

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Ana Clara Lima Buratto Silva

DE ALUNOS DE PROJETOS SOCIAIS A LICENCIANDOS EM DANÇA NA
EBA/UFMG:
experiências formadoras e acesso ao ensino superior

Belo Horizonte
2019

Ana Clara Lima Buratto Silva

DE ALUNOS DE PROJETOS SOCIAIS A LICENCIANDOS EM DANÇA NA
EBA/UFMG:
experiências formadoras e acesso ao ensino superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Arte e Experiência Interartes na Educação

Orientadora: Professora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2019

Ficha catalográfica

(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Buratto, Ana Clara, 1987-

De alunos de projetos sociais a licenciandos em dança na EBA/
UFMG [manuscrito] : experiências formadoras e acesso ao ensino
superior / Ana Clara Lima Buratto Silva. – 2019.

195 p. : il., gráfs.

Orientadora: Ana Cristina Carvalho Pereira.

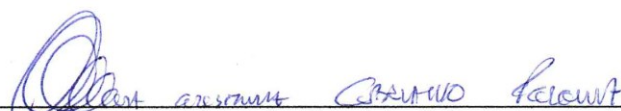
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola
de Belas Artes.

1. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.
Curso de Graduação em Dança – Teses. 2. Dança – Estudo e ensino
– Teses. 3. Dança – Aspectos sociais – Brasil – Teses. 4. Políticas
públicas – Brasil – Séc. XXI – Teses. I. Pereira, Ana Cristina
Carvalho, 1959- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de
Belas Artes. III. Título.

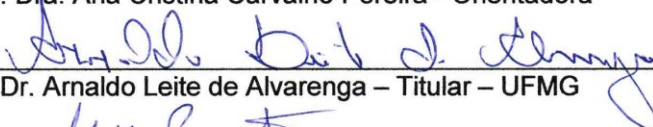
CDD 793.307

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa da tese da aluna ANA CLARA LIMA
BURATTO SILVA - Número de Registro 2016657884.

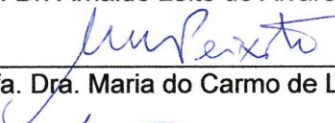
Titulo: **“De alunos de projetos sociais a licenciandos em Dança na EBA/UFMG:
experiências formadoras e acesso ao ensino superior”**



Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira - Orientadora




Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Titular – UFMG



Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – Titular – UFMG



Profa. Dra. Laura Pronsato – Titular – UFV



Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano – Titular – UFSJ

Belo Horizonte, 08 de novembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Valéria, por me ensinar o valor do trabalho e por sempre me lembrar que conhecimento não ocupa espaço. Você sempre foi minha maior incentivadora e vibrou a cada conquista, a cada desafio vencido. Minha gratidão por ser esse exemplo de força e coragem.

Agradeço ao meu pai, Belmonte, por ser meu porto seguro e por ter me ensinado a gostar de aprender. Desde pequena, você estimula minha curiosidade e sempre me incentivou a tentar entender como as coisas funcionam. Tornei-me pesquisadora.

Agradeço à minha irmã Luíza por ser a melhor amiga que eu poderia ter. Você está do meu lado em cada passo dessa trajetória e quantas vezes me carregou no colo quando precisei. Esta conquista também é sua.

Agradeço à minha irmã Ana Paula por sua presença e alegria em minha vida. Com seu jeito quieto, lembra-me de que os sentimentos vão muito além das palavras.

Agradeço à Miriam por todo o amor, cuidado e carinho.

Agradeço aos meus tios e padrinhos que sempre torceram e estiveram presentes em minha vida: tia Márcia, tio Ângelo, tia Leda, tio Luis, tia Ângela e tia Selma.

Agradeço ao André, meu companheiro e amor nesta caminhada da vida. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, compreender minhas ausências, angústias e sonhos. Obrigada pela parceria e por estar junto. É só o começo.

Agradeço aos meus sogros, Maria Imaculada e Ivan, pela acolhida, incentivo, carinho e apoio. Vocês fazem parte desta conquista.

Agradeço ao Henrique e à Janaína, pelo carinho e torcida.

Agradeço à Giovana e à Silvia pela amizade, cuidado, parceria e alegria.

Agradeço ao Diogo Horta, meu amigo de todas as horas, pelo companheirismo e por estar sempre ao meu lado em cada etapa da minha vida.

Agradeço à Lívia Espírito Santo pela amizade sincera e pelo compartilhamento das pequenas e grandes alegrias da vida.

Agradeço à Cérise Alvarenga por ser uma parceria de sonhos nesta vida de ideais que escolhemos. Obrigada por dividir comigo a dor e a alegria da construção deste texto.

Agradeço à Ana Carolina Rettore pela amizade que transcende o tempo e a distância. Continuarei a te visitar, independentemente de onde você estiver. Obrigada pela acolhida de sempre!

Agradeço à Tia Pitucha por escolher ser família, pelo apoio e torcida de sempre. Você mora no meu coração.

Agradeço à Raquel Miranda por me lembrar de que a amizade está sempre viva e de que há encontros que são para sempre.

Agradeço à Bi, por estar sempre presente, trazendo alegrias, amor, amizade e novos questionamentos ao longo destes anos.

Agradeço à Ana Paula Apgaua pelos aprendizados profissionais e pela amizade que se fortalece a cada ano. Obrigada também ao Hélio Júnior e por, juntos, estarem sempre cuidando de mim.

Agradeço às meninas de Barbacena por estarem comigo em todos os momentos da minha vida: Nat, Lim, Lô, Lola, Letícia, Raquel e Má. Que a gente possa envelhecer juntas e sempre termos muitas histórias para contar!

Agradeço a minha querida orientadora, professora Ana Cristina Carvalho Pereira, pela confiança e parceria ao longo destes anos. Você é exemplo de trabalho e perseverança. Obrigada por acreditar no meu trabalho e me ajudar a construir esta pesquisa.

Agradeço ao professor Arnaldo Leite de Alvarenga pelo exemplo, inspiração e pela oportunidade de poder ouvir e compartilhar dos seus ensinamentos desde o início da minha graduação. Que a dança sempre encontre pessoas corajosas como você pelo caminho. Vida longa e boa viagem para todos nós!

Agradeço à professora Rosvita Kolb pelo carinho e participação na banca do Exame de Qualificação de Doutorado pelas sensíveis contribuições.

Agradeço à professora Laura Pronsato pela participação na banca de defesa da Tese, pela leitura cuidadosa do texto e pelas importantes contribuições.

Agradeço à professora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto pela oportunidade da disciplina *Política para a educação superior: a educação superior brasileira no século XXI*, que foi decisiva para os rumos que a tese tomou. Muito obrigada por ter participado da banca de defesa deste trabalho e trazido suas valiosas contribuições.

Agradeço ao professor Gilberto Aparecido Damiano, meu orientador no mestrado e membro da banca de Defesa, pelo incentivo, apoio, amizade, torcida e parceria que seguimos construindo ao longo dos anos.

Agradeço à professora Gabriela Christófaro pelo exemplo de competência e comprometimento desde os tempos de CEFAR.

Agradeço às professoras Lúcia Pimentel e Mônica Ribeiro pelas oportunidades de troca e aprendizado.

Agradeço à professora Tânia Mara Silva Meireles pelo carinho, gentileza e cuidado.

Agradeço aos professores do Curso de Dança da EBA/UFMG, em especial àqueles que se dispuseram a me receber para aplicação dos questionários: Professor Dr. Paulo Baeta, Arnaldo Leite de Alvarenga e Ana Cristina Carvalho Pereira e, também, ao professor da Faculdade de Educação da UFMG, Jardel Sander da Silva.

Agradeço aos alunos do Curso de Dança da EBA/UFMG pela participação na pesquisa.

Agradeço a Bárbara, Joel, Joicinele e Robson pela confiança em compartilharem suas histórias de forma tão aberta e generosa. Divido a alegria deste trabalho com vocês.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG pela oportunidade e a toda sua equipe pela ajuda e auxílio nos momentos em que precisei.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e à Universidade Federal de São João del-Rei pela formação gratuita, pública e de qualidade que me proporcionaram desde a graduação até o doutorado. Sou grata por ter encontrado tantos mestres e exemplos profissionais que me inspiram e me dão forças para continuar minha caminhada.

Agradeço ao Colegiado do Curso de Dança da EBA/UFMG pela gentileza em ajudar; em especial, à Carolina Gualberto.

À FAPEMIG pelo financiamento de parte deste trabalho.

Agradeço ao Quik Cidadania, à Letícia Carneiro e ao Rodrigo Quik e a todos os alunos, professores e familiares com quem tive a oportunidade de conviver e aprender durante meu tempo no projeto.

Agradeço à Cia. de Dança Palácio das Artes, em especial ao Cristiano Reis, pela enorme oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Agradeço ao Sesc Cenário, à Cia. Sesc de Dança e ao Núcleo de Formação em Dança e a toda a equipe pela acolhida, oportunidades de trocas e aprendizado.

Agradeço ao Sesc Palladium e equipe pela oportunidade do recomeço e por me lembrar de que sempre é possível me reinventar e continuar sonhando. Em especial, agradeço à Priscilla D'Agostini pela confiança em meu trabalho.

Agradeço ao José de Oliveira Junior e ao José Márcio Barros por sempre estarem, de perto ou longe, acompanhando e fazendo parte da minha trajetória.

Agradeço à Joyce e à Andiará pela amizade e presença, apesar da distância.

Agradeço à Priscila Fiorini e Marise Dinis pela amizade, confiança e pelas muitas trocas que tivemos e ainda vamos ter.

Agradeço às meninas de Ponta Grossa-PR pelo carinho da acolhida.

Agradeço a toda a família Albuquerque, que sempre me acolheu como todo carinho e amor.

Agradeço aos meus companheiros de patins, Camila e Gustavo, pelo carinho e apoio. Obrigada Gu pela ajuda com os gráficos. Ao pequeno Rafael, o meu amor.

Agradeço à pequena Maria Clara, que recheou nossa vida com o mais puro amor. Obrigada Andreia e Flávio pela amizade, cuidado e presença.

Agradeço aos primos Maris, André, Bruno, Raquel e Lucas pelo carinho, amizade e torcida.

Agradeço à Samara Villar pela amizade e carinho.

Agradeço à Lena pelo carinho, cuidado e torcida.

Agradeço ao George Dias pelas prazerosas aulas de inglês e pelo auxílio sempre prestativo e generoso.

Agradeço à CAPES/PROEX pelo apoio.

Agradeço a Deus pela vida, pelas oportunidades de aprendizado e por me cercar de pessoas tão incríveis e especiais.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como licenciandos em Dança da EBA/UFMG compreendem as possíveis *experiências formadoras* (JOSSO, 2004) vivenciadas nos projetos sociais e estabelecem relações entre essas *experiências* e a escolha da Graduação em Dança. Pretendeu, também, estabelecer diálogos entre as políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior no país vivenciadas no início do século XXI, o contexto de implantação do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da EBA/UFMG e o seu perfil discente, considerando que a pesquisa foi construída a partir do pressuposto de que parte dos graduandos tiveram vivências em dança em projetos sociais antes da sua entrada na UFMG. Ressalta-se que a EBA/UFMG aderiu fortemente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão – REUNI e que características relacionadas à democratização do acesso foram identificadas no Curso de diversas formas, seja pelo seu funcionamento noturno, seja pela ampla definição das características do aluno ingressante (buscando candidatos que tenham conhecimentos básicos na execução de movimentos de dança). A metodologia de cunho qualitativo foi composta pelos seguintes procedimentos: a) análise documental da legislação pertinente e do Projeto Pedagógico do Curso (2009); b) revisão bibliográfica das temáticas abordadas; c) realização de entrevista com o Coordenador do Colegiado do Curso; d) aplicação de questionário junto aos discentes do Curso; e) realização de entrevistas com licenciandos que tiveram vivências em projetos sociais. A primeira etapa da pesquisa contou com a participação de 75% dos alunos matriculados no segundo semestre de 2017. A análise do perfil discente constatou que a maior parte dos alunos do Curso tem perfil de cotista, independentemente de ter utilizado a reserva de vagas para ingresso na UFMG, e que 55% dos participantes declararam ter frequentado aulas de dança em projetos sociais. Com a realização das entrevistas foi possível conhecer algumas das trajetórias e as formas variadas com que eles atribuem relevância aos projetos sociais frequentados e às *experiências formadoras* vivenciadas. As análises mostram o papel significativo que os projetos sociais tiveram nas suas vidas, pois, entre outros aspectos, eles consideram que os projetos contribuíram para sua aprovação nas Provas de Habilidades Específicas de Dança no Vestibular da UFMG. A pesquisa reforça a importância dos projetos sociais no processo de democratização de entrada no Curso, sem desconsiderar que, para que o ensino de Dança seja um direito de todos, ele deve se efetivar na Educação Básica.

Palavras-chave: Licenciatura em Dança; Projetos Sociais; Experiências formadoras; REUNI; Democratização.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how licentiate students in Dance at EBA / UFMG comprehend the possible *formative experiences* (Josso, 2004) lived in social projects and establish relationships between these *experiences* and the graduation choice for Dance. This thesis also intended to establish dialogues between the public policies of expansion and democratization of higher education in the country experienced at the beginning of the 21st century, the context of implementation of the Undergraduate Dance Course - EBA / UFMG and its student profile, considering that the research was built based on the assumption that part of the undergraduates had some background in dance in social projects before entering UFMG. We highlight that the EBA / UFMG joined strongly the Support Program for Restructuring and Expansion Plans - REUNI and its key characteristics related to the democratization of access were identified in the course of many forms, both for its night-shift operation, either by broad definition of the characteristics of the incoming student (looking for candidates who have basic knowledge in performing dance movements). The qualitative methodology was composed by the following procedures: a) documentary analysis of the relevant legislation and the Pedagogical Project of the Course (2009); b) bibliographic review of the topics addressed; c) interview with the Course Collegiate Coordinator; d) application of a questionnaire to the students of the Course ; e) interviews with undergraduates who had experiences in social projects. The survey was attended by 75% of students enrolled in the second semester of 2017. The student profile disclosed that most of the students of the Course have a quotaholder profile, regardless of whether they used the reservation space to entry into UFMG. 55% of participants reported having attended dance classes on social projects. With the interviews it was possible to meet some of the trajectories and many forms that they attach importance to social projects and attended the *formative experiences* witnessed. These analyzes show the significant role that social projects have played in their lives, as, among other things, they consider that the projects have contributed to their passing the UFMG Vestibular Specific Skills Tests. The research reinforces the importance of social projects in the democratization process of entry into the Course, without disregarding that teaching role of dance must be effective in Basic Education in order to be available as right of all people.

Keywords: Dance Graduation; Formative Experience; Social Projects; REUNI; Democratization.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 –	Cursos criados pelo REUNI na EBA.....	35
Quadro 2 –	Cursos criados pelo REUNI – Interunidades Acadêmicas.....	36
Quadro 3 –	Curso com ampliação de vagas pelo REUNI na EBA.....	36
Quadro 4 –	Alunos matriculados x Alunos participantes da pesquisa.....	58
Quadro 5 –	Porcentagem de alunos de projetos sociais por turma.....	59
Quadro 6 –	Vagas reservadas no CDANÇA/EBA/UFMG a partir da Lei 12.711/2012.....	83
Quadro 7 –	Relação Candidatos por Vaga – Vestibular Habilidades 2017.....	85
Quadro 8	Características das Modalidades de ingresso – Vestibular Habilidades 2017	85
Quadro 9 –	Critérios para escolha dos participantes para entrevista.....	127
Tabela 1 –	Situação do estudante na UFMG de acordo com ano de ingresso no Curso de Dança.....	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Idade dos alunos.....	65
Gráfico 2 – Sexo dos alunos.....	66
Gráfico 3 – Naturalidade dos alunos.....	67
Gráfico 4 – Cor ou raça dos alunos.....	68
Gráfico 5 – Estado civil dos alunos.....	69
Gráfico 6 – Cidade de residência dos alunos.....	69
Gráfico 7 – Regional de residência dos alunos moradores de Belo Horizonte.....	70
Gráfico 8 – Com quem o aluno mora.....	71
Gráfico 9 – Tipo de moradia dos alunos.....	72
Gráfico 10 – Renda familiar dos alunos.....	73
Gráfico 11 – Renda <i>per capita</i> dos alunos.....	73
Gráfico 12 – Escolaridade da mãe.....	74
Gráfico 13 – Escolaridade do pai.....	75
Gráfico 14 – Onde cursou o Ensino Fundamental.....	76
Gráfico 15 – Aulas de Arte no Ensino Fundamental como disciplina regular.....	77
Gráfico 16 – Modalidades artísticas contempladas nas aulas de Arte do Ensino Fundamental.....	78
Gráfico 17 – Onde cursou o Ensino Médio.....	79
Gráfico 18 – Aulas de Arte no Ensino Médio como disciplina regular.....	79
Gráfico 19 – Modalidades artísticas contempladas nas aulas de Arte do Ensino Médio.....	80
Gráfico 20 – Idade de ingresso no Curso.....	81
Gráfico 21 – Ação afirmativa no ingresso no Curso.....	82
Gráfico 22 – Forma de ingresso no CDANÇA/EBA/UFMG.....	84
Gráfico 23 – Frequência em curso pré-vestibular.....	87
Gráfico 24 – Preparação para a Prova de Habilidades Específicas	87
Gráfico 25 – Quantas vezes tentou ingressar no Curso.....	88
Gráfico 26 – Cursou outra graduação.....	89
Gráfico 27 – Como ficou sabendo da existência do CDANÇA/EBA/UFMG.....	90
Gráfico 28 – Conhece o PPC/DANÇA/EBA/UFMG.....	91

Gráfico 29 – Clareza de que o Curso era uma Licenciatura.....	91
Gráfico 30 – Como visualiza sua atuação profissional após a formatura.....	92
Gráfico 31 – Conhece a FUMP.....	94
Gráfico 32 – Realizou procedimento de análise socioeconômica da FUMP.....	95
Gráfico 33 – Nível socioeconômico na FUMP.....	96
Gráfico 34 – Trabalhava na época de aplicação do questionário.....	98
Gráfico 35 – Trabalho se relaciona com Dança/Arte.....	99
Gráfico 36 – Como atuam aqueles que trabalham com Dança/Arte.....	100
Gráfico 37 – Modalidades que lecionam.....	101
Gráfico 38 – Relação de Trabalho e bolsa remunerada na universidade	103
Gráfico 39 – Quantos anos tinha quando começou a estudar dança.....	105
Gráfico 40 – Onde começou a estudar dança.....	108
Gráfico 41 – Locais em que frequentou aulas de dança.....	109
Gráfico 42 – Modalidades de dança praticadas antes da entrada na graduação.....	110
Gráfico 43 – Projetos frequentados pelos alunos.....	113
Gráfico 44 – Cidades onde os projetos ficam localizados.....	120
Gráfico 45 – Quantos projetos cada aluno frequentou.....	120
Gráfico 46 – Por quanto tempo cada projeto foi frequentado.....	121
Gráfico 47 – Áreas artísticas contempladas nos projetos.....	122
Gráfico 48 – Modalidades de dança que os alunos tiveram aula nos projetos.....	123
Gráfico 49 – Frequentava outras atividades de dança de forma paralela.....	124
Gráfico 50 – Conhecia a formação dos professores de dança do projeto.....	125
Gráfico 51 – Tem conhecimento de colegas do projeto que cursam o ensino superior.....	126
Gráfico 52 – Mantém contato com o(s) projeto(s) frequentado(s).....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAV	Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADs	Centros de Atividades Didáticas
CDANÇA/EBA/ UFMG	Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
CECOR	Centro de Restauração e Conservação
CEFAR	Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes
CEFART	Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CICALT	Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COLTEC	Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
CPCs	Centros de Prevenção à Criminalidade
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DA	Demais Alunos
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DFTC	Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema
EBA	Escola de Belas Artes
ECA	ES
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELA	Escola Livre de Artes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE/UFMG	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais

FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMC	Fundação Municipal de Cultura
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
GED	Grupo Experimental de Dança Contemporânea do Corpo Cidadão
GIZ	Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IJUCI	Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual
MP	Medida Provisória
NGP	Nova Gestão Pública
NUFAC	Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PcD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCDANÇA/EBA/	Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da
UFMG	Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
PPGARTES	Programa de Pós-Graduação em Artes
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PS	Projetos Sociais

PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
RPA	Recibo de Profissional Autônomo
RUs	Restaurantes Universitários
SATED/MG	Sindicato de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão de Minas Gerais
SERVAS	Serviço Voluntário de Assistência Social
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade do Estado do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIDANÇA	Associação Mineira de Dança Artística e Acadêmica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O CDANÇA/EBA/UFMG E O CONTEXTO DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	25
1.1 Expansão e democratização do ensino superior brasileiro no final do século XX e início do XXI.....	25
1.1.1 O REUNI	29
1.1.2 O REUNI na UFMG: breve panorama	32
1.1.3 O REUNI na Escola de Belas Artes	35
1.2 O curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG: breve contexto nacional	37
1.2.1 Contexto de criação do Curso: diálogos com a cena da dança na capital mineira.....	39
1.2.2 Breves considerações sobre alguns aspectos importantes da proposta do Curso no PPCDANÇA/EBA/UFMG	41
1.2.3 Organização do CDANÇA/EBA/UFMG	43
1.2.4 Acesso ao Curso: contexto da UFMG e Prova de Habilidades.....	46
2 OS PROJETOS SOCIAIS E O PERFIL DOS ALUNOS DO CDANÇA/EBA/UFMG	55
2.1 O processo de aplicação dos questionários	55
2.2 Os projetos sociais e o Ensino de Arte: breves considerações no contexto da pesquisa	60
2.3 O perfil dos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG	64
2.3.1 Características Gerais dos discentes do CDANÇA/EBA/UFMG	65
2.3.2 Características do processo de escolarização básica dos alunos	76
2.3.3 O aluno e o CDANÇA/EBA/UFMG	81
2.3.4 Assistência Estudantil	93
2.3.5 Atuação Profissional dos licenciandos em Dança.....	97
2.3.6 Características da formação em dança	104

3 AS CARACTERÍSTICAS DAS VIVÊNCIAS DOS DISCENTES NOS PROJETOS SOCIAIS E O CONCEITO DE <i>EXPERIÊNCIAS FORMADORAS</i>	112
3.1 Características das vivências dos discentes do CDANÇA/EBA/UFMG nos projetos sociais	112
3.2 Critérios para a escolha dos participantes para realização das entrevistas	127
3.3 <i>Experiências formadoras</i>: tecendo relações com a pesquisa	128
4 NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM DANÇA: <i>EXPERIÊNCIAS FORMADORAS</i> NOS PROJETOS SOCIAIS	136
4.1 Joel Martins Anselmo: Fica Vivo! e Valores de Minas	138
4.2 Robson da Rocha Reis: ADAV e Corpo Cidadão	147
4.3 Joicinele Alves Pinheiro: Fica Vivo! e Arena da Cultura	153
4.4 Bárbara Aparecida de Almeida Silveira: Valores de Minas	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	185
Apêndice A	186
Apêndice B	194
Apêndice C	195

INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado de anos de trabalho, desde que descobri que dançar, ensinar dança, produzir dança, escrever sobre dança e viver a dança seria algo que me acompanharia por toda a vida. As inquietações que me trouxeram até aqui iniciaram-se logo na minha primeira experiência profissional com a dança, como professora de um projeto social. O Quik Cidadania¹ foi meu primeiro lugar de trabalho com a dança, e o que eu vivi lá está presente de formas variadas neste texto. Ser professora de dança foi algo que fui construindo, a partir do momento em que percebi que não seria a bailarina profissional que eu acreditava querer ser. Dançar profissionalmente foi algo com que sonhei e que me fez me mudar de Barbacena para Belo Horizonte, quando fui aprovada no Curso Profissionalizante de Dança do Centro de Formação Artística – CEFAR² da Fundação Clóvis Salgado.

Durante os três anos de curso, em meio a muitos conflitos internos, consegui reconhecer que não gostaria de construir uma carreira como bailarina profissional. Naquele momento, tinha uma visão de que ser profissional era estar em uma companhia, e foi um processo muito doloroso assumir para mim e para os outros, especialmente para minha família, que não seria esse o meu futuro. Eu havia mobilizado grande energia para me preparar para tal momento, deixando minha cidade natal e vindo aos 16 anos para a capital do estado. O conflito inicial acabou por abrir um outro caminho dentro da dança. Eu seria professora.

Foi no Quik Cidadania que eu descobri que a realidade era muito mais dolorida do que eu podia imaginar. Até então, nunca havia me deparado com a pobreza e com outras mazelas sociais de forma tão contundente. Esse contato diário, por quase dez anos, com realidades tão distintas da minha me tocou profundamente e me modificou. Diante dos diversos cenários que encontrei por meio do projeto, algumas perguntas passaram a me acompanhar: Por que dançar em meio a tantas outras necessidades e urgências? O que a dança pode trazer de bom para o mundo? Pode ela ajudar a transformar a realidade? Como possibilitar que ela se transforme em uma escolha profissional possível para aqueles jovens?

Trabalhei na Quik durante toda a minha graduação em Teatro na Escola de Belas Artes – EBA da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que concluí na modalidade Licenciatura em 2010. Em 2012, deixei o projeto para realizar o tão sonhado Mestrado em Educação, que cursei na Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. Nele, desenvolvi

¹ O Quik Cidadania é um projeto desenvolvido pela Quik Cia. de Dança desde 2002 no bairro Jardim Canadá, em Nova Lima-MG. Oferece aulas gratuitas de dança, música e artes visuais para seus participantes.

² Atualmente, Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART.

pesquisa sobre o Quik Cidadania e pude me aprofundar em algumas questões que faziam parte do meu cotidiano no projeto. Na dissertação, intitulada “Ensino de Dança, Processo de Criação e Corporeidade: estudo de caso no projeto Quik Cidadania” e orientada pelo Professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano, investiguei as relações entre ensino de dança, processo criativo e corporeidade durante a criação de um espetáculo de finalização anual da Quik.

Foi no mestrado, durante meu Exame de Qualificação, que a ideia da pesquisa de doutoramento teve início. O Professor Arnaldo Leite de Alvarenga³, como membro externo convidado da banca, ao falar sobre a relevância da pesquisa que estava em andamento, trouxe a informação de que muitos licenciandos do Curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG – CDANÇA/EBA/UFMG⁴ eram oriundos de projetos sociais. Essa informação me acompanhou durante o final da escrita da dissertação e despertou o desejo de compreender tal situação. A fala do professor trouxe um indício de que alguns alunos de projetos sociais optavam pela dança como profissão, por meio da escolha do CDANÇA/EBA/UFMG.

No primeiro semestre de 2015, tive a oportunidade de atuar como Professora Substituta do referido Curso. Logo após minha aprovação no concurso, o Professor Arnaldo, agora na condição de Coordenador do Colegiado, me propôs a criação de uma disciplina optativa intitulada *Tópicos em Dança I – Projetos Educacionais: Dança e Terceiro Setor*, que me permitiu estudar, elaborar e discutir muitas das questões que aqui aparecem. Pude também atuar em mais duas disciplinas⁵, experimentar e compreender o Curso por meio de outras vivências, além de ter contato com os estudantes de forma próxima. Apesar da curta duração, essa inserção foi fundamental para a elaboração do projeto apresentado no processo seletivo do PPGARTES/EBA/UFMG. Durante o curso do doutorado, também procurei me integrar às atividades promovidas pelo CDANÇA/EBA/UFMG e pelos seus alunos. Em especial, pude acompanhar uma edição do EnegreSer⁶, que foi muito importante para que eu pudesse conhecer

³ Há diversas menções ao Professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga no decorrer do trabalho. Desta forma, quando me referir a ele como professor e participante da minha própria história e da pesquisa, irei chamá-lo de Professor Arnaldo. Quando me referir à sua atuação enquanto pesquisador, ou transcrever alguma de suas falas, a referência será Alvarenga, conforme previsto na normatização acadêmica.

⁴ Para facilitar a leitura, o Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da EBA/UFMG será tratado como CDANÇA/EBA/UFMG. A sigla também será retomada ao longo do texto pela palavra Curso, que será escrita com inicial maiúscula.

⁵ As disciplinas ministradas foram Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança I, em parceria com a Professora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira (hoje orientadora da pesquisa) e Pesquisa em Dança, em parceria com a professora Dra. Gabriela Córdova Chistófar.

⁶ Coordenado pelo então aluno André Sousa, o “II Encontro EnegreSer: Descolonizando o corpo e a arte” foi realizado por meio da contemplação no edital do Programa de Apoio às Ações Afirmativas – PRAE. Para mais informações, vide: <https://www.ufmg.br/prae/a-prae/destaques-da-prae/estudantes-do-curso-de-danca-da-eba-realizam-ii-encontro-enegreser-participando-das-chamadas-prae-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 29 set. 2019.

outras perspectivas e provocações dos alunos em questões relacionadas às temáticas étnico-raciais na dança e no próprio Curso.

De forma paralela ao doutoramento, segui atuando no cenário cultural de Belo Horizonte. Após minha entrada em 2016, continuei na função de produtora da Cia. de Dança Palácio das Artes, corpo artístico estável da Fundação Clóvis Salgado. Após a contemplação com a Bolsa FAPEMIG no segundo semestre de 2017, optei por deixar a Fundação para me dedicar de forma exclusiva à pesquisa. Permaneci na condição de bolsista até o início de 2019, quando fui aprovada em processo seletivo para ser Analista de Produção do Sesc Cenário, unidade de cultura que, na época, abrigava a Cia. Sesc de Dança⁷ e o Núcleo de Formação em Dança⁸. Optei por abrir mão da bolsa e retornar ao trabalho devido ao grande interesse em atuar na área de cultura do Sesc e, também, por causa dos diversos atrasos de pagamento da bolsa. Atualmente, sou Analista de Serviços Sociais do Sesc *Palladium*, integrando a equipe de programação do centro cultural de referência da instituição em Minas Gerais.

A presente tese teve como tema as experiências formadoras vivenciadas por licenciandos em Dança da EBA-UFMG em projetos sociais. A princípio, a ideia era trabalhar apenas com alunos que tiveram tais vivências nos projetos promovidos pelo chamado Terceiro Setor. O decorrer da investigação, no entanto, trouxe um cenário ainda mais complexo do que o esperado. Dessa maneira, como projetos sociais foram consideradas todas aquelas ações com configurações similares promovidas tanto pelo poder público como pela sociedade civil cuja atuação se dá por meio do ensino gratuito de dança.

O objetivo inicial era apenas analisar como esses jovens licenciandos compreendem as possíveis experiências formadoras vivenciadas nos projetos sociais e como estabelecem relações entre essas experiências e a escolha do CDANÇA/EBA/UFMG. No começo, todo o trabalho estava muito voltado para os projetos sociais, como se, em alguma medida, o que eu procurasse ainda estivesse lá. A realização das disciplinas, as novas leituras, a apresentação do trabalho em eventos e as orientações me fizeram enxergar a relevância do CDANÇA/EBA/UFMG nessa proposta. Os participantes da pesquisa são alunos do Curso, contam suas vivências a partir deste lugar. Os projetos sociais estão na memória e não mais na

⁷ Fundada em 2013, a Cia. Sesc de Dança atuou de forma significativa no cenário da dança mineira até julho de 2019, quando teve suas atividades suspensas por tempo indeterminado pela instituição.

⁸ O Núcleo de Formação em Dança é promovido pelo Sesc em Minas, destinado para crianças de 7 a 12 anos, com duração de três anos. A participação no curso é gratuita. “O enfoque do Núcleo não é a profissionalização dos seus praticantes, mas promover a formação básica em dança a partir da experiência educativa, teórica e prática nas danças Clássica, Moderna, Contemporânea e Populares Brasileiras” (SESC EM MINAS, 2019, s/p). Disponível em: http://www.sescmg.com.br/wps/portal/sescmg/centrais/central_noticias/noticia_aberta/cultura+-+noticias/inscricoes+para+o+ nucleo+de+formacao+em+danca+terminam+dia+15. Acesso em: 20 de set. 2019.

sua realidade diária. Considerá-los como jovens universitários nesse processo foi necessário, pois o que eles trouxeram nas narrativas e nas informações sobre projetos foi sendo modificado também pelas vivências na graduação.

Cabe afirmar que a presente pesquisa é importante para mim também no aspecto afetivo. Como professora de um projeto social durante vários anos, muitas vezes me vi *perdendo* os alunos. Perdia os alunos em função de diversos motivos. Às vezes, os interesses mudavam e a dança deixava de ser importante naquele momento da trajetória de alguns deles; nem todos gostam da dança da mesma maneira. Outras, como se tratava de um bairro de muitos migrantes, retornavam às cidades nativas e ficava a torcida para que pudessem se reencontrar com a dança. Agora a *perda* que mais me doía era aquela de quando o aluno partia sem querer ir, em função da necessidade de ajudar financeiramente em casa ou de assumir as tarefas domésticas. Esta sempre foi a mais difícil para mim: perceber que, naquele momento, a dança não configurava uma possibilidade de atuação profissional e de escolha de vida para eles. Por isso, ao ouvir que muitos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG tinham passado por vivências em projetos sociais, fiquei tão mobilizada. Havia outros caminhos e histórias que eu podia investigar e conhecer. De algum modo, esta pesquisa é uma forma de *achar* aqueles que um dia perdi. Evidentemente, não são as mesmas pessoas e os participantes da pesquisa não foram meus alunos enquanto crianças e adolescentes. Mas foram alunos de projetos sociais que optaram pela dança como formação superior e como atuação profissional. De alguma forma, encontrá-los é, para mim, uma espécie de reencontro⁹.

O CDANÇA/EBA/UFMG adentrou a universidade num momento de intensas modificações no cenário da educação pública superior, especialmente em âmbito federal. Havia diversas ações de inclusão e democratização ao acesso à universidade, discussão relevante para compreender o contexto no qual o Curso se insere e que não pude deixar de fazê-la. Assim, esta tese contempla uma abordagem mais ampla do contexto e temática, que considera os aspectos das políticas públicas relacionadas à implantação e ao funcionamento do CDANÇA/EBA/UFMG, o perfil do seu alunado, incluindo as especificidades daqueles que tiveram as vivências nos projetos sociais e, claro, as próprias características dos projetos frequentados por eles. Propõe, também, uma escuta sensível de alguns dos participantes desses

⁹ Vale ressaltar que, na véspera da finalização da tese, vivi, de fato, um reencontro. Fui convidada pela minha orientadora para conduzir uma atividade na disciplina *Teorias da Dança*, a mesma em que havia feito o Estágio Docência. Na ocasião, tive o prazer e a surpresa de encontrar Raphaella Alexandre, que foi minha aluna por alguns anos no Quik Cidadania. Ela não participou da pesquisa, devido ao recorte temporal proposto. Reencontrá-la foi algo que me reconectou, ainda mais, com os motivos iniciais que me trouxeram até aqui.

projetos sociais, ouvindo suas narrativas das vivências e experiências de aprendizagem e trajetória na dança.

Durante a construção da tese, muitos foram os caminhos metodológicos percorridos para se chegar à configuração apresentada. O desenrolar da pesquisa indicou várias direções possíveis, o que implicou fazer escolhas, e o plano inicial sofreu alterações e ajustes às novas configurações e demandas da pesquisa em movimento.

A metodologia de cunho qualitativo foi composta pelos seguintes procedimentos: a) análise documental, que ocorreu no estudo da legislação pertinente ao trabalho, a saber: Lei 12711/2012 – conhecida como Lei de Cotas; Decreto 6096 – que instituiu o REUNI; Lei 13.415/2017 – que institui o chamado Novo Ensino Médio e demais legislações que se fizeram necessárias para a construção da análise e que aparecem no decorrer do texto. Também considero como análise documental o tratamento dado ao PPCDANÇA/EBA/UFMG (2009); b) revisão bibliográfica por meio da leitura de autores e trabalhos diversos que dialogaram com as temáticas estudadas: democratização e inclusão no ensino superior no Brasil, ações afirmativas no acesso ao ensino superior no país, análises sobre o REUNI (tanto em amplo aspecto como na UFMG), ensino de Arte em projetos sociais e terceiro setor, experiências formadoras, narrativas de si, pesquisa (auto)biográfica; c) realização de entrevista com o Coordenador do Colegiado do CDANÇA/EBA/UFMG, professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga; d) aplicação de questionário junto aos discentes do Curso, com fins de mapeamento e construção de perfil do alunado; e e) realização de entrevistas com alunos do Curso que declararam terem vivenciado aulas de dança no contexto dos projetos sociais. O detalhamento metodológico sobre as etapas foi realizado no decorrer do texto, na medida em que os procedimentos adotados foram sendo utilizados. Importa afirmar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG em setembro de 2017 por meio do parecer 2.285.871.

Nesse sentido, o texto foi organizado da seguinte maneira. No Capítulo 1, intitulado “O CDANÇA/EBA/UFMG e o contexto de expansão e democratização do ensino superior brasileiro”, são apresentadas algumas das políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior público no Brasil vivenciadas no início do século XXI, estabelecendo conexões com o contexto do CDANÇA/EBA/UFMG e dialogando com seu Projeto Pedagógico de Curso, com o seu coordenador de Colegiado (por meio de entrevista e artigo escrito por ele) e com autores relacionados com as discussões.

No capítulo 2, “Os projetos sociais e o perfil dos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG”, o processo de aplicação dos questionários é detalhado, pois é a etapa metodológica diretamente relacionada à construção do perfil discente. Este é apresentado considerando tanto as

características gerais dos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG quanto as diferenças e similaridades entre aqueles com vivências nos projetos sociais e os demais alunos. Também é nesse capítulo que esclareço o que considero como projetos sociais no trabalho, elucidação importante para a compreensão da proposta.

No capítulo 3, “As características das vivências dos discentes nos projetos sociais e o conceito de *experiências formadoras*”, as especificidades das vivências nos projetos sociais dos licenciandos são apresentadas, bem como são elencados os critérios de escolha utilizados para a definição dos participantes das entrevistas. Além disso, o conceito de *experiências formadoras*, elaborado por Marie Christine Josso (2004), é apresentado numa busca de estabelecer relações entre a proposta da autora e o aprendizado de dança.

O quarto e último capítulo, “Narrativas de licenciandos em Dança: *experiências formadoras* nos projetos sociais”, traz as narrativas de quatro licenciandos, contemplando suas trajetórias na dança em diálogo com o conceito de *experiências formadoras* e com outras questões relevantes que se apresentaram no decorrer da tese.

1 O CDANÇA/EBA/UFMG E O CONTEXTO DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O presente capítulo pretende estabelecer diálogos e conexões entre o CDANÇA/EBA/UFMG e o contexto de expansão e democratização do ensino superior brasileiro vivenciado no início do século XXI. Procurei enfatizar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI no contexto da UFMG e da EBA. Também foram considerados aspectos relevantes do Projeto Pedagógico do Curso – PPCDANÇA/EBA/UFMG¹⁰, em conversa com informações obtidas por meio de entrevista com o Coordenador do Colegiado Professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, outras referências bibliográficas e análise de alguns documentos e legislações pertinentes. Espero ter estabelecido terreno fértil para uma compreensão ampliada do Curso e para poder germinar as discussões propostas ao longo do texto.

1.1 Expansão e democratização do ensino superior brasileiro no final do século XX e início do XXI

Nesta introdução do capítulo, serão abordados alguns aspectos do processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro no final do século XX e início do XXI. Dada a complexidade do tema e o recorte do presente trabalho, foi traçado um breve panorama no qual destacam-se alguns aspectos considerados relevantes para a construção do entendimento do cenário, reconhecendo de antemão a existência de lacunas no contexto desenhado.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) atuou de forma significativa na expansão do ensino superior no Brasil, privilegiando o setor privado. Gomes, Oliveira e Dourado (2011) expõem que as políticas voltadas para a educação superior desde meados da década de 1990 foram baseadas na associação de três princípios:

[...] *flexibilidade, competitividade e avaliação*, visando instituir um sistema de educação superior diversificado e diferenciado que rompesse com o modelo instituído pela reforma universitária de 1968, fundada no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na ideia de universidade como modelo de organização acadêmico-institucional para oferta de cursos de nível superior, em contraposição às instituições isoladas (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011, p. 154, grifo dos autores).

¹⁰ Para facilitar a leitura, o Projeto Pedagógico do Curso de Dança da EBA/UFMG será tratado como PPCDANÇA/EBA/UFMG.

De forma simplificada, pode-se considerar que o princípio da *flexibilidade* contribuiu para o processo de diversificação e diferenciação dos formatos institucionais (centros universitários, faculdades isoladas, institutos superiores, entre outros) e para oferta de novos cursos, como cursos sequenciais, tecnológicos de educação profissional e mestrados profissionalizantes (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (Lei 9394), intensificou-se a mercantilização do ensino superior no país. Para os autores, o princípio da competitividade mercantil foi incorporado

[...] na medida que houve um processo indutor de criação de instituições e de cursos, de adoção de uma perspectiva de tratamento dos alunos como clientes e/ou consumidores de produtos acadêmicos, de ênfase em uma expansão via IES, cursos e financiamentos privados, de redução de gastos nas IFES, dentre outros (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011, p. 155).

O terceiro princípio – e que completa o quadro traçado – é o da avaliação, no qual o Estado mudava de papel, pois “[...] passou a informar a *qualidade* dos produtos acadêmicos aos consumidores” (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011, p. 155, grifo dos autores). A ideia do Estado Avaliador, que se orienta pela lógica neoliberal, vai se configurando no panorama do ensino superior brasileiro.

Para dimensionar o tamanho do crescimento, em 1990, o Brasil tinha 1.540.080 matrículas na graduação. Em 1996, o número era 1.868.529 e em 2002, 3.479.913¹¹. Em doze anos, a quantidade de estudantes matriculados mais do que dobrou. E cerca de 70% deles na rede privada. Segundo os autores,

Trata-se, portanto de uma adoção de uma política que acentuou o viés privatista, com adoção de uma lógica competitiva, que ampliou o grau de subordinação formal e real da educação superior aos interesses do mercado e, particularmente, aos empresários que atuam nesse setor, transformando esse nível de ensino em um *serviço* a ser fornecido conforme interesses e condições financeiras dos consumidores (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011, p. 160).

¹¹ Segundo informações de Gomes, Oliveira e Dourado (2011), por meio de dados obtidos a partir do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

É evidente a crítica dos autores em relação à compreensão da educação superior como serviço, vinculando seu acesso à possibilidade de pagamento dos seus alunos; neste caso, vistos como consumidores. Para Dias Sobrinho (2010, p. 1225),

[...] O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional, e um instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado.

A visão de Sobrinho se opõe à ideia de educação como mercadoria e traz para a discussão a questão da educação como bem público, elemento importante para se pensar os processos de democratização e inclusão no ensino superior.

Lima (2013) destaca a relevância da década de 1990 no cenário internacional da discussão sobre o papel do ensino superior. Entre diversos eventos realizados no período, destaca a *Conferência Mundial sobre Ensino Superior* realizada em Paris, em 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Os signatários da Declaração Mundial Sobre Educação Superior comprometeram-se com diversos tópicos que se relacionam com aspectos do ensino superior. Segundo Lima, tal quadro

[...] solicitava aos países signatários esforços para a erradicação da pobreza, da elevação de maior acervo cultural de países periféricos, das reorientações das políticas educacionais com suporte técnico de organizações multilaterais e da dimensão de justiça social, da universalização e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão social, dentre outras (LIMA, 2013, p. 86).

É nesse cenário contraditório que o Brasil chega ao século XXI. Período de forte expansão do ensino superior via iniciativa privada, marcada por orientações mercadológicas e não educacionais, e também de um anúncio de comprometimento com as diretrizes estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação Superior, da qual foi signatário.

Na perspectiva das políticas de democratização e inclusão, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) atuou tanto em ações direcionadas à iniciativa privada quanto na expansão e reformulação da oferta via instituições federais. No ensino privado, fortaleceu o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI. O FIES

[...] é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da lei 10.260/2010. Podem recorrer ao

financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, s/p).

Já o PROUNI foi instituído em 2004 e “[...] oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO – BRASIL, 2017, s/p)¹².

Sobre o PROUNI, Barros (2015, p. 371) afirma que, acompanhado de um discurso de justiça social, sua implantação representa a adesão

[...] do governo Lula às concepções neoliberais e às orientações do Banco Mundial à medida que intensifica o processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos. Nesse sentido, tal medida foi bastante criticada por promover uma democratização “às avessas”.

Como o Programa funciona por meio de renúncia fiscal, o Estado deixa de arrecadar, o que gera uma espécie de transferência de um recurso público para a iniciativa privada. Esse dinheiro poderia ser aplicado diretamente na rede pública, como avalia Corbucci (2004). A autora aponta ainda que, na prática, o Estado estaria comprando as vagas ociosas já existentes, sem garantia de qualidade do serviço ofertado. A questão da qualidade é levantada por Dias Sobrinho (2010) como elemento fundamental para a efetivação da democratização. Se não há garantia da qualidade dos cursos do PROUNI e do FIES, a democratização pretendida pelos programas pode ser comprometida. A pesquisa defende uma universidade pública, democrática e de qualidade para a população. Para uma análise mais significativa do PROUNI e FIES seria preciso um aprofundamento nas propostas, o que foge aos objetivos deste texto. Cabe, entretanto, reconhecer a complexidade da questão, especialmente se consideramos as grandes desigualdades e dificuldades de acesso e permanência no ensino superior no país.

Antes de seguir a discussão, cabe refletir mais um pouco sobre a democratização do ensino superior. Para Dubet (2015), é possível compreender a noção de democratização de

¹² “Podem se beneficiar do programa alunos que cursaram o ENEM do ano anterior e obtiveram média mínima de 450 pontos, além de não terem zerado a redação. Além disso, o candidato deve comprovar renda bruta mensal, *per capita*, de até um salário mínimo (bolsa integral) ou de até três salários mínimos (bolsa parcial 50%). Precisa também satisfazer pelo menos uma das seguintes condições: a) ter cursado o ensino médio completo em rede pública; b) Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola; c) Ser pessoa com deficiência; d) Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda” (MEC-BRASIL, 2017, s/p).

várias maneiras diferentes. Ela pode simplesmente representar que as instituições de ensino superior abriram suas portas para classes mais modestas que não podiam usufruir daquele nível de ensino anteriormente. Nesse sentido, refere-se apenas à democratização do acesso. Um outro viés para se pensar o assunto é o que ele denomina democratização interna, que diz respeito às desigualdades internas do próprio ensino superior e que traz à tona discussões como a equidade nos procedimentos de seleção e ao que ele chama de *democratização como justiça*. Por último, ele concerne ao aspecto da valorização dos diplomas, por meio do termo “utilidades acadêmicas”. Segundo o autor, não seria democrático um sistema que, apesar de ser assim considerado, tivesse diplomas sem valor no mercado de trabalho.

A conceituação do autor francês aponta que a questão da democratização é mais complexa do que parece. No caso das políticas públicas analisadas neste trabalho, cabem algumas reflexões. Apenas a expansão das vagas não necessariamente promove democratização. A criação e a ocupação das vagas são importantes, mas sozinhas não são capazes de configurar o processo. Dias Sobrinho (2013) chama atenção justamente para esse aspecto: “[...] a ampliação das matrículas e a expansão das condições de oferta são apenas uma face da chamada democratização do ensino superior. A outra face essencial é a qualidade. Mais ainda: a educação precisa ter qualidade pública e social” (SOBRINHO, 2013, p. 116-117). É nesse sentido que esta pesquisa pensa a democratização. Trata-se, sim, de ter acesso à universidade, e esse aspecto é muito importante, mas uma universidade pensada como um bem público e que é entendida para além do viés mercadológico.

Retomando as ações promovidas pela federação no início do século XXI, no que diz respeito às ações de expansão e democratização na rede federal, o REUNI configurou-se como ação principal do governo Lula. Devido ao recorte deste trabalho, o REUNI será analisado de forma mais extensa, pois é nele que está inserida a implantação do CDANÇA/EBA/UFMG e é ele que privilegia o ensino público gratuito nas suas ações.

1.1.1 O REUNI

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Na sua elaboração foi considerada a meta de expansão da oferta superior do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2007). Como objetivos, figuravam a criação “[...] de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, s/p).

A meta global do programa era a “[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início cada plano” (BRASIL, 2007, s/p).

Eram diretrizes do programa:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, s/p).

Dessa forma, o Plano pretendeu “[...] ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-BRASIL, 2017, s/p) e teve como ações principais “[...] o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, s/p).

O REUNI foi e vem sendo estudado por diversos pesquisadores, alguns deles críticos a ele. Léda e Mancebo (2009) levantam questões sobre as possíveis *contas* a serem pagas pelas universidades ao aderirem ao Programa. Entre elas, as autoras destacam a *conta* do orçamento, uma vez que o atendimento das propostas depende da “[...] capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 54). Trazem também a *conta* da perda de qualidade, que poderia ser ocasionada por diversos fatores, entre eles a necessidade de cumprir as metas do aumento da média de conclusão dos cursos de graduação para 90% e de atingir 18 alunos por docente na graduação. As autoras destacam também uma suposta perda da autonomia universitária, pois, segundo elas, “[...] não resta margem de escolha para universidades federais fora da visão oficialmente definida a partir do Decreto” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 55). Ressaltam ainda a questão da *conta* a ser paga pelos docentes, com uma sobrecarga de trabalho e conseqüente precarização do ensino. Nesse sentido, apontam o

risco de as universidades se transformarem em “*universidades de ensino* [...]”, oferecendo ensino de baixa qualidade” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 59, grifo das autoras), em função das verbas adicionais, porém insuficientes viabilizadas pelo Programa.

Nas palavras das autoras,

As dificuldades do programa são óbvias para um educador atento; todavia, não se pode desprezar o forte apelo ideológico que o conjunto da documentação apresenta. As propostas de aumento do acesso de camadas populares à universidade pública, a eliminação do vestibular, uma formação ampla, aumento dos índices de aprovação, dentre outros aspectos sedutores, ganham adesões de muitos desavisados, mesmo porque essas mesmas metas já foram móveis de lutas por parte dos defensores da universidade pública. No entanto, as condições de oferta desse programa, como se discutiu anteriormente, sem o suficiente aporte de recursos, favorecerão tão somente a precarização da instituição e um ensino de ‘qualidade’ duvidosa’. (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 57).

A questão do recurso parece ser um elemento importante na análise apresentada. Para as autoras, a expansão e a reestruturação da universidade, se não forem acompanhadas de investimentos financeiros adequados, podem precarizar a estrutura vigente, comprometendo a universidade em diversos aspectos, desde a qualidade do ensino ao desenvolvimento de pesquisas pelos docentes. Vale dizer que o texto em questão foi publicado em 2009, ano em que as universidades estavam em pleno processo de implantação dos projetos apresentados ao REUNI. Naquele momento, diante do estágio de implementação em que o REUNI se encontrava, algumas das análises das autoras podem ser consideradas precipitadas.

Outra crítica ao REUNI é a visão gerencial trazida pelo Plano. Desde a década de 1990 o Estado brasileiro vem se submetendo a reformas que se alinham às perspectivas neoliberais, numa abordagem de redução e otimização dos gastos públicos. Newman e Clarke (2012) destacam um efeito mundial nesse tipo de medidas, também conhecidas como Nova Gestão Pública – NGP, e que estão relacionadas com a globalização. Entretanto, ressaltam que esses processos precisam ser compreendidos dentro do seu contexto.

Dentro da perspectiva do gerencialismo, o REUNI buscou potencializar o uso dos espaços físicos e dos recursos públicos com o objetivo de promover a expansão das vagas das universidades federais, além da sua reestruturação. Como exemplo, apresento dois pontos extraídos de trecho intitulado “Diagnóstico da Educação Superior Brasileira”, integrante das Diretrizes Gerais do REUNI. São eles:

- As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.
- Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno. (BRASIL, 2007, p. 8)

A partir da análise desses dois tópicos, é possível perceber a questão. Pela lógica do diagnóstico, se as universidades têm turmas pequenas para componentes curriculares que não requerem essa relação próxima entre alunos e professores, significa que há ali possibilidade de aumento do número de alunos, sem que isso represente gastos com novos professores para a instituição. Amplia-se, portanto, a quantidade de vagas oferecidas. Da mesma forma, se há espaços ociosos no turno da noite nas universidades, em qual turno seria mais adequada a abertura de novos cursos? Obviamente, é mais econômico, do ponto de vista da gestão, utilizar os prédios em horários ociosos do que construir novos. Soma-se a esse argumento a questão da inclusão, na qual se alega que o turno noturno tem potencial inclusivo de atender àqueles estudantes trabalhadores diurnos.

Nessa aligeirada análise, fica perceptível a influência do gerencialismo na construção do Programa. Não necessariamente essa perspectiva deve ser tomada como crítica. O cuidado com o dinheiro público deve estar sempre presente em qualquer gestão. As críticas passam a ser pertinentes quando esse novo modelo de gestão passa a influenciar e a prejudicar os processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido.

Ainda sobre as críticas direcionadas ao REUNI, é preciso cuidado com aquelas generalistas. Vale lembrar que cada universidade elaborou seu próprio Plano, que foi submetido à aprovação no MEC. Dessa forma, não houve um formato único para todas as universidades. Assim, o cenário brasileiro do REUNI é heterogêneo, pois depende do planejamento e anseio de cada universidade. Portanto, as análises devem considerar a especificidade dos Planos apresentados por cada instituição, bem como as características da sua implantação, sem desconsiderar as características comuns do Programa. Dentro das limitações e do enfoque deste trabalho, será considerado o caso da UFMG e, mais especificamente, da EBA.

1.1.2 O REUNI na UFMG: breve panorama

De acordo com os objetivos deste trabalho, não é pertinente detalhar todo o projeto, dada sua extensão e complexidade. Optei por apresentar um breve panorama, recortando aquelas informações que mais se alinham aos objetivos da presente proposta.

Coelho (2012), em sua tese de doutoramento, apresentou o contexto universitário que antecedeu a adesão ao REUNI pela UFMG, bem como os processos e discussões que resultaram no projeto elaborado enviado ao MEC. Por meio de entrevistas com figuras relevantes dentro do seu recorte (que focaliza a criação e atuação da Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior - GIZ no REUNI), buscou trazer questões referentes à adesão, à constituição da equipe de implantação do REUNI e à participação dos entrevistados nesse processo.

A autora ressalta que as entrevistas revelaram que, no contexto nacional que antecedeu o REUNI, já havia uma mobilização de alguns reitores para uma possível reestruturação dos modelos de graduação das universidades federais, com uma defesa de cursos mais curtos e generalistas, influenciados por aqueles instaurados na Europa a partir do Processo de Bolonha¹³, e também uma defesa de uma mobilidade institucional mais efetiva, possivelmente como continuidade daqueles cursos que teriam sido instituídos (COELHO, 2012, p. 94). Portanto, já havia um cenário propício para a criação do REUNI.

Em diálogo com o cenário político e econômico do país na ocasião, Coelho afirma que

O governo Luiz Inácio Lula da Silva lança na época o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC e solicita a todos os ministérios sua participação no PAC. O Ministério da Educação se propõe, então, a realizar um movimento para expandir o número de vagas nas instituições públicas, e adotar uma estratégia de abrir uma interlocução com um movimento que já existia nas universidades, no sentido de reestruturar essas instituições. Assim, o MEC oferece algo semelhante a um processo de interlocução. Surge uma ideia que, de certa maneira, agrega os interesses das universidades que pretendiam se reestruturar, com o interesse do Ministério, que desejava esse projeto de expansão de vagas nas universidades. Consequentemente houve uma sinalização de que a reestruturação e a expansão de vagas seriam feitas juntas (COELHO, 2012, p. 94-95).

Sobre os procedimentos desenvolvidos pela UFMG, a autora relata, em linhas gerais, que foi criada uma comissão¹⁴ que assessorou diretamente o então Reitor Ronaldo Tadeu Pena e foi responsável pela redação do projeto conforme solicitado pelo MEC. Coelho esclarece que, após aprovação do projeto da UFMG, o então Reitor criou o cargo de Coordenador Geral do

¹³ O Processo de Bolonha, nome derivado da Declaração de Bolonha (1999), “[...] comprometeu 29 países signatários com seis ‘linhas de ação’ voltadas para estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA em inglês)” (ROBERTSON, 2009, p. 410).

¹⁴ Comissão composta por Mauro Mendes Braga (Pró-Reitor de Graduação), José Nagib Cotrim Árabe (Pró-reitor de Planejamento), Ana Lúcia Pimenta Starling (Assessora Especial para Assuntos da área de Saúde da UFMG), Carmela Maria Polito Braga (Pró-reitora Adjunta de Graduação da UFMG), Cristina Miranda da Silva Araújo (Assessora da Prograd), Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (Diretora de Avaliação Institucional), Ricardo Valério Fenati (Professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, que prestava assessoria direta ao Reitor) e Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi (professor residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares – IEAT) (COELHO, 2014, p. 12-13).

Programa na UFMG, que constituiu sua equipe de implantação, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Esta era “[...] composta pelos professores iniciais e por outros que contribuíram ao longo de períodos mais curtos, foi responsável pela elaboração dos projetos pedagógicos de diversos cursos novos e dos cursos que foram ofertados em turnos diferentes” (COELHO, 2012, p. 92). Foi formada mais uma equipe para acompanhamento de projetos dos novos cursos e uma comissão técnica com oito pessoas que não faziam parte do quadro da UFMG, selecionadas por meio de edital público e treinadas de acordo com as demandas da função.

Sobre o projeto da UFMG, Lima e Machado (2016) sintetizam:

A proposta que a UFMG apresentou ao MEC, em 2008, para o Reuni previa a implantação de 30 novos cursos e a ampliação da oferta de vagas em outros 24, no período entre 2008 e 2011. Além da ampliação do número de vagas em cursos de graduação já existentes e da oferta de novos cursos, determinava o crescimento das iniciativas de mobilidade estudantil, maior flexibilização dos currículos, integração entre graduação e pós-graduação, aumento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, conforme orientação do próprio REUNI. (LIMA; MACHADO, 2016, p. 394)

No que diz respeito às metas da UFMG, o projeto estipulava para o período de 2008 a 2012:

- Ampliar o total de vagas no concurso vestibular para mais de 6.509, valor a ser atingido em 2011, correspondendo a uma matrícula projetada de, no mínimo, 32.000 estudantes nos cursos de graduação.
- Ampliar o ingresso em cursos de mestrado e doutorado, de modo a alcançar, pelo menos, 8.500 mestrandos e doutorandos em 2012.
- Expandir a graduação preferencialmente no turno da noite, seja com a criação de novos cursos, seja com a ampliação de vagas nos cursos já existentes, seja com a oferta também no turno noturno dos cursos hoje ofertados exclusivamente no turno diurno.
- Ampliar vagas e ofertar novos cursos, ainda que em menor escala, no turno diurno.
- Introduzir mecanismos visando a reduzir a seletividade social do concurso vestibular.
- Propor cursos que contribuam para o atendimento das demandas emergentes capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social. (UFMG-REUNI, 2007, s/p)

Especificamente sobre a expansão quantitativa de vagas, o artigo das autoras destaca:

Constatou-se que a UFMG cumpriu quase integralmente as metas prometidas em relação à expansão quantitativa de vagas e novos cursos. Implantou 27 novos cursos de graduação, 90,0% dos 30 previstos. Não houve expansão de vagas em apenas um curso de graduação dos 24 previstos. Das 2136 novas

vagas na graduação prometidas para 2011, criou 2066 (96,7%), de acordo com o Relatório de Gestão 2011 (LIMA; MACHADO, 2016, p. 403-404).

Para além da expansão de vagas já realizada, há outros desafios a serem enfrentados, como, por exemplo, a questão das vagas remanescentes e da evasão discente (LIMA; MACHADO, 2016). Entretanto, as autoras avaliam de forma positiva o processo de implantação do REUNI, alertando que, mesmo após sua implantação, é necessário continuar acompanhado de forma sistematizada o desdobramento de suas ações.

1.1.3 O REUNI na Escola de Belas Artes

A Escola de Belas Artes – EBA foi fundada em 1957, “[...] inicialmente sob a forma de curso de arte na Escola de Arquitetura, posteriormente foi transformada em escola através do Decreto-Lei no. 62.317 de 28 de fevereiro de 1968, quando passou a constituir uma unidade do sistema básico da UFMG” (PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES - PPGARTES/EBA/UFMG, 2017, s/p).

Seu primeiro curso de Especialização foi implantado em 1978, intitulado “Especialização em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis” e coordenado pelo Centro de Restauração e Conservação da EBA – CECOR. Segundo o PPG-ARTES/EBA/UFMG, sua criação foi importante para a implantação do Mestrado em Artes em 1995. Em 2006, teve início o Doutorado do Programa, fundamental para o desenvolvimento da Pós-Graduação da Escola.

Até 2008, na graduação eram oferecidos os cursos de Artes Visuais e Teatro, ambos nas modalidades bacharelado e licenciatura. A partir de então, foram criados os seguintes cursos pelo REUNI, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Cursos criados pelo REUNI na EBA

CURSO	TURNO	VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE
Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis	Diurno	30
Cinema de Animação e Artes Digitais	Noturno	40
Dança (Licenciatura)	Noturno	20
Design de Moda	Noturno	45

Fonte: Adaptação de quadro elaborado por Lima e Machado (2016), a partir de dados da UFMG (2012)

Também foram criados cursos interunidades, nos quais a EBA figura como parceira de outras escolas da UFMG. São eles:

Quadro 2 – Cursos criados pelo REUNI – Interunidades Acadêmicas

CURSO	TURNO	VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE	UNIDADES PARCEIRAS
Design	Noturno	60	Escola de Belas Artes e Escola de Arquitetura
Museologia	Diurno	40	Escola de Belas Artes e Escola de Ciência da Informação

Fonte: Adaptação de quadro elaborado por Lima e Machado (2016), a partir de dados da UFMG (2012), com acréscimo de informações da UFMG, disponíveis em <https://www.eba.ufmg.br/ensino/ensino.html> (Acesso em: 27 jan. 2017).

Houve ainda o caso do curso de Artes Visuais, que teve ampliação do número de vagas devido ao REUNI, com aumento de 21% das vagas (conforme quadro a seguir). Esse curso também teve outra alteração em função da abertura do curso de Cinema de Animação e Artes Digitais. Até então, seu bacharelado contava com cinco habilitações, a saber: Artes Gráficas, Cinema de Animação, Desenho, Escultura, Gravura e Pintura. No final de 2008, a habilitação Cinema de Animação foi extinta (EBA-UFMG, 2017) em função da abertura do curso de Graduação em Cinema de Animação e Artes Digitais, citado anteriormente.

Quadro 3 - Curso com ampliação de vagas pelo REUNI na EBA

CURSO	TURNO	VAGAS OFERTADAS ATÉ 2008	VAGAS OFERTADAS A PARTIR DE 2009
Artes Visuais	Diurno	66	80

Fonte: Adaptação de quadro elaborado por Lima e Machado (2016), a partir de dados da UFMG (2012).

Nesse breve cenário traçado, fica perceptível o impacto do REUNI na EBA. Foram abertos quatro novos cursos na unidade, além da criação de dois cursos interunidades e da expansão de vagas do curso de Artes Visuais (que figura como o curso mais antigo da escola, antes denominado curso de Belas Artes). Os números revelam a adesão da EBA ao Plano da UFMG e trazem também a dimensão do desafio da sua implantação.

Um desses desafios é a questão da infraestrutura adequada que dê qualidade acadêmica para os novos cursos. No Plano Diretor de Estrutura Física do REUNI, pertencente ao projeto enviado ao MEC, estava previsto que

A expansão dos cursos da Escola de Belas Artes (EBA) e a participação desta unidade em cursos de outras unidades deverá dobrar o número de alunos da EBA. Será necessária uma expansão estimada em 2.000 metros quadrados, a um custo de R\$1.600,00 o metro quadrado, totalizando R\$3.200.000,00. A expansão se dará em área contígua ao edifício atualmente existente (REUNI-UFMG, 2007. s/p).

O estudo preliminar do projeto arquitetônico, datado em 18 de novembro de 2009, encontra-se disponível na internet¹⁵. A obra previa tanto a reconstrução de parte do bloco atual quanto a construção de uma nova edificação com cinco pavimentos, no local onde funcionava o estacionamento. Infelizmente, a obra encontra-se parada desde meados do primeiro semestre de 2014, representando, talvez, a maior dificuldade enfrentada pela EBA em relação à implantação do REUNI e que, como não foi solucionada, perdura até hoje. Essa discussão será retomada ainda neste capítulo.

1.2 O curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG: breve contexto nacional

O primeiro curso superior em Dança no Brasil surgiu na Universidade Federal da Bahia – UFBA em 1956, com a criação das Escolas de Arte (Música, Dança e Teatro). A UFBA figura até hoje como importante universidade na construção da Dança como campo de conhecimento acadêmico. Seu pioneirismo, iniciado na década de 1950, ainda vigora, pois até 2019 abrigava o único Programa de Pós-Graduação em Dança do país¹⁶. Outras referências do ponto de vista da longevidade são o Curso de Dança (licenciatura e bacharelado) da Faculdade de Artes do Paraná, atual Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR, e, também, o curso da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, abrigado no Instituto de Artes, que foi implantado em 1986 (VIEIRA, 2015) .

Em Minas Gerais, o Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa – UFV foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE em 2000. Oferece atualmente

¹⁵ Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/acontece/2009/20091218-Projeto-Arquite.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

¹⁶ O Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA iniciou suas atividades em 2006 e conta hoje com três linhas de pesquisa. Para mais informações, vide <http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/>. Em 2019, o Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro iniciou suas atividades, sendo o segundo exclusivamente dedicado à Dança no país. Para mais informações, vide <https://www.eefd.ufrj.br/ppgdan>.

25 vagas anuais, nas modalidades bacharelado e licenciatura (DANÇA – UFV, 2017), sendo o único do estado até a implantação do CDANÇA/EBA/UFMG. A Universidade Federal de Uberlândia – UFU abriu em 2011 seu curso apenas na modalidade bacharelado.

Segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2016), o Brasil tem hoje 31 cursos de Licenciatura em Dança (intitulados cursos de formação de professor de dança), sendo que 24 deles são oferecidos em instituições públicas (20 federais e 4 estaduais)¹⁷ e 7 em instituições privadas (sendo 4 universidades e 3 faculdades). Já os cursos de bacharelado são 12, sendo 7 em universidades federais, 3 em universidades estaduais e apenas 1 em universidade privada. Nos dados analisados, é notória a grande prevalência das licenciaturas em relação aos cursos específicos de formação artística em dança.

Nessa perspectiva, cabe sublinhar que em 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/1996. Nela, a Arte passou a ser disciplina regular obrigatória, e a Dança, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, (BRASIL, 1997), foi reconhecida como modalidade artística a ser ensinada na educação básica. Dessa forma, não parece coincidência a predominância de cursos de licenciatura, uma vez que é um atendimento à legislação a presença da dança nas escolas. A abertura de cursos pós-LDB/1996 também pode ser observada em outras áreas artísticas, como os cursos de Artes Cênicas e Teatro¹⁸. Vieira (2015) aponta a importância do próprio REUNI nesse cenário, destacando que, por meio dele, foram abertos 16 cursos de Dança no país, a maioria em licenciatura. Sabe-se que a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica teve sua situação modificada com a Lei nº 13.415, conversão da Medida Provisória – MP 746/2016, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio e que extingue a obrigatoriedade de quatro disciplinas no Ensino Médio¹⁹, entre elas a Arte²⁰. Vale dizer que, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Dança segue como modalidade artística a ser ensinada na disciplina Arte, que integra a área de Linguagens.

¹⁷ Das instituições públicas federais, 17 são universidades e 3 são Institutos Federais ou Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Das estaduais, todas são universidades.

¹⁸ Em Minas Gerais, registramos os cursos da UFOP em 1998, da UFMG em 1999 (inicialmente Artes Cênicas, hoje Teatro) e da UFSJ em 2009.

¹⁹ Além da Arte, deixaram de ser disciplinas obrigatórias no Ensino Médio: Filosofia, Sociologia e Educação Física.

²⁰ Essa medida provisória deu-se em âmbito do Governo do Presidente Michel Temer e alinha-se a outra forma de pensar a educação e um projeto educacional para o país, que possivelmente trarão prejuízos futuros em amplos aspectos.

1.2.1 Contexto de criação do Curso: diálogos com a cena da dança na capital mineira

Segundo o PPCDANÇA/EBA/UFMG, o cenário da dança em Belo Horizonte destaca-se no país a partir da metade do século XX. Desde a vinda do professor Carlos Leite para a cidade, promovida pela Sra. Astrid Hermany (integrante do Diretório Central dos Estudantes – DCE da Universidade de Minas Gerais – hoje UFMG) em 1947, bases significativas do futuro da dança na capital mineira foram plantadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009).

A Cia. de Dança Palácio das Artes, originada no Ballet de Minas Gerais, fundado por Carlos Leite, é até hoje uma das mais significativas companhias estatais do país. Em 2019, completou 49 anos de atividades ininterruptas. Há ainda diversas companhias privadas que desenvolvem importantes trabalhos artísticos, como o Grupo Corpo, Primeiro Ato, Mimulus Cia. de Dança, Grupo Camaleão, Cia. Mario Nascimento, apenas para citar algumas. Todas elas estão situadas na capital ou em sua região metropolitana. O PPCDANÇA/EBA/UFMG ressalta ainda a existência de grupos que se dedicam a investigações de danças populares, como o Grupo Folclórico Aruanda²¹ e o Grupo Sarandeiros²², este último parceiro da UFMG. De acordo com o documento, a intensa produção projeta a dança mineira nacionalmente e cria um real mercado de trabalho na área – mercado, aliás, ampliado pela própria licenciatura na área, que passa a habilitar seus graduados a atuarem como docentes da educação básica, como professores de Arte.

Segundo o PPCDANÇA/EBA/UFMG, a Comissão de Criação e Implantação do CDANÇA/EBA/UFMG²³ realizou os estudos necessários para a formulação e implantação do Curso e foram adotadas as seguintes ações e estratégias:

- 1 – Levantamento da demanda regional de uma graduação em dança.
- 2 – A verificação de qual o perfil desse curso a partir da tradição em dança da cidade de Belo Horizonte.

²¹ Fundado em 1960, “O Grupo Folclórico Aruanda, com sede em Belo Horizonte/MG, é uma entidade de caráter cultural, cujos principais objetivos são a pesquisa, a preservação e a divulgação das danças e folguedos populares, através de sua projeção para a linguagem cênica” (GRUPO ARUANDA, 2019, s/p). Disponível em: <http://www.grupoaruanda.com.br/home/historia.php> Acesso em 23 dez. 2019.

²² O Sarandeiros, vinculado à EEEFTO/UFMG, “[...] foi criado em 1980 pelas professoras Marilene Lima e Vera Soares como curso de extensão. Em 1997, a direção do grupo passou às mãos do bailarino e coreógrafo Gustavo Côrtes e assim permanece até os dias de hoje [...] O Sarandeiros valoriza e preserva, por meio do espetáculo, a arte popular da dança e da música do Brasil. As coreografias respeitam as tradições culturais brasileiras e buscam representar artisticamente o folclore do país” (EEFFTO-UFMG, 2019, s/p). Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/grupo-sarandeiros-seleciona-novos-dancarinos-1>. Acesso em: 15 set. 2019.

²³ A comissão era composta pelos docentes Profa. Lúcia Gouvêa Pimentel, Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga, Profa. Mônica Medeiros Ribeiro e pela servidora técnica – coreógrafa – Carolina Lage Gualberto.

3 – Visitas *in loco* de cursos de Graduação em Dança existentes em outras regiões do país - [...] – tendo sido feitas visitas à UNICAMP, UFBA, UFRJ, Faculdade Angel Vianna e consultas à Universidade Federal do Paraná e à Universidade Federal do Amazonas.

4 – Estudos dos projetos curriculares de cursos de Graduação em Dança internacionais.

5 – Estudo do que a própria UFMG já possuía como potencial instalado em suas unidades acadêmicas que poderia contribuir para a efetivação do projeto e como esse novo investimento poderia agregar valor e proporcionar novas e profícuas experiências de construção de conhecimentos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 15-16).

Diante dessas atividades, a Comissão averiguou questões relevantes para se pensar sobre a formação em dança, assim como possibilidades e demandas do curso em implantação. De forma resumida, apresento a seguir algumas de suas conclusões, explicitadas no PPCDANÇA/EBA/UFMG.

A *formação do profissional da dança* se inicia, em geral, ainda na infância e, para alguns, no início da adolescência. A atividade como professor também é iniciada cedo, com trabalho em cursos livres e/ou escolas de educação infantil. Esse recém professor mantém sua formação técnica em dança durante sua atividade docente. Alguns se inserem no mercado também como bailarinos, de forma independente ou em grupos e companhias. Sobre o reconhecimento e atuação na perspectiva legal, o texto identifica a possibilidade de o profissional da área em questão solicitar audição junto ao seu Sindicato de Classe (no caso, o Sindicato de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão – SATED/MG) e, caso aprovado, receber seu registro profissional. Trata-se, é necessário esclarecer, uma situação completamente diferente da titulação oferecida pelo curso superior oferecido pela UFMG, que confere ao concluinte o grau de licenciado.

Sobre a *atuação da UFMG na formação de profissionais da dança*, o texto destaca a existência do projeto de extensão da Escola de Belas Artes, intitulado *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*, que foi coordenado pelo Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga e subcoordenado pela Profª. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro (integrantes da Comissão de Implantação). Criado em 2005, foi desenvolvido para atender demandas da classe artística, explicitadas por meio de carta da Associação Mineira de Dança Artística e Acadêmica – UNIDANÇA ao então diretor da EBA-UFMG, que solicitou curso de formação adequada para professores da área, atendendo tanto profissionais já atuantes quanto aqueles que ainda estavam em formação. O curso foi oferecido anualmente desde sua criação até o ano 2012, atendendo a

um total de 205 alunos²⁴. O PPCDANÇA/EBA/UFMG ressalta a importância do curso de extensão como um balizamento de experiências, que teve influência direta no futuro curso de graduação que foi criado.

Diante dos motivos enunciados, o texto esclarece que

[...] a premissa da qual parte o presente projeto baseia-se na verificação da existência e excelência de uma sólida formação livre de artistas-bailarinos em Belo Horizonte e na concomitante carência de um curso superior destinado a capacitar profissionais para o ensino de dança com vistas à educação formal, seja no nível fundamental ou médio, seja no nível superior de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 17).

Além da importância da formação docente, o texto reforça ainda a necessidade de preencher essa lacuna também do ponto de vista da pesquisa em arte. Vale dizer que o texto preconiza a ideia de um bailarino-artista-pesquisador, não dicotomizando tais atuações. Outra questão é a defesa do pertencimento do curso à EBA. “Dança é uma das áreas de expressão da disciplina Arte na Educação Básica e, portanto, cabe a uma escola de Arte preparar os profissionais que atuarão nesse nível de ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 19).

1.2.2 Breves considerações sobre alguns aspectos importantes da proposta do Curso no PPCDANÇA/EBA/UFMG

Em função da diversidade de formações em dança, que entram na universidade por meio dos alunos, o PPCDANÇA/EBA/UFMG propõe uma abordagem para dar certa unidade formativa aos ingressos. Para tanto, foi criada uma série de disciplinas intituladas *Práticas de Dança*, que, segundo o texto, funcionam como um fio condutor durante todos os períodos do Curso.

Essas práticas são baseadas em dois importantes nomes da dança, o europeu Rudolf Von Laban e o brasileiro Klauss Vianna. De Laban, o recorte do seu trabalho trazido são os chamados princípios básicos de análise e ensino do movimento. De Vianna, interessa sua proposta educativa que privilegia a criação e desenvolvimento de uma dança autoral do aluno.

Os princípios do movimento de Laban estão presentes em todo estilo de dança, e isso dá possibilidades para a existência de um Curso aberto ao diálogo. Sobre isso, o Professor

²⁴ Informação obtida junto ao Professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, coordenador do Curso.

Arnaldo, Coordenador do Colegiado do Curso, em entrevista concedida à pesquisadora, aponta que

[...] é aí que eu acho o grande barato, a grande sacada nossa para o projeto pedagógico do Curso de Dança, que é pensar a dança através dos seus princípios fundamentais. [...] Porque tem gente que olha assim e fala “Ah, tem dança Espanhola, tem dança isso, tem dança aquilo, *tem dança...*” Claro! Tem dança! Eu acho que a grande sacada, talvez este seja o maior mérito do Curso de Dança é saber abraçar todo mundo e dizer: Olha, o que está proposto aqui é que a dança entre aqui, como ela vai entrar, isto não nos interessa. Agora o que é que, a partir desta dança a gente vai fazer para ajudar a pensar um modo de fazer dança, principalmente na escola básica brasileira, aí é que é o grande processo de engajamento. E os professores, eu não sei se na totalidade, mas a grande maioria do corpo docente, compra esta ideia, até porque ninguém defende propriamente um estilo, ou este ou aquele estilo, e este corpo docente passa pelos caminhos dos mais diversos, isso é que eu acho muito legal (ALVARENGA, 2018, s/p).

Essa proposta de se pensar a dança por meio de princípios traz ao Curso uma grande potência de diálogo com o discente ingressante. *Ter dança* é o mais importante, como o próprio Alvarenga declarou. O desafio é conseguir – a partir das muitas danças que chegam, crescem e se modificam – aprofundar as trocas, as conversas e os próprios entendimentos e propostas iniciais do que foi pensado enquanto projeto de curso, refletindo e se adaptando ao que o Curso é e pode se tornar.

O princípio da autoralidade de Vianna também colabora para essa abertura. Pensar na possibilidade do desenvolvimento de uma dança autoral de cada aluno revela um entendimento de dança que não se prende às codificações. Ao contrário, pretende fornecer os elementos necessários (daí a importância do Laban) para que ele compreenda a estrutura do movimento e seja capaz de se expressar artisticamente por meio dele, fazendo sua própria dança.

Sobre a proposta como um todo e seus objetivos, o projeto explicita:

A partir de condições básicas trabalhadas, como alongamento, flexibilidade, tonicidade, uso do espaço, do tempo, da relação com a gravidade e dos modos possíveis de fluência do movimento e estímulo à inventividade do aluno, busca-se a autonomia desse sujeito-bailarino procurando torná-lo capaz da autoralidade dos seus próprios movimentos, numa relação íntima com as técnicas de Improvisação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 33)

Revela-se, então, como explicitado no projeto e na entrevista realizada com o coordenador, que a prática de dança é muito importante para se ensinar dança. Ser um curso de Licenciatura não implica uma ausência da formação específica na área de Dança. O PPC

explicita que essa é uma filosofia da EBA aplicada também aos demais cursos de formação de professores que ela oferece, como Teatro e Artes Visuais, por exemplo. Essa formação refere-se a uma formação artística básica na área, provavelmente iniciada antes da graduação. Há uma indissociabilidade entre ser professor e fazer Arte, importante para reafirmar o lugar da docência também como um espaço de diálogo com o fazer artístico.

Do ponto de vista da democratização do acesso e da permanência na universidade como um ambiente plural, parece-me muito acertado esse entendimento da dança por meio dos seus princípios e não por referências técnicas ou estéticas rígidas. Sobre outros aspectos do Curso, ainda há muitos elementos que poderiam ser abordados. Entretanto, optei por não estender tais aspectos devido ao recorte do trabalho.

1.2.3 Organização do CDANÇA/EBA/UFMG

O CDANÇA/EBA/UFMG foi implantado por meio do REUNI, reconhecido pela Lei 00342 em 10 de setembro de 2009, com parecer da Câmara de Graduação nº 342/2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009). O Curso segue as bases legais exigidas, conforme detalhado em seu projeto pedagógico.

O Curso está vinculado ao Departamento de Artes Cênicas²⁵ e conta com nove professores, sendo oito concursados diretamente para ele e um advindo da área de Estudos Corporais da Graduação em Teatro da EBA. É dividido em três eixos, a saber: Eixo Teórico I, Eixo Teórico/Prático II e Eixo Didático-Pedagógico. O aluno pode escolher entre um dos dois Percursos Estéticos, apontados pelo PPCDANÇA/EBA/UFMG como possibilidade de verticalização de conhecimentos teóricos/práticos, considerando também sua trajetória de formação pré-acadêmica. São eles o Percurso Estético-Pedagógico I, com ênfase em Dança Contemporânea, e o Percurso Estético-Pedagógico II, com foco nas Danças Populares Brasileiras.

A integralização padrão é de nove semestres, com carga horária de 2925 horas²⁶. Seu funcionamento é noturno e recebe 20 novos alunos anualmente, com entrada no segundo semestre. O número de vagas previsto no planejamento inicial era 40 vagas anuais, divididas em duas entradas de 20 alunos. Entretanto, isso não se concretizou. Em função da interrupção

²⁵ Anteriormente, era vinculado ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema.

²⁶ Em conformidade com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, de 1º de julho de 2015, a carga horária do Curso passará por ampliação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 out. 2019.

das obras na EBA, especialmente da construção do novo prédio com cinco pavimentos (já citada anteriormente), não foi possível que o Curso efetivasse a entrada dos 40 alunos anuais.

A questão da dificuldade de espaço físico para o Curso se agrava devido à especificidade das aulas práticas, que requerem espaço amplo, com piso adequado para a prática de dança, livre de cadeiras e outros objetos. Até agora, o Curso funciona nos prédios do Teatro e no Anexo – Dança e Gravura, ambos da EBA-UFMG, e possui aulas realizadas em outros locais da UFMG, como os Centros de Atividades Didáticas – CADs e o Colégio Técnico da UFMG-COLTEC.

Esse aspecto relaciona-se com a questão do aproveitamento dos espaços ociosos da universidade, previsto pelo REUNI. Inicialmente, para seu funcionamento, estava prevista a divisão do espaço com a Graduação em Teatro, que é diurna. Entretanto, sem o prédio pronto, essa divisão temporária transformou-se em quadro permanente. Essa situação compromete o alcance da meta do número de vagas do Curso e pode impactar nos processos pedagógicos vivenciados pelos alunos.

Outra questão específica das artes cênicas é a necessidade da realização de ensaios. Tanto a Dança quanto o Teatro têm a prática de ensaio como eixo fundamental do seu aprendizado. O compartilhamento do espaço compromete tanto o uso noturno das salas pelos estudantes do Teatro, que têm a maioria das salas ocupadas pelo curso de Dança, como o contrário. Os alunos de Dança não encontram salas disponíveis para ensaio durante o dia, pois estão preenchidas pelas aulas do Curso de Teatro.

Sobre a questão do REUNI e em especial sobre a questão do espaço físico, o Coordenador do Colegiado do Curso que foi também da sua Comissão de Implantação assim se posiciona:

Desde que a gente começou a trabalhar no projeto REUNI, eu pedi à direção da Escola de Belas Artes que fosse criada a Comissão para criação do Curso de Dança, uma comissão para trabalhar em cima do Curso de Dança. Desde aquela data, várias reuniões foram feitas, havia a possibilidade do projeto REUNI, então passamos a pensar nisso. Ana Clara, olha tudo o que foi prometido pelo governo foi entregue. Eu te falo isso porque tudo passou pelo meu CPF e tudo isso está registrado e documentado na Escola de Belas Artes. Todas as comissões que eu participei e até hoje participo, herança de oito anos atrás e que ainda estou engajado nelas, tudo o que foi prometido financeiramente chegou à Escola, foi gasto dentro da Escola. Se as coisas não vingaram o suficiente, como o prédio, há várias questões. A empresa, como várias outras ligadas a projetos de engenharia e construção, em geral, se escolhe a mais barata. Quando não é falcatrua, aquilo entrou em falência e interrompeu, o que não quer dizer que o dinheiro não tenha sido investido, o que não quer dizer que os equipamentos não tenham sido comprados, que aliás eles estão todos guardados para que possam ser abrigados adequadamente, ou

seja, a gente não tem aonde colocar tudo isso, mas eu, Arnaldo Alvarenga, recebi religiosamente tudo o que foi prometido e que o governo prometeu (ALVARENGA, 2018, s/p).

A fala do professor traz aspectos importantes para a discussão. Questões de gestão pública e de como funcionam as licitações para contratações pelo Governo Federal – aqui, especificamente, no caso das obras. A empresa ter interrompido a obra é, talvez, uma consequência de falhas no próprio modelo de licitação e na forma de pensar a gestão do dinheiro público, em que muitas vezes apenas a questão do valor prevalece. Isso acaba privilegiando empresas que se preocupam apenas em apresentar o menor preço, mas que, possivelmente, de antemão, já sabem que não é possível executar a obra dentro do orçamento proposto. Não é objeto da pesquisa essa questão e não cabe, portanto, uma investigação mais aprofundada sobre o assunto, faltando também competência técnica da pesquisadora para tanto. Mas é importante expor a visão de que a verba prevista inicialmente foi aplicada na EBA, mesmo que a obra não tenha sido concluída. De fato, é uma questão mais complexa que vai além de apenas procurar culpados. Parece estar atrelada a modelos de gerenciamento e de licitações que também precisam ser repensados dentro da própria máquina do Estado, para garantirem que projetos consigam sair do papel dentro do planejado. Fato é que o dinheiro foi gasto e, infelizmente, a obra não foi concluída e algo precisa continuar a ser feito para reverter tal situação. Não se trata apenas do prédio, mas, sim, do caráter público e democrático da universidade que precisa continuar sendo defendido.

Sobre o funcionamento noturno do Curso, o Projeto Pedagógico também se alinha às diretrizes propostas pelo REUNI. A perspectiva da inclusão social foi considerada na concepção do Curso. O trecho abaixo evidencia essa afirmação:

Salientamos a importância de ser um curso noturno para a efetivação da Licenciatura, tanto por seu caráter de inclusão social, como pela realidade de mercado apresentada, uma vez que, em sua maioria, o bailarino ligado a grupos e companhias – ou mesmo independente, faz seus ensaios, pela manhã ou à tarde; e aqueles que dão aulas, em sua maioria, o fazem também no período diurno (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p.19).

De fato, parte significativa dos estudantes trabalha durante o dia, mesmo os mais jovens. Em conformidade com o que expõe o PPCDANÇA/EBA/UFGM, a inserção no mercado de trabalho acontece na vida do profissional da dança muito cedo, especialmente como professor²⁷.

²⁷ Informação confirmada por meio da aplicação dos questionários e que será explorada mais adiante.

Considerar essa questão parece necessário para alcançar a inclusão social proposta pelo Curso. Um curso diurno, fatalmente, poderia inviabilizar a participação de parte significativa dos alunos. É preciso, também, avaliar que, caso o turno funcionasse durante o dia, sua implantação também não teria sido viabilizada pelas questões de espaço já mencionadas anteriormente.

Ao ser perguntado sobre como enxerga o Curso de Dança dentro do REUNI, o Professor Arnaldo faz a seguinte consideração:

[...] eu acho que o Curso de Dança tem cumprido de forma bastante significativa os princípios iniciais do que foi o Projeto REUNI, pelo qual eu tenho o maior respeito e admiração, por um ideal que foi implantado por um governo, mesmo que esta ideia já estivesse em outros, mas um governo não destruiu por irresponsabilidade aquilo que o outro tinha deixado como ideia [...]. O fato é que um projeto de valorização da recolocação social dos seus cidadãos está possibilitando isso, mesmo que seja no universo do Curso de Dança, modalidade licenciatura dentro da UFMG. Então não é por estar coordenando este curso agora e por ter trabalhado na criação dele, eu não estou bajulando o curso, isso é um dado objetivo. Então assim, é ideal? Ainda não, mas que [o Curso] abriu porta e continua abrindo porta para muita gente, isso aí ninguém pode contradizer (ALVARENGA, 2018, s/p).

Dessa forma, fica claro o entendimento de que apesar das dificuldades e percalços vividos dentro do processo de implantação e funcionamento do Curso, a visão sobre o processo é positiva. O Curso *existe* e isso não teria acontecido sem o REUNI. Existir, por si só, é uma grande conquista para a EBA, para a UFMG, para a cidade de Belo Horizonte e para Minas Gerais. O presente trabalho corrobora essa perspectiva otimista em relação ao Curso, o que não significa uma postura ingênua, e que também implica um comprometimento em refletir e analisar as dificuldades, limitações e desafios do processo vivenciado. Como diria Caetano Veloso: “Existirmos, a que será que se destina?”²⁸. Em sua curta história, o CDANÇA/EBA/UFMG faz bem mais do que existir e esta pesquisa também é uma tentativa de contribuir nesse entendimento do Curso dentro do seu contexto acadêmico, político, social e artístico.

1.2.4 Acesso ao Curso: contexto da UFMG e Prova de Habilidades

O curso de Dança adentra a UFMG em um momento de significativa transformação na entrada dos discentes na universidade. Desde o seu primeiro processo seletivo, havia o uso de ações afirmativas. As ações afirmativas constituem-se de

²⁸ Trecho da música “Cajuína”, de Caetano Veloso.

[...] qualquer medida que aloca bens – tais como ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra - com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membro desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais estes grupos estejam sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 21)

Nos anos 2009 a 2012, vigorou o Programa de Bônus na UFMG, instituído pelo Conselho Universitário em 2008. “Tal política consiste em um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tenham cursado os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararem negros (pretos e pardos)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015, s/p).

Segundo Peixoto e Braga (2012, p. 169-170), o programa de bônus UFMG foi elaborado a partir de três premissas:

[...] em primeiro lugar, aumentar a proporção de estudantes aprovados egressos de escolas públicas e que se declaram como pretos ou pardos, de tal forma a pelo menos, aproximá-los do observado no universo dos candidatos; em segundo lugar, produzir efeitos expressivos de inclusão social e étnico/racial sobre os cursos de elevado prestígio social, onde o alunado da UFMG é mais elitizado; em terceiro lugar, reverter a tendência de queda do número de candidatos oriundos da rede pública do ensino médio, observada a partir de 2002.

No caso do curso de Dança, não foram encontrados, nos trabalhos verificados, levantamentos sobre possíveis efeitos do bônus na sua entrada discente. Vale destacar que, desde a entrada da primeira turma, o bônus já estava vigente; desta forma, não existe um cenário antes do bônus para comparar. Em outros cursos da área de Artes, nos dois primeiros anos da política de bônus, Peixoto e Braga (2012) ponderam que o efeito do bônus foi pequeno (considerando os cursos de Artes Visuais, Música e Teatro). Segundo eles, tais cursos já estavam entre aqueles em que a proporção de alunos admitidos de escola pública era próxima a 50%.

A partir de 2013, com a sanção e regulamentação²⁹ da lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, o sistema de bônus foi substituído pelas cotas, implantadas progressivamente na UFMG até atingir 50% das vagas disponíveis a partir de 2016. Podem se beneficiar da lei alunos

²⁹ Regulamentada pelo decreto 7.824/2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 02 abr. 2018.

que cursaram integralmente o Ensino Médio em instituições públicas, sejam elas regulares ou da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Outro fato, além das cotas, que alterou significativamente o cenário da entrada de discentes foi a utilização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adesão da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso na universidade. O SISU “[...] é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (MEC – BRASIL, 2015, s/p). Segundo a PROGRAD – UFMG, de 2011 a 2014, a UFMG passou a utilizar o ENEM de forma progressiva. Em 2011, as provas do ENEM possibilitavam acesso a 40% das vagas da universidade e em 2014, já representavam 100% das vagas do processo seletivo (TAKAHASHI; CAMINHAS; PENA, 2015, p. 6).

O cenário desenhado nos últimos anos é tão diferente daquele vivido até então que trabalhos de pesquisa têm sido desenvolvidos pela própria universidade para melhor compreender as mudanças realizadas. Como exemplo, temos o trabalho citado no parágrafo anterior, da PROGRAD, “Mudanças no Ensino de Graduação da UFMG: Análise e Perspectivas”, de autoria de Takahashi, Caminhas e Pena, em 2015³⁰.

Especificamente sobre o CDANÇA/EBA/UFMG, é preciso situá-lo como um daqueles que possuem prova de “Habilidades”³¹ no seu processo seletivo de entrada. Estar vinculado ao Vestibular Habilidades indica que o curso de Dança não aderiu ao SISU; entretanto, o ENEM continua sendo um requisito obrigatório. Segundo PPCDANÇA/EBA/UFMG, essa etapa

[...] consiste das **Provas Específicas de “Habilidade Corporal de Dança”** em que o candidato participa de um conjunto de exercícios práticos corporais, ministrados por um instrutor e do “Solo de Dança” que objetiva a apresentação de uma cena de dança individual elaborada pelo candidato com base em sua formação prévia. As provas específicas práticas da segunda etapa são avaliadas por uma Banca Examinadora cumprindo uma função eliminatória e classificatória (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 24, grifo do autor).

³⁰ O Relatório Técnico “Avaliação dos cursos de Graduação presenciais da UFMG”, produzido pelo Setor de Estatística da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, insere-se na mesma perspectiva.

³¹No edital de 2018, os cursos com provas de habilidade específica foram Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Dança Licenciatura, Design de Moda, Música Bacharelado, Música Licenciatura e Teatro. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest_edital_ufmg_2018.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

O texto deixa claro que, para entrar no CDANÇA/EBA/UFMG, é preciso ter alguma vivência prévia na área; caso contrário, as chances de aprovação nas Provas Específicas podem ser restritas. Na contramão desse entendimento da necessidade da existência e averiguação de algum conhecimento prévio em dança por parte dos candidatos por meio de prova, existe um movimento de algumas universidades do país de extinguirem a aplicação desse tipo de prova. A UFBA, por exemplo, deixou de realizar prova de Habilidade Específica para Dança. O curso de Dança da instituição aderiu ao SISU, ou seja, basta atingir a nota de corte exigida pelo sistema (seja para candidatos à reserva de vagas, seja para ampla concorrência) que o aluno poderá adentrar no curso. Todavia, outros cursos na área de Artes continuam a realizar a prova de habilidade, o que pode revelar entendimentos distintos sobre o assunto na instituição³².

A universidade baiana aparece aqui apenas como um exemplo de um movimento mais amplo. Gadelha (2016), ao discorrer sobre a experiência dos seus colegas de curso na Universidade Federal do Ceará – UFC reflete sobre algumas questões nesse sentido. Segundo o autor,

Como todos sabem, o Enem praticamente eliminou a exigência de provas de habilidades específicas para os cursos das universidades que aderiram ao exame. Dessa maneira, qualquer pessoa, com ou sem experiência prévia em dança, desde que atinja a pontuação necessária, pode ingressar numa licenciatura em Dança (GADELHA, 2016, p. 71).

A partir dessa constatação, ele reflete sobre o a formação do artista-docente em dança no país e de uma possível sobrecarga imputada à universidade nesse sentido. Para ele, ao pensar naqueles ingressos que chegaram sem nenhuma experiência prévia em dança, ele identifica “[...] certa deficiência no que se refere às atividades corporais oferecidas/exigidas pelo curso” (GADELHA, 2016, p. 71).

O autor, ao analisar brevemente o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu³³, faz uma livre aproximação do conceito à área de Dança e propõe a inclusão na categoria analítica

³² O Vestibular Artes da UFBA é destinado aos cursos de Artes, Música e Teatro, sendo eles: Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Superior de Decoração; Direção Teatral, Interpretação Teatral, Licenciatura em Teatro; Canto, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura em Música, Música Popular. Assim como na UFMG, ter participado do último ENEM também é requisito obrigatório. Informações referentes à entrada na UFBA em 2018 estão disponíveis em <https://ingresso.ufba.br/vestibular-artes>. Acesso em: 03 abr. 2018.

³³ Gadelha compreende o conceito de capital cultural de Bourdieu, a partir de Cunha (2007), como a forma e “[...] quantidade de conhecimento que o aluno já traz de casa, além de heranças como a postura corporal, o domínio da linguagem, a capacidade de se expressar em público etc.” (GADELHA, 2016, p. 72). Vale dizer que reconheço a complexidade dos estudos de Bourdieu e que não objetivo aprofundar tal questão. Sua presença deve-se apenas à necessidade de entender a perspectiva trazida por Gadelha para discutir a questão da experiência prévia em dança.

de capital cultural uma dimensão corporal, que talvez pudesse ser chamada de capital corporal (GADELHA, 2016). Seu texto vai na direção de pensar num possível papel da universidade de tentar amenizar essa pouca vivência prévia em dança, propondo a criação de estratégias que permitam que os alunos vivenciem práticas corporais específicas de dança durante sua estada no ensino superior.

A ideia aqui é proporcionar aos estudantes as melhores condições possíveis para que eles desenvolvam, do seu modo, um capital corporal pessoal e singular orientado na relação com a dança e que, com as demais referências adquiridas no decorrer de sua formação, possa balizá-los em sua prática futura de artistas-docentes. Caso esses graduandos não tenham tido oportunidades de fazer isso em sua vida pregressa, que as tenham agora (GADELHA, 2016, p. 72).

A reflexão do autor acontece numa perspectiva que considera o Exame de Habilidade Específica praticamente extinto do cenário, o que não é o caso da UFMG, onde continua a ocorrer. Ao ser perguntado sobre o assunto em entrevista, o Professor Arnaldo se posicionou afirmando a existência de um *bê-a-bá* necessário em cada área de conhecimento, não sendo diferente no caso da Arte. Ele questiona se alguém da área de Exatas ou Biológicas, por exemplo, entra na universidade sem conhecer os princípios organizativos mínimos daquela área de conhecimento e por que na área de Artes isso seria diferente. Ele pondera que

[...] se eu penso em termo das Artes, uma prova de Habilidades, seja ela para licenciatura, seja ela para o bacharelado, ela tem sentido porque parte de um princípio, e é em cima deste princípio que os cursos da Escola de Belas Artes estão fundamentados, que a experiência artística efetiva, a experiência prática, a experiência de construir, de fazer, de pragmatizar o pensado ela é básica para todos os cursos da Escola de Belas Artes. E é nesse sentido que a Licenciatura [em Dança] entrou naquela escola. Quem não sabe ensina, quem sabe vai fazer, eu não acredito nisso. Existe um básico, que todos os ingressos têm que participar, e esse básico é aquilo que vem, é a malinha, é a bagagem que cada um traz. Ele não precisa ser o solista, ter dançado no Grupo Corpo, ter dançado na Ópera de Paris, ter integrado a Mimulus Companhia de Dança, enfim, não precisa ser o solista extraordinário. Mas ele tem que ter tido vivência prática desta realidade (ALVARENGA, 2018, s/p).

Abrir mão da participação do curso de Dança no Vestibular de Habilidades seria ir contra essa ideia de que fazer e ensinar dança são indissociáveis. Entende-se fazer dança não apenas como aquilo que é feito em alta *performance*, em grandes grupos ou apenas no âmbito da dança profissional, mas como uma vivência corporal na área possível de ser vivida por aqueles que se dispõem a isso, considerando os seus contextos culturais, suas histórias de vida, seus gostos, desejos e oportunidades. Dentro dessa compreensão, a existência e defesa da prova

de Habilidades pelo CDANÇA/EBA/UFMG é um posicionamento em defesa da Arte enquanto área de conhecimento e também enquanto profissão, conforme fica explicitado na fala a seguir.

Para mim é uma luta literalmente acirrada, da qual eu não abro mão, não é? E é muito importante saber que dentro da UFMG a área de Arte mantém isso enquanto princípio. Se outras instituições viveram isso, tirando a Prova de Habilidade, eu sei também do problema que todas elas enfrentam. Se é mais fácil para estas pessoas não terem o trabalho de lutar por isso, ou até porque elas, talvez, pensem e acreditem que não tem necessidade disso, que bom. Vivam a experiência delas, a nossa experiência é diferente. Ela tem sido diferente e ela tem mostrado que o fato de você exigir, aí tem uma questão meritória que eu acho importante, que você tenha o mínimo de conhecimento, é até para você firmar o lugar da profissão, ou então a gente desqualifica isso enquanto profissão, já que qualquer um pode, então a Arte não é profissão (ALVARENGA, 2018, s/p)³⁴

Não se trata aqui de desqualificar as decisões das instituições que optaram pela sua extinção, mas de compreender como a UFMG se posiciona nesse contexto e como isso também influencia na presente pesquisa. Este trabalho foi construído a partir da premissa de que os alunos do Curso possuíam algum saber prévio em dança antes da sua entrada na Graduação e de que alguns deles constituíram esses saberes a partir das vivências que tiveram em projetos sociais. A existência do Vestibular de Habilidades dá força a esse pensamento. Se não houvesse tal prova, possivelmente essa ausência impactaria no perfil dos alunos aprovados e no funcionamento do Curso. Da mesma forma, não é possível saber se esses jovens oriundos de projetos sociais teriam sido ou não aprovados no Curso, pois a nota do ENEM seria o único critério para entrada. Nesse caso, é provável que alguns alunos que foram aprovados também (ou principalmente) em função do seu desempenho no Vestibular de Habilidades não conseguissem entrar, o que na prática desconsideraria sua vivência prévia na área de dança. Qualquer afirmação nesse sentido é apenas especulação. Mas é importante reconhecer a

³⁴ A profissão do Artista é regulamentada pela Lei nº 6533/1978. Para o exercício da profissão é necessário que se tenha um registro junto ao Ministério do Trabalho. Em 2013, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF – 293 foi colocada em pauta pela Ministra do Supremo Tribunal Federal – STF, Carmem Lúcia. Caso o STF se posicione a favor da ADPF, a obrigatoriedade de diploma ou certificado de capacitação para exercício das profissões de artista e técnico em espetáculos será extinta. Na prática, representa uma desregulamentação da profissão, o que pode precarizar ainda mais as relações de trabalho e o acesso aos direitos trabalhistas e previdenciários por parte da classe artística. Além disso, há uma confusão entre liberdade artística e exercício profissional do artista. A liberdade artística e de expressão é direito fundamental de todo cidadão. Entretanto, o exercício profissional precisa ser regulamentado, sob pena de desqualificar o esforço e o trabalho inerentes à profissionalização na área. Além disso, a médio e longo prazo, essa situação pode gerar impactos ainda maiores em cursos profissionalizantes e até mesmo bacharelados, pois indicam um entendimento de que não há necessidade de estudo para exercer tal profissão. A votação que estava prevista para o dia 26 de abril de 2018 foi excluída de calendário de julgamento e, até o momento, não há previsão para que seja realizada.

existência de algum conhecimento em dança, seja de que natureza for, naqueles que ingressaram no Curso, tanto para pensar o Curso em si quanto para pensar a presente proposta.

Vale dizer que o PPCDANÇA/EBA/UFMG explicita que o perfil esperado dos ingressantes é orientado por uma “[...] ação inclusiva, que busca valorizar os elementos culturais e sociais dos candidatos. Esse perfil é definido, ainda, por suas habilidades específicas, ou seja, os candidatos devem ser capazes de demonstrar conhecimentos básicos estruturais na execução de movimentos de dança” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 25). Dessa forma, o Curso não seleciona candidatos que possuem conhecimento específico em uma técnica de dança, como balé, por exemplo. A busca é por candidatos que tenham conhecimentos básicos na execução de movimentos de dança, podendo ser oriundos de formações e técnicas diversas. “Portanto, esse aluno pode ser oriundo de qualquer estilo, desde que possua o domínio técnico necessário, aferido em concurso vestibular (provas de habilidades), dando início a sua formação como docente de dança” (ALVARENGA, 2016, p. 140).

Quanto às vivências prévias em dança dos candidatos, que lhes permitiram demonstrar esse *conhecimento básico estrutural na execução dos movimentos* citado pelo PPCDANÇA/EBA/UFMG, é preciso refletir sobre onde eles as vivenciaram. Se essas experiências são fundamentais para a efetiva aprovação do candidato, uma vez que sua ausência, provavelmente, configuraria sua não aprovação na prova de Habilidades, cabe refletir sobre a importância de experiências prévias em dança no processo de democratização do acesso ao Curso.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de Dança na escola, junto à disciplina Arte, durante a escolarização da maior parte dos alunos (haja vista a faixa etária dos estudantes averiguada pelo questionário e a promulgação da LDB em 1996), é sabido que a realidade do ensino de Dança na escola ainda se encontra em fase inicial de construção. Apesar dos passos dados em direção à entrada da Dança como área de conhecimento na educação básica, sabe-se que os atuais licenciandos em Dança provavelmente não puderam vivenciar essa experiência no espaço escolar.

Em muitos casos, a dança é ensinada e aprendida em academias especializadas, que costumam ter mensalidades de alto custo³⁵, acessíveis apenas a algumas classes sociais. Nesse cenário, os projetos sociais que trabalham com seu ensino surgem como uma alternativa significativa para o aprendizado desta modalidade para aqueles que teriam dificuldade ou não

³⁵Em 2017, na zona sul de Belo Horizonte, algumas mensalidades chegavam a até R\$300,00 por duas aulas semanais de uma hora.

conseguiriam acessá-la de outra maneira. Sobre o direito ao acesso à dança, Alvarenga argumenta:

O direito ao acesso está em primeiro lugar. Se o cidadão tem o talento, a aptidão, ou a palavra que se queira usar em relação à dança, isto é uma situação a ser resolvida mais tarde. Todavia o contato inicial com os produtos socioculturais humanos não pode ser dificultado, simplesmente negado, ou deixado aos que puderem pagar. Aqui estou falando do lugar público da Dança, de direito! (ALVARENGA, 2016, p. 144)

As Licenciaturas em Dança são uma possibilidade real de modificar esse cenário do direito ao acesso à dança no país hoje, pois podem proporcionar sua entrada efetiva na escola básica por meio de professores qualificados para tal, via disciplina de Artes. Entretanto, esse é um longo caminho que precisa continuar a ser percorrido, num enfrentamento também às medidas instituídas pelo Governo de enfraquecimento e de não obrigatoriedade da Arte, como no chamado Novo Ensino Médio.

Ao tratar de projetos sociais na pesquisa, não defendo, portanto, uma ausência da Arte e da Dança na escola. Ao contrário, reforço aqui a ideia de uma escola plural e democrática no sentido amplo, incluindo o acesso aos bens culturais e à Arte, nas suas múltiplas modalidades, para que possam fazer parte de forma significativa na formação de *todos* os alunos. A capacidade de alcance quase universal da escola é de uma grande importância nesta defesa, haja vista que qualquer projeto social não conseguirá tal feito, especialmente num país de dimensões continentais como o Brasil. Portanto, afirmar de forma genérica que projetos sociais são capazes de efetivar o direito ao acesso à dança é desconsiderar as milhões de crianças e adolescentes que deixam de tê-lo, tendo seu direito negado.

Apesar das suas limitações de alcance, a relevância das ações desses projetos pode ser percebida dentro do corpo discente do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da EBA/UFMG. Dessa forma, refletir sobre as vivências de licenciandos em Dança em projetos sociais é uma tentativa de compreender como esses projetos, em alguma medida, colaboraram e ainda colaboram para uma democratização do acesso à dança e também do acesso a um curso superior na área de Dança, sem deixar de reconhecer que se trata de uma parcela limitada da população.

Ainda há o que ser dito sobre o contexto de implantação do Curso e das suas implicações nos processos de democratização do acesso ao ensino superior. Durante a apresentação do Perfil Discente no próximo capítulo, alguns desses aspectos serão retomados à medida que os

dados forem aparecendo, na tentativa de estabelecer reflexões e conexões com o que já foi trabalhado.

2 OS PROJETOS SOCIAIS E O PERFIL DOS ALUNOS DO CDANÇA/EBA/UFMG

O presente capítulo expõe os percursos metodológicos da aplicação dos questionários junto ao alunado do CDANÇA/EBA/UFMG. A apresentação minuciosa pretende deixar claras as escolhas realizadas e explicitar o que é considerado um projeto social neste trabalho, nomenclatura que compreende o contexto da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH. O perfil discente construído a partir dos questionários é apresentado, ensejando uma visão sobre o perfil geral do CDANÇA/EBA/UFMG e das especificidades daqueles alunos que frequentaram os projetos sociais. Vale ressaltar que, em função da forma como os dados foram organizados nos gráficos, o perfil traz informações úteis sobre o alunado em geral e não somente em relação aos alunos de projetos sociais.

2.1 O processo de aplicação dos questionários

Conhecer o perfil dos discentes foi essencial para uma melhor compreensão das características do alunado do CDANÇA/EBA/UFMG e para identificar aqueles que tiveram alguma vivência em projetos sociais. Para tanto, foi elaborado um questionário abrangente dividido em 8 partes, sendo 7 para serem respondidas por todos os alunos e uma por apenas aqueles que tiveram vivências em projetos sociais (Apêndice A). O objetivo foi mapear os alunos num amplo aspecto, considerando características socioeconômicas, familiares, da formação na educação básica e em Dança, bem como características da sua inserção no ensino superior, da assistência estudantil, da atuação profissional (atual e futura). Especialmente, o questionário também teve como objetivo levantar os alunos que tiveram experiências em projetos sociais, compreendendo o alcance dessas ações entre os alunos do Curso, bem como características gerais das vivências, a saber: quais projetos foram frequentados, em quais cidades eram oferecidas as atividades, quais modalidades de dança eles vivenciaram nos projetos, entre outras. Foi a partir dessas informações que foi possível definir os critérios para a escolha dos licenciandos a serem ouvidos, como será detalhado no Capítulo 3.

O segundo semestre de 2017 foi definido como o recorte temporal para o preenchimento dos questionários. Foram incluídos na pesquisa apenas aqueles respondidos até o final do período letivo, conforme Calendário da UFMG. No semestre em questão, o

CDANÇA/EBA/UFMG tinha 114 alunos matriculados, conforme informação da Seção de Ensino da EBA³⁶.

Para aplicação do questionário, foi acordado com o Colegiado do Curso minha visita a uma aula de cada período ofertado naquele semestre (1º, 3º, 5º e 7º) para breve apresentação da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e preenchimento do material por aqueles que concordassem em participar. E assim foi feito, em aulas de setembro a dezembro, conforme disponibilidade do calendário dos professores responsáveis. Essa situação foi muito benéfica para os trabalhos, pois permitiu que os participantes respondessem e devolvessem a documentação na hora, ou seja, eu saía das visitas com os questionários em mãos. Entretanto, essas ações atingiram apenas os alunos que haviam entrado no Curso a partir de 2014, que estavam regularmente matriculados e que, ainda, estavam presentes nas aulas disponibilizadas.

Logo após o início da aplicação, percebi que não seria fácil mobilizar os alunos que não estavam nas turmas visitadas. Ficava a pergunta: o que fazer para alcançá-los? Havia vários desafios: a maioria deles não me conhecia, eu não sabia onde encontrá-los (visto que não era possível ter acesso à grade individual de cada aluno e o Colegiado pôde me informar apenas o e-mail de cada um). Sem contar que, por estarem em percursos irregulares, eles tinham aulas na UFMG em horários distintos e nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Por algum tempo pensei que não fosse conseguir. Resolvi então criar estratégias de aproximação, de apresentação da pesquisa, de entrega e devolução do material. Minha primeira ação foi reativar meu perfil no *Facebook*. Vi que a resposta a um e-mail pouco pessoal não iria ser boa e depusitei minha esperança naquela rede social. Ali era possível que eles vissem a minha foto e os inúmeros amigos em comum que tínhamos. Entrei no grupo *Dança UFMG* e postei algumas vezes sobre a pesquisa e expliquei sobre o meu possível contato com cada um deles. Solicitei a amizade a todos que consegui identificar e enviei mensagens de forma privada.

As respostas não foram tão rápidas quanto minha ansiedade esperava, mas vieram. A maioria me aceitou como *amiga* e respondeu às minhas mensagens. Começou então um novo trabalho: eu precisava encontrá-los pessoalmente para que respondessem ao questionário e assinassem o TCLE. Devido às características do questionário e à necessidade de assinatura do Termo, não era possível que o processo fosse feito *online*. O ideal seria que eles preenchessem ao meu lado, para sanarem as dúvidas e para não termos que marcar outro dia para a devolução. Evidentemente, isso aconteceu em poucos casos. Eu ia à UFMG e os via, mas eles estavam às

³⁶ Recebida em 20 de setembro de 2017.

voltas com seus compromissos e preferiam me devolver depois. Infelizmente, alguns chegaram a pegar o questionário e, por motivos diversos, não conseguiram devolver.

Nesse processo, o Professor Dr. Jardel Sander da Silva, da Faculdade de Educação-FaE/UFMG, responsável pela disciplina de Estágio do CDANÇA naquela unidade, permitiu-me distribuir os questionários na sua aula e gentilmente os recolheu e me entregou alguns. O Colegiado do Curso também permitiu que os questionários fossem devolvidos lá. Montei uma pasta opaca e devidamente identificada na qual os alunos colocavam o material preenchido. Era essencial garantir a segurança dos dados e o sigilo acordado no TCLE. Vale dizer que no final de 2017 houve uma greve dos servidores técnicos administrativos da UFMG, o que resultou no fechamento do Colegiado durante o período, e que foi mais um dificultador para o recebimento dos questionários.

Nesse período, procurei ser vista pelos alunos, circulando pelo Curso, identificando-me para aqueles que havia adicionado na rede social e participando de eventos na UFMG em que eles pudessem estar. Foram inúmeras idas à UFMG nos mais diversos horários, em alguns casos mais de uma vez por dia. Como usuária do transporte público de Belo Horizonte, contando todo o período de deslocamento e espera no ponto de ônibus, gasto em média 2 horas e meia para ir e voltar à universidade, o que é um tempo considerável, especialmente quando se tem muito a estudar.

Foram diversas conversas pela internet, além de alguns e-mails e telefonemas. Houve até questionário enviado e devolvido pelo correio, no qual enviei também o TCLE assinado por mim e envelope de resposta já endereçado e selado, para não gerar custos para o participante. Dois questionários de alunos em Programa de Mobilidade Acadêmica também foram enviados por e-mail, impressos por eles na cidade em que residem e devolvidos em Belo Horizonte em encontro presencial. Na ocasião, eles receberam os TCLEs devidamente assinados por mim.

Esse processo durou de setembro a dezembro de 2017. Exceção feita apenas na devolução dos questionários dos intercambistas que aconteceu em janeiro de 2018, porém foram preenchidos em novembro de 2017, o que possibilitou sua inclusão.

Por sorte, foi justamente no semestre de aplicação dos questionários que fui contemplada com a Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, o que me permitiu sair do trabalho que tinha como produtora da Cia. de Dança Palácio das Artes (e que conciliei durante um ano e meio com o Doutorado) e me dedicar integralmente à pesquisa. Se não fosse isso, provavelmente teria conseguido menos participantes, pois meu

tempo estaria limitado pelo exercício profissional.³⁷ No final, foram preenchidos 86 questionários, do total de 114 possíveis, o que representa 75% dos alunos do Curso participantes desta etapa da pesquisa.

Quadro 4 – Alunos matriculados x Alunos participantes da pesquisa

ANO DE ENTRADA	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS PARTICIPANTES	PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO POR TURMA
2017	20	16	80%
2016	19	17	89%
2015	20	18	90%
2014	13	10	77%
2013	16	12	75%
2012	16	8	50%
2011	5	2	40%
2010	5	3	60%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018) a partir de informações recebidas da Seção de Ensino/EBA/UFMG e obtidas por meio dos questionários.

O quadro apresenta a relação entre alunos matriculados no Curso, considerando o ano de entrada e os alunos participantes da pesquisa. É possível observar que, quanto mais distante a entrada no Curso em relação ao ano de preenchimento (2017), menor a participação dos alunos. Exceção feita apenas ao ano 2010, que apresenta crescimento na porcentagem em relação aos anos 2011 e 2012. Vale dizer que duas das alunas participantes daquele ano foram minhas alunas quando fui professora substituta no Curso e foram muito disponíveis em colaborar, o que facilitou o processo de preenchimento e pode justificar esse aumento. Ficou perceptível que, quanto mais tempo no Curso, maior a probabilidade de o percurso do aluno ser irregular, o que dificultou o processo de localização do aluno e de preenchimento e devolução do questionário. Se considerarmos apenas aqueles matriculados até o 9º período (turmas de 2017, 2016, 2015, 2014 e 2013), a média de participação dos alunos sobe para 82%, o que confirma o que aqui está apresentado.

Desses 86 alunos participantes, 47 relataram ter tido alguma vivência em projetos sociais, o que representa 55% dos alunos, porcentagem que particularmente me surpreendeu. Ao elaborar o projeto de pesquisa, não tinha dimensão que os projetos sociais estivessem

³⁷ Em fevereiro de 2019, após ser aprovada em processo seletivo para trabalhar no Sesc em Minas, optei por abrir mão da bolsa.

presentes na história e na vida de tantos licenciandos. O quadro a seguir mostra como se dá esta relação em cada turma, considerando apenas os participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Porcentagem de alunos de projetos sociais por turma

ANO DE ENTRADA	PROJETOS SOCIAIS	DEMAIS ALUNOS	TOTAL
2017	69%	31%	100%
2016	65%	35%	100%
2015	44%	56%	100%
2014	70%	30%	100%
2013	33%	67%	100%
2012	50%	50%	100%
2011	50%	50%	100%
2010	33%	67%	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018) a partir de informações obtidas por meio dos questionários.

É interessante observar que as turmas com entrada em 2014, 2016 e 2017 têm porcentagem igual ou superior a 65% dos alunos na categoria de Projetos Sociais, chegando até a 70%. A turma de 2015 apresenta 44% dos alunos, porcentagem que não é baixa, considerando o contexto geral, pois chega a quase metade dos alunos, mas que é, pelo menos, 21% menor do que o das turmas anteriormente citadas.

Na turma de 2013, que teve 75% de participação dos alunos, a porcentagem cai para 33%. Um terço dos alunos continua a ser representativo no universo dos alunos; entretanto, é muito inferior ao das turmas que entraram depois. Isso demonstra que há uma tendência de crescimento do número de alunos de projetos sociais que estão buscando o Curso. Outra consideração é que, no caso da turma de 2012, que teve uma porcentagem de participação mais baixa dos alunos, não dá para afirmar se o dado de que 50 % deles tiveram vivência em projetos sociais corresponde à realidade. Como é uma turma com muitos matriculados, deixar de acessar os dados de tantos alunos deixa o cenário incerto.

Nos dados referentes às entradas de 2011 e 2010, não é possível fazer qualquer afirmação enquanto turma. O número de alunos matriculados em cada uma corresponde a apenas um quarto (ou menos) daqueles que um dia já pertenceram a cada uma delas, pois os demais colegas já não estão vinculados à UFMG (a maioria por terem concluído o Curso e poucos por evasão). Para esclarecimento, a formatura regular de um aluno com entrada nesses anos deveria ser em 2014 e 2015, respectivamente. Por isso, falar de turma nesse caso não corresponde à realidade, uma vez que não dá para saber sobre aqueles que já se desvincularam da universidade.

Para aprofundar a discussão, apresento a seguir de que forma a temática dos projetos sociais é abordada na pesquisa.

2.2 Os projetos sociais e o Ensino de Arte: breves considerações no contexto da pesquisa

É importante elucidar o contexto dos projetos sociais na RMBH e o entendimento proposto na pesquisa, uma vez que toda a estrutura do trabalho depende disso. Para tanto, foram realizadas algumas considerações sobre esse cenário, bem como alguns esclarecimentos sobre como os projetos sociais são abordados no trabalho.

O ensino de Arte em suas diversas expressões, especialmente a partir dos anos 1990, passou a ganhar espaço em ações desenvolvidas pelo chamado Terceiro Setor. Este

[...] constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos (BNDES, 2001, p. 4).

O Terceiro Setor coexiste com os dois setores tradicionais, “[...] o *primeiro setor*, aquele no qual a origem e a destinação dos recursos são públicas, corresponde às ações do Estado e o *segundo setor*, correspondente ao capital privado, sendo a aplicação dos recursos revertida em benefício próprio” (BNDES, 2001, p. 4, grifo do autor). As principais representantes do Terceiro Setor são as chamadas Organizações Não Governamentais – ONGs, cuja nomenclatura tem origem “[...] no sistema de representações das Nações Unidas. Chamou-se assim as organizações internacionais que, embora não representassem governos, pareciam significativas o bastante para justificar uma presença formal na ONU” (FERNANDES, 1997, p. 26).

Segundo Gohn (2004), as ONGs brasileiras, na sua origem, caracterizavam-se justamente por ser *não governo*. Em tempos ditatoriais, essa posição era uma forma de diferenciar-se das ações autoritárias do Estado e, também, de reivindicar direitos civis negados por este. Com a redemocratização, as organizações passam a agir em parceria com o Estado, na perspectiva da promoção de serviços. “No novo cenário, a sociedade civil se amplia para entrelaçar-se com a sociedade política, colaborando para o novo caráter contraditório e fragmentado que o Estado passa a ter nos anos 1990” (GOHN, 2004, p. 23).

Os serviços oferecidos pelas ONGs costumam alcançar lugares e situações em que o Estado se ausenta, seja por incapacidade técnica e de gestão, seja por opção, uma vez que o neoliberalismo tende a colocar o Estado numa condição de *gerente* de serviços prestados por terceiros. A ausência e/ou a incapacidade do Estado, aliadas à grande desigualdade social do país, são alguns dos elementos que compõem o contexto no qual se inserem as ONGs que trabalham com ensino de Arte. A partir dos anos 1990, e mais intensamente nos anos 2000, essas organizações passam a atuar de forma significativa pelo país. Carvalho (2009) destaca:

A inconformidade com essa situação tem levado indivíduos e sociedade civil a se articularem, criando um ambiente propício para as ações participativas. É nesse contexto que se percebe a acelerada expansão das atividades do chamado Terceiro Setor no Brasil, principalmente das ONGs. Essas instituições têm-se destacado sobretudo pelo desenvolvimento de metodologias e estratégias eficazes para intervir em grupos com demandas específicas. Em geral, as ONGs atuam nesses grupos que as ações do Estado não têm conseguido atingir, nem são do interesse dos setores privados, como populações da zona rural, minorias raciais, crianças e jovens em situação de risco pessoal e social (CARVALHO, 2009, p. 296-297).

Gohn (2008) diferencia a existência de ações de naturezas distintas dentro do próprio Terceiro Setor. A primeira está mais vinculada às ações de fundações e articuladas às empresas e que se auto-intitulam Terceiro Setor. A segunda são as ações das chamadas ONGs cidadãs, que não gostam de ser intituladas de Terceiro Setor justamente por terem um posicionamento político claro e não desejarem ser confundidas com aquelas ações que têm um viés mais empresarial.

Neste texto, são consideradas Terceiro Setor as ações promovidas por organizações sem fins lucrativos e que sejam não-governo. O termo Terceiro Setor faz, portanto, referência a todas as ações e carrega em si uma diversidade de propostas que são, como a própria autora pondera, contraditórias entre si. Como a pesquisa não pretende classificar se os projetos frequentados pelos alunos foram promovidos por ONGs cidadãs ou por instituições mais alinhadas às questões mercadológicas e empresariais, é preciso reconhecer a dificuldade de encontrar uma nomenclatura que contemple as diferenciações existentes entre elas. A opção foi manter o termo Terceiro Setor, reconhecendo as inúmeras possibilidades de concepções de Educação, Arte, Dança, Inclusão Social que estão presentes nas ações encontradas. Importa sublinhar que Terceiro Setor jamais irá se referir a ações promovidas diretamente pelo poder público, embora possam ser por ele apoiadas.

Sobre a atuação dessas ONGs no ensino de Arte, diversas pesquisas trazem críticas às suas ações. Entre elas, figuram críticas à sua estrutura empresarial e às preocupações

relacionadas ao *marketing* e ao retorno de imagem dos seus investidores. Teixeira (2012) evidencia algumas dessas questões:

As propostas educacionais, a partir de projetos fora da rede formal, em geral, têm como preocupações fundamentais o retorno a seus patrocinadores. Este retorno é esperado a partir do marketing cultural eficiente implícito nas produções geradas como resultados das diversas atividades propostas. A arte entra, então, como ferramenta para gerar atrativos produtos culturais (fotos, pinturas, artesanatos, etc...). Esses artefatos possuem um caráter muito mais comunicativo – pois divulgam a responsabilidade social de seus patrocinadores – do que propriamente artísticos no sentido expressivo-libertário. Há uma inversão funcionalizante de tudo aquilo que as iniciativas educacionais em arte-educação consideram como relevante, prioritário e fundamental (TEIXEIRA, 2012, p. 54).

Essas preocupações com o *marketing* evidenciam as contradições existentes em projetos educativos e artísticos que precisam sobreviver a partir de leis de mercado. Viganó (2006) traz novos elementos para a crítica, destacando que

[...] a submissão ao mercado faz com que se atenda primordialmente aos interesses da classe hegemônica – as grandes proponentes e financiadoras dos projetos – e não aos interesses das classes desfavorecidas, às quais pretende assistir. Pode-se notar que os objetivos de muitas ONGs e outras associações do terceiro setor são majoritariamente funcionalistas, privilegiando a capacitação técnica, a geração de empregos para o mercado, o controle da criminalidade, o disciplinamento das manifestações culturais (como *hip hop*, os *grafiti* e a capoeira) e a utilização da arte como mero trampolim social ou vitrina publicitária das próprias entidades e seus “parceiros” patrocinadores (VIGANÓ, 2006, p. 47).

Esse cenário contraditório é o ambiente no qual se inserem as pesquisas sobre Ensino de Arte e Terceiro Setor. De um lado, as críticas contundentes à estrutura empresarial das ONGs, sua relação com os patrocinadores e sua necessidade de sobrevivência, que pode flexibilizar em demasia suas ações e suas concepções artísticas e educativas. De outro, a defesa dos benefícios trazidos aos seus usuários, suas possibilidades formadoras, artísticas e de auxílio na construção de novas formas de estar no mundo e de uma possível efetivação do direito ao acesso à Arte e à Cultura. Ponderações possíveis, inclusive, se olharmos para uma mesma instituição.

Assumindo a contradição, a presente pesquisa buscou refletir sobre as possibilidades formadoras das ações do Terceiro Setor, que são usualmente conhecidas como ações educativas não-formais. No contexto deste trabalho, negar a existência de possibilidades de formação nessas instituições seria compreender a educação como um processo descontextualizado. Há

outros modos para que processos de formação se instalem para além da educação formal, e a Arte, especialmente a Dança, tem muitos de seus artistas e mestres formados em ambientes não-escolares, como academias, companhias de dança e em ambientes informais, como manifestações das culturas populares. Dessa forma, parece importante refletir sobre as possibilidades e limites que esses espaços apresentam na perspectiva de uma formação em dança, e a tentativa é que durante a construção do texto algumas dessas questões sejam trazidas.

Retomando a discussão sobre *quem* promove as ações de ensino gratuito de dança na RMBH, é preciso reconhecer que o Terceiro Setor não figura sozinho nessas iniciativas. O cenário de atuação dessas ações de ensino de arte começou a se desenhar com a redemocratização e com a promulgação da Constituição de 1988, reconhecida como cidadã. Além disso, na década de 1990, outros significativos avanços na promoção e proteção de direitos foram alcançados, destacando-se a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Nesse sentido, o poder público, tanto na esfera municipal quanto na estadual, também desenvolve ações importantes e que precisam ser consideradas nesta discussão. O projeto inicial de pesquisa foi pensado para incluir apenas as ações promovidas pela sociedade civil organizada, ou seja, não seriam contempladas ações de ensino de dança promovidas pelo governo.

Entretanto, logo após o início das atividades, reconheci que, pelo recorte proposto inicialmente, ações importantes de ensino de dança na RMBH ficariam de fora, o que seria muito prejudicial para a pesquisa. Partir do pressuposto de que só o Terceiro Setor promovia ações gratuitas de ensino de dança seria desconsiderar o cenário belo-horizontino e da sua região metropolitana. As ações promovidas pelo poder público deveriam, ao menos, ter a possibilidade de ser incluídas, caso estivessem presentes.

Dessa forma, optei por incluir nos questionários aplicados junto aos alunos, na parte específica sobre projetos sociais, a seguinte indicação: “Esta etapa do questionário deve ser respondida apenas por aqueles que tiveram experiências em dança em projetos sociais ou em configurações similares – como Arena da Cultura, por exemplo”. Houve, portanto, um indicativo de que ações promovidas pelo governo também poderiam ser incluídas pelos alunos, desde que eles as considerassem uma configuração similar à de um projeto social. Pelas respostas encontradas, considero ter sido uma decisão acertada, uma vez que apareceram nas respostas algumas dessas ações, que serão detalhadas posteriormente.

Sobre o que seria um projeto social ou uma configuração similar, houve um entendimento, por parte deles, de que deveriam ser incluídas aquelas ações de ensino de dança promovidas por alguma instituição e que ofereciam aulas gratuitas de dança. A gratuidade foi

um pré-requisito, desde que estendida a todos os participantes. Não houve casos, por exemplo, de alunos que eram bolsistas em academias e escolas de dança e que as consideraram como projetos sociais no preenchimento. Isso indica um entendimento de que, para ser um projeto social, o benefício deve ser para todos os participantes.

Há aí outra questão importante de ser levantada. Foram incluídos na porcentagem de alunos que frequentaram projetos sociais todos aqueles que assim se consideraram. Ou seja, como pesquisadora, eu não reclassifiquei essa informação. Se o aluno considera ter participado de uma ação nesse sentido, ele foi incluído na pesquisa dessa forma. Como dito anteriormente, 47 alunos dos 86 que preencheram disseram ter tido vivência em dança em projetos sociais, o que representa 55% dos alunos que responderam ao questionário.

A denominação genérica de projetos sociais utilizada nesta pesquisa inclui, assim, tanto as ações de ensino gratuito de dança promovidas pelo Terceiro Setor, na sua multiplicidade de propostas, concepções e interesses, quanto aquelas promovidas pelo poder público, que podem estar vinculadas às esferas municipal e estadual, sendo promovidas pelas secretarias de Cultura, Educação e Assistência Social/Desenvolvimento Social. É necessário ressaltar que não foi levado em consideração se as ações citadas pelos alunos se declaram, ou não, como projetos sociais. A existência de um benefício social inerente é compreendida devido à gratuidade do ensino da dança para os participantes, não importando se a ação visa prioritariamente alcançá-lo. Dessa forma, a ação pode ter como objetivo principal promover o acesso à Arte, por exemplo, o que não invalida seu caráter social.

Devido ao recorte do trabalho, não cabe fazer uma análise individualizada dos projetos frequentados, nem tecer críticas ou elogios aos mesmos. O objetivo foi compreender o cenário e dialogar com ele, reconhecendo também que não integra a proposta refletir sobre cada uma das iniciativas frequentadas pelos alunos. A tentativa foi compreender a questão a partir de várias perspectivas. O questionário é um instrumento metodológico que consegue trazer informações mais objetivas das características dos projetos que os participantes frequentaram, que serão apresentadas no capítulo 3. Neste momento da leitura, é necessário que fique claro o que está sendo chamado de projeto social, para a compreensão do perfil discente traçado a seguir.

2.3 O perfil dos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG

A apresentação dos dados do perfil dos alunos considera três grupos diferentes: o primeiro contempla o universo de todos os participantes da pesquisa, e por meio dele é possível

ter uma visão geral do perfil, e é identificado como *Todos*, comportando os 86 alunos que responderam ao questionário; o segundo considera o subgrupo daqueles que participaram de projetos sociais, que está identificado como *Projetos Sociais*, sendo incluídos 47 alunos; e o terceiro considera o subgrupo daqueles que não tiveram vivências em projetos sociais, identificados como *Demais Alunos*, comportando 39 participantes.

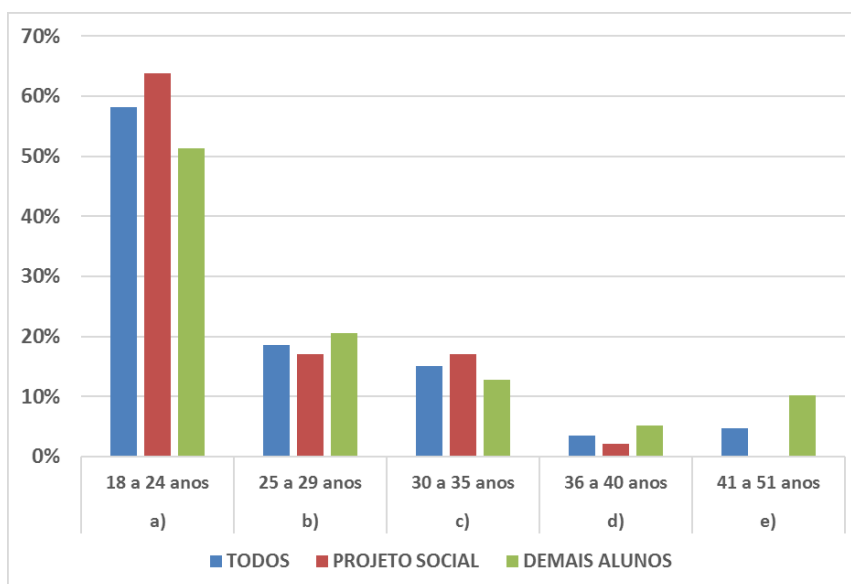
Dessa forma, considero que a análise apresentada traz uma visão geral das características do alunado no CDANÇA/EBA/UFMG, permitindo considerações e cruzamentos entre possíveis especificidades e similaridades entre os subgrupos e em relação ao universo encontrado. Assim, esse perfil também se constituiu como elemento importante para a compreensão o Curso em si, para além da abordagem da pesquisa.

Para evitar a repetição exaustiva das categorias Projetos Sociais e Demais Alunos, que inevitavelmente aconteceu na análise, optei por tratar a primeira como *PS* e a segunda como *DA*. Vale lembrar que todos os dados se referem ao período do segundo semestre de 2017.

2.3.1 Características Gerais dos discentes do CDANÇA/EBA/UFMG

Este tópico apresenta informações referentes a algumas características do alunado, como idade, sexo, naturalidade, raça, estado civil, características de como residem (cidade, com quem moram, tipo de moradia), além de informações referentes à renda. Também serão apresentados os dados sobre a escolaridade dos pais.

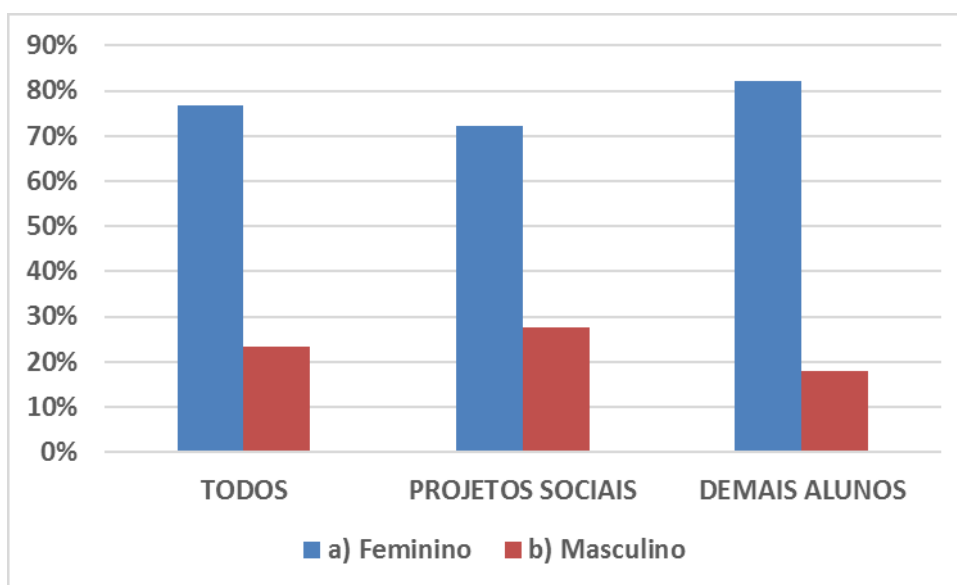
Gráfico 1 – Idade dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A idade dos alunos foi considerada em dezembro de 2017. Em todos os grupos, a maior prevalência é a de estudantes entre 18 a 24 anos. É perceptível que os alunos de *PS* têm um perfil mais novo do que os *DA*, tendo os primeiros 64% da sua incidência na referida faixa etária e os segundos 51%. As faixas de 25 a 29 anos (letra b), 30 a 35 anos (letra c) e de 36 a 41 anos são mais equilibradas. A última faixa, de 41 a 51 anos, apresenta alunos pertencentes apenas ao grupo de *DA*, o que indica que essa faixa teve menos acesso às ações de projetos sociais justamente porque nas décadas de 1990 e 2000 já eram adultos e foram a partir delas que as ações dos projetos se fortaleceram, diante do contexto explicado anteriormente (redemocratização, Constituição de 1988 e ECA).

Gráfico 2 - Sexo dos alunos

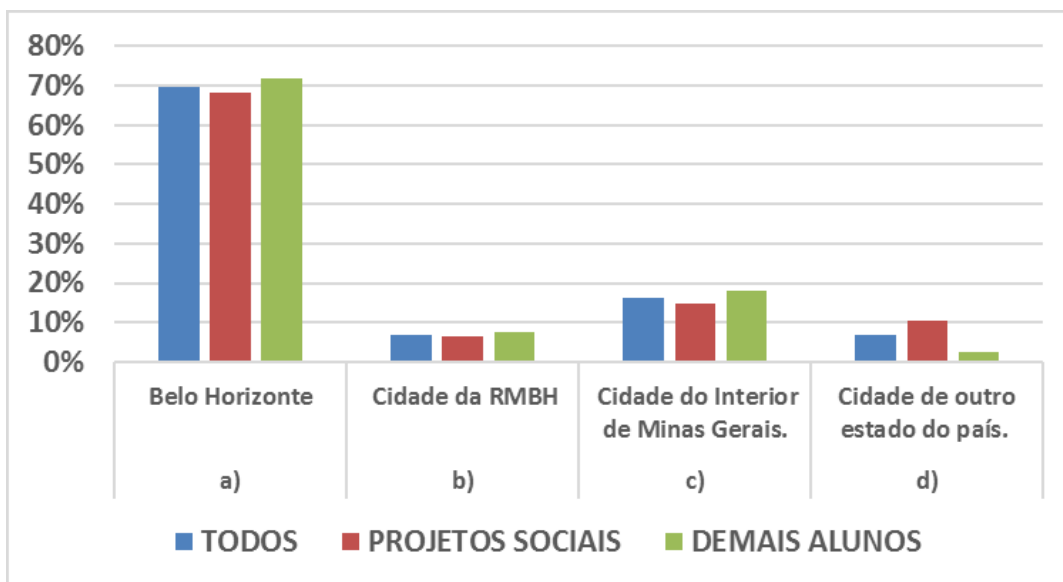


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

O CDANÇA/EBA/UFMG é de maioria feminina, sendo elas 77% do total de alunos. Há uma diferença interessante entre os *PS* e os *DA*, pois o último tem uma predominância ainda maior de pessoas do sexo feminino e o primeiro, apesar de ainda ter maioria feminina, apresenta um aumento de dez por cento de alunos do sexo masculino. O ambiente da dança em academias habitualmente é muito feminino e não é difícil notar a quase ausência de meninos nas salas, especialmente nas de balé infantil. O aumento de representantes do sexo masculino na categoria *PS* pode indicar que as ações de ensino gratuito de dança promovidas por projetos sociais podem estar se configurando como possibilidades interessantes para a prática de dança por

homens e contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos dos homens que dançam³⁸.

Gráfico 3 – Naturalidade dos alunos

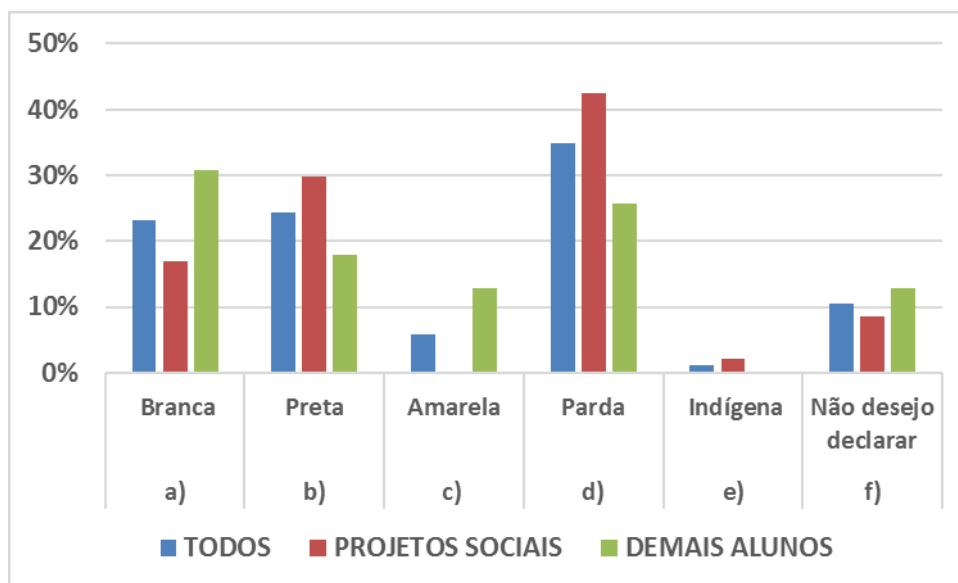


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto à naturalidade dos alunos, não há diferenças significadas entre os grupos analisados. A maioria dos alunos do Curso, cerca de 70% em todos os casos, é natural de Belo Horizonte – MG. Estudantes da RMBH são 7% do total e 16% nasceram em cidades do interior do estado. Apenas no item d, que se refere a nascimentos em cidades de outros estados do país, é que se nota uma incidência um pouco maior no grupo *PS*.

³⁸ Vale dizer que esta análise não considerou o gênero dos participantes, informação que não foi perguntada a eles.

Gráfico 4 – Cor ou raça dos alunos



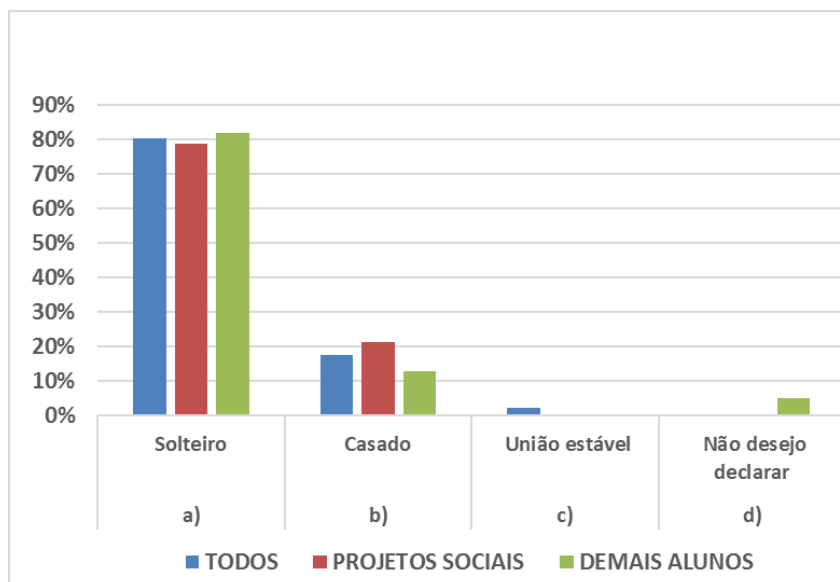
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

No perfil geral do Curso, a cor ou raça com maior autodeclaração foi a parda, com 35% do total de alunos. Em seguida, a preta, com 24%. Somados, pardos e pretos representam 59% dos estudantes. Declararam-se brancos 23% dos alunos, 10% não desejaram declarar e apenas 1% declarou-se indígena. No comparativo entre os grupos, há uma diferença considerável. Há uma maioria autodeclarada preta e parda nos alunos de *PS* que, somada, representa 73% dos alunos desse grupo. Já nos *DA* pretos e pardos, somados, representam 44% do total, porcentagem significativa diante do cenário histórico de exclusão desses grupos da universidade, mas ainda muito menor do que aquela encontrada no universo dos *PS*. No mesmo sentido, há uma porcentagem maior de autodeclarados brancos no grupo *DA*, com 14% a mais. Apenas alunos do perfil *DA* declararam-se amarelos, assim como apenas nos *PS* houve declarações de indígena, mas numa porcentagem muito baixa. Dentre aqueles que não desejaram declarar sua “raça”, houve equilíbrio entre os dois subgrupos.

Importa mencionar que a classificação *Cor ou Raça* é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, baseada na autodeclaração dos entrevistados, assim como proposto no questionário. A ideia de raça é uma construção social e importante elemento no reconhecimento e combate ao racismo no Brasil. Moehlecke (2004), em conformidade com Guimarães (2002, p.766-767), esclarece que, para o autor, “[...] a raça, ainda que não exista biologicamente, tem uma presença nominal no mundo social. Durante anos não fez parte de nossos discursos cotidianos, mas nem por isso as desigualdades entre grupos sociais diminuiram”. Nesse sentido, é relevante o dado de que haja uma maior porcentagem de

autodeclarados pretos e pardos oriundos nos alunos de *PS*, reafirmando os indicativos do papel inclusivo e democrático que estas ações estão tendo no cenário analisado.

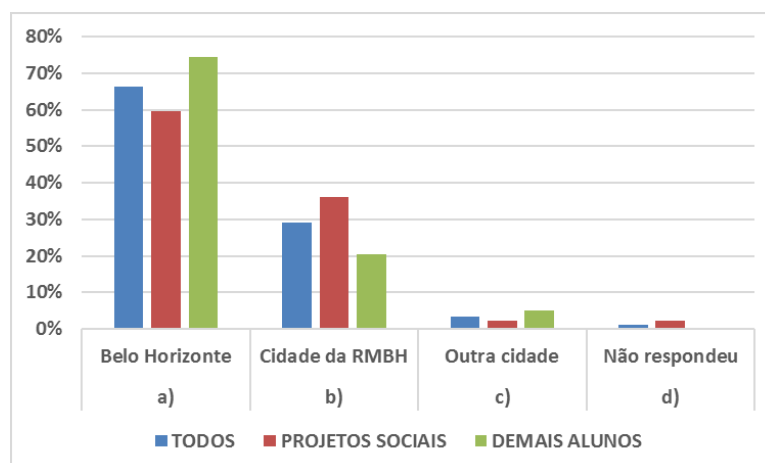
Gráfico 5 – Estado civil dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Também não foram encontradas diferenças significativas no perfil dos alunos no que se refere ao estado civil. A maioria é solteira (80%), os casados são 17% do total, apresentando certa variação na comparação entre alunos de *PS* e *DA*. Neste caso, os alunos de projetos têm maior percentual de casados – 21% contra 13% dos demais. Entretanto, se considerarmos os 5% dos demais alunos que declararam estar em uma união estável, a comparação perde força, visto que serão 21% contra 18%, o que faz com que o perfil seja bem equilibrado.

Gráfico 6 – Cidade de residência dos alunos

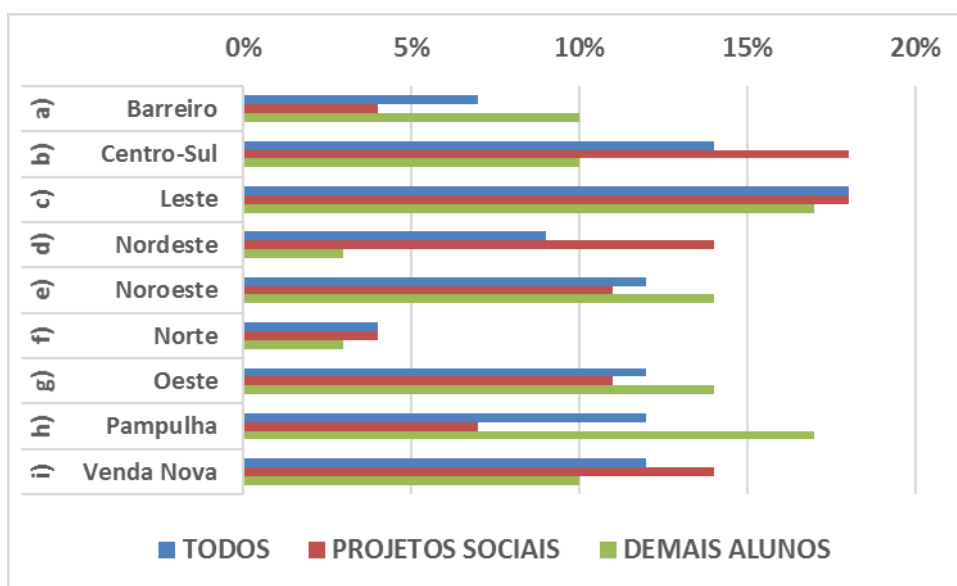


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto ao local de residência, a maioria dos alunos do Curso reside em Belo Horizonte (66%). Há diferenças importantes ao comparar os subgrupos, sendo que os *DA* têm 74% dos alunos residentes em Belo Horizonte, enquanto os *PS* têm 60%. No mesmo sentido, os alunos de *PS* têm porcentagem maior em cidades de RMBH, 36% contra 21%. Na alternativa c) Outra cidade encontram-se os dois alunos intercambistas e outra aluna que está no final do Curso e reside no interior de Minas Gerais.

Boa parte dos projetos e ações similares acontecem nas periferias e em locais distantes do centro, o que pode justificar esse aumento na porcentagem de residentes na RMBH no universo dos alunos de *PS*. Outra consideração é de uma possível migração para cidades da RMBH por parte dos alunos. Se apenas 7% dos alunos do Curso nasceram nessas cidades, 29% do total residem atualmente na RMBH, tendência que se mantém nos dois subgrupos.

Gráfico 7– Regional de residência dos alunos moradores de Belo Horizonte



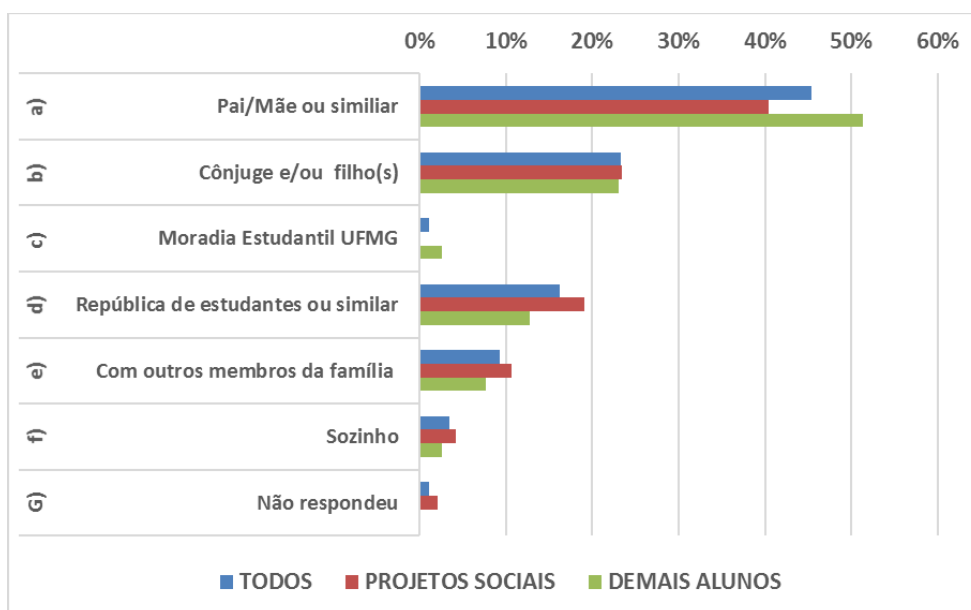
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Considerando apenas os alunos que residem em Belo Horizonte, foram mapeadas as concentrações regionais, a partir do bairro de residência informado no questionário. As regionais nas quais há mais alunos são a Leste e a Centro-Sul, com 18% e 14%, somando 32% do total. Quatro regionais (Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova) têm 48%, sendo 12% de cada. A Regional Nordeste tem 9% dos alunos, Barreiro tem 7% e Norte 4%. Não há, portanto, uma concentração de alunos significativa em nenhuma das regionais. Ao comparar os alunos de *PS* aos *DA*, as diferenças mais significativas aparecem na Regional Nordeste, na qual há 11% a mais de moradores de *PS*, e na Centro-Sul, na qual os alunos de *PS* têm 8% a mais de

moradores. Na Pampulha (regional da qual a UFMG faz parte), há uma tendência inversa, uma porcentagem maior de *DA*. De toda forma, percebe-se que os alunos se distribuem de maneira relativamente equilibrada pelo espaço da cidade, com menor prevalência nas regionais Norte, Barreiro e Nordeste. Essa tendência de ocupação de espaço equilibrada se mantém em todos os grupos observados.

A distribuição dos estudantes por praticamente toda a capital pode ser considerada um indicativo do acesso ao Curso por moradores da cidade como um todo e não de apenas uma região específica, o que é muito positivo do ponto de vista da democratização do acesso. Mesmo que não seja função da pesquisa, é importante registrar as dificuldades de deslocamento ainda existentes em relação ao Campus da UFMG na Pampulha, que vão desde número limitado de linhas ao preço da passagem, que pode pesar no orçamento. Essas questões se agravam no caso de um curso noturno e foram relatadas durante o contato por vários alunos.

Gráfico 8 – Com quem o aluno mora

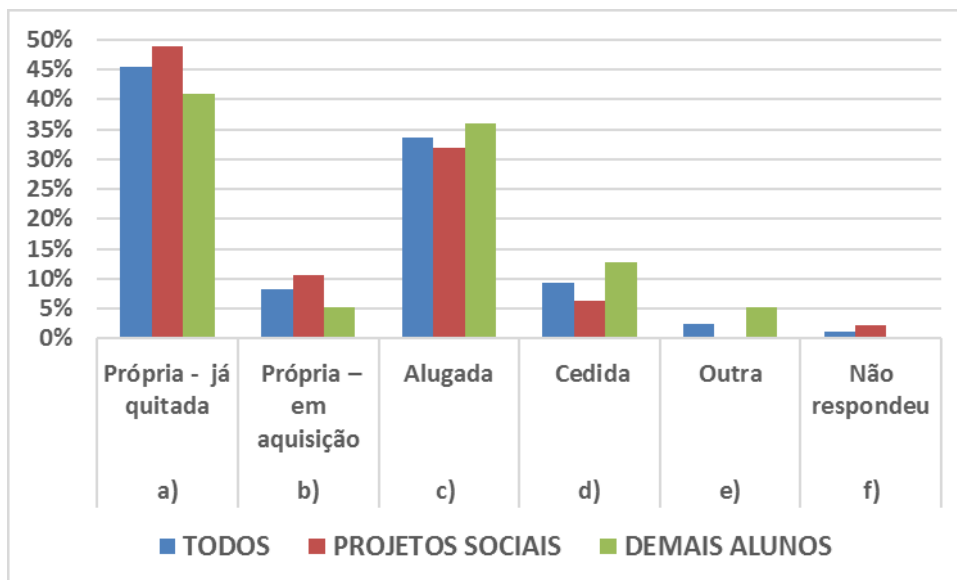


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A maior incidência é a de alunos morando com Pai/Mãe ou similar, com 45% do total. Se essa alternativa for considerada em conjunto com a letra e) Com outros membros da família (irmãos, avós, tios, primos, entre outros), o total atinge 54% de estudantes que ainda residem com a família. 23% declararam que vivem com o cônjuge, companheiro e/ou filhos tanto no perfil geral quanto nos subgrupos. Uma alternativa significativa é a República de estudantes/divide com amigos, que representa 16% do total. Apenas 3% dos alunos moram sozinhos e apenas 1% declarou morar na Moradia Estudantil da UFMG. Na comparação entre

PS e *DA*, a diferença que pode ser considerada significativa aparece na alternativa a) Pai/Mãe ou similar, na qual a porcentagem de alunos que ainda moram com pais é 11% maior no segundo grupo. Fora isso, pode-se considerar que há similaridade entre os grupos.

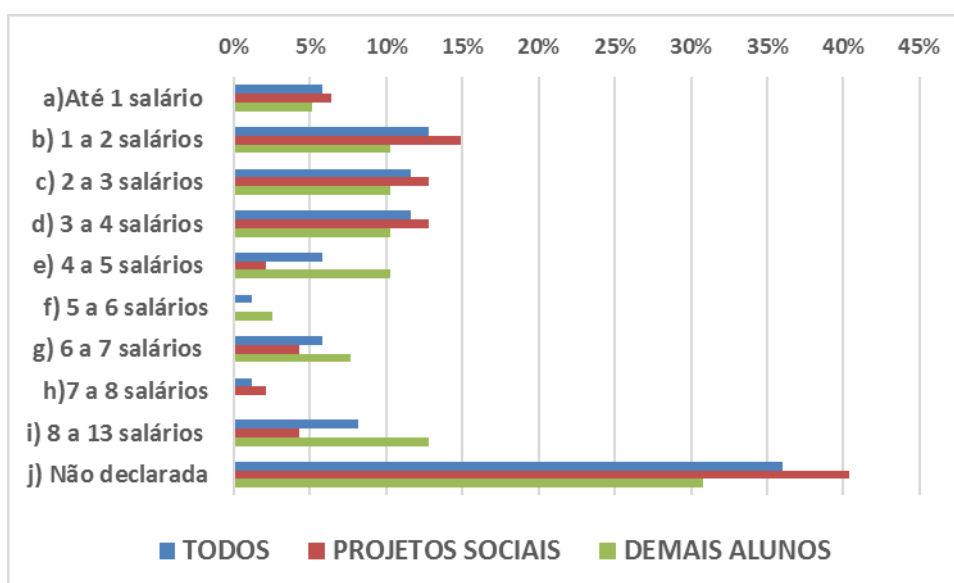
Gráfico 9 – Tipo de moradia dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

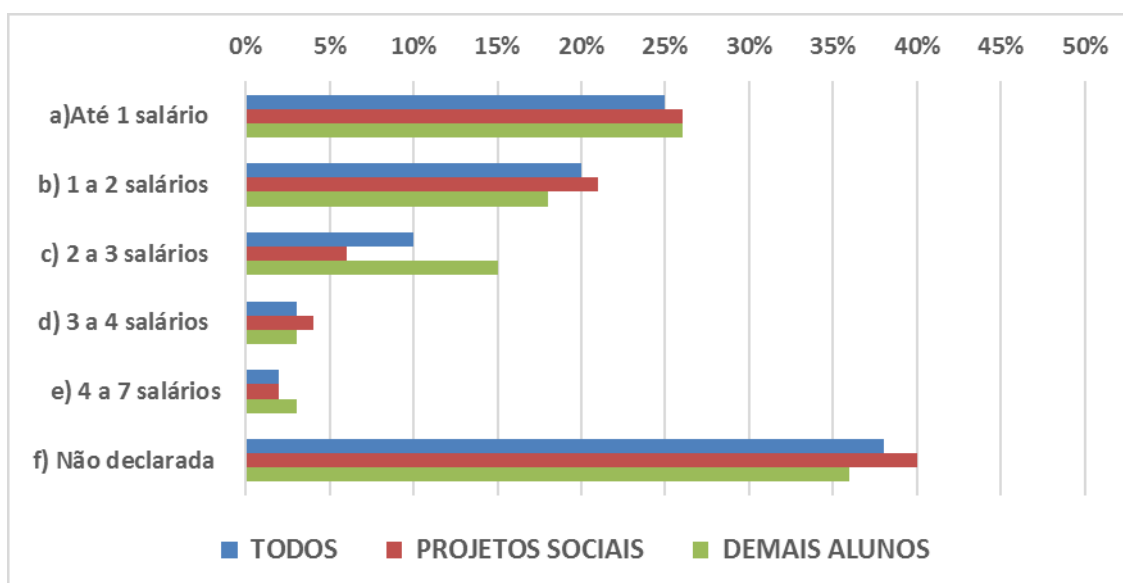
Quanto ao tipo de moradia, no geral 53% dos alunos residem em casa própria, seja ela já quitada ou em aquisição. Essa porcentagem é maior no caso de alunos de *PS*, atingindo 60%. No caso dos *DA*, a residência própria não atinge a maioria, alcançando 46% dos alunos. No caso da moradia de aluguel, há equilíbrio entre os grupos, ficando na faixa entre 32% e 36%. Há mais alunos com moradia Cedida no perfil *DA*, sendo 7% a mais.

Gráfico 10 – Renda familiar dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Gráfico 11 – Renda *per capita* dos alunos



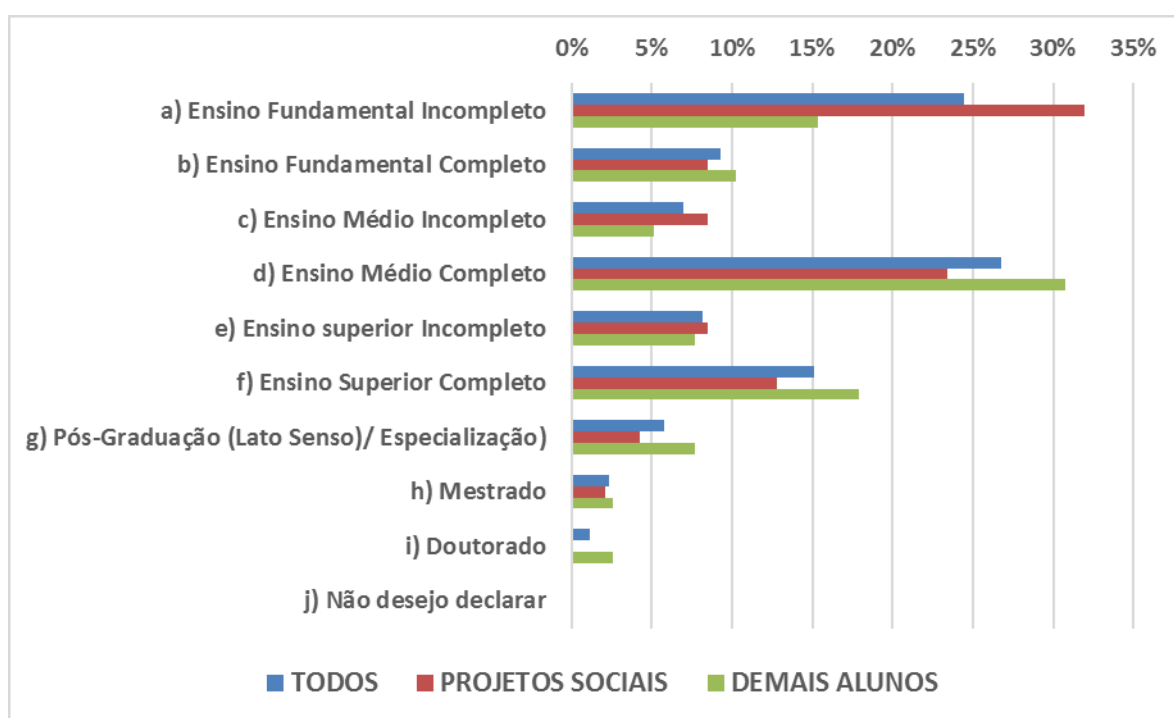
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

As informações referentes à renda obtiveram maior porcentagem de participantes que não desejaram declarar: 38% do total. Desta forma, o número de pessoas que não estão com as informações inseridas torna difícil um panorama completo da real situação dos participantes e as análises ficam prejudicadas. Optei por manter as tabelas de renda familiar e *per capita*, mesmo sabendo da sua defasagem em relação à realidade. Além disso, há que se olhar para esses dados com certa desconfiança, pois muitos participantes podem não conhecer a renda dos

pais ou dos demais membros da sua moradia, pois várias repostas vinham acompanhadas de palavras como *aproximadamente, varia, mais ou menos*.

Ressalto que 25% dos alunos declararam viver com até um salário mínimo, que na época equivalia a R\$957,00. Desses 25%, 9% afirmaram viver com renda *per capita* entre $\frac{1}{4}$ de salário e $\frac{1}{2}$ salário – trata-se de renda consideravelmente baixa, sobretudo numa cidade grande como Belo Horizonte e sua RMBH. Infelizmente, diante dessa porcentagem de abstenção, fica difícil fazer análises relevantes. Entretanto, há outros dados do questionário que podem ajudar a compreender o perfil socioeconômico dos alunos, como a escolaridade dos pais, que será apresentada a seguir.

Gráfico 12 – Escolaridade da mãe



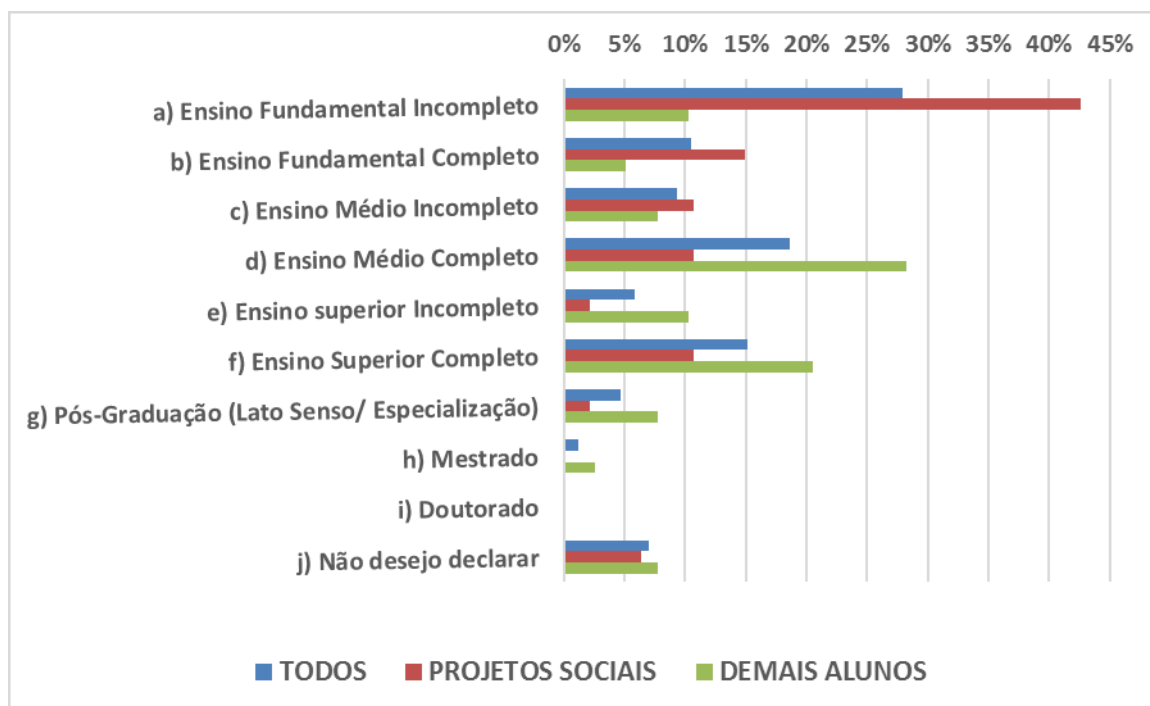
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A maioria das mães dos alunos têm escolaridade até o Ensino Médio Completo (67%, somando as alternativas A, B, C, D), o que indica um aumento da escolarização dos filhos em relação às mães. Possivelmente, muitos deles fazem parte da primeira geração da família a entrar no Ensino Superior. A porcentagem de mães com Ensino Superior completo é de 15%. Somadas àquelas com Ensino Superior incompleto, temos 23% das mães que deram entrada no nível universitário. As demais com níveis mais altos de escolaridade são apenas 9%.

A porcentagem de mães com Ensino Fundamental incompleto é de 24%, que só não é superior ao das mães com Ensino Médio completo. Ao comparar as respostas de *PS* e *DA*, a

maior diferença fica perceptível justamente nesses níveis de ensino. Nas mães de alunos de *PS*, o maior percentual encontrado é de 32% justamente no menor nível de ensino, o Ensino Fundamental incompleto. Nas mães dos *DA*, há ainda uma quantidade considerável de mães nessa faixa (15%), mas é menos da metade, proporcionalmente. Há também um aumento na quantidade de mães com Ensino Médio completo, sendo no universo dos *DA* o nível de escolaridade com maior participação das mães.

Gráfico 13 – Escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

No geral, quanto ao nível de escolaridade, 66% dos pais têm escolaridade até o Ensino Médio completo (somadas as alternativas A, B, C e D), porcentagem muito semelhante ao encontrado nas mães. Nessa faixa, os pais têm ligeira desvantagem, pois há mais pais com Ensino Fundamental incompleto e menor quantidade de pais com Ensino Médio completo, o que reduz o nível de escolaridade deles. Nos demais itens, há similaridade se comparados aos dados encontrados para as mães.

Na comparação dos dois subgrupos de alunos, fica perceptível como os pais de alunos de *PS* têm uma escolaridade muito mais baixa do que a dos *DA*. 43% dos pais dos alunos de *PS* têm Ensino Fundamental incompleto. Apenas 10% dos pais dos *DA* estão nessa faixa de escolaridade, uma diferença de 33%. Se forem somados a eles os pais com Ensino Fundamental completo, no caso dos *PS* a porcentagem sobe para 58%, o que significa que a maioria dos pais

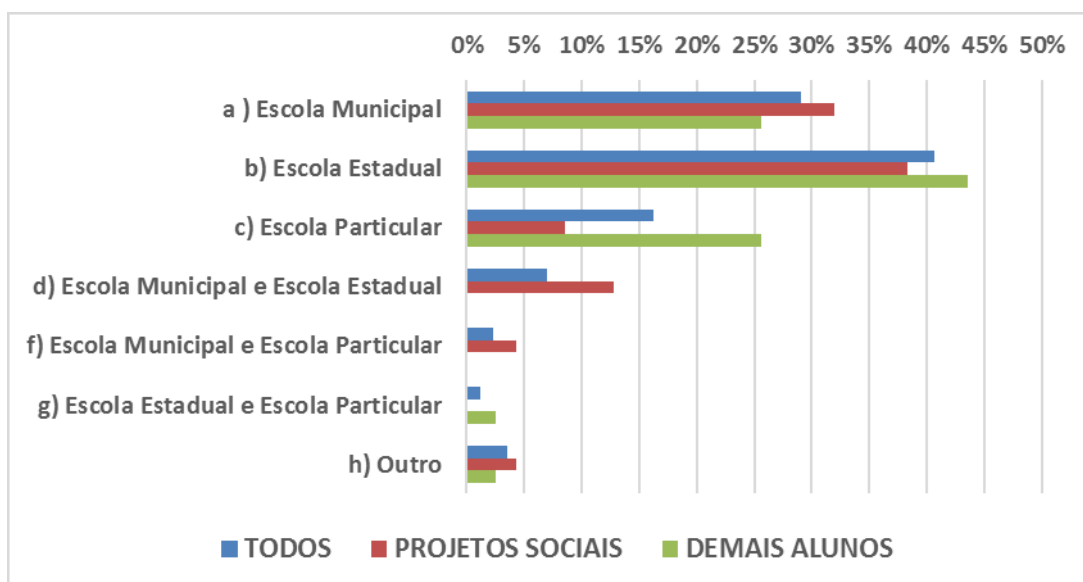
de alunos deste subgrupo tem, no máximo, o Ensino Fundamental completo. Os pais de *DA* neste mesmo nível de escolaridade somam 15%, uma diferença de 43%.

A menor escolaridade dos pais de *PS* se mantém no Ensino Médio (alternativas D e E) e no Ensino Superior (alternativas E e F), pois, juntas, somam 22% contra 36% dos pais dos *DA* no primeiro caso e 13% contra 21% no segundo. Fica evidente, portanto, uma diferença entre o perfil dos pais dos alunos, pois os pais de *PS* têm um nível escolaridade significativamente menor do que os dos *DA*. Cabe destacar também que nesse quadro 8% do total dos alunos não desejaram declarar a escolaridade do pai, fato que não ocorreu com a escolaridade da mãe, na qual todos os alunos declararam. Considerando as políticas de acesso ao ensino superior, é importante considerar que a maioria dos alunos de *PS* são da primeira geração da família a chegar a esse nível de escolaridade.

2.3.2 Características do processo de escolarização básica dos alunos

Este tópico irá apresentar algumas características do processo de escolarização básica dos alunos, focando principalmente em quais instituições estudaram e nas informações referentes às aulas de Arte no Ensino Fundamental e Médio.

Gráfico 14 – Onde cursou o Ensino Fundamental

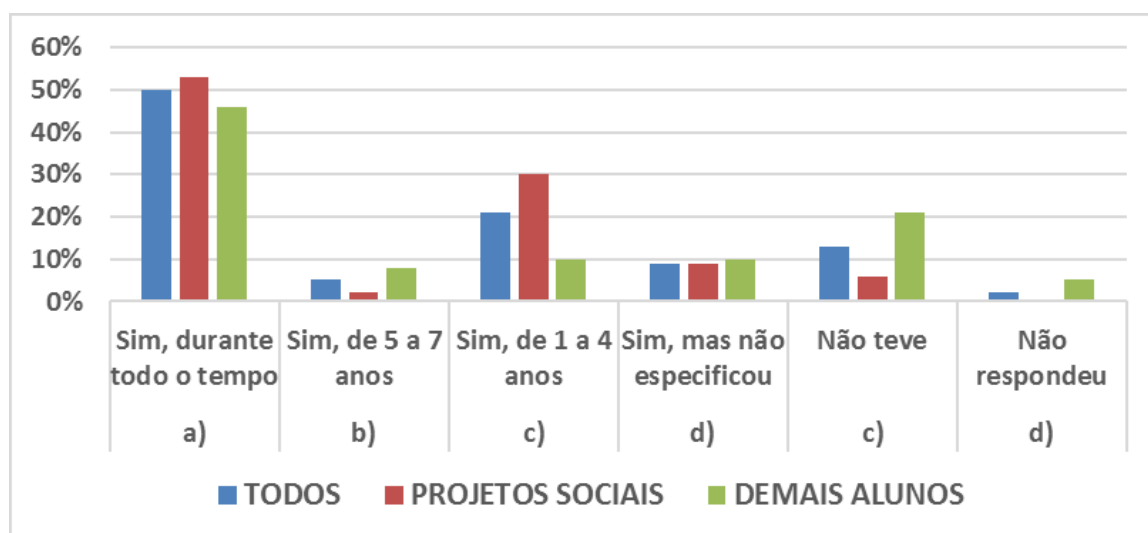


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A trajetória dos estudantes no Ensino Fundamental se deu, em sua maioria, exclusivamente em escola pública (77% do total). Estudaram apenas em escola particular 16%

dos alunos. Na comparação dos subgrupos, a diferença mais significativa diz respeito exatamente àqueles alunos que estudaram apenas em escolas particulares, uma vez que 26% dos *DA* estudaram em instituições privadas, contra apenas 9% dos *PS*.

Gráfico 15 – Aulas de Arte no Ensino Fundamental como disciplina regular



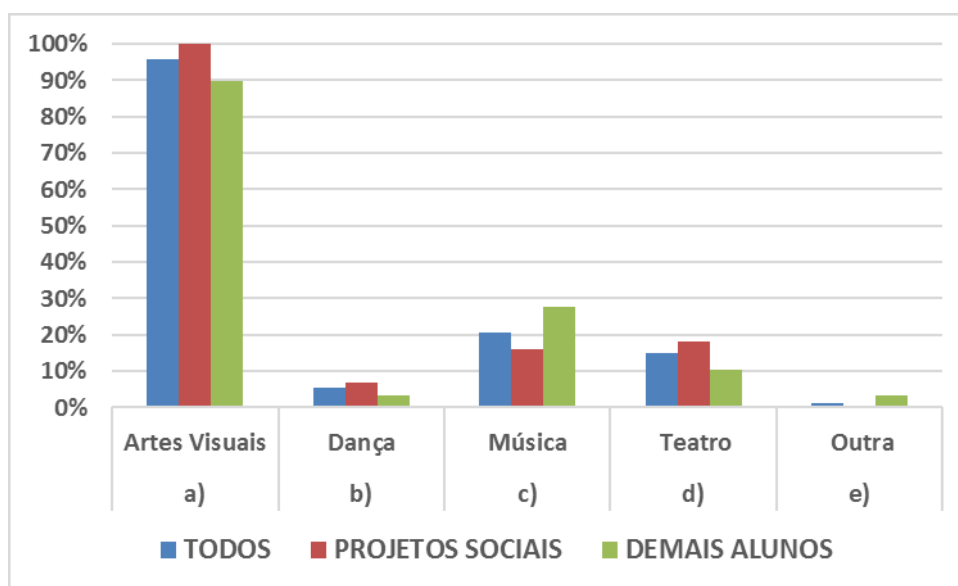
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Ao ser perguntada sobre as aulas de Arte no Ensino Fundamental, a maioria (85%) teve aulas e 13% dos alunos responderam que não tiveram Arte nessa etapa de ensino. Dos 85%, 35% não tiveram por todo o tempo. Ao comparar os dois subgrupos, a principal diferença é que os alunos de *PS* tiveram mais aulas de Arte em comparação com os outros, pois em todas as alternativas do *Sim* (de A até D) há maior incidência nesse grupo. Isso é reforçado pela resposta de que *Não teve Arte* ser 15% maior no grupo dos *DA*, na qual 21% deles não tiveram nenhuma aula de Arte durante o Ensino Fundamental.

Metade dos alunos teve aulas de Arte por todo o tempo e apenas 5% tiveram aulas de 5 a 7 anos, duração que se aproximaria da totalidade dessa etapa de educação. 21% tiveram aula de 1 a 4 anos e 11% dos alunos não especificaram quanto tempo tiveram, fato que merece consideração. Como o local para especificar por quanto tempo o aluno teve aulas de Arte se tratava de campo aberto no questionário, algumas vezes a não especificação veio acompanhada de frases como *Não me lembro* e *Não tenho certeza*. Tais respostas podem ser indicativos de que as aulas aconteceram por pouco tempo durante suas trajetórias escolares ou não foram capazes de deixar lembranças significativas para os alunos.

Atualmente, o Ensino Fundamental tem duração de 9 anos, mas é uma mudança relativamente recente, pois o MEC deu como prazo final para sua implantação o ano 2010. Até então, o Ensino Fundamental tinha duração de 8 anos. Nas Escolas Estaduais, em função de uma política do Estado de Minas Gerais, que se antecipou em relação à Federação, crianças de 6 anos passaram a ser matriculadas no Ensino Fundamental desde 2004, o que adiantou o processo nesse tipo de instituição. É provável, portanto, que parte considerável dos alunos tenha cursado o Ensino Fundamental já com 9 anos de duração. Independentemente de ser 8 ou 9 anos ao total, ter aulas de Arte de 1 a 4 anos é muito pouco diante da duração dessa etapa de ensino. Isso indica a negligência com essa área de conhecimento ainda é tratada, apesar dos avanços vivenciados nas duas últimas décadas desde a promulgação da atual LDB em 1996.

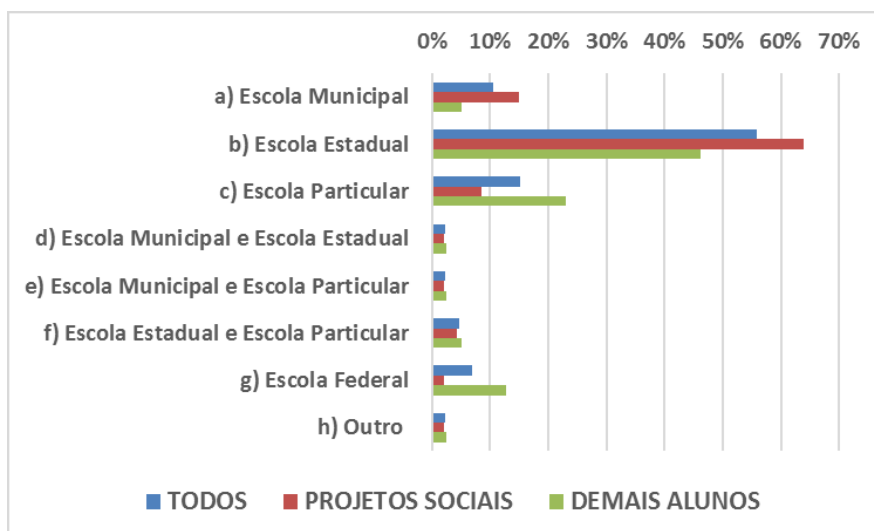
Gráfico 16 – Modalidades artísticas contempladas nas aulas de Arte do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A propósito dos avanços, talvez seja possível creditar a presença de outras modalidades artísticas na escola para além das Artes Visuais à LDB, aos PCNs e à significativa abertura de novas licenciaturas nas áreas, decorrentes também do próprio REUNI. Entretanto, as Artes Visuais continuam sendo a modalidade que atinge a maior porcentagem de alunos: 96% do total. A Dança ainda é a mais tímida delas, com apenas 5% do total. Com efeito, de todas as áreas, ela é a que teve a Licenciatura mais recentemente implantada em Belo Horizonte, em 2010, curso que é inclusive o foco desta pesquisa. Dessa forma, houve alunos formados apenas em 2014 e ainda não é possível detectar seu impacto aqui.

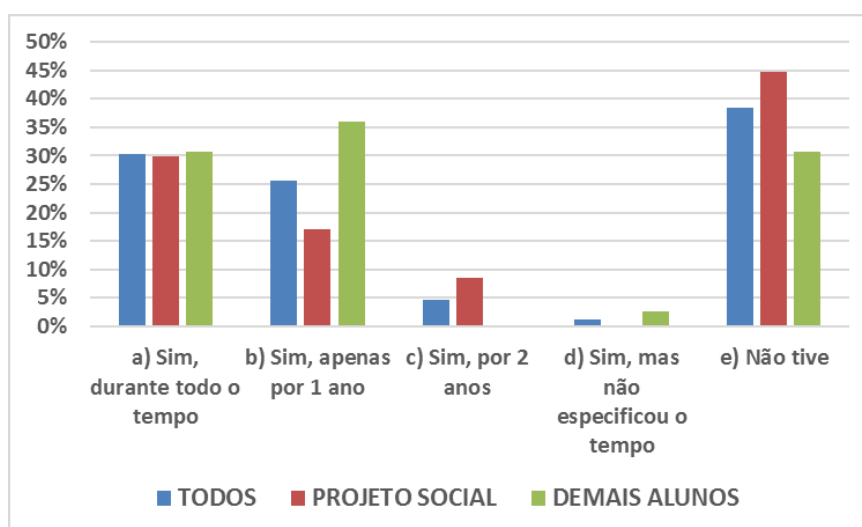
Gráfico 17 – Onde cursou o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A maioria dos estudantes cursou o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas (alternativas A, B, D e G), totalizando 75%. Ao comparar os dois subgrupos, as diferenças mais relevantes aparecem nos itens Escola Particular e Escola Federal. Nos dois casos, os *DA* apresentam uma porcentagem maior: 14% no primeiro caso e 11% no segundo. Entretanto, mesmo se considerarmos apenas os *DA*, o Curso ainda tem sua maioria de alunos oriundos do Ensino Médio Público (67%). Dessa forma, o perfil dos alunos do Curso, independentemente da forma de entrada na seleção (bônus, reserva de vagas ou ampla concorrência), é de possíveis cotistas.

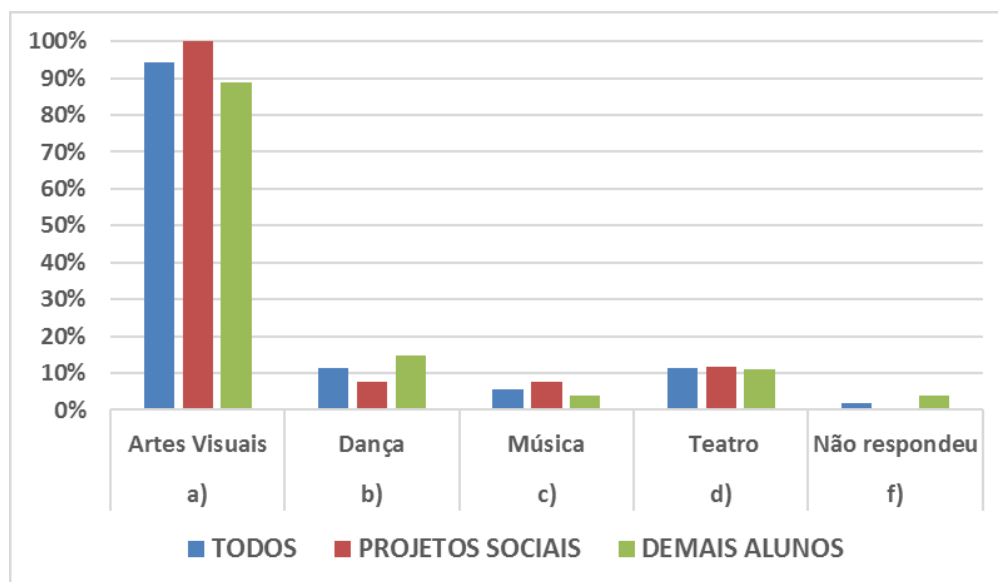
Gráfico 18 – Aulas de Arte no Ensino Médio como disciplina regular



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto às aulas de Arte no Ensino Médio, 62% dos alunos declararam que as tiveram. Destes, 30% tiveram durante todo o tempo e 31% apenas em parte do Ensino Médio. 38% dos alunos não tiveram Arte no Ensino Médio, porcentagem muito maior do que os 13% que declararam não ter tido Arte no Ensino Fundamental. Isso mostra que pode ser mais difícil ter aulas de Arte nessa etapa. Considerando que 26% tiveram Arte por apenas um ano, esses alunos passaram a maior parte do Ensino Médio sem aulas de Arte. Somando-os aos 38% que não tiveram Arte, temos a porcentagem de 64% de alunos que não tiveram Arte ou tiveram por apenas um ano, o que é preocupante do ponto de vista do acesso e da qualidade do ensino.

Gráfico 19 - Modalidades artísticas contempladas nas aulas de Arte do Ensino Médio



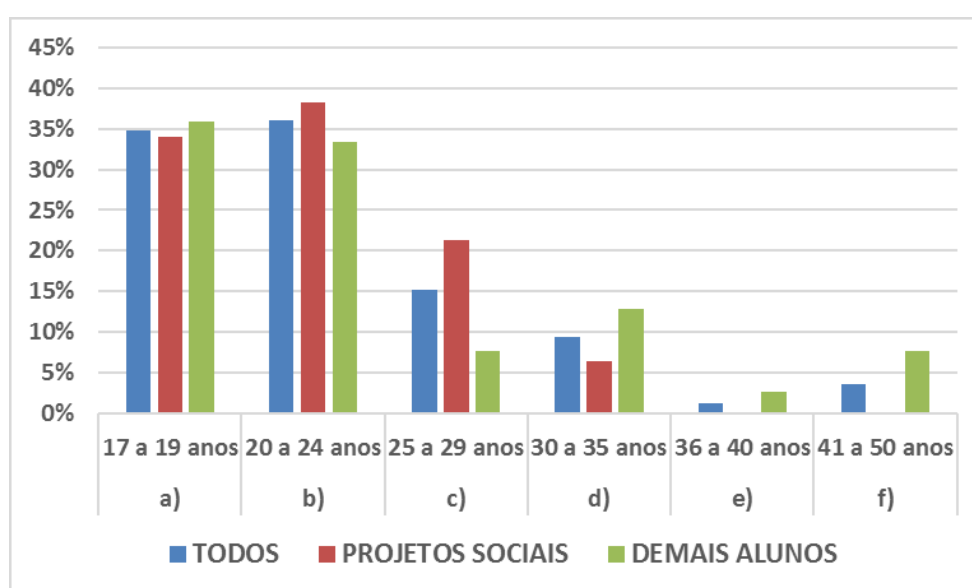
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Apesar do aumento da porcentagem de alunos que declararam ter tido Dança no Ensino Médio (6% a mais do que no Ensino Fundamental), houve uma diminuição em relação à Música (15% a menos) e ao Teatro (4% a menos). As Artes Visuais continuam atingindo mais de 90% dos alunos, quase que de forma exclusiva. A questão das dificuldades relacionadas à Arte no Ensino Médio é geral, não sendo específica de um dos subgrupos analisados aqui. Esse quadro tende a piorar com a recente aprovação e implementação do chamado Novo Ensino Médio, que faz com o que o ensino de Arte deixe de ser disciplina obrigatória desse nível de ensino, conforme mencionado no primeiro capítulo. Se, com o ensino obrigatório, a porcentagem de alunos que não tiveram Arte em nenhum dos três anos é de 38%, é de se imaginar que essa porcentagem aumente de forma relevante nos próximos anos.

2.3.3 O aluno e o CDANÇA/EBA/UFMG

Este tópico abrange algumas características sobre o ingresso no CDANÇA/EBA/UFMG, como idade, uso de ação afirmativa, forma de ingresso, frequência a curso preparatório/pré-vestibular, número de vezes que tentou entrar, se havia cursado outra graduação, entre outras. Também abrange algumas questões como se havia clareza de que se tratava de um curso da modalidade licenciatura, como ficou sabendo do Curso, entre outras.

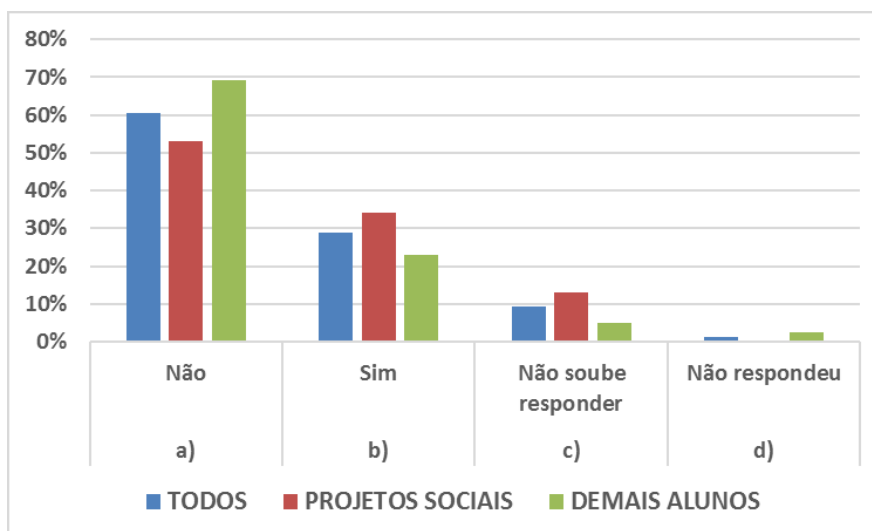
Gráfico 20 – Idade de ingresso no Curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto à idade de ingresso, 35% dos estudantes entraram no Curso entre 17 e 19 anos, o que significa que provavelmente entraram logo depois da conclusão do Ensino Médio, sem pausas ou interrupções significativas. Outros 36% entraram entre 20 e 24 anos. Juntos, é possível afirmar que 71% dos alunos entraram até 24 anos de idade. Os demais entraram entre 25 e 29 anos (15% deles) e 13% entraram com mais de 30 anos. Comparando-se os subgrupos, nota-se uma maior entrada de alunos de *PS* na faixa de 25 a 29 anos, com 13% a mais do que os *DA*. A partir dos 30 anos, os *DA* têm uma entrada maior do que os de *PS* em 18%.

Gráfico 21 – Ação afirmativa no ingresso no Curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Sobre beneficiar-se de alguma ação afirmativa para ingresso no Curso, 60% dos alunos declararam não ter utilizado tal possibilidade, 29% declararam que utilizaram alguma ação afirmativa e 1% não respondeu. Ao se comparar os subgrupos, verifica-se um aumento de 11% dentro do grupo dos *PS* que se beneficiaram de ações afirmativas. Há também um aumento de 8% entre aqueles alunos que não souberam responder. Talvez, a porcentagem de licenciandos que não sabiam responder à pergunta se deva à forma como a questão foi elaborada no questionário, utilizando-se o termo Ações afirmativas e não Lei de Cotas e Políticas de Bônus, o que pode ter dificultado o entendimento da questão. Surgem então algumas questões que precisam ser debatidas.

A primeira é que, desde a implantação do Curso, o Programa de Bônus na UFMG já estava vigente, conforme explicado no capítulo anterior. E que, desde 2013, com a regulamentação da lei 12711/2012, a UFMG começou a implantar a reserva de vagas de forma progressiva. A partir de 2016 ficou fixado que metade das vagas da graduação da Universidade é destinada a alunos de escolas públicas.

Ao se retomar o Gráfico 17, tem-se que 75% dos alunos do Curso declararam terem cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. Ou seja, a maior parte dos alunos poderia ter utilizado o benefício das cotas, embora apenas 29% declararam ter feito. No caso específico do Programa de Bônus, como citado no primeiro capítulo, Peixoto e Braga (2012) afirmam que, para algumas carreiras, seu efeito foi muito pequeno, especialmente no caso da área de Artes. Para os autores, deve ser observado que nesses cursos a proporção de estudantes

que já eram oriundos de escola pública quase sempre supera os 50%, diferentemente de outros cursos da UFMG.

Apesar de a análise apresentada ter sido feita no contexto do Bônus, é possível transpô-la para o âmbito da reserva de vagas. É sabido que apenas para entradas a partir de 2016 foi implantada a reserva de 50% de vagas na UFMG. Seria preciso, portanto, algum tempo para a efetivação dos 50% de alunos com o perfil de cotistas, considerando apenas esse raciocínio. O quadro a seguir fornece subsídios para o aprofundamento da questão.

Quadro 6 – Vagas reservadas no CDANÇA/EBA/UFMG a partir da lei 12.711/2012

ANO	PORCENTAGEM RESERVADA	VAGAS RESERVADAS
2013	25%	5
2014	25%	5
2015	37,50%	8
2016	50%	10
2017	50%	10
Total de vagas reservadas até 2017		38

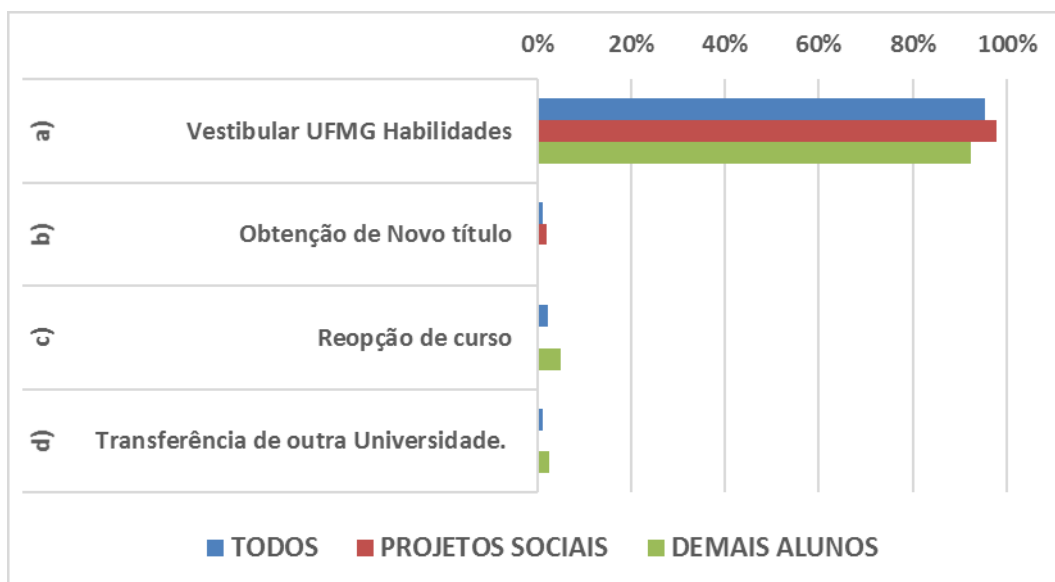
Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de informações retiradas dos Editais de Vestibular UFMG dos referidos anos.

De 2013 até 2017, 38 vagas foram reservadas por meio da aplicação da Lei 12.711/2012. Diante do número de matriculados no Curso em 2017/2 (114 alunos), essa reserva representa apenas 33% das vagas ocupadas no ano do levantamento dos dados. Como afirmado, 75% dos alunos já tinha cursado o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas e poderiam, portanto, ter se beneficiado das cotas. Apesar da impressão de que a porcentagem de 29% dos alunos que declararam ter se beneficiado de alguma ação afirmativa é pequena, essa porcentagem se aproxima, proporcionalmente, da reserva de vagas efetivamente feita, que corresponde a 33% das vagas ocupadas no Curso.

Além disso, o perfil do alunado do Curso é de possíveis cotistas, o que, em termos da democratização do acesso ao ensino superior, pode indicar um grande potencial de inclusão do Curso. Dessa forma, há cenários possíveis (e provavelmente, complementares). Talvez a reserva de vagas esteja contribuindo ainda mais para que o número de estudantes oriundos de escola pública no Curso seja tão significativo, haja vista que, conforme a pesquisa de Peixoto e Lacerda (2012) citada há pouco, antes mesmo da implantação das políticas de ação afirmativa na UFMG, os cursos da área de Arte da UFMG já tinham por volta de 50% dos seus alunos vindos da escola pública. Além disso, de forma curiosa e contraditória, o fato de que muitos dos estudantes que têm concorrido a uma vaga na modalidade Ampla Concorrência poderiam

ter escolhido modalidades dentro da reserva de vagas acaba contribuindo para que números de alunos de escola pública no Curso sejam tão robustos. Essa espécie de *renúncia* ao direito à reserva de vagas acaba colaborando para que o Curso seja ainda mais inclusivo.

Gráfico 22 – Forma de ingresso no CDANÇA/EBA/UFMG



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A principal forma de ingresso no Curso é o modelo tradicional oferecido pela UFMG, do Vestibular Habilidades ou Vestibular Tradicional (até 2013). Uma pequena porcentagem de alunos declarou ter entrado no Curso por outras formas, totalizando apenas 4% aqueles que chegaram por obtenção de novo título, reopção de curso ou transferência de outra universidade. Não há diferenças significativas se comparados os dois subgrupos.

O Vestibular de Habilidades, considerando o edital referente à entrada da turma de 2017, foi composto por duas etapas. A primeira corresponde às provas objetivas do ENEM, na qual, após conversão prevista no edital, a nota máxima a ser alcançada era 80 pontos. Essa nota foi utilizada para a convocação dos candidatos para a realização da segunda etapa, podendo ser convocados até 100 candidatos.

A segunda etapa consiste nas Provas Específicas de Habilidade (Provas de Habilidade Corporal de Dança e Solos de Dança), citadas no primeiro capítulo, acrescidas da nota na redação do ENEM convertida numa escala de 0 a 20 Pontos. A nota máxima possível é de 220 pontos por candidato, sendo 100 em cada uma das provas e 20 da redação.

Quadro 7 - Relação Candidatos por Vaga – Vestibular Habilidades 2017

CURSO	MODALIDADE	CANDIDATOS	VAGAS		CANDIDATOS/VAGA	
			ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 1	ETAPA 2
Dança (Licenciatura) – Noturno	1	17	15	3	1,13	5,67
	2	4	10	2	0,40	2,00
	3	5	15	3	0,33	1,67
	4	6	10	2	0,60	3,00
	5	22	50	10	0,44	2,20
Total Dança		54	100	20		

Fonte: Extraído de quadro completo da Relação Candidatos por Vaga do Concurso Vestibular 2017 (Habilidades) da COPEVE/UFMG. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2016/vest_candidatovaga_ufmg017.pdf Acesso em: 04 abr. 2018.

Quadro 8 – Características das Modalidades de ingresso - Vestibular Habilidades 2017

MODALIDADE	CARACTERÍSTICAS	
1	Vagas reservadas para a Rede Pública de Ensino	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda mensal de até 1,5 salário <i>per capita</i>
2		Não declarados pretos, pardos ou indígenas com renda mensal de até 1,5 salário <i>per capita</i>
3		Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com Renda Mensal acima de 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>
4		Não declarados pretos, pardos ou indígenas com Renda Mensal acima de 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>
5	Ampla concorrência	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do Quadro I - Cursos oferecidos em Belo Horizonte com provas de habilidades específicas do EDITAL DO CONCURSO VESTIBULAR UFMG 2018 – HABILIDADES. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2016/vest_edital_ufmg2017.pdf Acesso em: 22 set. 2019.

O cenário pós implantação da Lei 12.711/2012 – Lei de Cotas – apresenta muitas variáveis no quesito relação candidato/vaga, pois há 5 modalidades possíveis de entrada na UFMG (as modalidades de 1 a 4 são para reserva de vagas). Para as vagas de Ampla Concorrência (modalidade 5) – que no caso do Curso (a partir de 2016) são 10 –, na primeira etapa do referido concurso vestibular a relação candidatos por vaga era de 0,44 e na segunda 2,20. Especialmente, essa relação aparece tão baixa na primeira etapa porque o número de candidatos inscritos nessa modalidade era de 22 alunos e havia disponíveis 50 vagas naquele

momento. Como todos eles foram convocados para a segunda etapa, essa relação aumenta para mais de dois candidatos concorrendo por uma vaga.

No caso da reserva de vagas para rede pública de ensino, apenas na modalidade 1 (Autodeclarados preto, pardos e indígenas com renda mensal de até 1,5 salário mínimo *per capita*) é que essa relação sobe para mais de um candidato por vaga na primeira etapa. Na segunda etapa, a relação sobe para 5,67 candidatos por vaga. É a maior concorrência em todas as modalidades, o que gera um fenômeno curioso e cruel: uma maior disputa justamente naquele segmento que mais precisaria da ação afirmativa para entrar na universidade.

Em análise preliminar da Lei de Cotas, Carvalhaes, Feres Júnior e Daflon (2013, p. 15) já haviam apontado que tal situação iria ocorrer

Não deixa de ser irônico notar que a competitividade maior, ou seja, a maior dificuldade para se obter uma vaga no ensino superior, encontra-se exatamente no grupo menos privilegiado, aquele que acumula a desigualdade étnico-racial, pretos pardos e indígenas, e a social, renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos per capita.

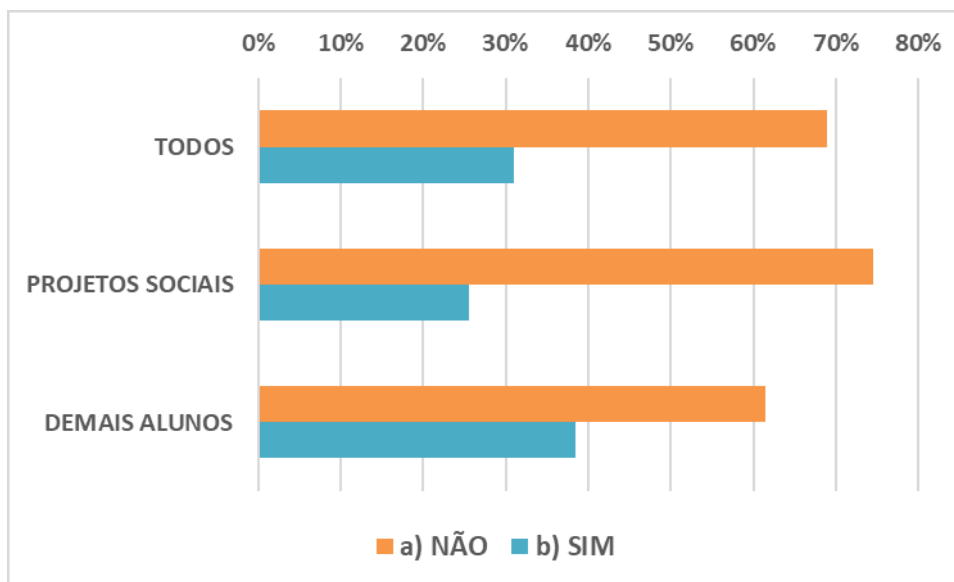
No caso do Curso, a situação também chama atenção porque o número de candidatos na modalidade 1 chega a ser maior do que a soma das outras três modalidades (2, 3 e 4) da reserva de vagas. A modalidade 1 teve 17 candidatos na primeira etapa, enquanto as outras 3 tiveram, juntas, 17. Para se ter uma ideia, a Ampla Concorrência (modalidade 5) teve 22 candidatos para 50 vagas na primeira etapa e 22 candidatos para 10 vagas na segunda. A modalidade 1 teve 17 candidatos para 15 vagas na primeira e 15 candidatos para apenas 3 vagas na segunda.

É importante ficar atento para essas situações que a Lei 12.711/2102 pode produzir, pois, infelizmente, elas penalizam aqueles que mais precisam, dentro de todo o grupo de beneficiários da reserva de vagas. Entretanto, não se trata aqui de desqualificar a lei. Ao contrário, é necessário detectar sua potencialidade e suas limitações por meio de dados concretos, sem, contudo, colocá-la em xeque enquanto política pública. É importante avaliar a efetividade das leis e tomar cuidado com discursos simplificadores ou reducionistas. De toda forma, especialmente em cenários políticos em que avanços sociais são questionados, é preciso atenção para que críticas à lei não sejam utilizadas para justificar sua extinção, o que definitivamente não é o caso.

Também merece análise o fato de que apenas no caso da modalidade 1 houve candidatos eliminados do processo já na primeira etapa. Ou seja, com exceção da modalidade 1 da reserva de vagas, todos os candidatos que se inscreveram no Vestibular tiveram acesso à segunda etapa.

Isso reforça a importância das provas específicas do Vestibular de Habilidades para a efetiva aprovação no Curso, uma vez que é ali que tem se configurado a real concorrência.

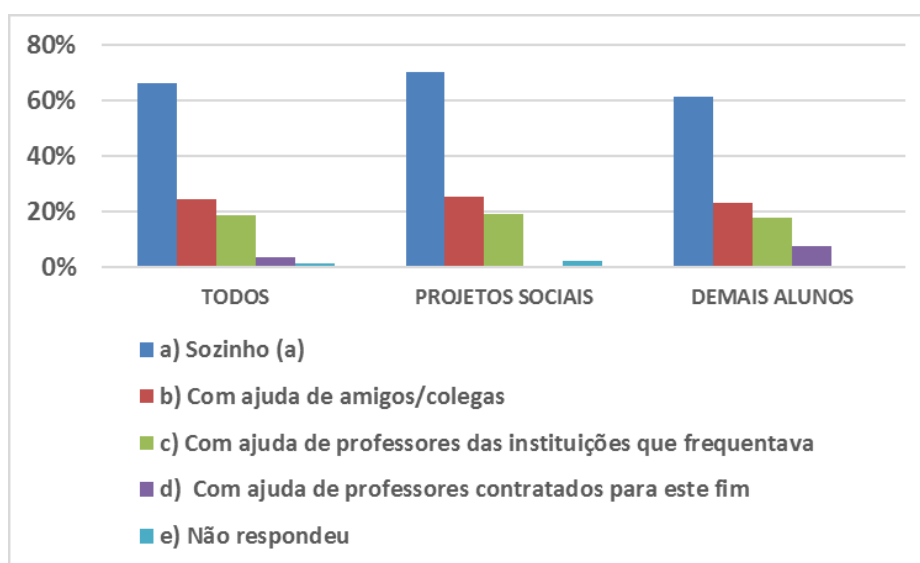
Gráfico 23 – Frequência em curso pré-vestibular



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A maioria dos alunos não frequentou cursos preparatórios para o exame de seleção. Há um aumento de 12% entre aqueles que declararam ter participado desses cursos no grupo *DA* e, portanto, proporcionalmente, há menos estudantes que passaram por tal experiência no grupo dos alunos vindos de *PS*.

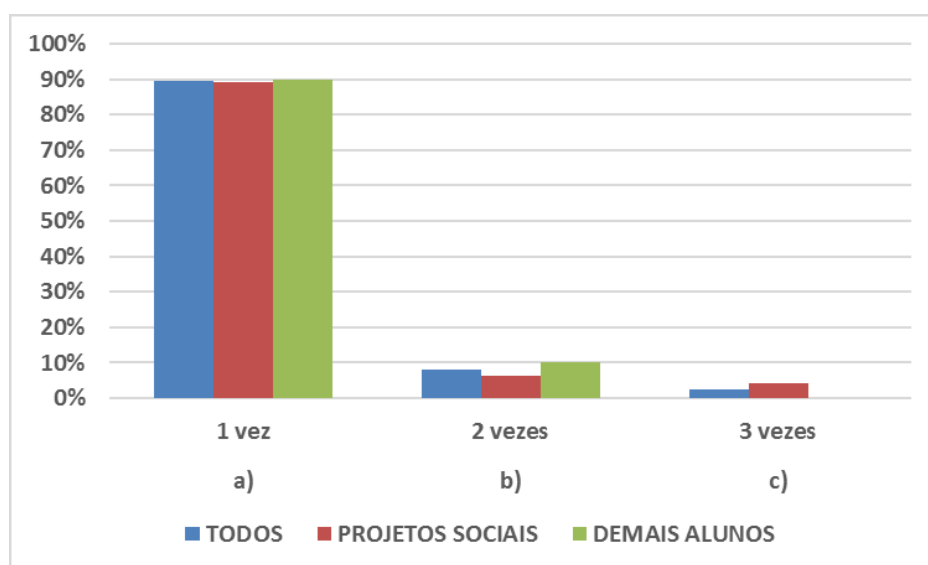
Gráfico 24 – Preparação para o Prova de Habilidades Específicas



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Ao responder sobre a Prova de Habilidades Específicas para ingresso no Curso de Dança, 13% dos alunos indicaram terem se preparado de mais de uma forma. A resposta com maior porcentagem de participantes é a opção a) Sozinho, com 66% dos alunos tendo declarado que assim fizeram, seguida da opção b) Com ajuda de amigos (24%) e c) Com ajuda de professores das instituições que frequentava (19%). Apenas 3% declararam que contrataram profissionais para esse fim. Não há grandes diferenças na comparação dos subgrupos; apenas neste último item citado, no qual há presença apenas de alunos que não participaram de projetos sociais.

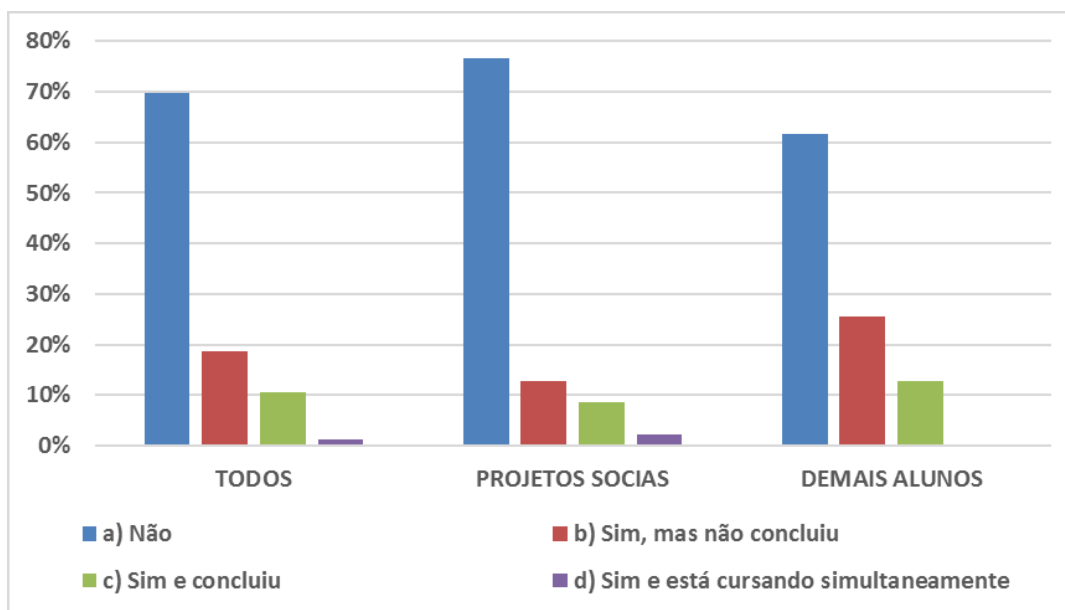
Gráfico 25 – Quantas vezes tentou ingressar no Curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto ao número de tentativas de entrada no Curso, 90% dos alunos obtiveram êxito logo na primeira tentativa. Comparando-se os subgrupos, tem-se o mesmo panorama: poucos alunos entraram na segunda tentativa e menos ainda na terceira.

Gráfico 26 – Cursou outra graduação



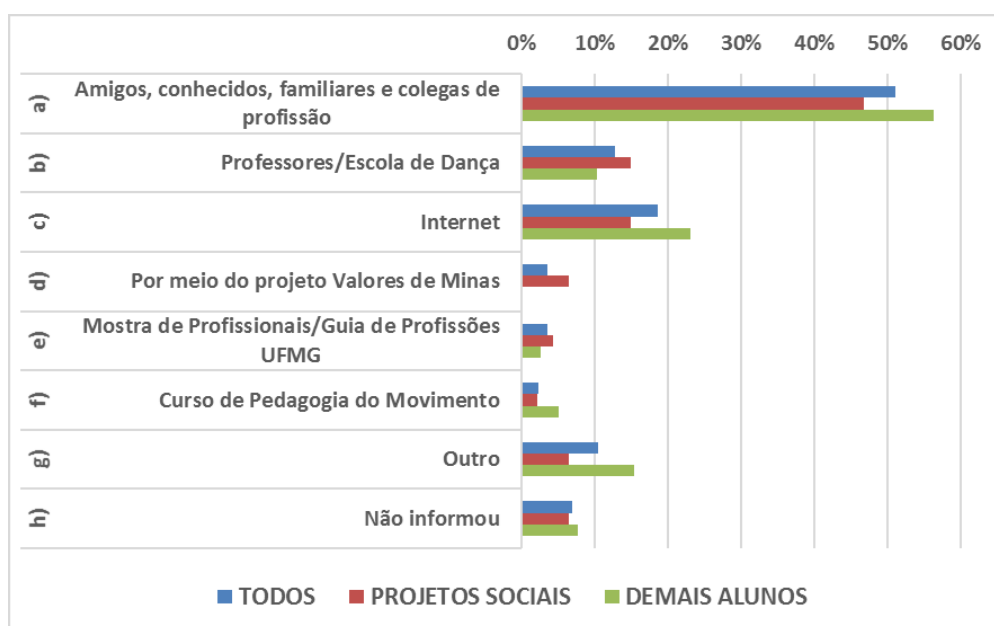
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Sobre ter cursado outra graduação, 30% dos alunos o fizeram, sendo que 19% cursaram e não concluíram e 10% cursaram e concluíram. Apenas um participante declarou cursar de forma simultânea outro curso superior. Aqueles que concluíram formaram-se em Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Educação Física, Jornalismo e Letras. Um aluno formou-se em dois cursos superiores antes da entrada no Curso: Letras e Gestão de Recursos Humanos. Das instituições frequentadas por eles, 67% eram particulares. Daqueles que cursaram e não concluíram, 35% fizeram Educação Física e os demais fizeram cursos em diversas áreas de conhecimento. Dos cursos iniciados e interrompidos, 50% foram em instituições públicas, 35% em particulares e 15% não identificaram as instituições.

Independentemente de terem concluído ou não outra graduação, o CDANÇA/EBA/UFMG, nas escolhas realizadas por tais alunos, apareceu como uma opção de segundo (ou até terceiro) curso superior para essas pessoas. A recente abertura do Curso pode ser uma das justificativas para essa escolha. Pode também ser um dado importante para entender o motivo de uma porcentagem considerável de alunos ter entrado no Curso um pouco mais velha do que o “esperado”, visto que 30% do total tiveram ao menos uma vivência em outro curso superior antes da entrada no Curso.

Ao se comparar os dois subgrupos, percebe-se que ambos cursaram outras graduações, com uma vantagem do grupo dos *DA* de 13% em relação àqueles que não concluíram e de 4% em relação aos que concluíram. É importante ressaltar que para 22% dos alunos de *PS* o Curso de Dança não representou a primeira entrada em uma graduação.

Gráfico 27 – Como ficou sabendo da existência do CDANÇA/EBA/UFMG

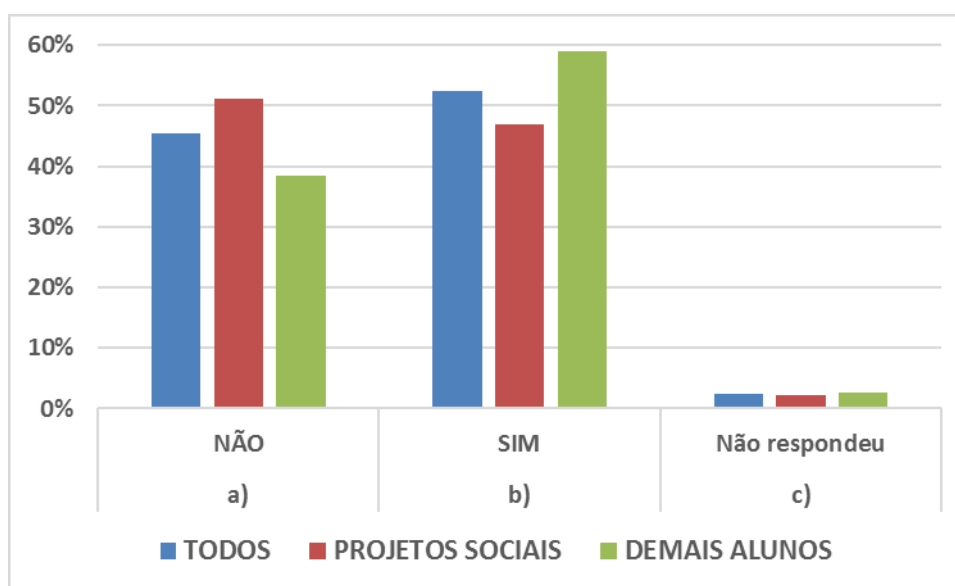


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Essa foi uma pergunta aberta, na qual procurei tabular as respostas da forma mais objetiva possível. 8% dos alunos deram mais de uma resposta, ou seja, declararam ter tomado conhecimento do Curso por mais de uma forma. Assim, todas as respostas foram consideradas. Percebe-se a importância do círculo de relações sociais na tomada de conhecimento sobre o Curso. Somando-se as alternativas A e B, 64% dos alunos souberam do Curso dessa maneira, seja por amigos, conhecidos, familiares, colegas de profissão e professores. A internet aparece como outra importante ferramenta, pois 19% de alunos citaram esse recurso. 3% declararam ter conhecido o Curso por meio do Valores de Minas³⁹, que anualmente faz uma visita ao Curso (o projeto aparece como um dos mais frequentados pelos alunos do Curso, conforme Gráfico 43). 2% declararam ter sabido do Curso porque foi aluno do Curso de Extensão Pedagogia para o Movimento para o Ensino de Dança, citado no capítulo 1 e importante na história do CDANÇA/EBA/UFMG.

³⁹ O Valores de Minas é um projeto social desenvolvido pelo Governo de Minas Gerais. Foi o projeto mais frequentado pelos alunos, conforme será apresentado no Gráfico 43 (vide página 113).

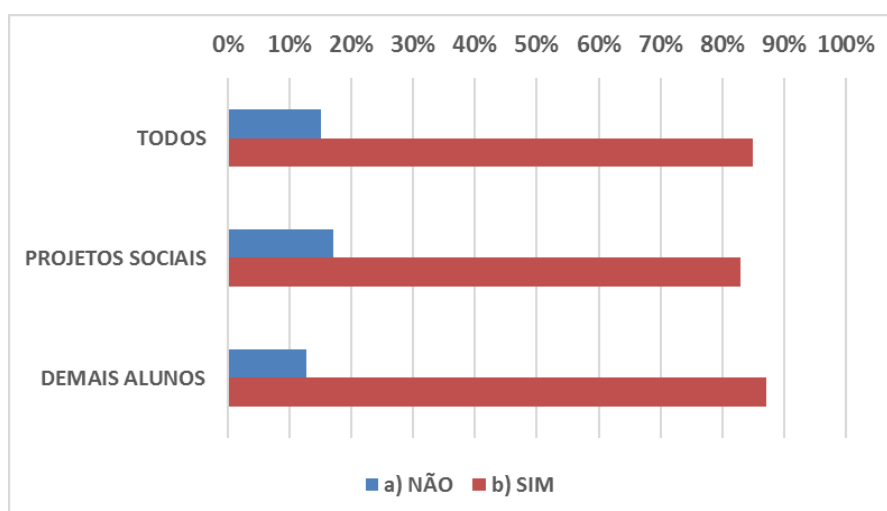
Gráfico 28 – Conhece o PPC/DANÇA/EBA/UFMG



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Sobre o PPCDANÇA/EBA/UFMG, a porcentagem de licenciandos que declararam conhecê-lo é próxima à dos que não o conhecem, sendo 52% para o sim e 45% para o não. Ao se comparar os dois subgrupos, é perceptível uma diferença nesse perfil. Os *DA* têm 59% dos alunos que conhecem o projeto, contra 38% que não conhecem. Já os alunos de *PS* têm 47% que conhecem, contra 51% que não conhecem.

Gráfico 29 – Clareza de que o Curso era uma Licenciatura

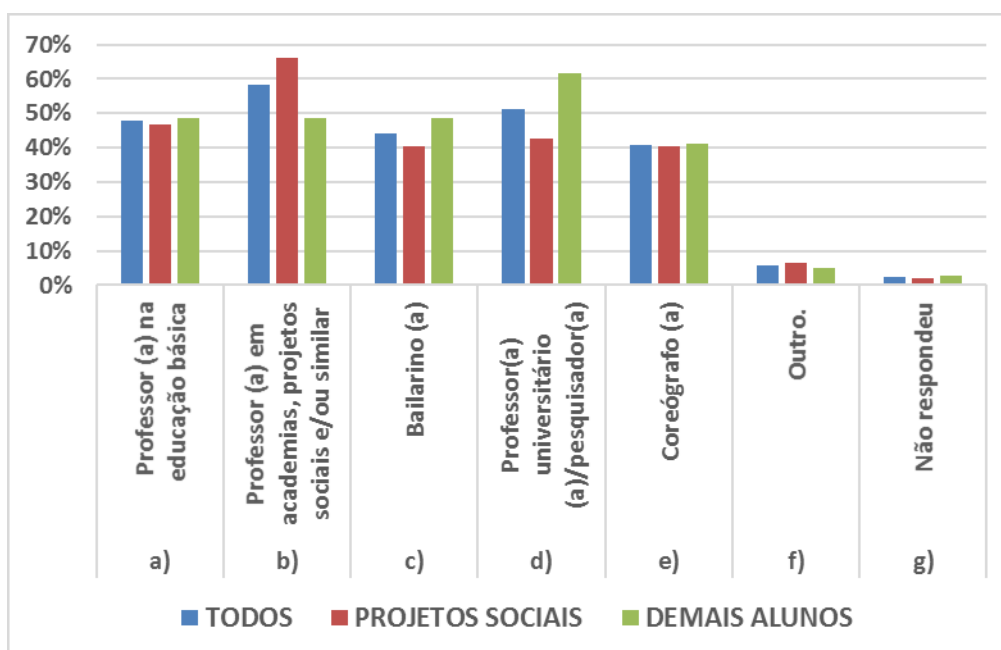


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Outra questão a ser tratada é se os alunos tinham clareza, na hora da escolha do Curso, de que se tratava de uma Licenciatura. 85% deles afirmaram que sim e não há grandes

diferenças na comparação entre os dois subgrupos. Arrisco assegurar que essa, assim como a questão anterior, seja a típica pergunta na qual, muitas vezes, o participante responde aquilo que o pesquisador quer ouvir. Essa pergunta é mais complexa do que pode parecer. Existe uma resposta óbvia: “É claro que eu sabia que era uma Licenciatura, estava escrito”. E existe aquela mais profunda: Saber que se tratava de uma Licenciatura é suficiente para saber o que é, de fato, uma Licenciatura? O que significa ser uma Licenciatura em Dança? Como professora substituta do Curso e devido ao convívio com os estudantes durante a pesquisa, arrisco-me a afirmar que se fosse possível outros recursos para averiguar tal questão, talvez mais alunos teriam manifestado não saber exatamente do que se tratava.

Gráfico 30 – Como visualiza sua atuação profissional após a formatura



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

O gráfico evidencia que quase metade dos alunos (pelo menos 40%) marcou todas as alternativas possíveis do questionário. É uma porcentagem considerável de alunos que enxerga sua atuação profissional após a conclusão do Curso de forma muito diversificada, o que pode ser positivo, mas também gerar algumas reflexões. Visualizar-se tendo uma atuação múltipla após a formatura parece estar de acordo com o mercado de trabalho para dança na capital mineira.

Para sobreviver, é preciso produzir, dar aulas em locais variados, dançar, coreografar. E as respostas dos alunos apontam que eles sabem disso. Como artista da dança e moradora de Belo Horizonte, compartilho dessa realidade. O Gráfico 36, que será apresentado

posteriormente, demonstra que muitos deles já têm essa atuação diversificada, exceção óbvia à atuação como professor universitário e à atuação na escola básica, apesar de alguns já estarem na última antes de terem concluído a licenciatura.

2.3.4 Assistência Estudantil

A temática da assistência estudantil e da permanência no ensino superior é complexa, sendo foco de estudos de muitos pesquisadores. Esta pesquisa reconhece suas limitações em fazer uma análise mais profunda da questão, embora considere essencial apresentar os dados levantados por meio dos questionários.

Na UFMG, a política de assistência estudantil é elaborada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE e executada pela Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP. Fundada em 1973, a FUMP é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada estatutariamente à UFMG. “A FUMP tem como finalidade o desenvolvimento, gestão e custeio de programas para realizar assistência social universal priorizando na execução de seus programas a participação de alunos da UFMG” (ESTATUTO DA FUMP, 2014, p. 1).

É mantida por recursos oriundos do orçamento da própria universidade e do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES⁴⁰. É composta por um conjunto de ações “[...] que incluem o acesso aos restaurantes universitários, às moradias estudantis, ao transporte, à aquisição de material escolar, à assistência à saúde, ao enriquecimento cultural, à expansão da formação acadêmica, entre outras” (UFMG, 2018, s/p).

Podem se beneficiar dela estudantes regularmente matriculados e frequentes em cursos presenciais da instituição. Para participar, os estudantes precisam responder a um questionário socioeconômico e apresentar os documentos solicitados, que serão submetidos à avaliação da FUMP. Os estudantes podem ser classificados em até três níveis socioeconômicos ou ainda não obter nenhuma classificação. De acordo com a Fundação, os níveis são os seguintes:

- Nível I: estudantes que apresentam grande dificuldade para se manter na Universidade (alimentação, moradia, transporte e material escolar).
- Nível II: estudantes que apresentam nível de dificuldade intermediária para se manter na Universidade (alimentação, moradia, transporte e material escolar).

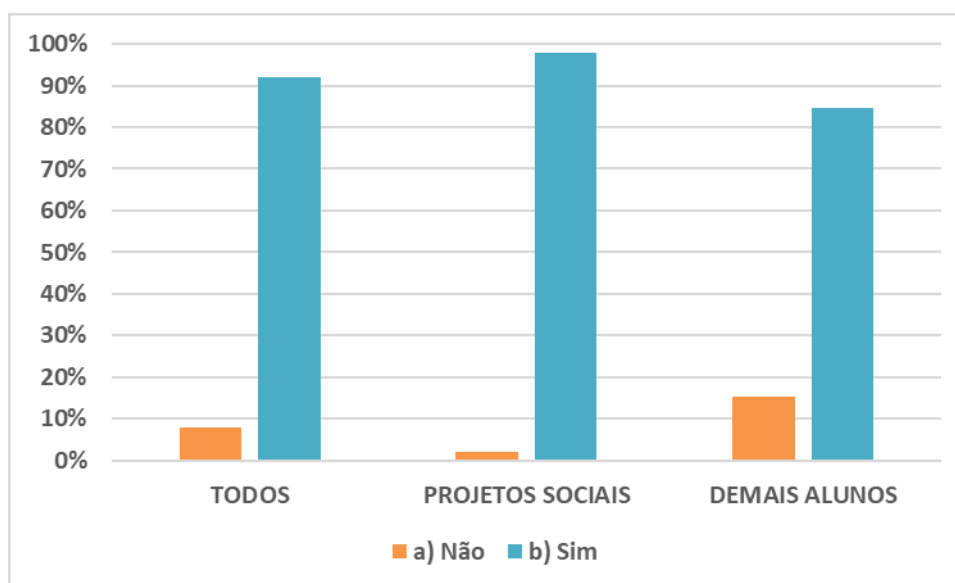
⁴⁰ “O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (MEC, 2018, s/p).

- Nível III: estudantes que apresentam baixo grau de dificuldade para se manter na Universidade (FUMP/UFMG, 2018, s/p).

Em linhas gerais, a FUMP atua em duas frentes: a dos Programas Básicos e a dos Programas Complementares. Nos Programas Básicos, estão incluídas ações referentes ao acesso à Alimentação, Moradia Universitária, Assistência à Saúde e Bolsas de Auxílio Financeiro. Os Programas Complementares são formados basicamente por bolsas, quais sejam: *Bolsa de Acesso à Informação, Bolsas/Estágios, Bolsa de Acesso à Material Acadêmico, Bolsa de Acesso ao Livro Bernardo Alvares e Bolsa Permanência.*

Com o questionário, perguntei aos estudantes basicamente se conheciam a FUMP e se haviam se submetido ao processo de análise socioeconômica da instituição. Para aqueles que responderam que haviam feito, foi perguntado qual classificação obtiveram e se se beneficiam de alguns dos Programas Básicos ou Complementares. Vale dizer que, ao ser classificado em um nível socioeconômico da FUMP, o aluno tem acesso automático aos Restaurantes Universitários – RUs com preços reduzidos, conforme sua classificação, e também ao Programa de Assistência à Saúde. Para acessar o Programa de Moradia Universitária e as bolsas de auxílio financeiro, o aluno precisa se inscrever e participar dos procedimentos determinados pela FUMP (FUMP, 2018, s/p).

Gráfico 31 – Conhece a FUMP

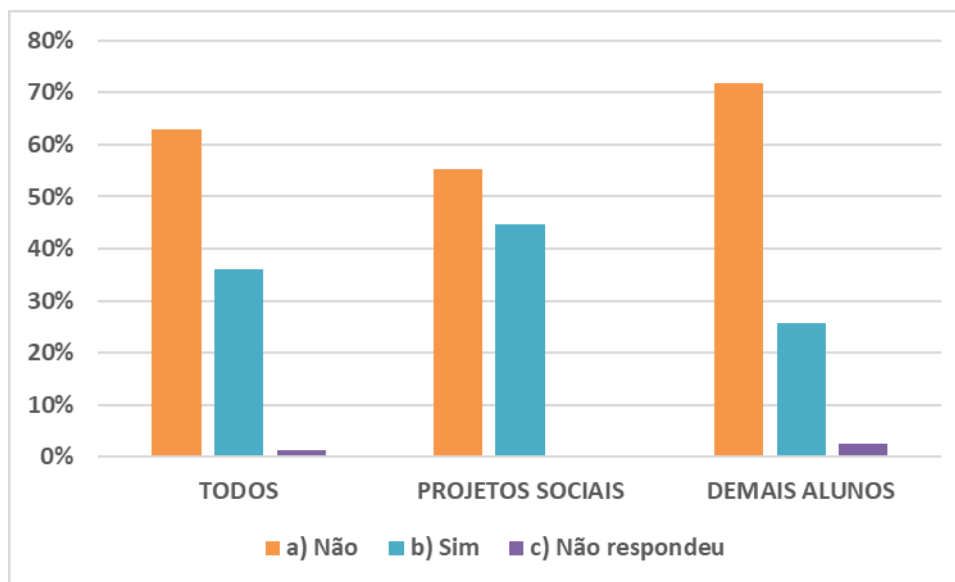


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto à Assistência Estudantil, 92% dos alunos declararam conhecer a FUMP. Ao olhar para os dois subgrupos, percebe-se que praticamente todos aqueles que disseram não

conhecer a Fundação pertencem ao grupo dos *DA*, o que indica um amplo conhecimento dos alunos oriundos de *PS* sobre a sua existência.

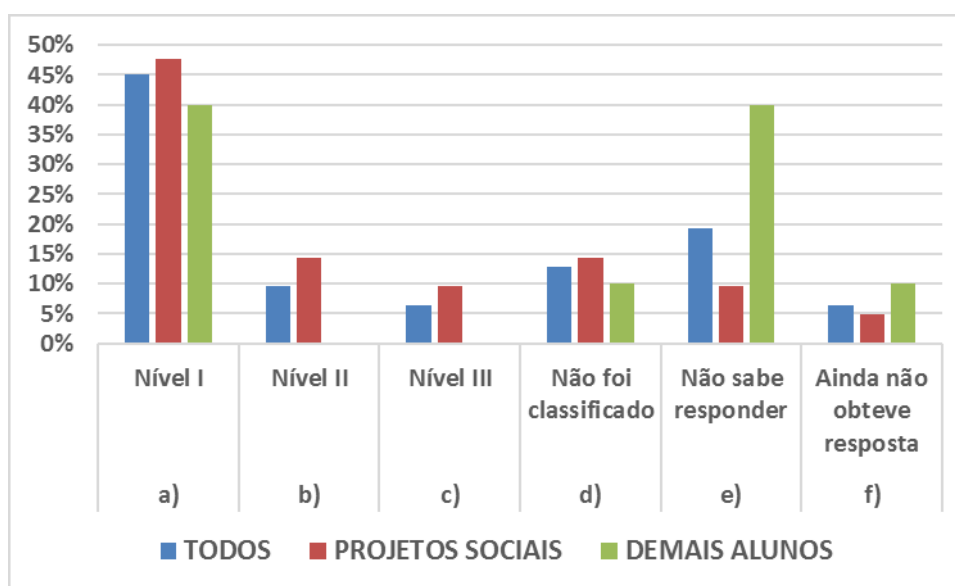
Gráfico 32 – Realizou procedimento de análise socioeconômica da FUMP



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Sobre o procedimento de análise socioeconômica disponibilizado pela FUMP, 36% dos alunos declararam ter feito, enquanto 63% não o fizeram. Neste tópico, há uma diferença significativa entre os dois subgrupos. No subgrupo de *PS*, apesar de a maioria dos alunos não ter feito (55%), a porcentagem é apenas 10% superior à daqueles que fizeram (45%). No segundo subgrupo, apenas 26% declararam ter feito o procedimento, contra 72% que não realizaram – uma diferença de 46%. Há, portanto, uma solicitação maior em relação à FUMP dos alunos de *PS* do que dos *DA*.

Quadro 33 – Nível socioeconômico na FUMP



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Daqueles alunos que fizeram o procedimento (36% do total), 45% tiveram a classificação em nível I, 10% em nível II e 6% em nível III. 13% ainda não obtiveram resposta da Fundação, pois realizaram o procedimento próximo ao preenchimento do questionário. Chama atenção que 19% de entrevistados declararam não saber responder, indicando uma possível dificuldade em compreender o processo da FUMP ou outra situação não detectada. Entretanto, vale destacar que, daqueles que solicitaram, 61% tiveram sucesso e podem usufruir, conforme o seu nível, de benefícios diversos fornecidos.

A permanência na universidade em um país com tantas desigualdades como o Brasil é um desafio, e pensar políticas nesse sentido também. Não basta aumentar o acesso; é preciso dar condições para o que o estudante permaneça na universidade e consiga completar seus estudos de forma digna e satisfatória, efetivando o direito à educação. Cislaghi e Silva (2012, p. 510) afirmam que “é para a garantia dos direitos de acesso e, sobretudo, permanência com qualidade dos trabalhadores no ensino superior que a assistência estudantil é fundamental”.

Sobre permanência e evasão no Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da EBA/UFMG, considerando-se dados de 2010 a 2015, a tabela abaixo, extraída da *Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação: Dança*, produzida pelo Setor de Estatística da PROGRAD/UFMG em 2016, demonstra a situação:

Tabela 1 - Situação do estudante na UFMG de acordo com ano de ingresso no curso de Dança

Ano de ingresso	Conclusão		Evasão		Cursando		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
2010	7	35%	2	10%	11	55%	20	16%
2011	4	19,05%	6	28,57%	11	52,38%	21	16,8%
2012	0	0%	3	15%	17	85%	20	16%
2013	0	0%	4	18,18%	18	81,82%	22	17,6%
2014	0	0%	1	5,26%	18	94,74%	19	15,2%
2015	0	0%	0	0%	23	100%	23	18,4%
Total	11	8,8%	16	12,8%	98	78,4%	125	100%

Fonte: Retirada da *Avaliação dos Cursos Presenciais da UFMG - Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação: Dança* - disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelEst2016.pdf> . Acesso em: 05 abr. 2018.

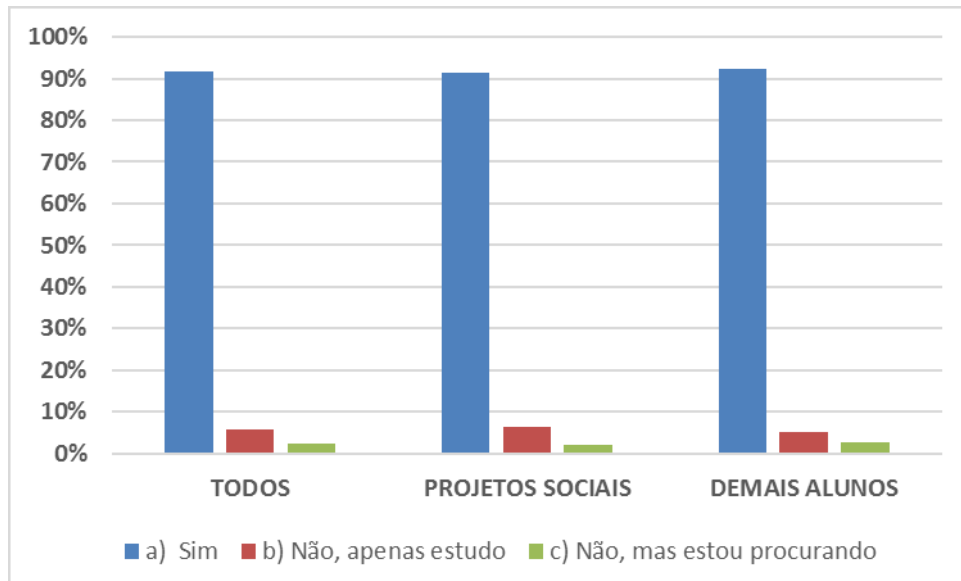
Nos anos analisados, o índice de evasão dos alunos do Curso foi de 12,8%. O índice médio de evasão dos cursos de Graduação da UFMG no mesmo período foi de 22,5%⁴¹. Na comparação, o Curso de Dança está quase 10% abaixo da média da universidade. É claro que a permanência no Curso e na Universidade depende de muitos fatores, que extrapolam apenas a questão da Assistência Estudantil. Dessa forma, não é possível fazer qualquer tipo de afirmação no sentido de que esse índice se relaciona ou não com o acesso aos Programas da FUMP. Pode-se afirmar, contudo, que, a partir dos dados levantados, 19% dos alunos participantes da pesquisa disseram se beneficiar de algum programa de assistência e é provável que essa situação seja importante para a permanência deles na UFMG.

2.3.5 Atuação Profissional dos licenciandos em Dança

Este tópico irá mapear a possível atuação profissional dos alunos, considerando a diversidade de possibilidades que estão incluídas nesse panorama. Foram incluídas informações sobre a atividade profissional, se ela se relaciona com dança, quais são essas atividades e quais as relações de trabalho envolvidas.

⁴¹ Dados tabulados pelo Jornal Hoje em Dia a partir de Relatório Técnicos da UFMG. Reportagem disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/em-cinco-anos-quase-10-mil-alunos-abandonaram-os-estudos-na-ufmg-1.434062> Acesso em 18 ago 2019.

Gráfico 34 – Trabalhava na época de aplicação do questionário

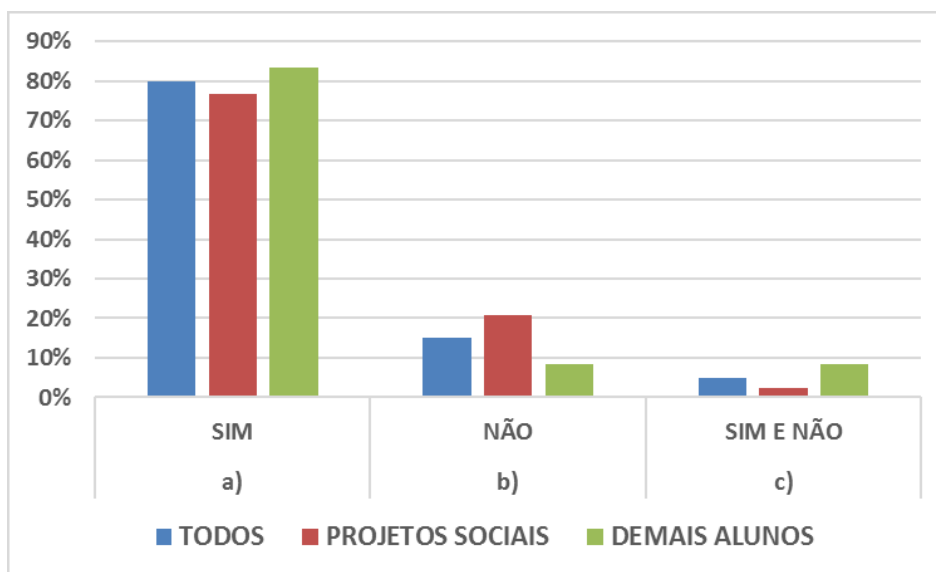


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Ao serem perguntados se trabalhavam no momento do preenchimento do questionário, 92% dos alunos responderam que sim. Apenas 6% responderam ser somente estudantes, ou seja, não trabalham e não estão procurando emprego. E 2% declararam que, apesar de não trabalhar, estão procurando trabalho. Não há diferenças significativas entre os subgrupos analisados.

Fica claro o perfil de estudante trabalhador que o Curso apresenta, no qual os alunos não apresentam dedicação integral ao curso. Essa questão será aprofundada a seguir, após a apresentação do próximo gráfico.

Gráfico 35 – Trabalho se relaciona com Dança/Arte



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

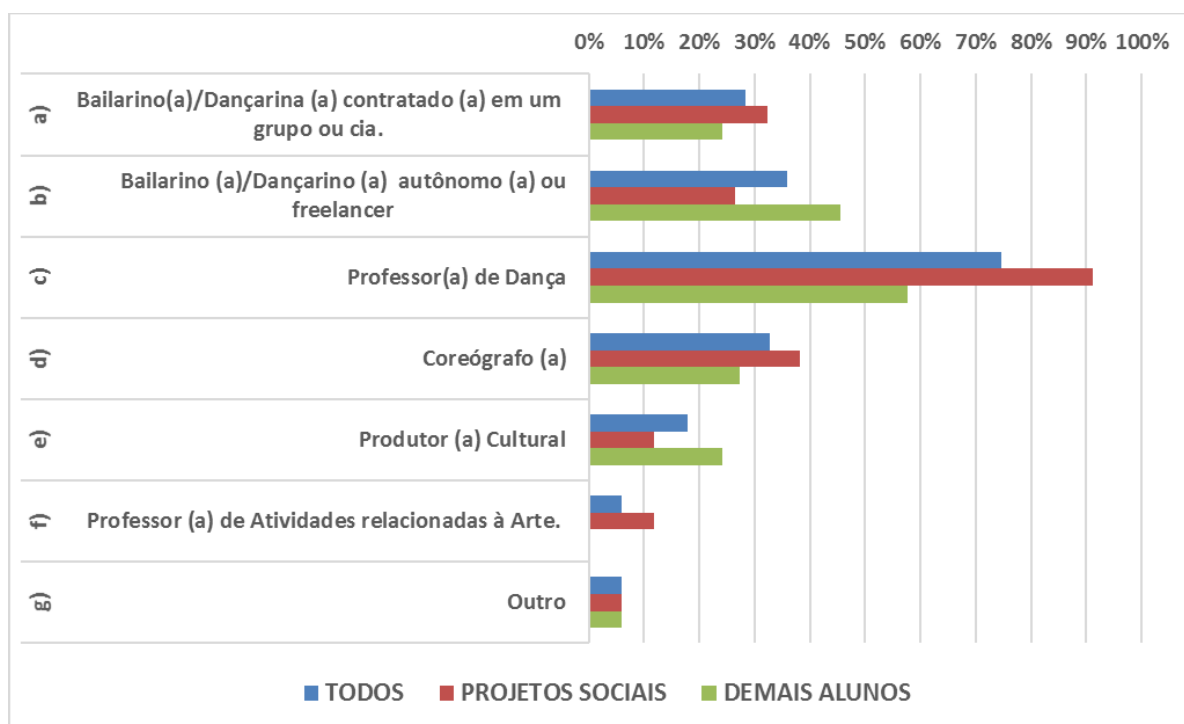
Quando a natureza da ocupação dos estudantes é observada, tem-se que 85% exercem atividades que se relacionam com a Dança e/ou com a Arte de uma forma mais geral, o que é muito significativo. A dança não é feita apenas na universidade; é uma construção cultural e social. Ela existe para além dos muros da UFMG e, diferentemente de outras profissões, que exigem um diploma de curso superior, a grande maioria das suas ocupações pode ser exercida por pessoas sem tal nível de ensino. Nesse sentido, a dança é muito viva e democrática. Não afirmo, todavia, que ela não requer qualificação, mas “ser qualificado em dança” é uma discussão que extrapola apenas a instrução universitária. É claro que há aqui uma defesa da existência do Curso Superior na área, bem explicitada por todo o desenho desta pesquisa. Entretanto, há de se refletir sobre as múltiplas possibilidades de atuação na área. A opção pela Licenciatura é essencial para a efetivação da dança enquanto saber também escolar, ocupando a escola regular e sendo vivenciada e aprendida no âmbito do direito ao acesso por parte de todos os estudantes brasileiros.

Entretanto, essa constatação da atuação profissional dos discentes, já prevista no PPCDANÇA/EBA/UFMG, requer pensar nesse estudante que já atua na área e que traz consigo uma série de outras referências, vivências e experiências que precisam ser consideradas, tanto no âmbito da formação quanto no da atuação profissional. Como estudante e trabalhadora que sou desde o primeiro período de graduação, reconheço a importância e as dificuldades enfrentadas em vivenciar tal situação. Sempre pude atuar na área e considero que viver a dança profissionalmente em outros âmbitos, de forma paralela ao curso superior, trouxe-me grandes

possibilidades de formação e também de amadurecimento profissional. E essas possibilidades também estão abertas aos alunos. Em contrapartida, não é fácil ter que trabalhar enquanto se estuda. Ter o tempo limitado, não poder se dedicar integralmente à universidade e deixar de aproveitar inúmeras possibilidades que ela oferece são algumas das questões que se apresentam – além, evidentemente, das situações relacionadas à sobrevivência e aos desafios enfrentados para permanecer na universidade que são próprios da trajetória de cada um.

Sobre as diferenças entre os subgrupos, destaca-se um aumento de 13% entre os alunos de *PS* que atuam de forma exclusiva em áreas que não se relacionam com Dança e Arte. Esses alunos têm um perfil jovem, estão no início do Curso e atuam em profissões que exigem qualificação de nível médio, como assistente administrativo, por exemplo. Para aprofundar a questão das ocupações e atividades desenvolvidas por aqueles que declararam que seu trabalho se relaciona com Dança e/ou com Arte, apresento o gráfico a seguir:

Gráfico 36 - Como atuam aqueles que trabalham com Dança/Arte



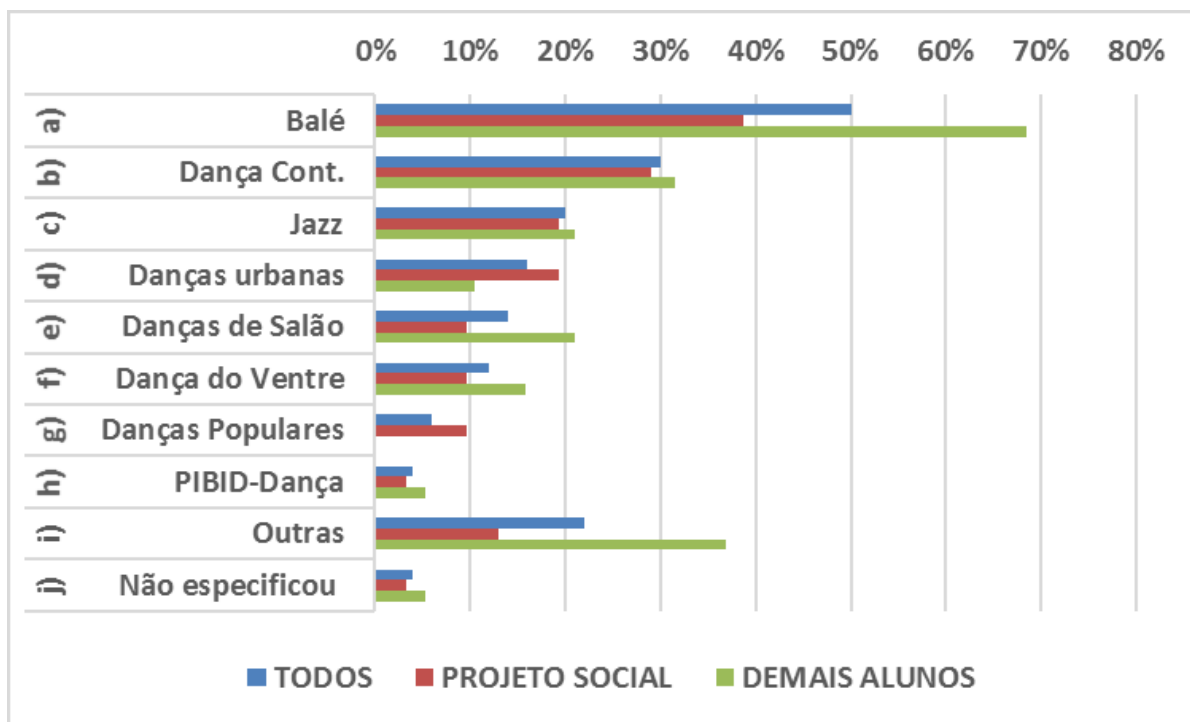
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

O que chama atenção, logo de início, é que a atuação não se dá exclusivamente de uma única maneira. A maior parte deles (75%) respondeu que é professor de dança. A outra categoria de maior representatividade é a de bailarino/dançarino, que inclui as alternativas A e B. Somadas, elas alcançam 64%, sendo que 28% participam de algum grupo ou Cia., o que não necessariamente indica remuneração regular, uma vez que muitos grupos se mantêm via editais.

Na comparação dos subgrupos, a diferença mais importante refere-se à atuação como professor de dança. Quase a totalidade dos alunos de *PS* (91%) declarou ser professor de alguma modalidade de dança. Nos *DA*, 58% declararam ser professores, uma porcentagem ainda alta, mas 33% menor do que o do outro subgrupo.

A seguir, apresento as modalidades que eles lecionam:

Gráfico 37 – Modalidades que lecionam



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A modalidade de dança que tem a maior porcentagem de alunos lecionando é o balé, com 50% do total. Em seguida, aparece a dança contemporânea, com 30%, o jazz, com 20%, as danças urbanas, com 16%, a dança de salão, com 14%, dança do ventre, com 12%, e danças populares, com 6%. Optei por tabular aqueles que declaram ser professores de Dança na Educação Básica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁴² por ter sido uma resposta encontrada nos questionários. Como se tratava de campo

⁴² “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (MEC, 2018, s/p). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 05 abr. 2018

aberto, a presença do PIBID nas respostas foi considerada na análise⁴³. A questão da bolsa remunerada na universidade enquanto trabalho será discutida na análise do próximo gráfico.

Na comparação dos subgrupos, há diferenças que merecem ser consideradas. A primeira é o aumento significativo de alunos que declararam ser professores de balé nos *DA*. Nesse grupo, 68% dos alunos que são professores disseram dar aulas dessa modalidade, em comparação com os 39% dos *PS*, o que significa uma diferença de 29%. Nesse caso, é válido tecer algumas suposições. O balé é uma modalidade que requer um contato longo com a técnica para se ter algum domínio sobre ele e, claro, ser capaz de lecionar. No próximo capítulo, ao analisar especificamente o tempo de permanência nos projetos frequentados, será apresentado que boa parte dos alunos não passou nos projetos mais do que 3 anos (vide Gráfico 46⁴⁴), o que é uma possível explicação para isso. Em outra suposição, o balé é tipicamente uma modalidade praticada em academias de dança e, apesar de ser bem presente em projetos sociais (vide Gráfico 48⁴⁵), não possui o mesmo protagonismo que aquele encontrado nas academias e escolas de dança.

Quando se comparam as outras modalidades, há diferenças entre os subgrupos que precisam ser consideradas em quatro delas. A primeira se refere às danças urbanas, com 8% a mais de alunos-professores no universo do *PS*. Em contrapartida, os *DA* têm 11% a mais de alunos-professores de dança de salão e 6% a mais de dança do ventre. Todos os professores de danças populares são do subgrupo *PS*. É possível afirmar que tais modalidades se relacionam com o universo em que esses alunos tiveram acesso às aulas e que dança de salão e dança do ventre são modalidades menos presentes nos projetos sociais, entre as citadas.

Cabe esclarecer sobre o número significativo de modalidades que se encaixaram na categoria i) *Outras*. Esse item se tratava de campo aberto e várias foram citadas pelos alunos. Optei por agrupá-las para facilitar a visualização, visto que elas pouco se repetiram. A saber, foram citadas: dança infantil, *bellyfusion*, *stiletto*, zumba, dança livre, ritmos, *tribal fusion* e dança e consciência corporal.

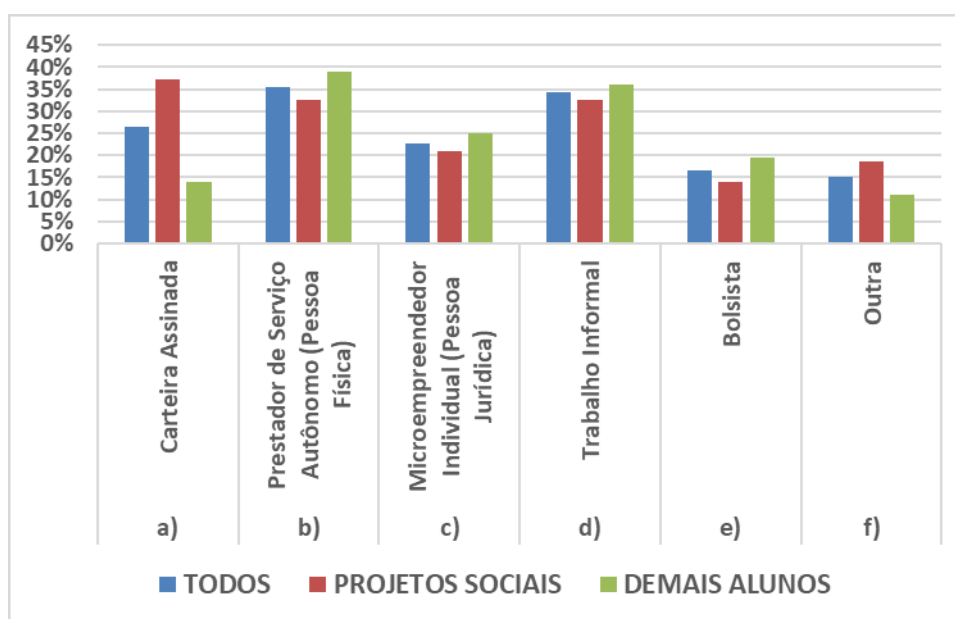
Quanto ao local de trabalho, os alunos disseram trabalhar em academias e escolas de dança, em escolas regulares (principalmente como atividade extracurricular), em projetos sociais, em igrejas, no CEFART e em outros lugares.

⁴³ No convívio com os alunos, esta questão se torna ainda mais presente. Os chamados “pibidianos” alegram-se em serem reconhecidos como participantes do Programa.

⁴⁴ Vide página 121.

⁴⁵ Vide página 123.

Gráfico 38 - Relações de Trabalho e bolsa remunerada na universidade



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto à relação de trabalho, cerca de $\frac{1}{4}$ dos alunos que disseram trabalhar (27%) têm carteira assinada, o que é bem pouco, considerando o universo investigado, que representa quase a totalidade daqueles que preencheram o questionário. Ou seja, quase 75% dos alunos que trabalham não usufruem dos benefícios da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Há um aumento significativo naqueles alunos de *PS* que têm essa modalidade de contratação, o que está relacionado ao fato de que nesse grupo se situa a maior porcentagem de alunos cujo trabalho não se relaciona com Dança/Arte (21%). É um indicativo de que, no cenário encontrado, pode ser mais fácil conseguir a carteira assinada como Auxiliar Administrativo, por exemplo, do que como professor de dança, ocupação mais citada por aqueles que trabalham na área.

Os prestadores de serviço autônomos e aqueles que possuem trabalho informal, somados, têm 79%. Na área de Arte, sabe-se que há certa similaridade nessas formas de relação de trabalho. Ambas não preveem vínculos, com a diferença de que no primeiro caso pressupõem-se a assinatura de um Recibo de Profissional Autônomo – RPA e a dedução de alguns impostos que podem auxiliar na garantia de alguns direitos futuros, como o recolhimento previdenciário, por exemplo. No segundo, não há garantias ou nenhum tipo de direitos.

Outra categoria significativa é a de Microempreendedor Individual – MEI, com 23% dos alunos tendo respondido essa alternativa. O MEI transformou-se em uma opção de regularização de contratos de trabalho na área de Arte, pela possibilidade de emissão de nota fiscal e de contribuição para a previdência por meio de tributo unificado pago pelo

microempreendedor. Além disso, contratar um MEI é bem mais barato do ponto de vista do contratante, pois este não se responsabiliza por nenhum encargo referente aos direitos trabalhistas e previdenciários do contratado. Assim como os contratos também costumam não prever o pagamento de férias e décimo terceiro salário.

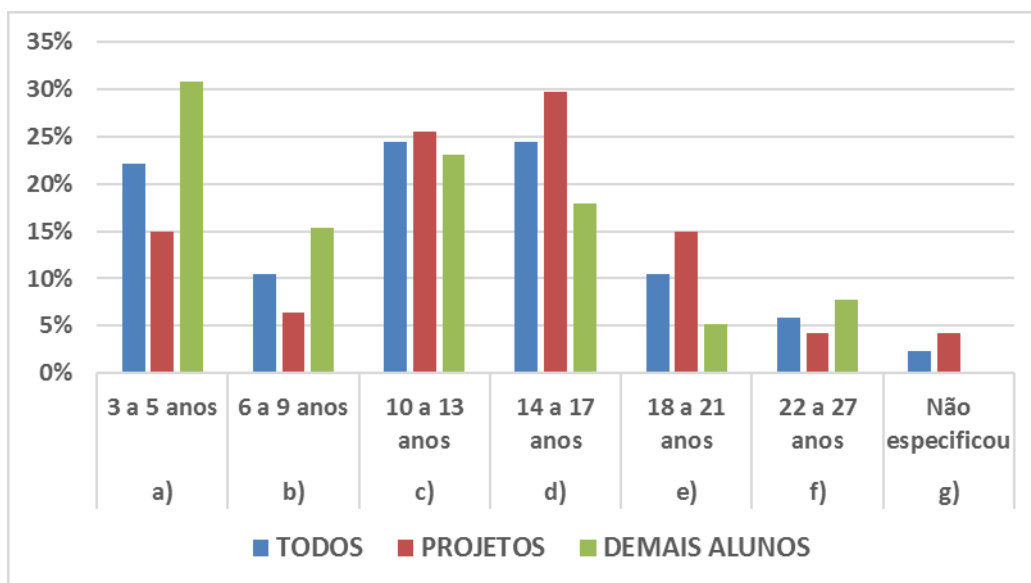
A pergunta sobre a bolsa foi realizada de forma separada das relações de trabalho; entretanto, optei por tabulá-la no mesmo gráfico. Apesar de não ser uma relação empregatícia, essa modalidade foi considerada um trabalho por muitos nas respostas ao questionário. Apesar dos seus objetivos formativos, é inegável que, para muitos, a bolsa configura importante fonte de renda para sua sobrevivência e permanência no curso. As bolsas são de natureza diversa, sendo vinculadas ao PIBID, ao Programa de Imersão Docente, às Monitorias (de Graduação, Laboratórios), à Iniciação Científica e outras.

Outra consideração importante é que a maioria dos alunos respondeu ter pelo menos duas relações de trabalho, o que vai ao encontro das respostas anteriores, que mostram uma multiplicidade de formas de atuação. Essa diversidade pode revelar também uma necessidade de saber atuar em várias frentes para poder se sustentar, visto que para se ter uma remuneração minimamente adequada é preciso trabalhar em diversos lugares, pois a remuneração como professor de dança geralmente ocorre por hora/aula trabalhada.

2.3.6 Características da formação em dança

Esta etapa irá se dedicar às características da formação em dança vivenciadas pelos alunos antes da entrada na universidade, na tentativa de oferecer um panorama sobre a questão. É importante ressaltar que, como se trata da formação em dança dos alunos em amplo espectro, os dados referentes especificamente às características das vivências nos projetos sociais serão apresentados no Capítulo 3.

Gráfico 39 - Quantos anos tinha quando começou a estudar dança



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Para analisar a idade que os alunos começaram a dançar, proponho uma breve reflexão sobre qual seria a idade *esperada* em escolas de formação em dança para iniciar os estudos. Tomo como exemplo o CEFART, por ser nossa única escola pública pensada nesses termos. No Edital 11/2017 – que estabelecia os parâmetros e procedimentos para Exame de Seleção de Candidatos para o Curso Básico e Técnico em Dança –, um dos critérios para o candidato estar apto a concorrer a uma das vagas do Curso Básico era estar matriculado na rede regular de educação básica a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Um aluno do 3º Ano tem cerca de oito anos de idade. O edital sinaliza, portanto, que para iniciar a formação na escola no nível preliminar essa é uma idade apropriada. Para entrada nos demais níveis, o edital também exige experiência comprovada em técnica clássica. Ou seja, há uma expectativa de que o aluno um pouco mais velho, que irá se candidatar, já deve ter conhecimento anterior em dança.

Trago o exemplo de uma escola como o CEFART para pensar o perfil dos alunos do Curso de Dança – Licenciatura. 32% deles começaram a dançar até os 9 anos de idade, ou seja, estariam próximos desse perfil inicial buscado por uma escola de formação em dança. Ainda com uma idade mais próxima dessa faixa, 24% começaram a dançar entre 10 e 13 anos. Essa idade, especialmente para meninas e num recorte específico do balé, já é um pouco mais distante dos modelos estipulados por escolas de formação que objetivam o aprendizado da técnica e têm fins de profissionalização.

Outros 24% começaram a dançar entre 14 e 17 anos. Se considerarmos que a idade usual numa trajetória de escolarização padrão para entrada na universidade é de 18 anos, são idades

próximas da possível entrada no curso superior. Cruzando-se tais dados com os dos alunos quanto à idade de entrada no Curso, é perceptível que muitos começaram a dançar em época próxima ao ingresso à universidade. Há ainda aqueles que começaram a dançar depois dos 18 anos, que representam 16% dos alunos, o que é uma porcentagem considerável e torna esse cenário ainda mais interessante.

O CDANÇA/EBA/UFMG não é um curso de formação de bailarinos, e essa é uma questão importante. Como explicado no Capítulo 1, há um exame de Habilidades para entrar no Curso, mas não se trata de um processo seletivo nos moldes de uma escola de formação tradicional em dança, pois o propósito da seleção e o perfil dos candidatos são outros. O objetivo é encontrar candidatos com vivência corporal anterior em qualquer modalidade de dança e que possuam habilidades mínimas necessárias para o aprendizado de dança na universidade e para posterior docência na educação básica. Outra questão é o que se procura em um candidato numa escola dita de formação e numa licenciatura, como na UFMG. A dança na escola não será sinônimo de balé, como comumente ainda vemos em escolas e academias. A dança é mais do que o balé; sem desmerecê-lo, ele é mais uma dentre as possibilidades. Por isso, utilizar uma escola de formação como o CEFART aqui não significa dizer que aquela é a única formação possível em dança, haja vista o recorte desta pesquisa consistir em pensar possibilidades de formação vivenciadas por jovens em projetos sociais. É apenas uma tentativa de comparar o perfil encontrado no Curso àquele mais institucionalizado, com um entendimento de formação possivelmente diferente daquele abordado aqui. É justamente a possibilidade de identificar nas características no perfil dos alunos a diversidade de formações prévias prevista no PPCDANÇA/EBA/UFMG.

De toda forma, ao analisar o PPCDANÇA/EBA/UFMG, percebo que, em alguma medida, apesar do reconhecimento da diversidade no próprio texto, ele também foi pensado para atender a um perfil de classe de dança que tem trajetórias longas na área. O projeto cita, inclusive, a relação da Graduação com o Curso de Pedagogia do Movimento que surgiu em função de uma demanda da própria classe de dança. Entretanto, a pesquisa tem demonstrado que parece haver uma ampliação no perfil previamente esperado pelo PPCDANÇA/EBA/UFMG. A realidade tem a capacidade de trazer novas possibilidades e exige novos ajustes do próprio curso, para que ele possa, de fato, atender àqueles que o estão procurando. Sobre essa questão, o professor Arnaldo assim se posiciona:

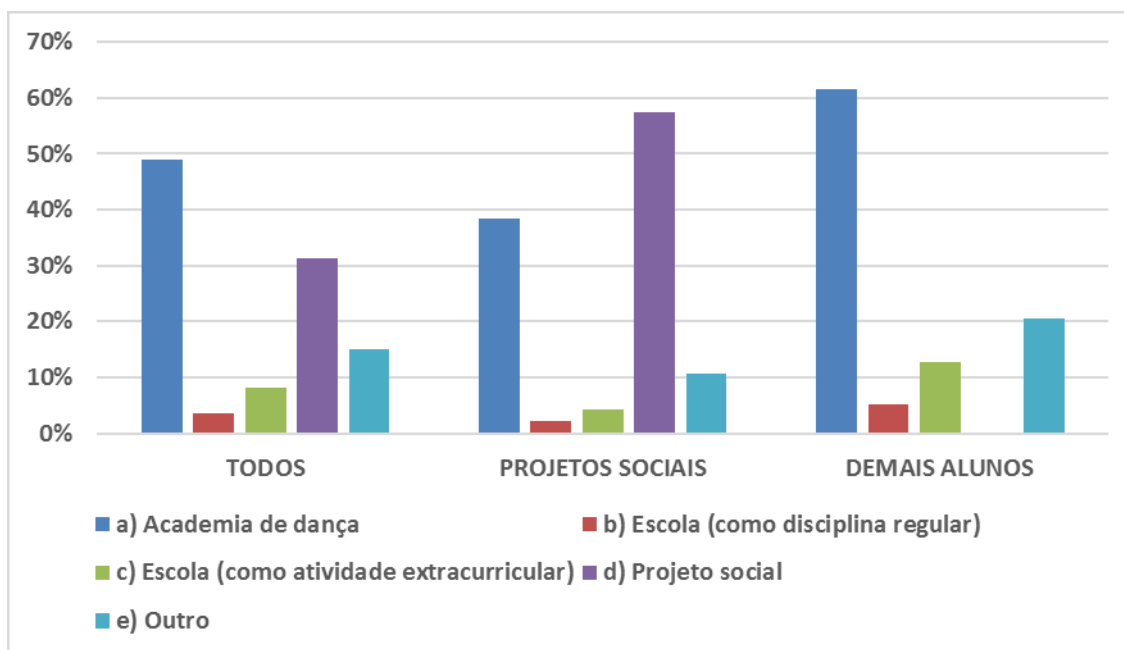
[...] uma coisa é o que você idealiza. Você tem que partir de uma ideia. A ideia é essa, e tal. Mas não é uma proposta que seja engessada, que não é eterna. Ou

seja, teve um grupo de pessoas que pragmatizou aquilo [o Curso], que testou e ainda continua testando as ideias. Até a formatura da primeira turma, alguma coisa funcionou, outras coisas não funcionam, têm algumas coisas que ainda estão em processo, tem essa mudança do MEC aí [ampliação da carga horária do Curso em função da publicação da Resolução nº2 do CNE/CP]. Mas uma é coisa fundamental, o perfil de alunos foi mudando ao longo do tempo e que hoje, eu não posso te garantir isso, mas acredito que suas pesquisas mostram isso muito melhor do que eu, mas pelo menos, quase 50% do nosso alunado veio de projetos sociais e isso, muito ligados às danças urbanas. E isso mudou o modo da gente pensar o vestibular. Nós temos questões de dança popular, questões de rítmica, de alinhamento, tem todo um programa que está na página da COPEVE, esta coisa toda, Mas como fazer isso? Para quem a gente está fazendo este vestibular? Que tipo de aluno é esse que entra? Como é que isso muda a partir do meu olhar sobre a minha própria formação e o sobre o que é um bem público? Eu estou pensando em um Curso de Dança como um bem público, que pode receber essas pessoas a partir do tipo de demanda. Não é fazer o jogo do mercado e do possível cliente (risos), da clientela. Existe uma proposta sim, mas como essa proposta pode dialogar sempre com esse que está chegando e isso bateu no nosso vestibular de 2018. É perfeito o nosso modo de fazer? Não é. Mas, assim, existe um esforço deste corpo docente, que têm formações de uma outra geração. E como essa geração conversa com quem está chegando? (ALVARENGA, 2018, s/p).

Optei por deixar a citação completa, apesar de longa, por considerá-la muito importante para a compreensão do Curso e do seu alunado. A pesquisa traz dados objetivos sobre o perfil dos alunos; entretanto, antes disso, o próprio corpo docente e discente já vivencia, convive e constrói o CDANÇA/EBA/UFMG, e muitas das questões aqui levantadas provavelmente estão vivas e latentes no dia a dia do Curso. Por isso, a fala do Arnaldo é tão significativa, pois já releva a necessidade de estar sempre repensando, refazendo, criando novas estratégias para dialogar com aquele que chega e também para cumprir os objetivos previstos inicialmente pelo Curso.

Retomando a questão específica da formação em dança dos alunos anterior à universidade, o quadro a seguir traz o detalhamento de onde eles começaram a dançar.

Gráfico 40 - Onde começou a estudar dança

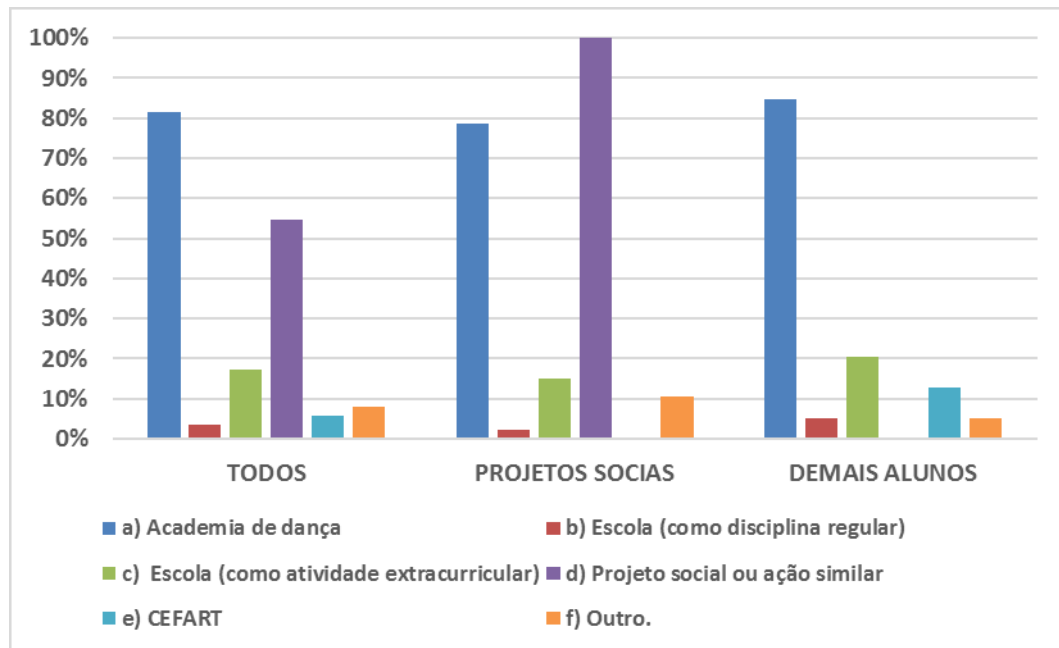


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

O principal local onde os alunos começaram a dançar são as academias de dança, com 49% dos alunos. Em seguida, estão os projetos sociais, com 31% do total de alunos participantes. A escola aparece de forma tímida, com 11% dos alunos, sendo que 3% relataram ter começado a estudar dança na escola como disciplina regular e 8% como atividade extracurricular. Na categoria *Outro* estão incluídos os alunos que começaram a dançar no CEFART, na Igreja (e não a considerou um projeto social), sozinhos e outras configurações, como grupos autônomos. Vale dizer que 6% declararam ter começado a estudar dança em mais de um lugar, simultaneamente.

Um dado surpreendente é que 38% dos alunos de *PS* declararam ter começado a dançar em academias de dança. Depois de alguma vivência na academia é que procuraram os projetos, seja como possibilidade de aprofundamento ou de continuidade dos estudos, visto que estes têm suas atividades gratuitas. Nesse caso, os projetos passam a figurar como locais que os participantes procuraram voluntariamente, após alguma experiência de dança em outro espaço, principalmente nas academias.

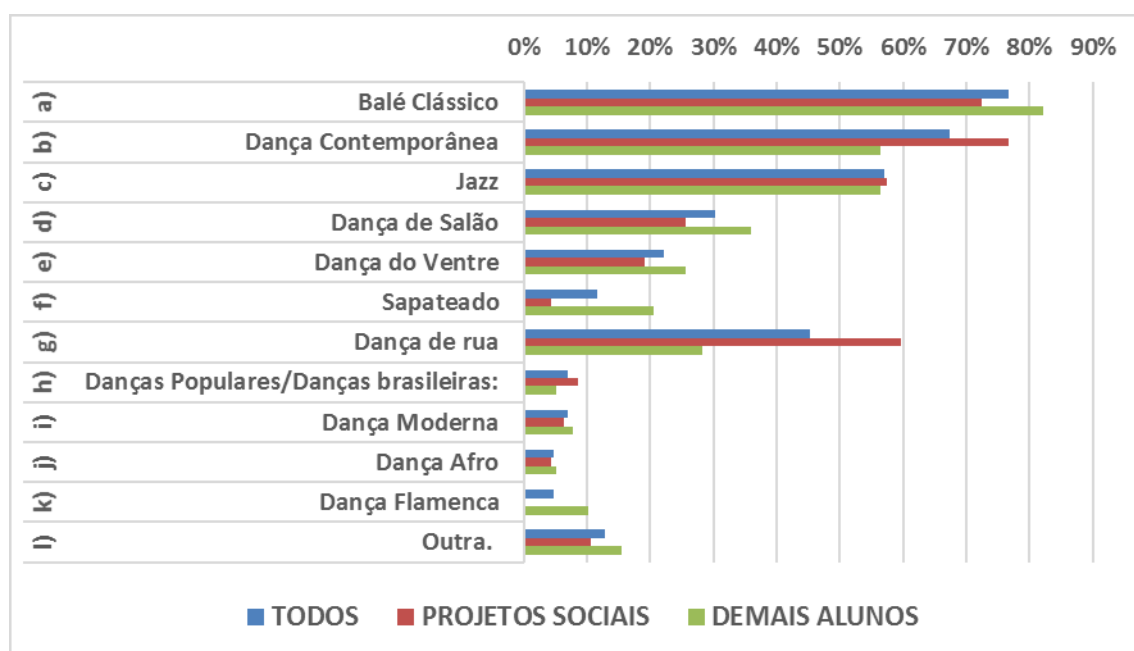
Gráfico 41 – Locais em que frequentou aulas de dança



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

O tipo de estabelecimento onde os alunos mais frequentaram aulas de dança são as academias de dança, com 81% do total de participantes. É interessante observar a porcentagem expressiva de alunos de *PS* que frequentaram aulas em academias: 79%. Essa questão revela como os alunos de *PS* vivenciaram um trânsito entre diferentes instituições de ensino. Esse fato será melhor explorado no Gráfico 49, no próximo capítulo, quando se perguntou aos alunos de *PS* especificamente sobre essas outras atividades paralelas aos projetos.

Gráfico 42 - Modalidades de dança praticadas antes da entrada na graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A modalidade da qual os alunos mais tiveram aulas antes da entrada na graduação foi o balé: 77%. Em seguida, figura a dança contemporânea, com 67%. O jazz também aparece entre os estilos dos quais a maioria respondeu ter tido aulas, com 57% dos alunos. A dança de rua (e todas as suas variações) aparece com 45% dos alunos, uma porcentagem significativa. Ainda com porcentagens consideráveis, a dança de salão aparece com 30% dos alunos e a dança do ventre com 22%. As demais alternativas, somadas, têm 36%. Há ainda aquelas não listadas, que aparecem como *Outras* e têm 13% dos alunos. Nelas figuram diversas modalidades, como *tribal fusion*, dança árabe, entre outras, mas que não aparecem de forma significativa para serem tabuladas separadamente.

Ao comparar os dois subgrupos, há algumas considerações importantes a se fazer. A presença do balé é significativa nos dois grupos, mas aparece mais no grupo dos *DA*, com uma diferença de 10%. A dança contemporânea também é forte nos dois grupos, mas, ao contrário, está mais presente nos *PS*, com uma diferença importante de 21%. Parece haver aqui um indicativo de que essa modalidade é mais acessada nesses universos como os de Projetos Sociais do que em academias de dança. Posteriormente, o Gráfico 48, que será apresentado no Capítulo 3, confirma tal questão, mostrando que a modalidade de dança que a maior parte dos alunos tiveram nos projetos é justamente a dança contemporânea, com 68% de menções.

Outra consideração importante é que, apesar de a diferença entre aqueles que fizeram aulas de balé não ser tão grande entre os grupos (10%), há 29% a mais de professores dessa

técnica no grupo de *DA* do que no de *PS*. Essa reflexão, iniciada anteriormente, parece demonstrar que aqueles que pertencem aos *DA* tiveram um contato mais prolongado com esse estilo de dança. Importa ressaltar a diferença na modalidade dança de rua nos dois grupos. Nos *PS* 60% dos alunos tiveram contato com ela, contra apenas 28% dos *DA*, sendo a maior variação encontrada na comparação entre todas as modalidades nos dois grupos.

Optei por apresentar o perfil dos alunos de forma extensa por entender que as questões que circundam e integram a presente proposta são de natureza complexa e possuem relações com diversos aspectos políticos, sociais, educacionais e artísticos. Além disso, considero papel da pesquisa contribuir para que o próprio CDANÇA/EBA/UFMG seja mais bem compreendido. Por isso, vejo relevância no detalhamento e nas discussões levantadas e espero que tal esforço ajude na leitura no decorrer da tese e possa, também, fomentar novas perguntas e questionamentos.

3 AS CARACTERÍSTICAS DAS VIVÊNCIAS DOS DISCENTES NOS PROJETOS SOCIAIS E O CONCEITO DE *EXPERIÊNCIAS FORMADORAS*

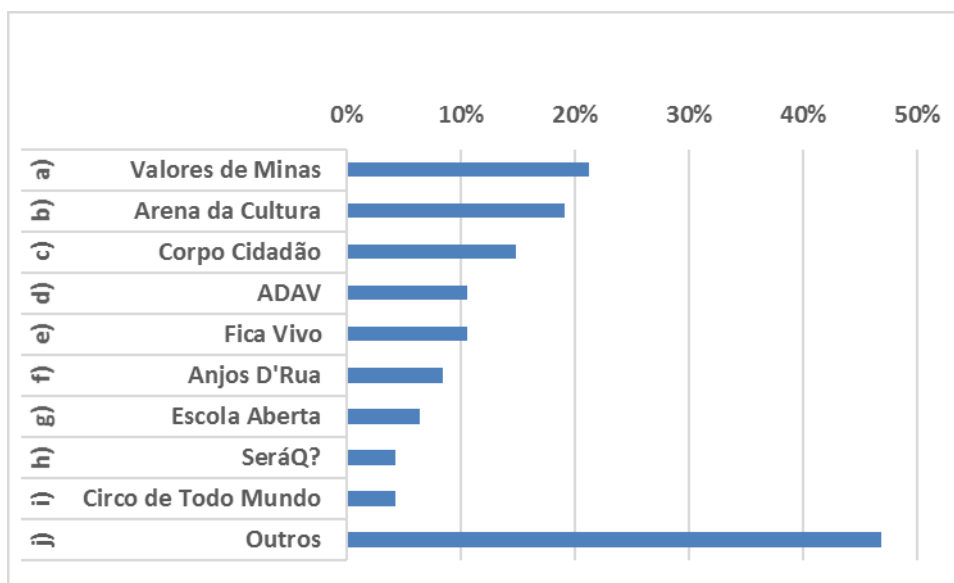
No presente capítulo compartilho os gráficos referentes às características das vivências dos discentes do CDANÇA/EBA/UFMG nos projetos sociais. Optei por separá-los do perfil geral dos alunos devido à natureza específica das informações e para ajudar a explicitar o modo como conhecer as características das vivências nos projetos foi essencial para a definição dos critérios utilizados para a escolha dos participantes entrevistados. Apresento, também, o conceito de *experiências formadoras*, de Marie Christine Josso (2004), reflito sobre suas relações com a presente proposta e busco contextualizar a abordagem das entrevistas que serão apresentadas no Capítulo 4, considerando algumas discussões da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas de si.

3.1 Características das vivências dos discentes do CDANÇA/EBA/UFMG nos projetos sociais

Conhecer as características das vivências dos discentes nos projetos sociais foi a motivação inicial da decisão de aplicar os questionários aos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG. Visualizar de forma abrangente como se deram as vivências foi fundamental para dimensionar sua proporção e abrangência no Curso. Dessa forma, optei por apresentar o perfil geral do Curso no capítulo anterior e apenas agora trazer as especificidades das vivências nos projetos. Espero que a proximidade da discussão com a análise das entrevistas (Capítulo 4) ajude a evidenciar quais os motivos me levaram a escolher os participantes para serem ouvidos.

Os gráficos deste tópico consideram os 55% dos participantes que declararam ter frequentado aulas de Dança em projetos sociais, o que corresponde a 47 dos 86 participantes da pesquisa. Dessa forma, apresento quais foram os projetos frequentados, por quanto tempo ficaram, onde os projetos se localizavam, quais modalidades de dança tiveram aula, entre outros aspectos levantados.

Gráfico 43- Projetos frequentados pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Os projetos que os alunos mais frequentaram foram Valores de Minas, com 21%, Arena da Cultura, com 19%, Corpo Cidadão, com 15%, ADAV e Fica Vivo!, com 11%, e Anjos D'Rua, com 9%. Pela tabela, fica perceptível a diversidade no universo dos projetos citados. Por isso, não se pode afirmar que existe uma relação restrita do CDANÇA/EBA/UFGM com alguns projetos específicos, mas, sim, com variados projetos.

Chama atenção também o número de projetos tabulados como *Outros* de 47%. Estão nessa categoria ações que não se repetiram nas respostas, ou seja, aquelas que foram frequentados por apenas um aluno do Curso. Essa alta porcentagem mostra que muitos são os proponentes desse tipo de ação e que elas têm ampla penetração no alunado, tanto que quase metade dos alunos teve alguma vivência em pelo menos um projeto de forma exclusiva, ou seja, nenhum outro colega do Curso frequentou aquele mesmo projeto. No total, os alunos citaram 31 projetos diferentes.

Quanto aos mais frequentados, os dois primeiros são promovidos pelo poder público. O programa Valores de Minas inicialmente foi proposto pelo Serviço Voluntário de Assistência Social – SERVAS⁴⁶, em parceria com o Estado de Minas Gerais no ano 2005. O SERVAS é uma associação civil sem fins lucrativos, criada pelo governo do estado e que atua em parceria com o poder público, setor privado e sociedade civil para realizar ações que complementem as políticas públicas de desenvolvimento social (SERVAS, 2018). Assim, apesar de ser uma

⁴⁶ Desde a promulgação da Lei Estadual 22.607, em 20 de julho de 2017, o SERVAS foi sucedido pelo SSA-SERVAS e se intitula Serviço Social Autônomo.

parceria com o Estado, inicialmente o Valores de Minas também carregava em si características do chamado Terceiro Setor. Esse fato se transforma em 2014, quando o *Valores* passa a ser responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, tornando-se assim uma ação exclusivamente estatal.

O Valores de Minas/Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias – CICALT é um núcleo do PlugMinas – Centro de Formação e Experimentação Digital da SEE/MG e tem como público alvo jovens estudantes ou já formados na rede pública de EF e EM de Belo Horizonte e RMBH, entre 14 e 24 anos⁴⁷. Oferece aulas de arte em cinco áreas: Artes Visuais, Circo, Música, Teatro e Dança. Nesta última, são contemplados diversos estilos, como Jazz, Danças Urbanas, Afro, Contemporâneo, Popular, Balé Clássico, Danças de Salão e de Rua. A formação acontece em 3 módulos. O processo seletivo para entrada no ano 2018 contemplou 570 vagas e os jovens selecionados recebiam alimentação e transporte, quando necessário. No edital consultado, foram considerados como critérios prioritários para seleção: estar regularmente matriculado em escolas da rede pública de ensino localizadas num raio de 6 km de distância do Plug Minas, não ter participado de outros projetos do Plug, idade (priorizando os mais velhos) e renda familiar/*per capita*⁴⁸. Entretanto, fica perceptível como o projeto é robusto, considerando sua infraestrutura e capacidade de atendimento. Em diversas oportunidades, os alunos do Valores de Minas realizaram visita ao CDANÇA/EBA/UFMG, na qual puderam conhecer o Curso e a EBA.

Importa mencionar que, em 2019, o Valores enfrenta diversos problemas na sua manutenção, com adiamento de início de aulas e mudanças na sua configuração, que são motivo de lutas dos próprios alunos, dos professores e da sociedade civil. Não é o primeiro momento de mobilização para manutenção do Valores de Minas; o movimento *#ficavalores*, liderado especialmente pelos alunos, teve sua origem em 2015 e voltou a ganhar notoriedade em 2019 em função dos novos problemas enfrentados. A própria existência de movimentos como esse demonstra que, apesar de toda a estrutura constatada e da força e capacidade de mobilização do projeto, evidenciada inclusive pela presente pesquisa, há muitas variáveis políticas, educacionais, econômicas e artísticas que interferem na manutenção da ação, na sua organização e planejamento.

O segundo projeto mais frequentado é o Arena da Cultura – Escola Livre de Artes – ELA, promovido pela Fundação Municipal de Cultura – FMC da Prefeitura Municipal de Belo

⁴⁷ Exceto para pessoas com deficiência, em que o limite de idade não se aplica.

⁴⁸ Mais informações podem ser encontradas em <http://www.plugminas.mg.gov.br/index.php/nucleos/centro-interescolar-de-cultura-arte-linguagens-e-tecnologias-cicalt-nucleo-valores-de-minas>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Horizonte – PBH. Segundo a PBH, o Arena da Cultura existe desde 1998 e atua na descentralização do acesso à cultura na cidade, oferecendo atividades nas nove regionais da capital. O Arena foi expandido por meio da ELA, instituída pelo Decreto Municipal 15.775/2014. São contempladas, através de cursos e oficinas de longa e curta duração, as áreas de Artes Visuais, Circo, Dança, Música, Teatro, Patrimônio Cultural e Design Popular. Podem participar pessoas de todas as idades, de crianças a idosos (PBH, 2018, s/p). A ELA “[...] busca a consolidação de políticas públicas em que o cidadão esteja no centro das ações, sobretudo os menos atendidos pelos processos e programas culturais existentes” (PBH, 2018, s/p).

O terceiro projeto mais frequentado é o Corpo Cidadão, promovido pelo Grupo Corpo. O Grupo Corpo foi fundado em 1975, em Belo Horizonte, e é uma das mais expressivas companhias de dança do país. Em 1998, criou a ONG Corpo Cidadão, uma associação sem fins lucrativos, de direito privado e reconhecida como utilidade pública (CORPO CIDADÃO, 2018, s/p). Segundo o Corpo Cidadão, a ONG está “[...] comprometida com a construção de uma cultura que valoriza a diversidade, a liberdade expressiva e a convivência pacífica das diferentes formas de ver e viver a vida. Situamo-nos no campo da arte e da educação, promovendo ações que visam desenvolver as potencialidades humanas, a realização pessoal e a atitude cidadã” (CORPO CIDADÃO, 2018, s/p). Para se manter e viabilizar suas atividades, o Corpo Cidadão utiliza mecanismos de incentivo fiscal (as chamadas Leis de Incentivo à Cultura⁴⁹), parcerias, programas de voluntariado e doações.

Com 11% das menções dos alunos, empatam em quarto lugar entre os mais frequentados o Espaço ADAV e o projeto Fica Vivo!. O Espaço ADAV é o nome fantasia da Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem Dotados – ADAV, entidade civil de caráter filantrópico, pessoa jurídica de direito privado e sem fins lucrativos (ESPAÇO ADAV, 2018, s/p). Fica localizado em Ibituripe – MG, cidade da RMBH. Foi fundada em 1973 pela psicóloga russa Helena Antipoff, importante figura na história da educação em Minas Gerais e que participou do movimento da Escola Nova na Europa, antes de se mudar para o Brasil. Segundo o site, o projeto atende mais de 400 pessoas, entre crianças, jovens e idosos, por meio de um programa de atividades educativas. São oferecidas aulas gratuitas de balé clássico, *baby* balé, dança contemporânea, danças urbanas, teatro, capoeira, capoterapia, zumba, danças populares e artesanato. Em 2018 o projeto completou 45 anos de

⁴⁹ As Leis de Incentivo à Cultura no Brasil funcionam por um processo de renúncia fiscal, por meio da qual os patrocinadores deixam de pagar certos tributos (municipais, estaduais ou federal) e destinam o valor correspondente àqueles projetos aprovados em editais específicos.

existência e é mantido por patrocinadores (via Lei de Incentivo à Cultura) e doações de pessoas físicas, além de diversos apoiadores.

O Fica Vivo! “[...] é um programa de prevenção social à criminalidade que possui foco na prevenção e na redução de homicídios dolosos de adolescentes e jovens, atuando em áreas que registram maior concentração de homicídios” (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DE MINAS GERAIS – SESP-MG, 2019, s/p). É uma ação da SESP desenvolvida juntamente com uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP⁵⁰, selecionada por meio de edital público e celebrada por meio de Termo de Parceria.

Segundo o Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania – IJUCI, OSCIP que foi cogestora do Fica Vivo!, “[...] nas áreas onde foi implantado, a *redução média* de homicídios de jovens é de até 50%” (IJUCI, 2018, s/p. grifo do autor). Em 2018, o Fica Vivo! oferecia cerca de 600 oficinas de esporte, arte e cultura para jovens entre 12 e 24 anos, considerados em situação de risco social (IJUCI, 2018, s/p).

O Fica Vivo! atua em dois eixos: o de intervenção estratégica e o de proteção social. O de proteção social “Constitui-se a partir de ações de atendimento e de trabalho em rede. Os atendimentos objetivam favorecer a construção de modos de vida distintos do envolvimento direto com a criminalidade e suas ações são realizadas por meio de oficinas, projetos locais, multiplicadores e grupos de jovens” (IJUCI, 2018, s/p). É justamente nesse eixo que são oferecidas as oficinas de dança frequentadas pelos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG.

Recentemente, o Fica Vivo! foi alvo de disputa judicial movida pelo IJUCI, que não foi aprovado para seguir à frente da cogestão do programa. Atualmente, o Fica Vivo! tem sua cogestão viabilizada por meio de Termo de Parceria firmado entre a SESP-MG e o Instituto Elo. Os termos são assinados em valores milionários; o Termo de Parceria nº 35/2016, celebrado entre o Estado de Minas Gerais por meio da SESP e o IJUCI, ultrapassa o valor de vinte e cinco milhões de reais. Essa situação de disputa gerou certa confusão sobre as informações referentes ao Fica Vivo!. Quando as informações sobre o Fica Vivo! foram levantadas para a tese, elas estavam concentradas no site do IJUCI, que já não é mais responsável pelo programa. Porém, por entender que se trata de política pública, apesar de diferenças entre os planos de trabalho das organizações sociais, a ação e suas características principais se mantêm. Cabe dizer, retomando a fala de Gohn (2004) já citada na íntegra no capítulo 2, que o caráter contraditório

⁵⁰ OSCIP é uma qualificação fornecida pelo Ministério da Justiça para organizações da sociedade civil que cumprem certos requisitos e são reconhecidas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. A lei federal nº 9790/1900 dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado como OSCIP, institui e disciplina o Termo de Parceria. Para maiores informações, vide: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

e fragmentado que o Estado passa a assumir a partir dos anos 1990 no Brasil se evidencia com esse modelo de Termo de Parceria e com a própria disputa judicial em questão, que chegou a gerar, inclusive, a suspensão das atividades do Fica Vivo!. Esse é um dos elementos que compõem a complexidade da atuação dos chamados projetos sociais, das organizações não governamentais e do próprio governo.

Algumas considerações sobre esses cinco projetos mais frequentados podem ser realizadas. Optei por apresentar algumas características daqueles projetos que tiveram mais de 10% de menções pelos alunos. Os dois com mais menções (Valores de Minas e Arena da Cultura – ELA) são iniciativas do poder público, assim como o quinto mais citado (Fica Vivo!), o que indica ter sido acertada a decisão de ampliar a abrangência das ações contempladas, incluindo Terceiro Setor e Poder Público.

No caso dos dois mais citados, a infraestrutura das ações chama atenção. O Valores de Minas funciona no Plug Minas, que possui um espaço físico bem estruturado. A estrutura foi reformada para abrigar o Plug, no local onde antes funcionava uma unidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM. São 19 edificações para projetos diversos, entre eles o Valores, localizadas no bairro Horto, em Belo Horizonte. Oferecer vale-transporte e alimentação para os participantes pode trazer um efeito significativo na permanência dos estudantes na ação. Entretanto, o projeto vem sofrendo com diversas ameaças de continuidade das suas ações⁵¹.

Já o Arena da Cultura – ELA funciona principalmente nos Centros Culturais da Prefeitura de Belo Horizonte, espalhados pelas 9 regionais da cidade. Esse fato é um grande facilitador do objetivo da descentralização do acesso à Cultura e à Arte. Em ambos os casos, a estrutura do Estado parece atuar em benefício dos projetos, viabilizando sua execução e sua boa capacidade de alcance junto aos alunos. Importa ressaltar que as propostas estão vinculadas à Cultura (via FMC, no caso do Arena) e à Educação (via SEE-MG, no caso do Valores de Minas). Como já dito, no caso do Valores houve uma mudança interessante que fez com que a ação passasse a ser vinculada à pasta da Educação, o que, em termos simbólicos e pragmáticos, é diferente de estar associado ao Serviço Social e áreas da Assistência Social. O Fica Vivo!, apesar de também ter uma relação direta com o estado de Minas Gerais, possui uma forma de gestão diferente (cogestão por meio de Termo de Parceria) e, em função dos seus objetivos

⁵¹ Vide exemplo na reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/03/11/sem-previsao-de-inicio-das-aulas-programa-valores-de-minas-gera-movimento-na-internet.ghtml> Acesso em: 13 dez. 2019.

principais de prevenção de violência e combate a homicídios de jovens, precisa ser olhado de forma diferente das propostas desenvolvidas pelo Valores e pelo Arena.

Os outros projetos que figuram entre os cinco mais citadas são promovidos por ONGs bem estruturadas, que parecem possuir uma boa capacidade de gestão para se manterem ativas há vários anos. Cabe ressaltar que a competência administrativa não minimiza as dificuldades em promover ações como essas de forma contínua no nosso país. Cada uma delas possui uma natureza de proponente distinto, lembrando a discussão já realizada sobre a diversidade de instituições que compõem o Terceiro Setor.

Apenas uma delas, o Corpo Cidadão, tem uma relação direta com a Dança enquanto Arte, pois se trata de ONG vinculada ao Grupo Corpo. Na dissertação do mestrado, tive a oportunidade de discutir um pouco sobre a relação entre a natureza do proponente e suas propostas relacionadas ao ensino de dança. Naquele momento, a escolha de um projeto social vinculado a uma Cia. de Dança para ser objeto de estudo baseou-se “[...] na compreensão de que pode existir uma relação entre a natureza artística do proponente e as características das propostas pedagógicas e artísticas desenvolvidas por ele em seu projeto socioeducativo” (BURATTO, 2014, p. 14). Havia, e ainda há, uma compreensão de que a Dança pensada como Arte pelo proponente pode interferir significativamente também nas práticas e concepções pedagógicas e artísticas do projeto. Essa mesma aproximação realizada na pesquisa anterior pode ser feita agora. As concepções do Grupo Corpo de Arte e Dança parecem perpassar o projeto e quem já teve a oportunidade de assistir a algum trabalho cênico da ONG percebe esse diálogo facilmente.

Em projetos como o Fica Vivo! e Espaço ADAV, o entendimento do lugar da dança pode perpassar por outras relações. No primeiro caso, do Fica Vivo!, a dança tem um papel de instrumento para o alcance dos objetivos propostos, especialmente para a redução dos índices de homicídios em regiões violentas de Minas Gerais. Não se trata aqui de desvalorizar tal proposta, apenas de refletir sobre o possível lugar da dança na ação. No site do IJUCI, por exemplo, não havia, na apresentação do programa, uma única menção à dança. A dança é uma das possíveis oficinas oferecidas, que aparecem sob o nome genérico de *oficinas voltadas para o esporte, a arte e a cultura*. Cabe dizer que, dentre as fotos das oficinas no site, em 2018 (havia cinco, no total), uma parece ser de dança. De toda forma, apesar de não ser identificada no discurso institucional e estar sob a égide dessa denominação genérica de *cultura*, a dança poderia, simplesmente, não fazer parte da proposta. Ela estar presente no Fica Vivo! denota, talvez, um reconhecimento de que essa modalidade artística é compreendida como ambiência capaz de construir e fortalecer os vínculos dos participantes com a vida.

É necessário reconhecer as diferenças entre os projetos para compreender que as vivências dos alunos podem ter sido bem distintas, dependendo da instituição que frequentaram. O enfrentamento da violência é a grande tônica dessa ação e a Arte aparece como uma possibilidade de transformação da realidade, assim como a Cultura e o Esporte. De toda forma, essas ações parecem ter sido importantes na vida dos participantes, haja vista que alguns deles estão hoje em um curso superior da área e o projeto figura entre as ações mais frequentadas pelos alunos.

No caso do Espaço ADAV, os objetivos consistem em desenvolver as habilidades dos participantes. Em sua missão institucional, assim está definida sua atuação: “Atender crianças, adolescentes e idosos através de atividades diversificadas de arte, cultura e educação que proporcionem a manifestação de anseios e aptidões num clima de liberdade e criatividade, visando a descoberta de talentos e o desenvolvimento de suas personalidades” (ESPAÇO ADAV, 2018, s/p).

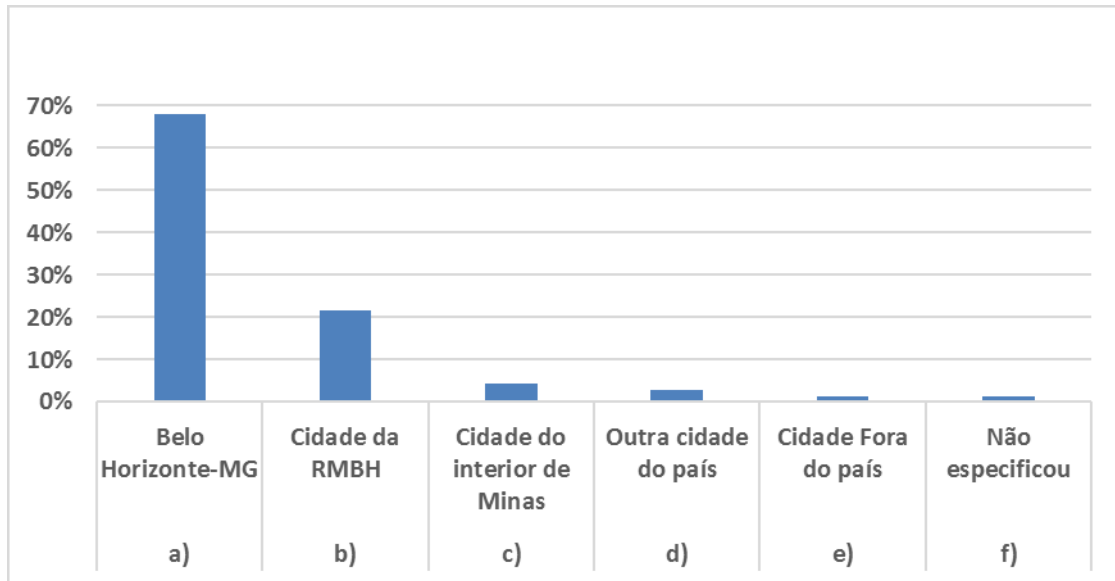
Importa sublinhar que o seu objetivo ainda hoje está muito associado ao trabalho da sua fundadora Helena Antipoff. Não à toa, seu nome se relaciona ao atendimento dos chamados Bem-Dotados, temática sobre a qual ela publicou livro específico (ANTIPOFF, 1992). A autora dedicou parte importante da sua vida a atender àqueles que hoje são chamados de Pessoas com Deficiência – PcD⁵² e teve papel relevante no desenvolvimento da chamada educação inclusiva no país. A ADAV foi uma ação de Antipoff no sentido de atender um outro perfil de público, diferente daquele a que ela se dedicou durante a maior parte dos seus trabalhos.

A ADAV, em sua página oficial na internet, dá bastante atenção à dança. Há várias menções à dança em momentos distintos da navegação, desde a descrição das oficinas oferecidas, em que há 6 oficinas de dança, aos vídeos e fotos, inclusive dos professores de dança na apresentação da sua equipe. Anualmente, há um espetáculo de encerramento das atividades e nele a dança tem destaque. No discurso institucional, a dança aparece como uma facilitadora para o desenvolvimento das habilidades e *talentos* dos alunos.

Esta breve análise é importante para contextualizar os projetos frequentados, ressaltando que ela está a serviço de refletir sobre as características das vivências dos jovens, sem ter como finalidade aprofundar os estudos sobre os projetos em si, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

⁵² Na época de Antipoff, a nomenclatura utilizada era “alunos excepcionais”. O termo PcD foi definido pela Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência de 2007, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Para mais informações, vide http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

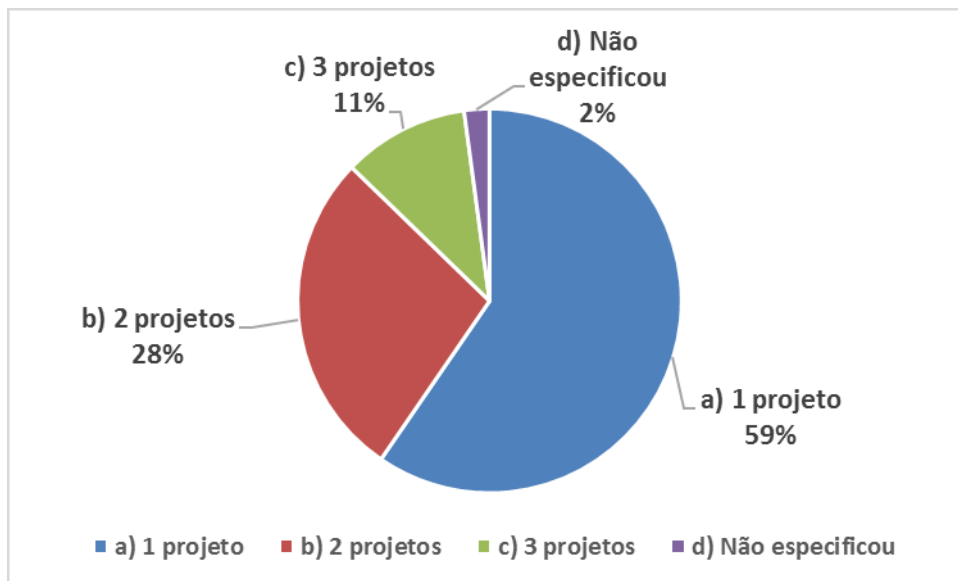
Gráfico 44 – Cidades onde os projetos ficam localizados



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto à localização dos projetos, 90% ficam em Belo Horizonte ou em cidades da RMBH. Apenas 4% ficam em cidades do interior de Minas Gerais e 3% em outra cidade do país. Houve menção a um projeto frequentado fora do país por uma das alunas, que frequentou outro projeto também no Brasil. Os dados evidenciam que a pesquisa diz respeito à realidade da RMBH.

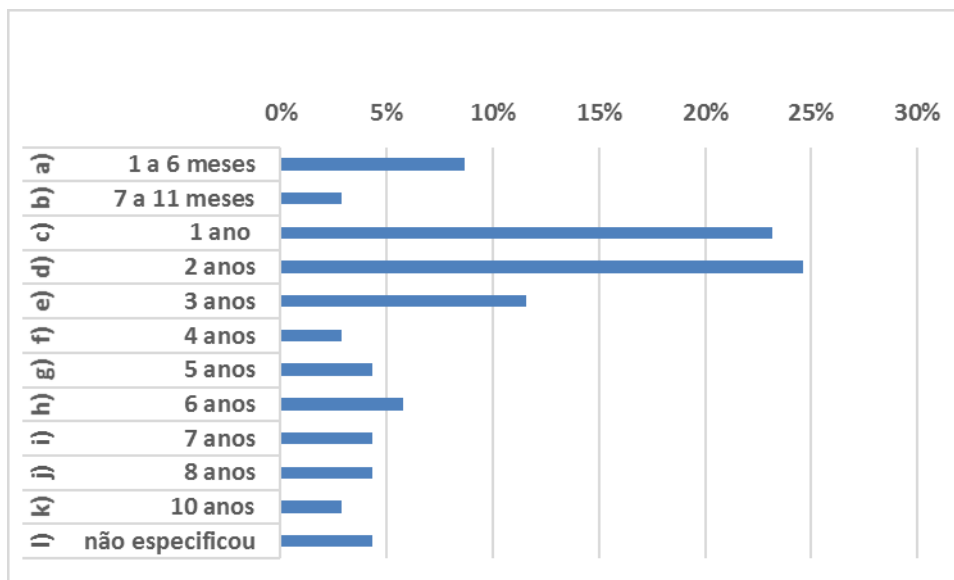
Gráfico 45 - Quantos projetos cada aluno frequentou



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Retomando a discussão para as características da vivência dos alunos nos projetos, quase 60% frequentaram apenas um projeto, enquanto 28% participaram de dois e 11% de três projetos. Ou seja, 39% frequentaram mais de uma ação.

Gráfico 46 - Por quanto tempo cada projeto foi frequentado



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Para tabular os dados, foi considerado o tempo de permanência em cada projeto especificado pelo aluno. Dessa forma, em 35% dos projetos frequentados, os alunos ficaram um ano ou menos nos projetos. Em 40% dos projetos, os alunos ficaram entre 2 e 4 anos e em 21% ficaram entre 5 e 10 anos.

Diante dos dados, três categorias se evidenciam: *curta permanência* (até um ano), *média permanência* (2 a 4 anos) e *longa permanência* (5 a 10 anos). É considerável a porcentagem daqueles projetos nos quais os alunos ficaram por um curto período, especialmente se as especificidades da aprendizagem de dança forem consideradas. Aprender a dança requer certo tempo, disciplina e prática regular e, para esses alunos, talvez a curta permanência nos projetos tenha impactado de forma significativa na vivência em dança naquele ambiente. Isso não significa que eles tiveram apenas essas vivências em dança, uma vez que uma parte significativa dos alunos de projetos sociais relataram ter frequentado aulas de dança em lugares variados, como outros projetos e academias de dança, conforme mencionado no Gráfico 41, no capítulo 2.

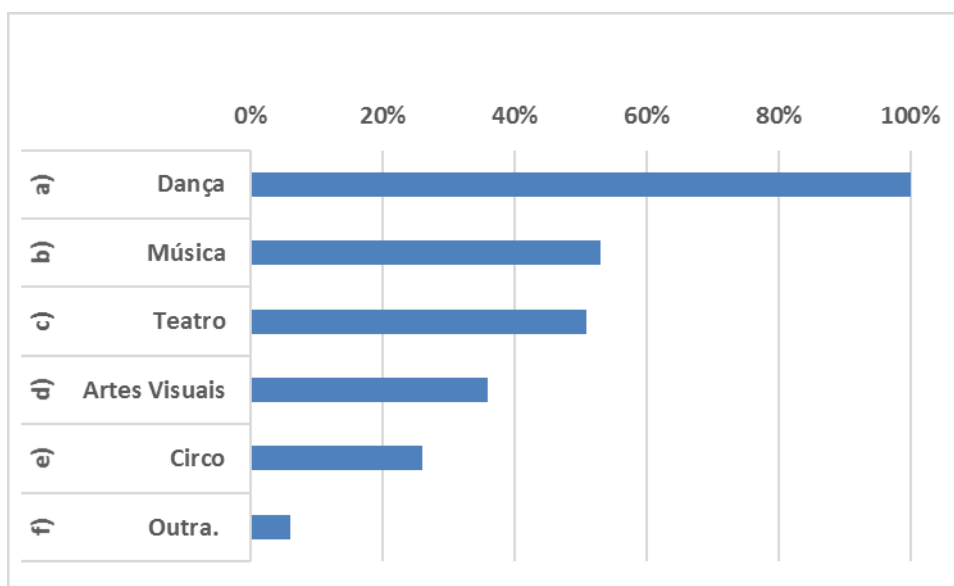
A porcentagem de 40% dos projetos teve o que chamei de *média permanência* dos alunos, ou seja, um período entre 2 a 4 anos. Quanto à *longa permanência* nos projetos, 21%

dos projetos tiveram alunos entre 5 e 10 anos, tempo mais dilatado que pode ter possibilitado um maior número de vivências nas instituições.

Essa divisão entre categorias é arbitrária e desconsidera as características de cada projeto. Ela foi feita com base no que usualmente se vê em processos de exame de dança, como, por exemplo, CEFART e SATED, que exigem o mínimo de 5 anos de comprovação de vivência em dança para que o candidato possa se submeter ao Processo Seletivo do Curso Profissionalizante, no caso do primeiro, e para poder se candidatar ao Exame de Capacitação Profissional na área para obtenção de registro profissional – DRT, no caso do SATED.

A percepção do tempo é individualizada e nem sempre permanecer por muito tempo significa estar com qualidade e presença. A pesquisa parte de um dado concreto, mas não pretende transformar a vivência do outro em algo desprovido de subjetividade. Assim, como será explicitado ainda neste capítulo, um dos critérios objetivos para a escolha dos participantes entrevistados foi ter tido diferentes tempos de permanência nos projetos sociais.

Gráfico 47 - Áreas artísticas contempladas nos projetos

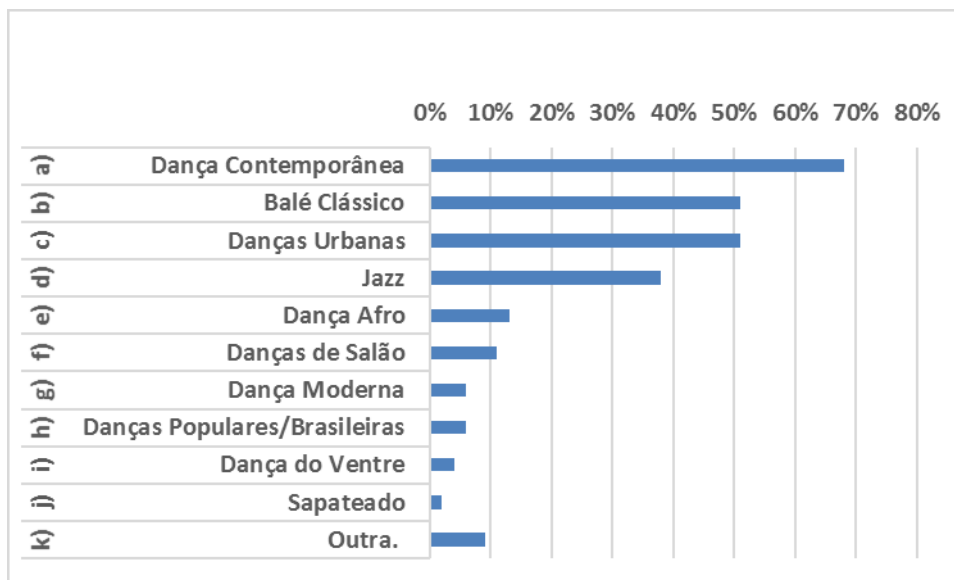


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Quanto às áreas artísticas que os projetos ofereciam, 100% dos alunos declararam que a Dança, como esperado, estava presente nos projetos. A Música foi citada por 53%, o Teatro por 51%, as Artes Visuais por 36% e o Circo por 26%. Outras áreas citadas foram Patrimônio Cultural e Artesanato. Importa ressaltar que o fato de a área artística ser oferecida não significa que os alunos necessariamente frequentassem as suas aulas, o que varia de acordo com o projeto ou mesmo com o interesse do aluno. Pelas respostas, percebe-se que parte significativa das ações ofereciam outras atividades relacionadas à Arte para os participantes.

No gráfico a seguir, os alunos foram perguntados diretamente sobre quais modalidades de dança tiveram nos projetos. As respostas, portanto, dizem respeito à vivência do aluno e não a uma possível grade de atividades dos projetos.

Gráfico 48 - Modalidades de dança que os alunos tiveram aula nos projetos



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

A dança contemporânea é a modalidade com a qual os alunos mais tiveram contato nos projetos, pois 68% tiveram aulas deste estilo. Empatados, balé e dança de rua aparecem com 51% dos alunos, seguidos do jazz, com 38%, da dança afro, com 13%, e das danças de salão, com 11%. As demais modalidades citadas ficaram entre 6% e 9% dos alunos.

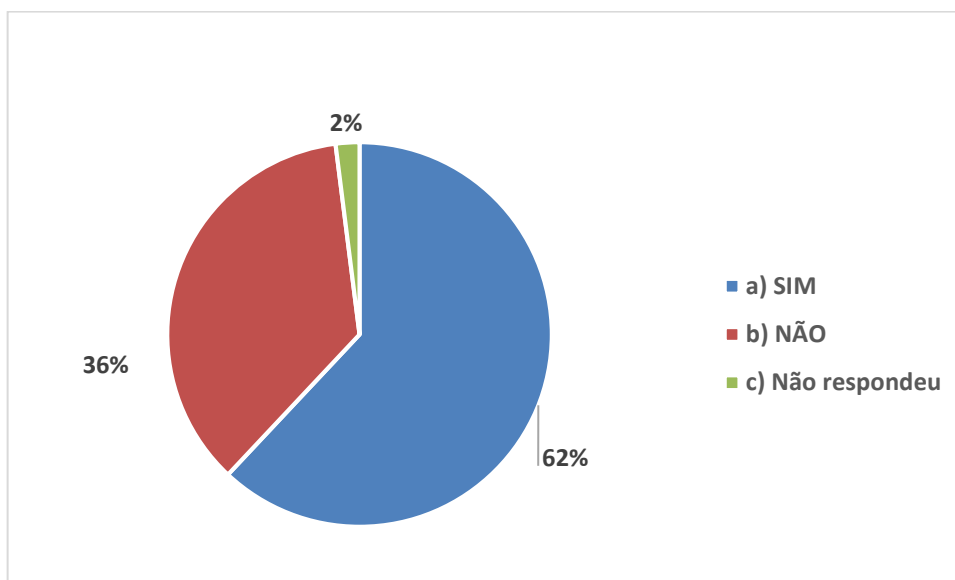
A forte adesão dos projetos à dança contemporânea é um fenômeno curioso. Como mencionado na análise do Gráfico 42⁵³, os alunos de *PS* tiveram um contato maior com esse estilo de dança em relação aos *DA*. Isso pode se justificar por diversos fatores. A dança contemporânea não é um estilo muito comercial – entendendo-se comercial como algo fácil de ser oferecido/vendido nas academias de dança, ou seja, modalidades que o público em geral entende logo o que são, como, por exemplo, o balé e as danças de salão. Entretanto, a dança contemporânea tem muito a oferecer. Ela é muito diversa e favorece abordagens que podem integrar técnica, educação somática, improvisação, composição coreográfica. Se pensarmos em um projeto social comprometido com questões artísticas e educativas e pela construção de um entendimento de dança por parte dos alunos, tal modalidade parece ser uma opção interessante por parte dos projetos.

⁵³ Vide página 110.

As danças urbanas também aparecem de forma muito significativa nas respostas. Mais da metade dos alunos afirmaram ter tido aulas de danças de rua nos projetos que frequentaram. O universo das danças urbanas é muito diversificado e há uma grande quantidade de estilos e técnicas que se distinguem entre si, como *popping*, *locking* e *breaking*, entre outras. A nomenclatura danças urbanas pretende reunir os mais variados estilos, identificando-os como pertencentes às danças urbanas, para que seja possível tabular as informações levantadas. No decorrer do texto, optei por utilizar a nomenclatura utilizada pelo participante da pesquisa, seja ela dança de rua, danças urbanas, *hip hop* ou outra, como acontece especialmente no Capítulo 4, durante a análise das entrevistas.

O balé também aparece com os mesmos 51% das menções dos alunos. A partir do Gráfico 42, tem-se que 71% dos alunos de *PS* mencionaram terem feito aulas de balé em algum momento da vida. Isso significa que 21% não frequentaram essas aulas de balé nos projetos, mas, sim, em outros lugares, principalmente nas academias. Isso não significa, contudo, que os que declararam ter tido aulas de balé nos projetos também não tenham frequentado aulas da técnica em outros ambientes.

Gráfico 49 - Frequentava outras atividades de dança de forma paralela

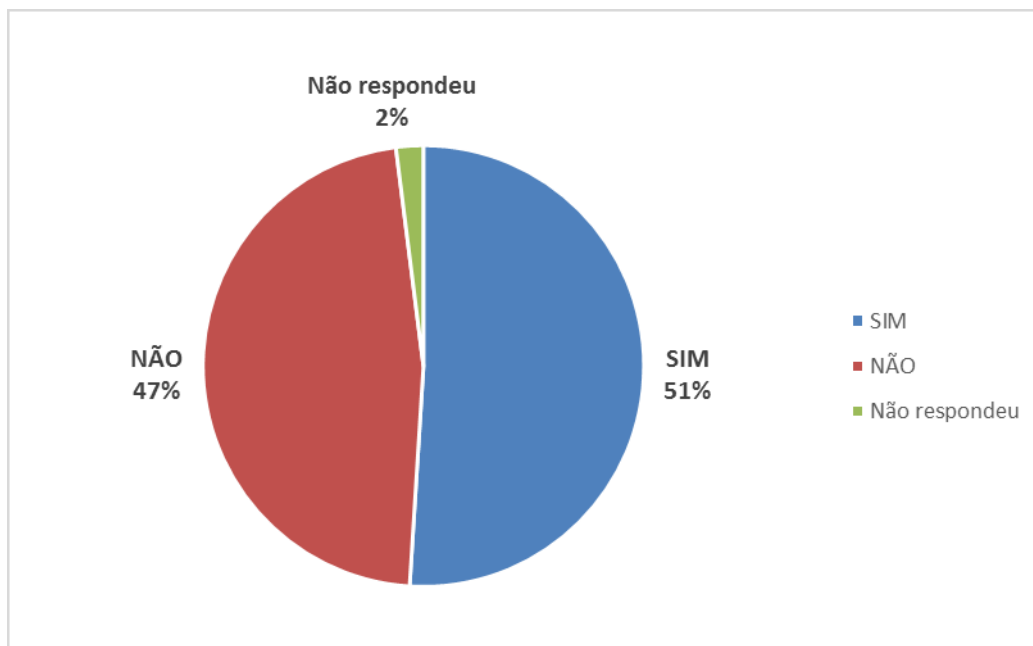


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Sobre frequentar atividades relacionadas à dança de forma paralela aos projetos frequentados, a maioria dos alunos respondeu que sim. Nas especificações, a maior parte declarou frequentar aulas de dança em academias e escolas de Belo Horizonte e alguns mencionaram espontaneamente terem feito isso na condição de bolsistas. Também houve

menções à participação em grupos como Aruanda e Sarandeiros, bem como em grupos amadores. Também citaram ter realizado oficinas e *workshops* esporádicos, frequentado ambientes sociais de dança (como festas) e até mesmo o próprio CDANÇA/EBA/UFMG.

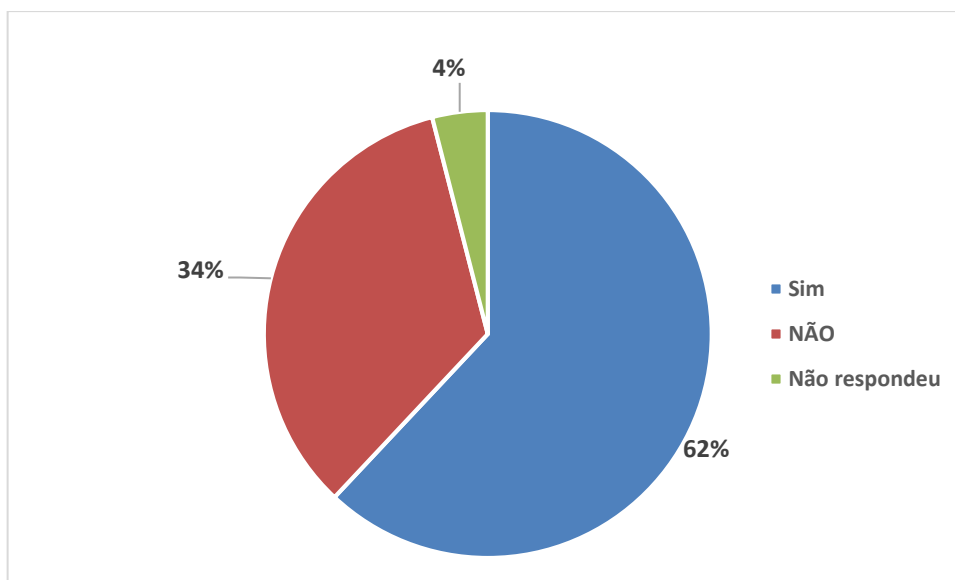
Gráfico 50 – Conhecia a formação dos professores de dança do projeto



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Ao serem perguntados se tinham conhecimento sobre a formação dos professores de dança dos projetos, houve equilíbrio nas respostas, com apenas 4% de diferença entre elas, com maioria para os alunos que declararam conhecer a formação dos docentes. Nas especificações, como se tratava de campo aberto do questionário, muitas foram as respostas encontradas. Alguns indicaram a formação superior dos professores, outros se referiram à formação em dança, com menção a um método específico (como Vaganova, por exemplo) ou se referiram à formação livre ou à atuação profissional dos professores. Essa pergunta, na obtenção de dados referentes à formação dos professores dos projetos em si, tem pouco valor. O que interessa, por meio dela, é detectar um possível interesse dos alunos em conhecer a formação dos docentes do projeto. É alta a porcentagem de alunos que não sabia a formação dos professores.

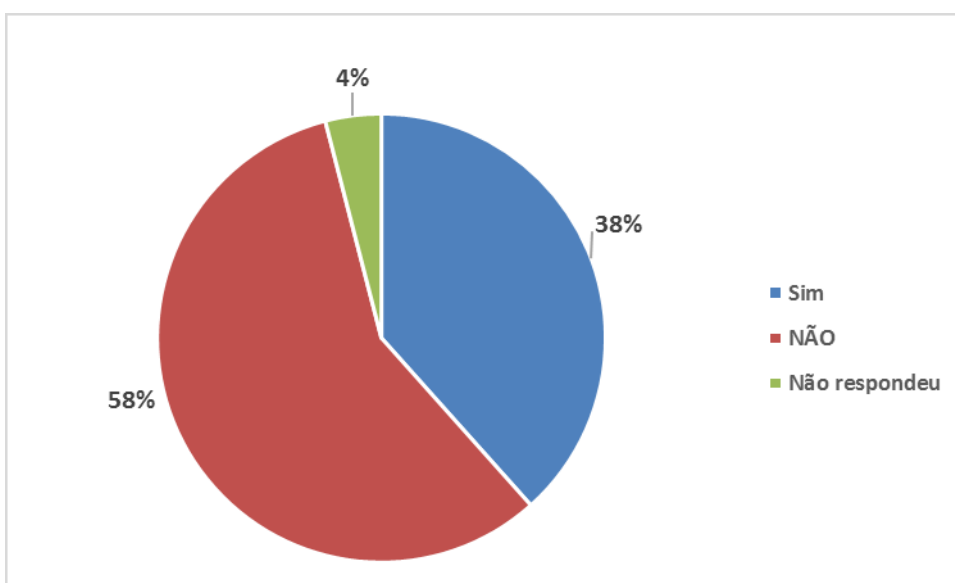
Gráfico 51 – Tem conhecimento de colegas do projeto que cursam o ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Essa pergunta, em alguma medida, busca indicativos de como é a relação deles com a entrada de colegas de projeto no curso superior. A maioria afirma saber de outros colegas em cursos superiores, o que é muito positivo no cenário de democratização do acesso a esse nível de ensino. Outro dado positivo é que mais da metade daqueles que responderam sim declararam ter colegas no próprio Curso de Dança, alguns especificando até nome e quantidade de alunos do projeto que estão na UFMG.

Gráfico 52- Mantém contato com o(s) projeto(s) frequentados



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados obtidos nos questionários.

Sobre manter contato com os projetos, a maioria expressou não fazer. Aqueles que declararam sim manifestaram formas diversificadas de fazê-lo, tais como: frequentar mostras artísticas, participar de bancas de entrevistas e monitorias, ser professor do projeto, contato por meio de amizade com professores e outros membros do projeto, além de alguns alunos que ainda frequentavam os projetos quando responderam ao questionário.

3.2 Critérios para a escolha dos participantes para realização das entrevistas

Diante de tantas informações relevantes levantadas, foi preciso definir critérios claros, escolher, convidar e ouvir os participantes. A primeira questão que se apresentou para a escolha dos participantes foi a quantidade de pessoas a serem entrevistadas. Quantas seriam? Como definir um número de alunos capaz de contemplar a diversidade encontrada? Seria isso possível? Seria possível ouvir todos os 47 participantes que declararam terem tido vivências nos projetos sociais? Afinal, se cada experiência é única, faria algum sentido pensar em representação estatística e em generalizações? Entrevistar todos os participantes não era uma opção viável, pois produziria um grande volume de informações, que não seria devidamente analisado.

Foi preciso admitir, portanto, que qualquer escolha representaria uma perda. Alguém que deixaria de ouvir, histórias que deixaria de conhecer e que não iriam compor este trabalho. Assim, a minha escolha determinaria que a presença de alguns seria potência e a ausência de outros, perda. Qualquer mudança na escolha de quem seria ouvido alteraria os rumos do trabalho. Como lidar com uma decisão tão difícil? O caminho foi considerar o que já havia sido realizado na pesquisa até aquele momento e definir critérios para nortear a decisão.

Quadro 9 – Critérios para escolha dos participantes para entrevista

Critérios definidos	
Projetos frequentados	Ter ao menos um representante com vivências em um dos cinco projetos mais citados pelos alunos
Tempo de permanência nos projetos	Ter representantes dos três tempos de permanência observados (curta, média e longa permanência)
Sexo dos participantes	Igualdade entre os participantes ouvidos (mesmo número de participantes de cada sexo)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

A partir desses critérios, foi realizado um mapeamento inicial dos alunos e outras questões também foram consideradas, como as informações trazidas pelos alunos nos campos abertos dos questionários, sugestões de professores e aspectos subjetivos decorrentes do meu convívio no CDANÇA/EBA/UFMG e com os próprios possíveis participantes. Para deixar esses aspectos claros, eles são retomados durante a apresentação e análise das entrevistas de cada participante, no próximo capítulo.

Foram convidados 4 alunos para a participação da etapa das entrevistas, sendo duas mulheres e dois homens, que cumpriam os critérios objetivos definidos. Todos os convidados aceitaram participar, e as entrevistas foram realizadas entre novembro de 2018 e janeiro de 2019, em lugares distintos de Belo Horizonte, sugeridos pelos participantes. As entrevistas duraram entre 50 e 80 minutos e foram transcritas integralmente por mim.

A escolha por apenas quatro participantes para esta etapa reconhece algumas questões:

- a) não se trata de um desdobramento da etapa de aplicação do questionário; é uma etapa relacionada à anterior, mas é uma fase diferente, sem compromisso de representar estatisticamente os participantes;
- b) a ideia de uma representação estatística é incoerente com o referencial teórico utilizado para analisar as entrevistas, uma vez que Josso (2004) compreende que cada experiência é única e intrasferível;
- c) dessa maneira, não se trata de pensar as entrevistas com o objetivo de fazer generalizações; ao contrário, após uma visão geral do perfil discente e das vivências nos projetos sociais trazida pelos questionários, o que se pretendeu foi trazer a singularidade e as idiossincrasias dos participantes;
- d) a escolha de apenas quatro participantes reflete um interesse em dar visibilidade às experiências e narrativas de cada um de forma mais aprofundada, pois não haveria sentido em trazer apenas trechos curtos das entrevistas apenas para viabilizar a participação de mais pessoas nessa etapa.

Diante do exposto, o conceito de *experiências formadoras* será apresentado para que, no capítulo 4, os participantes entrevistados e as análises das entrevistas sejam trazidas.

3.3 Experiências formadoras: tecendo relações com a pesquisa

A ideia de uma *experiência formativa* me acompanha desde a elaboração do projeto de pesquisa enviado para a seleção do doutorado. Também me acompanha a proposta de ouvir e

dialogar com os participantes, conhecer e compartilhar suas histórias e narrativas. Desde o início das minhas inquietações e proposições, venho procurando referências capazes de me auxiliarem nessa empreitada. Com o desenvolvimento da pesquisa, estava evidente sua contextualização cada vez mais adequada, mas carecia de diálogos teóricos e metodológicos para conseguir se transformar no que ela objetivava ser.

Foi cursando a disciplina *Narrativas de Si e Aprendizagem em Arte* no PPGARTES-EBA/UFMG, ministrada pelas professoras Dras. Lucia Gouvêa Pimentel e Rosvita Kolb Bernardes, que entrei em contato com o universo da pesquisa (auto)biográfica, das histórias de vida, das narrativas de si e com as diversas possibilidades de diálogo e reflexão que tais perspectivas têm me proporcionado.

Segundo Passeggi (2010, p. 112-113), as pesquisas (auto)biográficas

[...] são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência da sua historicidade. O respeito ao sujeito como *agente* e como *paciente* das interações sociais permite afirmar que essa postura em pesquisa alinha-se a uma mirada biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura ética.

O que cada licenciando pensa e narra sobre suas próprias vivências de formação nos projetos sociais é um dos focos da presente proposta, encontrando aproximações com a pesquisa (auto)biográfica. Entretanto, é importante esclarecer como essas relações estão sendo compreendidas. Para Passeggi (2010, p. 119), em diálogo com Delory-Momberger (2008), “[...] não são os fatos vividos, em si mesmos, que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas, sua circulação entre os membros do grupo, o modo como são contadas e recontadas para si mesmo e para o outro”. Para a presente investigação, conforme evidenciado nos capítulos anteriores, importa tanto uma certa objetivação dos fatos vividos (das características das vivências) quanto a simbolização dos mesmos. Dessa forma, as abordagens utilizadas pela pesquisa (auto)biográfica integram as referências para a condução e análise da etapa das entrevistas.

Retomando o processo vivenciado na disciplina, passei por um momento de encantamento ao conhecer o pensamento de Marie-Christine Josso, pesquisadora francesa que trabalha com o conceito de *experiências formadoras*. Logo comecei a me perguntar: seria possível relacionar o que eu nomeava de *experiência formativa* com aquele conceito encontrado? Para seguir a discussão, é preciso situar o trabalho de Josso no contexto em que ela se insere. Como professora e pesquisadora da Universidade de Genebra, ela investiga as

Histórias de Vida no âmbito de cursos e seminários que leciona na instituição, que são organizados como processos de formação. São práticas que alternam a narrativa de si de forma oral, a escrita da narrativa, a escuta da narrativa dos outros e o diálogo com os participantes do mesmo curso. Segundo ela, todo o processo altera significativamente a percepção dos participantes das situações vivenciadas e podem modificar a compreensão do processo de formação vivenciado por cada sujeito. As propostas respondem à compreensão do trabalho com as Histórias de Vida que a autora tem e são bastante articuladas e profundas.

O que proponho é um exercício de diálogo crítico com o conceito de *experiências formadoras*. De antemão, assumo as diferenças entre a proposta de formação para os participantes sistematizada e descrita por Josso (2004) e o presente trabalho, visto que este não se propõe a ser, em princípio, uma proposta formativa. Apesar dessa diferença importante, considero ser possível traçar as aproximações aqui realizadas e reconheço que as análises ora apresentadas são algumas das interpretações possíveis do trabalho da autora.

Pensando em *experiências formadoras*, e em diálogo com a pesquisa, ficou latente a questão: *É possível conhecer os processos de formação vivenciados nos projetos sociais pelos licenciandos?* Para respondê-la, é preciso refletir sobre como a pesquisa (auto)biográfica lida com tempo, em comparação com outras ciências sociais. “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Essa consideração sobre o tempo biográfico me faz pensar sobre o recorte que a pesquisa propunha inicialmente: refletir sobre as experiências formadoras que os licenciandos tiveram antes da sua entrada na graduação. Havia uma tentativa de um recorte específico no tempo, situando as experiências vivenciadas pelos alunos em um período da vida que antecede o acesso ao curso de graduação. Era quase uma pretensão de capturar na fala dos alunos uma visão sobre como eles compreendem as vivências nos projetos sociais, como se, de alguma forma, eles ainda estivessem lá.

A perspectiva da pesquisa (auto)biográfica me fez ver como essa postura era ingênua. Era como se a pesquisa quisesse capturar uma certa *pureza* no discurso desses jovens, que hoje percebo que não é possível. Os participantes da pesquisa não são mais *os mesmos* que viveram tais experiências nos projetos sociais há alguns anos. Eles se modificaram. A vivência de um curso de Licenciatura (seja ela inicial ou por um longo período), já alterou o que eles pensavam sobre as situações vividas nos projetos. Não é possível discutir as experiências que eles tiveram sem considerar as suas mudanças enquanto alunos de um curso superior na área de Artes.

Reconhecer a temporalidade biográfica presente nas narrativas ouvidas foi essencial para uma escuta apurada e sincera. O participante ouvido não é mais aquele que *apenas* frequentou o projeto social. É um estudante universitário, aluno de uma licenciatura, em processo de formação para se tornar professor da educação básica, em contato com outras possibilidades na Arte, na Dança e no próprio ambiente da UFMG, o que possibilitou novas vivências e constantes transformações.

Retomando-se a pergunta que originou esta discussão, a forma de acessar as experiências dos jovens é por meio das suas histórias e narrativas. Ficou claro que não era possível acessar as vivências em si, uma vez que elas aconteceram em algum lugar do passado e são individuais. A forma mais próxima de conhecê-las é escutar o que eles têm a dizer sobre elas. No caso da pesquisa, a escolha foi ouvir suas narrativas por meio da realização de entrevistas. Há, no próprio ato de narrar, uma possibilidade de cada sujeito compreender e ressignificar o vivido, o que é essencial para que uma experiência formadora se configure como tal. Para Josso (2004, p. 48, grifo meu), “O conceito de *experiência formadora* implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência”.

Há necessidade de se pensar sobre o que se viveu para conseguir considerar que algo foi importante no seu próprio processo de formação. Mais do que apenas vivenciar, é preciso teorizar e simbolizar (JOSSO, 2004). A narrativa é uma oportunidade para isso. “A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob ângulo da sua formação, por meio do recurso das recordações-referências, que balizam a duração de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 39). Narrar a si mesmo faz com que as reflexões sobre as vivências possam acontecer.

Para Josso (2004), definir o que é uma *experiência formadora* requer compreender que toda formação é experiencial, senão não é formação. Ela distingue dois tipos de experiência: *as experiências existenciais* e a *aprendizagem pela experiência*. Ambos os casos constituem *experiências formadoras*, mas são formas de experiência que influem de modos diferentes na vida do sujeito que as vive.

Vale aprofundar tal reflexão no caso da aprendizagem em Arte, especialmente no caso da aprendizagem em dança. *Experiências existenciais*, que “[...] agitam as coerências da vida, e até mesmo os critérios destas coerências [...]” (JOSSO, 2004, p. 48), no que diz respeito ao aprendizado de dança, podem acontecer de variadas formas. São aquelas experiências nas quais os indivíduos percebem a dança enquanto forma de estar no mundo, de expressão, como possibilidade de atuação profissional e como um modo de vida. No caso dos participantes da

pesquisa, uma possibilidade era que essas *experiências existenciais* se relacionassem com a escolha pelo do CDANÇA/EBA/UFMG.

De outro modo, a *aprendizagem pela experiência* é aquela “[...] que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida” (JOSSO, 2004, p. 48). Elas são essenciais para o aprendizado de dança. A dança, como fazer artístico, requer uma instância eminentemente prática. Para dançar é preciso entrar em movimento. E repetir. Fazer de novo. De outra forma. A repetição é uma instância importante no processo de aprendizagem de dança e parece se relacionar diretamente com o que Josso chama de *aprendizagem pela experiência*. Da mesma forma, os processos de improvisação, de fortalecimento muscular, de alongamento, de práticas de educação somática e de autoconhecimento também se relacionam com a *aprendizagem pela experiência*.

Enquanto arte do corpo, é possível que, na dança, as *aprendizagens pela experiência* tenham mais reverberação na esfera existencial do que outras formas de conhecimento. A Arte e o corpo podem trazer novas compreensões dos processos educativos. A separação cartesiana, hierárquica de processos de *experiências formadoras*, precisa ser repensada no âmbito da Arte e dos saberes corporais. A própria Josso reconhece que o pensamento “setorizado” pode ser considerado um dos efeitos perversos da lógica cartesiana. (JOSSO, 2004, p. 70).

Para Josso, existe uma distinção entre o que é experiência e vivência. As vivências são a infinidade de transações e situações que vivemos, que não necessariamente serão consideradas experiências. Essas vivências se transformam em experiências “[...] a partir do momento em que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido (JOSSO, 2004, p. 48). As narrativas e suas possibilidades de reflexão podem potencializar e possibilitar essa mudança de *status* de uma vivência para uma experiência formadora.

No trabalho biográfico, esse conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Entremos, pois, *naquilo que se torna experiência*. O primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela simples presença. A nossa atenção consciente é de algum modo solicitada, quer por nos apercebermos de uma diferença que julgávamos já ser do domínio do conhecido – segundo a concepção de G. Bateson –, quer porque uma emoção emerge com suficiente intensidade para que sejamos afetados por ela. Este primeiro momento de tomada de consciência encaixa-se quase imediatamente, salvo nos estados de choque, numa atividade mental de tipo intelectual que tenta rotular a percepção e que, ao fazê-lo, procura também dar sentido ao que

se passou. É pois nesta *não relação imediata* entre um acontecimento interior e/ou exterior, na sua classificação na nossa geografia conceitual e na sua atribuição de sentido que pode constituir-se a experiência propriamente dita” (JOSSO, 2004, p.73, grifo da autora).

Potencialmente, todas as vivências podem ser experiências, dependendo da forma como nos relacionamos com cada uma delas. Outra questão importante trazida pela autora nesse processo de transformação de uma vivência em uma experiência formadora é o que ela chama de *relação não imediata* entre o processo interno e os inúmeros fatores do contexto externo. São múltiplos processos que fazem com que o vivido passe a ser considerado uma experiência formadora pelo indivíduo, que vão desde questões relacionadas à atenção até a própria possibilidade de reflexão sobre o ocorrido. Vale conhecer o que a autora argumenta sobre aquelas recordações-chave, que ficam na memória e são utilizadas na construção das narrativas, as chamadas recordações-referência.

Falar de recordações-referência é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica (JOSSO, 2004, p. 40-41).

Conhecer as recordações-referência nas narrativas é descobrir quais experiências são as bases sobre as quais os alunos entrevistados constroem seu processo de formação. Identificar essas recordações faz perceber o que é relevante na história narrada de cada um, o que para eles constituem experiências formadoras na sua trajetória. Nas análises do quarto capítulo, foi preciso considerar se tais recordações-referência se relacionam com as vivências que os sujeitos tiveram nos projetos sociais. Nesse exercício de escuta, procurei estar aberta para ouvir as narrativas, de modo a deixar que os projetos sociais surgissem nas narrativas de forma *não forçada*, por iniciativa do participante e não minha.

Cada participante trouxe na sua narrativa o que, de fato, foi importante para ele na sua formação em dança, podendo os projetos sociais ter significados diversos na história de cada um deles, como ficará claro posteriormente. A expressão da singularidade de cada participante foi essencial para entender como cada um compreende o próprio processo. Reconhecer que a pesquisa foi construída sobre uma premissa de que os projetos sociais podem ter sido relevantes na formação do sujeito é essencial aqui. Entretanto, a premissa poderia não estar correta. Ou funcionar para uns e não para outros. Ouvir como cada um constrói a sua narrativa é o que passou a ser relevante, dialogando com a pesquisa, sem, no entanto, colocar o sujeito entrevistado no lugar de confirmar aquilo que se espera dele. Essa singularidade e liberdade no discurso abriu margem para que as análises fossem se configurando a partir da escuta sincera dos participantes. Sobre a construção da singularidade, Josso afirma:

[...] constatei que a singularidade existencial ocorre numa espécie de jogo dialético entre interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio-histórico e culturalmente referenciável). A partir de então, o que se tornou decisivo na observação fenomenológica das histórias de vida não foi tanto os marcadores socioculturais e as suas sucessivas imagens ao longo da vida, mas a maneira de as viver, de as investir de sentido ou de se projetar nelas a partir do imaginário (JOSSO, 2004, p. 70).

Ouvi-los, portanto, foi me abrir para o novo, para outras formas de diálogo e possibilidades de compreensão da pesquisa. As experiências formadoras deles é que são relevantes e, para compreendê-las e analisá-las, foi preciso considerá-las na sua complexidade. A autora traz outra questão: a importância do imaginário para a construção da narrativa de cada sujeito, que parece algo precioso ao se pensar que a pesquisa trabalha com licenciandos em Dança e que o lugar do imaginário no saber-fazer Arte é essencial. Estar atenta a isso na escuta das narrativas foi necessário. Foi relevante também pensar que, ao narrar sua história, os participantes revelaram muitas das suas crenças e formas de compreensões de mundo e que as vivências são relatadas a partir das suas significações. Conforme Josso (2004, p. 73), “[...] a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação”. E ainda:

Elaborar a sua narrativa de vida e a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação, para em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos

seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60)

A questão da retrospectividade e de uma perspectiva de futuro também está presente no contexto da pesquisa, por meio da fala dos entrevistados. O olhar sobre o passado vivenciado nos projetos sociais, já alterado pelo presente vivido na universidade, esteve latente, assim como as perspectivas futuras de atuação de cada um. Em cada entrevista, pareceu-me uma oportunidade para eles pensarem a própria existência, o que, de forma indireta, pode contribuir para o processo de formação dos participantes. Não se trata, portanto, de intencionalmente contribuir para o processo formador dos participantes, como faz Josso, mas de reconhecer que talvez o próprio processo das entrevistas e das construções das narrativas possa ter alguma contribuição no processo individual deles. No Capítulo 4 serão detalhados os procedimentos adotados nas entrevistas, as narrativas dos licenciandos e sua análise.

4 NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NOS PROJETOS SOCIAIS

Neste capítulo, detenho-me sobre as narrativas dos entrevistados, na tentativa de me aproximar do que cada um trouxe de mais relevante na sua fala. Para isso, é importante que fique claro como se deu o processo das entrevistas e como a organização do texto foi proposta.

Todas as entrevistas começaram com um pedido inicial, por meio do qual solicitei a cada um que me contasse a história da sua formação em dança, desde as suas primeiras lembranças até os dias atuais. Cada um reagiu de uma maneira distinta a esse pedido. Houve quem retomasse as lembranças da dança na infância, no contexto familiar, e quem começasse a narrar a história da sua formação em dança considerando que ela se iniciou quando entrou, de fato, em uma sala de aula para aprender dança.

Cada um pôde falar o quanto quis sobre a sua história de formação; houve quem falou de forma quase contínua até a sua entrada na universidade e quem foi mais sucinto, narrando-a, inicialmente, de forma mais objetiva. Em cada caso, procurei me relacionar com o participante a partir do que ele estava trazendo. Se o participante estava gostando de falar, ele seguia falando sem interrupções. No máximo, eu perguntava algo para me certificar de que estava compreendendo o que ele narrava. Se ele era mais tímido, procurava fazer perguntas pontuais, dentro do contexto da sua fala, para que ele pudesse trazer mais detalhes sobre suas vivências.

Após cada um explorar a própria história da sua formação, passei a fazer algumas perguntas mais elaboradas, relacionadas com o que eles já haviam trazido ou com o que percebi que ainda poderia ser abordado. Pedi que me contassem mais sobre determinada experiência que tinham citado ou que falassem mais sobre um período específico. Nesse processo, novas histórias e informações vinham à tona, em um exercício da memória. Coisas que não haviam sido lembradas e que, a princípio, poderiam ser consideradas sem importância, foram surgindo, e esse processo de construção de uma narrativa para contar a sua própria história de formação em dança ia se atualizando.

Em todos os casos, pelo menos inicialmente, havia uma preocupação dos participantes com uma linearidade temporal dos fatos. A primeira tentativa era contar as coisas como se estivessem construindo uma grande linha do tempo. Após esse primeiro momento, as *recordações-referência* passavam a se tornar mais importantes em si mesmas do que essa tentativa de manter uma linearidade na narrativa e novas questões foram se revelando. Às vezes, um pedido de desculpas acompanhava a constatação de que é muito difícil ser linear ao falar sobre si mesmo. Eu os tranquilizava e dizia que não havia problema algum em contar os fatos

fora da ordem e que esse *vai e vem* fazia parte do processo de lembrar e que costurar a *colcha de retalhos* que eles estavam compartilhando comigo seria um ótimo material para a pesquisa.

Depois desse primeiro momento de contar sobre a sua própria trajetória de formação, sem marcar uma grande ruptura, procurei introduzir algumas perguntas que estão no cerne desta pesquisa. Nem todas as perguntas foram feitas a todos, pois alguns já trouxeram as respostas a elas sem que eu as perguntasse; nesse caso, não fazia sentido repeti-las. As perguntas foram:

- Como você percebeu que a dança poderia ser uma área de atuação profissional?
- Como você conheceu o CDANÇA/EBA/UFMG?
- Você estabelece relações entre as experiências em dança vivenciadas no projeto e a escolha do CDANÇA/EBA/UFMG?
- Você estabelece relações entre as experiências em dança vivenciadas no projeto e a aprovação no CDANÇA/EBA/UFMG?

Considerei pertinente fazer essas perguntas (ou pelo menos não as perder de referência) por compreender que são questões que se relacionam diretamente com o processo de formação dos participantes, haja vista que todos escolheram a dança como profissão no momento em que optaram pelo CDANÇA/EBA/UFMG. Além disso, as perguntas entraram na entrevista apenas depois que eles já haviam falado sobre a sua própria formação durante o tempo que se sentiram à vontade. Da maneira como foram introduzidas, as narrativas já estavam em construção a partir da interpretação pessoal do pedido para que me contassem a história da sua formação em dança.

Na organização do capítulo, optei por não padronizar o tratamento das entrevistas, uma vez que cada uma transcorreu de uma maneira distinta. Nesse caso, a forma do texto se relaciona com a maneira como cada um dos participantes materializou a narrativa das suas próprias trajetórias e experiências, e procurei manter meu olhar sensível para cada entrevista, aceitando e valorizando as diferenças entre elas. O que a análise de cada uma tem em comum é a opção consciente do uso das transcrições como estratégia para ajudar a trazer as narrativas, de fato, para a pesquisa.

Durante o último mês de escrita da tese, enviei individualmente para cada entrevistado a tese (introdução e três capítulos anteriores a este), juntamente com este tópico de abertura do Capítulo 4 e da sua respectiva análise da entrevista. Por motivos éticos, compartilhei com cada um apenas a análise do seu respectivo trecho. Cada participante leu o que considerou pertinente do trabalho e fez as alterações, sugestões e esclarecimentos sobre algumas questões que fiz no

próprio texto (nomes de pessoas, lugares e circunstâncias). Apesar de muito trabalhoso, esse processo foi fundamental para a pesquisa e, também, gratificante. Recebi o retorno pessoal de cada um sobre a forma como havia lido o texto, os sentimentos que afloraram e, também, algumas reflexões que surgiram sobre a própria trajetória. Nesse processo, eles também autorizaram o uso do seu nome na pesquisa. Havíamos combinado que o consentimento para a identificação de cada um seria dado apenas ao final do processo, após verem o texto. Mediante isto, novos TCLE foram assinados (VIDE APÊNDICE C).

Sobre a análise das entrevistas, a partir das informações trazidas pelos participantes nas suas narrativas, procurei estabelecer relações com os gráficos dos capítulos 2 e 3 que eram pertinentes aos relatos. Em um alinhamento com os propósitos da pesquisa (auto)biográfica, foquei no que os próprios entrevistados simbolizavam e consideravam importante na sua própria trajetória. Considero que o perfil traçado dos alunos cumpriu esse papel geral de contextualizar o alunado. Por isso, as características sociais, de organização familiar, étnico-raciais, entre outras, de cada participante entrevistado, só foram apresentadas quando trazidas em suas falas.

Conhecer os participantes e suas histórias foram momentos especiais. A maneira como cada um se abriu e se disponibilizou a compartilhar comigo sua vida foi marcante também para mim, no meu processo de formação enquanto pesquisadora. Espero ter conseguido trazer nas análises a força de cada um. Esforcei-me para que as cores e sentimentos trazidos por eles também estivessem presentes neste texto, mas reconheço que, no esforço analítico, algo sempre se perde. Deixo novamente o meu agradecimento aos entrevistados por, generosamente, terem compartilhado suas histórias.

4.1 Joel Martins Anselmo: Fica Vivo! e Valores de Minas

A sugestão de entrevistar Joel foi dada pelo professor Arnaldo durante meu Exame de Qualificação. Arnaldo me disse: *Você já escolheu os participantes? Eu tenho uma sugestão: escute o Joel!* Fui então verificar se ele atendia aos critérios estabelecidos para participar dessa etapa da pesquisa e, sim, pelo questionário era possível saber que ele havia participado do projeto Fica Vivo! e do Valores de Minas. Ele tinha, portanto, vivência em dois dos projetos mais citados pelos alunos e ainda apresentava dois modos de permanência diferentes (longa e

média permanência, respectivamente)⁵⁴. Além disso, o questionário do Joel estava completo e ele trouxe nas questões abertas que ainda mantinha uma relação com um dos projetos frequentados.

Após algum tempo, com a pré-seleção dos possíveis entrevistados organizada, entrei em contato para fazer o convite para participação. Desde o primeiro momento, Joel foi muito solícito em participar e conseguimos agendar a entrevista logo nos primeiros dias após nossa conversa pela internet, por meio de aplicativo de mensagens. A entrevista aconteceu em uma das salas do prédio anexo onde funcionam os cursos de Teatro e Dança da EBA/UFMG. Era dia 30 de novembro de 2018. Ele foi o primeiro entrevistado e eu estava um pouco nervosa. O único contato que havia tido com ele foi no dia da aplicação do questionário, que aconteceu junto com o restante da sua turma. Éramos praticamente desconhecidos.

Joel foi pontual e chegou ao meio-dia. Encontramo-nos na portaria e eu já estava com a chave de uma das salas. O espaço para a entrevista estava silencioso e não tivemos interrupções. O primeiro passo foi apresentar o TCLE a ele, que leu e assinou as duas vias, conforme indicado. Havia um limite de tempo, pois ele tinha aula às 14 horas em outro prédio da UFMG. Precisávamos finalizar até às 13h30. Logo no início o tranquilizei quanto a isso, informando que eu o avisaria caso desse o horário. Falei também que estava ali para ouvi-lo. Lancei a questão inicial, pedindo que ele me contasse a história da sua formação em dança desde as suas primeiras lembranças até os dias atuais.

Joel contou que seu primeiro contato com a dança foi por meio da irmã mais velha, que fazia aulas de danças urbanas. Ele a acompanhava, ficava assistindo, mas não se interessava devido ao estilo da dança. Depois de algum tempo, após ver clipes pela televisão que remetiam a outra modalidade, as danças urbanas passaram a chamar sua atenção. Então, procurou colegas da escola que já dançavam e passou a frequentar o projeto Fica Vivo! em Santa Luzia, aos doze anos de idade. Ele explica que o projeto “[...] era um jeito de ocupar as minhas tardes, porque eu estudava de manhã e não tinha muito o que fazer de tarde, eu não gostava de ficar brincando na rua nem nada, então eu procurei alguma atividade para fazer” (ANSELMO, 2018, s/p).

Nessa combinação de interesses entre as danças urbanas e ocupar suas tardes, o Fica Vivo! passou a fazer parte da sua rotina, de uma forma que ela chama de *despretensiosa*. “Eu

⁵⁴ Há uma pequena divergência entre o questionário de Joel e sua entrevista sobre o seu tempo de permanência no Fica Vivo!. Pela sua resposta ao questionário, ele teria ficado cinco anos no projeto e, pela entrevista, esclareceu-se que ele ficou quatro anos, o que muda o seu tempo de permanência para *média permanência*. Ressalto isso porque na seleção inicial dos participantes foi considerada a longa permanência. Isso não traz implicações para a pesquisa e não alteraria sua escolha, mas precisa estar registrado.

fazia as aulas, às vezes fazia algumas apresentações na escola, mas era bem aquela coisa de criança: era aprender para dançar na hora do recreio, aquela coisa de ficar um pouquinho mais conhecido [...]” (ANSELMO, 2018, s/p).

Então, o *oficineiro* do Fica Vivo!, conhecido como Black A, o convidou para integrar a Cia. Liberdade, que ele coordenava. É nesse ponto que Joel detecta que sua relação com a dança começou a mudar, pois nesse grupo percebeu que era possível viver de dança. “Eu vi que o grupo começou a gerar uma renda, me atinei que era possível, então eu falei *Poxa, eu gosto de fazer isso, então é possível*” (ANSELMO, 2018, s/p).

Quando tinha quinze para dezesseis anos, entrou no Valores de Minas, onde ficou por dois anos. Lá teve acesso a outras referências de dança e de outras áreas artísticas. Foi por meio do projeto que conheceu o CDANÇA/EBA/UFMG, em uma palestra na EBA sobre o Curso. “Aí eu me interessei e falei: nossa, agora! Eu ainda estava na escola, mas já projetei isso. Eu concluí o meu Ensino Médio, fiz o vestibular, o ENEM, passei e estou aí fazendo” (ANSELMO, 2018, s/p).

Em alguns minutos Joel me contou sua trajetória com a dança e como chegou até o CDANÇA/EBA/UFMG, trazendo também alguns elementos da sua vivência na UFMG. Com esse panorama traçado, comecei a convidá-lo a retomar alguns elementos da narrativa, fazendo perguntas e pedindo que ele falasse mais sobre algumas vivências e situações. Ele passou a contar com mais profundidade sobre cada uma das suas experiências. Os tempos começaram a se misturar: passado, presente e também a perspectiva de futuro, Fica Vivo!, Valores de Minas, UFMG, sua vivência profissional. Tudo construindo uma grande rede. Nesse exercício de memória e reconstrução das lembranças da própria história, a reflexão foi acontecendo. A ideia de tempo biográfico proposta por Delory-Momberger (2012) estava muito presente nesse processo. A sensação é de que sua história foi sendo revelada em camadas. Pouco a pouco, ele foi trazendo novas nuances e outras interpretações e construções de sentido que iam acontecendo no momento do compartilhamento da sua história.

A partir desse exercício, um importante elemento a ser considerado foi o lugar do professor do Fica Vivo!, que foi ganhando espaço e mostrando-se relevante em sua trajetória. A relação de Joel com o Black A teve início no Fica Vivo! quando ele tinha 12 anos e se matinha até o momento da entrevista. A primeira menção a ele durante sua fala aparece logo nos primeiros minutos, em que Joel cita brevemente o *oficineiro do Fica Vivo!* e explica que ele o convidou para participar da Cia. Liberdade, ainda sem chamá-lo pelo nome.

O termo *oficineiro* retorna na narrativa quando Joel começa a falar sobre o que é o Fica Vivo!, explicando que se tratava de um projeto de prevenção de criminalidade e sua relação

com a Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG. Ele fala da preocupação do projeto e do *oficineiro* em saber se o aluno estava bem, em conhecer como era a situação familiar de cada participante, entre outras questões. E completa: “Eu fiquei muito próximo do *oficineiro*, tem até uma coisa de uma transferência muito grande, até hoje a gente tem muito contato, eu ainda sou da companhia dele. Eu continuo dançando com ele até hoje” (ANSELMO, 2018, s/p).

Joel explica que “[...] tem 10 anos que eu conheço ele. E para mim, ele ainda é um grande mestre” (ANSELMO, 2018, s/p). Pergunto, então, o nome do *oficineiro* e novas conexões dessa teia aparecem. Sua figura ganha nome e vai assumindo a devida importância dentro da sua trajetória.

[...] [Ele se] chama Luis Fernando [Nunes Bernardo], e dentro da cultura [das danças urbanas], a gente apelida muito as pessoas, então a gente o conhece como Black A. Ele é um cara que me ajudou e me ajuda muito com relação à essa formação, foi até ele que me indicou o projeto Valores de Minas, ele falou “*Nossa, você está com o interesse de seguir na dança, eu acho que esse projeto é bacana para você*”, aí eu fui, me inscrevi e gostei muito. Então, eu estou sempre nessa troca com ele. É muito louco assim, às vezes eu até paro para pensar assim, porque eu comecei [com ele], muita coisa que eu sei, eu sei devido a ele, eu comecei com ele e ele me deu referência de onde buscar mais e, às vezes, a gente está em eventos juntos, dando aulas juntos e é uma parada que me deixa muito feliz [...] (ANSELMO, 2018, s/p).

O *oficineiro* se revela um misto de mentor, professor e colega de trabalho. Black A foi seu primeiro professor de dança e hoje é um parceiro profissional. A conversa segue sobre o funcionamento atual da Cia. Liberdade e da sua relação com Black A, e ele relata que no momento da entrevista eles estavam com dificuldades de manter as atividades habituais da Cia, pois ambos estava na faculdade (Black A cursava Educação Física).

Como não havia tempo para ensaiar, Joel conta que, para a Cia. Liberdade continuar ativa, eles optaram por promover eventos relacionados às danças urbanas, como batalhas, por exemplo. As batalhas, nas danças urbanas, são eventos nos quais os participantes competem entre si, a partir de algumas regras. Há também outros projetos, como a implantação da Casa do *Hip Hop* de Santa Luzia, que está em andamento.

A relevância de Black A na vida de Joel foi sendo ressaltada no decorrer da entrevista. Ao ter a oportunidade de narrar a própria história, diversas nuances dessa relação iniciada há tantos anos e ainda tão significativa para ele foram aparecendo. Parece-me claro que, se lhe fosse perguntado de forma isolada sobre a importância de Black A na sua trajetória, ele a reconheceria imediatamente. Mas, como não foi essa a questão inicial, Black A foi aparecendo na sua narrativa e, aos poucos, na medida em que Joel revisitava aspectos diversos da sua

formação, a importância da figura de Black A ia se materializando também na sua forma de contar a própria história. Nesse sentido, se para Joel a relação com a dança no Fica Vivo! era desprezível, a relação com Black A trouxe outras possibilidades, viabilizadas pelo encontro no Fica Vivo!. Joel pondera que

O Fica Vivo!, na realidade, ele não é um projeto cultural, ele é um projeto de prevenção à criminalidade, então ele está inserido nas regiões bem periféricas e que têm um nível de criminalidade, é um projeto que trabalha em sintonia com a Polícia Militar, então, eles detectam regiões que têm um índice de criminalidade alto e o projeto vai para lá, com a intenção de prevenir a entrada dos jovens para a criminalidade. Então, não é um projeto cultural, eu nem sabia disso [na época] (ANSELMO, 2018, s/p).

Sobre as possíveis concepções de dança no Fica Vivo!, ele reflete que, “[...] sinceramente, era uma questão de passatempo mesmo. Tinha um horário para cumprir do Programa e a gente tinha que estar lá desenvolvendo esta atividade. Então, se a gente estava dentro da oficina, estava ótimo[...]” (ANSELMO, 2018, s/p). Para ele, Black A trazia “[...] uma visão [de dança] maior do que a do próprio projeto [...] com relação ao modo como ele lidava com as aulas e com os alunos (ANSELMO, 2018, s/p).

Se o objetivo do Fica Vivo! é diminuir a criminalidade e, numa análise literal do seu nome, ajudar os jovens a se manterem vivos, a relação com a dança estabelecida por Joel no projeto foi capaz de despertar seu interesse e gerar novas formas de se relacionar com a vida por meio da dança. O Fica Vivo! possibilitou o encontro frutífero entre Joel e Black A, que o levou à Cia. Liberdade, ao Valores de Minas e até mesmo, de forma indireta, à UFMG. Nesse sentido, se experiências formadoras não aconteceram exatamente no Fica Vivo!, o projeto proporcionou uma abertura para diversas outras situações, em especial o contato com Black A e seus desdobramentos. Assim, a própria relação com Black A pode ser considerada uma *experiência formadora* para Joel, no sentido proposto por Josso (2004). O relacionamento professor-aluno construído entre ele e Black A é uma *experiência formadora* que possui tanto características de uma *experiência existencial* quanto de *aprendizagem pela experiência*. *Existencial* porque a relação estabelecida com Black A, que ultrapassa definições, foi determinante para a forma como Joel compreende a dança e faz suas escolhas dentro dela. *Aprendizagem pela experiência* porque o convívio com Black A permitiu a vivência da dança em si, por meio das muitas aulas que Black A lecionou para ele e, também, nas danças compartilhadas na Cia. Liberdade, nas batalhas e em outros lugares que atuam juntos.

Sobre o Valores de Minas, Joel conta como o projeto o ajudou a estabelecer novas formas de se relacionar com dança e com os processos de criação.

O primeiro ano foi muito importante, mas o segundo ano ele foi crucial, porque o primeiro ano foi essa coisa de expandir o olhar. Eu consegui entender muita coisa, mas o segundo ano foi onde eu apliquei. Teve essa coisa da autonomia, porque no primeiro ano eram muito aulas específicas. Chegava, eu ia fazer aula. Todo dia eu ia e sabia que eu ia fazer aulas. No segundo ano é que tinha mais essa coisa voltada para a pesquisa em dança, já estava em criação, então, tinha uma coisa da criação a partir da leitura de um livro. Então, eu estava aplicando aquilo que eu aprendi no ano anterior. Esse ano para mim foi um ano que me marcou muito por causa dessa autonomia mesmo, eu já estava num fazer artístico mais profundo, eu acho (ANSELMO, 2018, s/p).

Sobre esse desenvolvimento da autonomia dos alunos no Valores, ele pondera que há mudanças do primeiro para o segundo ano, na própria proposta do projeto.

Até com relação às próprias nomenclaturas do curso, muda no segundo ano. No primeiro ano a gente tem professores e no segundo ano a gente tinha orientadores. A gente criava as coisas e, se a gente quisesse, a gente mostrava para os professores e pedia alguns conselhos e orientações, [perguntava] como a gente poderia ajustar para melhorar. E é claro que a gente mostrava, porque a figura dos professores era emblemática para gente. Mas deixava de ser essa coisa que vinha de fora, as vezes até vinha, mas passava pela gente primeiro. Olha, eu acho que vocês podem fazer assim, assim, assim. Mas aí a gente tinha a liberdade de pensar, será que combina com o que a gente quer fazer? Então esse lugar foi bacana (ANSELMO, 2018, s/p).

No seu segundo ano, além das aulas regulares, ele passou a atuar como monitor e a ter uma vivência mais próxima da docência.

Primeiro, eu fazia monitoria nas aulas de danças urbanas e de dança afro. Aí depois os outros monitores saíram e eu que era *guela*, eu fazia em todas. Era para fazer só duas vezes por semana a monitoria, de começo, porque era organizado, muita gente queria fazer. Só que era muito cansativo, porque a nossa aula era a noite, aí a gente tinha que ir à tarde fazer a monitoria e à noite era nossa aula. Eu estudava na escola de manhã, ia para o Valores direto, chegava lá mais ou menos meio dia e meia e saía de lá umas dez horas da noite. Os outros colegas que estavam fazendo monitoria acabaram saindo e eu passei a fazer monitoria em todas as aulas, de jazz, balé clássico, eu ia em tudo. Era ótimo assim (ANSELMO, 2018, s/p).

Quando indagado sobre o termo *guela*, Joel explicou que “[...] *guela* é aquele cara que quer demais” (ANSELMO, 2018, s/p). Essa característica de *querer* demais é uma constante na sua narrativa. Ele contou sobre seus esforços para fazer mais aulas de dança, que iam desde

procurar aulas em outras cidades (Vespasiano e Belo Horizonte) a até mesmo faltar a aulas da escola regular para viajar para dançar. No Valores, ser *guela* lhe possibilitou um contato com a docência de uma forma mais sistematizada, conhecendo o modo de trabalho de diversos professores, além de poder ampliar suas relações com outros estilos e técnicas de dança.

Foi também no Valores que conheceu o CDANÇA/EBA/UFMG, por meio de visita à UFMG promovida pelo projeto com esse objetivo.

A gente veio aqui [EBA/UFMG] assistir uma palestra, eu acho que o Arnaldo entrou em contato lá, porque a Cyntia [Reyder] que é [era] a coordenadora do programa, ela atua muito no meio artístico, e aí ela trouxe a turma inteira de Dança, tanto da manhã como da tarde, para assistir a palestra sobre o curso, que é exatamente para divulgar o curso. Ele estava muito recente e ainda está recente, para as pessoas tomarem conhecimento, principalmente num projeto de formação livre. E, é importante, inclusive, despertou interesse em mim, foi muito importante. E, aí, eu fiquei esse tempo ansiosíssimo para terminar o Ensino Médio, inclusive foi uma coisa que me impulsionou, eu estava em um momento complicado da adolescência, eu já tinha repetido duas vezes de ano (ANSELMO, 2018, s/p).

O processo entre conhecer o Curso e terminar o Ensino Médio levou cerca de dois anos. Esse período, que ele nomeou como *complicado* na sua adolescência, pois estava com dificuldades para conseguir concluir o Ensino Médio, foi superado com ajuda da intenção de entrar no CDANÇA/EBA/UFMG.

O Curso de Dança me ajudou a focar porque eu fiquei muito ansioso para vir para cá, para fazer o curso daqui, de Licenciatura em Dança. Só que eu ainda estava fazendo o Ensino Médio e eu falei: nossa, para que que eu repeti? Eu estava doido para vir para cá. Aí eu fiquei esse tempo, foquei no Ensino Médio para concluir para vir para cá. Aí fiz tudo acelerado para vir (ANSELMO, 2018, s/p).

Há, portanto, uma diferença de cerca de dois anos entre a saída de Joel do Valores de Minas e sua aprovação na UFMG. Nesse período, além de focar em concluir o Ensino Médio, ele se manteve vinculado à Cia. Liberdade, ministrou aulas de dança de forma esporádica e seguiu fazendo oficinas e aulas de forma independente. Sua relação com a dança já estava estabelecida, não dependendo de estar vinculado a algum projeto social ou alguma estrutura educativa institucionalizada para continuar a existir e para ampliar seus conhecimentos e ações.

Sobre o processo de entrada na UFMG, ele relata uma confiança em relação à prova de Habilidades e um medo de não conseguir um bom aproveitamento no ENEM.

[...] eu fiquei muito preocupado, foi bem difícil mesmo. Porque aqui, na prova de Habilidades, eu sabia que eu ia conseguir uma nota pelo menos suficiente para passar, não sei se ia ser: *nossa, muito bem*, mas o suficiente para passar eu sabia que eu ia conseguir. O problema era o ENEM, eu estava nesse momento difícil na escola, eu até engajei de estudar mais tempo desde que eu me inscrevi no vestibular, mas eu sabia que não era o suficiente, eu fiquei muito apreensivo para conseguir (ANSELMO, 2018, s/p)

Joel foi aprovado na sua primeira tentativa de entrada no Curso, assim como quase todos os alunos do CDANÇA/EBA/UFGM (Gráfico 25)⁵⁵. Vale retomar a discussão proposta no Capítulo 2, a partir do Gráfico 22 e do Quadro 7. Joel traz sua preocupação em relação ao desempenho no ENEM, colocando-o como um obstáculo significativo a ser enfrentado para a aprovação no Curso. Apesar dos dados analisados anteriormente mostrarem que a maior concorrência no caso do CDANÇA se dá no Exame de Habilidades, não é possível desprezar o que significa para parte considerável dos estudantes de escola pública tomar a decisão de realizar a prova do ENEM.

No caso de Joel, concluir o Ensino Médio já foi, em si, uma superação e a existência do CDANÇA/EBA/UFGM teve papel importante nisso. Por sua narrativa, fica claro que a perspectiva de entrar na UFGM o fez dedicar-se ao Ensino Médio, apesar das dificuldades enfrentadas. Com duas reprovações, não é difícil supor que, sem enxergar o Curso como uma possibilidade efetiva, Joel poderia ser mais um entre aqueles que não concluíram a última etapa da educação básica.

Retomando o Gráfico 43, o Valores de Minas foi o projeto mais frequentado e, de acordo com o Gráfico 27, 6% dos alunos do CDANÇA/EBA/UFGM declararam em resposta aberta que conheceram o Curso por meio do Valores de Minas. O cruzamento dessas informações, aliadas ao que Joel traz, mostra a relevância do projeto para alguns estudantes nesse processo de conhecimento do Curso. Merece destaque a atuação da sua ex-coordenadora, Cyntia Reyder, que conseguiu propor articulações e ajudar os alunos do projeto a conhecerem e a sonharem com o CDANÇA/EBA/UFGM. A atuação de Reyder voltará a aparecer na narrativa de Bárbara, a última a ser apresentada neste capítulo.

No CDANÇA/EBA/UFGM, no momento da entrevista, Joel estava com 22 anos e matriculado no 5º período (quando respondeu o questionário estava no 3º). Já havia participado, como bolsista, de um grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Isabel Coimbra na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – EEFETO da UFGM, intitulado

⁵⁵ Para rever os gráficos e quadro citados nesta página, vide: Gráfico 25 – página 88, Gráfico 22 – página 84, Quadro 7 – página 85, Gráfico 43 – página 113, Gráfico 27 – página 90.

Concepções Contemporâneas em Dança, e naquele momento participava do PIBID do CDANÇA/EBA/UFMG, coordenado pela professora Dra. Gabriela Córdova Christóforo, programa no qual também era bolsista. Pelos diversos vínculos que estabeleceu, fica perceptível a construção de uma relação com as diversas possibilidades educativas que a instituição oferece.

Como professor de dança, no momento da entrevista, Joel atuava na Escola Municipal de Artes Capitão Carambola, mantida pela Prefeitura de Vespasiano. Ele dava aulas de balé, dança contemporânea e danças urbanas. Como bailarino, seguia dançando, participando de batalhas e de outras criações e apresentações, sendo a dança de rua seu principal interesse como profissional e pesquisador. Vale resgatar o Gráfico 42⁵⁶, que traz a expressiva presença da dança de rua nas vivências anteriores à graduação para 60% dos alunos de PS, situação que está presente nas trajetórias de outros dois entrevistados (Robson e Bárbara) e que aparecerá outras vezes ao longo do capítulo. O fato de três dos quatro participantes desta etapa da pesquisa terem fortes vivências nas danças urbanas reforça sua potência nos projetos sociais. Em entrevista citada anteriormente, o coordenador do CDANÇA/EBA/UFMG, Arnaldo Alvarenga, enfatiza como a dança de rua está cada vez mais evidente no Curso, tendo sua presença cada vez mais sentida durante a realização das Prova de Habilidades Específicas e nas próprias aulas do Curso.

Em sua narrativa, Joel me brindou com sua capacidade reflexiva sobre sua própria trajetória. Mostrou que, para trilhar um caminho na dança, ser *guela* é bem-vindo, mas não é tudo. Que ter perspectivas de futuro, como entrar em um curso superior, pode transformar vidas. Joel soube construir relações duradouras desde suas primeiras *experiências formadoras* na dança e, principalmente, soube ouvir aqueles que escolheu como referência para conseguir chegar à universidade pública. Da forma como conta sua própria história e fala sobre as questões das danças urbanas, ele mostra seu interesse na constituição das “coisas” e da construção do conhecimento, deixando claro seu interesse pela pesquisa.

Joel traduz alguns dos efeitos da ambiência proporcionada pelo Fica Vivo! no local onde viveu e revela as ressonâncias do Estado quando este intervém de maneira incisiva no cotidiano dos jovens das periferias. O processo que se inicia como uma opção para *ocupar as tardes* transforma-se em *experiência formadora* quando ele reflete, narra e nomeia sua relação com seu professor. O entrevistado sinaliza fortemente a importância de existir uma variedade de programas, projetos, serviços em diferentes territórios que possibilitem acessar o direito à Arte, à Cultura, à Educação e à Segurança. É preciso favorecer tanto a manutenção da vida em si (e a repetição do nome Fica Vivo! no texto remete a isso a todo momento) quanto a criação de

⁵⁶ Vide página 110.

oportunidades para a construção de novas relações sociais, de criação de sentido, de escolha, de autoconhecimento e de perspectivas para a construção de um futuro.

4.2 Robson da Rocha Reis: ADAV e Corpo Cidadão

Desde que recebi o questionário do Robson fiquei interessada em ouvi-lo. Eu já estava curiosa em relação à ADAV, instituição muito citada nas repostas dos alunos e que para mim, até então, era desconhecida. Além de ter sido aluno, Robson declarou que atuava como professor da ADAV e isso foi fundamental na decisão de convidá-lo a participar desta etapa da pesquisa. Escolher alguém que tivesse sido aluno da ADAV era uma tarefa posta, uma vez que o projeto foi um dos cinco mais frequentados pelos licenciandos e esse era um dos critérios na escolha dos participantes. Reforçou minha decisão o fato de ele continuar como professor na instituição, o que indicava um relacionamento duradouro iniciado ainda na adolescência.

Sua vivência no Corpo Cidadão somou-se a isso. A partir dos critérios, era preciso também escolher alguém que tivesse frequentado esse projeto. Dessa forma, convidar o Robson era a possibilidade de conhecer as narrativas de alguém que cumpria os critérios da pesquisa e que, assim como Joel, traria vivências de mais de um projeto social. Além disso, ele trazia diferentes tempos de permanência nos projetos, tendo média permanência no Corpo Cidadão e longa permanência na ADAV.

O primeiro contato que fiz com Robson foi pessoalmente, em um dia letivo do CDANÇA/EBA/UFGM. De forma breve, expliquei-lhe sobre a etapa de entrevistas da pesquisa e perguntei se ele teria interesse em participar. Ele respondeu que sim e pedi que me passasse seu telefone. Levei quase seis meses para entrar em contato novamente, desta vez via mensagem no celular, em novembro de 2018. Ele me respondeu que se interessava em participar, mas que estava passando por um momento de muitos compromissos em função das apresentações de dança de final de ano de seus alunos. Optamos por nos reunir em janeiro de 2019. Ele estava com 26 anos e preparando-se para realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; portanto, já caminhava para a finalização da sua graduação.

Nosso encontro aconteceu em um *shopping* localizado na regional do Barreiro, em Belo Horizonte, por sugestão dele. Naquele ambiente agitado, foi possível escolher um lugar mais tranquilo, onde conseguimos conversar sem interrupções. Robson foi o segundo entrevistado. Após a assinatura do TCLE, iniciei pedindo que ele me contasse a história da sua formação em dança, desde as suas lembranças mais antigas até os dias atuais.

Ele contou que seu primeiro contato com a dança aconteceu por intermédio de uma tia, com quem morava. Ela trabalhava em uma residência em Nova Lima (cidade da RMBH) e a sobrinha das patroas era proprietária do Studio Mineiro de Dança, localizado na zona sul de Belo Horizonte. Essa academia oferecia bolsas de estudos e a tia sugeriu que ele e suas primas pleiteassem o benefício. As aulas eram viabilizadas por meio do financiamento de uma indústria de produtos de limpeza localizada na RMBH, que era uma espécie de patrocinadora do valor da mensalidade dos bolsistas.

Robson tinha 10 anos e começou fazendo aulas de *hip hop* e gradativamente seu interesse pela dança foi aumentando. Morador de Ibirité, município que também integra a RMBH, inicialmente fazia o trajeto até a academia acompanhado pela mãe. Com o tempo, ela passou a não poder ir com ele e o autorizou a deslocar-se sozinho, tamanho seu interesse e motivação. Ela parecia reconhecer que ali havia uma oportunidade para o filho. De forma paralela às aulas, ele liderou a criação de um grupo de *hip hop* com os adolescentes da igreja que frequentava. Foi o início da sua aproximação com a docência. A bolsa de estudos durou cerca de dois anos e, ao final, ele começou a procurar alternativas para continuar dançando. Por meio de colegas da igreja, soube da existência do projeto Cidadania em Ação⁵⁷, realizado pela Prefeitura de Ibirité, sua cidade natal.

[...] eu fui lá, conheci e comecei a fazer aulas no projeto. Foi quando eu conheci a dança contemporânea. Eu comecei a fazer aulas todos os dias e tive outra experiência com a dança contemporânea. Gostei muito, me apaixonei, até que o projeto acabou. E aí eu fiquei, mais ou menos, um ano parado, sem fazer aula, só dançando na igreja. Foi quando eu fiquei sabendo que eles iriam abrir um projeto social, que é onde é a ADAV hoje. Aí a minha professora da época do Cidadania em Ação me convidou para participar desse projeto. Na época eu me destaquei nas aulas e ela convidou algumas pessoas para participar. Eu fui para a ADAV e lá eu tive outros contatos com a dança. Tive contato novamente com a dança de rua, com a dança contemporânea e tive meu primeiro contato com o balé clássico e gostei muito (REIS, 2019, s/p).

Ainda na ADAV, por meio de redes sociais, Robson soube que o Grupo Experimental de Dança Contemporânea do Corpo Cidadão – GED realizaria uma audição.

[...] me parece que o GED tinha dado uma parada durante um tempo e naquela época eles estavam voltando e quem estava como diretora do grupo era a Danielle Pavam. E aí, eu morrendo de medo assim, nunca tinha participado de nenhuma audição, nem nada, eu falei assim: *Ah, será que eu vou lá?* E aí eu

⁵⁷ Quando respondeu ao questionário, Robson não considerou o Cidadania em Ação um projeto social, mas poderia tê-lo feito. Se assim o fizesse, ele teria entrado na categoria dos alunos com participação em 3 projetos sociais, com três tipos diferentes de permanência (curta, média e longa).

fui, fiz a audição do GED e passei. A partir daí o meu olhar para dança começou a se abrir mais, porque, através do GED eu comecei a viajar para dançar, então, eu comecei a conhecer outros lugares que eu não conhecia. Antes eu só vivia ali dentro de Ibirité e aí eu comecei a conhecer outros lugares que a gente ia para dançar, comecei a ter mais contato com outras pessoas que dançavam, com outros professores de dança. Ibirité é uma cidade muito pequena e muito longe de tudo. É difícil a gente ter contato com outros mundos. E o GED, por estar no centro de Belo Horizonte, era tudo mais fácil os contatos e tudo. E aí, assim, meu leque para a dança se abriu e eu comecei também a fazer aulas no Corpo, na escola do Grupo Corpo, fiz cursos de férias lá e eu fui conhecendo mais a dança (REIS, 2019, s/p).

A estrutura do GED difere de outros projetos sociais que aparecem na pesquisa. Por ser um grupo experimental dentro do Corpo Cidadão, para participar dele é necessário se submeter a uma audição. Nesse sentido, são escolhidas pessoas que já têm alguma vivência em dança, pois a própria proposta de um grupo experimental traz em si ideias de aprofundamento, de aperfeiçoamento, além, é claro, das possibilidades de experimentação. Para Robson, o GED do Corpo Cidadão trouxe novas possibilidades de se relacionar com a dança, com os espaços geográficos e simbólicos da cidade e do estado de Minas Gerais, com outros estudantes e profissionais da dança, com o próprio Grupo Corpo e sua escola.

É curioso pensar nessa ideia de um projeto social numa perspectiva de aprofundamento e aperfeiçoamento, pois, inicialmente, ela se distingue do que eu esperava encontrar quando elaborei o projeto de pesquisa. Havia certa expectativa de que os projetos sociais fossem, em sua maior parte, locais iniciais de contato com a dança, e é interessante a formatação proposta pelo Corpo Cidadão por meio do GED.

O GED é uma das ações propostas pelo projeto, mas não a única. Na organização do Corpo Cidadão, há ações que contemplam vivências iniciais em dança, e que representam o maior número de alunos do projeto. Entretanto, é possível entrar diretamente para o GED, como fez Robson. Os outros alunos do CDANÇA/EBA/UFGM que declararam ter frequentado o Corpo Cidadão também frequentaram o GED. Já tive a oportunidade assistir ao GED algumas vezes e há clara relação entre suas escolhas coreográficas e a estética da companhia que o fundou.

Tendo o Grupo Corpo a relevância que tem e considerando-se também a qualidade dos profissionais envolvidos no GED, justifica-se sua atratividade sobre estudantes de dança da cidade, pois é uma oportunidade de vivenciar experiências em um grupo experimental que circunda uma das maiores companhias do país. Apesar de ter entrevistado para a pesquisa apenas Robson, pude conversar com alguns dos outros licenciandos que frequentaram o GED, e eles me relataram terem procurado o projeto justamente pelas oportunidades de participar de

um grupo experimental de forma sistemática, de fazerem aulas de qualidade de forma gratuita e também de se aproximarem do Grupo Corpo e de sua escola. Há alguns casos, inclusive, de alunos que frequentaram o GED de forma paralela ao CDANÇA/EBA/UFMG, reforçando esse lugar de aprofundamento e aperfeiçoamento do GED no universo dos projetos sociais.

A ADAV também fez Robson conhecer outros lugares. Se o Corpo Cidadão despertou nele que havia muitas outras oportunidades para além de Ibirité, em 2014, a ADAV o possibilitou ir à Itália dançar. Por meio de projeto realizado em parceria com a Cia. de Dança italiana BOTECA, juntamente com a Ponte Entre Culturas, que era uma das proponentes da ADAV na época, Robson foi convidado, com outros alunos e professores da instituição, a se apresentar no país, onde ficou durante 21 dias em turnê com o espetáculo *Beleza*, um espetáculo que homenageava o Brasil.

Na sua trajetória, ele contou sobre seu sonho de entrar para o CEFART da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes e como se organizou para conseguir alcançá-lo.

[...] eu sempre tive o sonho de entrar para o Palácio das Artes. Lá no projeto, na ADAV, o sonho de todo mundo era entrar no Palácio das Artes. Na época tinha o Elton [Sousa], ele fazia aula no projeto e conseguiu entrar lá. E, a gente tinha o Paulinho Babreck, que dava aulas de dança moderna e contemporânea na ADAV e no Palácio das Artes e ele sempre botava pilha para a gente ir para o Palácio das Artes. E, naquela época, realmente o Palácio das Artes era muito renomado. Então, era o sonho nosso ir para o Palácio das Artes e eu comecei a correr atrás desse sonho. E antes de eu me formar no Ensino Médio, eu comecei a estudar. Eu coleei no Paulinho mesmo, eu comecei a buscar outras aulas fora, eu comecei a fazer cursos fora de dança, e aí eu fui e me formei no Ensino Médio e falei assim, agora eu vou tentar a prova do Palácio (REIS, 2019, s/p).

Entretanto, quando resolveu fazer a prova para o CEFART, foi estimulado pela coordenação da ADAV a pensar na possibilidade de entrar para o CDANÇA/EBA/UFMG, uma vez que já estava atuando como professor no projeto e o curso da UFMG se tratava de uma licenciatura. Ele conta:

E aí eu tentei a prova do Palácio, só que na época, antes de eu tentar a prova do Palácio, já existia o Curso de Dança da UFMG. E aí, a nossa coordenadora artística lá do projeto, a Virgínia [Franco], ela falou também do Curso de Dança da UFMG. E eu já fiquei assim: nossa, o que que é melhor? Eu vou para o Palácio das Artes ou eu vou para a UFMG? E ela começou a me questionar sabe, para fazer eu mesmo escolher o meu caminho. Ela não queria falar: vai para a UFMG ou vai para o Palácio das Artes e ela começou a colocar questionamentos. E, na época, eu estava no auge de querer dançar: quero dançar, quero dançar! Só que o pessoal do projeto também tinha me convidado

para dar aula, porque uma professora de *hip hop* precisou sair e eles estavam precisando de outro professor. Eles falaram assim: Por que você não dá aula, para ver se você vai gostar e tal? E eu comecei a me apaixonar muito por dar aula, eu me vi dividido e eu falei: Ah, vou tentar os dois, o que eu passar, eu vou! (REIS, 2019, s/p).

E, ao tomar a decisão de fazer os dois processos seletivos, foi surpreendido com a aprovação em ambos.

[...] eu fiz a prova do CEFART e eu não lembro qual resultado saiu primeiro, mas assim, eu passei nos dois [risos]. E aí eu falei: nossa, e agora? O quê que eu vou fazer? Eu não esperava passar nos dois e no CEFART, eu fui o único que veio de fora e que passou para a turma, o restante já era aluno da escola. Eu me senti muito feliz na época, porque eu não esperava mesmo. E passei na UFMG também, e aí eu falei: nossa, o que eu vou escolher? Eu não sabia o que escolher. E aí, o que eu pensei: eu acho que o meu objetivo em entrar no Palácio das Artes era me formar como técnico em Dança e ter o meu registro [profissional]. E aí eu comecei a pesquisar outras formas de eu ter o registro sem ser pelo CEFART e eu vi que tinha possibilidade. Aí eu falei assim: eu acho que vou para a UFMG e eu escolhi ir para a UFMG e não me arrependo (REIS, 2019, s/p).

Sobre a opção de ir para a UFMG e sobre as outras escolhas que fez que o mantiveram no caminho da dança como escolha profissional, ele ressalta a importância da ADAV na sua trajetória, trazendo novos elementos importantes para a compreensão do seu percurso.

Eu sou professor do projeto ADAV, tenho alunos que têm sonhos de ir para a UFMG também. Hoje eu já consegui o meu registro profissional, pela prova [aplicada pelo SATED-MG]. Eu estou dando aula no projeto que comecei como aluno, o projeto que me abraçou de uma forma grande. Eu me lembro que teve uma época que eu queria desistir de tudo, porque nesse caminho assim, eu comecei a trabalhar como Jovem Aprendiz pela [Associação Profissionalizante do Menor de Belo Horizonte] ASSPROM e aí eu fiz [curso] Técnico de Manutenção Elétrica. Quando terminou o meu contrato eu precisava continuar a trabalhar. E eu falei assim, nossa: e agora? Vou ter que parar de dançar porque eu preciso trabalhar. E aí nessa época veio o convite do projeto para eu dar aula. Eles não queriam me perder. E foi muito significativo para mim, porque eu acho que se eles não tivessem feito isso, eu tinha saído, minha vida seria outra, hoje. Eles me ofereceram esse emprego dentro do projeto, que fica a dez minutos andando da minha casa, muito perto. Então, até hoje eu agradeço eles, porque eu sou muito feliz, hoje, eu me sinto realizado (REIS, 2019, s/p).

Vale aqui uma retomada sobre a importância da coordenadora da ADAV na sua trajetória. Virgínia Franco foi sua professora no projeto Cidadania e Ação, o convidou para ir para a ADAV e o incentivou a ir para a UFMG. Ela foi mencionada por Robson diversas vezes

durante nossa conversa e é mais um exemplo de como boas referências docentes podem fazer diferença nas escolhas e nos caminhos traçados. Merece destaque também o reconhecimento de que a ADAV o abraçou de uma forma grande quando ele mais precisava. Robson teve outras oportunidades de inserção profissional e formação ainda na adolescência, por meio da sua experiência na ASSPROM e do Curso Técnico de Manutenção Elétrica que concluiu. A acolhida da ADAV e o incentivo que recebeu do projeto para se tornar professor foram elementos importantes nesse momento de decisão profissional em que ele optou pela Dança.

Assim como Robson, os demais entrevistados também estão construindo carreiras docentes, como gradativamente está sendo apresentado ao longo deste capítulo. Tal situação já era esperada, uma vez que, de acordo com o Gráfico 36⁵⁸, 91% dos alunos de projeto sociais declararam ser professores de dança ao responderem o questionário. O que interessa, portanto, é a forma como cada um narra sobre sua própria experiência docente e como menciona e valoriza essa atuação ao longo da sua narrativa. A nenhum deles eu perguntei se eram professores e cada um deles trouxe essa informação de uma forma diferente. O relato de Robson é muito significativo ao falar sobre seu caminho para se tornar professor, pois nele a ADAV tem papel importantíssimo. Ao utilizar a metáfora do *abraço* e dizer que o projeto o *abraçou*, ele traz uma *recordação-referência*, que é essencial para compreender suas escolhas e o caminho que traçou.

Ao ser abraçado pela ADAV, a oportunidade da escolha da dança como profissão concretiza-se. A própria forma como ele narra traz uma dimensão de como a equipe o incentivou a experimentar a docência. Nesse sentido, a própria vivência da docência na ADAV pode ser considerada uma *experiência formadora*, pois foi por meio da docência e da tomada de consciência da relevância que tal situação passa a ter em sua vida que ele fez a escolha entre CEFART (Palácio das Artes) e o CDANÇA/EBA/UFMG. Essa mudança de *status* entre vivenciar a docência e transformá-la em uma *experiência formadora*, no sentido atribuído por Josso (2004), também foi amplamente incentivada pelo projeto e, nesse caso especificamente, pela coordenadora Virgínia Franco. Ao refletir sobre a docência, ele opta pelo curso superior e pela licenciatura, numa escolha conectada a sua experiência docente na ADAV e a seu projeto de futuro na dança.

Sua narrativa reforça a importância do acolhimento, do sentimento de pertencimento e de ser *abraçado* na trajetória de vida dos estudantes. Além disso, explicita como os diálogos e contatos com diferentes instituições e educadores possibilitaram novos aprendizados e

⁵⁸ Vide página 100.

provocaram outros processos de socialização, de pertencimento e o auxiliaram a traçar metas, a arriscar-se, a decidir-se e a percorrer seu caminho. Sua capacidade analítica e de escuta possibilita que ele continue firme na sua caminhada na dança.

4.3 Joicinele Alves Pinheiro: Fica Vivo! e Arena da Cultura

A primeira vez que tive contato com Joicinele foi no dia da aplicação do questionário em sua turma. Joicinele havia declarado ter começado a dançar em um projeto social e ter tido vivências de dança também na escola, como atividade extracurricular. Frequentou o Fica Vivo! e o Arena da Cultura, dois dos projetos mais citados e ambos com média permanência, atendendo aos critérios para participação desta etapa da pesquisa.

Para além dos critérios objetivos de seleção dos participantes, a resposta que Joicinele deu para uma das perguntas do questionário foi importante nesse processo de escolha. O item 7.5 era uma questão aberta e enunciava: *Deseja acrescentar alguma consideração sobre sua formação na área? (Curso relevante ou outra informação que considerar importante)*. E a sua resposta foi a seguinte: “A importância dos professores de dança que tive, sempre com personalidades fortes e que mostraram a dança enquanto caminho profissional” (PINHEIRO, 2017, p. 5).

A partir daí, entrei em contato via rede social para me apresentar (não sabia se ela se lembraria de mim) e fazer o convite. Após meu primeiro contato, ela manifestou interesse em participar, pediu mais detalhes sobre a pesquisa e quis saber como seria o processo. Tentamos marcar em dezembro de 2018, mas, em razão das atribulações de final de ano comuns aos professores de dança, a entrevista aconteceu em janeiro de 2019.

Nosso encontro ocorreu no café do Palácio das Artes e, de início, descobrimos que seríamos colegas de trabalho. Eu havia acabado de ser aprovada em um processo seletivo para ser Analista de Produção no Sesc Cenário, unidade de cultura do Sesc em Minas, que na época abrigava a Cia. Sesc de Dança e o Núcleo de Formação em Dança. Joicinele é professora do Núcleo desde o início das suas atividades, em 2017.

Após uma breve conversa inicial e a assinatura do TCLE, pedi que Joicinele me contasse a história da sua formação em dança, desde suas primeiras lembranças até os dias atuais. Ela compartilhou suas primeiras lembranças de uma aula de dança.

Pensando em formação de dança, a primeira vez que eu fui numa aula de dança, eu era criança, eu acho que eu tinha 8 anos de idade e era uma aula de

balé numa espécie de [Centro de Referência de Assistência Social] CRAS em Betim. Era superfamoso e eu fiz três aulas e odiei, odiei, odiei. Eu lembro que foi uma emoção a minha mãe comprar a roupa, mas eu odiei, eu lembro que eu achava terrível a aula, eu sentia muita dor e falei: *não mãe, não quero isso*. Depois disso sempre ficou uma vontade de fazer dança, aula, só que eu falei: *não é balé que eu gosto, eu não quero fazer isso* (PINHEIRO, 2019, s/p).

Nessa breve introdução sobre suas primeiras vivências na dança, há vários elementos a serem considerados na sua experiência com o balé: seu desejo de dançar, a alegria de vestir uma roupa apropriada, a vivência desagradável com as aulas e o seu posicionamento diante da sua insatisfação mesmo com tão pouca idade. Apesar de os sentimentos de Joicinele em relação às aulas de balé não terem sido bons, é interessante notar como essa vivência pode ser considerada uma *experiência formadora* na sua vida. Sua capacidade de manifestar o seu descontentamento e a forma como a situação foi encarada pela sua mãe, manifestada no respeito à sua vontade de não permanecer, foram fundamentais para que a dança em si não se tornasse uma questão para ela. A vontade de dançar permanecia, mas houve uma clareza de que o balé não seria o caminho.

[...] quando comecei minha formação, eu considero que ter tido essas primeiras aulas de balé, três aulas, foi importante para eu identificar que não era aquilo. Mas, ao mesmo tempo, eu falo que ter começado a dançar e a fazer aula de dança contemporânea, é algo que interferiu muito no meu ser dançante, o meu ser de vida (PINHEIRO, 2019, s/p).

Foi sua mãe que viu na dança contemporânea uma possibilidade, por meio do Fica Vivo!.

Uma vez, minha mãe, que é professora de escola pública, ficou sabendo que o Fica Vivo! em Betim ia abrir oficina de Dança Contemporânea. A referência que a gente tinha na época de dança contemporânea era o Grupo Corpo, e aí minha mãe falou assim: *ah, vamos ficar assistindo vídeos do Grupo Grupo!* Eu lembro que o professor do Fica Vivo! foi divulgar nas escolas e uma das escolas era a da minha mãe e minha mãe falou assim: *vai lá para você ver*. E eu fui participar. [...] eu já estava com doze anos e a turma tinha dois meninos, um mais novo do que eu, que era essa faixa etária de onze, doze anos e tinham mulheres também mais velhas. Aí tinham mulheres de 19, de 20, éramos ao todo, eu acho, 4 mulheres e esses dois meninos [...]. Eu fiquei lá no Fica Vivo! até uns 14 anos, a turma acabou porque o professor ia sair. Eu lembro que era bem isso, a cada semestre a manutenção da turma era uma coisa difícil porque a turma tinha poucas pessoas. E aí depois do Fica Vivo! eu fiquei um ano sem dançar (PINHEIRO, 2019, s/p).

Joicinele me explicou que a divulgação aconteceu na escola em que sua mãe trabalhava e não na que ela frequentava, que era uma escola situada no centro da cidade.

[...] a minha família mora numa região periférica em Betim [município da RMBH], a gente mora no Teresópolis, que é uma das maiores favelas de lá. E o índice de criminalidade lá é muito alto. A minha mãe trabalha numa escola da região, do bairro. E eu sempre estudei em escola de centro, eu estudei na escola do bairro até a minha terceira série, acabou a terceira série eu fui para a escola de centro. [...] no meu contexto e na minha família, eu sempre fui uma das privilegiadas mesmo, dentro desse contexto de uma família muito pobre. Mas a minha mãe tinha condições de pagar minha passagem e aí minha mãe falou assim: *olha, eu vou fazer o que for preciso para você estudar no melhor que eu posso* [...] E também porque a escola do bairro era a escola onde estudavam os traficantes, era a escola onde rolava a treta e aí era sempre esse conflito assim. Mas, por minha mãe ser professora e trabalhar na rede pública e o meu pai também ter trabalhado muito tempo com educação, eles conheciam e tinham noção dessas realidades, que para a escola de centro, de um modo geral, acaba indo mais verba, escola de centro tem esse processo. E aí, foi por isso que o Fica Vivo! chegou até mim através da escola da minha mãe (PINHEIRO, 2019, s/p).

Joicinele explicou que o Fica Vivo! focava em determinados bairros da cidade: “[...] o Fica Vivo! acontecia no nosso bairro, no PTP que é uma outra periferia e no Citrolândia, eram esses três bairros da cidade que tinha. Era para atender quem morava nesses lugares, se eu morasse no centro, eu não poderia participar” (PINHEIRO, 2019, s/p). Dessa forma, apesar da frequência à escola da região central, Joicinele pôde frequentar as aulas de dança, pois morava em um dos bairros atendidos pela ação. Ela continua narrando sobre sua primeira experiência ao assistir a um espetáculo de dança contemporânea, proporcionada pelo Fica Vivo!.

[...] eu me lembro do meu primeiro espetáculo de dança, que eu assisti e que foi esse professor [Robson Vieira] que levou a gente. E aí, eu não sei se foi na [Fundação Nacional de Arte] – Funarte⁵⁹, eu lembro muito pouco do espaço, eu lembro que eu me produzi toda, coloquei salto alto, não sei o quê, aí a gente pegou uma Kombi lá em Betim, veio nessa Kombi para BH, de noite. Eu tinha 12 anos, minha mãe indo comigo porque não podia ir sozinha porque era de noite. E aí, a gente entrou. Pelas referências que eu tenho hoje, eu acho que, se bobear, era a Funarte, porque era um vão, e para mim assim... *Gente, não tem palco? A plateia senta todo mundo um do lado do outro, numa arquibancada e aí eu lembro que era, eu não lembro o nome da bailarina e foi o meu primeiro espetáculo de dança, foi de dança contemporânea, muita piração. E eu me lembro que eu gostei muito, foi tudo muito bom. Por mais*

⁵⁹ “Criada em 1975, a Fundação Nacional de Artes – Funarte é o órgão do Governo Federal brasileiro cuja missão é promover e incentivar a produção, a prática, o desenvolvimento e a difusão das artes no país. É responsável pelas políticas públicas federais de estímulo à atividade produtiva artística brasileiras; e atua para que a população possa cada vez mais usufruir das artes. Atualmente a Funarte, vinculada ao Ministério da Cidadania, alcança as áreas de circo, dança e teatro; de música, de concerto, popular e de bandas; e de artes visuais; e também a preservação da memória das artes e a pesquisa na esfera artística. É a única instituição no Estado brasileiro com as atribuições e especialidades necessárias para tratar desses campos de atividade” (FUNARTE, 2019, s/p). A regional da Funarte de Minas Gerais fica localizada no centro de Belo Horizonte e abriga seis galpões que recebem espetáculos de artes cênicas, música, exposições de artes visuais e ações de formação. Informações disponíveis em: <http://www.funarte.gov.br/a-funarte/> e <http://www.funarte.gov.br/regional/minas-gerais/>. Acesso em: 27 set. 2019.

que eu não entendia, eu não estava preocupada em entender (PINHEIRO, 2019, s/p).

Após o fim da oficina de Dança Contemporânea do Fica Vivo!, Joicinele passou por um período sem dançar. Seu retorno se deu no Ensino Médio, quando estudou no Colégio Santo Antônio⁶⁰ – CSA como bolsista. Ela contou que sua ida para o CSA foi quase um acaso. Primeiramente, sua intenção era fazer o processo seletivo para o CEFET, mas sua mãe não tinha condições de pagar um cursinho preparatório e ela não foi contemplada com bolsa em nenhum deles. Então, tomaram conhecimento da existência de um cursinho gratuito, o Pró-Técnico⁶¹ do CEFET-MG. No decorrer do curso, por meio das professoras, soube do processo seletivo para bolsista no CSA, no qual foi aprovada. Assim, acabou se desmotivando para estudar para as demais possibilidades, optou por ir para a escola particular e se reencontrou com a dança.

No Ensino Médio, eu estudei numa escola particular com bolsa e aí lá tinha um projeto de dança folclórica e, juntamente com o teatro, era o único projeto de arte que não precisava pagar, porque o balé, o judô e a música pagavam e o teatro e a dança folclórica não. E aí eu comecei a fazer aula lá, porque era contraturno e fiquei até sair de lá (PINHEIRO, 2019, s/p).

Ela conta que a dança foi muito importante nesse processo de adaptação e permanência na nova realidade escolar que passou a vivenciar. Ao mesmo tempo, a sua participação no Grupo de Danças Populares CSA também era questionada, pois o argumento era que o tempo que passava *dançando* ela deveria gastar *estudando*.

[...] no meu primeiro ano eu tomei bomba. Na época, bolsista não podia tomar bomba. Só que a época que a gente entrou foi um processo de mudança lá no Colégio, que era assim, bolsistas antes estudavam à noite. Tinham duas turmas só de bolsistas, que estudavam à noite. E no ano que eu entrei, foi o ano que eles pegaram todos os bolsistas e salpicaram nas turmas. Aí a lógica era inserir, trabalhar de forma igual, só que a lógica que a gente tinha não era necessariamente assim, de forma igual. Você tem que correr atrás e acompanhar o ritmo da turma. E aí eu lembro assim que foi o ano que eu mais

⁶⁰ O Colégio Santo Antônio é uma das escolas religiosas mais tradicionais de Belo Horizonte e é reconhecido, entre outras razões, pelo alto desempenho acadêmico dos seus alunos. Fica localizada na Zona Sul de Belo Horizonte e atualmente é uma das Escolas Associadas da UNESCO. Para mais informações, vide: <https://www.colegiosantoantonio.com.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

⁶¹ O Curso Pró-Técnico do CEFET-MG é uma ação conduzida pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário, destinada a estudantes do 9º ano de escolas públicas. Para a turma de 2019, foram oferecidas 60 vagas, com duração de oito meses. O Pró-Técnico “[...] é um curso presencial que tem como característica a revisão e a complementação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, proporcionando aos alunos uma maior chance de se prepararem, adequadamente, para concorrer a uma das vagas dos cursos técnicos integrados de nível Médio oferecidos pelo CEFET-MG”. (EDITAL CURSO PRÓ-TECNICO - CEFET-MG, 2018, p.1). Edital disponível em: http://www.dedc.cefetmg.br/wpcontent/uploads/sites/79/2018/12/edital_protecnico_2019-assinado.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

sofri da vida, de chorar horrores, e a dança foi extremamente importante. Porque eu lembro que era o que eu sentia prazer no colégio. Aí eu lembro, porque aí começava a estudar igual a uma louca, estudava o tempo todo e durante algumas vezes, eu era questionada: *Nossa, você fica muito tempo na dança, está gastando muito tempo na dança, tem que estudar mais* (PINHEIRO, 2019, s/p).

Nesse processo de questionamentos, a professora de Educação Física Andreia de Carvalho de Abreu, que também era a coordenadora de turma e responsável pelo grupo, foi muito importante na sua permanência nas aulas de dança e, também, no diálogo com sua mãe, para viabilizar sua continuidade mesmo diante das dificuldades encontradas. Outra questão que permeava a situação é a de uma possível cobrança de mensalidade para participação nas atividades relacionadas às danças populares, o que iria inviabilizar sua participação, mas que não se concretizou. Ela conta que, devido à repetência, sua mãe precisou arcar com 30% da mensalidade, o que passou a angustiá-la muito.

Eu lembro que começou a me dar um desespero muito grande de olhar para o terceiro ano, que era um ano louco no colégio e ver o quanto que eu estava sacrificando a minha mãe. O quanto que ela estava trabalhando e o dinheiro ia para isso. E eu já tinha 18 anos. Aí, eu falei, já que é assim, eu vou fazer vestibular e se eu passar, eu peço a conclusão pelo ENEM. E aí na época eu estava a fim, eu entrei no Santo Antônio falando que eu ia fazer Direito e aí eu falei, vou fazer Direito, vou fazer Direito. Nisso o meu pai começou a fazer Direito, faculdade de Direito, aí eu descobri que não era o que eu queria estudar, que não tinha nada a ver e aí eu falei, não, não é Direito. Mas eu sempre gostei muito da área de Humanas, tanto de História como de Sociologia e Filosofia. E aí eu lembro de chorar muito nas aulas de Sociologia, de sair abaladíssima, de sair pensando na vida e eu falei, eu quero trabalhar com isso. E aí, no segundo ano eu falei, ah, então tá, eu vou fazer vestibular para Ciências Sociais, já era ENEM (PINHEIRO, 2019. s/p).

Nesse processo de escolha, optou por se candidatar também ao Curso de Dança da UFV, que não tinha Exame de Habilidades e que possibilitava que ela se candidatasse sem precisar se deslocar até lá. A escolha pelo curso de Viçosa se deu devido ao resultado de um teste vocacional oferecido no CSA e ao fato de saber da existência do Curso de Comunicação das Artes do Corpo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP⁶². Como o curso

⁶² “Criado em 1999, o curso de Comunicação das Artes do Corpo da PUC-SP tem uma proposta inédita, reconhecido como inovador nos contextos nacional e internacional. Relacionando estudos teórico-práticos de dança, teatro e performance, tem como ponto de partida as experiências corporais que não vêm de modelos fornecidos. Em vez disso, propõe a investigação de novos procedimentos de criação, estabelecendo pontes de reflexão com Filosofia, Cultura, Ciência, História e Política. O curso está sintonizado com o pensamento da arte contemporânea, é interdisciplinar e não divide – mas interconecta – diferentes saberes” (PUC-SP, 2019, s/p). Disponível em: <https://www.pucsp.br/graduacao/comunicacao-das-artes-do-corpo>. Acesso em: 15 set. 2019.

da PUC-SP era pago e não havia possibilidade de se mudar para São Paulo e cursá-lo naquele momento, a UFV apareceu como uma possibilidade para ela.

Joicinele foi aprovada em ambos, Dança/UFV e Ciências Sociais/UFMG, optou pelo último e solicitou a conclusão do Ensino Médio via ENEM⁶³, como pretendia. Os argumentos que ajudaram a tomar a decisão pelo curso da UFMG foram o de que ela poderia continuar morando com a família em Betim e de que não seria preciso parar de dançar. Naquele momento ela já havia sido selecionada para integrar o grupo Sarandeiros, por meio de audição, no qual ficou por cerca de dois anos. Ao sair do Sarandeiros e já como aluna das Ciências Sociais na UFMG, começou a frequentar as aulas de dança do Arena da Cultura.

No Sarandeiros eu fiquei dois anos e pouco, só que assim, a minha relação com a dança e com o palco sempre veio, como que eu vou dizer, esse processo formativo de experiência de companhia para mim era complicado e aí, eu fiquei sabendo do Arena [da Cultura], nessa época. Que o Arena era um curso de formação livre, que era também prolongado e eu estava querendo isso. Aí eu entrei para uma turma do Lagoa do Nado, a turma durou um mês, eu sabia que ela ia fechar. E aí, nisso algumas pessoas foram remanejadas para o Centro, aqui no [Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural] NUFAC. Acho que isso foi início de 2014 e fiquei até entrar na faculdade [de Dança], que foi em 2016 (PINHEIRO, 2019, s/p).

Sobre sua experiência no Arena da Cultura e sua relação com o processo de escolha pela dança como profissão e pelo CDANÇA/EBA/UFMG, Joicinele pondera que

No Arena eu tinha 21 anos. E lá, primeiro eu acompanhei as turmas da tarde, e também foi bem isso. Era um perfil de turma com o público muito diverso, que me lembra essa relação que eu tive no Fica Vivo!. E aí, depois passei para a turma da noite e foi no Arena que eu tive contato com professores e pessoas que me fizeram reconhecer a dança enquanto profissão. Porque por mais que, por exemplo, eu estivesse no Sarandeiros, que é uma companhia, um grupo profissional, isso não me fazia me sentir profissional da mesma forma. Por mais que, às vezes, rolasse cachê, era um dinheiro que vinha de vez em quando e vinha numa outra relação. Para muitas pessoas que estavam lá, a dança sempre veio como *hobby*. E, no Arena eu comecei a me relacionar com pessoas que também queriam a dança enquanto profissão e acho que foi através dos meus professores do Arena que eu falei assim: então eu preciso, quero realmente trabalhar com dança, era uma vontade que eu já tinha desde quando eu estava no Ensino Médio e fui prestar vestibular. Eu prestei para Dança em Viçosa, passei e não fui e aí eu lembro que no Arena eu falei assim: eu realmente quero e eu comecei a procurar trabalho na área e aí fui dar aula

⁶³ Até o ano de 2016, era possível utilizar tal recurso, cumprindo os critérios de ter a partir de 18 anos e alcançar a nota de 450 pontos em cada uma das áreas e 500 pontos na redação. Para detalhes, vide Guia de Certificação – ENEM. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2015/guia_certificacao_enem_2015.pdf Acesso em: 15 set. 2019.

também, fui dar aula também em projeto social. Fui trabalhar em escola, trabalhei um tempo em escola integral, aí da escola integral trabalhei numa ONG e aí foi quando eu comecei a dar aula na escola integral que eu falei, olha, realmente se eu quero isso, eu também preciso buscar minha formação nisso. Foi quando eu decidi sair das Ciências Sociais e fazer a minha formação e ir para fazer a Licenciatura em Dança (PINHEIRO, 2019, s/p).

Nesse processo até chegar no CDANÇA/EBA/UFMG houve outros elementos importantes. Ela relata que chegou a verificar a possibilidade de tentar uma reopção de curso, que não se viabilizou devido à não abertura de vagas. Ela também se candidatou, por meio do SISU, ao Curso de Dança da UFBA e ao da Universidade Federal de Sergipe – UFS, tendo sido aprovada no último.

Joicinele faz parte de uma pequena porcentagem de alunos de *PS* que cursaram o Ensino Médio *integralmente* numa escola particular. De acordo com o Gráfico 17⁶⁴, apenas 9% desse grupo se encaixa nessa categoria. Vale retomar que o local onde cursou o Ensino Médio não foi um dos critérios observados na escolha dos participantes e que era bem baixa a probabilidade de ouvir algum licenciando que tivesse vivido tal situação. A narrativa de Joicinele traz elementos muito interessantes para se pensar sobre seu processo de escolarização. Por meio dos seus relatos, fica claro como ela e a família priorizaram a educação e conseguiram, dentro das suas possibilidades, acessar o que havia de melhor. A escolha deliberada pela escola de *centro* e o interesse pelo CEFET a levaram até o Curso Pró-Técnico. De lá, veio a oportunidade da bolsa no CSA e a aprovação nos diversos vestibulares e processos seletivos que tentou.

O itálico na palavra *integralmente* no início do parágrafo anterior visa a para destacar que, apesar de estar nessa categoria no referido gráfico, Joicinele utilizou o recurso de solicitar a conclusão do Ensino Médio via ENEM. Esse fato merece destaque, pois mostra mais uma vez sua capacidade de articulação e decisão e reforça também a maneira como ela aproveitou as oportunidades que apareceram, resolvendo as situações dentro das alternativas que lhe eram possíveis. Ao solicitar a conclusão e ser aprovada na UFMG, por meio do mesmo ENEM, Joicinele não cursou o 3º ano do Ensino Médio por opção, uma vez que sua permanência no CSA implicava custeio de parte da mensalidade, situação que, segundo seu relato, a angustiava e exigia enorme esforço da sua mãe.

Na trajetória de Joicinele, destaca-se sua capacidade de construir uma trajetória escolar de sucesso, apesar das adversidades, e de encontrar possibilidades, onde, a princípio, havia muitos empecilhos. Seus pais, e em especial sua mãe, têm um papel importante de incentivo,

⁶⁴ Vide página 79.

decisão e orientação, que atravessa por situações como a escolha por uma escola *de centro*, sua matrícula no Fica Vivo!, sua chegada e permanência no CSA e aprovação na UFMG. Destaca-se também o sentido de busca e inquietação para encontrar o seu próprio caminho, no qual o CDANÇA/EBA/UFMG configura o quarto curso superior em Dança ao qual Joicinele se candidatou.

Nesse sentido, vale retomar o Gráfico 26⁶⁵, uma vez que 22% dos alunos de *PS* não tiveram o CDANÇA/EBA/UFMG como o primeiro curso superior que cursaram. No caso de Joicinele, ela ressalta, de forma clara, a importância que sua experiência no Arena da Cultura teve nesse processo de decisão de mudar de curso dentro da UFMG. Ela já estava no 7º período das Ciências Sociais e, ainda assim, optou por realizar novo ENEM, candidatar-se ao Vestibular Habilidades e vir para o CDANÇA. As *experiências formadoras* no Arena da Cultura se relacionam diretamente com a compreensão da dança como escolha profissional. Os professores do Arena, em especial Benjamim Abras, Ester França e Samantha Viana, por meio das suas proposições, do convívio e do exemplo foram decisivos para o entendimento de que, para seguir profissionalmente na área, seria preciso dedicar-se à sua própria formação. Para Joicinele, a *experiência* de ser professora de dança, de reger uma sala de aula e enfrentar seus desafios foram, também, determinantes para a escolha do CDANÇA/EBA/UFMG. Nesse sentido, suas próprias *experiências* docentes podem ser consideradas *formadoras*, pois a reflexão sobre elas possibilitou o reconhecimento da necessidade de formação específica e influenciaram na decisão de vir para o CDANÇA/EBA/UFMG.

Vale notar como são muitas experiências e situações que construíram e continuam a possibilitar que Joicinele siga traçando seu caminho na dança. A *experiência formadora* do primeiro contato com um espetáculo de dança, já como um grande indício de que a dança a ajudaria a conhecer outras possibilidades, que não seriam, necessariamente, *entendíveis*, como muitas vezes é a dança contemporânea. A experiência com as danças populares no CSA, que ajudou a enfrentar o desafio do novo colégio, a integrar o Sarandeiros e transformou-se em saber e área de interesse e pesquisa (hoje Joicinele é professora de danças populares no Núcleo de Formação em Dança do Sesc Cenário). E, por fim, a coragem para abandonar o curso de Ciências Sociais e começar novamente no CDANÇA/EBA/UFMG, inspirada pelos professores do Arena e pelo entendimento construído de que a dança é, sim, uma escolha e uma possibilidade de profissão.

⁶⁵ Vide página 89.

4.4 Bárbara Aparecida de Almeida Silveira: Valores de Minas

Bárbara conversou comigo no final de janeiro de 2019. Foi a quarta pessoa que entrevistei. Dos participantes desta etapa, era quem eu conhecia há mais tempo. Quando fui professora substituta do CDANÇA/EBA/UFMG, em 2015, ela havia me entrevistado para uma pesquisa de Iniciação Científica⁶⁶, cuja orientadora foi a mesma da presente tese. Na ocasião, eu não conhecia sua trajetória prévia ao Curso e foi por meio do questionário da pesquisa que soube de suas vivências no Valores de Minas por um ano. Na primeira seleção que fiz de possíveis participantes desta etapa, ela estava incluída, pois atendia aos critérios de seleção: havia participado de um dos projetos mais citados e tinha um tempo de permanência curto, de apenas um ano.

O tempo de permanência curto foi o mais difícil de escolher um participante para convidar para a realização da entrevista. Numa leitura superficial, um ano parece pouco tempo. Entretanto, como discutido de forma breve na análise do Gráfico 46⁶⁷, no terceiro capítulo, as formas de se relacionar com o tempo são pessoais e as classificações arbitrárias. Por isso, o participante com essa categoria de permanência foi o último a ser definido. Sentia que faltava alguma coisa nesse processo de decisão. Foi quando, por acaso, deparei-me com o convite de formatura da Bárbara postado numa rede social e nele estava escrito o seguinte texto:

Minha primeira aula de dança foi aos 16 anos num projeto social. Me submeter à formação em dança me transformou significativamente. Compreendi na pele a importância da arte-educação, em todas as linguagens, mas especialmente àquela que nos é intrínseca. Desde então, percebi ser meio pelo qual outras crianças e adolescentes tenham oportunidades como essa. Assim, também, Deus me oportunizou o ingresso na Licenciatura em Dança da UFMG me conduzindo à outras oportunidades e experiências valiosas de formação [...]
(SILVEIRA, 2018, s/p)

Assim que o li, fiquei mobilizada para ouvi-la. O que será que ela viveu em um projeto social que foi tão importante a ponto de citá-lo em seu convite de formatura? Retomei minhas anotações e a encontrei na minha pré-seleção. Até aquele momento, já contava com a participação dos outros três participantes e, para manter os critérios, o quarto precisava ser do sexo feminino e ter tido uma curta permanência no projeto social. Era exatamente o perfil da Bárbara e, somado à situação do convite de formatura, resolvi entrar em contato com ela por

⁶⁶ Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Licenciatura em Dança da EBA/UFMG: cartografia de um percurso formativo”, concluída em 2017.

⁶⁷ Vide página 121.

escrito, por mensagem em um rede social na internet. Bárbara prontamente expressou seu interesse em participar, mas como pesquisadora em formação que é, devolveu-me a pergunta, indagando quais critérios eu havia utilizado para escolhê-la. Sabia que, dependendo da minha resposta, já estaria direcionando nossa futura conversa. Optei por me ater à justificativa contida no TCLE e foi o suficiente para convencê-la naquele momento.

Tivemos alguma dificuldade em encontrar um horário para nossa conversa, pois era final de ano e muitas coisas estavam acontecendo. A princípio, eu estava ansiosa porque imaginei que ela estivesse se formando e gostaria de ouvi-la ainda na condição de aluna do Curso. Entretanto, logo percebi que nosso encontro seria apenas em janeiro de 2019. Na entrevista, Bárbara esclareceu que, apesar de ter participação das cerimônias de formatura, continuava vinculada ao Curso por opção, pois participava de um processo seletivo para um intercâmbio e ainda precisava cumprir alguns créditos.

Nossa conversa aconteceu em um café de um *shopping* da região Centro-sul de Belo Horizonte, por sugestão dela. Apesar do ambiente naturalmente mais movimentado, a entrevista foi tranquila e durou uma hora e vinte minutos. Iniciei, como todas as outras, pedindo que ela me contasse a história da sua formação em dança, desde as suas primeiras lembranças até os dias atuais. A dinâmica foi fluida e, durante mais da metade do tempo, minhas perguntas, quando surgiam, eram no intuito de apenas esclarecer algum ponto trazido por ela.

Fiz também algumas das perguntas citadas anteriormente e apenas quando a entrevista já dava sinais de que caminhava para o final contei-lhe sobre minha experiência ao ler seu convite de formatura. Relatei como fiquei tocada pelo que ela escreveu e pedi que me contasse os motivos de ter escrito aquilo no convite. A entrevista havia ganhado novo fôlego e outras coisas foram aparecendo. Dessa forma, considero acertada a decisão de compartilhar com ela apenas ao final que seu convite de formatura influenciou no processo de escolha da sua participação.

A primeira aula de dança que Bárbara frequentou foi aos 16 anos, no Valores de Minas. Até lá, sua trajetória foi se desenhando por meio da convivência com a dança de diversas formas, iniciada ainda nos primeiros anos de vida na oportunidade de dançar com sua mãe na sala de casa, em eventos de amigos e familiares. O bairro onde vive também exerceu papel importante na construção dessas primeiras referências de dança. Ela conta que

[...] tinha um grupo de *hip hop* na minha comunidade, que é no bairro Pindorama e chamava BWB [*Black White Boys*] e esse grupo se apresentava sempre nas festividades da escola: festa junina, era festa da família, qualquer coisa que tivesse na escola esse grupo estava. E eu tinha um olhar para esse

grupo assim: nossa, eu nunca vou conseguir dançar igual eles porque eles tinham aquela característica da dança de rua que é de um pouco ilusionista, de fazer corpo parecer o que não é, de imitar um robô. *Nossa, eu nunca vou conseguir fazer isso e tal [...]* (SILVEIRA, 2019, s/p).

Foi na igreja que percebeu pela primeira vez que era possível dançar *como eles* e de outras maneiras.

[...] quando eu cheguei na igreja e vi que na igreja tinha um grupo de dança, eu falei assim, é aqui que eu vou começar, que eu vou ter oportunidade. E, de fato, eu tive essa oportunidade, participei de um grupo que se inspirava numas tradições israelitas, então, a gente fazia coreografias de danças populares de Israel, mas isso foi período muito curto, mais ou menos de um ano e depois eu comecei num grupo com mais duas colegas, que a gente falava que dançava *música rápida*, porque a gente não sabia nada de estilos de dança, a gente queria dançar alguma coisa ligada às danças urbanas, mas a gente não sabia falar isso. Então, a gente pegava o Apocalipse XVI, que era um grupo cristão de rap, Ao Cubo e entre outros e criava coreografias do jeito que a gente imaginava que dava para fazer. Foi meio que o início do *youtube* também, então, a gente pegou umas referências na internet (SILVEIRA, 2019, s/p).

Até esse momento, três elementos são importantes para compreender sua trajetória: uma relação afetiva e de prazer com a dança, iniciada ainda nova, com cerca de seis anos de idade, nos momentos compartilhados com a mãe; a referência de um grupo de *hip hop* da sua comunidade, que serviu de inspiração e incentivo; e os encontros com a dança por meio da Igreja Protestante, na qual a dança proporcionou o convívio com colegas que dividiam o mesmo interesse pela dança e, segundo ela, tinha função litúrgica.

O relato de que elas chamavam a *própria dança de música rápida* já revela uma tentativa de nominar o que dançavam, um indício do interesse em conhecer e conseguir compreender e classificar o que estavam fazendo. As novas tecnologias também assumiram um lugar importante nessa busca: se não havia professores, a internet passou a ser um local de procurar e acessar informações. Nesse cenário, a criatividade também ocupava espaço fundamental, pois era preciso inventar formas de fazer. Foi quando o Valores de Minas surgiu como uma oportunidade de acesso ao que ela tanto procurava.

[...] foi em 2011, de 2010 para 2011, isso mesmo, eu estava no segundo ano do Ensino Médio, ainda estava ali na igreja, apareceu na minha escola um pessoal para divulgar o Valores de Minas, que é o projeto social que eu participei. Nisso, eu vi a oportunidade. Eu sempre gostei de dançar, nunca tive a oportunidade de fazer aula fora, pesquisava na internet junto com a minha amiga que montava coreografia comigo e a gente se inscreveu juntas para esse projeto. Aí quando eu fui para o terceiro ano do Ensino Médio eu também entrei para o Valores, eu estava com 16 para 17 anos (SILVEIRA, 2019, s/p).

Sobre o Valores de Minas, ela coloca que

[...] o Valores foi a Experiência “Uau, maravilhosa”. Assim, eu tinha o meu cabelo alisado, só andava com ele amarrado, morria de vergonha dele. Se eu soltasse ele, eu não sabia lidar[...]. Eu tinha vergonha dos meus traços, principalmente do meu nariz, questão de cor, eu sempre fui clara, então, isso não me incomodava, porque as pessoas que, infelizmente, sofrem mais preconceito são as pessoas de pele mais escura, então, a cor não me incomodava, mas os meus traços me incomodavam, meu cabelo me incomodava (SILVEIRA, 2019, s/p).

Ao falar sobre sua experiência no Valores, a primeira reflexão que ela traz é a questão da autoaceitação e, arrisco-me a dizer, de um autorreconhecimento quanto às questões étnico-raciais que ela vivia e talvez não se desse conta até aquele momento. Aceitar o próprio cabelo, o próprio corpo, os traços físicos, compreender sua origem é fundamental para tomar consciência de quem se é. Ela completa:

No Valores, eu vi aquela galera ali estudando Arte, não sei se você conhece o projeto, mas tem ali as turmas de dança, de teatro, de música etc. E em todas as turmas eu vi que todo mundo tinha uma liberdade de ser imensa, e as diferenças não eram um problema, as diferenças eram qualidades [...] O fato de fazer outros estilos de dança também, então, tinha uma professora com mais contato com o Jazz, tinha o Leandro Belilo que eu já comecei a conhecer por causa da dança de rua, o Mascote também, o Charles [Davison Pereira] [...] A Dança Afro, então, eu comecei a ter contato com outras coisas que foram me ampliando a noção de mundo, de diversidade, de quem eu era (SILVEIRA, 2019, s/p).

Conviver com a diversidade em um sentido amplo parece ter proporcionado um contato com mundos diferentes e consigo mesma, revisitando e abrindo novas possibilidades de aprendizado artístico e de desenvolvimento pessoal. A estreita relação com os professores também surge na sua narrativa como algo importante desde o Ensino Fundamental e que continuou a ser no Valores de Minas, fazendo-a refletir também sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

E lá [no Valores de Minas], também, que eu saquei essa coisa do ensino, porque no Ensino Fundamental, principalmente, eu tive um contato com os meus professores de muito cuidado, de muita atenção, eu gostava de estudar e teve um período que eu e mais alguns colegas a gente quis fazer CEFET/COLTEC, a prova, então, esses professores eles ficavam todos os dias um horário a mais com a gente, de graça, para poder dar tipo um cursinho preparatório para a gente. No Valores, então, também passei a ter uma relação com os professores que era muito bonita também, uma relação horizontal, não era uma relação vertical. [...]o processo criativo, aquele toque, aquela

conversa, sentar em roda, dançar junto, isso tudo fez muita diferença para mim. E o meu envolvimento na igreja também, que comecei a poder contribuir mais com essa questão de dança, então, eu comecei a trabalhar com adolescentes, apesar de eu ser uma adolescente [risos], trabalhar com pré-adolescentes na Igreja, e aí essa coisa da docência ficou muito viva em mim, eu tinha gosto por aquilo. Eu olhava para a figura dos meus professores e eu falava assim: Caramba, olha a influência deles na minha vida, eles foram muito influentes (SILVEIRA, 2019, s/p).

As vivências no Valores de Minas passaram também a reverberar na Igreja, onde ela passou a assumir um lugar de professora dos colegas com idade próxima. O reconhecimento da importância dos professores na sua vida a influenciou nas decisões futuras de escolha pela Licenciatura, como aparece mais adiante nesta análise.

Ela continua contando que, após o Valores de Minas, recebeu um convite para participar do projeto Anjos D’Rua, “[...] mas que eu fiquei muito pouco tempo, não tinha dinheiro para pagar passagem, eu cheguei numa idade que era 17 para 18 anos que a minha mãe queria era que entrasse dinheiro e não que saísse dinheiro e ela já não investia muito em mim não, ela não tinha essa condição” (SILVEIRA, 2019, s/p). Indagada se a existência de alimentação no Valores de Minas e do benefício do vale-transporte a ajudou a permanecer no projeto, ela pondera que

[...] se eu não tivesse o transporte, eu não faria o Valores. Não faria. Minha mãe não teria esse dinheiro para me dar, a questão da alimentação, eu levaria um lanche. A alimentação era uma coisa possível, agora se não tivesse o transporte, não teria não. O transporte viabilizava” (SILVEIRA, 2019, s/p).

Nesse sentido, vale pensar no Valores de Minas como um projeto promovido pelo Estado e que é capaz de viabilizar esse tipo de incentivo, essencial para a permanência dos participantes.

Bárbara narra que foi por meio do Valores de Minas que conseguiu seu primeiro emprego de carteira assinada, já trabalhando com dança, no qual ficou por cerca de um ano.

[...] teve um outro projeto do Valores para encaminhar pessoas de lá para dar aula na Escola Integrada⁶⁸, a Escola Integrada estava começando na época e

⁶⁸ “O Programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contraturno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. As atividades desenvolvidas nas oficinas atendem às seguintes áreas: acompanhamento pedagógico; arte e cultura; educação socioambiental; educação e diversidade; direitos humanos e cidadania; cidade, patrimônio cultural e educação; educomunicação e uso de mídias; esporte e lazer; prevenção e promoção à saúde e investigação no campo das ciências; leituras na Educação Integral” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2019, s/p). Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 15 set. 2019.

aí, a Cyntia [Reyder] e outros professores do Valores reuniram alguns alunos das suas turmas para poder encaminhar aquelas que tivessem interesse. Então, no ano seguinte eu comecei a trabalhar de carteira assinada, numa Escola Municipal da minha região, chamada Oswaldo Pieruccetti, comecei a dar aula de dança lá (SILVEIRA, 2019, s/p).

Além da Escola Integrada, o Valores também proporcionou o contato com a professora Carolina Padilha, que atuava no SESIMINAS – Centro de Cultura Nansen Araújo e que a contemplou com uma bolsa de estudos na instituição para estudar Dança Contemporânea. Ela conta como foi o processo:

Tinha um coletivo que chamava Soma Coletivo de Dança Contemporânea, Cyntia [Reyder], Carol Padilha, Lucas Medeiros e Fernanda Vieira [...]. E eles tinham esse coletivo e estavam desenvolvendo um espetáculo que chamava *Instantes de Loucura*, que eles apresentaram no Valores e deram uma oficina. Aí ao final da oficina a Carol ofereceu a bolsa (SILVEIRA, 2019, s/p).

No SESIMINAS ficou por cerca de um ano e meio, sendo um ano como bolsista. As aulas eram noturnas e ela as conciliava com o serviço. Ao sair da Escola Integrada e trabalhar em um escritório formatando documentos, passou a receber melhor remuneração e assumiu o pagamento da mensalidade. Relatou que não considerava justo continuar bolsista, uma vez que a partir daquele momento poderia pagar. Ela permaneceu no SESIMINAS até entrar na graduação. Esse processo entre saber da existência do CDANÇA/EBA/UFMG e decidir se candidatar a uma vaga levou algum tempo para acontecer e foi preciso reconhecer-se capaz e e se informar sobre como as coisas aconteciam:

Aí eu e mais um outro colega do Valores ganhamos bolsa para fazer aula e isso foi me encorajando, porque tinha um entendimento, e era um mito, que para você entrar na Federal você tinha que fazer balé, para você entrar no Curso de Dança. E o Curso de Dança super recente, a gente mal sabia o que era o Curso de Dança, mas para a Federal com certeza tem que fazer Balé (SILVEIRA, 2019, s/p)

A princípio, ela conta que acreditava que para ser aprovada no CDANÇA/EBA/UFMG fosse necessário dançar balé e que essa informação a afastava do Curso.

E aí pesquisei, descobri que o Curso era uma Licenciatura. [...] No finalzinho do Valores, em dezembro mesmo, a Cyntia [Reyder] levou a gente, fez uma excursão para conhecer o Curso de Dança, então, a turma de Dança do Valores foi para a UFMG e nesse dia o Arnaldo [Alvarenga] falou, a Ana Cristina [Carvalho Pereira] falou, Anna Vitória [Farias], uma ex-aluna do Curso falou também e a gente conheceu mais sobre o Curso e eu vim embora sem esse

entendimento errado. E pude pesquisar melhor, ir às fontes, etc.. (ALMEIDA, 2019, s/p)

Novamente o Valores assume papel importante na trajetória de Bárbara: o de ajudá-la a conhecer e a esclarecer sobre o CDANÇA/EBA/UFMG. Promover uma excursão ao Curso é uma sinalização clara de que os alunos podem sonhar e buscar o acesso à universidade pública. A excursão é uma prática do projeto e aparece nas respostas presentes no Gráfico 27⁶⁹ e no depoimento de Joel, como já mencionado. A prática tem se mostrado importante e também pode explicar por que o Valores de Minas é o projeto mais frequentado pelos alunos, conforme Gráfico 43⁷⁰.

Sobre esse entendimento de que a universidade pública era difícil de ser acessada, Bárbara explica que não tentou o vestibular assim que concluiu o Ensino Médio, lembrando que cursou o 3º ano de forma concomitante com o ano em que estudou no Valores.

Fiz ENEM nesse ano [2011], não tentei a graduação porque eu tinha para mim que eu não conseguiria, era um entendimento já: eu sou aluna de escola pública, teve greve, quem estudou na minha escola e foi para alguma universidade? Então, assim, eu vou tentar o quê? Sabe? Então, eu fui trabalhar e fazer aula de dança, mas aí esse outro ano, essas novas experiências como bolsista no SESI, envolvida, dando aula na [Escola] Integrada sabendo que eu precisava estudar para fazer aquilo, não era simplesmente chegar lá dando aula, aí eu falei: *ah, vou tentar*. E aí no ano de 2012 eu fiz o ENEM novamente e me inscrevi no Vestibular da UFMG. (SILVEIRA, 2019, s/p)

Essa fala deixa claro como o próprio processo de candidatar-se ao vestibular foi sendo construído a partir das experiências vivenciadas no Valores de Minas. A *experiência formadora* na Escola Integrada fez com ela refletisse que precisava estudar para dar aulas, pois constatou por meio da prática que não se trata de um processo automático entre saber dançar – saber ensinar. Isso foi somado à *experiência* no SESIMINAS, que inclui desde a contemplação com a bolsa (ela conta que foi a única mulher a ganhar; os outros contemplados eram homens) e as próprias vivências na sala de aula em si, que ela define como uma grande oportunidade na sua formação. Esse cenário se completa com o acesso à informação correta, proporcionado tanto pela visita ao Curso em si promovida pelo projeto como também pela sua capacidade de investigar e procurar conhecer os processos.

Ao ser questionada sobre as possíveis origens desses falsos rumores de que para entrar no CDANÇA/EBA/UFMG era preciso saber balé, ela não soube dizer a origem, apenas disse

⁶⁹ Vide página 90.

⁷⁰ Vide página 113.

que era uma *falácia* que as pessoas repetiam. Bárbara teve a oportunidade de acessar as informações corretas e vivenciar as experiências necessárias para candidatar-se ao Vestibular UFMG 2013 e ser aprovada, um ano após sua saída do Valores de Minas. Ao falar sobre sua vivência na UFMG, ela faz um apanhado da sua trajetória.

[...] a universidade abriu mais caminhos. É engraçado, assim, parece que você entra por um caminho, que abre outro, você entra para outros que abre outros, vai como se fosse uma árvore e os galhos surgindo, porque foi isso que a graduação fez. Eu comecei em 2013, me envolvi com vários projetos, como Leve Arte⁷¹, fiz PIBID e aí essa coisa da docência ficou mais forte e eu tive certeza, não sei também, se eu quisesse o Bacharelado, se eu sairia de BH para fazer, a minha família não teria condições de me bancar e eu não teria essa coragem de me virar fora. E aí, eu vi e falei assim: caramba eu escolhi a coisa certa mesmo, porque eu gosto da licenciatura, eu gosto de dar aula, eu gosto de estar estudando isso, eu adorava as aulas da FaE, eu adorava as aulas com a Gabi [Gabriela Christófaru], eu adorava ir para a escola, ter contato com os adolescentes, eu sou apaixonada por adolescente e participei do PIBID, LeveArte, um projeto de pesquisa do Arena junto com a FUNDEP, então, eu acompanhei aulas do Arena, depois eu tive essa oportunidade da iniciação científica com a Ana Cristina [Carvalho Pereira] (SILVEIRA, 2019, s/p).

A trajetória de Bárbara na universidade merece atenção pela quantidade de projetos e vivências que ela teve ao longo desses quase sete anos⁷². Bárbara participou do PIBID, foi bolsista de iniciação científica e esteve envolvida em projetos encabeçados pelos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG, como o Leve Arte. Além disso, demonstra conhecer os trâmites da universidade no que se refere à assistência estudantil e aos procedimentos para ter acesso a oportunidades e benefícios oferecidas por ela. Bárbara foi classificada pela FUMP com nível socioeconômico I e pôde usufruir dos benefícios promovidos pela Fundação. Entretanto, ela contou que só se submeteu à avaliação quando estava no 7º período.

Fiquei muito tempo na universidade trabalhando igual a uma louca e estudando, comecei a me envolver mais com essas coisas depois do PIBID, entender um pouco a universidade e aí que, aos poucos, eu fui tentando essas coisas. No início eu era muito leiga, as oportunidades que eu tinha, das coisas que eu podia fazer, eu lembro que eu tinha interesse por muito tempo por Psicologia, eu podia ter tentado uma formação complementar. Eu fui saber da existência da formação complementar tempos depois, mas hoje sou FUMP, mas deve ter o quê? Um ano e pouco (SILVEIRA, 2019, s/p).

⁷¹ O Leve Arte é uma ação promovida pelos alunos do CDANÇA/EBA/UFMG desde a sua primeira turma, em 2011, que conta com uma programação composta por mostras de dança, rodas de conversa e oficina em comemoração ao Dia Internacional da Dança (29 de abril).

⁷² A previsão é que o um aluno regular complete o CDANÇA/EBA/UFMG em quatro anos e meio. No momento da entrevista, Bárbara já se aproximava do tempo máximo de integralização permitido. Ela conhecia as normas acadêmicas e havia decidido permanecer no Curso devido à possibilidade do intercâmbio, quer será explicada em breve.

Esse processo de conhecer e de descobrir como as coisas funcionam, que parece ser uma coisa recorrente em sua trajetória de vida, fez com que pleiteasse o intercâmbio do Programa Minas Mundi⁷³. Quando conversamos, ela estava aprovada para estudar Ciências da Cultura na Universidade da Beira Interior em Corvilhã, Portugal, mas ainda não sabia se ganharia a bolsa, imprescindível para viabilização da viagem. Ela foi contemplada com a bolsa e embarcou para Portugal em setembro de 2019. Ela destacou como seus interesses também se ampliaram durante o transcorrer do tempo na UFMG e se alegra em poder estudar Ciências da Cultura, numa oportunidade de pensar o corpo também a partir de outras perspectivas.

De todos os entrevistados, Bárbara foi a que mais falou, voluntariamente, sobre a própria *experiência* no CDANÇA/EBA/UFMG, incluindo-a como uma resposta à provocação inicial. Claramente, para ela, a formação na UFMG é parte fundamental do seu processo de formação em dança. O *pouco* tempo que passou em aulas de dança antes da universidade parece ter contribuído para que ela aproveitasse ao máximo a universidade em si e as oportunidades fora dela, mas por ela proporcionadas de forma direta ou indireta. Ela continua contando que

[...] uma colega de turma me chamou para participar do grupo dela, chama Grupo Contemporâneo de Dança Livre, fiquei no grupo por um ano, viajei para fora do país, coisa que eu nunca tinha feito com o grupo, foi a minha primeira viagem de avião, inclusive. E as oportunidades foram abrindo, eu comecei a dar aula em projetos sociais, então, eu dei aula no Projeto Ser Feliz, que é de uma instituição católica da Gospa Mira, dei aula no projeto Abraço, que fica no Jardim Montanhês, Jardim Alvorada, dei aula no CRAS da Vila São José, fundei um grupo de Dança de Rua de mulheres, não estou mais, chamava Projeto UMA e a gente dava aula para mulheres no Viaduto Santa Tereza e teve um tempo que a gente ocupou o Centro Cultural da UFMG por um ano, demos aulas abertas, a gente fez eventos, tudo isso é experiência da Universidade, que me capacitou para tomar as iniciativas e fazer essas coisas, sabe? Hoje eu dou aula em um outro projeto social também, vinculado ao Salesianos, que é uma obra social que se chama Centro Juvenil Dom Bosco, tem um abrigo para menores, que são só meninos de 12 a 18 anos, eles moram lá, chama Casa Dom Bosco e no ano passado, 2018 e 2017, eu peguei uma designação numa Escola [Estadual] também (SILVEIRA, 2019, s/p)

⁷³ “O Minas Mundi é o maior programa de mobilidade internacional do Brasil que reúne em uma única chamada as vagas negociadas em acordos bilaterais de mobilidade para a graduação. O programa visa promover o intercâmbio científico e cultural entre a UFMG e instituições estrangeiras parceiras, proporcionando aos alunos de graduação da UFMG uma experiência acadêmica internacional, que integrará seu Currículo e Histórico Escolar. O Programa é uma iniciativa própria da UFMG, e o Edital, lançado anualmente no primeiro semestre, oferece vagas de intercâmbio para mais de cem universidades, localizadas em mais vinte países” (DIRETORIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS – DRI – UFMG, 2019, s/p). Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/programas/aluno-da-ufmg/editais-antiores/minas-mundi/>. Acesso em: 14 de set. 2019.

Em parte do ano de 2017 e em 2018, Bárbara deu aulas de Dança para o Ensino Médio como professora designada do Estado de Minas Gerais, retornando como docente para a mesma escola que cursou essa etapa de ensino.

E aí, eu dei aula de Dança porque com essa mudança do Novo Ensino Médio os Estados têm um prazo para se adaptarem e o Estado de Minas Gerais criou o polo de Educação Múltipla, então, algumas escolas do Estado, que tem estrutura física para isso, porque não são todas, abriu esse polo de Educação Múltipla para fazer o Ensino Médio Integral e Integrado, então, não é como a Escola Integrada que os alunos ficam num turno e no outro turno tem oficinas, etc. Ainda tem um problema, que as novas disciplinas são chamadas de flexíveis, então, a Dança é uma disciplina flexível, é conceito, não é nota, não pode dar bomba, é meio que assim, no sentido da avaliação, para passar ou não de ano, se torna um pouco irrelevante para a escola. É claro que a gente avalia o aluno, o processo de aprendizado dele e ele cresce, mas para isso, eles não veem tanta importância. E, ainda assim, se de um ano para o outro os alunos: ah, a gente não quer aula de dança, eles podem tentar escolher uma outra disciplina, então, por isso que é flexível (SILVEIRA, 2019, s/p)

Destaco que ser professora de dança no Ensino Médio público é algo muito relevante no contexto atual, haja vista que a Arte deixou de figurar como disciplina obrigatória nesse nível de ensino desde a aprovação do Novo Ensino Médio (como já mencionado no Capítulo 1). Se com a obrigatoriedade já era difícil encontrar aulas de Arte e de Dança (conforme respostas dos alunos sobre essas questões nos Gráficos 18 e 19)⁷⁴, existir aula de Dança, ainda que como disciplina flexível e com problemas de valorização e reconhecimento dentro do próprio ambiente escolar, não deixa de ser algo que precisa ser visto como positivo. Não que seja suficiente e não há aqui uma defesa de qualquer tipo de precariedade ou de concordância com a extinção da obrigatoriedade. A perspectiva para o ensino de Arte no Ensino Médio não é promissora, mas não deixa de ser um lampejo de esperança a existência da Dança na escola, sobretudo como uma demanda dos próprios alunos.

Sobre o convite de formatura fazendo referência ao projeto social, quando lhe contei sobre minha experiência em ler o seu convite, ela teceu a seguinte reflexão:

Eu amo, amo, amo dar aula em projeto social, apesar da Licenciatura em Dança preparar a gente para o ensino básico, escolar. E aí, quando eu olho para o lugar onde eu moro, eu moro numa rua do meu bairro que é uma rua que foi, que não era rua, então, a minha rua passa em cima de um córrego, ali foi invadido. A minha casa, por exemplo, não é uma casa bem construída [...], não tem essa coisa do planejamento familiar, filha de pais divorciados, filha única [...]. Por sua vez, eu olho para esse contexto todo e os rumos que eu tomei me fizeram ter um destino hoje muito diferente das meninas e dos

⁷⁴ Vide páginas 79 e 80, respectivamente.

meninos que cresceram comigo, inclusive dos meus primos que cresceram de parede-meia comigo, assim. Ninguém, ninguém, ninguém tem uma formação acadêmica, só esse meu amigo que eu falei que assistiu a minha coreografia e que se encorajou e eu não posso deixar de considerar que talvez, a minha experiência encoraje ele a tentar. Então, assim, tem a X que cresceu comigo, que foi minha amiga, com 13 anos foi mãe, com 13! Hoje ela tem 24 anos e a filha dela tem 10. A Y, cresceu comigo, dormia na minha casa, não tem perspectiva nenhuma de aprendizado do novo, de conhecer a cidade, tudo isso foi o Valores que trouxe para mim. Eu olho para Belo Horizonte, eu amo Belo Horizonte. E aí, eu falo: o Viaduto Santa Tereza, as Regionais, entender a cidade, o que acontece na cidade, o circuito cultural da cidade, ocupar a cidade, tudo isso foram coisas que eu aprendi com o Valores. Essa importância que eu dou, por exemplo, com a educação do meu afilhado [...] O quê que o Matheus vai ver, o que ele vai aprender, o que ele vai viver, foi o projeto social que trouxe para mim. O Valores trouxe para mim uma perspectiva nova de vida, de não pensar que eu tinha que repetir as coisas, que o meu destino ia ser o mesmo das meninas lá da rua, e aí, quando eu vou para a escola dar aula lá no bairro, tanto sendo estagiária na escola, como sendo professora, eu sinto que só de eu estar lá, isso já abre o olhar deles. *Tipo assim, a Bárbara está aqui, a Bárbara é nascida aqui, é criada aqui, ela mora na minha rua.* Teve uma menininha, ela é do sexto ano, então, eu não dou aula para ela, mas ela mora na minha rua. Teve um dia que foi muito interessante e eu quase chorei de emoção. Eu estava tirando a minha moto de dentro de casa, ela chama Isadora, ela passou com a colega e falou assim: *Ei Bárbara!* E eu falei assim: *Ei linda, tudo bem? Tudo bem.* Ela continuou seguindo com a menina e falou: *Ela dá aula lá na minha escola!* Isso para mim, o meu coração fez assim... Cara, eu não tenho nenhuma necessidade de ser hiper, mega, rica, de ter carros, de usufruir coisas que são supérfluas. Assim, essa coisa de olharem para minha trajetória e terem uma esperança de que eles podem escolher, porque eu pensava que eu não podia, né. Quando eu percebi que eu queria fazer a graduação, tudo o que passava na minha mente era que eu não ia conseguir, porque eu não tinha referência de alguém que conseguiu. E aí, poxa, agora eu posso ser uma referência, então, se eu posso ser uma referência, é o lugar que eu queria estar, então, eu gosto de estar no projeto social, gosto mais no projeto do que na escola, mas se tem a oportunidade de estar na escola, eu acho que o meu corpo ali, já é alguma coisa (SILVEIRA, 2019, s/p).

Optei por trazer essa transcrição extensa por entender que ela condensa a potência das *experiências formadoras* vividas por Bárbara no Valores de Minas e na UFMG. Sem desconsiderar os inúmeros *aprendizados pela experiência* que Bárbara vivenciou ao longo da sua trajetória, é visível como sua vivência no Valores tem um viés fortemente existencial, que a possibilitou iniciar transformações que mudaram sua forma de se relacionar com a vida, com mundo, com a dança, consigo mesma, com o outro, com a educação, e que a trouxeram até a UFMG e a levaram até Portugal. É difícil encontrar palavras para descrever a alegria que sinto em vê-la partir para novas experiências, dimensionando o significado da conquista do intercâmbio para ela e para sua família e comunidade.

Ao finalizar o capítulo, considero necessário destacar a importância dos projetos sociais nas trajetórias dos entrevistados, que se manifesta nas diversas narrativas trazidas e, claramente,

pela escolha, aprovação e permanência no CDANÇA/EBA/UFMG. Nesse sentido, para os participantes, os projetos sociais e o CDANÇA/EBA/UFMG, de maneiras diferenciadas, porém não menos importantes, atuaram como lugares capazes de proporcionar *experiências formadoras* que contribuem para a transformação de vidas e para mudanças sociais na busca de um país com justiça social, com educação de qualidade e acesso à Arte e à Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tarefa inicial, a tese relacionou aspectos das políticas públicas, do CDANÇA/EBA/UFMG e do seu PPC/DANÇA/EBA com as características do seu perfil discente, considerando as similaridades e diferenças entre aqueles que tiveram aulas de dança em projetos sociais e os demais alunos do Curso. A empreitada, apesar de trabalhosa, mostrou-se muito produtiva, pois foram levantados dados relevantes e análises importantes foram feitas. Foi necessário compreender o CDANÇA/EBA/UFMG dentro das políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior no Brasil vivenciadas no século XXI. O Curso adentrou a universidade em um momento de significativas mudanças promovidas pelo REUNI, pelas ações afirmativas (inicialmente com a Política de Bônus da UFMG e, a partir de 2013, com a implantação da reserva de vagas/cotas por meio da Lei 12.711/2012), pela adoção do ENEM e posterior adesão ao SISU, sendo que este último, apesar de não afetar diretamente o CDANÇA/EBA/UFMG, influencia o contexto da entrada discente na universidade.

Dentro dessa perspectiva, ficou clara a importância do funcionamento noturno do Curso em dois aspectos. O primeiro, constatado por meio dos dados levantados pelos questionários, é que se trata de um Curso no qual o perfil dos alunos é de trabalhadores, tal qual previa o PPCDANÇA/EBA/UFMG e as próprias diretrizes do REUNI. O segundo é uma questão de logística da própria EBA, uma vez que parte significativa das salas utilizadas pertencem, originalmente, ao Curso de Graduação em Teatro, que tem funcionamento diurno, o que viabiliza a realização das aulas mesmo com a interrupção da construção do seu prédio próprio. Vale lembrar que o REUNI teve grande impacto na EBA e a questão da infraestrutura atinge toda a comunidade da escola, não apenas os cursos novos. É importante que se registre a necessidade da conclusão das obras, possibilitando espaço físico adequado, acessível e de qualidade para os alunos e professores do Curso e para toda a EBA.

Nesse contexto, o PPCDANÇA/EBA/UFMG tem orientações claras da procura de um perfil amplo para os futuros ingressos, buscando alunos que tenham conhecimentos básicos na execução de movimentos de dança, não privilegiando uma técnica específica. A proposta do Curso foi construída a partir de dois autores, Rudolf Laban e Klauss Vianna, que têm em suas proposições entendimentos que auxiliam na construção de uma dança mais democrática e plural. Nesse sentido, os princípios do movimento de Laban podem ser aplicados a qualquer técnica ou estilo de dança e o princípio da autoralidade de Klauss Vianna contribui para a busca da dança singular de cada aluno.

Outra consideração relevante diz respeito ao número de participantes que responderam ao questionário, uma vez que ter conseguido a contribuição de 75% dos alunos matriculados no segundo semestre de 2017 foi importante para dar robustez aos dados encontrados. Diante disso, o percentual de que 55% de alunos do CDANÇA/EBA/UFMG tiveram vivências nos projetos sociais revela que a pesquisa trata de uma situação que alcança parte significativa do alunado.

Sobre o perfil discente, foi relevante a opção de considerar nos gráficos tanto o perfil geral dos alunos quanto os dois subgrupos existentes em função do recorte da pesquisa, a saber, Projetos Sociais e Demais Alunos. Essa decisão trouxe a possibilidade de compreender o perfil dos alunos do Curso como um todo, o que faz com que os dados aqui levantados possam ser utilizados em pesquisas futuras com outros recortes. Além disso, a subdivisão permitiu enxergar similaridades e diferenças entre os subgrupos, gerando reflexões importantes.

No contexto do perfil, vale destacar que 75% dos alunos cursou o Ensino Médio exclusivamente em escola pública. Mesmo que não tenham se beneficiado das cotas, eles têm o perfil para o qual a política pública foi pensada. Na prática, o fato de muitos desses alunos que poderiam ser cotistas procurarem a modalidade de Livre Concorrência no Vestibular faz com que aumente ainda mais o número de alunos oriundos de escolas públicas no CDANÇA/EBA/UFMG. Outra reflexão é que, como alunos de escola pública estão sendo aprovados na Livre Concorrência, se todos tentarem pela modalidade da reserva de vagas, aumentará a concorrência e o número de alunos de escolas públicas no Curso tende a cair.

Ressalta-se que mais de 90% dos estudantes são trabalhadores e a maior parte deles exerce atividades relacionadas à Dança e à Arte. Mesmo aqueles que estavam no início do Curso seguem essa mesma tendência, o que indica que estão procurando a universidade também para conseguir qualificação e reconhecimento profissional nas atividades que já exercem. Dentre as atividades exercidas, a que tem maior porcentagem é a de professor de dança, com mais de 70% no perfil geral – percentual coerente com a escolha de um curso de licenciatura na área. Há, também, um aspecto muito interessante, pois há muito mais professores de dança entre os alunos vindos de projetos sociais do que no subgrupo dos demais alunos. Alguns deles se identificaram nas respostas como professores de projetos sociais. Nesse sentido, pensando nesse trânsito entre graduação e projetos, é importante a consciência do próprio Curso em relação a esse perfil, pensando formas de também prepará-los para atuar em ambientes educativos que não sejam a educação básica. A propósito das relações de trabalho, a inserção profissional dos estudantes está se dando, para grande parte deles, de maneira informal, problema social que atinge boa parte da classe de trabalhadores da dança e que se encontra refletida nas respostas obtidas.

Retomando-se a discussão sobre aspectos da democratização do acesso ao ensino público superior, é necessário destacar a existência do Exame de Habilidades Específicas como elemento chave na composição do cenário investigado. Sua importância no processo de seleção dos candidatos do CDANÇA/EBA/UFMG fica evidenciada ao analisar os dados encontrados na relação Candidato-Vaga do Vestibular Habilidades 2017 - Dança (Quadro 7)⁷⁵, no qual é possível verificar que 96% dos candidatos que se submeteram ao referido processo seletivo passaram para a fase seguinte. Ou seja, a principal concorrência está nas avaliações que acontecem na Segunda Etapa, na qual estão inseridas as Provas de Habilidades Específicas. Portanto, um resultado satisfatório nelas pode determinar a aprovação do candidato.

Assim, refletir sobre o processo de entrada dos candidatos no CDANÇA/EBA/UFMG implica considerar tais situações. As políticas públicas adotadas para possibilitar um maior acesso ao ensino público superior se mostram limitadas diante do cenário no qual há necessidade de conhecimento específico em dança (e em outras modalidades artísticas, em geral) para a efetiva aprovação dos candidatos nos processos seletivos de entrada na universidade. As políticas existentes focaram, principalmente, na expansão das vagas, na abertura de novos cursos e na reserva de vagas para alunos de escolas públicas. Entretanto, no caso dos cursos de Arte, a própria reserva de vagas pode não ser suficiente para garantir a entrada dos alunos, uma vez que eles precisam também ser aprovados nas Provas de Habilidades Específicas. Diante das evidentes limitações e desafios da educação básica de promover de forma adequada o conhecimento em Arte e, no caso da pesquisa, em Dança, os alunos que não tiveram outras formas de acesso ao aprendizado específico requerido pela universidade podem ficar fora, ainda que tenham o perfil de cotista e boas notas no ENEM.

Os projetos sociais emergem nesse contexto como importantes locais de difusão e formação em dança, ainda que, em muitos casos, de forma introdutória. Diante da informação de que mais de metade dos licenciandos em Dança da EBA/UFMG tiveram acesso a tais oportunidades e das respostas dos questionários e das entrevistas, é possível afirmar que para muitos deles tais vivências nos projetos sociais foram importantes, ou até mesmo decisivas, para que eles fossem aprovados nas Provas de Habilidades e, conseqüentemente, no Vestibular da UFMG.

Sobre os projetos sociais, procurei situá-las dentro de uma perspectiva das discussões acadêmicas sobre o assunto, sem, portanto, entrar no mérito das propostas em si. É possível que algumas das ações não se considerem como projetos sociais. Talvez essa denominação genérica

⁷⁵ Vide página 85.

não seja a mais adequada para todas as ações incluídas. Entretanto, cabe dizer que, se a instituição promove aulas de dança de forma gratuita, em alguma medida promove benefícios sociais, ainda que seu objetivo prioritário seja o ensino de dança e a promoção do acesso à Arte e à Cultura.

O que se verificou é a existência de uma diversidade de concepções e propostas dos projetos, e analisá-las extrapolaria os objetivos da pesquisa. No caso dos projetos mais citados pelos alunos, pretendeu-se considerar as suas características levantadas por meio de seus discursos institucionais (acessados por meio dos seus *sites* na internet e/ou editais, por exemplo) para compreender os seus contextos de atuação. Na multiplicidade de projetos encontrados, as próprias concepções sobre a Arte e a Dança são muito distintas. Há propostas que as colocam como objetivo em si e outras em que elas aparecem como um recurso para se alcançar outros objetivos. O que se notou pelas narrativas foi que ambas as situações podem ter papéis importantes na trajetória e nas experiências de seus participantes. Trata-se de reconhecer a potência da dança de mobilização, expressão e transformação social, ainda que o projeto a enxergue em um lugar instrumental. Certos projetos podem funcionar como uma espécie de atrativo inicial para o participante. Ainda que o ensino e a aprendizagem em certas situações possam ser passíveis de muitas críticas, em determinados contextos sociais aquela pode ser a única oportunidade de contato com a dança. Se o mecanismo funciona e, em alguma medida, a pessoa é *mobilizada*, ela pode encontrar outras possibilidades de acesso que podem trazê-la, inclusive, para o curso superior na área. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que os projetos sociais têm contribuído de forma efetiva para o processo de democratização de entrada no CDANÇA/EBA/UFMG.

Além disso, pesquisa revelou a importante ação do poder público na RMBH nos projetos sociais mais frequentados pelos alunos. Se, por um lado, há uma certa omissão do Estado em garantir a efetividade do ensino de Arte na Educação Básica, sua presença pode ser sentida por meio de alguns dos projetos sociais que ele promove. A atuação do Estado é relevante nesse cenário, porém contraditória, o que não desqualifica o impacto das ações na vida dos participantes. É evidente que os projetos sociais não são capazes de atender toda a população em idade escolar, alcançando apenas uma parcela dos alunos. Dessa forma, é urgente reforçar a defesa de uma educação básica pública de qualidade, que promova ensino adequado de Arte, Dança e demais modalidades artísticas para *todos* os estudantes, bem como incentivar e apoiar as ações promovidas pelos projetos sociais, reconhecendo também as especificidades, possibilidades e importância para os participantes e para a sociedade.

Por fim, reitero a relevância do CDANÇA/EBA/UFMG no contexto analisado, afirmando que ele tem atendido ao seu propósito de promover o acesso à dança e a seus saberes para alunos com trajetórias diversas e contribuído para a formação de cada um deles. Fica a expectativa de que, cada vez mais, sua atuação se amplie e que o presente trabalho possa contribuir para evidenciar a importância do papel do Curso, dos projetos sociais e para a defesa forte e aberta de que o aprendizado de dança configure um direito para todos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho. In: INSTITUTO Festival de Dança de Joinville; ROCHA, Thereza. (Orgs.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* Joinville: Nova Letra, 2016, p. 137-145.

ANTIPOFF, H. *A educação do bem dotado: coletânea de obras escritas de Helena Antipoff*. Rio de Janeiro: Senai, 1992. v. 5.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - BNDES. Terceiro setor e desenvolvimento social. *Relato Setorial*, n. 3. Rio de Janeiro: BNDES-AS/GESET, 2001. Disponível em: www.bndes.gov.br. Acesso em 01 jun. 2015.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Ensino Fundamental*. Brasília. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dez_embro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Ensino Médio*. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf . Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *REUNI – Diretrizes Gerais*. 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm . Acesso em: 02 de fev. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

BURATTO, Ana Clara. *Ensino de Dança, Processo de Criação e Corporeidade: estudo de caso no projeto Quik Cidadania*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. 2014.

CARVALHAES, Flávio; DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. *Textos para discussão GEMAA* (IESP-UERJ), n. 4, pp. 1-20, 2013

CARVALHO, Livia Marques. Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGs: Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. 1. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. v. 1, p. 295-304.

CISLAGHI, J.; SILVA, M. “O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência”. *Ser Social*. Brasília, v. 14, nº. 31, p. 489-512, jul/dez 2012.

COELHO, Maria de Lourdes. *Processos de constituição da Docência Universitária: O REUNI na UFMG*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 25, n.88, Especial, p. 677-701, out. 2004.

CUNHA, M. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>. Acesso em: 02 maio 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. 2012, v. 17, n. 51p. 523-536.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João G. Silva Neto, L. Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 2010, vol. 31, n. 113, p. 1223-1245.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, v. 18, n.1, p.107-126, mar. 2013.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? *Caderno C R H*, Salvador, v. 28. N. 74, p. 255-265, Maio/Ago, 2015.

FERES JUNIOR, João. ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade, experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006.

FERNANDES, Rubem César. O que é Terceiro Setor? *Revista do legislativo*, Belo Horizonte, p. 26-30, abr./jun 1997. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://dspace.almg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/11037/1091/1091.pdf?sequence=3>. Acesso em: 30 mai. 2015.

FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO. *Edital 11/2017*. Exames de Seleção de Candidatos para o Curso Básico de Dança e o Curso Técnico de Dança, da Escola de Dança, do Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, da Fundação Clóvis Salgado, ano letivo de 2018. Disponível em: <http://fcs.mg.gov.br/images/documentos/editalcoladadanca.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL – FUMP. *Estatuto da FUMP*. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo/documentos/Estatuto%20Fump%20aprovado%202014.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

GADELHA, Ernesto. (Re)grad(u)ações de uma experiência. In: INSTITUTO Festival de Dança de Joinville; ROCHA, Thereza (Orgs.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* Joinville: Nova Letra, 2016, p. 67-64.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *SAUDESOC*. 2004, vol.13, n.2, pp. 20-31. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000200003>. Acesso em: 28 mai 2015.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sócias, ONGs e redes solidárias*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 123)

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades, In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto (Orgs.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida: Ideias e Letras, 2011, p. 153-190.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*, Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 24 jan. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*. p. 49-64, jan./abr. 2009.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. REUNI e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade*. 2016, vol. 41, n. 2, p. 383-406.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação* (Campinas), vol.18, n.1, p.85-105, 2013.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Defesa Social. *Termo de parceria n.35/2016*. Disponível em: http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds_docs/Prevencao/termo_ijuci.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

NEWMAN, Janet. CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, vol. 2, p. 353-381, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. 1a ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no Ensino Superior e o Programa de Bônus para Ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93, 233, p. 166-188, jan./abr. 2012.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPG-ARTES - EBA-UFMG. *Histórico*. Disponível em: https://eba.ufmg.br/pos/?page_id=2839&lang=pt_BR Acesso em: 28 jan. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Processo Seletivo Simplificado para o Projeto Educativo “Valores de Minas” no âmbito da Educação Integral*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1x-4_hOIIEXuacYrKIXjq7GzOOS3isF6m/view Acesso em: 15 mar. 2018.

TAKAHASHI, Ricardo H., CAMINHAS, Walmir M., PENA, Carolina S. *Mudanças no Ensino de Graduação da UFMG: Análise e Perspectivas*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/acontece/ApEst.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

TEIXEIRA, Henrique Augusto Nunes. Fotografia: Uma Investigação Sobre Seu Ensino em Espaços Não Formais. *Gambiarra - UFF*. Nº 04, ano IV. 2012. Niterói, 2012. Disponível em: http://www.uff.br/gambiarra/edicao_04/pdf/Gambiarra_4_pag_53_58.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. Edital Vestibular Habilidades 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest_ edital_ufmg 2018.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. *Edital Vestibular Habilidades 2017*. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2016/vest_ edital_ufmg2017.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. *Edital Vestibular Habilidades 2016*. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2015/vest_ edital_ufmg2016.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. *Edital Vestibular Habilidades 2015*. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2014/edital_ complementar_ vest.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. *Edital Complementar do Vestibular Habilidades 2014*. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2014/edital_complementar_vest.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. *Edital do Concurso Vestibular 2013*. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2012/Edital_do_Vestibular_2013.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão Permanente do Vestibular – COPEVE. *Quadro da Relação Candidato x Vaga do Concurso Vestibular Habilidades 2017*. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2016/vest_candi_datovaga_ufmg017.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Dança. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança*. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão no Corpo Discente da – CAIS*. [Política de Bônus da UFMG]. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/cais/cais/home/A-POLITICA-DE-BONUS-NA-UFMG>. Acesso em: 07 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto REUNI enviado*. 14 nov. 2007. Acesso em: 12 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação – Setor de Estatística. *Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da UFMG: coletânea de Relatórios Técnicos*. 2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelEst2016.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018

VIEIRA, Marcílio de Souza. A DANÇA EM CENA: reflexões para o ensino superior de dança. *Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, v. 4, p. 25-33, 2015.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru (Pedagogia do Teatro), 2006.

SITES

CORPO CIDADÃO. Quem somos. Disponível em: <http://corpocidadao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ESPAÇO ADAV - ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA O DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA A VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS – ADAV. Espaço Adav. Disponível em: <https://adav.org.br/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

ESPAÇO ADAV - ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA O DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA A VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS – ADAV. O projeto. Disponível em: <http://adav.org.br/o-projeto/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL – FUMP. Como ter acesso aos benefícios da FUMP. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=92>. Acesso em: 05 abr. 2018.

INSTITUTO JURÍDICO PARA EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA – IJUCI. Fica Vivo!. Disponível em: <https://www.ijuci.org.br/acoes/fica-vivo/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

INSTITUTO JURÍDICO PARA EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA – IJUCI. Sobre o IJUCI. Disponível em: <https://www.ijuci.org.br/sobre-ijuci/> Acesso em: 16 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Ensino Fundamental de Nove Anos – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. O que é reuni. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 04 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. O que é Sisu? Disponível em: http://sisu.mec.gov.br/sisu#o_que_e. Acesso em: 07 jul. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Perguntas frequentes – FIES. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes> Acesso em: 24 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Conhecendo o PROUNI. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo. Acesso em: 02 fev. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA. Painel Escola Livre de Artes – ELA. Disponível em: http://bhfazcultura.pbh.gov.br/ela_painelacesso. Acesso em: 15 mar. 2018.

SERVIÇO AUTÔNOMO SOCIAL – SERVAS. Sobre nós. Disponível em: <http://www.servas.org.br/sobre-nos/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Assistência Estudantil. Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/apoio-a-permanencia/assistencia-estudantil>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ENTREVISTAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Entrevista concedida à pesquisadora. 90 minutos. Belo Horizonte: 27 fev. 2018.

ANSELMO, Joel Martins. Entrevista concedida à pesquisadora. 69 minutos. Belo Horizonte: 30 nov. 2018.

REIS, Robson da Rocha. Entrevista concedida à pesquisadora. 62 minutos. Belo Horizonte: 15 jan. 2019.

PINHEIRO, Joicinele Alves. Entrevista concedida à pesquisadora. 50 minutos. Belo Horizonte: 16 jan. 2019.

SILVEIRA, Bárbara Aparecida de Almeida. Entrevista concedida à pesquisadora. 80 minutos. Belo Horizonte: 22 jan. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A

QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA -EBA-UFMG

Prezado (a) participante,

Este questionário integra a pesquisa de doutorado em andamento “De alunos de ONGs à Licenciandos em Dança na UFMG: possibilidades formativas em Dança em instituições do Terceiro Setor”, de Ana Clara Lima Buratto Silva, orientada pela professora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira no Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA-UFMG. Para preenchê-lo você deve ter lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Em caso de dúvida durante o preenchimento, você pode esclarecer com Ana Clara, responsável pela aplicação dos questionários. Obrigada!

Data de preenchimento: ___/___/2017

1) DADOS PESSOAIS

1.1) Qual o seu nome?

- a) Solteiro
- b) Casado
- c) Separado
- d) Divorciado
- e) União estável
- f) Não desejo declarar

Obs.: A identificação é necessária nesta fase para permitir futuros desdobramentos da pesquisa. Seus dados são sigilosos e não serão divulgados de forma nominal.

1.2) Qual a sua data de nascimento?

1.3) Qual a sua naturalidade?

- a) Belo Horizonte
- b) Cidade da região metropolitana de BH. Qual?

- c) Cidade do Interior de Minas Gerais. Qual?

- d) Cidade de outro estado do país. Qual? Especifique cidade e estado.

1.4) Qual a sua cor ou raça?

- a) Branca
- b) Preta
- c) Amarela
- d) Parda
- e) Indígena
- f) Não desejo declarar

1.5) Qual o seu estado civil?

1.6) Em qual cidade você mora atualmente?

1.7) Qual o bairro da sua residência?

1.8) Com quem você mora?

- a) Pai/Mãe ou similar
- b) Cônjuge e/ou filho(s)
- c) Moradia Estudantil UFMG
- d) República de estudantes ou similar
- e) Outro.

Especifique: _____

1.9) Com quantas pessoas você mora? _____

1.10) Qual o seu tipo de moradia?

- a) Própria - já quitada
- b) Própria – em aquisição
- c) Alugada
- d) Cedida
- e) Outra. Especifique:

1.11) Qual a sua renda familiar mensal?

(Soma da renda individual dos moradores do mesmo domicílio)

Deixe a resposta em branco, caso não deseje declarar.

1.12) Qual a sua renda familiar *per capita*?

(Dividir a renda total familiar pelo número de moradores da residência)

Deixe a resposta em branco, caso não deseje declarar.

2) COMPOSIÇÃO FAMILIAR

2.1) Qual a escolaridade da sua mãe?

- a) Ensino Fundamental Incompleto
- b) Ensino Fundamental Completo
- c) Ensino Médio Incompleto
- d) Ensino Médio Completo
- e) Ensino Superior Incompleto
- f) Ensino Superior Completo
- g) Pós-Graduação (Lato Senso)/ Especialização
- h) Mestrado
- i) Doutorado
- j) Não deseje declarar

2.2) Qual a profissão da sua mãe?

2.3) Qual a escolaridade do seu pai?

- a) Ensino Fundamental Incompleto
- b) Ensino Fundamental Completo
- c) Ensino Médio Incompleto
- d) Ensino Médio Completo
- e) Ensino Superior incompleto
- f) Ensino Superior Completo
- g) Pós-Graduação (Lato Senso)/ Especialização

- h) Mestrado
- i) Doutorado
- j) Não deseje declarar

2.4) Qual a profissão do seu pai?

3) EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1) Onde você cursou o Ensino

Fundamental?

- a) Escola Municipal
- b) Escola Estadual
- c) Escola Particular
- d) Escola Municipal e Escola Estadual
- e) Escola Municipal e Escola Particular
- f) Escola Estadual e Escola Particular
- g) Outro. Especifique:

3.2) Você teve aulas de Arte no Ensino

Fundamental como disciplina regular?

- a) Sim, durante todo o tempo
- b) Sim, mas não por todo o tempo.
Especifique por quanto tempo:

- c) Não tive.

3.3) *Esta questão deve ser respondida apenas para quem respondeu sim à pergunta anterior.*

Quais as áreas artísticas foram contempladas nas aulas de Arte do Ensino Fundamental?

(Pode marcar mais de uma resposta, se for o caso)

- a) Artes Visuais
- b) Dança
- c) Música
- d) Teatro
- e) Outra. Especifique:

3.4) Onde você cursou o Ensino Médio?

- a) Escola Municipal
- b) Escola Estadual
- c) Escola Particular
- d) Escola Municipal e Escola Estadual
- e) Escola Municipal e Escola Particular
- f) Escola Estadual e Escola Particular
- g) Escola Federal
- h) Outro. Especifique:

3.5) Você teve aula de Arte no Ensino Médio como disciplina regular?

- a) Sim, durante todo o tempo
- b) Sim, mas não por todo o tempo.
Especifique por quanto tempo:

- c) Não tive.

3.6) Esta questão deve ser respondida apenas para quem respondeu sim à pergunta anterior.

Quais as áreas artísticas foram contempladas nas aulas de Arte do Ensino Médio? (Pode marcar mais de uma resposta, se for o caso)

- f) Artes Visuais
- g) Dança
- h) Música
- i) Teatro
- j) Outra. Especifique: _____

4) CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA – EBA-UFMG

4.1) Em que ano você ingressou no Curso de Licenciatura em Dança?

4.2) Em qual período você está matriculado no Curso de Licenciatura em Dança?

4.3) Com qual idade você ingressou no curso?

4.4) Você se beneficiou de alguma ação afirmativa no ingresso no Curso de

Licenciatura em Dança?

- a) Não
- b) Sim. Qual? Sistema de Bônus ()
Lei de Cotas ()
- c) Não sei responder

4.5) De qual forma você ingressou no Curso?

- a) Vestibular UFMG/ Vestibular Habilidades UFMG
- b) Obtenção de Novo título
- c) Reopção de curso
- d) Transferência de outra Universidade.
Especifique a instituição de origem: _____
- e) Outra forma. Especifique:

4.6) Você frequentou algum curso pré-vestibular/ preparatório para ENEM/Vestibular?

() Sim () Não

4.7) Para o Exame de Habilidades para ingresso no Curso de Dança, você se preparou:

- a) Sozinho (a)
- b) Com ajuda de amigos/colegas
- c) Com ajuda de professores das instituições que frequentava
- d) Com ajuda de professores contratados para este fim
- e) Outro. Especifique:

4.8) Quantas vezes você tentou entrar no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG?

- a) 1 vez
- b) 2 vezes
- c) 3 vezes
- d) 4 vezes
- e) Outra: _____

4.9) Você cursou outro curso superior antes da entrada no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG?

- a) Não
- b) Sim. Qual?

Concluiu?

Em qual instituição?

4.10) Como você conheceu/ficou sabendo da existência do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG?

4.11) Como você visualiza sua atuação profissional após a conclusão do Curso?

- a) Professor (a) na educação básica
- b) Professor (a) em academias, projetos sociais e/ou similar
- c) Bailarino (a)
- d) Professor(a) universitário (a)/pesquisador(a)
- e) Coreógrafo (a)
- f) Outro. Especifique:

4.12) Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso?

() Sim () Não

4.13) Ao ingressar no Curso, você tinha clareza que se tratava de um curso de Licenciatura?

() Sim () Não

4.14) Por que escolheu o curso de Licenciatura em Dança?

5) ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

5.1) Você conhece a Fundação Mendes Pimentel - FUMP?

() Sim () Não

5.2) Você realizou o procedimento de análise socioeconômica para ter acesso aos benefícios da FUMP?

() Sim () Não

Atenção! As questões 5.3, 5.4 e 5.5 devem ser respondidas apenas por aqueles que marcaram sim à questão anterior.

5.3) Em qual nível socioeconômico você foi classificado?

- a) Nível I
- b) Nível II
- c) Nível III
- d) Não fui classificado
- e) Não sei responder

5.4) Você se beneficia de algum dos Programas básicos da FUMP?

() Não

() Sim. Qual?

- a) Alimentação
- b) Moradia Universitária
- c) Assistência à Saúde
- d) Bolsas de Auxílio Financeiro

5.5) E dos programas complementares da FUMP, você se beneficia de algum?

() Não

() Sim. Qual (is)?

- a) Bolsa Acesso à Informação Digital
- b) Bolsa/estágios
- c) Bolsa de Acesso à Material Acadêmico
- d) Bolsa de Acesso ao Livro Bernardo Alvares
- e) Bolsa Permanência

6) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

6.1) Atualmente, você trabalha?

- a) Sim
- b) Não, apenas estudo
- c) Não, mas estou procurando
- d) Tenho atividade remunerada na universidade (como bolsista ou similar). Especifique:

6.2) O seu trabalho se relaciona com a Dança ou com Arte, de forma geral? (Pode responder mais de uma, caso atue em áreas diversas)

- a) Sim
- b) Não

6.3) Apenas para os que responderam Sim à questão anterior.

Eu trabalho como (pode responder mais de uma opção):

- a) Bailarino(a)/Dançarina (a) contratado (a) em um grupo ou cia. Especifique: _____
- b) Bailarino (a)/Dançarino (a) autônomo (a) ou *freelancer*
- c) Professor(a) de Dança. De qual (is) modalidade (s)? _____

Onde você dá aulas?

- d) Coreógrafo (a)
- e) Produtor (a) Cultural
- f) Professor (a) de Atividades relacionadas à Arte. Especifique: _____
- g) Outro: _____

6.4) Como é a sua relação de trabalho? Pode marcar mais de uma opção, se for necessário.

- a) Carteira Assinada
- b) Prestador de Serviço Autônomo (Pessoa Física)
- c) Microempreendedor Individual (Pessoa Jurídica)
- d) Trabalho Informal
- e) Outra. Especifique: _____

6.5) Apenas para os que responderam “Não” à questão 6.2. Qual a sua atividade profissional?

7) FORMAÇÃO EM DANÇA

7.1) Quantos anos você tinha quando começou a estudar dança?

7.2) Onde você começou a estudar dança?

- a) Academia de dança
- b) Escola (como disciplina regular)
- c) Escola (como atividade extracurricular)
- d) Projeto social ou ação similar
- e) Outro. Especifique: _____

7.3) Em quais destes lugares você já frequentou algum tipo de aula de dança? (Pode marcar quantas alternativas forem necessárias)

- a) Academia de dança
- b) Escola (como disciplina regular)
- c) Escola (como atividade extracurricular)
- d) Projeto social ou ação similar
- e) Outro. Especifique:

7.4) Quais modalidades de dança você estudou antes da entrada na graduação? (Pode marcar quantas alternativas forem necessárias)

- a) Balé Clássico
- b) Dança Contemporânea
- c) Jazz
- d) Dança de Salão
- e) Dança do Ventre
- f) Sapateado
- g) Dança de rua
- h) Outra. Especificar:

7.5) Deseja acrescentar alguma consideração sobre sua formação na área? (Curso relevante ou outra informação que considerar importante)

8) PROJETO SOCIAL OU SIMILAR

(Esta etapa do questionário deve ser respondida apenas por aqueles que tiveram experiências em dança em projetos sociais ou configurações similares – como Arena da Cultura, por exemplo).

8.1) Qual (is) projeto (s) você frequentou? Por favor, especifique o nome e quanto tempo frequentou

Projeto: _____

Tempo: _____

Cidade: _____

Projeto: _____

Tempo: _____

Cidade: _____

Projeto: _____

Tempo: _____

Cidade: _____

8.2) Quais as áreas artísticas eram contempladas no projeto? (Pode marcar quantas alternativas forem necessárias).

- a) Dança
- b) Teatro
- c) Música
- d) Artes Visuais
- e) Outra. Especifique:

8.3) Além das artes, o projeto oferecia quais outras atividades?

8.4) Quais modalidades de dança você teve aula no projeto? (Pode marcar quantas alternativas forem necessárias)

- a) Balé Clássico
- b) Dança Contemporânea
- c) Jazz
- d) Dança de Salão
- e) Dança do Ventre
- f) Sapateado
- g) Dança de rua
- h) Outra. Especificar: _____

8.5) Enquanto aluno (a) do (s) projeto (s), você frequentava outras atividades de dança de forma paralela?

() Não () Sim. Especifique:

8.6) Você sabe dizer qual era a formação dos professores de dança do projeto?

() Não () Sim. Especifique:

8.7) Você tem notícia de colegas do projeto que cursam ensino superior?

() Não () Sim. Especifique:

8.8) Você ainda mantém contato com o(s) projeto (s)?

() Não () Sim. Especifique:

8.9) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante sobre o(s) projeto(s) que frequentou?

9. Outras observações e comentários (para todos os alunos):

Você gostaria de comentar sobre alguma questão que considera pertinente e que não foi contemplada neste questionário?

Agradecemos pela sua colaboração!

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “*De alunos de ONGs à licenciandos em Dança na UFMG: possibilidades formativas em Dança em Instituições do Terceiro Setor*” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes – PPG-Artes da UFMG sob responsabilidade da professora e orientadora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira e da doutoranda Ana Clara Lima Buratto Silva.

A pesquisa tem como objetivo analisar como jovens licenciandos em Dança na UFMG compreendem as experiências formativas vivenciadas por eles nos projetos sociais antes da entrada na graduação. Pretende também relacionar tais experiências ao contexto de implantação e funcionamento do Curso de Dança da UFMG, em diálogo com as políticas públicas para o ensino superior no início do século XXI.

Sua participação voluntária consiste em responder um questionário que será aplicado aos alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG com objetivo de compreender o perfil dos discentes do Curso.

Seu sigilo está garantido. Entretanto, os resultados da pesquisa serão utilizados na tese e em trabalhos científicos dela derivados, que podem ser publicados ou apresentados oralmente, sem revelar a identidade dos participantes. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão utilizados para outros fins.

Sobre os riscos de participar da pesquisa, você pode se sentir desconfortável ou constrangido durante o preenchimento do questionário. Neste caso, você pode optar por não participar. Você não terá qualquer tipo de despesa e não receberá remuneração por sua participação.

Em caso de concordância, você irá assinar duas vias deste termo e receberá uma delas assinada pela pesquisadora.

Você tem liberdade de **recusa e de desistência** em qualquer momento da pesquisa, retirando o seu consentimento sem qualquer penalização. Você receberá uma via deste termo assinado pela pesquisadora.

Você pode contatar as pesquisadoras em caso de dúvida ou necessidade de outros esclarecimentos sobre a pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG também pode ser contatado em caso de dúvidas éticas.

Eu, _____, CPF: _____, sinto-me esclarecido(a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Belo Horizonte (MG), _____ de _____ de 201 _____

Contato das pesquisadoras:

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

Tel.: (31) 9.99581167

E-mail: anacristina.cpereira@gmail.com

Doutoranda: Ana Clara Lima Buratto Silva

Tel.: (31) 9.91329913 E-mail: claraburatto@gmail.com

Contato do COEP - UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte -

MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º

Andar - Sala: 2005 Tel.: (01) 3409-4592 –

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

(Termo de página única, por isso não numerada)

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “*De alunos de projetos sociais a licenciandos em Dança na EBA/UFMG: experiência formadoras e acesso ao ensino superior*” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes – PPG-Artes da UFMG sob responsabilidade da professora e orientadora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira e da doutoranda Ana Clara Lima Buratto Silva.

A pesquisa tem como objetivo analisar como jovens licenciandos em Dança na UFMG compreendem as experiências formativas vivenciadas por eles nos projetos sociais antes da entrada na graduação, considerando possíveis relações entre essas experiências e a escolha do curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Pretende também relacionar tais experiências ao contexto de implantação e funcionamento do Curso de Dança da UFMG, em diálogo com as políticas públicas para o ensino superior no início do século XXI.

Sua participação voluntária consiste em participar de uma entrevista sobre a sua formação em dança. A entrevista será gravada em arquivos de áudio, que ficarão armazenados por cinco anos após sua realização.

Você será identificado na pesquisa e os resultados da pesquisa serão utilizados na tese e em trabalhos científicos dela derivados, que podem ser publicados ou apresentados oralmente. Os dados obtidos não serão utilizados para fins comerciais ou fins diferentes dos objetivos da pesquisa.

Sobre os riscos de participar da pesquisa, você pode se sentir desconfortável ou constrangido durante a realização das entrevistas. Neste caso, você pode optar por não participar. Você não terá qualquer tipo de despesa e não receberá remuneração por sua participação.

Em caso de concordância, você irá assinar duas vias deste termo e receberá uma delas assinada pela pesquisadora.

Você tem liberdade de **recusa e de desistência** em qualquer momento da pesquisa, retirando o seu consentimento sem qualquer penalização. Você pode contatar as pesquisadoras em caso de dúvida ou necessidade de outros esclarecimentos sobre a pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG também pode ser contatado em caso de dúvidas éticas.

Eu, _____, CPF: _____, sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Belo Horizonte (MG), _____ de _____ de 201_____

Contato das pesquisadoras:

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira
Tel.: (31) 9.99581167
E-mail: anacristina.cpereira@gmail.com
Doutoranda: Ana Clara Lima Buratto Silva
Tel.: (31) 9.91329913 E-mail: claraburatto@gmail.com

Contato do COEP - UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte -
MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º
Andar - Sala: 2005 Tel.: (01) 3409-4592 –
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

(Termo de página única, por isso não numerada)