no interior da PPGED/ ICED/ UFPA, com a formação de professores, investigações envoltas em categorias diversas que demonstram as problematizações, especialmente aquelas relacionadas à condição da profissão docente.

Especificamente sobre a formação do professor de dança, notou-se que o referido campo ainda é um tema que necessita do olhar investigativo dos pesquisadores, pois, em alguns casos expostos na presente análise, viu-se que a dança está relacionada à prática

artística e menos pedagógica. Isso implica na análise da formação, já que abre espaço para a informalidade e polivalência na referida área.

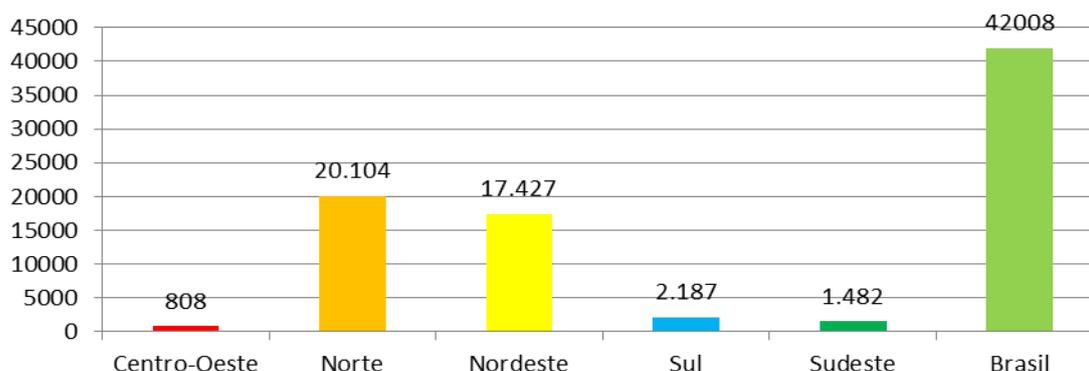
Nesse sentido, o PARFOR, no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, tem por finalidade “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

Segundo esse Decreto, a formação dos professores acontece em três formas: 1) A licenciatura para professores em exercício nas redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam na sala de aula; 2) A segunda licenciatura destinada a licenciados em exercício na rede pública que desejem continuar atuando no ensino básico em outra disciplina; 3) A formação pedagógica destinada a docentes com bacharelado em áreas afins que atuam como docentes na Educação Básica.

A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, aponta que o referido programa tem conseguido resultados importantes nos anos de 2014 e 2015. Segundo essa comissão, até o ano de 2014 o PARFOR matriculou 2.428 turmas em 451 municípios brasileiros, tendo atendido até o referido ano 3.294 professores que atuam na Educação Básica. No ano de 2015, o programa contabilizou 52.008 frequentando seus cursos, sendo que, destes, 12.103 são professores concluintes (CAPES, 2015).

No Gráfico 1 observa-se a distribuição das matrículas do PARFOR nas regiões brasileiras.

**Gráfico 1 - Matrículas do PARFOR por regiões brasileiras**

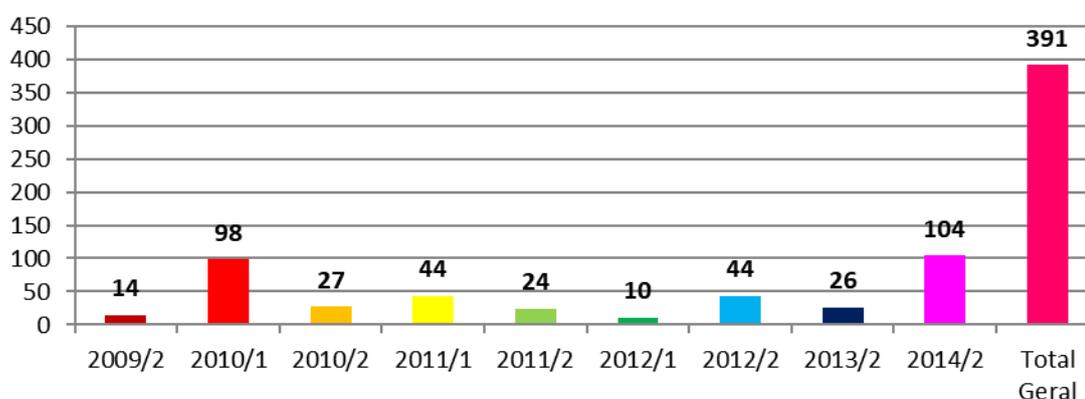


**Fonte:** CAPES (2015).

Esses números mostram que as regiões brasileiras onde o programa possui o maior número de matrículas são a região Norte, com 20.104 estudantes, e a região Nordeste com 17.427. As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste têm matrículas residuais, as quais, juntas, perfazem 4.477 matrículas. No âmbito da UFPA, até 2013, o referido Plano atingiu 9.871 estudantes matriculados em 391 turmas em 60<sup>4</sup> municípios paraenses que estudam em 19 licenciaturas.

No Gráfico 2 observa-se as matrículas no PARFOR/UFPA no período de 2009 a 2014.

**Gráfico 2 - Formação de turmas no PARFOR/UFPA 2009-2014**



**Fonte:** PARFOR em números UFPA (2018).

Observa-se no referido gráfico que o programa, no âmbito da UFPA, sempre teve formação acima de 14 turmas, sendo que no ano de 2010 teve a formação de 98 turmas e, em 2014, 104 turmas, e que no geral já formou 391 turmas no período entre 2009 e 2014.

Esses números apontam para a relevância que a formação de professores tem adquirido no Brasil e em especial no Estado do Pará que, segundo Santos (2015), dados do Educacenso do MEC indicavam que no ano de 2007 existiam 125 mil docentes atuando sem formação adequada, e apenas 12 mil professores tinham essa formação. Em outras pesquisas, como a de Monteiro (2014), apontam que em termos de PARFOR o perfil dos professores que

<sup>4</sup> Segundo a coordenação do PARFOR UFPA, houve crescimento no número de municípios atendidos pelo Programa que em 2018 foi para 66 municípios, formando até o referido ano 5.930 professores da Educação Básica. Informação publicada em PARFOR em Números, disponível em <<https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/2014-02-12-19-36-58>>. Acesso em 09 out. 2018.

se submetem a essa formação tem fortalecido sua identidade enquanto educadores que buscam melhorias, uma vez que,

os professores-estudantes da turma contexto desta pesquisa tinham uma identidade de professores comprometidos com mudanças na educação, tendo as vivências do curso do PARFOR, permitido que refletissem muito mais acerca de seu papel como agentes de transformação social (MONTEIRO, 2014, p. 132).

Particularmente na UFPA, esse caráter crítico é transversal na formação dos professores inseridos no PARFOR, já que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) primam pela formação com aquisição de habilidades relativas a como ensinar com capacidade de reflexão crítica, delegando ao professor o desenvolvimento de uma identidade profissional e organizativa em torno da compreensão dos problemas relativos a profissão docente.

A partir desta noção sobre a formação do professor, pretendo neste tópico refletir a referida formação no âmbito da dança a partir de referências e constatações numéricas sobre esse aspecto no contexto do PARFOR, além de analisar os sujeitos amazônicos que adentram na referida formação e sua identidade, buscando perceber as mudanças necessárias que devem refletir no currículo de Artes na Educação Básica.

#### 4.1 CONSTATAÇÕES SOBRE A LICENCIATURA EM DANÇA NO CONTEXTO DO PARFOR NO BRASIL E NO PARÁ

A análise da existência de uma licenciatura voltada para a formação em dança em uma universidade mostra um sinal de profundo de compromisso com a produção científica-artístico-cultural na sociedade, considerando que a universidade é um lócus privilegiado de reflexão, debate rigoroso e busca de alternativas para diferentes problemas da vida coletiva. A UFPA tem buscado, ao longo de sua história de 61 anos, cumprir com esse papel, se fazendo presente de diferentes formas na sociedade paraense e proporcionando não só a ciência, mas também a cultura em diversas expressões e possibilidades.

Desde a década de 1960, particularmente a partir de 1962, a Universidade Federal do Pará, com a criação do Grupo Norte de Teatro Escola, concentrou esforços à formação do ator. Nesse período, essas atividades na universidade progrediram à instalação do Serviço de Teatro Universitário, no qual foi consolidado o curso de formação de ator. A criação das atividades relativas à dança na UFPA inicia em 1968, ano em que foi criada a Coordenação de

Dança, que instituiu o Grupo Coreográfico da instituição. Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 20):

A afirmação do Grupo Coreográfico e consequente criação do Curso de Formação de Bailarino foram fatores fundamentais para o desenvolvimento conjunto das atividades de ensino de Teatro e Dança, dando origem, em 1993, à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará.

Observa-se que a produção em torno das expressões artísticas na UFPA sempre esteve presente na instituição, uma vez que a formação de atores e bailarinos se fez presente como forma de expansão cultural e artística na sociedade paraense, sendo que essas áreas, enquanto produção acadêmica, só tiveram sua legitimação a partir dos anos de 1990, quando da criação do Núcleo de Artes (NUAR), o qual, em 2006, se transformou no Instituto de Ciências da Arte (ICA). Informações sobre o histórico do referido instituto apontam que a institucionalização da Escola de Teatro e Dança da UFPA se iniciou no Núcleo de Artes, sendo que, a partir de 2006, a ETDUFPA se torna uma das subunidades do ICA:

Assim, o ICA passou a abranger além do ensino técnico de nível médio, a graduação e a Pós-graduação (esta última realizada pelo NUAR desde 2004), envolvendo três subunidades: a EMUFPA, a ETDUFPA e a FAV – Faculdade de Artes Visuais. Nesse sentido, o ICA nasce com a pretensão também de integrar as escolas técnicas à academia, ampliando seu *status* no contexto da Universidade [...] (UFPA, ICA, 2016, p. 1).

A consolidação de um instituto para abrigar as diversas unidades da UFPA que tratavam de arte representou um avanço na direção da integração e articulação da área no interior da universidade, beneficiando a sociedade uma vez que permitiu a ampliação do diálogo entre as diversas expressões da arte, tanto na vida acadêmica quanto na sociedade paraense, que ganha em qualidade de espetáculos como o Auto do Círio, os Festivais de Música, entre tantas atividades acadêmicas e artísticas que têm feito da ETDUFPA/ICA um centro de referências em artes na Amazônia.

No entanto, a consolidação dos cursos de licenciaturas em Artes (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) levou algum tempo no Brasil, considerando que só tiveram pareceres e resoluções aprovados entre os anos de 2002 e 2004, no âmbito do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. A Resolução nº 3, de 08 de março de 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Dança. A referida resolução refere-se à graduação em dança que poderá acontecer na forma de bacharelado ou licenciatura. Sobre a licenciatura plena em dança, essa resolução define que “os cursos de graduação em Dança

para a formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (CNE, 2004a, Art.12). A Resolução nº 3/2004 aponta também que a graduação em dança enseja:

[...] capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (CNE, 2004a, ART.3).

Observa-se que o referido artigo oferece um perfil ao graduado em dança desvinculado da técnica pela técnica, mas abrange uma formação que propicie o desenvolvimento de habilidades para além da técnica, uma vez que imprime ao profissional da dança a sensibilidade estética, a cinesiologia e, principalmente a valorização da pessoa, sua autoestima e expressão corporal, além da importância das manifestações culturais para essa formação.

Colado na instituição da Resolução 3/2004, o CNE/MEC instituiu a Resolução 4 de 08 de março do mesmo ano, a qual aprovou as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Teatro, cuja finalidade é:

[...] capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (CNE, 2004b, ART.3).

O perfil do profissional do curso de teatro é estabelecido a partir da flexibilidade e da sensibilidade artística que são permeadas pela aprendizagem da técnica, ética e artística, visando formar não somente o ator, mas um indivíduo integrado e participativo na sociedade que aprecia as manifestações culturais. A homologação de ambas as formações representa o esforço de ampliação da atuação das universidades no meio social, e também a diversificação da oferta de postos de trabalho no mercado atual e a pressão sobre áreas que antes eram vistas como informais e que agora se mostram como potenciais nichos de geração de renda.

[...] deveriam ser uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos, que, segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho. Assim, os estudantes poderiam definir trajetórias individuais ou coletivas

que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar estudos realizados no ensino médio, ou, então, obter formação específica em tempo mais curto e com maior especificidade do que os cursos de graduação exigiam (CUNHA, 2004, p. 806).

É possível observar que a diversificação da oferta de Educação Superior aponta para a ampliação da flexibilidade de ingresso e de formas de atendimento que se articulem à formação, às necessidades individuais e do mercado. A formação em dança e teatro estão arroladas nesse contexto, especialmente a formação do professor, que segundo Cruz et al. (2010, p. 239),

[...] estudantes, cientes das expectativas do mercado, começam, ainda na universidade, a sentir-se pressionados a adquirirem competências no seu campo profissional. Esta exigência, aliada à certeza de que nem todos serão absorvidos pelo mercado de trabalho, principalmente na realidade actual do desemprego, gera desconforto e ansiedade.

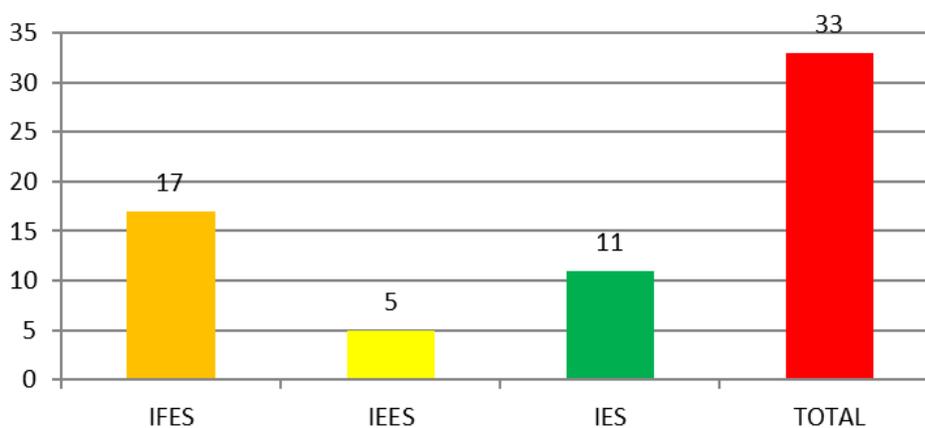
O modelo de formação proposto nas diretrizes curriculares prevê perfis adaptados para a produção artística, mas também se observa a pressão do mercado por profissionais para atuar em diversas frentes que, por sua vez, ainda não são suficientes e nem regulamentadas pelos sistemas públicos para efetivação via concurso, como acontece com a área de artes que ainda contrata professores generalistas de “educação artística”.

Uma prova do que estou afirmando é o edital N° 01/2018 – Secretaria de Estado de Administração, publicado no Diário Oficial do Estado do dia 19 de março de 2018, no qual está disponibilizando 2.112 (duas mil, cento e doze) vagas para o cargo de Professor Classe I, Nível A, para professores portadores de diploma de nível superior em licenciatura plena no concurso público C-173. O referido edital para a área de artes disponibiliza 136 vagas, mas determina como escolaridade mínima para os candidatos “Diploma de conclusão de curso de graduação de licenciatura plena em Educação Artística”.

É necessário destacar que a referida licenciatura não existe desde aproximadamente 1996, ano em que passou a vigorar a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o ensino de “artes” passou a ser obrigatório na educação básica, como determina o artigo 25, parágrafo 2º. Considerando essa determinação, o referido edital deveria ter pelo menos atentado para as definições básicas propostas pela LDBEN, além de observar outras legislações que orientam a operacionalização do currículo de artes por linguagens de artes visuais, dança, teatro e música.

A expansão dos cursos de licenciatura e bacharelado em dança pode ser considerada moderada em relação à ampliação de outros cursos que atendem a grandes áreas do mercado. O Cadastro de Cursos do Ministério da Educação (E-MEC) registra a existência de 33 cursos de dança autorizados no Brasil, sendo que, desses, 17 estão em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), 05 em Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) e 11 em Instituições de Ensino Superior Privada (IES), conforme pode ser visto no Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Instituições de Ensino Superior no Brasil com curso de Dança autorizado**



**Fonte:** E-MEC (2016).

Quando esses números são vistos por região, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste abrigam 37% (12) dos cursos de dança autorizados pelo MEC, com predominância das instituições federais e estaduais de Ensino Superior. Nas regiões Sudeste e Sul estão 64% dos cursos de dança autorizados pelo Ministério da Educação, sendo que 30% (10) estão em instituições federais e estaduais de Ensino Superior, e 37% (11) estão em instituições de Ensino Superior privado.

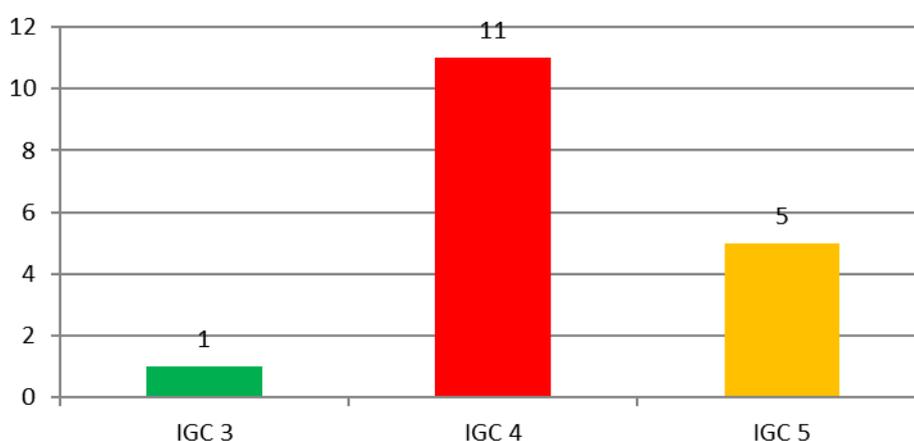
Para mensurar a qualidade dos cursos autorizados, o Ministério da Educação estabeleceu a partir de 2007 um Índice Geral de Cursos – IGC, que consiste em uma avaliação instituída através do

conceito de ciclo avaliativo foi definido no Art. 33 da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Ele compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento (INEP, 2011, p. 1).

O referido índice considera, para o estabelecimento das notas de 01 a 05, o desempenho de estudantes na no Exame Nacional de Estudantes (ENADE) e das avaliações *in loco* realizadas pelas comissões do Ministério e também as matrículas no curso. Ressalto que os indicadores apresentados foram divulgados em 2016 relativos ao IGC de 2014, ano da última avaliação das instituições de Ensino Superior do Brasil, válidos até 2018.

O Gráfico 4 mostra o IGC das instituições federais de Ensino Superior no Brasil com cursos da Dança autorizados que obtiveram notas entre 03 e 05.

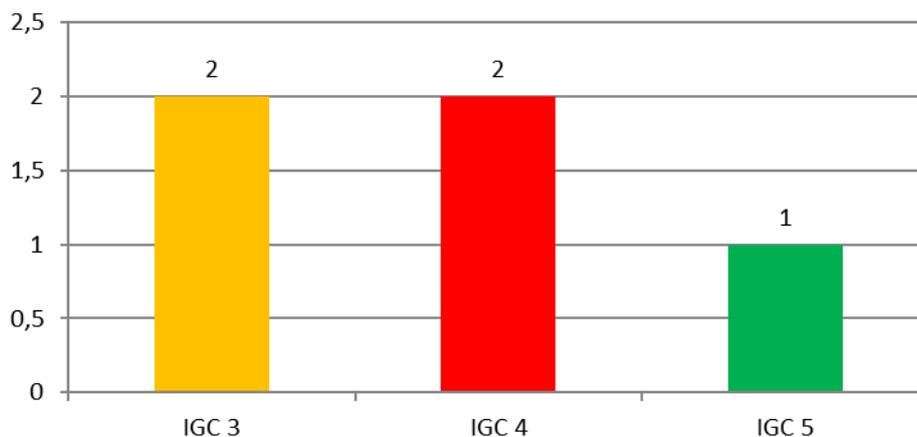
**Gráfico 4 - IGC das IFES com curso de Dança autorizado**



**Fonte:** E-MEC (2016).

Observo que as IFES são as instituições mantenedoras dos cursos de dança e também onde estão os curso mais qualificados, entre eles a ETDUFPA, com IGC 5, sendo que os cursos com maiores índices são das Univeridades Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Viçosa e Rio Grande do Sul, todas com IGC 5. Ressalto que os cursos com IGC acima de 3 são considerados de excelencia acadêmica.

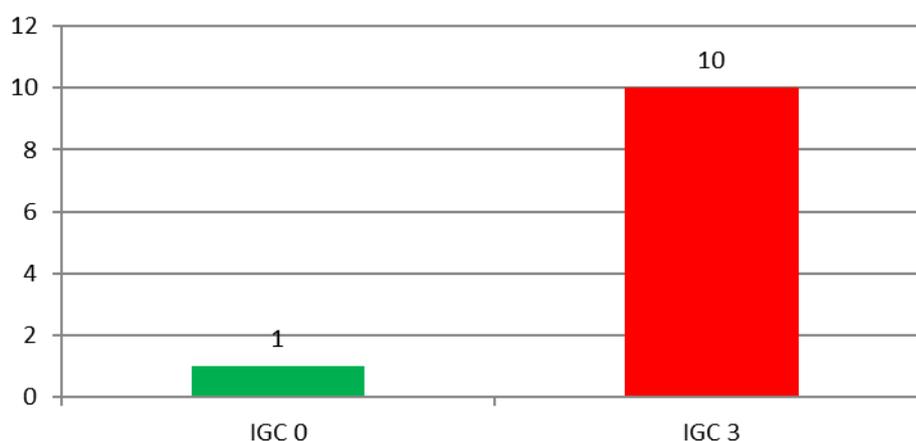
O Gráfico 5 mostra o IGC das instituições estaduais de Ensino Superior com cursos de dança autorizados.

**Gráfico 5 - IGC das IEES com curso de Dança autorizado**

**Fonte:** E-MEC (2016).

No caso das instituições estaduais, os cursos de dança, além de existir em menor número em todo o Brasil, estes têm uma avaliação variada entre os IGC 3 e 4, sendo que só uma tem IGC 5, atribuído a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O Gráfico 6 mostra o IGC das instituições de Ensino Superior privado com cursos de dança autorizados.

**Gráfico 6 - IGC das IES com curso de Dança autorizado**

**Fonte:** E-MEC (2016).

As instituições Ensino Superior privado são as com menor IGC, pois existem instituições que mantêm o curso, mas não atingiram o padrão de qualidade exigido ou, como o caso das 10 instituições exibidas no gráfico, que tiveram IGC 3, nota a qual é o limite de autorização dos cursos.

Observa-se que, apesar da predominância das instituições federais e estaduais com cursos de Dança autorizados, esta situação é dividida com as instituições privadas que possuem um número considerável de cursos autorizados, com qualidade abaixo das demais instituições existentes no país. Valdemar Sguissardi (2015, p. 878), no artigo “Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil?”, aponta que essas instituições estão pouco preocupadas com a qualidade do ensino, valorizando a predominância financeira. O autor mostra que a expansão das instituições de Ensino Superior privado e a consequente diversificação e oferta de cursos são permeadas por um profundo quadro de desigualdade em torno do acesso a educação superior no Brasil ao afirmar que,

[...] a realidade socioeconômica e a desigualdade social condicionam o acesso à ES; [...] que medidas e ações do Estado podem ser eficazes no combate de algumas das decorrências dessa desigualdade e favorecer, até certo ponto, a produção de condições de igualdade de acesso a esse nível da educação, isto é, a sua, ainda que precária, democratização.

Essa referência é importante para que possamos nos mobilizar em torno da ampliação da qualidade da educação superior no Brasil, uma vez que o baixo investimento em instituições públicas tem gerado o avanço privado em larga escala e sem a qualidade necessária, mesmo com uma considerável expansão desse nível de ensino, que de um modo geral representa democratização, mas, como afirma Sguissardi, ainda é uma precária.

No âmbito da Escola de Teatro e Dança da UFPA, os cursos de graduação em dança e teatro foram regulamentados pelas Resoluções n. 3.616, de 22 de novembro de 2007, a qual aprovou o curso de Licenciatura em Dança, e a Resolução n. 3.764 de 18 de novembro de 2008, que aprovou o curso de Licenciatura em Teatro, ambas homologadas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal do Pará. Antes da resolução citada, o curso de Licenciatura em Dança teve seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aprovado pela Resolução n. 3.602 de 10 de setembro de 2007, no qual foi estabelecido o objetivo:

[...] formar o professor-pesquisador, para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas, em escolas especializadas em Dança, em departamento público de artes e cultura, clubes, condomínios, academias, dentre outros segmentos que requeiram aquele profissional qualificado (UFPA, CONSEPE, 2007, p. 2).

O referido objetivo demonstra a natureza da formação que a ETDUFPA imprime ao curso de Licenciatura em Dança ao privilegiar a formação do professor-pesquisador que se

forma para atuar em espaços diversos em que a formação é requerida, mas não perde sua relação com o meio sociocultural que consubstancia a prática investigativa e docente.

O curso está organizado em uma matriz que contempla 3.154 horas, dividida em 1.135 horas para conteúdos teóricos e 698 horas de práticas. À prática de ensino são destinadas 445 horas e para os estágios 408 horas, perfazendo 2.686 horas de efetivo trabalho didático. A carga horária é completada pelas Atividades Complementares com 200 horas de ações, como cursos e oficinas relacionadas ao curso, que completam a formação e também 268 horas de Atividades de Extensão, as quais são marcadas pela participação do aluno em ações à sociedade, como voluntariado, etc.

O detalhamento do percurso da Licenciatura em Dança na UFPA, e conseqüentemente do Instituto de Ciências da Arte (ICA) e da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA), sinaliza para a reflexão de que não há história sem que pessoas estejam envolvidas, pois os esforços, as conquistas, estão associadas ao protagonismo de sujeitos que marcaram o universo da dança e do teatro no estado do Pará. Em relação ao protagonismo na dança, Mendes (2010) aponta que:

Coreógrafos como Eni Corrêa, Teka Salé, Ricardo Risuenho, Marilene Melo, Waldete Brito, Eleonora Leal, Ronald Bergman e tantos outros, alguns deles contemporâneos ao surgimento da CMD (Companhia Moderna de Dança), com seus anos de experiência e produção artística, são alguns dos primeiros provocadores dessas reflexões. Enquanto precursores, esses artistas se fazem fontes inspiradoras [...] (MENDES, 2010, p. 30-31).

A memória de Mendes sobre alguns protagonistas da dança no Pará está intimamente ligada à história passada e presente da ETDUFPA, sobre a qual a autora relaciona a existência de sua companhia como fruto não só de sua experiência, mas do esforço que todas essas pessoas fizeram para que grupos de dança como esse existissem no conjunto da cena paraense.

Observo que a opção de aceitar o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para os cursos de dança e teatro não foi somente uma alternativa de expansão dos referidos cursos, mas a ampliação do trabalho da ETDUFPA antes localizado em Belém, e que hoje percorre os rincões da Amazônia em seus rios e florestas de onde saem diversas manifestações que são absorvidas tanto nos conteúdos quanto nas práticas desenvolvidas nos cursos para formação de profissionais em níveis básico, técnico profissionalizante e tecnológico (formação superior).

Particularmente na Licenciatura em Dança da ETDUFPA, a instituição procura proporcionar formação adequada para professores das redes públicas do Estado do Pará que atuam na Educação Básica sem formação adequada ou que já fizeram uma licenciatura. A Licenciatura em Dança pelo PARFOR foi instalada em 2011 e formou 04 turmas nos municípios de Castanhal, Capanema, Santarém e Marabá e Mãe do Rio. Atualmente, o curso está em andamento nos municípios de Mãe do Rio e Tucuruí (UFPA, ETDUFPA, 2011). Em entrevista com a Coordenadora da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA, esta afirma que, apesar do curso estar em andamento, o referido programa foi extinto, especialmente na área de arte. Para a coordenadora, esse cancelamento da licenciatura representa a ausência de compromisso do atual governo no financiamento do programa, o qual tratou de acabar primeiramente a seleção para os cursos de arte, descrevendo a seguinte situação:

Na atualidade o programa do PARFOR na área da arte foi extinto. Houve um movimento das universidades que são cerca de 23 universidades públicas que apresentam o PARFOR em várias áreas, elas se reuniram e fizeram um documento, uma carta manifesto e levaram até Brasília recentemente, pedindo apoio para deputados federais e senadores e cada coordenadores entraram em contato com políticos de sua região pra pedir esse apoio para que o Ministério da Educação para manter viva a formação dos professores na área de arte. Mas infelizmente, nós não conseguimos, então, o PARFOR não existirá pelo menos agora, nesse noivo edital que já abriu, mas não abriu para o PARFOR de artes, visuais, dança, teatro e música. Então politicamente, Eu acho que isso é um retrocesso, na área do ensino de uma forma geral, não estou mais nem falando na área da dança, porque impede que essa formação artística no currículo dos estudantes. Não ter essa formação, o campo das artes fica descoberto e sem essa possibilidade formar pessoas na área das artes, considerando que o próprio MEC não reconhece esse curso, isso parece uma contradição, já que as universidades ainda mantêm esses cursos de nível superior [...] (COORDENADORA DANÇA PARFOR/ ETDUFPA, 2018).

A análise da coordenadora é preocupante, pois as licenciaturas na área de artes foram comprometidas, impedindo a expansão de uma necessidade nacional que é a formação de professores licenciados, não só de arte, mas de todas as áreas de conhecimento, uma vez que somente os cursos regulares não dão conta de preparar professores para atuar nos lugares mais remotos do estado, coisa que o PARFOR vinha fazendo ao longo de seus 9 anos.

Mesmo com essa situação, a Licenciatura em Dança do PARFOR em andamento acontece através de uma carga horária de 2.846 horas, o que significa dizer que o curso acontece em 3 anos e se desenvolve em períodos letivos intensivos em módulos que ocorrem

nos meses de janeiro e julho, que são cumpridos em dois turnos (manhã e tarde). O curso é regulado pelas resoluções do CONSEPE/UFPA e CNE/MEC.

Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR, o curso de dança parte de uma concepção que privilegia a relação entre corpo e mente, sem subordinação de um em relação ao outro, de forma inter-relacionada a fim de alcançar maior autonomia do ser humano. No referido Plano, a proposta do curso de dança é,

[...] quebrar paradigmas que trabalham sob a égide do ensino da dança de maneira mecanicista, onde a busca da técnica virtuosa e homogênea chega a ser privilegiada, em detrimento da consciência do corpo expressivo, perceptivo e reflexivo (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 29-30).

Essa proposição em relação ao corpo no curso de dança aponta para a superação da dualidade entre corpo e mente e sua compreensão complexa no âmbito da expressividade e do movimento, que são elementos da dança e se manifestam no processo educativo como um todo. Nesse sentido, essa análise de corpo e dança apresentada pelo Plano é potencializada pela valorização das manifestações da cultura popular, especialmente na Amazônia, influenciando o perfil do educando ao referendar que

as manifestações da cultura popular local são consideradas elementos reveladores de estéticas, pensamentos e vivências que se transformam em poéticas e que fazem parte de ações que podem e devem ser inseridas no contexto educacional (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 31).

Todos esses aspectos mostram a seriedade com que essa formação é desenvolvida, já que o coletivo docente que atua no curso realiza plenamente seu papel de professor-pesquisador que está na base da formação, evidenciando, assim, o trabalho de ensino-pesquisa-extensão que acontece em um grande processo investigativo a partir das identidades amazônicas, como se pode observar na Figura 2, na qual o professor Dr. Éder Jastes ministra aula prática na disciplina Manifestações Espetaculares, com a turma de Marabá no município de Itupiranga, às margens do Rio Tocantins.

**Figura 2 - Turma de Marabá em Aula prática da disciplina Manifestações Espetaculares Brasileiras com o Prof. Dr. Éder Jastes em Itupiranga**



**Fonte:** Edilene Brito (2015).

A Figura 2 é muito emblemática para o contexto que investiguei, já que representa praticamente tudo o que a formação procurou implementar de mais significativo, pois a realização de aulas em ambientes que evocam a identidade cultural dos sujeitos em percurso formativo, além de ser uma alternativa metodológica, consagra “o reflexo das aspirações de uma universidade local e plural, em favor da formação de profissionais pautados na reflexão crítico-criativa e dedicados à construção de conhecimentos específicos, de cunho técnico-filosófico” (UFPA, ETDUFPA, 2011, p.23).

A Figura 3 mostra a presença de pai e mãe de santo na defesa de TCC da aluna Vanda Melo, que analisou a presença de Terreiros e da Festa do Divino no bairro de São Felix em Marabá. Essa figura mostra a profundidade com que os objetos de pesquisa foram tratados, observando que, no caso da Vanda Melo, esta voltou seu olhar para a identidade afrodescendente e amazônica presente nas manifestações e no lugar que as abriga, como pode ser observado na figura.

**Figura 3 - Wanda Melo na defesa do TCC sobre Terreiros e a Festa do Divino no Bairro de São Felix**



**Fonte:** Edilene Brito (2016).

Dessa forma, a identidade amazônica em sua multiplicidade tem permeado a execução do currículo do curso de dança, ou, como afirma Paes Loureiro (2001) na obra “Cultura amazônica: Uma poética do imaginário”, o trabalho que considera a cultura amazônica tem que ponderar que em qualquer manifestação o homem não está dissociado da natureza, na qual “perdura ainda uma harmonia, mesmo entrelaçada de perigos e se vive em um mundo que ainda não foi dessacralizado; em que o coração vive ardoroso do espírito e no qual brota ainda aquele leite e mel das sagradas origens” (LOUREIRO, 2001, p. 27).

Como docente do referido programa, observo que o processo desenvolvido no curso de dança do PARFOR traz consigo a marca de cada aluno e sua identidade, pois revela suas aprendizagens, registros de seus modos e principalmente da cultura que os alimenta e nutre as atividades que desenvolvem no curso. No entanto, essa relevância não se expressa nos números divulgados pela CAPES (2015), como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Número de Municípios atendidos pelo PARFOR

Curso	Região					Total	Percentual
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul		
Pedagogia	4	174	207	52	41	478	31,57
Matemática	1	58	50	2	3	114	7,53
Letras – Português	0	36	55	0	0	91	6,01
Educação Física	2	47	32	0	3	84	5,55
Geografia	1	32	43	1	7	84	5,55
História	2	42	29	1	6	80	5,28
Informática	1	15	53	0	0	69	4,56
Ciências Biológicas	3	31	21	1	6	62	4,10
Letras – Inglês	3	14	24	0	2	43	2,84
Física	1	13	15	0	7	36	2,38
Sociologia	0	8	16	0	6	30	1,98
Artes Visuais	0	9	6	0	14	29	1,92
Química	2	13	9	1	4	29	1,92
Ciências Naturais	0	3	22	0	0	25	1,65
Letras – Espanhol	2	14	8	0	1	25	1,65
Biologia	0	6	15	0	0	21	1,39
Educação Especial	0	0	0	0	19	19	1,25
Integrada – Português/Inglês	0	0	19	0	0	19	1,25
Ciências	0	0	18	0	0	18	1,19
Integrada – História/Geografia	0	0	17	0	0	17	1,12
Artes	0	9	6	1	0	16	1,06
Integrada – Matemática/Física	0	0	16	0	0	16	1,06
Artes – Música	0	2	8	0	5	15	0,99
Letras	0	5	4	3	3	15	0,99
Filosofia	0	2	6	1	5	14	0,92
Integrada – Química/Biologia	0	0	13	0	0	13	0,86
Ciências da Religião	0	0	4	0	8	12	0,79
Letras – Língua Portuguesa	0	0	9	0	0	9	0,59
Ciências Sociais	0	4	0	0	4	8	0,53
Educação do Campo	0	0	8	0	0	8	0,53
Artes – Dança*	1	0	4	0	0	5	0,33
Artes – Teatro	0	0	3	0	0	3	0,20
Artes Cênicas	0	0	0	0	2	2	0,13
Ciências, Matemática e Linguagens	0	0	2	0	0	2	0,13
Artes Plásticas	0	0	1	0	0	1	0,07
Indígena	0	0	1	0	0	1	0,07
Letras Vernáculas	0	1	0	0	0	1	0,07
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>538</b>	<b>744</b>	<b>63</b>	<b>146</b>	<b>1514</b>	<b>100,00</b>

Fonte: CAPES (2015).

A referida tabela mostra os cursos oferecidos pelo PARFOR nas cinco regiões brasileiras, com destaque os cursos de Pedagogia com 478 turmas, Matemática com 114 turmas e Letras com 94 turmas. O curso como Dança contém 5 turmas ofertadas, sendo 1 no Distrito Federal e 4 no estado do Pará, representando apenas 0,33%, Teatro que oferta apenas 3 turmas, o que representa, 0,22%, Artes Visuais com 29 turmas que representa 1,97% e Música com 15 turmas que representa 0,99%. As demais regiões não ofertam os referidos cursos.

Observa-se que uma das preferências claras é pelas disciplinas com maior carga horária no currículo, ficando as artes em um plano inferior na preferência de estado e municípios. Reis (2004, p. 65) salienta que mesmo com os avanços que a área de artes teve a partir da LDBEN e dos PCN's, a referida área ainda é subalternizada na organização curricular das unidades escolares brasileiras, já que, além de cargas horárias diminutas, o autor referenda que,

[...] o ambiente físico e a dinâmica de funcionamento de muitas escolas, emerge a impressão de que muitos agentes educativos (professores, estudantes e outros profissionais envolvidos com o trabalho escolar) ainda vivem em meados do século passado, principalmente quando confessam que não sabem mesmo o quê ensinar e para que aprender arte na escola.

A observação autor aponta um dos muitos desafios que a área de artes vive e que nos faz compreender a baixa preferência pelos cursos da referida área no âmbito do PARFOR, dificuldades essa superada ao longo do curso com a mudança de visão sobre o que ensinar em artes/dança. No entanto, na Universidade Federal do Pará, o programa ofertou, até 2017, 391 turmas, sendo que as turmas de dança são apenas três, localizadas em Marabá, Mãe do Rio e Tucuruí, apresentando 0,7% das turmas em funcionamento no PARFOR.

Mesmo sendo uma célula de um grande corpo que é o PARFOR/UFPA, a Licenciatura em Dança, a partir da saída da ETDUFPA de sua sede, representou muito para o crescimento institucional e, principalmente, para compreensão e autonomia das práticas de dança na escola, segundo o que aponta uma das docentes do curso ao relatar o depoimento de estudantes sobre as transformações que o acesso a Licenciatura em Dança tem ocasionado na escolas:

[...] o que é importante em termos desse fortalecimento do que se está se fazendo aqui, é porque está se ampliando esse conhecimento e essa formação em outros municípios com pessoas que nunca teriam essa oportunidade de

chegar aqui. Além do mais, esses professores do PARFOR, são pessoas que já vêm da sala de aula, então, a partir do momento que eles começam a obter o conhecimento com essa formação em dança, acho que eles retornam para sala de aula com uma visão totalmente diferente. Porque, pelos depoimentos que eu tenho deles, “na minha escola a minha diretora contratava uma qualquer pessoas de fora para ensinar uma coreografia, hoje eu vejo o quanto isso era, até certo ponto errado, hoje eu tenho um conhecimento, hoje eu passo todo um processo com meus estudantes, na parte da história, na parte de ensinar uma técnica, na parte do processo de criação, estimular a criação dessa criança, nesse adolescente ou até mesmo dos programas com comunidade, com a terceira idade, então divulgar de uma forma que nós aqui não teríamos como fazer” (FERREIRA, 2018).

Mesmo com essas transformações positivas no âmbito da escola, há que se refletir sobre o tipo de formação de professores oferecida pelo PARFOR, sobre a qual Santos (2015, p. 96) aponta que os cursos mais procurados por estados e municípios são aqueles com maior carga horária no currículo e referentes ao ensino nos anos iniciais, essa demanda tem por trás exigências ao desempenho dos estudantes e a consequente culpabilização do professor pelo fracasso do ensino, ressaltando que “o professor sofre as pressões advindas da postura do discurso oficial de centralizar a qualidade da educação no papel do professor”.

A análise sobre o curso de dança, sua história no âmbito da UFPA/ICA e ETDUFPA, sua situação e relação com o PARFOR na forma da licenciatura demonstra a seriedade com a gestão de ambas as versões do curso, que se mostra organicamente integrado e comprometido com o desenvolvimento da Amazônia e a com a valorização de sua cultura e identidade através dos sujeitos que trazem consigo as marcas dos rios, florestas e ancestralidades diversas.

#### 4.2 “DONA MARIA, QUE DANÇA É ESSA?” SUJEITOS AMAZÔNICOS QUE ADENTRAM A FORMAÇÃO EM DANÇA

Desde que iniciei minha trajetória em 2011 como docente no PARFOR em Castanhal, à frente da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC 01, comecei a observar as pessoas que estavam em fase de conclusão de curso, as quais tinham características diferentes do que se via nas escolas de dança e até mesmo nas salas de aula da ETDUPA, com corpos convencionalmente delineados ao ofício do bailarino. Os estudantes do PARFOR eram diferentes, cada um com sua forma, que variava em idade, mas que se descortinava na possibilidade de “aprender a dançar”. Muitas são as narrativas que emergem da memória desses estudantes em relação à presença da dança em suas vidas.

A Egressa 01, da turma de Santarém em 2014, aponta que sua relação com a dança era algo de sua infância e mocidade, revelando que

Pra falar da dança e quando ela entrou na minha vida, eu dançava, nas quadrinhas da escola, eu era á mulata cheirosa. Fora da escola na minha rua também dançávamos o carimbó com movimentos leves do quadril com a sexualidade do mover da cintura. Mexendo com a imaginação do brincante e do público isso tudo na minha mocidade há muitos anos (EGRESSA 01 SANTARÉM, 2015).

A dança a que essa aluna estava acostumada era a produzida pela cultura popular dos lugares onde viveu, uma vez que, nascida em Belém, ela morava no interior de Rurópolis no Oeste do Pará, em uma comunidade a 85 km de distância do centro do município, no meio da floresta, de onde era muito difícil se deslocar. Ainda com toda essa dificuldade para ir até Santarém, a referida aluna cultivava uma memória afetiva com a dança, principalmente da sensualidade que a dança lhe proporcionava.

O Egresso 02, da turma de Santarém de 2014, aponta que a dança também é parte de sua infância, já que a ludicidade das brincadeiras infantis, realizadas na comunidade de Santa Cruz no município de Aveiro no Oeste do Pará, foram seu ponto de encontro com a dança, mesmo em meio a adversidades.

Com o capricho do destino a minha infância foi sofrida mais, como muitas; pra que reclama, mas vou relatar, tenho certeza si sou o que sou hoje foi porque lembrei sempre de que passei, fome, trabalhos cansativo e exausto, tristeza, pois só quem passa sabe, mais também fui feliz, brinquei de roda e esconde, macaca ou amarelinha, cavalinho e bruxa em cima de cabo de vassoura, brincadeira de roda como “em costa meu joelho em terra que as moças ficam formosa”, corria pela praia brincando da pira, assim como quando estava jogando bola nos dias de domingo no campo da comunidade como era bom ser adolescente quando pulava de uma arvore para outra como se fosse um macaco, como foi bom, mas só depois que passou que eu percebi as coisas boas que tinha perdido. É não dá para volta, o jeito é continuar e aproveita lá na frente para não fica a se questionado, mas tarde. “Oh! Santa Cruz no PA tu me traz tantas saudades da minha adolescência e do meu tempo de criança” (EGRESSO 02 SANTARÉM, 2015).

A memória desse aluno apresenta o universo amazônico e suas dificuldades, pois diversas populações passam por diferentes níveis de dificuldades que comprovam a vastidão da região. Paes Loureiro (2001, p. 37), na obra “Cultura Amazônica: Poética do imaginário”, aponta que tais dificuldades se dão “em face da especificidade da sua natureza, e das condições políticas, geográficas e sociais que persistiram até meados deste século, dificultando ou desestimulando sua penetração”. A memória do Egresso 02 pode ser

considerada uma síntese de muitas populações da Amazônia que vivem a apartação de sua identidade e um profundo isolamento geográfico e social. No entanto, mesmo com tantas dificuldades, ainda assim, a leveza da infância na floresta e permeada pela cultura popular e embala a memória dançante do referido aluno.

A Egressa 03, da turma de dança de Capanema em 2013, aponta que ter cursado a formação em dança foi uma possibilidade de aplicar os conhecimentos da cultura popular e seu potencial espetacular no seu trabalho como professora, já que,

na qualidade de futura professora de dança, percebo a aplicabilidade do referido tema no espaço escolar que poderá ser utilizado para desenvolver a dança e o quanto é importante trabalhar dentro do espaço escolar para proporcionar aos meus estudantes uma melhor compreensão da dança em seu contexto social, mostrando que a mesma pode ser realizada a partir de movimentos simples (EGRESSA 03 CAPANEMA, 2016).

Ao ter investigado “A Marujada de São Benedito um olhar etnográfico sobre a dança do Retumbão no município de Primavera/Pará”, orientada pelo Prof. Dr. Éder Jastes, essa aluna aponta que a referida manifestação cultural possui ampla possibilidade de aplicabilidade na escola, como também sua compreensão da Marujada de São Benedito de Primavera enquanto arte do espetáculo que, ao ser investigada por essa aluna no PARFOR, esta se insere

[...] no universo da pesquisa em Artes Cênicas na academia da Amazônia, a Etnocenologia – enquanto Etnociência das Artes e Formas de Espectáculo – vem engendrando um singular corpus teórico e metodológico, revelado nos projetos, objetos e fenômenos de pesquisa por ela acolhidos, que sublinham uma importante contribuição na construção epistemológica e na afirmação da autonomia do pensamento dos artistas-pesquisadores brasileiros (SANTA BRÍGIDA, 2015, p. 14).

A aluna soube traduzir na pesquisa a relação da temática investigada na conclusão do curso de dança, já que, ao tratar da temática e relacionar a utilização na sua prática pedagógica, esta percebe que a manifestação investigada guarda consigo aspectos espetaculares que a conduziram ao universo da pesquisa.

O Egresso 04, da turma de dança de Marabá em 2015, afirma que nasceu em uma família evangélica de migrantes do Maranhão que se instalou em Conceição do Araguaia, tendo passado por todos os impedimentos impostos pela religião, e que o curso de dança lhe proporcionou uma visão diferenciada do corpo e do movimento, a ponto de superar fatos:

Uma vez me recordo que fui escondido ver a apresentação de uma quadrilha, o local era cercado com palhas de babaçu, eu fiz uma abertura e olhei, não

consegui ver muita coisa, pois havia muita gente que atrapalhava a visão (EGRESSO 04 MARABÁ, 2016).

O relato desse Egresso é precioso na perspectiva da superação do sentido da dança como um ato libidinoso e pecaminoso, adentrando em outro tipo e sacração no qual o corpo exerce papel de louvor, para além da dança, enquanto representação do pecado. Magalhães (2005, p. 4) analisa que essa constatação se relaciona com o fato de que as “[...] origens religiosas da Dança foram esquecidas e a mesma passou a ter um cunho recreativo, colocada em plano inferior”.

Dessa forma, o acesso à Licenciatura em Dança teve implicações profundas na vida dos estudantes do PARFOR, já que, em todos os casos relatados, a dança era um traço preocupante na constituição da vida desses sujeitos, como também identitário, pois estava relacionado a marcas coletivas da cultura em que estavam inseridos. A Egressa 05, do município de Mãe do Rio, é professora na Escola Santa Lucia do Siriri, que se localiza no município de Aurora do Pará, às margens do Rio Capim. Para ela, a dança tem papel importante para a população ribeirinha, explicando que

a dança nas escolas ribeirinhas, ainda precisam de muita atenção, e dedicação para que as pessoas não vejam a dança como uma vulgaridade, mas sim como algo importante na vida das pessoas, sem separação social, separação de raça, religião. Trabalho em uma escola ribeirinha e sinto, não só eu, mas as pessoas, os estudantes, todos nós sentimos a necessidade de incluir a dança, devido que não está totalmente incluída quanto na zona urbana, os estudantes e as outras pessoas, precisam conhecer e usufruir dessa arte que se chama dança e que faz, um bem tão grande pro nosso corpo, para a alma e para a imaginação etc...É necessário que exista dança nas escolas ribeirinhas para desenvolver o conhecimento tanto, da terceira idade quanto dos adolescentes e crianças, pois quando falamos em educação, falamos no geral, uma vez que esta é a base de tudo na vida do ser humano e é a porta para o futuro de qualquer pessoa, pois nos dar direção para seguirmos em frente com a perspectiva e esperança de um Brasil melhor (EGRESSA 05 MÃE DO RIO, 2017).

A noção de dança para essa Egressa está relacionada a um direito, pois todos têm que usufruí-la, uma vez que faz bem para o corpo e para a imaginação, sendo que tanto estudantes da cidade como estudantes do campo têm esse direito, e anuncia isso para as escolas ribeirinhas como parte da educação para a vida e desenvolvimento humano. De acordo com Corrêa e Santos (2014, p. 511),

[...] acredita-se que não seja necessário especificar, adjetivar a dança como criativa, educativa ou expressiva, pois, de modo geral, as práticas corporais em dança trazem aspectos que envolvem os atos de criar, educar e expressar;

e que a aula de dança poderia ser chamada apenas de dança, a exemplo do professor de educação física, que não costuma ser questionado quanto à modalidade esportiva a ser lecionada por ele quando da sua entrada na escola, ou mesmo do professor de literatura, em relação aos gêneros literários que decide abordar, para ficar em alguns exemplos.

Observa-se nas palavras desses autores que a dança tem que ser encarada como uma disciplina como outra qualquer no âmbito do currículo e não como uma exceção, pois esta expressão ainda é solicitada apenas em momentos específicos do calendário anual da escola e não é usada, como aponta a ex-aluna, como uma prática benéfica para o corpo e para imaginação dos estudantes da Educação Básica.

Esses exemplos são mínimos diante da grandeza que foram e são os estudantes do PARFOR de Licenciatura em Dança, os quais são sujeitos que emergem dos campos, águas e florestas e ocupam a Universidade para afirmar suas identidades com seus corpos marcados por memórias e experiências que traduzem o que Mendes (2010, p. 31) chama de

inquietação e necessidade pessoal de fazer dança de um modo particular, desenvolvendo padrões de movimento não explorados pela técnica. O que se quer, portanto, é desenvolver uma maneira de fazer dança sem precisar utilizar os recursos técnicos do balé, da dança moderna, por exemplo.

Essa referência de Mendes é emblemática para definir que tipo de professor é o licenciado em dança do PARFOR, já que todos passam pela técnica, mas esta é a base para a recriação de um modelo próprio e apropriado à escola, que se firma no gesto, no movimento, na expressividade e naquilo que lhe é próprio, nas manifestações da cultura popular.

Vejamos nas Figuras 4 e 5 coletadas do *Facebook* do egresso 08 da turma de Castanhal, enquanto professor de dança em Marapanim:

**Figura 4 - Estudantes da Educação Infantil do egresso 08 em Marapanim**



**Fonte:** Página do *Facebook* do egresso 08 (2013).

**Figura 5 - Estudantes da Educação Infantil do egresso 08 em Marapanim na Festa Junina**



**Fonte:** Página do *Facebook* do egresso 08 (2013).

Nas Figuras 4 e 5 observamos as crianças da vila de Porto Alegre em Marapanim em diferentes atividades. Na Figura 4 observam-se as crianças em uma aula de dança com a utilização de materiais que auxiliam a aquisição de ritmo. A Figura 5 mostra as mesmas crianças arrumadas para a festa junina da escola, na qual foi encenado um Boi Bumbá.

Como é possível notar nas referidas figuras, o trabalho dos egressos da Licenciatura em Dança não é guiado pela ordem técnica, mas por elementos relacionados à subjetividade do ato de interpretar, sobre o qual Bião (2007, p. 2) considera outras formas de construção das

artes do espetáculo que traduzem a vida cotidiana ou “as formas de vida cotidiana, quando pensadas enquanto fenômenos espetaculares”.

Como se pode observar nas figuras expostas egresso 08 em seu *Facebook*, a dança não é só movimento, mas também atos de linguagem cênica, sobre os quais Mendes (2010, p. 113) assinala: “Essa condição não diz respeito unicamente ao sentido temporal, mas refere-se, sobretudo, ao sentido estético da dança enquanto linguagem artística”.

Prática e formação se confundem na experiência dos professores que desenvolvem um modo de fazer dança diferenciado, relacionando a experiência humana com a cultura e com o cotidiano, já que a beleza reside na experiência estética produzida. Barreto (2004, p. 76) reafirma essa percepção, uma vez que “o sentido da dança é próprio da existência humana. Por isso só é possível compreender este sentido na experiência da beleza ou ainda nas experiências educacionais, recreativas ou ritualísticas”.

A Licenciatura em Dança do PARFOR não se limitou apenas às práticas internas da formação, mas ultrapassou os limites de aulas, quando os estudantes foram incentivados a participar de eventos acadêmicos fora dos municípios de origem, como foi o caso das estudantes de Mãe do Rio que participaram de uma série de eventos, como a ANPED Norte (2017), sendo que, dos cinco trabalhos participantes dos eventos, quatro foram orientados por mim e um foi orientado pela prof. Dra. Maria Ana Azevedo.

A participação dessas estudantes nos eventos expressa o nível da formação e a concretização do princípio da formação do professor-pesquisador preconizado no PPC do curso de Dança do PARFOR (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 32) em seu objetivo de “[...] possibilitar a continuidade de sua formação de professor-pesquisador em Dança em programas de pós-graduação em Artes e áreas afins”.

Além disso, destaco o protagonismo da egressa 11, que pesquisou sua própria prática e analisou a dança a partir de uma estratégia de ensino criada por ela, chamada de “Tapete Dançante”, através do qual a aluna analisou a criatividade em brincar e dançar na escola. Na Figura 6 se observa a referida aluna em sua prática.

**Figura 6 - Josiane Andrade em aula com o “tapete dançante”**



**Fonte:** Andrade (2017).

A Figura 6 mostra uma aula da egressa 11 com auxílio do Tapete Dançante, recurso criando para estimular a aprendizagem da dança na escola em Mãe do Rio, já que é possível ver as crianças em torno do referido recurso realizando movimentos de acordo com os comandos indicados nos desenhos do tapete. Essa imagem é muito representativa da prática dessa aluna, que fez do seu trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a base para sua ação em dança como um ente vivo do currículo, superando o que dizem Corrêa e Santos (2014, p. 512), ao relatarem que

[...] a dança na escola é considerada uma prática estanque, ficando reduzida às apresentações de final de ano, das quais as crianças participam mais em cumprimento a uma expectativa dos pais ou da direção da escola do que para satisfazer seus próprios desejos.

Observa-se que a busca da egressa 11 com sua estratégia é tornar a dança uma prática cotidiana na escola, uma vez que percebo na ação da referida aluna uma aproximação daquilo que Certeau (2008) chama de estratégia no cotidiano. Longe de ser apenas planejamento, a ação da aluna vincula-se à ideia de impressão de uma forma própria à dança, fora do estado de coisas em que ela é envolvida na escola, que na visão do referido autor se define como

relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...] circunscrever um próprio mundo enfeitado pelos poderes invisíveis de outro [...] (CERTEAU, 2008, p. 99).

A ação estratégica da egressa 11 é interessante por redimensionar a dança como uma atividade curricular que se atrela a ações de dança-leitura, dança-matemática, entre outras danças curriculares que, como afirma Certeau, circunscreve um novo fazer a partir do outro que são seus estudantes. Ressalto ainda que no trabalho da referida egressa, além de exposição acadêmica, foi realizada uma oficina sobre o “Tapete Dançante” no X Seminário de Dança da ETDUFPA para os estudantes da Licenciatura em Dança de Belém, como mostra a Figura 7.

**Figura 7 - Oficina “Tapete Dançante” no X Seminário de Dança ETDUFPA – 2017**



**Fonte:** Andrade (2017).

A Figura 7 mostra a oficina “Tapete Dançante” ministrada pela egressa 11 no X Seminário de Dança da ETDUFPA em 2017, na qual se observa o envolvimento dos estudantes da Licenciatura em Dança de Belém que brincam em torno do tapete sob a liderança da referida estudante.

A finalização do capítulo teórico apontou algumas perspectivas importantes para o desenvolvimento da presente tese. A primeira delas foi a consolidação da fundamentação das categorias que sustentam a análise de aspectos como a experiência, que no presente texto foi analisada na perspectiva materialista e fundamentada principalmente em E. P. Thompson e Raymond Williams. Mas é necessário perceber que a experiência que argumentei durante o texto, não se prende somente ao sentido material, mas ao percurso que os egressos realizaram durante a formação, que não deixou de ser um encontro entre eles e o mundo.

O tratamento da categoria cultura popular analisada durante o texto, teve a função de aproximação entre o eu e o mundo em que viviam, já que os egressos são pessoas oriundas de realidades diversas, sendo reveladas em objetos de pesquisa utilizados por eles durante a formação que evocavam o cotidiano, a poética, os afetos e a vivência com o ambiente social e cultural que se imbicam, já que experiência e vivência são únicas e acontecem simultaneamente. Apesar da vivência não se constituir uma categoria de análise do presente estudo, faço referência a ela porque esta comparece implícita, conforme explica Mateus (2014, p. 6): “vivência como uma experiência que, rompendo com os fundamentos coletivos e o valor do exemplo, apenas se pode referenciar a partir da sua ancoragem subjetiva, singular e particularizada”.

Essas categorias foram fundantes para que eu pudesse analisar a Etnocenologia a partir dos afetos que geraram apegos diversos traduzidos em objetos diversos que revelaram a Etnociência enquanto arte cênica e do espetáculo na Amazônia. É necessário esclarecer que a Etnocenologia no meio acadêmico paraense se deu desde 2002 e isso culmina com a criação de disciplinas nos cursos de Licenciatura em Dança e Teatro, e se expandiu até o PARFOR, tanto no âmbito do ensino, como na pesquisa, que Miguel Santa Brígida (2015, p. 14) reafirma:

Desde sua inserção no universo da pesquisa em Artes Cênicas na academia da Amazônia, a Etnocenologia – enquanto Etnociência das Artes e Formas de Espetáculo –vem engendrando um singular corpus teórico e metodológico, revelado nos projetos, objetos e fenômenos de pesquisa por ela acolhidos, que sublinham uma importante contribuição na construção epistemológica e na afirmação da autonomia do pensamento dos artistas-pesquisadores [...].

A análise da Etnocenologia no contexto desta tese buscou aclarar o conceito e as relações com o campo educacional, ainda restrito, mas com grandes possibilidades de colaboração teórico-prático, especialmente na formação de professores de arte. Observamos que tal formação, como as demais concepções formativas de docentes, podem receber colaboração da Etnocenologia, já que a pesquisa, no tripé da Educação Superior, é o fio condutor transdisciplinar para que isso ocorra no âmbito de muitos aspectos, entre eles, o “corpo como lugar de festas, linguagens, objetos, saberes, hibridismos e fazeres, promovendo um avanço na edificação epistemológica da Etnocenologia na Amazônia” (SANTA BRÍGIDA, 2015, p. 14).

Com a categoria formação de professores, busquei refletir a situação da formação do professor de dança em relação ao contexto do trabalho, na formação proporcionada pela

UFPA e pelo PARFOR de maneira a responder a questões como: em que condições atuarão esses profissionais? A escola está preparada para transitar de um modelo superficial para uma arte por linguagens?

A minha resposta a esses questionamentos foi a análise de indicadores, imagens do percurso formativo e reflexões que demonstram o compromisso com a formação sólida e socialmente referenciada, mas também a precarização com o trabalho do professor de Arte/Dança, entre outros aspectos que pondero como importantes para a consolidação teórica desse objeto, até porque

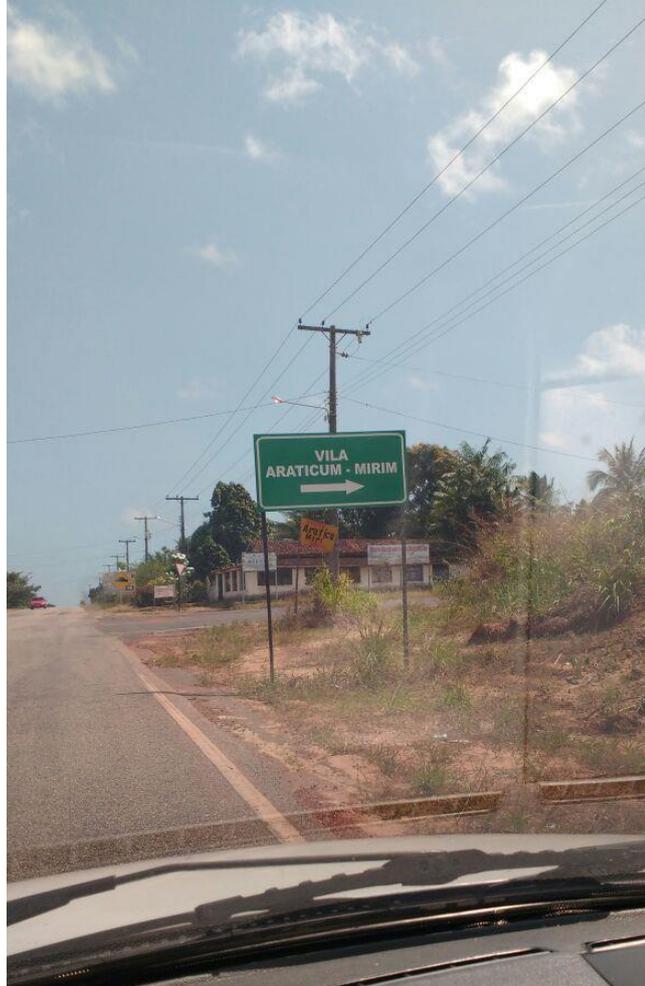
na educação escolar, assim como em outros âmbitos nos quais se processa a aprendizagem da dança, uma proposta contemporânea de ensino de dança relaciona-se a um modo peculiar de compreender e agir em relação aos sujeitos desse processo (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 510).

A premissa apontada por Corrêa e Santos (2014) é o fim do processo formativo e educativo em dança, uma vez que a diretriz principal para o ensino-aprendizagem é encontrar formas na qual o movimento do aluno seja protagonista da ação dançante/educativa e é isso que veremos relatado nas narrativas dos estudantes da Licenciatura em Dança do PARFOR.

## **COLHENDO OS FRUTOS NO PERCURSO**

## 5 O TRABALHO DE CAMPO POR ENTRE CURSOS E PERCURSOS...

**Figura 8 - Estrada da comunidade de Porto Alegre. Vila Araticum-mirim/Marapanim**



**Fonte:** Pereira (2016).

Início o relato do meu percurso de pesquisa com essa imagem emblemática dos cursos e percursos que fiz para encontrar os egressos, pois rios escoam em cursos sinuosos que se transformam em percursos, ou seja, caminhos completos, sem interrupção, que desaguam no mar... Meu percurso está concluído, pois minhas buscas pelos egressos formados pela Licenciatura em Dança foi consagrada com a coleta de sete narrativas que revelam o processo de formação vivenciado por eles. O que trago aqui é resultado da coleta de dados em campo, ocorrida entre os anos de 2015 e 2018.

Desde 2011, ano que ingressei na Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA, as temáticas que os alunos traziam para investigação em muito me seduziam, já que eram temas próximos de coisas que me formaram, ou seja, os temas de investigação dos alunos da

Licenciatura em Dança mexiam com meus afetos e com meus trajetos formativos, uma vez que eram originados na cultura popular da Amazônia, e essa foi a primeira motivação.

Essa motivação foi só crescendo quando comecei a coletar observações, opiniões, aspectos importantes da vida dos alunos como sujeitos pertencentes a diferentes lugares da Amazônia que traziam experiências, impressões que em muito interessam para esse texto. Quando fui aprovado no doutorado em 2015 passei, durante as aulas que continuava a ministrar no programa, a coletar dados junto aos alunos, não diretamente com uso de instrumentos de coletas de dados, mas através dos projetos de pesquisa dos alunos, adotando a seguinte estratégia:



Observei que o surgimento dos projetos de pesquisa na Licenciatura em Dança eram mediados em um processo de retroalimentação, que surgiam em relações às suas vidas nos diversos lugares da Amazônia, suas dificuldade, suas infâncias e cosmovisões que remetem ao universo regional, o que, na visão de Pacheco, Corradi e Balieiro (2015, p. 65),

se a referência de — “afecto” e aprendizagem dos saberes da cultura marajoara é familiar, nas escutas da história de vida da artista percebemos que as composições também estão atravessadas por convivências na/com a cidade, meios de comunicação, leituras diversas e viagens realizadas em circuitos amazônicos rurais e urbanos. Tais zonas de interação e aprendizagem estruturaram experiências interculturais [...].

Minha perspectiva com essa estratégia foi de fazer com o projeto de pesquisa fosse também uma representação da vida e cultura de cada aluno, acreditando que um projeto dessa natureza se inicie na vida da pessoa que o produz e seus objetos fazem parte de seus afetos enquanto processos de mudança. Assim como Pacheco, Corradi e Balieiro (2015), viram nas

pinturas de Necy Balieiro, artista plástica do Marajó, seus apegos culturais, os alunos da Licenciatura em Dança também produziram reflexões baseadas em seus saberes aprendidos na floresta, nas quadrilhas juninas, no boi-bumbá e em tantos lugares que lhes são íntimos. As Figuras 9 e 10 apresentam defesas de TCC em 2017 e 2018.

**Figura 9 - Defesa de TCC de Sandriana Luiz em Marabá**



**Fonte:** Pereira (2017).

**Figura 10 - Banca de TCC da egressa 09 em Mãe do Rio**



**Fonte:** Pereira (2018).

Essa forma de coleta de dados fazia com que eu conhecesse e selecionasse os sujeitos que fariam parte da pesquisa. No entanto, o processo não estaria completo se não fosse buscar os egressos do curso, os quais foram acessados de diferentes formas, pelos contatos pessoais,

pelas redes sociais, especialmente o *Facebook*, rede que foi importante na localização e contato com os egressos. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu nos anos de 2015 a 2018, nos municípios de Marabá, Marapanim e Mãe do Rio. Em 2018 realizei entrevistas com coordenadores e docentes do PARFOR/ETDUFPA para poder contextualizar as impressões dos alunos e percepção dos sujeitos que fizeram acontecer o programa, tanto na ETDUFPA, como na coordenação geral do PARFOR/UFPA.

O instrumento de coleta de dados selecionado para intervenção junto aos egressos foi a entrevista, cujas questões estão no Apêndice A desta tese, sendo aplicado para poder captar o entre-ver dos saberes aprendidos na cultura e no curso de Licenciatura em Dança e como isso se integra à prática desses sujeitos. Sobre isso Pacheco, Corradi e Balieiro (2015, p. 66), a partir de suas aprendizagens em antropologia e etnografia, referendam que entrevistar representa um processo de construção de experiência, uma vez que

É quase sempre na relação entre-vista com o antropólogo que o narrador arquiteta, manuseia e constrói o discurso da experiência, especialmente quando as questões norteadoras do diálogo nascem em sintonia com o momento da interação. Se o pesquisador for sensível ao ambiente físico, psicológico e espiritual que orienta o encontro, é possível que a composição do manancial etnográfico seja surpreendente.

Para garantir o sigilo da identidade dos sujeitos entrevistados e a publicação de suas opiniões no presente texto, utilizei em todas as entrevistas realizadas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, presente no apêndice B, como também o Termo de Uso de Imagem que consta no apêndice C que foi utilizado, para autorizar as imagens cedidas pelos alunos para compor o corpo do presente texto.

## 5.1 PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DE MARABÁ

O processo de coleta de dados em Marabá ocorreu durante os anos de 2016 e 2017, anos em que estive ministrando as disciplinas Metodologia da Pesquisa em Dança, TCC 01 e 02, mas as entrevistas aconteceram em 2017, cuja uma turma era composta por 16 alunos. Foram entrevistadas 03 egressas da Licenciatura em Dança, as quais eram alunas que cumpriam a segunda licenciatura e tinham experiência de pelo menos 10 anos de atuação na Educação Básica pública. Todas eram funcionárias públicas municipais em Marabá e Baião, na região do Baixo Tocantins.

Como definido na metodologia, as entrevistas foram desenvolvidas em um clima de conversa, de forma que as sujeitas ficaram à vontade para responder as questões de acordo com seus conhecimentos e experiência, já que nem sempre as questões perguntadas faziam parte de seus repertórios formativos e culturais.

Uma primeira impressão que fica clara nas conversas com as sujeitas de Marabá é que suas experiências na educação têm sido fundamental para ressignificar os saberes aprendidos na Licenciatura em Dança, já que essa experiência provém de uma prática efetiva refletida que segundo Thompson (1981),

Em minha opinião, a verdade é mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor "conhece" suas estações, o marinheiro "conhece" seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia. [...] Mas a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo (THOMPSON, 1981, p. 16).

Em consonância com a opinião de Thompson, a experiência como professoras da Educação Básica delegou às sujeitas de Marabá um legado crítico sobre as práticas de arte/dança na escola, sobre as quais a Egressa 06 se posiciona enfaticamente sobre a referida mudança dizendo que,

[...] a gente vamos ver, mas é sempre pelo que está posto, o que a gente sempre fez na escola né, vamos lá olhar o que tem sobre isso, a é isso...então vamos lá imitar e vamô fazê, não era muito a perspectiva de criar, colocava uma coisinha ou outra, recriava, é claro, mas não na perspectiva do sujeito criar, então é um pouco do que a dança trouxe pra mim, é pensar esse processo educativo e artístico a partir do sujeito, a partir da criação com o sujeito, isso foi bem marcante, me tocou muito essa história (EGRESSA 06 MARABÁ, 2017).

A fala da referida egressa é significativa no sentido de referendar a evolução que o acesso à Licenciatura em Dança trouxe para sua prática, apontando duas possibilidades de avanços que a referida formação: a “perspectiva de criar”, considerando que, segundo ela a escolas não cria, copia; e que o curso fez com que ela pudesse rever essa prática centrada no “pensar esse processo educativo e artístico a partir do sujeito”. Essas possibilidades representam outro fazer no contexto das escolas que põe na responsabilidade do professor todos os processos educativos e artísticos, e a egressa, subverte essa ordem apontando o envolvimento do aluno, não como ser bancário, mas como sujeito ativo.

A inversão de papéis anunciada pela Egressa 06, a partir da formação em dança, também provocou mudanças de percepção sobre si mesma que, segundo a Egressa 07,

[...] talvez essa definição de professora-artista eu pensei que acaba sendo mais próximo de mim, porque juntando tudo isso eu penso que faço um pouco de tudo isso, sou professora-educadora, professora-bailarina, sou brincante, sou professora que faço ballet, então sou professora-artista... Então juntando tudo isso, eu daria essa definição (rsrsrsrsr...). O samba de cacete sempre esteve presente na minha vida, desde da minha infância, desde os 5 anos de idade, quando eu me entendi, quando eu via minha avó dançando. Aquilo pra mim era maravilhoso...esse processo ficou em mim e hoje voltar no tempo pra falar no meu trabalho isso é muito gratificante [...] (EGRESSA 07 MARABÁ, 2017).

É possível observar na fala da Egressa 07 que a formação lhe conferiu uma nova identidade sem negar a caracterização inicial, que é ser professora. Ao se identificar como “professora-artista” ela relaciona às várias práticas aprendidas durante o curso, mas principalmente pela sua aprendizagem no samba de cacete, prática cultural do Baixo Tocantins, guardião da ancestralidade afroindígena e que foi formativa da professora e da artista que vive na egressa.

O avanço na narrativa da Egressa 07 está no fato de ela mesma passar a perceber seu trabalho didático, antes corriqueiro, agora como artístico, com sentido relacionado à compreensão da cultura popular como aliada poderosa no desenvolvimento curricular do ensino de artes e demais disciplinas da Educação Básica. A Egressa 08 também aponta que a identidade artística foi consolidada, já que a mesma já se sentia artista pela sua prática com a música:

[...] eu...me defino no tempo e no espaço... Eu já cheguei na escola que trabalhei e me falaram assim. “professora você parece uma artista” [...]. Eu gostei disso e me senti bem, mas eu acho o que prevalece na minha identidade é ser educadora... Minha trajetória começa muito cedo... Eu sempre gostei do movimento, sempre da linguagem da música, sempre gostei da linguagem do teatro, então a arte sempre esteve comigo (EGRESSA 08 MARABÁ, 2017).

Ao não abrir mão de sua identidade de “educadora”, esta egressa revela a consciência de que o processo educativo, como norteador de sua prática, sempre esteve atrelado às linguagens artísticas e fizeram dela uma educadora diferente com sensibilidade suficiente para alfabetizar, dirigir escola e ser professora em uma cidade em desenvolvimento, como é Marabá, que agrega pessoas de diferentes lugares, tendo a escola como norte para operar igualmente com diferentes identidades.

As falas das egressas são importantes à compreensão da formação do professor de dança realizada pelos PARFOR/ETDUFPA, uma vez que o principal avanço registrado por elas nas falas foi o ganho da consciência de que a dança nas escolas não tem a função alegórica de ser realizada somente nas datas comemorativas, mas sim para compreender a vida, como referenda Marques (1997) ao refletir sobre o papel da dança na escolas,

Neste mar de possibilidades característico da época em que estamos vivendo, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função/papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - e talvez não deva ser – o *único* lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado par que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de "festinhas de fim-de-ano" (MARQUES, 1997, p. 21).

Essa é a consciência das egressas da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA: a dança não é o “brinco de ouro da princesa” colocado para abrilhantar a festa, já que essa noção é recorrente na escola, sendo que a formação recebida as motivou a integrar a dança no currículo da escola, e não somente o seu uso nos festejos escolares.

Além dessa consciência, outro aspecto importante que a formação avançou foi o reconhecimento do valor da cultura enquanto formadora de sua prática em educação escolar, pois, como mostra Santos (2006), as manifestações culturais fazem parte da natureza social da humanidade já que,

a riqueza de formas das culturas e suas relações falam bem de perto a cada um de nós, já que convidam a que nos vejamos como seres sociais, nos fazem pensar na natureza dos todos sociais de que fazemos parte, nos fazem indagar sobre as razões da realidade social de que partilhamos e das forças que as mantêm e as transformam. Ao trazermos a discussão para tão perto de nós, a questão da cultura torna-se tanto mais concreta quanto adquire novos contornos. Saber se há uma realidade cultural comum à nossa sociedade torna-se uma questão importante (SANTOS, 2006, p. 9).

O trabalho pedagógico mediado pela cultura local da Egressa é importante referência para sua formação, pois, mesmo que trabalhe outras modalidades de dança, a egressa sempre terá o samba de cacete como parte de seu repertório de dança, afinal foi essa manifestação que a formou culturalmente ou, em outras palavras dos dizeres de Marques (2012, p. 5), “é este o grande papel da escola: integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade”.

As vozes até aqui analisadas mostram que a formação professor de dança admite em larga medida o acolhimento da diversidade cultural que vem dos alunos, já que o tratamento da dança na escola era para eles e não com eles, como falou a Egressa 06 “a partir da criação com o sujeito”, ou seja, para isso é necessário que o diálogo seja estabelecido. Vejamos o que Marques (2012) nos revela:

É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola. Atentos ao fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, ela é um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade (MARQUES, 2012, p. 5).

O desenvolvimento de um currículo para o ensino de dança deve inicialmente considerar seus sujeitos preferenciais, já que criar com os sujeitos sugere a participação dos interessados de forma autônoma e experiencial. Paulo Freire (1979b, p. 5) colabora com essa discussão apontando que o diálogo é real nas pequenas células que deve se expandir para o coletivo, como referenda em sua reflexão,

O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o *conflito*, a *suspeita* do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica.

Dessa forma, a inspiração da teoria freireana motiva o surgimento de outro Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a escola que tem a dança como um dos seus entes, pois o teatro, a música, as artes visuais também fazem parte dessa construção enquanto estratégias a serem desenvolvidas no currículo escolar de forma transparente e que envolva todos os que fazem parte da escola.

No entanto, a formação em dança traz conflitos, especialmente no que diz respeito à presença da dança na escola fora da perspectiva alegórica, já que o professor de arte só é lembrado na escola como o organizador de eventos e não como educador e produtor de conhecimentos que desembocam no currículo escolar, como bem expressa a Egressa 06:

Eu acho que ampliou meu olhar [...] Porque eu já naquela prática, vamos ensaiar e tal, quem é que vai fazer a dança na escola? A Vandinha, que, vai fazer não sei o que? A Vandinha....então eu sempre me envolvi nessas

atividades, mas eu não tinha esse conhecimento teórico (EGRESA 06 MARABÁ, 2017).

A fala representa um conflito, não em relação à formação em si, mas ao que acontece no amplo contexto em que a dança na escola está envolvida, pois acaba sendo vista como conhecimento de segunda categoria, aprisionada ao universo das “festinhas”. É necessário reconhecer a função reflexiva que o currículo da formação cumpriu com o que estava estabelecido ao perfil do egresso da Licenciatura em Dança, ao imprimir no aluno o caráter teórico para sustentar suas práticas, considerando o objetivo de “possibilitar, como professor(a), a pesquisa científica em Dança visando à criação, compreensão e difusão da cultura dessa arte e seu desenvolvimento” (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 33).

Em complemento a essa noção, a coordenadora da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA se posiciona em favor da formação e consolidação da dança enquanto área de conhecimento com capacidade formar o cidadão não só em direitos, mas em consciência de corpo e de mundo:

Porque elas começaram a compreender também nesse curso de Licenciatura em Dança que a dança como área de conhecimento é para além disso, as composições coreográficas são importantes, mas não devem ser prioridade, porque pela dança elas começaram a compreender essa importância do olhar, esse contexto social em que o aluno vive, na sua totalidade, para que elas pudessem contribuir com a formação desse cidadão, dessa criança, desse adulto, desse sujeito que é a atenção, a socialização, discutindo a questão da diversidade de gênero através da arte. Então, a dança é para além dessa ideia que para criar dança para eventos da escola, ela traz esse outro contexto, esse outro caráter, que é essa possibilidade de formação de contribuir com sujeitos, com a formação de pessoas mais reflexivas e críticos, essa possibilidade de olhar o mundo mais ampliado para além dos muros da escola para além do muro da sua casa (COORDENADORA DANÇA PARFOR/ETDUFPA, 2018).

A narrativa da coordenadora mostra que a formação do professor em dança não se reduz a mais uma formação que esses professores terão em seus currículos ou à possibilidade de se manterem no mercado de trabalho. Mas, para além disso, essa formação pretende, a partir da intervenção no currículo da Educação Básica, promover entendimento crítico e reflexivo de seus sujeitos.

No entanto, a Egressa 07 mostra que a implementação dessa mentalidade sobre a dança nas escolas será uma batalha a ser travada contra a concepção instrumental que impera nessa prática,

[...] por conta disso que a escola precisa fazer uma reflexão sobre a dança, como a dança disse, a dança está muito longe no espaço escolar, só que a gente acredita na dança como transformação, e nessa perspectiva de transformar, juntar com a escola, porque a escola também precisa de transformação, é nessa perspectiva de levar a dança enquanto conhecimento, enquanto processo, enquanto ensinamento, essa perspectiva que nós vamos travar uma batalha muito grande em termos de refletir em relação a escola, e a dança, o ensino da dança pra estar inserindo como, não como aquela visão de que a dança na escola só aparece naquelas horas de festa junina, nas datas comemorativa, mas a dança enquanto conteúdo de ensino-aprendizagem [...] (EGRESSA 07 MARABÁ, 2017).

Essa narrativa mostra a necessidade de transformação da escola e de uma educação que possibilite o conhecimento, não só pela dança, mas por todas as disciplinas que compõem os conhecimentos escolares e a aprendizagem dos alunos. Tal batalha não é somente no campo do ensinar e aprender, mas também na profissionalização docente dos egressos, como mostra a Egressa 08:

Valorização profissional...olhar a disciplina que produz conhecimento...a questão do currículo também...que é um currículo que nos permite um processo amplo de conhecimento, mas complexo, porém, que não é valorizado no espaço escolar, porque tem muitos recortes, não temos material adequado para desenvolver o trabalho, os espaços para se trabalhar a dança, o olhar pra dança enquanto disciplina (EGRESSA 08 MARABÁ, 2017).

A valorização do trabalho docente é algo muito importante presente nessa narrativa. É centralizado na ação do professor, em especial da dança, mas observo que a questão vai além disso, já que a valorização dos profissionais da área de arte ainda é muito questionada, considerando que valorização está além de um bom salário, como aponta Denise Vaillant (2006, p. 123):

Nossa principal tese é que a profissionalização dos professores é construída a partir da confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas; treinamento de qualidade, gestão e avaliação que fortaleça a capacidade dos professores em sua prática, mas o contexto atual na maioria dos países latino-americanos é marcado por:

- Um ambiente profissional que apresenta dificuldades em reter bons professores em docência. São alguns estímulos para a profissão docente é a primeira escolha de carreira. A são adicionados este más condições de trabalho e problemas graves a estrutura de remuneração e incentivos.
- Muitos professores estão muito mal preparados e, além disso, o corpo docente precisa de melhorias por meio de um enorme esforço de treinamento em serviço.
- A gestão institucional e a avaliação de professores geralmente não funcionaram como um mecanismo básico para melhorar os sistemas educacionais.

A valorização para além de bons salários deve compor a profissionalização de professores, pois ter condições de trabalhar com qualidade é fundamental para o êxito do trabalho, além de formação inicial e continuada que dê condições para o professor se desenvolver para promover o mais alto nível de ensino. Mas a autora traça um quadro muito preocupante da situação docente na América Latina que é marcado por maus salários, professores com baixa formação e políticas regulatórias do trabalho docente ainda no início dos anos 2000.

A valorização dos professores de arte, especialmente os professores de dança, é muito inquietante já que ser professor é quase que sinônimo de profissional mal remunerada, ser professor de arte é ainda pior, uma vez que os salários, cargas horárias, condições de trabalho são pouco favoráveis ao ensino com qualidade. Sardelich (2001, p. 148) descreve que os professores de arte têm seu trabalho precarizado, que vai de contextos socioafetivos até as condições de trabalho, como ela mesma reflete:

O contexto socioafetivo que envolve o exercício do magistério emerge como fonte de satisfação e insatisfação. A falta de interesse das crianças, apontada como aspecto frustrante pelas professoras, não será uma resposta dessas crianças às condições que lhes são oferecidas no ambiente escolar? Sabemos que o sistema estadual de ensino está longe de atender as necessidades dos estudantes e da sociedade, porém criar um ambiente estimulante e adequado à aprendizagem significativa é, também, função da professora e como criar essas condições se não estamos motivadas para tal? A questão da aviltante remuneração das professoras surge uma vez mais. Se o salário era motivo para boa parte das professoras escolherem outra profissão, na última questão ela surge como aspecto mais frustrante para as docentes em exercício. Compartilho com essas professoras o sentimento de dificuldade em encontrar fontes de satisfação nas precárias condições de carreira e trabalho [...].

Em arte, a batalha é a cada dia, pois reafirmar a necessidade dessa disciplina na formação da cidadania dos estudantes tem sido muito duro e caro a esses professores, uma vez que as políticas educacionais estão sendo levadas a cabo pelo atual governo brasileiro, a exemplo do que aconteceu com a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que, apesar de não ter retirado a disciplina arte do currículo, suas cargas-horárias são ínfimas diante de outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, que também têm papel importante na formação dos estudantes.

Outro aspecto revelado nas conversas com as egressas de Marabá é seu apego às categorias cultura e cultura popular, que fazem parte de sua vida e do seu trabalho, como mostra a Egressa 08:

[...] pra mim, é uma questão identitária, a cultura popular, pra mim, ela traz essa força de identificação dos sujeitos, os sujeitos se identificam coletivamente e isso pra mim é um elemento de força pro bairro e para as pessoas que vivenciam, então eu vejo a cultura popular como esse elemento rico... que... porque naquele lugar que os sujeitos constroem, produzem seus conhecimentos, e podem viver dele...por que eu percebo também que esse lugar é um lugar marcado por discriminações, por preconceitos, em menor ou maior escala ele é marcado, ele é marcado exatamente por que é popular, porque é daquela população, tem essa relação de inferioridade, de..., mas aquele lugar é o lugar onde os sujeitos são iguais, é o lugar da cultura popular, onde os sujeitos iguais, são sábios e se recriam [...] (EGRESSA 08 MARABÁ, 2017).

Ao relacionar a cultura e cultura popular aos processos identitários, a referida Egressa aponta as perspectivas de resistência que o pertencimento cultural representa na vida de um povo. Essa narrativa é representativa por mostrar que tanto a cultura, como a cultura popular são elementos ligados às formas de organização da sociedade e que são passíveis de diferenciação. No entanto, Raymond Williams (2011) na obra “Materialismo e cultura” aponta que as diferenças culturais originam profundas disputas entre as formas de vida em sociedade. O referido autor afirma que essas diferenças vistas pelas formas hegemônicas de condução da sociedade dão origem ao que o autor chama de “Darwinismo social”, ou seja, há uma seleção natural entre ricos e pobres, pois, como argumenta Williams (2011, p. 10-11),

Uma das maiores dificuldades da crítica social de esquerda está justamente aqui, desvendar as raízes sociais (quase sempre movidas por interesses políticos e econômicos, e com o principal objetivo prático da manutenção das classes e privilégios sociais) do que é definido e “vivido” como uma realidade natural.

Observa-se na narrativa da Egressa 06 que os modos de vida de um povo não podem se dobrar a essa lógica descrita por Williams, a qual ele chama de naturalização social hegemônica, noção baseada nos estudos Gramsci sobre a estrutura e superestrutura que se apresentam nos processos culturais como natural, considerando a resistência que o povo mantém em relação aos seus saberes em oposição aos saberes hegemônicos. Ao vincular cultura à cultura popular, a Egressa 06 observa o pertencimento do lugar de origem, como também alia sua narrativa às experiências que criam e recriam saberes próprios que, à luz de

Thompson (1981, p. 26), apontam que toda experiência parte de algo concreto e existente, uma vez que

não se conhece nenhum pedaço de madeira que se tivesse jamais transformado a si mesmo numa mesa; nem se conhece qualquer marceneiro que tenha feito uma mesa de ar ou de serragem. O marceneiro se apropria da madeira e, ao transformá-la numa mesa, é governado tanto pela sua habilidade (prática teórica, nascida de uma *história*, ou "experiência", de fazer mesas, bem como uma história da evolução das ferramentas adequadas) como pelas qualidades (tamanho, grão, amadurecimento) da própria prancha. A madeira impõe suas propriedades e sua "lógica" ao marceneiro, tal como este impõe suas ferramentas, suas habilidades e sua concepção ideal de mesas à madeira.

Dessa forma, a resistência que a Egressa 06 anuncia na sua narrativa parte da materialidade que a vida impõe às pessoas e que as leva a criar formas de viver e conviver como Thompson expõe em sua reflexão sobre a experiência, e essa noção é importante no sentido de apontar formas de obstinação do que próprio das pessoas e lugares. As perspectivas de cultura e cultura popular apresentadas pela referida Egressa não estão distantes da narrativa da Egressa 07, ao apontar também a cultura popular como um lugar de identidade na seguinte fala:

[...] a cultura popular tem valores, tradições e processos sociais de transformadores...então trabalhar, falar desses saberes dentro da escola, com essa relevância, é dizer que a cultura popular ela marca de alguma forma a nossa identidade negra, a nossa identidade...quando eu coloco o samba de cacete porque o samba de cacete é minha referência identitária, assim como para aquelas demais crianças as quais eu pesquisei, então a cultura popular reflete muito o meio social e os processos históricos os quais nós estamos vivendo e inseridos (EGRESSA 07 MARABÁ, 2017).

Na marca identitária, como um ente da cultura popular, se consagram os saberes dentro e fora da escola, pois dessa identidade emergem as ancestralidades e as possibilidades da vida material e imaterial de uma comunidade, que Brandão (2009) reflete como

[...] tudo o que envolve a identidade e a própria consciência humana – aquilo que permite ao homem não apenas conhecer, como os animais, mas se conhecer conhecendo, o que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social que acompanha ao longo de sua história o acontecer do trabalho humano, ao sair-de-si, unir-se a outros e agir sobre o seu mundo e sobre si-mesmo. Até aí nada de novo (BRANDÃO, 2009, p. 731).

A visão de Brandão sobre a influência da identidade sobre a cultura popular não é simplista. Nela há um conjunto de construções sociais que acompanham os sujeitos e suas comunidades ao longo do tempo. Nesse sentido, a escola tem muito a aprender com a experiência contida na cultura popular, pois parte da cultura hegemonicamente constituída não valoriza os saberes populares nos seus conteúdos escolares. É o que mostra a Figura 11, na qual é possível observar o aproveitamento do samba do cacete nas aulas e atividades escolares da Egressa 07.

**Figura 11 - Menina dançando samba do cacete na Escola José Correia de Medeiros em Baião-PA**



**Fonte:** Projeto de pesquisa (MEDEIROS, 2014).

O samba de cacete, marca identitária que a Egressa 07 aponta como elemento importante da sua prática, se constitui em uma manifestação do Baixo-Tocantins, região paraense onde se localiza Cametá, Igarapé-Mirim, Baião, Abaetetuba, Acará, Barcarena, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, entre outros municípios que guardam parte da ancestralidade negra, pois nessa região ficam localizados muitos mocambos e quilombos que são guardiões da ancestralidade africana na Amazônia paraense. Barbosa (2015, p. 21) referenda o samba de cacete presente em Cametá:

Cametá tem na tradição das rodas, o Samba de Cacete. Os toques dos tambores e cacetes marcam o ritmo de nossa identidade ancestral nos cantos africanos, e é nessa sonoridade e ritmo que busco chamar o entendimento dessa história. Conversando com o grupo de Samba de Cacete de Dona

Iolanda do Pilão e outras mestres para contar nossas histórias e dançarmos nesse samba onde o espírito é o cacete.

Seja em Cameté ou Baião, o samba de cacete é produto da construção social, como assinala Brandão, mas também, em relação à cultura erudita, o samba de cacete representa o grotesco, algo sem valor e que em nada contribui para a formação da sociedade. Bakthin (1987, p. 42) afirma que a visão sobre o grotesco ao longo da história vem mudando em função da compreensão burguesa, cuja análise se dá no entorno das obras de François Rabelais “Gargantua” e “Pantagroel”, obras representativas do declínio do sentido de grotesco, que passou de romântico a estranhamento, com a seguinte definição:

Na realidade, o grotesco, inclusive o romântico, oferece a possibilidade de um mundo totalmente diferente, de uma ordem mundial distinta, de uma outra estrutura da vida. Franqueia os limites da unidade, da indiscutibilidade, da mobilidade fictícias (enganosas) do mundo existente. O grotesco, nascido da cultura cômica popular, tende sempre, de uma forma ou outra, a retornar ao país da idade de ouro de Saturno, e contém a possibilidade viva desse retorno.

É nessa oposição que a narrativa da Egressa 07 se sustenta, pois, ao referendar os processos históricos, isso comprova que o samba de cacete é grotesco em relação à cultura erudita pregada pela escola, mas que guarda possibilidades de resistir diante dos duros saberes que a escola tenta impregnar na vida social das crianças. O que é defendido pela Egressa 07 em sua narrativa é decorrente do estranhamento que o samba de cacete como resistência da cultura local representa à escola. Observo que essa narrativa entra na categoria Etnocologia por se tratar de uma manifestação espetacular de uma comunidade. Bião (1999, p. 6) analisa que esse campo é proveniente do campo das etnociências, essa ciência relativamente nova.

A Etnocologia se inscreve na vertente das etnociências e tem como objeto os comportamentos humanos espetaculares organizados, o que compreende as artes do espetáculo, principalmente o teatro e a dança, além de outras práticas espetaculares não especificamente artísticas ou mesmo sequer extracotidianas.

Observa-se nas palavras de Bião que a Etnocologia não está presa às práticas artísticas, mas a todo comportamento que vise ser visto e que se revela no cotidiano. Mas não há como negar que ainda é recente a sua penetração no meio acadêmico, uma vez que, apesar da produção intelectual ser intensa em torno da categoria Etnocologia, ela recentemente passou a compor os currículos de formação em dança, teatro, música e artes visuais. Na Licenciatura em Dança a Etnocologia é representada pelas disciplinas Manifestações

Espetaculares I e II, que cumprem a função de análise da arte a partir do olhar do outro, como referenda a Egressa 01 em sua narrativa:

[...] pra mim, eu percebo que já era uma intenção, mas eu não conhecia essa área, conheci a partir da dança, não conhecia os conceitos, mas já gostei dos conceitos por essa relação de afirmação política do outro que de certa forma, historicamente foi ficando fora dos processos, então trabalhar de certa forma com a questão da Etnocenologia com essa perspectiva dentro da arte de você ver o outro na sua especificidade, produzir isso a partir desse lugar, achei bem isso nem interessante e me levou a trabalhar isso na minha pesquisa, que tem como base de uma nova base epistemológica que a gente tá querendo quebrar com essa epistemologia que está posta universal, essa história de uma epistemologia pluriversal, como dia o pessoal da decolonialidade, é uma coisa que a Etnocenologia vem referendar, ela vem caminhando nessa perspectiva e eu achei isso muito bom e a espetacularidade como esse elemento que os próprios sujeitos questão fazendo não olharam muito o fenômeno importante, o seu fenômeno como importante...então eu acho que a Etnocenologia também se olhar para esse fenômeno olhem pra ele, é um caminho de possibilidades teórica muito rica e de prática [...] (EGRESSA 06 MARABÁ, 2017).

Inicialmente, observa-se na narrativa que a referida disciplina representa um conceito que traz consigo a afirmação política que a Egressa destaca em sua fala, tendo no outro a sua centralidade. Observa-se que a egressa se refere a uma nova base epistemológica. Jean Marie Pradier (1995, p. 1) assinala que a sustentação da Etnocenologia parte do sentido de evitar qualquer noção etnocentrista,

[...] baseada na necessidade de evitar qualquer forma de Etnocentrismo no estudo das artes cênicas e práticas em seu contexto cultural, histórico e social. Etnocenologia é colocada em relação à etnomusicologia, estudos da performance, etnodrama, teatro etnologia e antropologia teatral [...]. A noção de prática performativa derivada de o neologismo proposto por J. Grotowski (1997) como uma ferramenta conceitual útil para a elaboração de um scenology. De acordo com esta perspectiva, é necessário abandonar as estratégias unidimensionais pesquisa, para adotar uma perspectiva transdisciplinar, incluindo etnolinguística e neurociência e para construir o diálogo artísticos próprios.

Na fala Pradier, a Etnocenologia busca outro diálogo na contramão das formas reguladas, impostas pelo pensamento moderno, já que as formas etnocêntricas são oriundas do pensamento colonial, o qual é gerador de

diferença colonial epistêmica e cúmplice do universalismo, sexismo e racismo [...]. O “ponto zero” e um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que reflete “a mais pura estrutura universal da razão” (Castro-

Gomez, 2005c, p. 14). A lógica do “ponto zero” é eurocentrada e “presume a totalização da gnose ocidental, fundada no grego, no latim e nas seis línguas modernas imperiais europeias” (Mignolo, 2007b, p. 29). Ela funda e sustenta a razão imperial (teo-ego-politicamente) (BALLESTRIN, 2013, p. 104).

O pensamento decolonial presente na narrativa da Egressa 06 une campos do pensamento que teoricamente não se relacionam, mas que se complementam. Etnocologia e Pensamento Decolonial são categorias que estão em processo de consolidação no campo educacional, especialmente em relação à Etnocologia, o que pode constatar a partir da publicação do artigo “Currículo da formação de professores de dança, Etnocologia e Educação: estado da arte e sua interface com os percursos formativos”, na revista Movimento em Educação da Universidade Federal Fluminense:

Outro aspecto importante que o levantamento traz à tona é o fato de que não existem pesquisas que estabeleçam relação direta entre Etnocologia, educação e formação de professores, mesmo na formação de professores de dança nos currículos da licenciatura, mesmo com a limitação dos anos de pesquisas, estas não apresentaram relação direta com esses descritores (PEREIRA, 2016, p. 18).

Essa constatação é comum entre as egressas de Marabá, já que a Egressa 07 também afirma o caráter recente da Etnocologia, pelo menos no meio educacional no qual atua, mas acredita na sua efetividade ao explicar que

[...] a Etnocologia apesar de ser um estudo novo ainda e precisa ainda aprofundar bastante, então eu lido dessa forma, partindo dessas vivências do cotidiano, o que ela pode contribuir essas vivências nas minhas práxis como educadora e também essa aproximação, aproximar a criança, o aluno daquela realidade que ele está inserido...esses conjuntos de fenômenos que se trata na Etnocologia ele é muito prazeroso e isso só vem respaldar essas teorias da espetacularidade que é visto em parte dessas experiências do cotidiano [...] (EGRESSA 07 MARABÁ, 2017).

A concepção de cotidiano contida na narrativa da Egressa 07 remonta ao que Certeau (2008) aponta como uma arte de fazer. O termo arte, nesse contexto, é muito relevante, porque não está ligado a uma técnica, mas a uma (re)invenção, uma (re)criação com autoria; todavia, não é uma arte contemplativa, mas forjada nas práticas de resistência e sobrevivência diária. Ou seja, trabalhar com a Etnocologia na práxis escolar significa ressignificar os saberes que não são valorizados pelas escolas:

[...] a tática é a arte do fraco. Clausewitz observa a propósito da astúcia, em seu tratado Da guerra. Quanto maior um poder, tanto menos pode permitir-se mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeitos de astúcia: é com efeito perigoso usar efetivos consideráveis para aparências, enquanto esse gênero de “demonstrações” é geralmente inútil [...]. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”: “quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”. Traduzindo: tanto mais se torna tática (CERTEAU, 2008, p. 101).

Os ditos “fracos” têm que fazer de seus saberes a sua força e poder. O que a Egressa 07 propõe é de profunda subversão à ordem em que os conhecimentos são repassados pelas escolas, uma vez que ela, enquanto professora, não desenvolve o ensino pelo ensino, mas procura atuar na direção da criação de táticas, como Certeau indica, com astúcia, com criatividade, conduzindo seus alunos ao reconhecimento de sua identidade como forma prazerosa de realizar seu trabalho pedagógico. Na Figura 12 fica claro o apego da Egressa 07 às manifestações espetaculares do seu lugar.

**Figura 12 - Apresentação do boi Pinguinho de Ouro em 2012, Baião-PA**



**Fonte:** Medeiros (2014).

## 5.2 PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DE CASTANHAL

*A onda jogava pra lá, a onda jogava pra cá,  
Joguei minha rede no mar, só pra ver o peixinho pegar [...]*

*Mestre Lucindo*

Meu percurso em busca dos egressos da Licenciatura em Dança continuou em Marapanim, na terra do mestre Lucindo, o qual me inspirou nessa caminhada pela narrativa da do egresso 08, que foi estudante do PARFOR e que atua como professor e diretor da EMEF Prof. Maria Bárbara Neves Cruz, na comunidade de Porto Alegre no referido município. O egresso 08 cursou a licenciatura em dança entre 2009 e 2012 no município de Castanhal, na primeira turma ofertada por essa licenciatura no âmbito do programa de formação de professores. Na figura 12 observa-se a imagem do momento da conversa com o professor na escola local da pesquisa.

**Figura 13 - Conversa com o egresso 08 na comunidade de Porto Alegre – Marapanim**



**Fonte:** Cleiton Lobo (2016).

A Figura 13 foi produzida na sala de aula na qual o egresso 08 leciona. Como é possível observar, essa e as demais salas de aula da escola Maria Bárbara tem mobiliário adequado às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino que a escola oferta. Observa-se também que essa sala é ambientada com cartazes, pinturas e outros recursos que ajudam na aprendizagem dos estudantes que nela convivem.

Durante a conversa, o ex-estudante da Licenciatura em Dança mostra que sua atuação como professor é transversalizada pela dança, já que seu trabalho na referida escola é marcado pelas práticas com dança. Seu trabalho como diretor e professor é marcado por projetos que integram conhecimentos e pessoas, cujo signo é a pesquisa, como ele mesmo explica:

E hoje, é o que a ... o que aprendi com mais um pouco de experiência. Eu tinha o quê? Experiência de vida, pra mim, tá me servindo né, também como professor pesquisador né, de dança professor, também ajudando na minha prática pedagógica, também em sala de aula né, nas atividades que a escola desenvolve com as quermesses, e a gente trabalha, trabalha com vários ritmos: o boi bumbá, carimbo, quadrilhas né? o Siriá, então são essas, são essas, esses ritmos que a gente mesmo desenvolve na escola. A gente trabalha com a parte do jogos internos que dá até o término certo com a, o dia da “Consciência Negra”, aonde a gente também faz essa, essa interação na, no dia da “Consciência Negra”, trabalha as danças afro e, isso só vem mais, é valorizar não só a minha prática, mas também a prática dos docentes da escola (EGRESSO 08, 2016).

A narrativa do egresso 08 mostra o quanto a dança está presente no seu cotidiano de trabalho, utilizando elementos culturais presentes na comunidade e também o sentido de coletividade na condução das atividades pedagógicas que são marcadas no calendário escolar e na unidade dos docentes na escola. Segundo o próprio ex-estudante, a pesquisa é uma característica que marca os trabalhos dele e dos professores da escola ao realizarem suas atividades baseados em investigação cultural e artística.

Na figura 14, observa-se a reunião dos docentes da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz com a participação de um membro da comunidade que falou sobre carimbó.

**Figura 14 - Reunião dos docentes da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz em conversa sobre Carimbó na comunidade de Porto Alegre - Marapanim**



**Fonte:** Cleiton Lobo (2016).

Como disse o egresso 08 em sua narrativa, a coletividade é a marca do trabalho desenvolvido na escola. Na Figura 14 se vê a reunião dos docentes quando estive realizando o trabalho de campo, uma vez que cheguei na hora em reunião para decidir a programação de final de ano, ocasião em que tive a oportunidade de colaborar com a doação de brinquedos para os festejos natalinos, os quais foram programados nessa reunião que se vê na imagem.

A narrativa do egresso 08 também aponta para a utilização do acervo cultural regional e local, com destaque para o uso de danças, folguedos e temáticas que evocam especialmente o universo praiano e ribeirinho de Marapanim, já que na comunidade de Porto Alegre existe um furo de rio que desemboca no mar, inspirando letras de carimbó e outras manifestações da cultura que se desenvolve na localidade e que atinge o universo escolar. Para ilustrar essa constatação, a Figura 15 mostra a atividade do Dia do Meio Ambiente, em que foram homenageadas a fauna, a flora e a cultura local.

**Figura 15 - Comemoração do dia do Meio Ambiente na EMEF Maria Bárbara Neves Cruz em desfile na comunidade de Porto Alegre em 2016**



**Fonte:** egresso 08 (2016).

A Figura 15 mostra como as características ambientais e culturais estão presentes no trabalho educativo desenvolvido pela escola. Ao fazerem alusão à fauna e à flora que os rodeia, as crianças vestidas de animais homenageiam bichos que são comuns na localidade, como o macaco, a garça, o guará, a anta, entre outros animais, conforme pode ser visto na figura, ambientado em um clima infantil que envolve toda a comunidade no cortejo.

Todo esse esquadramento do trabalho realizado pelo egresso 08, tanto como professor de dança como gestor da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz, mostra que seu

compromisso com a dança não é a partir de sua formação, mas algo anterior que o levou até a Licenciatura em Dança, ao revelar que

[...] desde quando eu comecei a participar dos grupos folclóricos, no grupo do carimbó, quadrilhas e outros grupos, outros ritmos, foi que me interessou a gostar da dança. Participando também dos festivais de carimbó e viajando também com grupos de carimbó pra concursos. Então fui nessa trajetória, eu comecei a me identificar com a dança. Tanto é que tive a oportunidade de fazer uma Universidade em dança (EGRESSO 08, 2016).

O depoimento do egresso 08 revê sua trajetória que é marcada pela dança, conduzindo-o, através da dança popular, a gostar de todas as modalidades dessa arte, mas que não se perde das manifestações culturais de sua terra, especialmente do carimbó e das quadrilhas juninas, as quais servem de laboratório de criação para pessoas que não têm acesso, como ele teve, a uma formação específica na universidade.

Diante da narrativa desse ex-estudante da Licenciatura em Dança, alguns aspectos precisam ser refletidos à luz da teoria, já que nas suas narrativas mostra apego a duas categorias que considero importantes na composição desta tese, ao tratar do uso da dança em manifestações da cultura popular e sua utilização na escola e na sua trajetória pessoal e formativa.

O caráter educativo da cultura popular é marcante na narrativa do ex-estudante, pois, envolvido em um clima de constante efervescência cultural, o narrador faz das manifestações culturais ao longo de sua trajetória uma fonte de conhecimento que vai lhe orientar por toda a vida, inclusive na profissão. Porpino (2006, p. 104) salienta que as manifestações culturais, para muitos, se constitui um ambiente educativo, considerando que

[...] diversas danças populares que podem ser pensadas como significativos ambientes educacionais em que o aprendizado se dá na informalidade das atitudes, repassadas de pai para filho, e nas quais as tradições das criações convive simultaneamente com o dinamismo de suas inevitáveis recriações no presente.

Observo que a forma de aprendizagem que guiou a vida desse sujeito foi pela convivência com a cultura popular e suas manifestações. Como referendado por Porpino (2006), a dança popular tem essa capacidade de estimular o processo criativo e isso foi exemplificado na Figura 15 com a utilização do universo cultural em atividades transversais ao ensino e ao currículo, ou seja, nem só de danças populares vive a escola, pois a narrativa do egresso 08 foi clara em relacionar o calendário escolar à dança. Apesar deste ser marcado

por essa modalidade, ela não aparece como absoluta enquanto manifestação artística. Observa-se que o processo de criação coletivo na escola utiliza a dança, mas não fica limitado a ela para compor suas atividades, sem, contudo, perder de vista o que se quer em termos de escola, que é “conhecimento e forma de comunicação a ser aprendida a partir das várias linguagens corporais criadas e vividas pela humanidade” (PORPINO, 2006, p. 107).

Outra observação que faço se relaciona à trajetória pessoal e formativa do egresso 08, já que as danças populares foram marcantes na sua vida a ponto de influenciarem na sua formação, uma vez que vejo que a Licenciatura em Dança foi uma oportunidade que consolidou uma prática em andamento, já que o mesmo, enquanto professor, já realizava um trabalho com dança na escola a partir de suas experiências ao longo da vida. Porpino (2006, p. 106) reflete isso em duas direções: a primeira se relaciona à dança enquanto atividade dinâmica e cultural que se integram:

[...] compreendemos que para a dança se entendida não só como uma obra de arte, mas como manifestação dinâmica e significativa para uma cultura, a forma e o sentido não podem ser separadas. Sentimento e forma podem estar ser entendidos a partir de um sentido existencial, de uma relação dialógica, ou seja, um não pode ser entendido fora da relação com a outra, formam um todo que se transforma em dança.

Observo nas palavras da autora a concretização do que ocorreu na trajetória pessoal e formativa do egresso 08, já que, ao valorizar a cultura, ele estabelece uma dinâmica para sua vida e formação, relacionada ao cotidiano rico em ideias que nutrem suas criações dentro e fora da escola. A segunda direção que me referi, é a possibilidade de ascensão que os grupos possuem na divulgação da cultura popular, em especial da dança popular, já que, na sua trajetória, o egresso 08 participou de diversos grupos e isso enriqueceu seu repertório criativo, o que Porpino (2006, p. 109) referenda como possibilidade de projeção da cultura popular local:

As manifestações da dança popular sobrem aos palcos tradicionais e são recriadas a partir de objetivos da dança teatral, a exemplo de grupos como o Ballet Folclórico da Bahia ou o Ballet popular do Recife, dentre tantos outros grupos brasileiros como o Grupo Parafolclórico da UFRN, do qual participamos com o desenvolvimento de um trabalho projeção artística da cultura popular.

As possibilidades apresentadas pela autora, de grupos nacionais de reconhecido sucesso que se utilizam da cultura popular para divulgar as danças e manifestações da cultura brasileira, são um exemplo a ser seguido por esse sujeito da pesquisa, uma vez que o caminho

dele como professor e artista da dança o fez seguir na direção da criação de grupos que aproveitem a cultura popular da região, que é o carimbó. Diga-se de passagem, no Pará existem e existiram muitos grupos de dança que atingiram relevância nacional, como os Grupos Parafolclórico Asa Branca e Balé Folclórico da Amazônia, ambos de Icoaraci e originados em escolas, além do mais famoso que foi o Grupo Folclórico do Colégio Augusto Meira, criado pelo Maestro Adelermo Matos na década de 1970.

Se a trajetória do egresso 08 foi marcada pela presença da cultura popular de Marapanim, a mesma tem influenciado a sua profissionalização, conduzindo-o a se identificar como professor dançador, característica esta explicada por ele:

[...] na minha prática, eu sou professor dançador é, também coreógrafo, ao mesmo tempo que eu danço, eu ensino pros alunos a dançarem eu tô me sentindo um coreógrafo e também danço com eles, faço é, não deixo só os alunos dançarem (EGRESSO 08, 2016).

A narrativa do egresso 08 aponta à sua integração no trabalho pedagógico que realiza como professor dançador, já que atua no processo de criação enquanto coreógrafo que ensina a dançar, o que não lhe impede de ser dançarino junto àqueles que aprendem a dançar. É possível observar na atitude do professor que ele não perde sua identidade de artista, exercendo sua função de criador, mas estende isso à sua docência, sem, contudo, deixar de executar sua arte junto com seus alunos. Strazzacappa e Morandi (2012, p. 38-39) apontam que o artista se forma no exercício cotidiano, pois

[...] existem muitos professores de técnicas corporais que não são necessariamente mestres. Aqui a palavra *mestre* toma a dimensão de *alguém que tem sabedoria*, mas do que conhecimento alguém que possui experiência ímpar, mais do que vivências acumuladas. Alguém que tem uma maneira especial de transmitir sua sabedoria, mais do que capacidade de se fazer compreender.

A noção analisada pelas autoras representa a atuação do egresso 08, cujo desempenho junto a seus alunos procede de sua experiência cultural com as danças populares que são repassadas de forma didática, afinal ele é formado em dança e seu conhecimento técnico se alia à *sabedoria* adquirida com a prática das danças populares. Hoje a dança não se dá mais por ela mesma, mas é mediada pela pesquisa, conforme foi previsto no PPC da Licenciatura em Dança e que tem se consagrado no trabalho dos egressos nas escolas e espaços diversos de atuação desses sujeitos.

É ir buscar né, na pesquisa de uma, de um ritmo e repassar aqueles passos de tal dança é para, para os alunos [...] É, criação de, da dança em um novo espaço, outros ritmos, é essa criação que tem, a gente monta né, eu monto uma, uma coreografia, aí eu tento executar a coreografia, experimentar a coreografia, aqueles movimentos pra ver se dá certo naquele, naquele ritmo (EGRESSO 08, 2016).

O egresso 08 explica que ação não é mais a mesma de antes, já que o acesso à Licenciatura em dança tem lhe proporcionado espaços de experimentação rítmica com movimentos que permitem a incorporação de elementos que recriam a espetacularidade tradicional que, segundo Pereiro e León (2014, p. 318),

a espetacularidade consegue quebrar o cotidiano mas nem sempre cria uma rotura, isto é, o ritual questiona a ordem social, produz espaços de transformação social, mas ao mesmo tempo pode legitimar a ordem social estabelecida. Que aconteça uma ou outra coisa, num cronotopos liminar, depende do papel e dos interesses dos agentes sociais que participam no ritual.

Como dito pelo egresso 08, seu trabalho é permeado pela experimentação criativa, instituindo novas espetacularidades para tradições, sem criar, conforme dizem Pereiro e León (2014), rótulos em nome da renovação da cultura local demonstrada em suas danças. Mas é necessário atentar para o conflito na fala do referido egresso ao demonstrar preocupação com a qualidade do espaço e do trabalho que desenvolve na EMEF Maria Bárbara Neves Cruz:

Aqui é o espaço, aqui é uma dificuldade muito grande em termos de espaço. Sabe que uma escola de pequeno porte, então a sala de aula quando a gente desocupa a sala de aula, já é para montar uma coreografia. Então prefiro trabalhar a dança. Essa área aqui não é o espaço legal que devido essa, a transição de pessoas, devido ser uma escola aberta, é um local aberto, aí fica essa transição de pessoas, aí a gente não desenvolve o trabalho legal aqui na escola. E aí, a gente procura ir pra o Centro Comunitário que tem ou a gente mesmo com a dificuldade a gente monta aqui na escola mesmo. Mas com espaço pequeno, não tem como todos os alunos participarem e a gente tem que dividir os horários (EGRESSO 08, 2016).

Do que o egresso 08 está falando? Vejamos as figuras 16 e 17:

**Figura 16 - Área livre da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz**



**Fonte:** Cleiton Lobo (2016).

**Figura 17 - Quadra de esportes da EMEF Maria Bárbara Neves Cruz**



**Fonte:** Cleiton Lobo (2016).

Na narrativa do egresso foi possível observar o que é demonstrado nas Figuras 16 e 17, as quais mostram uma escola com espaço reduzido, contando apenas com uma área livre que serve para tudo: refeitório, área livre, espaço para ensaios, até porque este é o único espaço coberto para essas práticas. Na Figura 17 se observa a quadra de esportes, que segundo o próprio egresso 08, foi uma doação dos Irmãos Maristas que mantém ações sociais com a escolas. No entanto, esse espaço é inviável para ensaios e atividades físicas, uma vez que não é coberto e, como pode ser visto, o sol inviabiliza atividades em horário escolar.

Canali (2007, p. 21) aponta uma série de precariedades que assolam as escolas no interior da Amazônia paraense, localizadas em áreas como assentamentos, ribeirinhos, entre

outros locais que não atendem ao padrão mínimo de existência, listando os seguintes problemas:

Precariedade de infra-estrutura das escolas existentes; • Padrão mínimo de funcionamento: o que as escolas possuem são o “descarte” das escolas urbanas; • Os professores(as) desempenham simultaneamente o papel pedagógico, gestor, de alimentar, conservar e fazer segurança nos prédios escolares; • Os professores(as) trabalham com várias turmas multisseriadas; • A merenda, quando chega, é de péssima qualidade, pela demora na distribuição da mesma, pela ausência de transporte ou vicinais intrafegáveis; • Inexistência de transporte escolar rural nos PAS. Crianças chegam a caminhar longas distâncias para chegar à escola, muitas vezes localizadas em outras comunidades que não a sua; • O ensino oferecido em algumas dessas escolas vai somente do jardim à 4ª. Série do Ensino Fundamental.

A impressão de Canali (2007) é comprovada pela narrativa da Coordenadora da Licenciatura em Dança que expõe sua impressão sobre a formação dos professores que vinham de realidades muito precárias, mas que a referida professora observa a realidade em uma relação dialógica:

[...] era preciso eu me aproximar da fala deles, pegando muito a experiência deles na sala de aula para que eu pudesse pensar uma estratégia de ensino, pra que eu pudesse me aproximar do local que eles trabalhavam, mesmo sem conhecer o local, mas conhecendo o local pela fala deles, ou seja, eram locais em geral que não tinham uma sala de dança, que tem o chão batido, são alunas que trabalhavam em assentamento, por exemplo, como alunas que saiam Novo Horizonte pra ir para Tucuruí pra fazer a licenciatura. Então, não dava para pensar uma dança que é uma dança que está numa sala com piso específico, com espelho, uma barra e que tem um material propício digamos assim para pensar o ensino da dança (COORDENADORA DANÇA PARFOR/ETDUFPA, 2018).

Observa-se na narrativa da coordenadora que as dificuldades para o ensino de Arte/Dança nas escolas do interior do Pará representam a ampliação de problemas que já existem e que comprometem o direito à educação, visto que, apesar do curso ter desenvolvido estratégias que adequam o ensino à realidade, isso não significa que estes não tenham direito à sala com piso apropriado, com espelhos e equipamentos necessários, considerando que

no que se refere aos conteúdos de Dança na Escola, podemos observar que há muitas possibilidades de trabalho, mas como o professor se depara com muitas dificuldades como pouca ou nenhuma vivência prática, formação inadequada, falta de interesse dos alunos, sexismo, hegemonia dos esportes, entre outras, sua atuação fica comprometida, não conseguindo aplicar esses conteúdos em suas aulas (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010, p. 503).

Observa-se na visão dos autores referenciados que a precariedade não está só âmbito estrutural das escolas, mas também na formação do professor, nas relações estabelecidas, na existência de práticas hegemônicas em detrimento de outras, entre outros problemas que avolumam as dificuldades enfrentadas por professores de dança nas escolas.

As categorias cultura popular e Etnocenologia nas narrativas do egresso 08 não têm compreensão clara, pois o mesmo tem um apego maior às práticas das danças populares do que aos conceitos das referidas categorias, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

Ela tá presente nos ritmos, no carimbo é na, na dança do boi, então são várias manifestações que a gente puxa pra pesquisar, puxa pra escola que aqui a gente possa desenvolver a dança do boi, do carimbo né, que é o forte daqui e em Marapanim e também daqui de Porto Alegre. Então esse ritmo, ele enriquece muito, é um ritmo que todo mundo, todos gostam de dançar e que todos valorizam né, principalmente nós marapaniense né, e a etnocenologia, eu acredito que está inserida nesse, nesse contexto (EGRESSO 08, 2016).

Mais uma vez a pesquisa se mostra presente no trabalho e na compreensão do egresso 08, já que o mesmo a utiliza para desenvolver suas práticas coreográficas, mas não fica clara a sua compreensão sobre a cultura popular, mas ele sabe que ela existe e está presente em Marapanim e na comunidade de Porto Alegre, representada pelo carimbó e Boi-bumbá, as quais têm forte presença nas manifestações culturais. Dessa forma, observo que as manifestações populares tem alto poder formativo, pois acredito que há aprendizagens de ambos os lados.

Acreditamos que a dança na escola tem muito a dialogar com as múltiplas manifestações do dançar e com os múltiplos atores destas danças, onde quer que façam seus palcos. Não descartamos conteúdo, o fato de o contexto da dança na escola ser bastante distinto de outros espaços que a dança se manifesta, o que nos faz encontrar um motivo para o diálogo [...] (PORPINO, 2006, p. 126).

Observa-se, pelas palavras de Porpino (2006), que o egresso 08 não obteve formação apenas na Universidade. Ele também foi formado pela cultura popular que o delega a dialogar com variadas formas de construções coreográficas advindas de ambas as formações. O mesmo acontece com a Etnocenologia. Sua compreensão é confusa sobre a influência dessa teoria na sua formação, mas sua prática é recheada de elementos que lembram o fazer etnocenológico, principalmente na criação coreográfica:

a Etnocologia na minha prática, eu creio que não tenho consciência desse tema, mas eu acredito que eu faço né, não tenho aquela consciência né? Às vezes até a gente passa despercebido dessa, dessa prática. Eu já trabalho há 7 anos aqui na Comunidade. Quando eu comecei a trabalhar aqui foi como Coordenador Pedagógico, então tudo isso, essa trajetória aí, esse período de trabalho é o que eu venho desenvolvendo aqui na Comunidade, na escola para que o meu trabalho fosse visto e valorizado. Antes de eu entrar na Universidade, eu dava oficina de dança. Então, a Universidade só veio acrescentar mais um pouco na experiência que eu já tinha [...] Em termos de inovação aqui na escola, eu já tive várias apresentações, inclusive na época do dia da Consciência Negra, a gente já desenvolveu atividades que a gente estava, é a cultura das três raças né, inclusive a gente até desenvolveu a música da Clara Nunes, uma música indígena [...] Então, fizemos uma montagem, aonde a gente desenvolveu é a libertação dos escravos nessa coreografia (EGRESSO 08, 2016).

Aprender que sua prática já era parte do conteúdo da Etnocologia é uma das constatações que sua inserção na Licenciatura em Dança lhe rendeu, mas que foi ampliada, por mais que conceitualmente ele não domine a teoria. Destaco que, durante a formação, as turmas de Licenciatura em Dança cumprem dois componentes curriculares relativos à Etnocologia que são Manifestações Espetaculares I e II, nas quais o conceito é tratado em diferentes dimensões. Outros exemplos puderam ser observados durante a coleta de dados em diversos municípios.

Na Figura 18 é possível ver os alunos da Egressa Cristiane Marinho da turma de Santarém durante uma apresentação de carimbó em uma comunidade quilombola.

**Figura 18 - Apresentação de carimbó da Turma de Cristiane Marinho - Santarém**



**Fonte:** *Facebook* de Cristiane Marinho (2015).

A figura 18 mostra os alunos de Cristiane Marinho em uma apresentação de carimbó em Santarém. Esses estudantes são de uma comunidade quilombola próxima da referida cidade, os quais estão trajando roupas coloridas e realizando uma coreografia da dança de forma livre. Esse é um exemplo de como os alunos estão compreendendo as diversas categorias da Etnocologia, mas destaco que esse conceito não se limita à leitura e releitura de elementos da cultura popular. A Etnocologia se constitui uma teoria que originou uma nova disciplina e que “[...] tem motivado complexos e sutis debates sobre a extensão de seu objeto (espetáculos, rituais, cerimônias e interações sociais em geral) e sobre sua própria denominação” (BIÃO, 1999, p. 19).

As narrativas e imagens reunidas durante a coleta de dados mostram que a categoria Etnocologia, para a maioria do ex-estudantes, se constitui em uma prática que evoca a cultura que lhes acolheu durante a vida. Como foi possível observar nos enunciados do egresso 08, o referido conceito tem muito mais da prática do que exatamente da reflexão teórica que a Etnocologia requer.

### 5.3 PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DE MÃE DO RIO

As egressas 09, 10 e 11, do município de Mãe do Rio, cuja turma concluiu a Licenciatura em Dança no primeiro semestre de 2018, foram estudantes que muito colaboraram para a finalização desse texto doutoral, uma vez que suas narrativas colaboram com a percepção da dança enquanto capacidade adormecida pelas circunstâncias da vida, mas que as ajuda a reelaborar o trabalho nas escolas e instâncias que atuam na educação em Mãe do Rio.

A perspectiva da dança enquanto ente da história de vida das egressas está presente na narrativa da egressa 09, a qual aponta a presença da dança como uma prática que ficou adormecida na infância e juventude, como ela mesma afirma:

A dança na minha vida é de infância, não tive muito contato com a dança, porém já pela juventude, é participei de grupos da igreja que participava das festas juninas, quadrilhas juninas na, na igreja e eu dançava, eu gostava muito, muito mesmo de dançar. Gosto desde, desde jovem me chamava muito atenção, as apresentações de dança popular, folclórica, boi bumbá, quadrilha, carimbó, coisas que era mesmo assim, é típico da terra, lá do meu Município que é Irituia, que essas apresentações, elas são bastante vistas lá na localidade e que me chamam muito atenção. Gosto muito de, de cultura, de apresentação, de dança, de popular. Mas, o contato que eu tive com a dança mesmo foi só nesse período de juventude quando eu dançava as quadrilhas, através da, do grupo de jovens da igreja Católica, na igreja que

eu servia. Mas, durante o curso, a oportunidade que eu tive de ingressar, de fazer o curso de dança, licenciatura em dança ela, é aconteceu assim meio que de repente na minha vida, não era algo que eu almejava, não era algo que eu achava que era possível, eu nunca imaginei em cursar dança. Nunca! (EGRESSA 09, 2018).

As divisões temporais que a egressa 09 estabelece para marcar a presença da dança em sua vida dão a noção exata do que aconteceu com o acesso dessas mulheres na referida licenciatura, uma vez que se observa que após o período da juventude, chegou o momento de inserção no mercado de trabalho, aprofundamento de estudos, constituição de família, períodos que deixam pouco espaço para práticas lúdicas e artísticas, além do sentimento de incapacidade, até porque a dança que se propaga é aquela que divulgada pela mídia, cheia de glamour, corpos esculturais, os quais se diferem dos corpos populares em cuja categoria a maioria das estudantes do PARFOR se encontram, e por isso a dança parece distante e inatingível. Assim, a narrativa abaixo se torna compreensível, pois, a egressa 09 não se vê bailarina, mas alguém com capacidade metodológica de fazer dançar, considerando que,

bailarina, eu não sou. Gostaria de ser, de poder é aperfeiçoar uma técnica. Dançarina eu também não sou porque eu acredito que, ainda não tive realmente a oportunidade de colocar em praticar com meus alunos pra que eu possa me considerar hoje professora de dança. Mas eu sou professora licenciada em dança que posso aplicar minhas metodologias nas minhas séries iniciais, ou onde eu puder desenvolver o currículo de dança. E uma vantagem que hoje no Município me deixa muito feliz é a, o novo currículo que foi construído, e eu pude ajudar na construção do currículo de dança na, na disciplina arte que também específico “dança”. As quatro linguagens lá e eu pude contribuir bastante com os professores dos anos iniciais, com os professores dos anos finais do ensino fundamental. Então, coisas que eles não sabiam como desenvolver ou colocar no documento da matriz curricular, eu pude ajudar através do conhecimento adquirido no curso de dança (EGRESSA 09, 2018).

Alguns marcadores são necessários para compreensão da narrativa da egressa 09. O primeiro é a percepção dela sobre a dança enquanto técnica, mostrando que ainda persiste no imaginário das pessoas o virtuosismo das danças clássicas, como o ballet, e que perpassa noção de que somente alguns possuidores de corpos delineados são capazes de praticá-las. No entanto, observa-se na mesma narrativa que a ex-estudante, acrescenta algo que considero superior a esse sentimento, já que se posiciona como licenciada em dança, ou seja, capaz de fazer dança, independentemente de técnica, considerando que sua aquisição está relacionada à prática sucessiva e que isso está na base da formação que, segundo o PPC da Licenciatura em Dança do PARFOR, constitui a técnica integrada a compromissos políticos e pedagógicos:

a primeira é política, porque articula o compromisso sócio-político aos interesses da comunidade, enquanto a segunda articula as dimensões técnica e pedagógica, pois define as ações formativas de modo a possibilitar a efetivação da capacitação acadêmica (UFPA, ETDUFPA, 2011, p. 18).

Observa-se, dessa forma, que a formação do professor de dança abrange dimensões que estruturam um perfil de um docente que atua não só com a prática do ofício de dançarino, mas de fato um profissional que pensa o ensino a partir do que a egressa 09 anunciou, de “aplicar minhas metodologias” para efetivar algo maior que o próprio ensino da dança, que é a consagração de um currículo, de um percurso, de um caminho formativo na mesma proporção das demais disciplinas que são ensinadas na escola. Essa narrativa é importante porque ela é empoderadora em duas perspectivas: a primeira, no sentido de posicionar a dança como parte do processo formativo integral da pessoa inserida em processos educativos; a segunda, em marcar a presença da dança nas atuais políticas curriculares como conteúdo obrigatório a ser implementado nas redes de ensino. Essa não é uma luta recente. Isabel Marques (2012, p. 25) salienta que:

Desde 1988 tenho tentado entender esse quadro e propor outras formas de compreender o binômio dança/educação, focando a superação do descompasso entre o ensino de dança em suas diferentes instâncias e a produção contemporânea de dança. O grande vácuo entre educar e produzir arte não se estabelece somente nas academias privadas de dança (ou de *ballet*, como comumente são chamadas) dos rincões do Brasil – ele está também presente em renomadas companhias de dança contemporânea.

Observa-se na reflexão de Marques (2012) que essa é uma luta pela consolidação da dança no âmbito da educação e que tem sido encampada em diferentes tempos e espaços. No Pará, através da UFPA e da Escola de Teatro e Dança, esse esforço tem sido incansável em atuar junto às agências administrativas do Estado e Municípios para que a dança e também o teatro façam parte do currículo escolar da Educação Básica, dada a obrigatoriedade da presença dessas linguagens da arte nesse nível de ensino.

A inserção da egressa 09 na Licenciatura em Dança foi transformadora de sua prática escolar, uma vez que ela afirma que a dança foi “acontecendo” em sua vida e sendo incorporada pela construção de um perfil formativo que a fez superar preconceitos com o corpo que vinham de instâncias como a religião, a formação familiar, as relações matrimoniais, entre outros campos de relacionamento que a fizeram entender que dança está para além das relações sociais estabelecidas.

A dança ela foi acontecendo na minha vida. E o curso foi me mostrando, o curso foi me ensinando, inicialmente, eu fiquei assim, meio que preocupada, se era isso mesmo que eu queria se eu, se eu podia continuar, foi questionamentos meus. Mas, com o passar dos meses, das etapas, eu fui, eu fui tendo convicção do que eu queria. E a dança, hoje pra mim, ela, ela eu posso dizer que ela mudou os meus conhecimentos, a transformação que o curso fez na minha vida, quanto pessoa, quanto estudiosa, quanto professora, assim, foi uma das que veio tirar preconceitos. O curso me ensinou coisas que eu não sabia, me ensinou valores que eu não tinha, valores que eu não respeitava, culturas que eu não respeitava dos outros, o curso, ele veio me proporcionar. Mas, o que eu acho mais interessante do curso é da minha maturidade que nós enquanto professores já temos em fazer uma graduação dessa, porque nós podemos filtrar, nós podemos filtrar. Eu pude aprender a utilizar desde a história da dança, a disciplina, as metodologias que vieram, eu pude aprender um pouquinho e levar pra minha sala de aula, que eu sou professora de séries iniciais. Eu sou professora dos anos iniciais e, as minhas aulas, elas tornaram-se muito mais dinâmicas, muito mais criativas, muito mais prazerosas para os meus alunos. A partir do momento que eu coloquei o conhecimento das metodologias das disciplinas pra realidade em que eu trabalhei, em que trabalho com os meus alunos em sala de aula. Então, os fazeres eles foram, foram muitos, mas também tiveram muitos sabores, mas também tiveram muitas dores, muitos questionamentos, muitas, muitas, muitas, eu posso dizer que o, os fazeres foram mais em mim né, enquanto pessoa, quanto profissional, foi feito mais em mim. Mas, eu pude é aproveitar o que foi transformado em mim para aplicar nas minhas práticas diárias em sala de aula (EGRESSA 09, 2018).

Observo que as palavras da egressa 09 mostram os avanços que essa licenciatura trouxe para sua vida profissional. A Licenciatura em Dança é a segunda graduação da ex-studente, e, como pode ser observado em sua narrativa, seu avanços foram muito significativos, pois ela mesma demarca tais progressos ao afirmar melhorias enquanto profissional, melhorias metodológicas e superação de preconceitos, dizendo que saberes e sabores são ingredientes importantes nessa segunda formação que continua em suas práticas e, como afirma Porpino (2014, p. 46),

Nessas produções são destacadas as preocupações com os diversos campos de formação do professor de dança, sendo a universidade apenas um desses campos. Outro ponto destacado é a necessidade de considerar as interlocuções entre o fazer arte e o fazer docente na formação do professor artista. Para esta pesquisa, é importante considerar que a atuação do professor de dança está embebida por suas experiências do dançar em espaços diversos de sua formação anterior ou concomitante a sua formação acadêmica e a sua atuação profissional.

As palavras de Porpino (2014) são providenciais para o entendimento do percurso formativo da egressa 09, já que a mesma, nas entrelinhas, realiza diálogos necessários com

outros campos da arte e com a própria pesquisa como processos constantes de formação. Ressalto que a ex-estudante não tinha uma clara definição de Etnocologia e cultura popular, mas procurei captar dela o máximo de compreensões que pudessem colaborar com essas categorias no âmbito do trabalho. Observou-se na narrativa da referida egressa que a cultura popular ocorre em um processo de interação entre o que ocorre na sociedade e que pode ser reproduzido na escola.

Importância de não deixar os saberes fora da escola, fora da sala de aula, de tá demonstrando para os outros alunos a cultura, a diversidade que existe na própria sala de aula, a diferença de um e de outro que tem dentro da sala de aula, os diferentes saberes, as os diferentes fazeres que existe. Até mesmo nas pequenas, nas pequenas artes, nos pequenos modos e no pequeno costume. Pra mim hoje, a cultura popular, ela, ela é, ela se torna ciência no sentido do fazer pedagógico, do aproveitamento, do lidar, com a interação e do conhecimento dos outros, de culturas diferentes (EGRESSA 09, 2018).

Essa noção de cultura popular está muito relacionada com aquilo que se desenvolve na escola, mas temos que ter ciência que a cultura popular não está presente na escola, sendo que esta faz apenas uma reprodução, por vezes muito mal feita e compreendida na escola, reduzida a recriações que, muitas vezes, desvirtuam seu sentido, quando, segundo Marques (2000, p. 71):

A primeira função da escola remete à questão da cultura popular, enquanto saber assistemático e espontâneo [...] essa forma de conhecimento constitui, na perspectiva da escola, o ponto de partida da ação pedagógica por ela desenvolvida, porém tendo como objetivo atingir o conhecimento erudito ou sistemático.

Acredito que o que é argumentado por Marques (2000) seja uma das faces da utilização da cultura popular na escola, mas, na verdade, essa categoria é utilizada de forma utilitária e sem aprofundamento no contexto de sua presença na escola. A percepção da egressa 09 reflete o que a maioria dos professores realiza, utilizando a cultura popular de forma superficial. Em dança, a cultura popular se reduz a realizações com data certa para acontecer, que são nas festas juninas, momento em que o professor de dança é solicitado a comparecer e permanecer isolado, já que esta é uma tarefa somente dele, mas que poderia perfeitamente ser compartilhada com todos.

Outra egressa que traz importante contribuição para este texto é a egressa 10, cuja história, também é representativa da vida de muitas mulheres da Licenciatura em Dança que se lançaram na aventura de ser professoras de dança.

A minha história, inicialmente acontece a partir do sonho que eu tinha pelo Magistério. Eu morava em Nova Timboteua, estudei lá até a oitava série e como lá só tinha Administração e Saúde, eu migrei para Mãe do Rio que na época inda era uma pequena vila, na qual tinha o Magistério. Fiz esse curso e no mesmo ano que terminei, ingressei pelo Estado na época eu tinha 18 anos. E, eu sempre fazia dança assim com a turma né, e foi passando eu fiz um Adicional de Língua Portuguesa. Aí, em seguida, eu queria alguma coisa voltada pro esporte, pra dança. Aí, fiz Estudos Adicionais em Educação física. Depois veio a UFPA com Letras e aí eu fiz. Ao terminar eu fiz a complementação em Pedagogia. Mas, eu achava que eu tinha que realizar um sonho meu que era desde muito cedo de trabalhar com dança, de ser sim, uma professora de dança, haja visto que na cidade, eu participei de um grupo de dança da professora Andréia. Ela veio de Belém abrindo a primeira academia aqui em Mãe do Rio e eu fiz parte do grupo de dança dela. (EGRESSA 10, 2018)

A narrativa da egressa 10 é recheada de histórias, bem na perspectiva da de Luiz Gonzaga Motta (2013), quando define que a história se associa a processos historiográficos do passado. A egressa 10 apresenta com detalhes uma história que não é só dela, mas de muitos professores que atuam no interior do estado do Pará e que tiveram sua formação fragmentada, especialmente na época dos Estudos Adicionais, modalidade instituída pela Lei nº 5.692/71, em artigo 30, que, segundo Machado (2016, p. 2):

A modalidade de ensino Estudos Adicionais foi criada pela Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, recomenda em seu Art. 30, § 1º que para lecionar de 5ª a 6ª séries do 1º grau, antigo Ensino Fundamental os professores deveriam ter habilitação em quatro séries ou, três com Estudos Adicionais de um ano letivo incluindo formação pedagógica. Em virtude da aprovação da Lei Federal 93.94/96 que traz exigências maiores para a formação e o exercício da docência, assim como a interiorização de universidades públicas existente no Estado, como a UFPA e a UEPA, o governo do Pará decidiu pela extinção do CTRH no ano de 2002, trazendo prejuízos significativos para a formação docente e a qualidade do ensino no interior do estado.

Machado (2016) explica o pano de fundo que envolveu a egressa 10 e grande parte dos professores do interior do Pará, sem formação específica para atuar na segunda fase do ensino de primeiro grau nos idos da década de 1970. Esse nível de ensino passou por um processo de expansão e, para isso, era preciso formar professores polivalentes de forma propedêutica para lecionar na 5ª e na 6ª série. A referida egressa é uma dessas professoras que constituiu sua formação de maneira fragmentada, mas que ao longo do tempo foi adquirindo um caráter mais sólido, conforme preconiza a LDBEN, ao exigir que professores sejam formados em nível superior.

Especificamente sobre a formação em dança, a egressa 10 apresenta seu sonho de dançar, o qual se confunde com a própria cidade onde vive e trabalha, uma vez que o acesso à licenciatura é a extensão de uma trajetória de prática dançante. A partir do acesso pela via do PARFOR foi fundamental para que ela tomasse consciência do trabalho que já fazia como professora de Educação Física, do qual passou a ter vergonha, pois o mesmo era sem sentido e mecânico.

No Parfor, meu sonho foi além do que eu imaginava. Hoje, eu tenho até vergonha de dizer que eu era professora de dança. Depois que estava no meio deste curso, eu cheguei a me envergonhar de um dia ter dito que eu era professora de dança [...] Porque eu não tinha, eu tinha a técnica, mas eu não tinha aquela metodologia, eu não tinha o conhecimento, eu não trabalhava, por exemplo, a origem da dança, eu não tinha esse conhecimento que a dança me, me trouxe, entendeu? [...] Porque através do curso eu comecei a mudar o meu método de ser, de trabalhar como professora de dança. Eu comecei a pesquisar no movimentos já pronto. Eu passei a conhecer a raiz, a origem da dança e vê que o movimento do acordar até o anoitecer ao dormir, dali eu posso fazer uma coreografia, posso montar uma dança. E antes não, eu só queria pegar uma coisa feita praticamente eu copiava, você entendeu? Então hoje, eu digo, meu Deus, como eu errei, como eu pequei com a dança [...] Eram repetições de movimentos já existentes né? Então, então a partir do Curso de dança, ele me fez, o Parfor assim, não só como professora de dança professor, ele me realizou pessoalmente e profissionalmente, eu afirmo (EGRESSA 10, 2018).

A Licenciatura em Dança foi a oportunidade de revisão de todo um trabalho que a egressa 10 já fazia, cujas categorias movimento, pesquisa, repetição são emblemáticas para compreensão da virada que essa formação representa na vida dessa professora de dança que atua em Aurora do Pará, agora formando outros professores, já que a mesma está atuando no curso de Pedagogia de uma instituição privada e com certeza a dança está presente na sua atuação.

Sobre a Etnocologia, hoje, mais do que nunca, eu estou trabalhando a valorização da nossa cultura no nosso Município, em especial a espetacularidade que é algo como eu vi na minha pesquisa, a nova geração já estão se interessando né, pela dança da “Farinhada” que é uma maneira gratificante. Porque a gente vai estudar primeiro a origem. O dançarino, os dançarinos, eles, eles sabem porque tão dançando, eles tão fazendo homenagem, essa homenagem á quem? Ao agricultor que antes era esquecido assim né? E através não só da, desse grupo de dança de Mãe do Rio, mas no Brasil afora vem valorizando o agricultor (EGRESSA 10, 2018).

A fala da egressa 10 mostra alguns elementos que na prática constituem os elementos da cena, pois a dança da farinhada que ela se refere, além de ter sido seu objeto de pesquisa no

TCC, é um projeto pessoal de resgate da cultura de Mãe do Rio, cidade que se constituiu lugar de imigração, especialmente de nordestinos que se dedicaram à agricultura e que hoje, o que ela chama de espetacularidade, é recriado pelas crianças que voltaram a realizar a dança da farinha por incentivo dela e de Dona Mocinha, antiga professora da zona rural do referido município. Na figura 19 observa-se a egressa 10, as crianças, Dona Mocinha e demais organizadores da dança da farinha.

**Figura 19 - Grupo da Dança da Farinhada com a egressa 10, as crianças e os organizadores do grupo**



**Fonte:** Pereira (2018).

Observa-se na figura 19 que o grupo da Dança da Farinhada é um grupo que lembra os agricultores com seus instrumentos de trabalho e indumentarias típicas que remontam à produção da farinha. É necessário ressaltar que a farinha é uma prática indígena que se estendeu aos agricultores presentes no nordeste e na Amazônia que dela originou práticas culturais espetacularizadas.

Práticas folclóricas é não atentar para as significativas relações que se desenrolam no dia a dia de uma farinha. Entre os anos 1960 e 1970 esses espaços representavam o lugar onde se produzia em certos períodos do ano – agosto a novembro – muitos alimentos derivados da mandioca: farinha e goma com que se faziam beijos e tapiocas de forno e, como tudo que é histórico, desde então passou por significativas mudanças, mas ainda comporta – no decorrer das últimas décadas – permanências peculiares (ARAÚJO, 2017, p. 2).

As narrativas da egressa 10 têm importância muito grande para efetivação da análise da Etnocologia, uma vez que, apesar de confusa a sua impressão sobre espetacularidade enquanto categoria da Etnocologia, suas palavras deixam bem claro que a Dança da Farinhada é produzida para entreter e celebrar a safra da farinha e, como Bião (2009, p. 35) afirma, é “destinada a designar o que chama, atrai e prende o olhar”.

A egressa 11 é a mais nova das três egressas as quais eu conversei, a Licenciatura em Dança foi sua primeira graduação. Observou-se em sua narrativa que gradativamente ela e a turma foram compreendendo qual dança seria aprendida no curso e sua finalidade, como pode ser observado abaixo:

Primeiro, quando a gente entrou né, logo quando fui ver que na plataforma tinha o Curso de dança, eu entrei no Curso. Eu achei que eu ia ser uma bailarina, que eu ia aprender todos os tipos de dança: dança, forró, dança lá dos Estados Unidos, lá da Itália, não sei de onde. Eu imaginei que fosse isso. E não é isso. Então a gente foi aprender a metodologia do ensino de dança e que com o passar, passei a aproveitar o movimento que o nosso corpo tem, sem ter que regrar a dança. Então a gente aprendeu que o ensino precisa valorizar os corpos e estar praticando essa dança que a arte. Como a dança está dentro das linguagens de arte e que ela pode propiciar ao desenvolvimento humano muitos benefícios que a gente pôde ver que a dança proporciona ao valorizar o desenvolvimento motor e cognitivo. A arte precisa tá inserida em todos os lugares, por que não tá na escola, já que ela tem um poder de uma linguagem, ela tem o poder de ensinamento como se tem nas outras linguagens, como se tem a língua portuguesa. Então, a dança temo seu conteúdo de arte também, e ela pode assessorar o desenvolvimento humano das pessoas [...] (EGRESSA 11, 2018).

Essa narrativa se apoia no que a formação transformou a egressa 11, uma vez que ela, ao entrar na licenciatura, imaginava, como as demais egressas, que a dança era um mundo prático e glamourizado e, ao longo do tempo de permanência no curso, foi adquirindo uma nova percepção sobre a dança e sua função na educação e na vida das pessoas. O mais interessante nas palavras da egressa 11 é a consciência de que a dança é parte de um todo chamado arte e esta possui linguagens que a dança faz parte, como outras linguagens, como a Língua Portuguesa, deixando claro que a dança, enquanto arte na escola, tem o mesmo valor dos demais componentes curriculares. No entanto, ela complementa essa noção, criticando o processo de inserção da dança/arte na escola.

“Primeiro, assim, a gente não tem acesso como professora de dança nas escolas né, porque a disciplina que tem nas escolas é só arte e não tem nenhum professor lecionando arte e dança. Você encontra arte e música e arte visuais e teatro. E aí, a gente, agente enquanto dança, a gente já tem essa dificuldade, a gente não consegue inserir. Eu pelo menos estou

desempregada. Já joguei currículo aqui em mãe do Rio e São Miguel, Ipixuna, Concórdia e até agora não tive acesso nessa nossa região todinha. E, eu não tenho conhecimento de alguém que esteja trabalhando no ensino de arte com dança, nesses Municípios” (EGRESSA 11, 2018).

Essa impressão da egressa 11 é compartilhada por Isabel Marques e Fábio Brazil (2014, p. 49) que refletem o problema da implementação do ensino de arte/dança que na prática não acontece porque a formação ainda é polivalente, ou seja, um professor de arte responsável por todas linguagens, fazendo pouco para consolidação de um currículo amplo:

O ensino de arte na escola não se dá por meio de colagens de “atividades legais que deram certo” ou “que prenderam a atenção dos estudantes”, recurso básico dos esforçados e dos bem intencionados artistas e voluntários sem formação pedagógica. Normalmente, as colagem das atividades que “deram certo” são/ estão isoladas de qualquer contexto estético e social [...].

Ambos os contextos mantêm íntima relação com a política educacional do cenário brasileiro atual, que parecem letras anunciadas, mas que não passam disso, pois não reverberam no seu fim, que é a escola. Destaco que não faltam políticas para implementação do currículo, mas como disse a egressa 11, elas pouco fazem diferença, principalmente em abrir postos de trabalhos para os recém-formados em arte/dança e isso é um problema.

O que a egressa 11 critica em relação ao ensino da dança na região em que habita ela transforma em ação concreta, mostrando a capacidade que a dança tem para além de ser mera atividade espetacular e de entretenimento. Na sua pesquisa de conclusão de curso, a ex-estudante investigou sobre a possibilidade motora da dança e desenvolveu o projeto “Tapete Dançante”, cuja prática foi divulgada no curso e na ETDFUPA. Nas Figuras 20 e 21 observa-se o referido projeto em ação nas escolas de Mãe do Rio.

**Figura 20 - Crianças durante a execução do projeto “Tapete Dançante”**



Fonte: Andrade (2017).

**Figura 21 - Crianças diante do Tapete Dançante**



Fonte: Andrade (2017).

A finalização dos resultados desse texto doutoral aponta para questões importantes à compreensão do objeto da pesquisa aqui exposta, uma vez que a formação do professor de dança representou um marco na formação de professores do estado do Pará, considerando que pela primeira vez uma política pública olhou atentamente para o ensino de arte e pelo esforço das instituições universitárias do interior da UFPA se mobilizaram para que atingisse

professores em lugares que a formação em arte nunca chegou e isso é absolutamente transgressor diante de uma ordem estabelecida que tira direitos e exclui cada vez mais os que estão fora dos grandes centros.

Os resultados aqui expostos apontam para o clamor de professores que formados na linguagem da dança, os quais querem exercer sua profissão. Já as oportunidades são poucas em função de ainda prevalecer um ensino de arte propedêutico e polivalente por razões econômicas, pois é mais fácil pagar um professor do que pagar quatro professores de artes, e as mesmas prefeituras que aderiram aos cursos de artes propostos na Plataforma Freire são as que continuam a promover concursos para “educação artística”.

Esse estado de coisas intencional é danoso para o desenvolvimento do ensino de artes, uma vez que os professores formados na Licenciatura em Dança são naturalmente excluídos dos processos seletivos e isso colabora para que a arte, como afirmam Marques e Brazil (2014), seja feita apenas de atividades que de repente deram certo, tornando o seu exercício aprisionado no recorte e colagem e sem sentido para a vida dos sujeitos da escola.

Como foi possível observar nas narrativas das egressos, o trabalho com a dança na escola, quando conduzido por uma pessoa licenciada em dança, apresenta resultados extraordinários, como foi possível observar no trabalho da egressa 06, de Baião, que se licenciou na turma de Marabá, e do egresso 08, que atua em Marapanim e que realiza um trabalho que vai além da dança/espetáculo, implementando projetos pedagógicos relevantes para o desenvolvimento das crianças da comunidade de Porto Alegre no referido município.

Destaco também, o avanço na percepção sobre a dança, considerando que inicialmente, a percepção era de dança virtuosa, espetacular, glamourosa vista na televisão e que de alguma forma era inatingível para sujeitos, especialmente as mulheres que tiveram acesso a essa licenciatura, já que, vindas dos mais longínquos rincões do estado do Pará, elas não se sentiam com capacidade de dançar, visto que esse era um privilégio de outros corpos, mas não dos seus. Le Breton (2013, p. 8-9) explica que isso pelas diferentes visões que o corpo tem em cada sociedade:

Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc. ela lhe confere sentido e valor. As concepções de corpo são tributárias das concepções de pessoa. Assim, numerosas sociedades não separam o homem de seu corpo, à maneira dualista, tão familiar ao ocidental. Nas sociedades tradicionais, o corpo não se distingue da pessoa. As matérias primas que compõem a espessura do homem são as mesmas que dão consistência ao cosmos, à natureza. Entre o homem, o

mundo e os outros, um mesmo estofo reina com motivos e cores diferentes, os quais não modificam a trama comum.

Há que se perceber que a explicação de Le Breton (2013) aponta para uma noção menos regulada do corpo, o que não foi o caso das egressas 10, 09 e 06 entre outros sujeitos que chegaram à licenciatura de um jeito e saíram dela empoderados e com outra noção de que a dança é para todos os corpos e que ela é para saúde, bem-estar, autoconhecimento, prazer e, acima de tudo, saem com a consciência de que o que deve prevalecer é o corpo que as constituiu. Isso ficou muito claro nas manifestações da cultura popular que nortearam esses resultados, pois o carimbó do egresso 08, o samba de cacete da egressa 06, a dança da farinha da egressa 10 são exemplos de como os corpos apresentam formas, cores e sentidos próprios e que são princípios educativos que formam pessoas nos diversos lugares da Amazônia.

**Figura 22 - Egressas da Licenciatura em dança de Mãe do Rio no último dia de aula do curso**



**Fonte:** Pereira (2018).

Na figura 22 é possível observar as egressas da Licenciatura em Dança mostrando seus corpos de maneira diferente, pois, em uma pose de liberdade, elas demonstram que seus corpos já não são os mesmos depois da formação, tornando-as mais donas de si e de suas vidas.

Outro aspecto importante a ser destacado é a compreensão da Etnocologia por parte dos egressos, uma vez que foi observado que ela se faz presente na prática, através do apego aos elementos da cultura popular que vivenciam, além de outros elementos que se fazem presentes em suas vidas, maiores do que uma apropriação teórica. Penso que essa dificuldade seja em função de que a referida teoria é recente como disciplina no campo das artes e por

isso ainda não foi incorporada aos discursos dos alunos, apesar da presença de disciplinas na formação que tratavam disso.

Enfim, esses resultados não acabam aqui, pois ainda há muito o que se discutir sobre essas pessoas, cuja vida foi modificada pela formação e que estão em sala de aula fazendo a diferença com sua arte de ser feliz, mesmo sem as condições favoráveis, considerando a precariedade das escolas, a situação social, econômica e política do país que retira direitos, mas que continuam nessa mania de “parecer ser feliz”, como dizia João Nogueira. Elas e eles são membros importantes que representam todas as histórias que constituíram a Licenciatura em Dança do PARFOR/ETUDEFPA.

**QUANDO AS CORTINAS BAIXAM, O COMEÇO DE NOVOS PERCURSOS...**

**“ANDO DEVAGAR, PORQUE JÁ TIVE PRESSA”**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa tese afirmei que ela estava sendo escrita em meio a uma guerra. Não obstante essa afirmação, ao longo de três anos em que a tese foi construída vivemos uma série de eventos que marcaram os momentos difíceis da recente história da democracia brasileira, com *impeachment* da presidenta, restrição dos direitos trabalhistas aprovado na Lei 13.467 de 13 de julho de 2017, que alterou as Consolidações das Leis do Trabalho (CLT), e também na forma da Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 15/2016, conhecida como a “PEC do fim do mundo”, transformada na Emenda Constitucional nº 95/2016, que impede gastos públicos com educação e saúde durante 20 anos.

As consequências dessas medidas serão danosas para a população brasileira, uma vez que, com a restrições de direitos do trabalho e o não investimento em setores como educação e saúde, serão acentuados problemas com os quais já convivemos há bastante tempo (me nego a dizer estão naturalizados, pois se afirmar isso, estarei negando a minha formação...), como o agravamento da qualidade do ensino, especialmente pela restrição de programas de formação de professores, pauta fundante para o melhoramento da educação, além de involução da ciência, comprometimento do sistema de saúde, desemprego, entre outros problemas que acirram a guerra, que ao meu ver, deixou de ser cultural, já que os ataques se tornaram físicos, contra a carne do povo brasileiro. Isso não quer dizer que o campo ideológico perdeu seu sentido. Ele está vivo e sendo dirigido, como afirma Gramsci (1978), pelas parcelas da sociedade que têm maior capacidade de organização. Mas cabe aqui uma pergunta: o que tudo isso tem a ver com a formação do professor de dança?

A formação de professores, como disse anteriormente, é uma pauta importante para a melhoria da qualidade do ensino, já que formar professores é revitalizar a prática pedagógica no interior da escola e representa o desenvolvimento de saberes que se traduzem em avanços teóricos, curriculares, metodológicos que fazem da escola um lugar de experiências e vivências que renovam a escola enquanto instituição formadora. Por isso que ela parecer ser tão perigosa e os professores mais ainda, pois investir na sua formação é capacitá-los para cultivar o espírito crítico dos alunos e suas famílias e isso é perigoso para o poder hegemônico que impera no Brasil atualmente.

O Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ao longo de seus quase 10 anos de existência, representou esse processo de renovação da docência de muitos professores brasileiros, especialmente na Amazônia. Destaco essa região pois, dos

44.843<sup>5</sup> professores no Brasil até 2017, nesta região foram formados 7.100 docentes no mesmo período, representando 15% do total de formados no Brasil. Esse é um feito significativo, já que formar professores na Amazônia e no Pará é um desafio muito grande, por ser um lugar entrecortado por rios, com dimensões territoriais grandiosas e com grande diversidade populacional, provando que a Amazônia não é só floresta, mas tem gente que vive e trabalha e que precisa de políticas públicas, como o PARFOR, para atender, diversificar, formar pessoas que possam trazer esperança de desenvolvimento.

Se formar professores é importante, formar professores de dança, em minha opinião, é sem precedentes. Nos dizeres da coordenadora da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA:

[...] quando a licenciatura em dança sai de Belém e sai da universidade, a universidade cumpre seu papel de oferta de cursos fora de seu próprio campus e isso fortalece a dança enquanto área de conhecimento, porque a UFPA já tem seu valor como uma grande universidade pública da Amazônia, porém, a dança eu acho que ela quem ganha. A licenciatura em Belém ganha, porque abre outros braços de ação para fora da capital e o fato de ofertar para fora da capital, ainda que seja para atender professores que já estão nas redes públicas de ensino, au cacho que é um ganho enorme para a dança, porque vc traz novos profissionais formados e qualificados mesmo com esse avanço, o governo ainda vê a área de artes como um professor polivalente, a exemplo que está acontecendo com o edital da SEDUC para o concurso público [...] (COORDENADORA DANÇA PARFOR/ETDUFPA, 2018).

Observo pelas palavras da referida coordenadora que o importante é entendermos que quem ganha é a arte, a dança, considerando que ao sair de sua sede, a UFPA cumpre seu papel social de ensino, pesquisa e extensão do conhecimento. E foi isso que o aconteceu. Não temos ainda condições de avaliar os reais resultados dessa formação no campo da arte, mas o futuro já se anuncia, uma vez que tudo que apresentei durante esse texto concebe o percurso formativo de pessoas que há muito estavam atuando na Educação Básica e que tiveram a oportunidade de rever sua prática através da formação, como pode ser observado nas narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança, os quais estão ressignificando suas atividades, como pode ser observado nas ações do egresso 08, 11 e 07 entre outros que participaram da pesquisa.

Dessa forma, percebo que essas pessoas saíram diferentes dessa Licenciatura por terem descoberto potencialidades em si, por terem revisado suas práticas e descoberto a dança

---

<sup>5</sup> Número informado disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 29 out. 2018.

como um aprendizado curricular, observando que a eficácia do ensino de dança nos anos do ensino básico dos anos iniciais até o Ensino Médio é infinita, pois o ponto de partida para a concretização do conteúdo de dança é a consciência corporal que se dá pelo movimento, pela vivência e experiência acumulada na sociedade e na cultura do seu lugar.

Essas são constatações aprendidas não só com a pesquisa, mas com a experiência vivida nesses anos como professor do Programa, com atuação na Licenciatura em Dança, o que me delegou saberes importantes para minha vida, uma vez que a convivência com professores da ETDUFPA foi extremamente formativa. As figuras abaixo falam mais que minhas palavras:

**Figura 23 - Imagens que constituíram meus saberes no campo da dança/educação**



**Fonte:** Pereira (2016-2017).

Todas essas evidências que venho até agora apresentando mostram que o que levantei como problemática foi respondido, mas ainda precisa ser investigado, pois, durante a investigação, na própria tese e em estudos publicados, constatei que a relação entre Etnocologia e Educação são campos ainda distantes. Observo que a área de educação ainda é muito presa a modelos tradicionais de aquisição de conhecimento e por isso a faz distante de outras formas de conceber o mundo. A Etnocologia por sua vez, é uma área que concebe educativa por seu caráter transdisciplinar sem perder seu eixo central que é a estética por uma opção clara, como dito por Bião (2009, p. 50): “compreendido simultaneamente como o âmbito da experiência e da expressão sensoriais e dos ideais de beleza compartilhados”. Observei esse aspecto estético muito vivo nas produções dos egressos e até chego a afirmar que, pelos trabalhos desses professores, a Etnocologia tem produzido saberes educativos, como nas práticas dos egressos 06,07 e 08.

Entretanto, a partir do que foi visto durante a pesquisa, a Etnocologia foi sempre associada às manifestações da cultura popular na narrativa de todos os sujeitos participantes que a tratavam de forma superficial, ficando somente no nível da apresentação dessas manifestações sem, contudo, realizar a reflexão sobre os efeitos da reprodução da cultura popular sobre a vida dos alunos e da comunidade. Mas, mesmo superficial, observei que a cultura popular e a Etnocologia não perderam suas forças, já que a presença da dança popular como ente da prática desses professores comprova que a recriação dos modos de vida são reais em suas práticas pedagógicas e, como afirma Brandão (2009, p. 720), “ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver”.

Dito isso, é possível reafirmar que a compreensão dos egressos da Licenciatura em Dança do ponto de vista teórico ainda é limitada, apesar de a disciplina ter feito parte da formação desses sujeitos, a definição que estes apresentam em suas narrativas são superficiais e que sua incorporação se dá por manifestações da cultura popular que, como já disse anteriormente, se atém às danças populares. Mas há que se considerar que estes estão no início de sua trajetória como professores de dança e seu apego localiza-se nos afetos que compõem as suas vidas, já que “seu corpo teórico enquanto estrutura do pensamento científico em seu fluxo argumentativo, sua organização textual, conteudística e formal, privilegiando a dimensão poética da mesma” (SANTA BRÍGIDA, 2015, p. 22).

Assim, ficou evidente que os egressos reconhecem a cultura popular, como também os modos de vida nos quais estão inseridos, uma vez que utilizam as danças populares em suas

atividades curriculares. Chamo atenção para essa utilização que, a meu ver, tem papel formativo, já que a pesquisa é uma marca presente nas narrativas desses sujeitos, que a utilizam para realizar descobertas e trazer inovação para currículo que praticam.

A perspectiva metodológica que foi levada a cabo no desenvolvimento desta tese, ao utilizar a Etnometodologia e a Análise da Conversa para coletar as narrativas dos egressos, gerou procedimentos que colaboraram com a compreensão de três coisas que considero importante:

A primeira é que, vivendo junto com esses egressos na condição de professor, foi possível compreender o cotidiano social desses sujeitos. Nesse sentido, a Etnometodologia me auxiliou a entender o contexto e os sujeitos como singulares, já que estes eram sujeitos do universo da escola e que foram selecionados para participar da formação e vieram trazendo a significação de sua vida cotidiana na escola e na sociedade e, como afirmam Watson e Gastaldo (2015, p. 8), “são os pontos de vistas das pessoas, as maneiras como elas, coletivamente, produzem saberes”.

A segunda foi que, ao viver o momento da pesquisa em que fui atrás dos egressos, comecei um intenso ritmo de conversas com esses sujeitos, sobre os quais procurei, ao mesmo tempo em que conversava, fazer observação do contexto em que esses sujeitos viviam. As figuras, nesse sentido, foram elementos que lancei mão para compor o aparato observado, que se completaram com os enunciados que, na visão de Watson e Gastaldo (2015, p. 90), a análise da conversa “emprega uma abordagem radicalmente naturalista, nas quais os conceitos são derivados de observação de ações naturalmente ocorrentes [...]”.

O terceiro aspecto que considero importante é a natural passagem da análise da conversa para a análise narrativa, pela qual optei pelo volume de enunciados coletados junto aos sujeitos, os quais se abriram e mostraram aspectos como objetivos e conflitos que rondam sua vida em sociedade e na escola. Ao observar esses aspectos através das narrativas, busquei os significados que esses sujeitos dão a sua formação, à Etnocologia e à cultura popular, uma vez que

[...] ao ordenar suas ideias em pensamentos coerentes em busca de significados, os sujeitos encadeiam relações possíveis em forma cronológica ou causal, estabelecendo provisoriamente um antes e um depois, um antecedente e um conseqüente, uma causa e uma conseqüência até chegar ao senso comum partilhado (MOTTA, 2013, p. 31).

O uso das narrativas como um ente da metodologia dessa tese foi uma estratégia importante em duas direções. A primeira direção foi na minha formação em analisar discursos

com mais clareza, pois o contato com autores como Paul Ricoeur, Berger, Luckmann e Luiz Gonzaga Motta me deram mais capacidade para compreender os enunciados das pessoas, e em especial dos sujeitos dessa pesquisa. A segunda direção foi de ver os egressos como verdadeiros guerreiros em batalhas pessoais e coletivas, já que lutam para serem pessoas e profissionais melhores, mesmo que as condições socioeconômicas do país sejam desfavoráveis à sua realização.

Por tudo que argumentei até aqui, refletindo sobre a hipótese que levantei, observo que os professores assimilam os elementos teóricos do curso de forma superficial, reconhecem os modos de vida e a cultura popular do seu meio, mesmo com representação pouco significativa da Etnocenologia, que não se refletem teoricamente nas narrativas, mas se incorporam no processo laboral nas práticas dançantes produzidas por esses sujeitos nos ambientes educativos onde atuam.

Portanto, a finalização dessa tese aponta para o futuro desses sujeitos formados por um programa que ousou adentrar por rios, furos, igarapés, estradas e vicinais, em busca de professores que viviam da Educação Básica e tiveram acesso à formação referenciada socialmente, comprometida com o ensino, com a pesquisa e com a extensão, realizada por professores com o mais alto grau de escolarização. O programa levou a esses docentes a formação em Artes, tendo como protagonistas o Instituto de Ciências da Arte (ICA), com destaque para a ETDUFPA, que juntos promoveram uma formação histórica no referido campo e que dificilmente teremos novamente. O PARFOR é um programa exitoso que está com os dias contados, mas as suas marcas ficarão na educação do Pará, pois formar professores na região amazônica é um desafio grandioso que, mesmo com os avanços tecnológicos, ainda é marcada pelo isolamento, não pelas distancias territoriais, mas pela apartação ideológica a que a região é submetida, cujas populações são esquecidas e subjugadas pelo subdesenvolvimento imposto.

A finalização desse texto doutoral culminou com o primeiro dia após o pleito eleitoral de 2018, o qual abalou nossas esperanças de um futuro melhor, não só para a educação, mas para todo o país, especialmente para os que mais necessitam do apoio das políticas públicas para ter acesso ao trabalho, à universidade, à alimentação, e outras necessidades básicas. Estamos abalados, mas não sem forças para buscar mudanças. Concluo esse texto cheio de confiança, primeiro nas pessoas, pois a vontade de mudança não é só minha, mas de todos que acreditaram em uma sociedade com mais amor e menos fascismo.

Mesmo que os tempos se mostrem sombrios para nós doutores recém-formados, mesmo com a ameaça das restrições com gastos públicos sejam levadas a ferro e fogo e que venham a nos impedir de chegar à Universidade, nós continuaremos a ser educadores, a formar pessoas, pois foi pra isso que viemos ao mundo... E, como diz Joana Machado (de Xangô), “há luta, à luta!!!!!!”

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. **Construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares**. 2009. 310 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, Laura Helena Jamelli de. **Cartas em três atos: Paulo Freire, Angel Vianna e o cotidiano escolar**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2016.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: De Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. **ARJ | Brasil: V. 4, n. 1, jan. / jun. 2017. p. 114-140**. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/download/9539/8710>>. Acesso em 20 mar. 2019.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina; CARVALHO, Janete; BRZENZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 301-309, dezembro, 1999.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR; Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-42. Disponível em: <<http://docslide.com.br/download/link/o-estado-a-politica-e-a-regulacao-do-setor-educacional-no-brasil-uma-abordagem>>. Acesso em: 04 jul. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2013. 419 p.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, p. 89-117, maio-agosto, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.
- Barbosa, Ana Mae. **A importância do ensino de Artes na escola** (entrevista). G1: 2016. Disponível em [www.Gshow.com](http://www.Gshow.com). Acesso em 22 de junho 2017.
- BARBOSA, Carmem Lucia. **Corpos no samba de cacete: dança ancestral, tamboros giras e gingas na educação afrocametaense**. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BARRETO, Débora. **Dança ...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004. 159 p.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: Um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 39-63.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 17-36.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2014. 239p.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Um trajeto, muitos projetos. In: BIÃO, Armindo (Org.). **Artes do corpo e do espetáculo: Questões de etnocologia**. Salvador: P&A Editora, 2007. 492 p.

\_\_\_\_\_. **Etnocologia e a cena baiana: Textos reunidos**. Salvador/BA: P&A Gráfica e Editora, 2009. 389 p.

BIÃO, Armindo; GREINER, Christine (Org). **Etnocologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999. 194 p.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade de Barroso; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 234 p.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484 p.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que educação?** Coleção Primeiros Passos, n. 20, São Paulo: Brasiliense, 2005. 116 p.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular?** Coleção Primeiros Passos, n. 318. São Paulo: Brasiliense, 2006. 110 p.

\_\_\_\_\_. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Cinquenta e um anos depois. Prefácio. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. 404p.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 12 ago. 1971, retificado em 18 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**. 3 maio. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 130 p .

BURKE, Peter. **O Que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2ª edição rev. e ampl., 2008. 215 p.

\_\_\_\_\_. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 465 p.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. Educação do campo: construindo novas referências. In: SILVA, Gilmar Pereira da et al (org). **Educação do Campo na Amazônia: uma experiência**: Belém/ Pa: EDUFPA, 2007. 136p.

CANDA, Cilene. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **HOLOS**, Ano 28, Vol 4, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/742/581>>. Acesso em: 20 maio 2018.

CAPES. **Dados Numéricos PARFOR**. 2015. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 15 Fev 2017.

CARRILO, Alfonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2008. 351 p.

CEVASCO, Maria Alice. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2016.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 7. ed. Coleção O Mundo, Hoje, vol. 24. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004a, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de março de 2004b, Seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CONRADO, Amélia Vitória de Sousa. **Capoeira de Angola e Dança Afro**: Contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. 2006. 314 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

COORDENAÇÃO GERAL DO PARFOR. **PARFOR completa 09 anos com mais de 7.000 diplomados e ganha 10 novas turmas**. 2018. Disponível em <<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/9027-parfor-completa-9-anos-com-mais-de-7-mil-diplomados-e-ganha-10-novas-turmas>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 21. ed. São Paulo: Global, 2003.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/presenca](http://www.seer.ufrgs.br/presenca)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CRUZ et al. **Ansiedade nos estudantes do ensino superior**: Um Estudo com Estudantes do 4º Ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. Centro de Estudos de Educação, tecnologia saúde. 2010. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/277045611>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado**. Campinas/ SP: Educ. Soc. , vol. 25, n. 88, Especial - Out. 2004. 795-817pp. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 26 ago 2017.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. 387 p.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2ª ed., 2011. 208 p.

FARIAS, Sérgio. A pesquisa em etnocologia na Bahia. In: BIÃO, Armindo (Org.). **Artes do corpo e do espetáculo: Questões de etnocologia**. Salvador: P&A Editora, 2007. 492 p.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Importância e atualidade de sua obra. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.7, ano 3, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

FERRAZ, Patrícia. **Dança e corporalidade brincante de matriz negra no Pará**. 2013. Disponível em: <<https://blogmanamani.files.wordpress.com/2013/07/novo-artigo-jamberesu.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

FERREIRA, Elenora. **Conversacom professores da ETDUFPA**. 2018.

FRADE, Maria de Cásia. **Evolução do conceito de folclore e cultura popular**. Anais 10º Congresso Brasileiro de Folclore, São Luís, 18 a 22 de julho de 2002, p. 48-61, 2004.

FRANÇA, Tiago Cruz; FARIA, Fabrício Firmino de; RANGEL, Fabio Medeiros; FARIAS, Claudio Miceli de; OLIVEIRA, Jonice. Big Social Data: Princípios sobre Coleta, Tratamento e Análise de Dados Sociais. UFPR: **Tópicos em Gerenciamento de Dados e Informações 2014**. Curitiba, 1ª ed., 2014. Disponível em <http://www.inf.ufpr.br/sbbd-sbsc2014/sbbd/proceedings/artigos/pdfs/127.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 247 p.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **O que fazer**: Teoria e prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1989. 72 p.

GAGO, Paulo Cortes. **Questões de transcrições em análise da conversa**. Juiz de Fora: Veredas, n. 2, v. 6, p. 89-113, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2002/06/ARTIGO-113.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em <[http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil\\_pesquisa-unesco-2009.pdf](http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Coleção Antropologia. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 14ª edição, 2013. 255p.

GLASER, André. **Raymond Williams: Materialismo Cultural**. 1ª ed. São Paulo: Biblioteca 24 horas. 2011. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro**. 2011. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978a. 354 p.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978b. 103 p.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Guerra Cultural pela Escola no Brasil: Disputa pela Direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999)**. 2000. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; CONCEIÇÃO, Darynêz de Lima. **Relatório de Análise de Teses e Dissertações sobre Educação de Jovens e Adultos com Referencial Teórico Freireano (2011-2012)**. Belém/PA: UFPA, 2016. 16 p.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv. (Orgs.). **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 434 p.

HERCULANO, Selene. **Afetos, paixões e feminismo: a sociologia das emoções**. 2012. Disponível em: <[http://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/AFETOS\\_v2\\_PAIX%C3%95ES\\_E\\_FEMINISMO\\_\\_A\\_SOCIOLOGIA\\_DAS\\_EMO%C3%87%C3%95ES\\_fev2012.pdf](http://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/AFETOS_v2_PAIX%C3%95ES_E_FEMINISMO__A_SOCIOLOGIA_DAS_EMO%C3%87%C3%95ES_fev2012.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

INEP. **Dados do censo da Educação Superior**. 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32729>. Acesso em 25 abr 2016.

LARA, Larissa Michelle. **Dança em construção: das origens históricas ao método de Paulo Freire**. 1998. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd11/danca1.htm>>. Acesso em: 21 maio 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre/ RS: Autêntica, 2015.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade** – Tradução: Fábio dos Santos Creder Lopes - 3ª edição. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2013. 407p.

LOIZOS, Peter. Vídeos, filmes e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 137-155.

LORDELO, José Albertino Carvalho e DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudos com estudantes egressos** : concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA 2012. 173p.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001. 437 p.

MACHADO, Edina Fialho. **Formação de professores de matemática em estudos adicionais no Centro de Treinamento e Recursos Humanos do Estado do Pará - CTRH**: um estudo a luz da História Cultural. Florianópolis/ SC: Anais eletrônico do 15º Encontro de História da Ciência e da Tecnologia. 2016. Disponível em: <[https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1471567105\\_ARQUIVO\\_AFormacaoProfessoresdeMatematicaemEstudosAdicionaisnoCTRH.Art.pdf](https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1471567105_ARQUIVO_AFormacaoProfessoresdeMatematicaemEstudosAdicionaisnoCTRH.Art.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2018.

MAGALHÃES, Marta Claus. **A dança e sua característica sagrada**. “Existência e Arte”. Revista Eletrônica do Grupo PET. Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei. Ano I, Número I, janeiro a dezembro, 2005. Disponível em: <[https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/1\\_Edicao/A%20danca%20e%20sua%20caracteristica%20sagrada%20Marta%20Claus%20Magalhaes.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/1_Edicao/A%20danca%20e%20sua%20caracteristica%20sagrada%20Marta%20Claus%20Magalhaes.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2017.

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da; HOBOLD, Marcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 39, p. 3-14, 2º sem. de 2014.

MACEDO, Francisco José Cavalcante. **As contribuições de freire e boal para a formação dos jovens e adultos**: pedagogia do oprimido e teatro do oprimido. Brasília/ DF: UNB, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6572/1/2013\\_FranciscoJoséCavalcanteMacedo.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6572/1/2013_FranciscoJoséCavalcanteMacedo.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2018.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes; JUNG, Neiva Maria. A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra? **Veredas On-Line – Atemática**, Juiz de Fora, PPG Linguística, UFJF, v. 1, 321-337, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-231.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **MOTRIZ**, Volume 3, Número 1, p. 20-28, Junho/1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino da dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2011. 135 p.

\_\_\_\_\_. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. **Sala preta** / PPGAC/ USP: vol. 12, n. 1, p. 24-35, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57544/60581>>. Acesso em: 21 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Linguagem da Dança: arte e ensino. In: **Salto para o futuro**. Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII - Boletim 2 - Abril 2012. 30 p.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2012. 215 p.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MATEUS, Samuel. A Experiência e a Vivência – proposta de uma teoria modular da comunicação. **E-Compós**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília, v. 17, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1029>>. Acesso em 09 out. 2018.

MEDITSCH, Eduardo. Filosofia de Paulo Freire e práticas cognitivas no jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 15-30, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37488>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MENDES, Ana Flávia . **A dança como soma de imanências**: Considerações sobre o corpo na criação coreográfica. *Memória Abrace Digital*, v. VI, p. 007, 2010.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORRONE, Beatriz. A importância do ensino da arte. **Revista Época: Ideias**. 16 maio 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013. 254 p.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1995. 84 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CVR, 2015. 117 p.

PACHECO, Agenor Sarraf; CORRADI, Analaura; BALIEIRO, Maria Necy Pereira. Cidade-floresta na arte da memória marajoara: visualidade e oralidade em Maria Necy Pereira Balieiro. **MOARA**, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPA, n. 43, 2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Administração. **Concurso Público C-173 Edital Nº 01/2018 – SEAD**. Belém/PA: IOE/ Diário Oficial do Pará, 2018.

PASSUELLO, Caroline Benevenuti; OSTERMANN, Ana Cristina. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de

impressões. **Estudos de Psicologia**, 12(3), p. 243-251, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n3/a06v12n3.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Interfaces culturais e formação: histórias de vida de professores do sudeste do Pará**. XVII Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino – ENDIPE. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endi2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=1100>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Currículo da formação de professores de dança, etnocenologia e educação: estado da arte e sua interface com os percursos formativos. **Movimento**. Revista de Educação. Ano 3, número 4, 2016. Disponível em: <[http://periodicos.uff.br/revistamovimento\\_teste/article/view/20914/12389](http://periodicos.uff.br/revistamovimento_teste/article/view/20914/12389)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. Etnocenologia e educação: Formação de professores de dança e os rumos de um novo campo investigativo. **Revista Sentidos da Cultura**. Ano 3, n. 4, Jan-Jun, 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/1116/695>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PEREIRO, Xerardo; LEÓN, Cebaldo de. Turismo e performances culturais: uma visão antropológica do turismo indígena (Panamá). In: GODINHO, Paula. **Agir, actuar, exhibir: Antropologia e Performance**. Castro Verde – Alentejo/ PT: 100LUZ, 2014. 367p.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal/RN: EDUFRN, 2006. 148p.

PRADIER, Jean Marie. **Ethnoscénologie, manifeste**. Théâtre-Public 123. Paris: maio-junho, 1995, p. 46-48.

REIS, Reinaldo Rosa. **Trabalho e conhecimento estético**. Trabalho, Educação e Saúde, v.2 n.2, 2004. 227-250pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n2/02.pdf>. Acesso em: 22 set 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, vol. 3, 2010. 497 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4810/4768>>. Acesso em: 22 maio 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogos educacionais, V.6, n.6, 2006. 35-50pp. Disponível em <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 22 maio 2018.

SAID, Edward W. **O orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTA BRÍGIDA, Miguel. **A etnocenologia na Amazônia**: Trajetos-Projetos-Objetos-Afetos. Salvador / BA: Repertório, nº 25, p. 13-23, 2015.2. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/15390/10539>>. Acesso em 25 fev. 2018.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. Belém/ Pa: PPGED/ UFPA, 2015. 167p. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação de professores em Práticas de Educação do Campo com crianças na Amazônia paraense. Belém/PA: **Revista Cocar**. vol 6, n.12, 2012. p. 55-64. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/226/195>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 137-142, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a06n114.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **As exigências de formação do professor de artes visuais na contemporaneidade: que novo perfil se (im)põe?** Santa Maria/RS: 24º Encontro da ANPAP, 2015. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/consuelo\\_schlichta.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/consuelo_schlichta.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SILVA, Silvia Sueli Santos da. **O boi e a máscara**: imaginário, contemporaneidade e espetacularidade nas brincadeiras de boi de São Caetano de Odivelas - Pará. 2011. 244 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa; CARVALHO, Leila Tibiriçá de. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: LORDELO, José Albertino Carvalho e DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudos com estudantes egressos** : concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA 2012. 173p.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. **Organização textual da narrativa**. São Paulo: Seelinite, 1992.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. **A Dança na Escola**: um sério problema a ser resolvido. Motriz,

Rio Claro, v.16, n.2, abr./jun. 2010 p.496-505. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle>. Acesso em 22 out 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n o 53, abril/2001. 69-83pp. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

STRAZZACAPPA, MÁRCIA. Mestre-Discípulo: A formação do artista e do professor de arte no Brasil. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2012. 125p.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. 404 p.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **A Formação da Classe Operária Inglesa: A árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 1 vol. [original: 1963].

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum: Estudos sobre cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TROTTA, Mariana de Rosa. **A Dança-Espetáculo: Uma análise semiótica**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

UFPA. CONSEPE. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 3.602, de 10 de setembro de 2007**. Homologa o Parecer n. 035/07-CEG, que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Dança. 2007. Disponível em: <[http://www.ufpa.br/sege/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203602%20PPP%20DANCA.pdf](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203602%20PPP%20DANCA.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. ETDUFPA. Escola de teatro e dança da UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança – PARFOR**. Belém/PA, 2011. 118p. Disponível em: <[https://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/ppp/PPP\\_DANCA.pdf](https://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/ppp/PPP_DANCA.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2018.

UFPA. **Escola de Teatro e Dança. Belém/ Pa: ICA**, 2016. Disponível em [http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12](http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12). Acesso em: 15 out 2016.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340, p. 117-140, mayo-agosto. 2006. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2018.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e análise da conversa**. Petrópolis: Vozes, 2015. 183 p.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 239 p.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011a. 379 p.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011b. 378 p.

XAVIER, Abel Lopes. **A formação do professor de teatro e o pensamento de Paulo Freire**. 2015. 18 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão de Projetos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 20165. Disponível em: <[https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo\\_abel\\_xavier\\_-\\_versao\\_finalcelacc.pdf](https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_abel_xavier_-_versao_finalcelacc.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS



**Universidade Federal do Pará**  
**Instituto de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### ROTEIRO DA CONVERSA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

#### TÍTULO DA TESE:

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA:** Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA

#### Questões balizadoras:

- Iniciar a conversa solicitando um relato sobre a história de vida e sua relação com a dança.
1. Que fazeres e saberes foram aprendidos na formação em dança no PARFOR?
  2. Como vocês se definem? Bailarinos? Dançarinos? Ou professor-dançarino?
  3. A etnocenologia/ espetacularidades estão fazendo parte de suas práticas?
  4. Qual o sentido que estão dando a cultura popular na sua prática pedagógica?
  5. Quais dificuldades estão enfrentando como professores de arte-dança?
  6. Quais inovações estão desenvolvidas no currículo da educação básica na qual atuam a partir da formação em dança?



**Universidade Federal do Pará**  
**Instituto de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**ROTEIRO DA CONVERSA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA**

**TÍTULO DA TESE:**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA:** Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA

**Questões balizadoras:**

- Iniciar a conversa solicitando um breve relato sobre a história de vida e sua relação com a dança.
  
- 7. O que representa a licenciatura em Dança do PARFOR para o avanço do cenário da dança no Estado do Pará?
- 8. Qual a situação atual da Licenciatura em dança no âmbito do programa?
- 9. Existem perspectivas para a continuidade da licenciatura do programa?
- 10. Quais os avanços que você percebe com a implantação da Licenciatura em dança do PARFOR? como isso fortalece a penetração da ETDUFPA na implantação de seus cursos no interior do estado?
- 11. Quais diferenças você pode apontar entre a licenciatura em dança em Belém e a licenciatura em dança no PARFOR?
- 12. Existem perspectivas para formação continuada dos egressos do PARFOR? a UFPA está se preocupando com esse aspecto, independente do PARFOR?

**APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA:** Um estudo da etnocologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA

Estou realizando uma pesquisa para finalização de minha tese de doutorado, sob a orientação da Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão que tem como objetivo analisar as narrativas dos egressos do curso de Licenciatura em Dança do PARFOR/ UFPA que estão utilizando a cultura popular e a etnocologia em suas práticas pedagógicas.

A participação dos voluntários se dará por meio de conversas que terá duração de aproximadamente 40 minutos. A sua colaboração nesta pesquisa será de grande importância, por isso estou solicitando que você permita. Os resultados desta pesquisa poderão fundamentar futuros projetos. Os resultados poderão ser publicados e apresentados em eventos científicos, sendo garantido o mais absoluto sigilo da sua identidade. O Sr (a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento com a garantia de que nenhum prejuízo lhe ocorrerá. Caso você tenha quaisquer dúvidas, estarei disponível para fazer os devidos esclarecimentos por meio dos seguintes contatos: Cel.: (91) 82038249 ou e-mail: pereiraric19@gmail.com

**Prof. Ms. Ricardo Augusto Gomes Pereira**

Declaro que li esse documento, assumindo que entendi com clareza todas as informações aqui registradas. Declaro que espontaneamente aceitei participar como voluntário na pesquisa, cooperando com as informações solicitadas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 20\_\_\_\_

Assinatura do voluntário

**APÊNDICE C: TERMO DE USO DE IMAGEM****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DAS PESSOAS**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do voluntário), \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil), \_\_\_\_\_ (profissão), portadora da Cédula de Identidade RG nº \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** o uso de minha imagem na pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA: Impasses e avanços da influência da cultura popular e da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos do Curso de Licenciatura em Dança da PARFOR/ UFPA**, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão que será para uso no referido trabalho e em publicações científicas, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens mencionadas em publicação na forma de relatórios ou artigos científicos, em todas as suas modalidades. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do (a) voluntário ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do voluntário ou responsável legal:

**ANEXOS**

**ANEXO A: QUADRO DE SELEÇÃO DAS NARRATIVAS COLETADAS NAS  
CONVERSAS COM OS EGRESSOS DO PARFOR**

SUJEITO	AVANÇOS (objetivo)	IMPASSES (conflito)	CATEGORIAS	
			CULTURA E CULTURA POPULAR	ETNOLOGIA
<b>Egressa 01</b>	<p>[...] a gente vamos ver, mas é sempre pelo que está posto, o que a gente sempre fez na escola né, vamos lá olhar o que tem sobre isso, a é isso...então vamos lá imitar e vamô fazê, não era muito a perspectiva de criar, colocava uma coisinha ou outra, recriava, é claro, mas não na perspectiva do sujeito criar, então é um pouco do que a dança trouxe pra mim, é pensar esse processo educativo, é artístico a partir do sujeito, a partir da criação com o sujeito, isso foi bem marcante, me tocou muito essa história.</p>	<p>[...] eu acho que ampliou meu olhar...porque eu já aquela prática, vamos ensaiar e tal, quem é que vai fazer a dança na escola? A Vandinha, que, vai fazer não sei o que? A Vandinha...então eu sempre me envolvi nessas atividades, mas eu não tinha esse conhecimento teórico.</p>	<p>[...] pra mim é uma questão identitária, a cultura popular pra mim ela traz essa forçar de identificação dos sujeitos, os sujeitos se identificam coletivamente e isso pra mim é um elemento de força pro bairro e para as pessoas que vivenciam, então eu vejo a cultura popular como esse elemento rico...que...porque naquele lugar que os sujeitos constroem, produzem seus conhecimentos, e podem viver dele...por que eu percebo também que esse lugar é um lugar marcado por discriminações, por preconceitos, em menor ou maior escala ele é marcado, ele é marcado exatamente por que é popular, porque é daquela população, tem essa relação de inferioridade, de..., mas aquele lugar é o lugar onde os sujeitos são iguais, é o lugar da cultura popular, onde os sujeitos iguais, são sábios e se recriam.</p>	<p>[...] pra mim, eu percebo que já era uma intenção, mas eu não conhecia essa área, conheci a partir da dança, não conhecia os conceitos, mas já gostei dos conceitos por essa relação de afirmação política do outro que de certa forma, historicamente foi ficando fora dos processos, então trabalhar de certa forma com a questão da etnologia com essa perspectiva dentro da arte de você ver o outro na sua especificidade, produzir isso a partir desse lugar, achei bem isso nem interessante e me levou a trabalhar isso na minha pesquisa...que tem como base de uma nova base epistemológica que a gente tá querendo quebrar com essa epistemologia que está posta universal, essa história de uma epistemologia pluriversal, como dia o pessoal da decolonialidade, é uma coisa que a etnologia vem referendar, ela vem caminhando nessa perspectiva e eu achei isso muito bom e a espetacularidade como esse elemento que os próprios sujeitos questão fazendo não olharam muito o fenômeno importante, o seu fenômeno como importante...então eu acho que a etnologia também se olhar para esse</p>

				fenômeno olhem pra ele, é um caminho de possibilidades teórica muito rica e de prática.
<b>Egressa 02</b>	<p>[...] talvez essa definição de professora-artista eu pensei que acaba sendo mais próximo de mim, porque juntando tudo isso eu penso que faço um pouco de tudo isso, sou professora-educadora, professora-bailarina, sou brincante, sou professora que faço ballet, então sou professora-artista....então juntando tudo isso, eu daria essa definição (rsrsrsrsr...)...o samba de cacete sempre esteve presente na minha vida, desde da minha infância, desde os 5 anos de idade, quando eu me entendi, quando eu via minha avó dançando, aquilo pra mim era maravilhoso...esse processo ficou em mim e hoje voltar no tempo pra falar no meu trabalho isso é muito gratificante.</p>	<p>[...] por conta disso que a escola precisa fazer uma reflexão sobre a dança, como a dança disse, a dança está muito longe no espaço escolar, só que a gente acredita na dança como transformação, e nessa perspectiva de transformar, juntar com a escola, porque a escola também precisa de transformação, é nessa perspectiva de levar a dança enquanto conhecimento, enquanto processo, enquanto ensinamento, essa perspectiva que nós vamos travar uma batalha muito grande em termos de refletir em relação a escola, e a dança, o ensino da dança pra estar inserindo como, não como aquela visão de que a dança na escola só aparece naquelas horas de festa junina, nas datas comemorativa, mas a dança enquanto conteúdo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>[...] a cultura popular tem valores, tradições e processos sociais de transformadores...então trabalhar, falar desses saberes dentro da escola, com essa relevância, é dizer que a cultura popular ela marca de alguma forma a nossa identidade negra, a nossa identidade...quando eu coloco o samba de cacete porque o samba de cacete é minha referência identitária, assim como para aquelas demais crianças as quais eu pesquisei, então a cultura popular reflete muito o meio social e os processos históricos os quais nós estamos vivendo e inseridos.</p>	<p>[...] a etnocenologia apesar de ser um estudo novo ainda e precisa ainda aprofundar bastante, então eu lido dessa forma, partindo dessas vivências do cotidiano, o que ela pode contribuir essas vivências nas minhas práxis como educadora e também essa aproximação, aproximar a criança, o aluno daquela realidade que ele está inserido...esses conjuntos de fenômenos que se trata na etnocenologia ele é muito prazeroso e isso só vem respaldar essas teorias da espetacularidade que é visto em parte dessas experiências do cotidiano.</p>

<p><b>Egressa 03</b></p>	<p>[...] eu... me defino no tempo e no espaço...eu já cheguei na escola que trabalhei e me falaram assim... “professora você parece uma artista”... eu gostei disso e me senti bem, mas eu acho o que prevalece na minha identidade é ser educadora... minha trajetória começa muito cedo...eu sempre gostei do movimento, sempre da linguagem da música, sempre gostei da linguagem do teatro, então a arte sempre esteve comigo.</p>	<p>[...] Valorização profissional... olhar a disciplina que produz conhecimento... a questão do currículo também...que é um currículo que nos permite um processo amplo de conhecimento, mas complexo, porém, que não é valorizado no espaço escolar, porque tem muitos recortes, não temos material adequado para desenvolver o trabalho, os espaços para se trabalhar a dança, o olhar pra dança enquanto disciplina.</p>		<p>[...] como eu trabalho com esses processos educativos, eu penso que ela se dá a partir do momento que você começa a desenvolver o trabalho, vc já vê o resultando desde o início até um produto final...você vê a criança participar das atividades propostas com movimento, é olhar se a criança dentro desse processo já construído, muitas vezes por ela, porque elas trazem para escola experiências do bairro, experiência com a música, com a dança, então tudo isso compões o processo da etnocologia, que é o sujeito dentro do processo, é o responsável, é o corpo dele.</p>
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2017).