



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

## **AMPLIFICANDO EXPERIÊNCIAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA**

THIAGO SANTOS DE ASSIS

RITA FERREIRA AQUINO

ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**Resumo** Este texto traz como tema central a discussão acerca de algumas perspectivas metodológicas para a formação de professores de dança. Compreende-se a ideia de formação como um processo vivo, cuja percepção do inacabamento do sujeito e do conhecimento são condições iniciais. O texto é configurado como relato de experiência e, nesse sentido, afirma a potência do conceito da experiência como anteparo para reflexões epistemológicas. O Projeto Arte no Currículo, convênio de cooperação técnica entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador é o cenário proposto para a nossa investigação. Pela complexidade da realidade relatada, este texto expande os limites da área temática de Formação de Professores e se enreda a aspectos mais amplos da Arte, Educação e Contemporaneidade, revelando o caráter multirreferencializado do nosso objeto de análise. **Palavras-chave:** 1. Formação de professores de dança; 2. Projeto Arte no Currículo; 3. Experiência. **Abstract** This paper discusses some methodological perspectives for the academic qualification of dance teachers. Its proposition is the idea of education as a living process, to which perception of the incompleteness of the subject and knowledge are initial conditions. The paper is an experience report and, in this sense, states the importance of the concept of experience to epistemological reflections. The "Projeto Arte no Currículo", a technical cooperation between the Federal University of Bahia and the Municipal Secretary of Education of Salvador, Bahia, is the proposed scenario for our research. As a result of the subject's complexity, one expands the boundaries of Teacher

Training and entangles the broader aspects of Art, Education and Contemporaneity, revealing the multi-referential character of our object of analysis. **Keywords:** 1. Dance teacher training; 2. Projeto Arte no Currículo; 3. Experience.

**Guisas preliminares** Começamos por dizer que reconhecemos o desafio que nos lançamos à medida que definimos escrever este texto, em formato de Relato de Experiência, circunstanciado por três vozes distintas. Sabemos que a experiência não se empresta, não se troca, não se translada. Entretanto, consideramos que a experiência se compartilha por meio de dialogias, polifonias, espaços nos quais as percepções mais subjetivas se encontram com a alteridade, com aquilo que nos é estrangeiro ao mesmo tempo que nos constitui. Afinal, as experiências que transversalizam o eu-corpo[i] se dão nas relações de interação com outros corpos. Assim, prenunciamos que as ideias que se engendrarão daqui por diante são sínteses transitórias do diálogo entre as percepções particulares dos três autores, constituindo assim um emaranhado reflexivo que não reivindica por um relato construído em primeira pessoa do singular. Entendemos que as nossas conversações sobre a experiência que aqui relataremos se conforma em primeira pessoa do plural e, nesse sentido, ao construirmos a nossa discursividade engendramos os pontos de interseção acerca da experiência que atravessou cada um de nós, e agora sai do domínio do particular e passa a ser configurada de maneira coletiva. Aproximamos esta perspectiva do exposto por Jorge Larossa (2011, p.6-7) quando nos diz que:

[...] Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Há aspectos comuns entre os autores do texto que aqui colocamos com vistas a compreender o ponto de partida das vozes que se enunciam. É importante dizer que se trata de três artistas, educadores e pesquisadores que, em suas microações, vêm militando por um processo de formação do Professor de Dança que seja atento às demandas (im)postas pela contemporaneidade em termos de concepções de corpo, dança e escola, ao mesmo tempo que considere o professor, antes de qualquer coisa, como uma pessoa imbuída da sua história de vida, saberes e conhecimentos que antecedem a sua formação docente inicial, mas que dialogam com os conhecimentos e leituras de mundo feitas no tempo presente, tal como já vem sendo advogado por

autores que tomam a formação de professores como área temática de pesquisa, a saber: Nóvoa (2003, 2008, 2010), Tardif (2002), Gauthier (2006), Pimenta e Lima (2004), Schon (2000), Pereira (1996, 2001a, 2001b, 2013), Midlej (2009a, 2013), Powaczuck e Bolzan (2008). Ademais, é importante salientar que os autores envolvidos neste relato são professores em Cursos de Licenciatura em Dança e, desse modo, para além de relatar a experiência estão interessados em revisitar os modos como vêm construindo as suas propostas de formação de professores para área, percebendo inclusive que o processo formacional é inconcluso em qualquer segmento da área de conhecimento. Nós, enquanto professores, nos percebemos inacabados, compreendemos que os nossos conhecimentos são provisórios, e que é nas relações que vamos tecendo no decorrer de nossa professoralização que nos transformamos em outros de nós mesmos diariamente no exercício de nossas ações pedagógicas. A experiência que defendemos como fonte de conhecimento é a experiência que transforma, no sentido de ir além do que se sabe (ou se supõe saber) para encontrar novas possibilidades de relação com o mundo. Sobre a relação entre experiência e formação Jorge Larossa (2011, p. 07) assevera que:

[...] na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação.

Desembocamos, então, no contexto que circunscreve a experiência que desejamos relatar com vistas a apontar algumas perspectivas metodológicas para o processo de formação de Professores de Dança. O nosso encontro como pesquisadores e formadores de outros docentes se deu no cerne do Projeto Arte no Currículo, cuja uma descrição mais detalhada será feita na seção a seguir. Nesta instância de nossas vidas profissionais, nos sentimos convidados a refletir acerca de algumas orientações metodológicas que possibilitassem uma proposta de formação docente comprometida com o desejo de amplificar a voz do professor que já está em exercício de sua profissão, imerso na escola como campo de trabalho, possuindo como

referência central de sua ação pedagógica (LIMA; PIMENTA, 2005) a história de vida que lhe constitui como sujeito e, por conseguinte, professor. Diante dessas inquietações, interpelamo-nos com a seguinte questão: como organizar um planejamento de formação de Professores de Dança que, sem deixar de considerar dimensões epistemológicas necessárias ao rol dos saberes docentes contemporâneos, investe na experiência do professor em exercício como ponto de ignição para o seu processo (auto)formativo?

Daqui por diante nos comprometemos em revirar as nossas experiências para fazer sobrepujar algumas perspectivas iniciais para a questão que nos lançamos. Ao mesmo tempo, advertimos o(a) leitor(a) que a nossa reflexão engendra certezas-transitórias (ASSIS, 2012) que não possuem em sua constituição a pretensão de se equiparar a nenhum estatuto de verdade. Ao contrário, estamos interessados em perceber que outras perspectivas metodológicas podem estar sendo espreiadas nos mais diferentes contextos, investindo em metodologias que se desviam de um ranço tradicional de conceber a formação de professores como ambiências de divulgação de modismos pedagógicos, elaborados em muitos casos por sujeitos que estão distantes dos contextos específicos onde se processam as atividades desses profissionais que eles desejam informar[ii]. **Breves notas sobre o Projeto Arte no Currículo** Convênio de cooperação técnica (2015-2016) entre a Secretaria Municipal da Educação de Salvador-Ba (SMED) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Projeto Arte no Currículo tem o objetivo de qualificar e potencializar o processo artístico-educativo no âmbito da Educação Básica na capital baiana, atuando junto às Escolas da Rede Municipal que trabalham com Arte nos seus Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC's). A iniciativa conta com a realização e coordenação da Escola de Dança da UFBA, e envolve professores, estudantes de pós-graduação e graduação dos quatro cursos de Licenciatura em Arte da UFBA: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - além de consultores especializados. Destaca-se que o convênio pretende apresentar indicativos tanto para a Secretaria quanto para a própria Universidade, reconhecendo a pertinência da pesquisa para a qualificação dos cursos de Licenciatura em Artes no que diz respeito à formação de profissionais do magistério, em acordo com a Resolução n2/2015. A equipe de trabalho é formada por uma Coordenação Geral, além de quatro subcoordenações específicas correspondentes às linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e

Teatro). Os recursos são advindos da Secretaria da Educação/Prefeitura Municipal de Salvador e a interveniência administrativo-financeira do projeto está sob a responsabilidade da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão (FAPEX). O Arte no Currículo vincula ensino, pesquisa e extensão, além de articular-se ao Projeto de Pesquisa “Práticas Colaborativas em Contextos Artísticos e Educativos em Dança”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA. Atualmente[iii], a SMED conta com 147 professores de Artes Plásticas, 56 professores de Dança, 82 professores de Música e 47 professores de Teatro, cujo trabalho beneficia diretamente mais de 30.000 crianças e adolescentes de toda cidade de Salvador. O projeto se propõe a beneficiar 100% do quantitativo de professores de Arte da Rede Municipal de Educação[iv] e seus alunos. As atividades tiveram início em setembro de 2015, seguindo-se no último trimestre deste ano letivo com três ações diagnósticas estruturantes: Ciclo de Formação Continuada de Professores, Mediação Artístico-Educativa nas Escolas e Mostra de Arte e Educação, cujos objetivos gerais foram: identificar os sujeitos (professores e estudantes), os contextos (escolas) e os conhecimentos (teórico-práticos em processos artístico-pedagógicos) de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro presentes na Rede Municipal de Educação, além da visibilidade desses resultados. Destaca-se na realização destas ações o envolvimento direto de 16 professores da UFBA, 10 bolsistas de pós-graduação e 07 bolsistas de graduação, além de consultores, especialistas e técnicos em assuntos culturais. Em 2016, além da continuidade dos Ciclos de Formação foram introduzidas as Residências Artístico-Educativas como espaço de criação artística com potencial de reverberações para processos de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, foram elencados alguns objetivos específicos para o projeto, tais como: 1. Em relação aos sujeitos da ação: reconhecimento, valorização e empoderamento dos professores de Arte da Rede Municipal; reconhecimento e valorização dos estudantes da Rede Municipal como corpos-sujeitos, com necessidade de formação integral e potencialidades específicas a serem estimuladas e desenvolvidas; 2. Em relação aos contextos: identificação e busca de melhores condições de trabalho em termos estruturais no que diz respeito a espaços, equipamentos e materiais para o desenvolvimento de aulas e processos artístico-educativos; 3. Em relação aos conhecimentos: compartilhamento e inter-relação de conhecimentos dos Professores de Arte da Rede Municipal

de Educação; reflexão acerca da proposta do ensino de Arte no currículo das escolas municipais de Salvador, convidando o professor a assumir o seu papel de protagonista no processo de inserção da Arte nas propostas curriculares da Rede e, por conseguinte, da escola; e mapeamento das práticas artístico-educativas na Rede Municipal com fins de valorização e fomento das mesmas. Entre as ações previstas no projeto, lançaremos neste relato de experiência um olhar direcionado para o Ciclo de Formação de Professores. Pensamos a formação desses profissionais por meio do conceito da professoralidade que reside em está intimamente ligado a uma percepção de que tanto o sujeito quanto o conhecimento são inconclusos. Estão sempre negociando outros modos de ser que diferem do que foram outrora. Indica um olhar para a formação do professor como um estado transitório no qual as zonas de certezas são desestabilizadas pelas incertezas de um fluxo intangenciável do ser sendo. É a formação do professor vista por uma perspectiva processual, como projeto que não se finda e que não se esgota numa relação imediata, mas se inscreve num presente que se entrelaça ao passado e, ao mesmo tempo, anuncia possibilidades futuras. No dizer de Pereira (2010, p. 386) trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de autoformação e de auto-superação. O Ciclo de Formação de Professores teve início em setembro de 2015, quando na oportunidade foram organizadas seis turmas com 157 professores de Dança, Música e Teatro[v]. Cada turma recebeu 20h de curso, totalizando 120 horas de qualificação artística e profissional. Destacamos aqui o caso específico de Dança, que interessa-nos especialmente. Na ocasião, foram realizados 05 encontros consecutivos, com o intuito de compor uma formação única a partir da complementariedade de diversos saberes e perspectivas. O ciclo teve início com um primeiro encontro conduzido pelas professoras Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel) e Rita Aquino, responsáveis pela coordenação geral do projeto, cujo principal intuito foi (i) sensibilização, mobilização e integração dos participantes; (ii) produção de materiais e documentos de caráter diagnóstico; e (iii) apresentação dos projetos e suas acepções conceituais, procedimentais e atitudinais (com comprometimento com conhecimentos atuais, contemporâneos). A este encontro sucederam-se outros, abordando questões didático-metodológicas

específicas, incluindo planejamento e análise de referenciais curriculares para o ensino de dança, com professores universitários de reconhecida competência, a saber: Beatriz Adeodato[vi] (Práticas de Educação Somática); Lenira Rengel[vii] (Abordagem de movimento com referência em Rudolf Laban); Amélia Conrado[viii] (Danças populares e de Matrizes Afro-Brasileiras); Daniela Guimarães[ix] e Carmen Paternostro[x] (Improvisação e Composição em Dança). No ano de 2016, evidenciou-se a necessidade de que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) ganhasse mais autonomia dentro do projeto Arte no Currículo. Cada área foi ganhando os seus contornos próprios e uma independência para construção de um planejamento, com vistas a imergir nas especificidades políticas, epistemológicas e metodológicas dos processos artísticos e educacionais de cada área de conhecimento. Assim, como recorte de nosso relato, abordaremos aqui três dos seis encontros do Ciclo de Formação de Professores de Dança, pois foram nesses espaços em que os três autores estiveram juntos, em diferentes pontos de atuação da ação pedagógica, a saber: Coordenação Geral, Coordenação de Área e Especialista em Dança. Antes de nos determos as perspectivas metodológicas que podem ser aqui relatadas, propomos ao leitor um breve sobrevoo pelos autores do campo da formação de professores que fundamentam os nossos posicionamentos como docentes que se questionam sobre os modos de propor a formação de outros professores. **Um sobrevoo por algumas ideias acerca da formação de professores** O relato de experiência aqui apresentado se inscreve no rol das discussões acerca da formação de professores e, nesse sentido, busca ir além do já exposto por outros peregrinos que nos antecedem na tarefa de pisar sobre os solos movediços que sustentam tal temática. Pereira (2010, p. 382) salienta que “o tema da formação não é novo, ao contrário, ocupa importante lugar nos estudos sobre educação desde os primórdios da civilização ocidental, o autor assevera ainda que não devemos incorrer em repetições intermináveis de postulados mais do que conhecidos e explorados nesse universo de investigação”. Destarte, sem dúvida, o que este relato propõe, para além do já exposto por outros pesquisadores, é a aproximação interteórica entre os campos da Arte e Educação para estudar os movimentos de professoralização em dança, o que aqui estamos chamando de professoralidade, por um recorte que ao invés de instituir verticalmente o que é ser professor de dança, se abre para

reconhecer a diversidade dos modos de estar sendo professor de dança e, nesse sentido, amplifica a voz dos docentes para reconhecer os caminhos por eles percorridos em suas trajetórias profissionais. Ao nos interessarmos por estudar a professoralidade em dança, portanto a formação do professor de dança, coadunamo-nos a perspectiva de Gadamer (1997, p. 48) sobre formação, cujo conceito integra o de cultura, e designa, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar aptidões e faculdades. Sob tais prismas, associamos o conceito de formação docente à ideia de inconclusão do homem, como um processo, um percurso interminável, relacionando esta ação ao desenvolvimento pessoal e não apenas ao profissional, ou seja, ao olhar sobre tais circunstâncias para a professoralidade em dança percebemos que a formação do professor de dança não se basta nos conhecimentos proposicionais (TARDIF, 2001) engendrados nos cursos de licenciatura, vai além deles, gerando outras redes, novos campos de significação que só podem ser acessados por meio de um encontro com o docente da área imerso em seu exercício profissional. Em sintonia com esta perspectiva da formação como um projeto inacabado nos aliamos a outros autores, como Pereira (1996, 2001a, 2001b, 2013), Midlej (2009a, 2013) Powaczuck e Bolzan (2008), que pensam a formação de professores impregnados pela acepção clássica que dá origem a esse entendimento do processo formativo como algo continuado: a *Bildung*. Marcos Vilela Pereira, pesquisador na área de formação de professores, aponta sobre o conceito da *Bildung* que:

[...]é um processo histórico, temporal e contingente no qual um sujeito atinge uma determinada forma. Seu suposto fundamental é a implicação do próprio sujeito como agente de formação. O sujeito em formação, ao ser interpelado pela cultura, atua criativamente no sentido de igualmente criar cultura, transformando a já existente. O indivíduo, por meio da consciência que tem de si, interfere na produção daquilo que é, intercede no seu processo de subjetivação e suscita resultados pertinentes ao auto-desenvolvimento. A ideia de formação, aqui, representa o percurso na direção de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento. (PEREIRA, 2010, p.378).

Sobre a égide desta concepção é que pensamos a professoralidade em dança, como um movimento que se dá nas relações que o docente

estabelece com o mundo, na imersão de seu corpo num sistema cultural complexo, constituído por redes dinâmicas que se modificam a todo o tempo, afetando e sendo afetado mutuamente pelas zonas de instabilidade do seu processo formativo. Embora não discutindo especificamente a questão da formação de professores de dança, mas se revelando atenta a urgência da temática, a pesquisadora em dança, Lúcia Matos salienta que:

[...] Falta para alguns professores que estão inseridos no contexto escolar – seja como professor de dança enquanto disciplina curricular, seja nos cursos extra-curriculares – uma (in)formação continuada que possibilite reflexões sobre suas práticas pedagógicas e a ruptura com epistemologias hegemônicas sobre corpo, dança e sociedade. Esse tipo de ação pode favorecer com que os docentes percebam a complexidade de seus saberes-fazer e, por meio de agenciamentos, favoreçam novas configurações de suas práticas que apontem para o que Boaventura de Souza Santos (2005) denomina como epistemologias contra-hegemônicas, que desvelam o caráter múltiplo do mundo e outras ecologias dos saberes. (MATOS 2011, p. 46-47).

A autora ao trazer o termo “(in)formação” permite inferir que ainda está muito viva na área da dança um pensamento que compreende a experiência da formação de professores como uma entidade, e no dizer da autora uma “ação”, apartada de nós. É como se a formação de professores se reduzisse àqueles encontros e cursos para reconhecimento de abordagens pedagógicas ditas contemporâneas, sobre as quais o professor, em geral, tem uma relação de passividade que pode ser explicada pela reduzida relação que possui com essas teorias ou até mesmo pelo estatuto de verdade com o qual elas são comunicadas aos docentes. Investigar como se é professor de dança, no sentido de localizar os saberes docentes experienciados por esses professores imersos em seus campos de trabalho – o que aqui estamos intitulado por professoralidade em dança – coloca o docente numa dimensão (auto)formativa, num mergulho em sua própria existência. Existência essa que não segrega teoria e prática e nem coloca uma dessas dimensões em condição de subserviência a outra. Em nosso entendimento há uma unidade entre teoria-e-prática nos processos de formação docente (LIMA; PIMENTA, 2005). Contrapondo-nos a essa ideia de projeto de formação de professores como cursos ditos de “atualização

pedagógica”, “formação continuada” ou até mesmo “capacitação profissional”, recorreremos mais uma vez as palavras de Marcos Vilela Pereira, (2010, p. 380) quando nos diz que:

[...] pensamos que um dos desafios atuais no campo da **formação** [grifo nosso] seja construir projetos que, apesar desse cenário, estabeleçam estratégias capazes de estimular a cada educador assumir de forma independente, o compromisso com a construção de si. Quiçá o adensamento do olhar sobre a forma como vimos concebendo a profissionalidade docente permitam tensionar os saberes que, de forma arbitrária, tentam anular a vida em suas múltiplas e ricas manifestações buscando nos fazer crer na existência de atributos essenciais e comuns a todos os professores, atributos esses que mudam ao sabor do vento e das filiações.

Autores que estudam a formação de professores Novoa (2010), Tardif (2001), Ghautier (2006), bem como os autores já aqui mencionados que trabalham com o conceito de professoralidade de modo mais generalista Pereira (1996, 2001a, 2001 b, 2013), Midlej (2009a, 2013) Powaczuck e Bolzan (2008) são categóricos ao afirmar que os saberes que constituem a professoralidade dos professores são de natureza experienciais, mesmo aqueles saberes conceituais, se não são experienciados, não terão significado e logo vão ser esquecidos. Isto nos permite compreender que, muito embora o professor esteja revestido da responsabilidade social de ensinar, a amplitude e complexidade dos seus saberes profissionais coloca o docente na condição de aprendiz. Desse modo, compreendemos que pensar a formação de professores por essa perspectiva do inacabamento, do ser sendo, do devir[xi], é entender a professoralidade como um estado iminente de aprendizagem. É um exercício profissional que não pode ser instrumentalizado, justamente, porque lida com alta taxa de subjetividades. A cada dia se é um professor diferente, embora alguns resistam a perceber esse fluxo inestancável de aprendizagem. Délory-Monberger (2008, p. 138) aponta que:

[...] aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for a sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar, e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é lançar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou

sonhar, de outro modo, seu futuro, “biografar-se de outro modo”.

Este relato de experiência pode ser confundido com uma confissão de nossas aprendizagens. Estamos certos que o caminho é longo e que ainda há muito que refletir sobre a formação de professores de dança, mas ao trazer os primeiros passos, nossas percepções mais genuínas, estamos lançando ao leitor um convite para caminhar conosco por este trajeto reflexivo em que a memória de nossa experiência não é somente lembrança, no sentido de arquivamento de vivências, mas é uma memória corporificada, uma memória que nos atravessa, questiona, mobiliza o desejo de compreender, profundamente, as ações que empreendemos. A seção a seguir traz esses disparadores. **Relatando a experiência: experienciando o relato** Os encontros que serão mencionados ocorreram entre os meses de fevereiro a maio de 2016. O primeiro contou com uma carga horária de oito horas e teve como eixo temático o estudo sobre o Planejamento Pedagógico para Dança, baseado nos Marcos de Aprendizagem dessa linguagem artística delimitados para o Ensino Fundamental do município[1]. Nessa oportunidade, delineamos como objetivo do encontro possibilitar aos professores um exercício crítico-analítico acerca dos processos educacionais em Dança, focalizando na ação do planejamento pedagógico imbricado aos Marcos de Aprendizagem por eles delimitados. Os outros dois encontros tiveram, cada um, uma carga horária de quatro horas e compartilharam do mesmo eixo temático – análise de documentos oficiais / referenciais para o ensino de dança na escola – e apresentou como objetivo o desejo de possibilitar aos professores refletirem acerca dos processos educacionais em Dança, com foco na tessitura de sentidos estabelecidas entre as Bases Legais para o Ensino de Arte /Dança, os Marcos de Aprendizagem da Rede Municipal de Salvador, o corpo-que-dança e os desdobramentos pedagógicos da ação docente. Desejosos de propor uma formação de professores que considere as dimensões mais subjetivas de cada docente, bem como as suas experiências garimpadas na lida diária no chão da escola, iniciamos o nosso contato com o grupo de docentes, buscando estabelecer aquilo que denominamos por vínculo afetivo. Entendemos que a aprendizagem humana é, antes de mais nada, relacional. Isto nos convida a compreender que por trás de cada corpo ali presente há uma história, há um modo muito particular de se chegar ao que se vem sendo no exercício da profissão docente. Destarte, é preciso que a nossa intencionalidade pedagógica reflita

um processo formacional que seja humano, real, pessoal. Assim, parece-nos que iniciar os encontros com rodas de conversa em que cada sujeito possa falar de si, falar sobre aquilo que lhe ocorre naquele tempo presente é uma postura metodológica desejável. Pessimistas irão dizer que isso não é possível de ser feito com grupos grandes, em um tempo reduzido para a formação. Entretanto há de se ter clareza de quando se trata de uma palestra e quando é o caso de um encontro de formação, pois uma é predominantemente informativa e a outra é por excelência, ou deveria ser, formativa. A construção de vínculos como condição primaz de um processo formacional, demanda daquele que por ora medeia o processo, uma escuta sensível que se desvie de uma postura sentenciosa e classificatória acerca do exposto pelos participantes e vá à busca de compreender os saberes daqueles sujeitos, enredar as suas falas ao que será apresentado nas abordagens conceituais que serão feitas no decorrer da proposta de formação, convidando a história de vida daqueles sujeitos para construir uma história coautoral que se processa em um tempo sincrônico. Aprendemos que o mediador do processo deve acolher o grupo em sua particularidade, se solidarizar as questões que emergem sem perder de vista o objetivo de cada encontro. Em nossa escuta foi comum esbarrarmos nas queixas, nas dores sentidas por quem faz arte na escola em condições pedagógicas insalubres, sem espaços físicos adequados, sem um entendimento dos colegas de outros componentes curriculares sobre a sua atuação profissional, relegados a uma marginalização no âmbito do currículo escolar, entre outros aspectos. Entretanto, sem deslegitimar todas as questões apontadas, seguimos estimulando esse docente a perceber outras facetas da própria realidade que o circunstancia, lembrando-os que o sistema educacional não é uma realidade apartada de nós, do mesmo modo que somos afetados pelo sistema, podemos afetá-lo em nossas microações. Podemos fazer da falta de recursos um projeto poético de criação em dança, questionando-o. Podemos compreender que a inserção da dança nos currículos escolares é uma realidade recente[xii] e que os nossos pares de outras especificidades do conhecimento precisam da nossa mediação para compreender que dança é essa que se dança na escola, pois muitos deles são frutos de uma dança que, em servilismo, se colocava a disposição somente das datas cívicas. Desse modo, vamos expondo outras possibilidades reflexivas em torno de questões particulares que vão surgindo

na roda de conversa. Há quem pergunte qual é o papel dos conceitos nesse movimento de abordagem metodológica para a formação de Professores de Dança. Afirmamos que eles estão contidos em nossa perspectiva desde a construção do vínculo, pois as falas dos professores nos permite mediar essas discursividades com os saberes epistemológicos mais complexos para a área. Ao introduzir a questão do planejamento em dança, por exemplo, fizemos algumas perguntas de formulação simples ao grupo, mas com amplas possibilidades de resposta. Questionamos o grupo acerca de: o que é aprendizagem em Dança na escola?

Como se aprende em Dança na escola?

Para que se aprende em Dança na escola?

Quando se aprende em Dança na escola?

Essas questões foram uma a uma exploradas pelo grupo de professores. Cada docente com a sua experiência foi propondo alguns rascunhos de respostas, mas ao final dessa primeira rodada o grupo compreendeu que havia uma complexidade colocada nas questões e que residia, justamente, em algumas concepções/conceituações colocadas ali, pois quaisquer reflexões no entorno dessas discussões perpassava, minimamente, pela análise de algumas conceituações sobre o Corpo, a Arte/Dança, o processo de ensino-aprendizagem e a concepção de conhecimento. Então, seguimos refletindo e fomos tecendo relações com concepções de corpo como a Teoria do Corpomídia (GREINNER; KATZ, 2005) para compreender que ideia de corpo é essa que vem sendo discutida amplamente em nossa área de conhecimento e, ao mesmo tempo, vem influenciando a nossa perspectiva acerca da dança, pois ao compreender que as informações que constituem o corpo não estão *a priori* no próprio corpo, ou seja, há sempre um fluxo inestancável entre o corpo e o ambiente, isso nos parece interessante para pensar que todo o corpo é um corpo possível de dançar (ASSIS, 2012), ou seja, dessa discussão se compreende que a aprendizagem em dança não se conforma com uma perspectiva inatista, pois esse corpo que se relaciona com a linguagem artística vai se aprontando, vai constituindo os seus saberes no fazer (que em nosso entendimento já engendra o pensar, pois o corpo está por nós compreendido em sua integralidade). Dessas perguntas que lançamos ao grupo foi possível sobrevoar concepções de aprendizagem, discutindo o que é um processo crítico, emancipatório, interacionista em dança. Para tal foi preciso recorrer a uma perspectiva freireana, revisitando

aspectos centrais das considerações de Paulo Freire para o processo educacional. Além disso, fomos percebendo que há uma complexidade inerente ao conhecimento em dança que não nos permite determinismo, mas, sim, reconhecer possibilidades. Assim, nos pegamos discutindo a teoria da complexidade proposta por Edgar Morin, então de quatro questões colocadas em uma roda, fomos deixando sobrepujar um saber multireferencializado[xiii], modo de compreensão tão cara a contemporaneidade. Poderíamos seguir trazendo outros exemplos de nossos encontros com os professores, porém percebemos que não são necessariamente os exemplos que nos interessam, embora eles sejam ilustrativos. O que nos parece importante salientar são as perspectivas metodológicas que fomos, ainda em estágio inicial, percebendo no curso desses encontros. Aprendemos que o ponto de partida para o processo é o reconhecimento que esses professores trazerem conhecimentos/saberes muito particulares e que não devem ser sublimados por uma enxurrada de informações desconectadas do contexto em que eles estão inseridos. Compreendemos que há uma inversão necessária dos vetores, pois antes partíamos sempre dos conceitos, e o que se percebia era um professor apático, passivo àquela verborragia pedagógica vertical. Após muitas informações proferidas se concedia a palavra aos docentes e, não é difícil supor, que eles prensados por tantas teorias não se percebiam mais capazes de colaborar com o seu saber, um saber da experiência, tão potente e necessário de ser refletido para o seu processo (auto)formativo. Não faremos aqui considerações finais, pois compreendemos este texto como um disparador de ideias em estágios iniciais. A motivação de escrevê-lo vem da necessidade de se ver avolumado pelas considerações do (a) leitor (a) sobre as questões que aqui levantamos. O fato das atividades do projeto ainda estarem se processando nos coloca diante da tarefa de retornar para as nossas atividades buscando compreender cada vez mais a questão que nos lançamos - como organizar um planejamento de formação de Professores de Dança que, sem deixar de considerar dimensões epistemológicas necessárias ao rol dos saberes docentes contemporâneos, investe na experiência do professor em exercício como ponto de ignição para o seu processo (auto)formativo?

– Entretanto, estamos certos que este texto pode ser considerado como um ponto de partida.

AQUINO, Rita Ferreira de. A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador. 307f. il. 2015. Tese (doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. ASSIS, Thiago Santos de. Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador. 129 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. A arte como tecnologia educacional. 258f. il. 2014. Tese (doutorado) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. GADAMER, H. G. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2.ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997. 13 KATZ, H. Todo corpo é corpo mídia. Edição Com Ciência, 2006.

Disponível em:

<<http://comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87&tipo=1>>.

Acesso em: 25 out. 2011. MATOS, L. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. In: SANTOS, R.; RODRIGUES, E. (Orgs.). O ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011. MIDDLEJ, J. Memória e poesia no cotidiano da escola. Presente! Revista de Educação CEAP, Salvador, ano 15, n. 2, p. 23-29, jun.-2007. \_\_\_\_\_. A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor. 2008. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. \_\_\_\_\_. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 27, p. 33-42, 2009a. \_\_\_\_\_. Flechas vivas. In: GOMES, G. (Org.). Antologia poética 3. Lauro de Freitas: Livro.com, 2009b. MIDDLEJ, J. Nos ateliês (auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. MIDDLEJ, J.; NOGUEIRA, I. C. D. Nos arranjos curriculares, os tons da humanização e da autorregulação no portfólio. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 6 - "Currículo: (Re) Construindo os Sentidos de Educação e Ensino". 2013. Anais... Universidade Federal da Paraíba, 2013. NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: \_\_\_\_\_. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. \_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación, 2010.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.)

[revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)

>2010 - PEREIRA, M. V. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 293 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. \_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. Revista Ibero Americana de Educação, n. 52, p. 61-80, 2010a. \_\_\_\_\_. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre: Edipucrs. 2010b. \_\_\_\_\_. Estética da professoralidade: um estudo sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2013. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

[1] Usamos a expressão eu-corpo para não utilizar a expressão meu-corpo, pois no entendimento que tenho sobre o corpo no aqui e agora, a segunda expressão fala do corpo como se o ato de fala fosse apartado do seu estado de ser corpo. [1] O termo informar é por nós empregado para dar conta de expressar que não acreditamos em propostas de formação de professores partem, unicamente, de conceitos, pois ao apresenta-los sem uma articulação com os processos de vida, a nosso ver, apenas informam. [1] Dados referentes aos Professores de Arte da Secretaria Municipal de Salvador contratados por meio de aprovação em concurso público, não abrangendo aqueles que trabalham em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). [1] Convém destacar que a carga-horária de participação nas atividades do Projeto é reconhecida pela SMED, contudo a adesão dos professores é voluntária e espontânea. É salutar observar ainda que dentre o total de docentes da Rede há casos de afastamento temporário em decorrência de licença médica e para fins de aperfeiçoamento profissional, de modo que não se pode contar com a totalidade dos profissionais em exercício. [1] Nesse momento as Artes Visuais não estavam integradas, pois o projeto aguardava o aceite da Escola de Belas Artes da UFBA para atuar nas atividades propostas pelo Arte no Currículo. [1] Beatriz Adeodato é Professora da Escola de Dança da UFBA. [1] Lenira Rengel é Professora da Escola de Dança da UFBA. [1] Amélia Conrado é Professora da Faculdade de Educação da UFBA. [1] Daniela Guimarães é Professora da Escola de Dança da UFBA. [1] Carmen Paternostro é Professora da Escola de Dança da UFBA. [1] "Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão 'o que você está se tornando?

' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla

captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos." in. DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. [1] Afirmamos isso tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que institui a Arte, em sua diversidade de Linguagens, como componente curricular obrigatório é promulgada no final dos anos 90. [1] A multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Edufscar, 1998.

\* Professor do Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB, Área de Metodologias, Práticas Pedagógicas e Estágios Supervisionados, atua no Curso de Licenciatura em Dança e Coordena o Núcleo de Processos Educacionais em Dança - NUPED (Grupo de Pesquisa), Doutorando em Artes Cênicas pela UFBA, atua como Especialista em Dança no Projeto Arte no Currículo – convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação. E-mail: thiagoassis.ufba@gmail.com

. \*\* Professora da Escola de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, Vice-Coordenadora do projeto Arte no Currículo – convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação. E-mail: aquino.rita@gmail.com

. \*\*\* Professora da Escola de Dança da UFBA, Doutora em Educação pela UFBA, Coordenadora do projeto Arte no Currículo – convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação. E-mail: bethrangel19@gmail.com

.

Recebido em: 07/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: