

(AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA-ARTISTA

Carolina Pinto da Silvaⁱ

carolpinto.bailarina@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Pelotas – Brasil

Josiane Gisela Franken Corrêaⁱⁱ

josianefranken@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Pelotas - Brasil

Resumo

O presente texto aborda a formação de professores de dança com vistas à atuação na escola de Educação Básica, tendo como foco principal a (auto)formação docente. Tem como objetivo expor e discutir parte do percurso de (auto)formação docente em dança a partir de um recorte de análise (auto)biográfica, buscando levantar reflexões em torno da formação de professores e do ensino de dança na escola, especialmente no contexto sul-rio-grandense. Desse modo, a investigação caracteriza-se como qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), por meio da análise de narrativas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2005) e tendo como base o campo das Histórias de Vida e Formação (JOSSO, 2007). Para tanto, a autora discute o tema investigado com reflexões teóricas que dialogam com as memórias que emergem de sua história de vida, analisando seus percursos formativos e de atuação enquanto docente da Educação Básica. Têm-se como base os estudos de autoras como Marie-Christine Josso (2007), Esméria de Lourdes Saveli (2006), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2005; 2012) no que se refere às narrativas (auto)biográficas e; Márcia Strazzacappa (2001; 2011) e Isabel Marques (2003), em relação ao ensino de dança na escola, entre outros. Por fim, a autora reconhece em sua trajetória e atuação docente, vestígios de práticas artístico-pedagógicas que a tornam professora-artista do ensino de dança na escola e que estas práticas vão além da formação acadêmica, pois englobam vivências em espaços não formais de ensino.

Palavras-chave: Professora-artista. Dança na escola. (Auto)formação. Identidade docente.

Absbract

This text addresses the training of dance teachers with a view to acting in the Basic Education school, having as main focus the (self) teacher training. It aims to expose and discuss part of the path of (self) teacher education in dance based on an analysis of (self) biographical analysis, seeking to raise reflections around teacher training and dance teaching at school, especially in the southern context -rio-grandense. Thus, the investigation is characterized as qualitative (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), through the analysis of (auto) biographical narratives (ABRAHÃO, 2005) and based on the field of Life and Education Stories (JOSSO, 2007). To this end, the author discusses the investigated theme with theoretical reflections that dialogue with the memories that emerge from her life story, analyzing her training and acting career as a teacher of Basic Education. Based on the studies of authors such as Marie-Christine Josso (2007), Esméria de Lourdes Saveli (2006), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2005; 2012) with regard to (auto) biographical narratives and; Márcia Strazzacappa (2001; 2011) and Isabel Marques (2003), in relation to teaching dance in school, among others. Finally, the author recognizes in her teaching trajectory and performance, traces of artistic-pedagogical practices that make her a teacher-artist of dance teaching at school and that these practices go beyond academic training, as they encompass experiences in non-formal teaching spaces.

Keywords: Teacher-artist. Dance at school. (Self) training. Teaching identity.

Introdução

Este artigo se volta, de modo amplo, à formação de professores de dança na escola. De modo mais restrito, a investigação trata da (auto)formação docente (PINEAU, 2006) e da noção de professora-artista (STRAZZACAPPA, 2011), levando em consideração uma reflexão sobre as narrativas que emergem da minha história de vida em diálogo com autores como Candau (2018), Saveli (2006) e Marques (1997; 2003), entre outros.

Caracteriza-se por um relato de experiência, pois a pesquisa é compreendida como uma investigação de si (JOSSO, 2007), que parte de questionamentos pessoais, como por exemplo: como entendo e me reconheço no papel de professora-artista a partir do olhar para minha trajetória docente? Que estratégias criadas por mim como professora-artista da dança podem ser discutidas e compartilhadas com profissionais do campo da dança na escola? É possível que a minha história de vida docente contribua nas discussões acerca da formação de professores de dança?

Desse modo, o texto aqui apresentado tem por objetivo expor e discutir parte do percurso de (auto)formação docente em dança a partir de um recorte de análise (auto)biográfica, buscando levantar reflexões em torno da formação de professores e do ensino de dança na escola, especialmente no contexto sul-rio-grandense.

Apresento a seguir memórias de espaços, sujeitos, aprendizados, desafios e de constantes transformações que influenciam tal percurso formativo, com o intuito de refletir e compartilhar aspectos acerca da noção e da contínua construção da identidade docente em questão.

Memórias, narrativas e identidade docente

Pense na memória como um corredor de macarrão [...]. Ela se livra do que não tem serventia por meio do esquecimento. E o que é que tem serventia? Duas coisas, apenas. Primeiro, coisas que são úteis, conhecimentos-ferramentas, conhecimentos que nos ajudam a entender e a fazer coisas. A outra coisa que tem serventia são os prazeres [...]. Não

têm uma função prática. Mas dão alegria. Dão sentido à vida. O corpo não se esquece dos prazeres (ALVES, 2011, p. 78).

Olhar para si não é tarefa fácil. Recordar os caminhos percorridos, os momentos das escolhas, relembrar e comparar motivações é um movimento de ir-e-vir de imagens, sensações e emoções, que são capazes de nos confundir, mas também de nos transbordar, encorajar. Como dizia Rubem Alves, a memória é seletiva. Ela recorta o que nos serviu ou o que nos tocou. Ela, às vezes, nos preserva, mas também nos reinventa.

Joel Candau (2018), em livro que aborda as relações antropológicas entre os conceitos de memória e identidade, expõe o importante papel que a memória representa na constituição dos diferentes grupos sociais e culturais. Para o pesquisador, aquilo que uma sociedade decide enfatizar ou ignorar legitima comportamentos, discursos e tradições, caracterizando “identidades coletivas”. Assim podemos entender que “a memória é a identidade em ação” (CANDAU, 2018, p. 18).

Acredito que, ao contar nossa história permitimos a exposição das próprias singularidades e pluralidades, as fragilidades do nosso cotidiano, dos casos e acasos, os dilemas e conflitos das decisões, possibilitando uma autoanálise de como ocorrem/ocorreram as transformações da(s) nossa(s) identidade(s) ao longo da vida.

Esses partilhamentos também podem instigar a reflexão de outras pessoas, que se identificam com a narrativa contada. Para Saveli (2006) devemos entender que a narrativa nunca deve ser considerada neutra, pois as circunstâncias para quem o sujeito se narra definem o conteúdo e a forma da narrativa. Assim, destaca que

[...] a linguagem assume feições particulares em que o conteúdo da narrativa está organizado em função do interlocutor [...] o ato de lembrar e de narrar o lembrado traz em si a necessidade de uma seleção [...]. Esta seleção denuncia que a memória não está reduzida ao indivíduo, mas ao contrário, ela envolve ambas as vozes: a social e a individual (SAVELI, 2006, p. 96).

Nesse sentido, ao recorrer às minhas memórias formativas, utilizo-me da ideia de narrativas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2005), que se constituem como um método utilizado para dar sentido às trajetórias de professores e professoras, embasado em Histórias de Vida e Formação (JOSSO, 2007).

Em “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, Josso (2007) nos faz refletir sobre como a utilização das narrativas centradas na formação trazem em sua temática a existencialidade associada a identidades múltiplas dos indivíduos, afirmando que este tipo de abordagem

[...] abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Como observa Lani-Bayle (2012), o ser humano tem a necessidade de verbalizar suas experiências para que dessa forma possa fazer surgir o seu conhecimento de mundo e de quem é, sendo esse exercício formador em si mesmo, pois somente torna-se “um saber exterior, ou quem sabe, um pensamento, a partir do instante que os comunicamos a um interlocutor atento [...]”. Numerosas tomadas de consciência surgem dessas ocasiões” (LANI-BAYLE, 2012, p. 63).

Como método investigativo, segundo Bueno *et al* (2006) o uso das narrativas a partir das histórias de vida surgiu na década de 1980 ganhando impulso no Brasil na década de 1990, trazendo importantes mudanças e apresentando um crescimento dos estudos (auto)biográficos. Para Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012) a linguagem e conhecimento de si através das narrativas apresenta uma concepção de formação emancipatória do sujeito, compreendendo que

A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão. Nesse sentido, é que as narrativas autorreferenciais são consideradas como objeto de estudo primordial para a pesquisa (auto)biográfica, pois são suscetíveis de revelar os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura interpretam o mundo e como dão forma as suas experiências (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34).

A proposta de compreensão dos processos formativos de professores e professoras através das narrativas (auto)biográficas é apresentada por Saveli (2006) como uma prática que potencializa o processo de constituição do “sujeito-professor” e como ele assume o “papel social de ser professor”. Essa identidade é construída

como resultado de uma constante transformação que acontece diariamente na relação com o contexto de trabalho e com o outro, através das experiências e da superação de desafios (SAVELI, 2006). Sendo assim, as práticas das narrativas contribuem para uma auto-reflexão e “emancipação intelectual” dos sujeitos que, ao narrarem suas experiências, criam condições para ressignificá-las, gerando para si uma consciência individual em relação ao que é de âmbito coletivo.

À procura de uma formação em dança

Ao final da década de 1990, no município de Pelotas RS, eu completava o curso de Ensino Médio, dançando em um projeto extraclasse na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), atualmente Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), e sonhando com uma possibilidade profissional relacionada à área da Dança. Esse primeiro contato com a dança acontece aos 16 anos através da prática de dança contemporânea. A responsável pelo projeto de turno inverso, naquele momento, era a professora e coreógrafa Berê Fuhro Souto¹.

Além de praticar dança nesta instituição também integrava o grupo de Dança da extinta academia Estímulo, coordenado pela mesma professora. A academia era um espaço que oferecia práticas voltadas à saúde, como musculação, ginástica olímpica e artística e várias modalidades de dança como *Jazz*, *Street Dance* e Dança Contemporânea.

Por estar no final do Ensino Médio, em vias de tentar o ingresso na Universidade, eu vislumbrava possibilidades de formação acadêmica que tivessem alguma relação com a arte da dança. Nesse tempo, alguns bailarinos cursavam ou tinham se formado na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), assim como minha professora, e me incentivaram a fazer o mesmo.

Naquela época não se falava muito em cursos superiores de Dança no meu contexto. A maioria dos profissionais da dança em Pelotas atuavam em espaços de ensino não formal, como academias, estúdios e escolas de dança. De modo geral, os profissionais atuantes nestes espaços, principalmente na década de 1990, na sua

¹ Berê Fuhro Souto, profissional graduada em Educação Física, coreógrafa e diretora do espaço Estímulo – Centro de Arte e Movimento (1983 – 2012), falecida em março de 2017.

maioria, não tinham curso superior, como relata Strazzacappa (2011), ao discorrer acerca da formação profissional em dança no Brasil nesse período:

[...] os professores que atuavam nas escolas livres de dança (conservatórios, academias, estúdios de dança) não tinham necessariamente um curso superior, mesmo porque não lhe é exigido (seja na própria área de dança, áreas afins ou ainda em outras áreas do conhecimento) e eram, em sua maioria, egressos das próprias escolas. Isso evidenciava que nos cursos de formação artística, as escolas se retroalimentavam, formando artistas da dança que, por sua vez, acabam se tornando os instrutores da própria instituição, perpetuando a genealogia de um estilo ou linha de dança (STRAZZACAPPA, 2011, p. 28).

Assim também ocorria no contexto pelotense. Quem já tinha um certo “prestígio profissional” na dança local, buscava formação superior com o objetivo de aprofundar estudos teóricos e/ou de alcançar certa estabilidade financeira (o que nem sempre o mundo do trabalho no ensino não formal propicia), compreendendo que o diploma de nível superior pode abrir oportunidades de contratos e vagas de trabalho em concursos públicos, oferecendo outras vias de renda. E essa formação, geralmente acontecia em cursos de Educação Física. Conforme Molina (2007):

O ensino de nível superior em dança teve seu início com a criação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em 1956, que desde o seu Primeiro Regimento Interno, segundo Pinheiro (1994), define a unidade como um estabelecimento universitário de caráter técnico-artístico que se destina a estabelecer bases, tanto para o ensino da dança, quanto para uma compreensão da mesma, incluindo sua pesquisa e divulgação. O interesse pela pesquisa, inicialmente muito atrelado por investigações artísticas, impulsionou o surgimento de cursos de graduação em dança pelo Brasil: Curitiba, PR (1984); Campinas, SP (1985); e no Rio de Janeiro – UniverCidade (1988) (MOLINA, 2007, p.1).

Nesse período, a dança estava contemplada como possibilidade formativa em nível superior em apenas uma instituição de ensino no Estado do Rio Grande do Sul – RS. O primeiro curso superior em Dança do RS foi criado e implementado em 1998, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), tendo suas atividades encerradas em 2010. Depois deste primeiro movimento iniciado pelo Curso Superior em Dança da UNICRUZ, outras instituições propuseram e colocaram em prática a formação acadêmica em Dança² no estado (HOFFMANN, 2015).

Minha trajetória de formação na ESEF (no curso de Licenciatura em Educação Física a partir de 2001) se dá buscando meios de especializar/focar a

² Outras graduações em Dança surgiram depois da UNICRUZ, como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS (2002) e a Universidade Luterana do Brasil-ULBRA (2003). Ver mais em Hoffmann (2015).

(auto)formação em projetos de extensão, monitoria, projetos voluntários em escola e afins na área da dança. Percebo que em meu percurso acadêmico, essa (auto)formação foi desenvolvida por meio de um campo de tensão criado através das ações que vivia no curso somadas às minhas experiências artísticas, da relação que tinha com o que me era disponibilizado enquanto aprendizagem e como transformava isso em uma formação em dança, isto é, utilizando “um modo particular” que se pode definir como uma “apropriação” do meu “poder de formação” (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983 apud PINEAU, 1988, p. 1).

Essas atividades artísticas externas à universidade foram me constituindo, não só enquanto artista/bailarina, mas em grande parte, influenciaram na minha (auto)formação como professora de dança. Essa constituição se desenvolveu a partir das referências que tinha dos meus coreógrafos e professores e de seus modos de conduzir suas práticas docentes nos espaços não-formais. Isso reflete o que para Pineau (1988) aponta como o resultado conjunto dos termos da “heteroformação” (ação dos outros) e da “ecoformação” (do meio ambiente), colocando que:

[...] entra em jogo um terceiro termo, o próprio indivíduo formado [...]. Por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja este terceiro termo, ele constitui, no entanto, o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento: nasceu uma força de autoformação (PINEAU, 1988, p. 2).

Ainda na ESEF, mesmo sem ter muito acesso à produção de conhecimento sobre dança na escola na perspectiva da área de Arte, aos poucos passo a procurar discussões teóricas desta natureza. Um dos trabalhos encontrados nesta busca foi o texto *Dançando na escola*, em que a pesquisadora Isabel Marques (1997) questiona:

[...] na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Artes? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral? Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? (MARQUES, 1997, p. 20)

Ainda no período que cursava a Licenciatura em Educação Física (2001 a 2004) tive conhecimento da possível abertura de um curso de Dança em nível superior em Pelotas. Autoras como Hoffman (2015) e Barboza (2015) apresentam

que é a partir de 2008, através das políticas públicas implementadas pelo governo federal³ com relação à educação superior, que se percebe uma crescente expansão da formação superior em dança no Brasil.

Na faculdade, as problematizações referentes aos conteúdos da Educação Física na escola eram discutidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Educação Física (1997), documento que traz este campo de conhecimento como uma cultura corporal na escola. No seu texto, são apresentados os conteúdos da Educação Física escolar em três blocos: o jogo, o esporte, a ginástica e a luta; atividades rítmicas e expressivas; e o conhecimento do corpo.

A dança, nesse documento, aparece dentro de um bloco de conteúdos, como atividades rítmicas e expressivas, tendo “como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas” (BRASIL, 1997, p. 51). Porém, o PCN/Educação Física (BRASIL, 1997) também ressalta a importância do professor que pretende trabalhar a dança na escola, procurar mais subsídio para desenvolver o trabalho no documento de Arte, “no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística” (BRASIL, 1997, p. 51).

Nesse sentido, durante a graduação, busquei no PCN/Arte um complemento para alguns trabalhos relacionados à dança, pois neste documento a dança na escola aparece como campo de conhecimento e formação do aluno de maneira crítica, sensível e transformadora através da criação artística, abordando que

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração [...]. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997, p. 49).

Nos últimos anos de faculdade, período em que cursei a disciplina optativa de Dança I e, também, em que estive envolvida com a monitoria das aulas de Rítmica I e com as disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Básica, encontrei

³ Essa expansão se dá motivada pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Ver Barboza (2015).

discussões e dilemas da dança na escola a partir de textos da pesquisadora da dança Isabel Marques, como por exemplo *“Ensino da dança hoje: textos e contextos”* (1997) e *“Dançando na Escola”* (2003). Nestes trabalhos, a autora busca problematizar questões como o ensino tradicional em dança, os pré-conceitos e estereótipos, o campo de conhecimento da dança e quais são os seus conteúdos, além da dúvida “qual é a dança que se ensina na escola”, refletindo que:

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 e o 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 para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (MARQUES, 2003, p. 17).

Além de Isabel Marques, eu também passo a ler alguns trabalhos da pesquisadora Márcia Strazzacappa, como o texto *“A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola”* (2001), que traz reflexões importantes sobre o corpo na escola e as práticas impositivas do “não movimento” no ambiente escolar, através da ideia de disciplina como sinônimo de imobilidade corporal. Strazzacappa (2001) coloca ainda que o ensino de dança na disciplina de Arte na escola, tende a ser menosprezado e considerado de menor importância, assim como o ensino da Educação Física, pois ambos trabalham com o corpo, o movimento e o prazer. Portanto, essas foram as primeiras e principais referências que encontrei naquele momento para discutir o papel da dança na escola durante minha primeira formação acadêmica.

O período em que cursei a faculdade de Licenciatura Plena em Educação Física foi buscando construir uma formação com escolhas direcionadas à dança, entendendo que essa formação em dança se deu nas relações entre as aprendizagens acadêmicas e artísticas. Assim, era nítido que havia me tornado uma diplomada em Educação Física, com intenção de ensinar dança, mas de que modo poderia contemplar esse desejo? Enfim, o desafio da inclusão de aulas de dança como conteúdo de Educação Física apresentava-se como um campo conflituoso.

Pela observação de como e quando, na maioria das vezes, a prática de dança era inserida na escola, sinto-me motivada a trabalhar em projetos de ensino de dança que aconteciam no contraturno de escolas formais. Em um exercício reflexivo,

penso que tenho esse apreço por projetos extraclasse por ser, eu mesma, resultado de bons projetos. Então, partindo dessas autorreflexões, vislumbro que projetos extraclasse poderiam vir a ser um campo de trabalho profissional depois de formada.

Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho... E chego na escola

A escola é esse lugar que se chega devagarinho, com cuidado. Lugar de memórias, presença e deslumbramentos. Desencantos, encantos... Em todos os cantos da escola existem histórias. Inventamos, imaginamos estórias. Vivemos e sobrevivemos a tantas “coisas” nesses “entre espaços” da escola. Quase todo mundo passa pela escola, fala da escola, conhece uma escola, opina sobre a escola. Mas é importante compreender: há de se “pisar devagarinho”...

Em setembro de 2006, chego na escola, com todos os medos no coração. Não era um medo de nunca ter estado ali, do total desconhecido, mas sim de algo que já entendia como espaço delicado, de orientações e gestões diversas, onde não se sabe o que esperar. Então deve-se aproximar respeitando o contexto desse lugar.

Assim, sou chamada para lecionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro na Cidade de Canguçu, iniciando minha carreira profissional, efetivamente, como professora de escola pública. Uma escola rural cheia de especificidades e rotinas bem diferentes das escolas que eu conhecia na área urbana de Pelotas. Um lugar lindo, de natureza encantadora. Uma escola pequena com um pouco mais de 100 alunos. Começo a atuar em turmas do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série⁴.

Ingressei em um concurso de 20 horas semanais de trabalho para ministrar a disciplina de Educação Física, porém, para completar a minha carga horária eu deveria lecionar aulas de Religião e de Espanhol. Fato que, infelizmente, ainda é recorrente nas escolas pequenas e rurais da nossa região por falta de concurso específico.

⁴ Naquela época, ainda em transição de séries para anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>)

Nessa primeira imersão na escola, cobrindo funções não necessariamente minhas, que as incertezas e dificuldades surgiram como professora naquele espaço. Além disso, a proposta de apresentar a disciplina de Educação Física com aulas diferenciadas, ou seja, não só direcionadas a esportes e desportos, não me pareceu ter sido bem aceita pelos alunos. Era mesmo preciso pisar devagarinho...

Entretanto, no ano seguinte com uma nova gestão da escola, surge a oportunidade de trabalhar no turno inverso com projeto extraclasse de dança para as alunas do turno da manhã (5º a 8º séries) que tinham manifestado interesse no ano anterior. Nesse momento de início de carreira, partindo de uma (auto)formação docente em dança que se desenvolveu através da união de alguns aprendizados acadêmicos somados às minhas experiências artísticas, o projeto extracurricular de ensino de dança que me era possível propor, tinha como características as minhas próprias práticas enquanto bailarina.

Sendo assim, a abordagem de dança que desenvolvia na época era, predominantemente, baseada em exploração de movimentações de danças afro-brasileiras, mesclada com experimentações da dança contemporânea. Porém, as demandas da escola e dos eventos da cidade me faziam, na maioria das vezes, direcionar os momentos das aulas para ensaios das coreografias que seriam apresentadas. Sentia que era meu dever atender essas demandas, mas me incomodava com alguma frequência.

Em 2008, período em que completava dois anos de atuação na condição de professora efetiva no magistério público municipal de Canguçu, surgia o curso superior de dança em Pelotas, inicialmente intitulado de Curso de Dança-Teatro⁵, na UFPel. Ainda em adaptação com a correria de trabalhar em outra cidade e atuando como bailarina e professora de dança em Pelotas, ponderava em tentar fazer a graduação naquele momento. Além disso, havia muitas dúvidas sobre a proposta do curso e dessa forma, resolvo deixar esse desejo para outro momento, mesmo sem descartar tal possibilidade.

Entre 2007 e 2009, prestei concursos para o magistério estadual do RS e para o magistério municipal de Pelotas, uma vez que minha intenção era atuar como professora em minha cidade. Então no início de 2009, sou chamada na prefeitura de

⁵ Para saber mais sobre a implementação do curso de dança e sua trajetória até tornar-se Dança-Licenciatura em 2012, ver Barboza (2015).

Pelotas com carga horária de 20 horas para atuar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Viana. Uma realidade bastante distante da escola anterior. Uma escola de periferia, no bairro da Balsa, com situação de vulnerabilidade social de grande parte da comunidade de alunos e um entorno marcado pelo tráfico de drogas. Mesmo assim, lembro de me sentir acolhida nos primeiros contatos, pois já conhecia a escola e algumas professoras que lá trabalhavam.

Logo ao me apresentar na escola, a direção propõe que eu atue com turmas de Pré ao 5º ano, então começo a realizar um trabalho essencialmente com jogos e brincadeiras dentro das aulas ministradas na disciplina de Educação Física, atividades planejadas com base em alguns livros de recreação e de educação infantil⁶.

Na E.M.E.F. Ferreira Vianna trabalhei durante sete anos, porém as vivências de algumas situações, me faziam constantemente avaliar meu futuro profissional no ambiente escolar. Nesse período, o desafio maior foi o choque de realidade em relação à escola rural. Tanto nas aulas de Educação física quanto na hora do recreio da escola urbana, as brigas e agressões eram muito frequentes, não só por parte dos adolescentes, mas também das crianças menores⁷.

Em meios a essas condições, o fato de acompanhar o desenvolvimento das crianças e jovens com os quais tive a oportunidade de ensinar e de aprender, possibilitava o desenvolvimento de uma relação de proximidade, de carinho e de respeito mútuo que foi sendo construído com paciência e entendimento da importância de trabalhar com o lúdico, a brincadeira, a criação, tendo como bônus disso, a alegria, em praticamente todas as aulas. Isso, além de ter conexão com os processos de ensino-aprendizagem, também diz respeito à ideia de aniquilar uma tristeza que, por vezes, perpassa a nossa profissão, como coloca Corazza (2008, p. 3):

Será que a tristeza dos educadores não chegou a seu estado terminal? Não está na hora de aniquilar a tristeza, de fazê-la desaparecer, de liberar a vida, lá onde ela é prisioneira, de fazê-la fugir? Pois, o magistério, como

⁶ Algumas referências como Jogos para todo o ano - Ciranda Cultural (2002), Coletânea de Atividades de Educação Física para Ensino Fundamental (2003) e Jogos Educativos - Estrutura e Organização da Prática (2009).

⁷ Apesar do tema da violência ser de extrema importância e bastante presente em discussões da área da Educação (PRIOTTO e BONETI, 2009; ABRAMOVAY, 2002), não me deterei a aprofundar a discussão aqui, pois foge aos objetivos da pesquisa.

todas as profissões que tratam da vida, só existe de verdade com improvisação e criação, com plenitude de vida, nunca com a falta de querer-viver, com a apatia, inapetência, indiferença em relação ao necessário esforço de viver-educar. Agora, é necessário perguntar: “O que é que amamos? O que é que nos faz felizes em nosso ofício de educar”?

Já em 2014 surge, na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas, a demanda de elaboração de projetos nas escolas da rede municipal relacionados à cultura afro-brasileira, possibilitando-me a abertura de um projeto extraclasse de danças afro-brasileiras dentro das minhas horas de trabalho na escola Ferreira Vianna. Nesta experiência, a abordagem é inteiramente voltada ao ensino deste tipo de dança, mas, de certa forma, por me perceber mais segura em assumir uma prática docente com o foco na aprendizagem do aluno, não somente nas demandas (festividades) da escola, os processos artístico-pedagógicos partem também de criações das alunas, além do ensino de movimentações de meu repertório como bailarina de danças afro-brasileiras.

Nessa ocasião, eu já buscava vivenciar dentro da escola algumas práticas como artista com mais espontaneidade e sem muitos receios, algo que no início de carreira era mais difícil. Antes, acreditava que deixava o meu “eu” artista do lado de fora da escola. Por muito tempo, percebia-me separadamente a bailarina/artista; outra, a professora de Educação Física e uma outra, a professora de dança. Porém, mais tarde ao rememorar minhas práticas e meus modos de existir no ensino formal, percebo que meu fazer artístico me acompanhava e atravessava minhas práticas pedagógicas, pois não temos a capacidade de “descolar” de nós mesmos as características que nos formam enquanto indivíduos.

Assim, em abril de 2014, ingresso como portadora de título no curso de Dança Licenciatura, da UFPel. Muitas transformações sobre o olhar de o que é ser um professor de dança aconteceriam em breve... E naquele momento de enfim ocupar esse espaço de “graduanda em Dança-licenciatura” que meus olhos começaram a entender meus próprios processos de (auto)formação.

Antes de tomar essa iniciativa, eu acompanhava o crescimento do Curso de Graduação em Dança com certo distanciamento. Conheci algumas pessoas que estavam mais próximas a ele e, aos poucos, procurava me informar sobre a amplitude dos conhecimentos que o mesmo abrangia e as características do campo profissional e do perfil de egresso de um licenciado em Dança.

Logo após entrar no curso de Dança, sou nomeada e empossada no cargo de Professora de Educação Física de ensino básico, através do concurso público do Estado do Rio Grande do Sul que eu havia prestado em 2013, para trabalhar na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas. Neste momento, minha carga horária de trabalho semanal passa para 50 horas, fazendo com que eu consiga me matricular em apenas duas disciplinas no Curso de Graduação em Dança.

Ao chegar à nova escola tenho o conhecimento de que minha atuação seria, principalmente, com jovens do Ensino Médio e apesar de ficar apreensiva num primeiro momento, sinto-me confortável com os alunos já nas primeiras semanas de trabalho. Para além da experiência como professora, a escola conta com uma melhor quantidade de recursos: sala de vídeo, sala de artes, duas quadras e... a sala de dança! Lembro da surpresa ao ver aquela sala ampla com espelho, porém com falta de manutenção e de limpeza. Apesar do sucateamento constante que as escolas sofrem na manutenção da sua estrutura, reconheço esse espaço como privilegiado!

E, ao estreitar os laços com a Licenciatura em Dança, passo a não me reconhecer mais como professora de Educação Física. Mesmo assim, trabalhei nas duas instituições (a municipal e a estadual) até o final de 2017. Em 2016, na escola Areal, instituição em que atuo até hoje, surge o interesse por parte de alguns dos alunos, em vivenciar experimentações de aulas de dança contemporânea. Estas vivências tiveram boa aceitação por aquele grupo de alunos tornando possível, no ano seguinte, a criação de um projeto de dança contemporânea, com divulgação para todos os alunos da escola. A proposta resultou em uma das melhores experiências que já tive dentro da escola, trazendo a possibilidade aplicar muitas das aprendizagens que vivenciava no curso de Dança dentro do projeto. Além disso, os estudantes que integram o projeto começam a ir em algumas apresentações artísticas em que atuo como bailarina no curso de Dança da UFPel.

Em 2018, quando completo quatro anos na faculdade, percebo a necessidade de diminuir a carga horária de trabalho nas escolas, a fim de concluir o Curso de Dança. Optei por solicitar exoneração do cargo de servidora pública municipal. Permaneço apenas na escola da rede estadual de ensino. Escola que é uma facilitadora da minha formação em Dança, abrindo a possibilidade de realizar meu

primeiro estágio obrigatório⁸ como professora de Ensino de Artes/Dança em uma turma de 1º ano no turno da tarde, dentro do currículo regular⁹. Outra experiência que fortalece a ideia de pertencimento a um lugar diferente daquele que a minha primeira formação promove, mas ainda assim, um lugar dentro da escola.

Além disso, alguns alunos do projeto de dança, além de prestigiar apresentações em que atuei como bailarina no curso de Dança, participam de duas avaliações de disciplinas do campo artístico no curso, sendo as duas ministradas pela professora Maria Falkembach. Essas participações acontecem na disciplina de Composição Coreográfica II, que consiste em desenvolver e ampliar habilidades de construção de composição coreográfica de dança na interação com outros corpos, e de outra avaliação na disciplina de Montagem de Espetáculo I, que promove o estudo das etapas de montagem de espetáculo abrangendo pesquisa, concepção, preparação corporal e elaboração de projeto. No caso desta última, os estudantes colaboraram com a construção de uma cena piloto do projeto de montagem do espetáculo *Insuficiências*¹⁰.

Essa mistura provocada pelo trânsito de papéis, entre a professora de dança e a aluna/artista do curso de Dança, começaram a fortalecer o meu desejo de compreensão da condição de professora-artista que eu vinha delineando já há algum tempo.

Dança-Licenciatura: reconstituindo uma identidade docente

[...]agora os ouvidos de meus ouvidos acordam e agora os olhos de meus olhos se abrem. (E.E. Cummings)

Agora, com certa distância, retomo o momento em que, finalmente, entro no curso de Dança - Licenciatura. Esse movimento de projeção de um futuro a partir das memórias, que para Candau (2018, p. 9) é “acima de tudo, uma reconstrução

⁸ Conforme a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, no Brasil todos os Cursos de Licenciatura devem promover a realização de estágio. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

⁹ Estágio realizado através da disciplina obrigatória Estágio Supervisionado em Dança I: Educação Infantil e Anos Iniciais do Curso de Dança-Licenciatura, de maio a julho de 2018, com orientação e supervisão das professoras Andrisa Zanella (UFPe) e Clara Balladares Machado, titular da turma de 1º ano na escola.

¹⁰ Trabalho final da disciplina Montagem de Espetáculo que teve sua estreia em junho de 2019, com orientação da Professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas, Maria Falkembach.

continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo” faz-me perceber a busca pela reconstituição da minha identidade docente.

Ao apropriar-me do espaço que começava a ocupar no Curso de Dança, as primeiras impressões e encantamentos configuraram-se no reencontro/encontro com o vasto campo de conhecimento da dança, desde as histórias das danças e pesquisas no campo das danças populares até os diálogos com outras linguagens artísticas que se apresentavam em propostas de algumas disciplinas e de outros projetos do curso. Antes, ao projetar as ideias do campo de formação da licenciatura em Dança, não imaginava as muitas ressignificações do que é e pode ser um professor de dança para além do já vivido, renovando as ideias, a criatividade, trazendo a perspectiva de ocupar outro lugar na escola.

Essa renovação é dita por Silva, Oliveira e Souza (2018) como (des)construção identitária que se dá ao se relacionar com os contextos/tempos/espacos através de uma negociação de significados

[...] a identidade docente não pode ser vista como um produto, um dado adquirido ou uma propriedade, e sim, um lugar de tensões (NÓVOA, 2000), uma constante sucessão de adaptações à maneira de ser, estar e agir nas comunidades de que participamos (SILVA; OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p. 4).

As novas vivências proporcionaram-me renovar e reconstruir modos de fazer, pensar e ensinar dança. As experiências prévias que construíram minha identidade docente até aquele momento me ajudavam a direcionar o meu olhar sobre a realidade do contexto da escola e a desmistificar certos “pré-conceitos”, mas também me condicionavam, nos primeiros movimentos de pensar as práticas pedagógicas, a querer prever certas dificuldades que, só na real experimentação e vivência seria possível compreender. Silva, Oliveira e Souza (2018) apresentam a condição de formar-se professor como um processo complexo e não linear e que só se efetiva na prática e na constante transmutação, ou seja, nas vivências em constante experimentação.

Sobre educação e as maneiras singulares de se reinventar Rosa Primo (2014) em *Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência*, apresenta os modos subjetivos na construção de identidades, como por exemplo, maneiras de agir, sentir e pensar na docência. Para a autora, a identidade que constantemente estamos construindo como professores se faz nas experiências do “que pensamos, a

relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos” (PRIMO, 2014, p. 197).

Quando olho para meus “modos de existência” enquanto professora de Educação Física, partindo da primeira experiência que tive, percebo que carreguei por um longo tempo uma relação de medo da rejeição dos alunos. Pelo fato de estar numa área que não me contemplava em diversos aspectos e por saber da resistência ao ensino (efetivo) de dança dentro da aula de educação física, construí várias maneiras de ser e estar na escola.

Com a intenção de colaborar nas discussões das disciplinas pedagógicas do curso de Dança, acabei rememorando muitas experiências vivenciadas no papel de professora, o que possibilitou me fazer entender pontos importantes do meu percurso formativo. A memória faz dessas coisas. Contamos uma experiência e, ao contar, ressignificamos a experiência e reaprendemos com ela. Isso reforça a importância de uma (auto)formação docente que se dá na troca de saberes e experiências que atravessam as teorias acadêmicas, validando o entendimento que a docência se constitui na prática do cotidiano no contexto escolar.

Um aspecto percebido em meio a este trajeto de acadêmica de um curso de Licenciatura em Dança, foi o que poderia ser um “pensamento artístico” no fazer docente, uma maneira de ser/estar na escola, de planejar e na organização (ordem e desordem) didática. Creio que pode ser como uma tomada de consciência: quando a professora que também é artista se percebe professora-artista.

Considerações possíveis

O presente texto teve por objetivo apresentar e discutir fragmentos do percurso (auto)formativo que remetem à construção da minha identidade docente, a partir de um recorte da análise narrativa, buscando levantar reflexões em torno da formação de professores, em relação ao ensino de dança na escola. A partir dos meus objetivos iniciais, comecei a perceber e identificar nas narrativas (auto)biográficas aspectos que evidenciam escolhas no meu percurso formativo e, principalmente, que estas escolhas não somente contam sobre a (auto)formação

docente, como também discutem sobre a formação de tantos outros professores de dança.

Nesta reflexão, constato que grande parte dos profissionais do campo da Dança do meu entorno e, também de outros contextos, buscavam a formação acadêmica em cursos de Educação Física (STRAZZACAPPA, 2011), procurando não se afastar de seus desejos de construir um futuro na área artística. Isso acontece especialmente até 2007, quando há a expansão das Universidades Federais e, por consequência, dos Cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, sendo o governo federal responsável por um plano de reestruturação deste setor educacional no país (BARBOZA, 2015).

Reconheço que minha (auto)formação constitui-se de processos de aprendizagem dentro da Universidade, mas em conjunto com os processos artísticos vivenciados nos grupos e companhias em que atuei enquanto artista e professora de dança. Então, mesmo pisando devagarinho e respeitando cada contexto escolar, na busca por entender as necessidades específicas de cada espaço, também trazia na bagagem práticas e escolhas artístico-pedagógicas (MARQUES, 2003) que me tornavam e, me tornam, uma professora-artista da dança. Ao abraçar os primeiros projetos reconheço que as experiências da professora-artista de dança estavam lá, em cada retomada de imagens e movimento, a cada proposta de criação, em cada gesto e maneira de ensinar/fazer arte carregados das influências de meus professores e coreógrafos e de tantas outras experiências artísticas que caminhavam, timidamente, pelo chão dos territórios escolares.

Nesse sentido, ao trazer os momentos vividos quando ingresso no curso de Dança Licenciatura, chega ao ponto determinante que possibilitou a transformação e a reconstrução do meu olhar sobre o que é ser uma professora-artista da dança e, enfim, começar a tornar consciente alguns dos meus próprios processos de (auto)formação que, diversas vezes aconteceram, na troca de saberes e experiências que atravessam as teorias acadêmicas.

Estar nesse momento de formação aproximou profundamente meu fazer artístico-pedagógico dos meus aprendizados acadêmicos, reforçando cada vez mais a ideia de que se reconstituía uma professora-artista com outras concepções.

O trabalho aqui compartilhado espera instigar outros professores em formação a refletirem sobre suas trajetórias, para a identificação de referências

artístico-pedagógicas que acabam influenciando condutas e práticas no ensino da dança, algo passível de reflexão e, por isso, de transformação pessoal e coletiva.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa Autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 139-156, Dez. 2005. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3743>> Acesso em: 14 set. 2019.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* - 7º ed.- Campinas, SP: Verus Editora, 2011.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. *O Projeto de formação de professores do Curso de Dança Licenciatura da UFPel: Uma trajetória em movimento*. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf> Acesso em: 30 set. 2019.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*/ Joel Candau; tradução Maria Letícia Ferreira. - 1. ed., 4ª reimpressão.- São Paulo: contexto, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Por que somos tão tristes? Palestra Formação Continuada: UNIFEBE Brusque, SC, 22 de julho de 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/29529446/Por_que_somos_t%C3%A3o_tristes> Acesso em: 30 out. 2019.

HOFFMANN, Carmen Anita. *A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998-2000)*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação* Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>
Acesso em: 30 mar. 2019.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-78.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. *MOTRIZ* - Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_escola_danca.pdf > Acesso em: 04 abr. 2019.

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

MOLINA, Alexandre J. Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil. *Anais ABRACE*. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. v. 8, n. 1 (2007). Disponível em:
<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1100>
Acesso em: jun. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. Université de Tours. CETRANS-Centro de Educação Transdisciplinar, 1988. p. 1-9. Disponível em:
<<http://cetrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf> >Acesso em: 02 nov 2019.

PRIMO, Rosa. Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência. *OuvirOUver*. Uberlândia v. 10 n. 2 p. 196-204 jul.|dez. 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-1> Acesso em: 29 out. 2019.

SAVELI, Esméria de Lourdes. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun 2006. Disponível:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410110> >Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Patrícia Petitinga; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. E agora, quem sou eu? Vou me lembrar, se puder! Estou decidida!:(des)construções identitárias de uma professora que ensina sobre ciências. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, e183635, 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100145&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 23 set. 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a Dança na escola. *Cadernos Cedes*. v.21 n. 53 Campinas, abr. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>> Acesso em: mar. 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. Profissão: professor de dança. Uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. *Revista Moringa*, artes do espetáculo. v. 2, 2011.

ⁱ Bailarina, Professora e Pesquisadora. Graduada no curso Dança-Licenciatura/UFPel (2019), também possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena/ UFPel(2005). Especialista em Educação Física Escolar (2006) na linha de pesquisa em dança e escola no programa de pós-graduação da Escola Superior de Educação Física/ UFPel. Atualmente professora de dança - Prefeitura Municipal de Pelotas/RS e professora do Ensino Médio - Secretaria de Educação do Estado RS. Atuou como tutora do CEAD do curso de Licenciatura em Educação do Campo EAD/UFPel. Tem como foco de pesquisa as áreas de Dança e Educação, Processos de Criação em Dança e Dança Contemporânea. (Texto informado pela Plataforma Lattes)

ⁱⁱ Professora de Dança. Doutora (2018) e Mestre (2012, bolsista CAPES) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. - Linha de Pesquisa: Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Dança - Licenciatura Plena pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em Processos Artístico-pedagógicos em Dança, A/r/tografia, Formação Docente e Dança na Escola. Coordenadora geral do Projeto 'Algodão Doce' - montagem de espetáculo 2014, selecionado pelo edital ProCultura da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS. Professora Adjunta do Curso de Dança - Licenciatura - do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPel/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis, do Centro de Artes, da UFPel. Mãe do Joaquim. Esteve em Licença Maternidade em 2015. (Texto informado pela Plataforma Lattes)