



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO / ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

THIAGO SANTOS DE ASSIS

**PROFESSORALIDADE EM DANÇA NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO:
TESSITURA DE UMA REDE DE EXPERIÊNCIAS**

SALVADOR
2018

THIAGO SANTOS DE ASSIS

**PROFESSORALIDADE EM DANÇA NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO:
TESSITURA DE UMA REDE DE EXPERIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Orientadora: Denise Maria Barreto Coutinho.

SALVADOR
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SANTOS DE ASSIS, THIAGO
PROFESSORALIDADE EM DANÇA NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO: TESSITURA DE UMA REDE DE EXPERIÊNCIAS
/ THIAGO SANTOS DE ASSIS. -- SALVADOR, 2018.
171 f. : il

Orientadora: DENISE MARIA BARRETO COUTINHO.
Tese (Doutorado - DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS) --
Universidade Federal da Bahia, PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2018.

1. PROFESSORALIDADE EM DANÇA. 2. DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA . 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DANÇA.
4. ESTUDOS SOBRE A UNIVERSIDADE . I. BARRETO
COUTINHO, DENISE MARIA. II. Título.

Thiago Santos de Assis

A Professoralidade em Dança no Contexto Universitário: a tessitura de uma rede de experiências

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas,
Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 17 de dezembro de 2018.

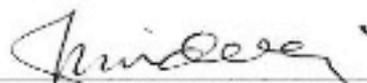
Banca Examinadora



Prof. Dr. Denise Maria Barreto Coutinho (Orientadora)



Prof. Dr. Antrifo Ribeiro Sanches Neto (Escola de Dança/UFBA)



Prof. Dr. Jussara Almeida Midlej Silva (UESB)



Prof. Dr. Eloisa Leite Domenici (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. José Antônio de Oliveira Lima (UESB)

A minhas mães:

A biológica, Juçara Assis, por professar desde sempre que eu um dia chegaria até aqui. Por me fazer lembrar, constantemente, que a escolha do meu nome adveio da leitura de uma placa vista por ela na maternidade – Dr. Thiago, eis que a profecia aqui se encaminha;

A força espiritual que se faz verbo em mim, minha mãe *Osun*, minha rainha, que com a sua doçura me traz os lírios do amor e da paz, e me ensina com requinte que desistir é jamais, pois “é do ouro de Oxum que é feita a armadura que cobre o meu corpo, garante o meu sangue e em minha garganta veneno do mal não acha passagem” (MARIA BETHÂNIA).

AGRADECIMENTOS

Gratidão é exercício necessário e caro aos que enveredam pelas sendas da professoralidade, uma vez que reconhecemos que estamos sempre sendo o acionamento dos muitos que nos constituem. Assim:

Aos meus Deuses, Orixás, Exús, que na trama do invisível se mostram potências diárias nas mínimas ações: no vento que corre, na folha que balança, na água que ondula, nas urdiduras das encruzilhadas, costurando fios que se tecem, criando coerências próprias;

À minha família, Joelson, Juçara e Jeã, berço potente para a construção de minha formação docente; foi no acolhimento de uma vida inteira que aprendi com vocês os valores que compõem essa paisagem transitória de mim: pessoa-professor;

À Denise Coutinho, minha orientadora, que com a sua generosidade, respeito ao meu espaço/tempo, foi fundamental para os arranjos que se compuseram em torno desta tese. Se o acaso nos juntou, a ele agradeço. Se não foi, agradeço ao que sinto: uma imensa rede de afeto que se processa bem antes daqui;

Aos professores Eloísa Domenici, Antrifo Sanches, José Antônio Lima e Jussara Midlej por todas as colaborações que surgem dos nossos encontros e pelo aceite para compor a banca;

À professora Gilsamara Moura e as colegas Fernanda Colaço e Bruna Improta – Grupo CONES, pelas colaborações ao Exame de Qualificação e à Profa. Lúcia Matos pela segura orientação na pesquisa do mestrado;

Ao Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB, meu ambiente de trabalho e aprendizagem diária da docência universitária, pelo apoio na empreitada;

Às colegas e amigas Vânia Oliveira e Edeise Gomes pela oportunidade de construir um caminho profissional juntos;

Aos estudantes da Licenciatura em Dança e da Licenciatura em Pedagogia, por neste período do doutorado tornar mais aprazível a experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo;

Ao professor Naomar de Almeida Filho e Ugo Coutinho Monteiro de Almeida, pela solidariedade cognitiva impressa como atitude de quem sabe por via da experiência que um trabalho acadêmico se constitui, genuinamente, em redes de colaboração;

Ao Colégio Guadalupe, em especial a Lízzia Rizete, por abrir as portas de sua escola quando eu ainda era um menino e me permitir criar esta paixão infinita pela educação;

À Equipe Gestora do Colégio Magister, aos amigos que transversalizaram a experiência de meu doutorado com o amor à Arte e à Educação;

Aos amigos/professores Lucas Valentim, Ana Clara Oliveira e Jonas Karlos por colaborarem comigo na travessia instigante de construção do conhecimento;

À Beth Rangel por abrir portas no âmbito da Arte e da Educação para que eu possa compor os arranjos de minha professoralidade junto a ela;

Por fim, não menos importante, a todos os meus amigos – feliz de mim que tenho tantos que não caberia citar aqui, sob pena de cometer injustiças; gratidão por tudo, não só por esta tese, mas por ser parte do meu alinhavo de ser gente.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. Paulo Freire (1991).

ASSIS, Thiago Santos de. *Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências*. 170 f. 2018. Tese (Doutorado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2018.

RESUMO

A formação de professores universitários em Dança no Brasil constitui um objeto de pesquisa ainda pouco explorado, sobretudo quando se contrasta com o numeroso volume de publicações que discutem a presença desse campo artístico na Educação Básica. A tese investe na amplificação da noção de professoralidade, tomando como contexto o ambiente profissional do autor, o Ensino Superior em Dança. Cada professor/professora forma-se na produção da diferença de si. Nestes termos, esquadrinha-se o objeto da pesquisa por meio de três ensaios que, embora mantenham independência no modo como abordam o objeto, interseccionam-se pelo objetivo de (auto)investigar o movimento de professoralização, aqui entendido como professoralidade, propiciando a constituição de uma rede de experiências docentes. A hipótese da tese reside na ideia de que a docência universitária em Dança se dá no emaranhado de experiências, por meio de marcas de subjetivações, sempre incorporadas, que vão constituindo um devir professor, e que precedem à imersão no espaço acadêmico. O encontro com a alteridade, aquilo que aqui será tratado como solidariedade cognitiva, é potência viva na configuração transitória da paisagem de si. Os ensaios estão transpassados pela abordagem fenomenológica, a hermenêutica gadameriana. O primeiro deles tece considerações acerca do modo como venho compreendendo a formação de professores e, para tal, tomo como ponto de ignição o contexto de minha atuação docente, na relação histórica entre Dança e Universidade. No segundo ensaio, o objetivo é analisar meus movimentos de professoralização, a construção de minha professoralidade, esse ato de formação encarnado que se dá em primeira pessoa, a partir do que se convencionou chamar, no método (auto)biográfico, narrativa de si. O último ensaio aponta a solidariedade cognitiva como via da professoralidade, atitude formacional que visa inaugurar uma rede de experiências compartilháveis. Recorre-se à escrita de si, em formato de cartas. Trata-se de um ensaio em coautoria. A tese (in)conclui que a professoralidade em Dança no Ensino Superior é marcada e alimentada por experiências corporificadas, pois o corpo, em sua integralidade, é acionado na ação cognitiva de ensinar-aprender. Tais experiências estão envoltas pelo amplo campo existencial, dando relevo às marcas subjetivas produzidas na história de vida do professor/professora e fazendo da docência universitária um projeto inatual e inconcluso de si.

PALAVRAS-CHAVE: Professoralidade em Dança; Docência Universitária; Formação de professores em Dança; Estudos sobre a Universidade.

ABSTRACT

In Brazil, the training of university teachers in Dance is still an object of research less explored, especially when contrasted with the large volume of publications that discuss the presence of this artistic field in Basic Education. This dissertation invests in the amplification of the notion of teacherhood, taking as context the professional environment of the author, Higher Education in Dance. Each teacher is formed in the production of the difference of self. In these terms, the object of research is scanned through three essays that, while maintaining independence in the way they approach the object, intersect with the objective of (auto)investigating the movement of teacheralization, here understood as teacherhood, propitiating the constitution of a network of teaching experiences. The hypothesis lies in the idea that university teaching in Dance takes place in the entanglement of experiences, through marks of subjectivation, always incorporated, that are becoming a teacher, and that precede the immersion in the academic space. The encounter with alterity, that is herewith treated as cognitive solidarity, is a living power in the transient configuration of the landscape itself. The essays are crossed by a phenomenological approach, the Gadamerian hermeneutics. The first one deals with the way in which I understand the formation of teachers and, to this end, I take as a point of ignition the context of my teaching performance, in the historical relation between Dance and University. In the second essay, the objective is to analyze my movements of teacheralization, the construction of my teacherhood, this act of incarnated formation that takes place in the first person, from what is conventionally called as the (self) biographical method, narrative of self. The last essay points to cognitive solidarity as a way of teacherhood, a formational attitude that aims to inaugurate a network of shareable experiences. It is used to write of itself, in format of letters. This is a co-authored essay. The dissertation (in)concludes that teacherhood in Dance in Higher Education is marked and nourished by embodied experiences, because the body, in its entirety, is activated in the cognitive action of teaching-learning. Such experiences are surrounded by the broad existential field, highlighting the subjective marks produced in the life history of the teacher and making university teaching an unattended and unfinished project.

Keywords: Teacherhood in Dance; University Teaching; Teacher training in Dance; University Studies

SUMÁRIO

O AMANHÃ É HOJE E HOJE É O LUGAR DA AÇÃO: PISTAS INICIAIS	09
PROFESSORALIDADE EM DANÇA: O ENSINO SUPERIOR COMO CONTEXTO REFLEXIVO	26
PALAVRAS INICIAIS	27
RELAÇÕES ENTRE DANÇA E UNIVERSIDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL	35
A IDEIA DE PROFESSORALIDADE EM QUESTÃO	51
FIOS QUE SE CONECTAM À NOÇÃO DE PROFESSORALIDADE	63
REFERÊNCIAS	72
UM OLHAR NO ESPELHO: MOVIMENTOS DE PROFESSORALIZAÇÃO EM DANÇA NO ENSINO SUPERIOR COMO NARRATIVA DE SI	78
QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PENSAR A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE	88
POR QUE SOU PROFESSOR DE DANÇA NO ENSINO SUPERIOR?	98
COMO SOU PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM DANÇA?	108
REFERÊNCIAS	123
SOLIDARIEDADE COGNITIVA: UM CAMINHO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR	127
REFERÊNCIAS	159
SE O COMEÇO NÃO EXISTE, O FINAL TAMPOUCO: TRILHAS DE (IN)CONCLUSÕES	162
APÊNDICE	167

O AMANHÃ É HOJE E HOJE É O LUGAR DA AÇÃO: PISTAS INICIAIS...

Vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história de um sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assume como diferença de si, uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar junto o terremoto, o resgate das vítimas e a construção de uma nova cidade [...] a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede (PEREIRA, 2013, p.207).

Eu não nasci professor! Tornei-me um. Isso não significa que ganhei forma a partir de forças externas a mim. Ao mesmo tempo, tampouco indica que me tornei sozinho no exercício de recluir-me em mim diante da potência transformadora do mundo. Talvez, para começar, recorrer ao gerúndio seja uma alternativa positiva para me expressar nesta nota introdutória. Assim, refazendo a órbita de minhas ideias, opto por dizer que estou me **tornando** professor. Não é que eu já não seja um, no momento em que construo esta tese doutoral; pelo contrário, percebo-me e atuo como tal. Entretanto, para além da percepção em tempo presente, há a consciência de que ser/estar professor é viver a travessia de um projeto inconcluso, que, em suas urdiduras, reivindica o inacabamento daquele que se lança na tarefa.

Destarte, distancio-me, nesta aposta inicial, de qualquer sobrecarga apriorística que se incline a pensar o estar professor como manifestação de um dom que precede o próprio campo existencial de relação do sujeito com o mundo. Aceno em direção ao entendimento de que o ser/estar professor é um engendramento de forças materiais e imateriais, subjetivas, que vão compondo o campo epistemofílico do sujeito-professor, tensionado por escolhas, em alguns casos, objetivas, como é a opção pelo ingresso em um Curso de Licenciatura.

Assim, vou fornecendo pistas iniciais para que a leitora e o leitor se aproximem daquilo que estou chamando de professoralidade em Dança. Em meu empreendimento acadêmico, busco conexões com certo enquadramento de pensar a

formação de professores implicada no campo existencial da experiência. Embora esteja clara para mim a opção por não definir de antemão o que, apoiado a uma rede de outros pesquisadores do campo da formação docente, estou chamando de professoralidade, sobretudo, não quero furtar do leitor a curiosidade epistêmica de recorrer às suas estruturas cognitivas como forma de construir um pensamento acerca dessa noção e prosseguir no curso do texto, intercambiando seus saberes prévios com o que aqui será desenvolvido.

Todavia, uma caracterização inicial em torno dessa noção pode ser positivamente provocadora. Pode suscitar o desejo de imersão nas reflexões que pautam este trabalho e, por conseguinte, o desejo de alargar a discussão a partir do lugar de onde venho e de onde vejo a questão da formação de professores – leia-se como um convite para uma experiência de leitura reflexiva para a qual o texto pode produzir, inclusive, (des)encontros. Nesse sentido, já em meio a essa caracterização, desejo evidenciar o pensamento de Paulo Freire, quando menciona o caráter histórico do sujeito, ressaltando a inconclusão como condição de existência. Segundo ele, uma educação problematizadora nos reconhece

Como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados [...] desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 1987, p.42, grifos do autor).

Eis aqui algumas pistas do (auto)objeto que desenvolvo nesta tese: a professoralidade lida diretamente com a noção de que a formação do professor não é uma entidade estática; tampouco acontece no ausentamento do sujeito em formação, por vias meramente instrucionais, como se formar-se fosse sinônimo de dar forma, fabricar modelos em série, tipos homogêneos de ser professor. A professoralidade lida com o acionamento da história de vida imbricada ao processo formacional. O que forma, necessariamente, não são conteúdos, habilidades ou competências profissionais, mas atravessamentos de sentidos que a orquestração desses aspectos e a própria experiência promovem no sujeito-professor.

Dito de outro modo, desejo salientar que a noção de professoralidade é produção da diferença de si em comunhão com uma rede de alteridades. Não se trata de negar que a formação é também arraigada a verdades que o professor constrói, porém que essas verdades são perecíveis e não se mantêm inexoráveis, por força da relação hiperdinâmica entre tempo e espaço. Esse sujeito inconcluso que não sofre passivamente um processo de formação é, antes, o espaço consciente e inconsciente da ação formacional. Entendo que a formação docente não implica um aprontamento que garantiria operacionalidade à profissão. É construção, processo, devir, fios que conectam desejos, lembranças, anseios, saberes, técnicas, emoções e tudo o mais que circunscreve a vida. É a formação concebida pelas lentes da experiência. Segundo Marcos Vilela Pereira (2001, p.377-8), professoralidade é

[...] formação ao longo da vida, entendida como um trabalho de criação que conjuga experiência e conhecimento, pressupõe a conquista da autonomia do sujeito. Nessa ótica, compete à sociedade a tarefa de favorecer condições para que cada um, comprometido com o seu próprio projeto de autoformação, alcance o melhor de si.

A noção de professoralidade, desenvolvida no decorrer dos ensaios que compõem esta tese, faz coro a uma corrente epistemológica contemporânea que compreende a experiência como via de conhecer o mundo, notadamente ligada à abordagem fenomenológica e à hermenêutica gadameriana. Para Gadamer (1997, p.48), ao implicar os conceitos de formação e cultura, o processo formativo passa a ser visto “[...] como a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”. Esse mesmo autor defende que não se trata de um processo maturacional em que, segundo certa tradição mística, o homem traz em sua alma a imagem e semelhança de Deus, segundo a qual ele foi criado, e tem de desenvolvê-la em si mesmo (SÁ, 2010). Trata-se de uma zona relacional entre o sujeito em formação e o ambiente cultural em que ele está inserido, sobre o qual ele produz efeitos e, ao mesmo tempo, padece dos efeitos das relações desse mesmo ambiente. O que me leva a inferir que a formação não se dá por determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que não se dá exclusivamente pela cultura. Há uma zona de tensividade que, constantemente, vai produzindo diferença em nós mesmos, entre aquilo que fomos, estamos e seremos. Por isso, Gadamer considera que a característica fundamental da formação é “o

manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista universais". (GADAMER, 1997, p.57). Sobre a abordagem fenomenológica, base filosófica presente na noção de professoralidade, Merleau-Ponty (1971, p.56 *apud* DALBERIO; DALBERIO, 2009, p.178) assevera que

[...] tudo o que se sabe do mundo, mesmo na ciência, conhece-se a partir da visão pessoal ou de uma experiência com o mundo, sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Assim, toda a verdade científica é construída sobre o mundo vivido e, para se fazer ciência com sentido e com rigor, deve-se considerar a experiência do mundo, da qual ela é expressão.

Nesses termos, a discussão que tecerei nesta tese, ao apresentar para o campo acadêmico da Dança um pensamento sobre a formação de professores articulada a uma experiência, ou seja, à noção de professoralidade, recorre também ao pensamento de Larrosa Bondía quando explicita que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.21).

Desse modo, daqui por diante, e antes de apresentar a divisão da estrutura da tese e seu desenho metodológico, desejo compartilhar com a leitora e o leitor experiências que, conscientemente, no tempo presente, levam-me a atribuir sentido à construção desta discussão em torno da formação de professores, sobretudo o enquadramento teórico-metodológico da noção de professoralidade. Desejo explicitar, para além da identificação com o objeto de estudo, minha adesão a formulações epistemológicas não-cartesianas que podem favorecer processos educacionais em Dança. Introduzo este texto advogando a processualidade inerente à formação de professores, mas propositalmente afirmo pouco sobre ser/estar Professor de Dança, pois entendo que a referência a um suposto universal nada acrescenta ao objeto. Por outro lado, desejo deslocar essa discussão para o campo da pesquisa e perceber como, imbricada à minha própria docência, a faceta pesquisadora de mim vai recompondo o quadro referencial e chega a ser o que venho sendo na escrita deste texto doutoral.

A minha inserção no espaço acadêmico em Dança foi precedida por experiências docentes nesse campo. Quando ingressei na graduação, já atuava como Professor de Dança na Educação Básica, em uma escola do subúrbio ferroviário de Salvador, ministrando aulas para crianças na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na altura em que fiz minha opção por essa formação acadêmica, não tinha muito claro o que viria a ser uma licenciatura; qual era a diferença para um bacharelado, por exemplo. Sou fruto de uma geração em que na escola a última coisa à qual alguém seria incentivado era tornar-se professor; de Arte, então, nem pensar. Assistíamos passivamente as aulas desse componente curricular serem marginalizadas no currículo escolar, o que inconscientemente vai gerando a ideia de que ensinar/aprender Arte é supérfluo, desnecessário.

Assim como muitos dos meus pares, fui descobrindo nos primeiros dias/meses de aula qual era o escopo central de uma licenciatura. Assisti à desistência de muitos colegas; grande parte se sentia “enganado”, como se tivesse comprado o passaporte para a viagem errada. Eram comuns conversas pelos corredores da escola em que, volta e meia, alguém mencionava que queria dançar, desejava ser artista, fazer/viver a Dança para se tornar dançarino ou coreógrafo profissional. Muitos estudantes deixavam o curso para ingressar em Grupos ou Companhias de Dança, viajar mundo afora atuando como dançarinos. Parece-me que eles, assim como eu, não sabiam bem onde estavam adentrando quando escolheram a licenciatura.

Em contrapartida, eu que já atuava como professor via muito sentido nas discussões sobre processos educacionais em Dança. Passei o curso estabelecendo relações entre a experiência de ensino que eu tinha todas as tardes na escola em que trabalhava e as discussões do turno matutino na Graduação. Sim, ter vivido a experiência de construção da minha professoralidade na Universidade, na escola, na vida, ao mesmo tempo, foi gerando uma trama de forças subjetivas que produziam a diferença em mim, diariamente, fazendo com que a construção desse sujeito-professor não fosse um martírio, uma dúvida. Desde ali eu tinha por certo que se aguçava em mim o desejo pela docência e isso seria o meu alinhavo de ser gente.

Ainda no percurso da graduação, fui inclinando-me para o campo dos processos educacionais em Dança como ambiente de pesquisa, com foco na relação ensino-aprendizagem da Dança na escola e, desde lá, até a construção desta tese doutoral, não mais escrevi academicamente sobre outro tema. No final da licenciatura, depois de ter escrito o trabalho de conclusão de curso que discutia o ensino da Dança por uma perspectiva interdisciplinar¹, lancei-me no mestrado em Dança e, mais uma vez, o objeto de estudo corria na esteira dos processos educacionais.

Na dissertação, discuti a “Avaliação da Aprendizagem em Aulas de Dança”. Para tal tomei como cenário de pesquisa a Rede Municipal de Salvador, espaço que desde 2003 conta com profissionais formados especificamente em Dança atuando na escola; por conseguinte, os sujeitos de minha investigação foram professores que atuam com Dança no 2º ciclo do Ensino Fundamental – 4º e 5º anos. Tratou-se de uma pesquisa com delineamento exploratório descritivo. Essa experiência configurou-se singular para a construção de minha aposta de pesquisa para o doutorado. O objeto da dissertação foi a análise entre o dito e o feito nas práticas avaliativas em Dança naquelas escolas municipais. Embora eu tivesse registrado no texto dissertativo que compreendia a pesquisa como o caminhar por zonas de incertezas, em que o sujeito pesquisador se depara com questões para as quais não necessariamente tem respostas e o final da investigação também pode não trazê-las, gerando novas e potentes outras questões, eu menti/omiti. Não que isso seja um aspecto negativo, porque hoje vejo que o discurso presente nas notas introdutórias de minha dissertação constituem acionamentos de vetores que já faziam desvanecer uma figura de mim para o aparecimento de outra. Eu vivia o estado de caos de ser tomado por um discurso que ainda não varreu determinadas práticas. Hoje, compreendo isso como processo de produção de si.

Entrei no campo da pesquisa do mestrado com a certeza de que havia um descolamento entre o dito e o feito, no que se refere à avaliação da aprendizagem; estava obstinado a comprovar que, embora o professor enunciasse um modelo de

¹ Refiro-me ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A Dança sob a Perspectiva de uma Epistemologia Convergente” (2010), orientado pela Profa. Dra. Lúcia Fernandes Lobato na Escola de Dança da UFBA.

avaliação mediadora (HOFFMANN, 2009), na prática perduravam ações implicadas com o modelo classificatório. Essa obstinação por comprovação da hipótese de pesquisa talvez tenha ligação com a ideia de que para ser científico precisa ser testável, comprovado, generalizável. Então, com os olhos embaçados por um ranço positivista para pensar a construção do conhecimento, fui deixando desaparecer diante de mim a gema preciosa daquela experiência: a vida daqueles professores com os quais me relacionei. Muito mais potente do que inquirir o professor acerca de conteúdos proposicionais (TARDIF, 2002) que eu presunçosamente pensava saber e imaginava faltar a eles, poderia ter dado mais atenção aos movimentos subjetivos, às tramas imateriais, ao acionamento das forças que se iam movendo diante de mim como potência de construção da professoralidade. O roteiro da entrevista, a não ser no que se refere a dados de identificação, não dava espaço, sequer, para o professor contar a sua história, dizer dos seus dilemas, enunciar a produção de si.

Esta autocrítica que me faço não tem por intento desestabilizar aquilo que produzi naquela altura, muito pelo contrário, tem a ver com um movimento de perceber-me em movimento, ou seja, vamos perdendo pedaços no processo de composição do modo como olhamos, transitoriamente, para o mundo e para nós mesmos. A consciência sobre esses aspectos, logicamente, movida pelo encontro com a noção de professoralidade, esse entendimento da formação de professores como ato que se dá em primeira pessoa, onde a experiência e as histórias de vida ganham notoriedade, foi movimentando redes compositivas de mim para o desejo de me lançar em outro empreendimento acadêmico: uma pesquisa de doutoramento.

O projeto selecionado para a Linha de Processos Educacionais do PPGAC-UFBA é diferente daquilo que se tornou esta tese. A ideia inicial era retornar ao campo de pesquisa do mestrado, ou seja, a Rede Municipal de Salvador, para compreender como sujeitos vão se constituindo Professores de Dança, como se chegou a ser o que se vem sendo no exercício da profissão docente, de como e porque esses sujeitos vêm constituindo sua professoralidade nesse campo. O escopo primaz era escutar como vem se dando o processo de inserção da Dança na escola, entender como esses professores chegam a esse ambiente e quais anseios se projetam na construção do

estar sendo professor/professora de Dança dentro de uma escola pública municipal, além de levantar marcas subjetivas produzidas diariamente nesse espaço.

Passei um ano de meu processo de doutoramento pensando que havia encontrado em mim o objeto que fazia pulsar meu desejo de pesquisa. Acidentalmente ou não, decido por (re)escutar a gravação de uma das entrevistas feitas na época do mestrado, antes de descartá-la, já que se haviam passado cinco anos. Na narrativa de uma das professoras entrevistadas surgiu algo que mudou os rumos da pesquisa. Frente ao meu questionamento: “No período de formação acadêmica você discutia com os seus professores como avaliaria os seus futuros alunos? Quais eram as discussões que vocês tinham sobre avaliação em Dança?” (ASSIS, 2012, p.122), ela respondeu que o modo como ela organizava a avaliação e outros componentes da ação pedagógica na escola – planejamento, metodologias, enfim, o cotidiano pedagógico –, tinha muita relação com o que ela foi aprendendo por vias de uma pedagogia do exemplo na sua formação. Além disso, também mencionou que as discussões sobre esses aspectos da docência eram superficiais e que prevalecia uma pedagogia instrumental – aprender a fazer plano de aula, de curso, construir objetivos de aprendizagem, entre outros.

Olhei para o meu próprio processo de formação, após a conclusão de um mestrado e a inserção na docência universitária, e tentei localizar nesse trajeto situações didáticas que vislumbravam tecer essas discussões e, como a colega, não encontrei muitas ocorrências em nenhum dos dois estágios. Entendi, então, aquela narrativa como um convite subliminar que me dizia que era o momento de tirar o foco da Educação Básica e começar a tentar entender como venho sendo professor no Ensino Superior em Dança e que tipo de acionamento as escolhas metodológicas que vamos fazendo no decurso da graduação vão gerando a construção da professoralidade no estudante que está tornando-se professor. Como esses professores universitários em Dança chegam a esse espaço e que reflexão sobre sua atuação pedagógica, bem como sua reverberação em outros nichos, é feita. Particularmente, e aqui reside minha implicação direta com este objeto, eu, professor universitário há cinco anos numa universidade pública estadual, não havia me dedicado a pensar sobre essa questão.

Desse modo, iniciei uma busca por literatura sobre docência universitária em Dança e logo me surpreendi com o volume de publicações concernentes ao ensino da Dança na Educação Básica e a escassez de material referente ao ensino de Dança na Universidade. Embora a relação Dança e Universidade no Brasil já pautasse mais que metade de um século, com a fundação da Escola de Dança da UFBA em 1956, é bem verdade que até o surgimento da Faculdade de Artes do Paraná em 1984, houve um hiato considerável de 28 anos. Foi o primeiro decênio dos anos 2000 que corroborou para o cenário que temos em 2018, com 49 cursos em funcionamento em todas as regiões brasileiras, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, acenando para um crescimento exponencial da área. Sem dúvida, porém, trata-se de uma oferta ainda pouco expressiva, quando contrastamos com outros cursos superiores tradicionalmente presentes nas universidades do nosso país.

A história recente da inserção da Dança no ambiente acadêmico, a minha atuação profissional nesse segmento de ensino, o crescimento considerável de cursos de graduação nos últimos dez anos, somada a outras considerações aqui já postas, fez com que eu deslocasse meu olhar da relação da Dança no ensino básico, pelo menos temporariamente, e viesse buscar na docência universitária em Dança caminhos que pudessem me fazer retornar para a discussão anterior com outros enquadramentos ao meu modo de olhar.

Assim, esta tese doutoral, alinhavada aos aspectos do contexto descrito, propõe-se a (auto)investigar movimentos de professoralização em Dança – a professoralidade. Interesse-me pelos modos de ser/estar professor(a) nessa especificidade do saber, em contexto universitário, propiciando a partir de mim mesmo a constituição de uma rede de experiências entre professores que atuam nesse segmento. A hipótese da tese reside na ideia de que essa formação se dá no emaranhado de experiências, por meio de marcas de subjetivações que vão constituindo um professor, e que precede à imersão no próprio espaço acadêmico. Nesse sentido, invisto também na ideia de que o encontro com a alteridade, aquilo que aqui será tratado como solidariedade cognitiva é potência viva na configuração transitória da paisagem de si.

A tese está organizada em formato de ensaios independentes, porém interconectados pelo objeto, e suas referências seguem após a conclusão de cada um dos textos. Cada ensaio aborda uma faceta específica do objeto aqui proposto: a construção da professoralidade em Dança, tomando o Ensino Superior como contexto reflexivo, comprometendo-se em criar sínteses transitórias de pensamento para as questões que os norteiam. Os textos colaboram entre si para atingir o objetivo geral da pesquisa: compreender modos de ser/estar professor universitário em Dança, descrevendo e inter-relacionando experiências formacionais, decorrentes dos saberes docentes que se engendram no exercício profissional.

A escolha de uma tese organizada em formato de ensaios tem a ver com o desejo de dar autonomia às partes que compõem a tese, a serem publicadas individualmente, e ainda assim garantir uma aproximação do leitor ou leitora com o conjunto da obra. Esta escolha demandou diferentes delineamentos metodológicos, já que a organização de cada texto traz um intento próprio. Além da abordagem fenomenológica e a hermenêutica gadameriana, aqui já mencionadas, como fios que perpassam toda a tese, outro ponto de interseção é a predominância do aspecto interpretativo. A pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986) volta-se para a interpretação, mobilizando um conjunto de significados que podem possibilitar o cruzamento entre a realidade observada, a enunciação do sujeito que nela habita e o referencial teórico elencado para subsidiar o discurso-texto que dela decorre.

No primeiro ensaio, ambiciono tecer considerações acerca do modo como venho compreendendo a formação de professores e, para tal, tomo como ponto de ignição o contexto de minha atuação docente em Dança no ensino superior. Para tanto, considere inevitável perpassar pela constituição da docência universitária em Dança no Brasil, *pari passu* a história de sua inserção como campo de conhecimento na universidade. Apresento a noção de professoralidade e proponho aproximá-la de alguns outros referenciais que compõem minha gênese formacional na Dança, prioritariamente, as ideias de corpomídia (GREINER; KATZ, 2005) e modificabilidade cognitiva estrutural (FEUERSTEIN 1980; 1997; MEIER; GARCIA, 2009). Este primeiro ensaio é organizado como uma síntese integradora de compreensões propostas por autores que têm explorado a ideia da formação de professores por meio da noção de

professoralidade ou que tenham trazido perspectivas que defendam a formação como projeto contínuo e continuado. Nessa medida, **optei pelo procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica**² que “requer do realizador a atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça” (LIMA; MIOTO, 2007, p.39).

No segundo ensaio objetivo analisar meus movimentos de professoralização, ou seja, a construção de minha professoralidade, esse ato de formação encarnado que se dá em primeira pessoa, e o faço a partir do método (auto)biográfico³. A (auto)biografia, coloca-se em sintonia com práticas culturais, sociais e discursivas, e historicamente situa-se como uma alternativa à sociologia, a contribuir como conhecimento e método no campo das ciências humanas (MIDDLEJ, 2014, p. 317). A técnica da narrativa de si, indexada ao enfoque (auto)biográfico, segundo Cunha (1997, p.153), não é apenas “[...] um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências”. Na narrativa docente é possível localizar a força subjetiva que promove rupturas e reedições de si, no “[...] acolhimento dos múltiplos que vivem em nós [...]” (MIDDLEJ, 2014, p.320).

O último ensaio desta tese investe na noção de professoralidade em Dança, tomando como contexto reflexivo o Ensino Superior, interligada à ideia de solidariedade cognitiva (BENINCÁ, ALMEIDA FILHO, COUTINHO, 2017). Essa acepção será apresentada como uma atitude formacional. Entendo que a professoralidade em Dança no Ensino Superior precisa deslocar-se de sua conformação em ilhas para estabelecer redes de experiências. Se o estar professor impõe a latência do ‘eu’, seguramente, não o é sem o acionamento da alteridade, ou seja, não existe eu que

² Embora a tese esteja centrada na experiência da construção de minha professoralidade em Dança no Ensino Superior, fez-se necessária a opção de um enquadramento metodológico bibliográfico, sobretudo como forma de construir um lastro epistemológico para as ideias/noções que compõem e justificam este empreendimento acadêmico.

³ No Brasil, a área da Educação convencionou grafar desse modo, pois considera que, ao entrar em contato com uma biografia que não seja a sua, está posta para o sujeito a possibilidade de um processo autoformativo.

não engendre nós. É essa a senda epistemológica que mobilizará os fluxos do último ensaio.

A pesquisa de cunho narrativo que elege como método a escrita de si, notadamente ligada à autobiografia, aproxima-se de uma escrita confessional, tomando como ponto de partida o sujeito escritor e tudo aquilo que o circunscreve a respeito de sua trajetória, neste caso, a docência. Sob a égide desse método está a concepção foucaultiana que afirma que nesse tipo de escrita o ato de escrever é também o ato de mostrar-se ao outro. O terceiro ensaio é escrito em coautoria com outros professores universitários em Dança. Nesse sentido, escrevi uma carta para três colegas, dividindo com eles questões que afetam a construção de minha professoralidade. Assim, ao receber cartas-respostas, que, logicamente, são narrativas desses professores, escritas sobre os modos como vêm sendo professores em seus contextos, organizei o texto como um ato de correspondência, o mesmo ato que promovo com meus e minhas estudantes de estágio, e sobre o qual podemos acessar marcas subjetivas uns dos outros, para que a experiência desse encontro seja (auto)formativa. Em português coloquial, desejo reafirmar que “conversando é que a gente se entende”.

De maneira transversal, este último ensaio tangencia a discussão da colaboração como uma competência que pode ser desenvolvida, assumidamente, na produção de um texto acadêmico, sem ter que, por fim, retirar os andaimes para assumir uma construção coletiva como algo de única autoria. Aqui presumo autoria como *alteria*. Assim, a professoralidade em Dança no contexto do Ensino Superior exercita, de fato, o engendramento de redes.

Antes de concluir esta introdução e convidar os leitores à imersão nos escritos desta tese, desejo acentuar a potência do encontro da docência universitária em Dança e à questão da professoralidade e, no ensejo, destacar o que faz os movimentos de professoralização em Dança dar indícios de sua especificidade e, logicamente, acentuar em que se distingue dos demais campos. Ao discutir os desafios de ser professor de Dança na atualidade, Strazzacappa (2012, p.27) salienta que quem assume a docência em Dança sabe o quanto esse conhecimento é tecido por meio do corpo, da ação, da repetição, da tentativa e erro, pondo o corpo em sua integralidade

na ação cognitiva de aprender. Nesse sentido, a aprendizagem em Dança não despreza modos convencionais engendrados na relação ensinar-aprender (leitura, escrita, reprodução e afins), porém alarga essas possibilidades ao entender que é possível escrever por meio do movimento, que é real a possibilidade de ler o mundo para além do sistema alfabético, perceber no rearranjo de movimentos o modo de dizer, sem, necessariamente, acionar a oralidade ou a escrita.

Assim, o ensino da Dança vai abrindo novas modalidades didáticas e vai trazendo para o espaço universitário um modo de operar próprio da experiência artística, em que ensinar-aprender não diz respeito, unicamente, ao corpo acomodado em cadeiras ordenadas por filas. Sentar-se ao chão em círculo, tocar o corpo, escutar movimentos de respiração, assumir o protagonismo de não saber ao certo aonde se vai chegar ao final de uma aula de criação, tudo isso faz parte de uma agenda que o Ensino da Dança traz para o espaço acadêmico, não para erradicar outros modelos, mas como possibilidade e, com essa pretensão, torna-se fonte de aprendizagem para outros agentes que se avizinham dessa experiência. Nessa direção, vale destacar as sábias palavras da pesquisadora em Dança Thereza Rocha, em consonância com a filosofia da diferença proposta por Deleuze – construto teórico caro à noção de professoralidade.

Pensar as razões da dança na universidade significa deixar-se abater por aquilo com o que a dança, principalmente quando trespassada pelas filosofias da diferença, desafia as epistemologias, as metodologias e as áreas de saber através das quais o campo acadêmico secularmente se constitui. Digo deixar-se abater, pois a dança na universidade significa o corpo no conhecimento, conhecer no corpo e/ou como corpo e isso equivale a uma queda. Supor a matéria corporal como produtora de conhecimento implica permitir ao conhecimento descrever trajetória descensional na direção do vivido, uma queda epistemológica [...] admitir a dança na universidade implica a assunção de que ela traz consigo um ainda antes. Ainda antes da produção de conhecimento [...] ela inaugura não somente novos objetos de conhecimento, o que já seria tarefa de vulto, mas novos modos de conhecer, transformando-os inclusive e necessariamente em outros modos de fazer (ROCHA, 2012, p. 34-5).

O encontro da Dança com a Universidade é potente, porque ambas se interrogam sobre seus modos de composição, e no caso de minha experiência isso se assevera

uma vez que estou não só dividindo a chancela com uma mesma instituição, mas me divido em espaços físicos inclusive, pois no mesmo corredor em que há aulas de Dança, há aulas em Saúde, Letras, Pedagogia e afins. Logo, esse questionamento não se dá de maneira endógena; sou chamado a responder a colegas de outros campos, diariamente, sobre os modos como venho compondo minha docência e defendendo a importância da Dança como campo autônomo no espaço universitário. Sem vitimização, também devolvo os questionamentos em forma de novas perguntas sobre a coerência didático-metodológica de práticas pedagógicas que se escamoteiam por trás de sua tradição. Nesse encontro da Dança com a Universidade, há emergência de pontos de vistas específicos que sobressaltam a necessidade de um olhar atento, na busca de uma política afirmativa de permanência da Arte na universidade, com os seus objetos, estatutos metodológicos próprios, bem como seus modos de interpretá-los, tornando-os ensináveis e aprendíveis.

Ao discutir Arte na Universidade, Strazzacappa e Morandi (2006) propõem um movimento que respeite o tempo. As autoras listam a recorrência de reivindicações que marcam a relação da Arte no espaço acadêmico, e destacam a crítica ao espaço físico, a infraestrutura dos cursos de graduação e pós-graduação, o espaço dado a cursos de extensão universitária, os recursos escassos para trabalhos de iniciação científica e artística, enfim, uma série de questões que merecem atenção, mas que não podem ser fins em si mesmas. Apontam a necessidade de retirar a voz dos ecos desse grito que clama por mais espaço para a Arte, e buscar reconhecer nos espaços já garantidos possibilidades de transformação.

Ao me direcionar, nesta tese, para entender o professor que venho sendo, nos movimentos de professoralização da Dança na Universidade, busco compreender que é na microação, ou seja, na tomada de atitude singular, que não é uma singularidade monástica, que fazemos o barulho necessário para questões que são plurais. Assim, ao partir de minha experiência, compartilho (an)danças nessa direção e busco o acionamento de outras professoralidades que desejem somar-se ao que (ex)(pro)ponho, porque, como salienta Laurence Louppe (2004 *apud* ROCHA, 2012, p. 37), “a mesma dança não pode pertencer a duas pessoas”, mas muitas danças em

rede podem ser potências vivas para a reconfiguração paradigmáticas de questões, entre elas a docência universitária em Dança no Brasil.

Posta estas pistas iniciais, convido a leitora e o leitor a procederem no exercício de imersão em meus fluxos reflexivos. Eu não estou no texto, pelo menos não fisicamente, mas estou nas ideias, nos sentimentos, nas apostas, nos desdobramentos, nas narrativas, nas urdiduras, nos agenciamentos. Então, estou, porque estar não significa somente presença material. É possível se apaixonar por ideias, é possível amar aquilo que nunca se viu, que nunca se materializou. Eu estou aqui. Entre. Ou melhor, continue entrando. Discorde de mim, concorde comigo, revire-me pelo avesso. Risque-me, borre-me, manche-me. Só peço uma coisa: não ignore que eu criei coragem para te dizer tudo isso...

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2012.

BENINCÁ, Dirceu; ALMEIDA FILHO, Naomar; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *Eccos Revista Científica (Online)*, v. 1, p.39-55, 2017.

CUNHA, Maria Isabel de. Conta-Me Agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da Usp*, v. 23, n.1/2, p.185-195, 1997.

DALBÉRIO, Osvaldo; DALBÉRIO, Maria Célia Borges. *Metodologia científica: desafios e caminhos*. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Educação Superior).

FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental enrichment*. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven et al. *Es modificable la inteligencia?* Madri: Bruno, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. *Por uma teoria corpomídia. O Corpo. Pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis* [online]. v.10, n.spe, 2007, p.37-45.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 5. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2009.

MIDDLEJ, Jussara. Nos ateliês (auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões*. Curitiba: CRV, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Celia Frazão et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 39, n. 1, jan./abr. 2013, p.19-38.

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: GONÇALVES, Thais; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina. (Org.). *Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012, v. 01, p. 32-49.

SÁ, Maria Roseli G. B. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). *Currículo, Formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010, v. único, p.37-71.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M.. A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, Thais; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina. (Org.). *Docência- artista do artista- docente*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012, v. 1, p. 21-25.

PROFESSORALIDADE EM DANÇA: O ENSINO SUPERIOR COMO CONTEXTO REFLEXIVO

Ser professor é como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. A busca pela formação caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades do sujeito (PEREIRA, 2013).



Fotografia 01⁴

⁴ Registro do meu primeiro dia de trabalho na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Fotografia de arquivo pessoal.

“Quem foi que falou
Que eu não sou um moleque atrevido
Ganhei minha fama de bamba
No samba de roda

Fico feliz em saber
O que fiz pela música [leia-se Dança], faça o favor
Respeite quem pôde chegar
Onde a gente chegou

Também somos linha de frente
De toda essa história
Nós somos do tempo do samba
Sem grana, sem glória

Não se discute talento
Mas seu argumento, me faça o favor
Respeite quem pôde chegar
Onde a gente chegou”
(Jorge ARAGÃO, 1999)

PALAVRAS INICIAIS

‘Eu’ começo por dizer que neste ensaio ambiciono tecer algumas considerações acerca do modo como venho compreendendo a formação de professores e, para tal, tomo como ponto de ignição o contexto de minha atuação docente – o ensino superior em Dança numa universidade pública brasileira, porém sem deixar de anunciar as marcas que mobilizam minha existência até aqui. Para tanto, considero inevitável perpassar pela constituição da docência universitária em Dança no Brasil, *pari passu* a história de sua inserção como área de conhecimento na universidade. Como docente do ensino superior numa licenciatura em Dança, afirmo de antemão que as considerações que aqui empreenderei não dizem respeito somente ao professor que atua em/sobre/com Dança. Podem ser transpostas, indo além da relação entre Dança e Universidade, para compreender aquilo que estou chamando, articulando-me a outros pesquisadores, de professoralidade (PEREIRA, 2010a, 2010b; 2013; MIDDLEJ, 2009; NUNES, 2016).

A noção de professoralidade reside no entendimento de que há uma dimensão subjetiva presente nos movimentos de professoralização, porque não se define ser professor, e em Artes mais ainda, por uma escolha banal. Marcas carregadas de

subjetividade circunstanciam essa escolha e os modos como ela vai se configurando no decurso da docência. No entanto, aqui, essa noção assumirá um enquadramento epistemológico próprio, prioritariamente a partir da aproximação com as ideias de corpomídia (GREINER; KATZ, 2005) e modificabilidade cognitiva estrutural (FEUERSTEIN 1980, 1997; MEIER; GARCIA, 2009). Esse referencial não é uma forma de criar distanciamentos de quadros teóricos demarcados por autores que estudam a formação. Ao contrário, é parte da iniciativa de quem deseja somar-se a esse movimento de construção do conhecimento, pois conceitos ou noções que lidam com a ideia de inacabamento trazem em sua égide aberturas e fios para novas continuidades reflexivas.

Ao afirmar o contexto universitário como ponto de congruência de minhas reflexões, faço-o por compreender que, nos movimentos de constituição de minha docência, é no atravessamento dessa experiência que as ideias que aqui compartilharei começam a reivindicar, no percurso reflexivo de mim mesmo, seu espaço no modo de conceber o processo de formação docente.

A decisão por evidenciar o 'Eu' no início deste texto não indica apenas uma escolha retórica ou estilística. Desejo demarcar desde o início que reconheço meu imbricamento ao objeto de pesquisa que ora delimito. Reconhecer-me como sujeito propositor das reflexões que aqui seguirão é parte de um olhar político-filosófico de quem não concebe possibilidade de distanciamento entre o pesquisador e o objeto que ele mesmo configura como forma de prolongamento de sua existência no mundo.

Penso o texto acadêmico como espaço de desabafo, de compartilhamento de algo que não cabe somente em nós, reflexões que precisam encontrar em outros tantos corpos espaços de continuidade. O texto acadêmico não é um dizer sobre coisas, muito pelo contrário, é um dizer de si à medida que reconhece que: "escrever é escrever-se. A escrita, este tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo... É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançam os passos" (PEREIRA, 2013, p.169). Por isso é tão difícil ter que começar um discurso, pois não sabemos as sendas pelas quais passaremos por meio da palavra. As ideias ensaiam predizer-se, mas na experiência pontual do ato da escrita elas se perdem, se (re)arrumam, escolhem

modos singulares de se organizar e, dessa maneira, o discurso é parte da gente, porém é um desconhecido de nós mesmos. É peculiar a existência da familiaridade, ao mesmo tempo que se é estrangeiro a ela. Michel Foucault (1996, p.6) salientou “[...] Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular”.

Argumento que a escrita é uma forma de discurso. É um modo de revirar o percurso narrativo de si, com suas edições, possibilidades de novas combinações. Penso que o texto, como forma de congelamento de um estado de corpo, afinal estamos sempre em vias de ser diferente do que fomos outrora, também ganha reverberações e propulsões inimagináveis. Estou de forma preambular tratando dessa questão, porque reconheço que escrever é uma experiência de formação. E aqui no desenrolar desta narrativa textual localizo, mais uma vez, o meu interesse primaz acerca da formação de professores, por meio da noção de professoralidade, essa compreensão de que a experiência formacional se dá em primeira pessoa⁵.

Ao iniciar o texto mencionando a indissociabilidade entre sujeito e objeto na constituição da pesquisa acadêmica não o faço somente como forma de me aproximar de outros pesquisadores que acenam nesta direção, a exemplo de Boaventura de Souza Santos quando exprime que: “Todo o conhecimento científico é auto-conhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real” (SANTOS, 2002, p.19). Posiciono-me desta forma também por reconhecer, na singularidade de minha experiência, os rastros que me trazem até aqui, a discussão sobre a formação de professores de Dança partindo do contexto de minha docência universitária.

Eu e a Dança, ou melhor, nós, uma vez que a nossa relação não se constitui no aditivo de partes, mas na experiência bricolada de uma vida inteira, sempre estivemos conectados. Aproximando-me da discussão aqui posta, essa relação passa a tomar como ambiência a universidade pública nos idos de 2007, quando iniciei o curso de

⁵ Mais adiante explorarei o sentido no qual utilizo a expressão “em primeira pessoa”.

Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia. Naquela época, a relação Dança e Universidade, no Brasil, caminhava timidamente, mas já se inclinava para vetores de crescimento. No Estado da Bahia, por exemplo, a Escola de Dança da UFBA, pioneira no Brasil, experienciava desde 1956 um solilóquio como espaço de formação acadêmica. O Curso de Licenciatura em Dança da UESB, instituição em que hoje atuo como professor há cinco anos, só surge em 2012, após um hiato de 56 anos.

Inserido no ambiente universitário como estudante de graduação em Dança, perguntava-me, diariamente, como a relação Dança e Universidade vinha se constituindo e quais os fatores que corroboravam para tal. Como se chegava a ser professor universitário nessa forma de Arte? Que caminhos, saberes, conhecimentos chancelavam a atuação de meus professores? O mestrado e o doutorado seriam experiências definitivas na constituição da docência universitária? Entre essas, muitas outras questões bailavam em mim, e ainda hoje, na condição de professor universitário; algumas, talvez, mais buriladas por meu trajeto acadêmico.

Nos interstícios de mim, no fluxo dessa travessia como discente-docente-pesquisador, localizo parte da confluência de questões que me movem a imergir na formação de professores como temática de pesquisa. Considero, pelo que disse até aqui, e mesmo contando com certa imprevisibilidade do que direi adiante, em outros modos de existir diferentes do como existo enquanto escrevo este texto, que formar não é dar forma àquilo que não a tem. Não é um movimento unilateral de apreensão de um mundo externo a mim. Não é algo que se resume na institucionalização da vida. Nem, tampouco, um exercício que tem início, meio e fim como demarcadores fixos de tempo/espaço. Formar é formar-se. Assumir-se inacabado nos movimentos de singularização da própria existência. Percebermo-nos, como aponta Morin (2005), ilhas de certeza em oceanos de incertezas. Formar é mais do que um instante ou um conjunto deles. É perceber que não há descolamento entre vida e formação. Na verdade, há de se considerar que viver é experiência formativa do/no/pelo/entre corpo.

Estas reflexões em torno da noção de formar já denunciam e/ou anunciam os caminhos que tomarei para amplificar minhas reflexões na temática. Já prenuncio, desde o título do ensaio, com a inclusão da noção de professoralidade, que não enxergo a formação do professor como uma entidade apartada do sujeito em formação. Ao contrário, percebo que é nas marcas que se inscrevem no corpo do sujeito professor que estão as gemas preciosas da singularização de cada docente. Este texto não se interessa por criar uma dada identidade professora. O que busca é revelar a potência da diversidade de modos do ser sendo professor. Não quero delimitar perfis, isso seria demasiadamente presunçoso e inalcançável; intenciono potencializar a discussão da formação acenando para a compreensão do processo formacional como uma experiência que, na diversidade de modos, faz sobressair a latência do 'eu'. Um 'eu' que não exime a alteridade como potência formativa, mas reconhece e reivindica ser percebido em sua condição de sujeito singular. Desse modo, percebo a experiência formacional como um processo de (auto)formação no qual está implicada a cultura. Afinal,

Não estamos sós. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças materiais, sociais, visíveis, invisíveis – em permanente rearranjo. Por isso a necessidade de reconhecer-se a provisoriedade de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural. Desenvolver essa noção a respeito de si passa por certo consentimento, por uma permanente atenção de espera, pelo desenvolvimento de um olhar cuidadoso sobre as composições que se fazem. Não no sentido da passividade e do conformismo acomodado de deixar-se levar pelas transformações, alienando-se de si. Ao contrário, desenvolver uma atenção necessária à auscultação dos movimentos combinatórios que se engendram e estar ciente de que um estado de crise é, frequentemente, o sentimento que resulta da pressão que uma nova composição de forças faz para desestabilizar figuras já obsoletas (PEREIRA, 2013, p.187-188).

A questão que delimito como ponto nuclear da produção deste texto é: como cheguei a ser o que venho sendo no exercício da docência universitária em Dança? Reconheço, primeiramente, que esta formulação engendra a compreensão da formação como processo, e, além disso, indica diferentes modos para a construção

de uma síntese provisória, que não necessariamente precisa ser chamada de resposta, uma formulação aberta de pensamento para construir um percurso reflexivo em torno da questão.

Observo a questão da professoralidade em Dança, no contexto do Ensino Superior, não como um projeto coletivo, mas, sim, como uma construção que tem origem microgenética. Quando falo em microgenética, refiro-me à ideia de que o desenvolvimento humano diz respeito à individuação psicológica que envolve o ato de aprender. Vigotski (1989), quando nos fala dos planos de desenvolvimento cognitivo, leva em consideração a *microgênese*, ou seja, a história psicológica individual das aprendizagens de cada sujeito. Não se trata de uma única realidade, trata-se da construção de múltiplas realidades, de modos diversos de se constituir professor em Dança, seja na Universidade ou em outros espaços de atuação.

A decisão de assumir que esse entendimento acerca da formação de professores começa a marcar, conscientemente, minha professoralidade, no meu exercício de docência universitária, fez-me organizar o ensaio, além dessa introdução, com duas seções textuais, como vetores de retroalimentação. Na primeira seção, traçarei um panorama da relação Dança e Universidade, com vistas ao reconhecimento diacrônico do espaço que vem servindo como lastro epistemológico que estou levantando para pensar a formação de professores no campo. Já na segunda seção textual, ater-me-ei a uma revisão de literatura, propondo um alargamento conceitual daquilo que estou defendendo como professoralidade em Dança.

Embora o texto se incline para uma dimensão bibliográfica, no que se refere ao enquadramento metodológico eleito, devo salientar que irei ao limite do método, pois entremeari à discussão dos autores consultados algumas imagens, memórias, narrativas que fazem emergir tudo aquilo que acredito constituir o professor que venho sendo nas linhas de agora. Segundo Gil (2008, p.50) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor assevera ainda que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”

(ibid). Com relação à técnica empregada, vale mencionar mais uma vez as palavras de Lima e Mioto (2007, p.39) para considerar que, nesse procedimento de pesquisa, “a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles”. Mesmo direcionando-me para uma pesquisa bibliográfica, neste texto entremeio às reflexões dos autores consultados algumas intervenções menos sistemáticas, as quais tenho chamado de digressões. Não se trata de rupturas, mas fios oriundos da experiência e da análise sobre ela que se vão inter-relacionando às discussões feitas sobre o escopo conceitual.

Digressão 01⁶:



Era uma manhã de outubro, do ano 2013, eu afirmo com certeza. Porém, seria um esforço homérico tentar lembrar com exatidão a data, mas para quê? Isso importa pouco, agora. Prossigamos! Parei diante desse portão, com uma mochila pesada nas costas, seja pela quantidade de materiais que eu levava comigo (computador, livros, bloco de notas e afins) ou pelo “peso” da expectativa do que seria ensinar-viver a Dança na Universidade. Bom, incertezas à parte, estufei o peito e entrei empoderado pela satisfação pessoal de me ter tornado, aos 27 anos, professor de uma universidade pública. Meus medos eram muitos ao adentrar aquele portão. O que encontraria ali dentro? Como a experiência de uma vida construída para além dos muros

⁶ A opção pelo termo se assenta no campo semântico da literatura na qual a digressão pode ser compreendida como uma porção textual que não é acidental e tampouco cria uma ruptura da coerência, na medida em que é fruto de relações de relevância tópica (ANDRADE, 2000).

universitários poderia constituir-se como potência viva para a aparição de minha figura professora? O que da experiência profissional anterior, na Educação Básica, sobressaltaria naquela instância? As questões se produzem em silêncio, os passos eram vagarosos. Eu estava com uma colega ao lado. Ela já tinha alguns meses como professora efetiva na instituição. Em nossa caminhada pelo campus, ela foi narrando algumas questões regimentais daquele espaço, todas elas muito centradas na rotina diária de uma instituição de ensino e, sem dúvida, grande parte de sua narrativa, tacitamente, sugeria certa adoção silenciosa de práticas distantes do que eu imaginava para um sujeito professor. As questões regimentais, muitas delas postuladas nos regimentos e resoluções, naquele momento me interessavam muito pouco. Eu ansiava saber como se é Professor de Dança no Ensino Superior; entretanto, essa pauta parecia não fazer parte da ordem do dia, na oportunidade daquela acolhida. Já dentro do campus fomos nos despedindo, afinal era chegado o momento de cada um seguir para sua sala de aula, assumindo suas atribuições. A despedida da colega e a minha entrada na sala de aula, meu primeiro encontro com os estudantes, a primeira vez que eu me colocava naquela relação profissional, foram me mostrando que o caminho se faz caminhando. Fui percebendo que por um lado eu estava sozinho naquele barco, e isso tem a ver com o caráter singular da experiência, por outro lado eu percebia no olhar dos estudantes, nas vozes que ecoavam no corredor das salas vizinhas, que o eu é um acolhimento dos múltiplos que vivem em nós. Ao final da manhã, depois do cumprimento daquele primeiro dia de trabalho, pus-me a pensar como seria profícuo ouvir colegas, acessar os modos como eles vêm sendo professores no Ensino Superior, auscultar como outras paisagens têm-se composto no que se refere à docência em Dança no Ensino Superior. Enfim, caminhei em direção à saída e, coincidentemente ou não, o fiz pelo mesmo portão por onde entrara mais cedo. Com o corpo já projetado para a rua e as costas para Universidade, caminhei em direção a um restaurante vizinho, e a cada passo dado eu imaginava como a relação Dança e Universidade se dava em outros contextos. Eu advindo da Escola de Dança da UFBA, poderia tomar como parâmetro aquele espaço. Entretanto, logo de início percebi algumas dissonâncias, pois a Escola de Dança na UFBA é uma unidade autônoma, em sua grande maioria os agentes que por lá circulam estão conectados diretamente com

essa Arte. Os corredores de lá falam sobre Dança, o mobiliário respira Dança, a estrutura física foi criada para um Curso de Dança, ou seja, completamente oposto do espaço em que atuo, onde a Licenciatura em Dança era um curso recém-inaugurado, abrigado num departamento com tantos outros cursos e prioridades, residente no campus universitário com cursos de outros campos do saber, com uma estrutura física e uma arquitetura voltadas às práticas de ensino convencionais, quase nada pensado para áreas em que o corpo e o movimento são a materialidade primaz de estudo - Dança. No atravessamento dessas questões, enquanto eu caminhava para o restaurante, fui pensando se haveria outras experiências relativas a essa relação Dança e Universidade, como esse panorama estava desenhando-se e, ao mesmo tempo, como a docência nesse contexto estava se amalgamando. Já sentado no restaurante, compreendi que uma questão não se sustentava sem outra e o (auto)desafio estava lançado: para entender a docência em Dança na Universidade, seus dilemas e possibilidades, faz-se necessária uma discussão acerca do panorama do Ensino Superior na área, a isso eu me dedico nas próximas linhas.

RELAÇÕES ENTRE DANÇA E UNIVERSIDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL

Tenho por certo que não tem como abordar a docência em Dança, no ambiente universitário brasileiro, sem imergir na relação entre esse campo do conhecimento e o contexto em que vai se produzindo na universidade. Ao tomar o Ensino Superior como lastro contextual, para discutir a questão da formação de Professores de Dança, tornou-se inevitável questionar como a Dança vem desbravando seus espaços nessa ambiência. Assim, comprometo-me nesta seção a tecer considerações acerca do processo histórico que introduz e mantém essa relação, mas me antecipo em dizer que não é objetivo deste texto construir uma linha do tempo que demarque, nominalmente, a expansão do ensino superior em Dança, que até 2017 se constitui por 49 cursos de graduação em funcionamento, entre licenciaturas, bacharelados e tecnológicos (SOUZA, 2016; NUNES 2016) no país. O que intenciono é analisar

questões subliminares que fazem eco ao panorama da relação entre Dança e Universidade. No dizer de Pereira e Souza (2014, p.20) “vale salientar que, por ‘panorama’, entende-se a elaboração de uma imagem ampla e profunda, porém recortada, a qual pretende dar conta de toda uma paisagem que se dá a ver.”

Pode-se dizer que a universidade, tal como a conhecemos em níveis estruturais de funcionamento, é um empreendimento recente no Brasil. Fávero (2006, p.22) adverte: “cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal”, e isso só acontece em 1920. Há autores que consideram que a história da universidade brasileira se inicia com as escolas fundadas pelos jesuítas. Além do ensino das primeiras letras e o secundário, acrescentou-se a estas o ensino superior em Artes e Teologia. Nunes (2016, p.25) acena nessa direção ao afirmar que “[...] o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas em 1550 na Bahia, então sede do governo geral”. No movimento de transmigração da família real para o Brasil foram criadas instituições na tentativa de construção do projeto universitário brasileiro, todas elas em bases militares, a exemplo da Escola de Cirurgia da Bahia, sediada no Hospital Real Militar, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio de Janeiro e a Academia Real Militar (onde se inicia a Escola de Engenharia da UFRJ). Em que pese tal contexto, inclusive com essas escolas tendo sido incorporadas às atuais universidades federais desses estados, partirei da perspectiva de que o Ensino Superior no Brasil surge no início do século XX quando:

Por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. [...] Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006, p.22).

Essa perspectiva, quando contrastada com o que expõe Almeida (2012, p.39) ao acentuar que a universidade como instituição “conta com quase nove séculos de existência e tem presença no continente europeu antes mesmo da consolidação da maioria dos países atualmente existente”, reafirma a consideração de que o projeto

universitário no Brasil ocorre tardiamente, seja pela condição de colônia, seja porque desde lá a universidade era privilégio de poucos, não fazendo parte, de maneira expressiva, da pauta das reivindicações populares. Na esteira da constituição do projeto universitário no Brasil, após a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a década de 1930 trouxe novas instituições que se somam no esforço de implantar o Ensino Superior, a saber: a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935.

Na Bahia, o Estado já contava com escolas de cursos superiores isoladas, pois, além da Escola de Cirurgia, fundada em 1808, já havia os cursos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896) e, do mesmo modo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941). Somente em 1950 esses cursos são agregados e, somados a outros, dão origem à Universidade Federal da Bahia. Sanches Neto (2012, p.29) explicitou esse feito histórico ao registrar que

[...] no ano de 1956 na Universidade da Bahia nasceu o primeiro curso de dança em nível universitário do país. Esse curso foi parte de um projeto visionário e pioneiro do Reitor Professor Edgard Santos que incluiu os cursos de arte – especificamente dança, música e teatro – na Universidade. Ele fez isso juntamente com outras ações nas áreas de cinema, arquitetura e belas artes e colocou a Bahia na vanguarda cultural nas décadas de 1950 e 1960.

Inicialmente, a Escola de Dança oferecia ensino por uma perspectiva extensionista. Não se tratava da oferta de uma graduação nos moldes do que conhecemos hoje (licenciatura, bacharelado, tecnólogo e afins). Os cursos ofertados eram o Fundamental, com duração mínima de dois anos; o Magistério com quatro anos; o Aperfeiçoamento Profissional e o Não-Profissional, ambos com dois anos de duração (SANCHES NETO, 2012, p.33). Esses cursos privilegiavam estudos de Dança Moderna, Folclórica, Balé Clássico, Composição Coreográfica, Improvisação, História da Dança, História das Artes. A gênese do pensamento pedagógico em Dança no Brasil, no contexto universitário, inicia-se com a importação de uma filosofia europeia, trazendo em seu bojo concepções de corpo e movimento marcadas pelo advento da Dança Moderna, influenciada fortemente pelo expressionismo alemão.

Coube à dançarina, professora e coreógrafa polonesa Yanka Rudzka a missão de implantar o curso de dança na UFBA. Formada na Escola de Mary Wigman, uma das precursoras da Dança Expressionista Alemã, Yanka foi a personificação do processo de implantação da filosofia que germinava na escola.

Em 1960, o alemão Rolf Gelewski assume a direção da Escola de Dança e, por conseguinte, o processo de implantação da cultura universitária em Dança no país. Sobre ele, Sanches Neto (2012, p.37) afirma:

Gelewski era um homem metódico e disciplinado que desenvolveu e sistematizou sua própria técnica de composição em dança estruturada em fases determinadas de criação e experimentação de movimentos. Essas características pessoais, naquele momento, foram necessárias à estruturação do curso. No ano seguinte, em 1961, ele implantou os cursos de Magistério Elementar, Dançarino Profissional e Magistério Superior, sendo que estes dois últimos possuíam um caráter de formação em nível superior. O Magistério Elementar, como todos os cursos de magistério do país, era equivalente a um curso técnico de nível médio e formava professores aptos a ministrarem aulas para crianças. Já os cursos de Dançarino Profissional e Magistério Superior tornaram-se os primeiros cursos de dança em nível universitário do Brasil, formando as bases para os futuros cursos de Dançarino Profissional e Licenciatura em Dança.

Diante desse registro, vemos que a relação Dança e Universidade se desenrola no Brasil há pouco mais de seis décadas. Se observada por uma perspectiva linear, pode-se inferir que essa relação não está distante do próprio processo histórico de implantação tardia da Universidade no país. Porém, deve-se considerar o lapso entre o surgimento dessa Escola na UFBA e o da segunda instituição a ofertar formação acadêmica em Dança no país, pois não houve disseminação de uma cultura universitária em Dança, como aconteceu com outros cursos de graduação. Entre outros fatores, identifico que a ausência da Dança como campo de conhecimento pode ser considerada uma tônica no processo de sua lenta inserção no contexto universitário. Pereira e Souza (2014, p.19) propõem uma reflexão que vai na mesma direção:

[...] se, por um lado, tal percurso se revela relativamente longínquo ou extenso, por outro, é possível perceber que a trajetória deste curso de graduação, apesar do tempo, não seguiu uma linha uniforme de desenvolvimento na busca por sua legitimação. A exemplo disso, um

hiato de 28 anos – ou seja, praticamente três décadas – assinalou o período compreendido entre a criação do primeiro e do segundo curso de graduação em dança no país, respectivamente o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1956, e o da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em 1984.

As décadas de 1980 e 90 marcam a tímida ampliação da formação universitária em Dança, com o surgimento de outros cursos que se somaram ao da UFBA (1956) e ao da FAP (1984). Em 1985 o Centro Universitário da Cidade propõe o curso de Licenciatura em Dança, inaugurando o processo de formação no Estado do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, a Universidade de Campinas propõe cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança, dando início a essa formação universitária no Estado de São Paulo. Em 1986 foi a vez de a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) propor sua graduação em Dança, colocando São Paulo à frente em número de instituições que ofertam cursos na área. Nunes (2016, p.47) analisa a conjuntura e considera que essas instituições:

[...] foram responsáveis por uma mudança significativa no cenário da Dança produzida no Brasil, não só na produção acadêmica como também na produção artística. Antes desse acontecimento, muitos profissionais da área buscavam suas formações superiores em cursos da área da Saúde, como Educação Física e Fisioterapia; ou ainda nas áreas das Ciências Humanas, como Pedagogia e Psicologia. Ademais, a formação em outras áreas de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais) no Brasil ainda era uma realidade tão tímida quanto a própria formação em Dança.

Carvalho (2011, p.17) complementa, ao apontar que “[...] a oferta de cursos de dança no ensino superior, mesmo que em menor proporção em relação a outros cursos, contribuiu para a efervescência do discurso da dança no Brasil, abrindo a possibilidade para reflexões acerca da dança com outras áreas de conhecimento”.

A década de 1990 foi marcada pelo surgimento de novos cursos superiores em Dança, a saber, Faculdade Paulista de Artes (1991); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994); Universidade Anhembi Morumbi (1998); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (1999). Segundo Santos (2016, p.20) transitamos para o século XXI com a seguinte configuração:

[...] até o final dos anos noventa, existia um total de 8 cursos superiores em dança, sendo um contingente importante, mas ainda inexpressivo em termos de uma melhor distribuição desses cursos para a proporção geográfica do Brasil. O fator importante a ser destacado nesse aspecto é que os cursos estavam localizados predominantemente nas capitais e a interiorização dos cursos era algo ainda mais distante da realidade da dança naquele momento.

A partir dos anos 2000, mais especificamente nos últimos dez anos, o Ensino Superior no campo da Dança tem crescido de maneira exponencial. Em 2017 são 49 cursos em funcionamento em todas as regiões brasileiras, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, tal como pode ser visto no gráfico abaixo:

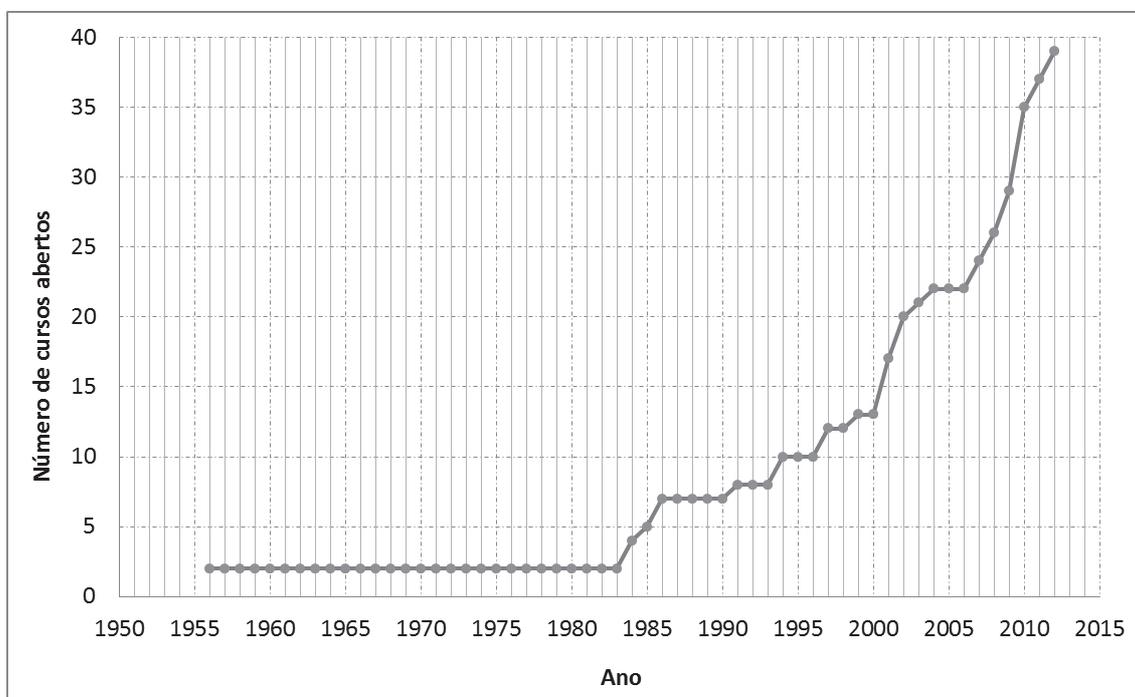


Gráfico 01 – Taxa de crescimento da formação superior em Dança no Brasil

Fonte: PEREIRA; SOUZA (2014).

A imagem acima mostra que a inserção do campo da Dança na Universidade se acentuou sobremaneira nos últimos vinte anos. A década de 1990 encabeçou um movimento de proliferação de graduações em Dança e esse movimento prosseguiu nos anos 2000. Uma série de fatores podem ser aproximados dessa conjuntura, não para demarcar relações lineares de causa e efeito, mas para observar a trama complexa que se engendra no entorno da relação Dança e Universidade.

Para iniciar, abordo a instituição da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, cujo texto definitivo foi sancionado no final do ano de 1996 – LDB 9394/96. Sem dúvida, esse advento trouxe reverberações fortes para o crescimento da formação acadêmica em Dança, pois ali, tal como expresso no artigo 26, § 2º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Naquele momento, tal disposição refuta não somente a Lei 5.692/71, Diretrizes e Bases em vigor até 1996, cuja orientação asseverada no artigo 7º dispunha: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística” (BRASIL, 1971, grifo meu). Incide, também, sobre a estrutura universitária, no que tange à Arte, na universidade, a fim de atender à legislação em vigor. Afinal, concomitantemente, o Brasil passa por uma efervescência de cursos de Licenciatura em Educação Artística, formações generalistas cuja principal marca era a presunção da formação de um professor habilitado para o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A formação acadêmica na área pendeu, então, para uma compreensão da Arte como um grande bloco de conteúdos, sem respeitar especificidades inerentes a cada campo, trilhando pela perspectiva de uma docência que assume papéis distantes do escopo de sua formação ou de saberes que constituíram a trama de sua trajetória docente.

É importante salientar que, mesmo com o novo fôlego trazido pela LDB 9394/96, o sistema educacional do país ainda hoje reflete os sintomas desse processo, à medida que com o crescimento exponencial na formação superior em todas as áreas artísticas, algumas redes de ensino públicas, bem como instituições de ensino privadas da Educação Básica ainda inserem a Arte nos currículos por meio desse *modus operandi*. Na rede estadual da Bahia, Estado pioneiro na implantação de graduações no campo das artes, vivenciamos essa realidade. Concursos públicos para carreira do magistério consideram o cargo “Professor de Arte”, sem demarcar sua especificidade, muito embora na capital, Salvador, desde 2003 tenhamos concursos públicos na Rede Municipal de Salvador para professores de cada área do conhecimento da Arte.

A LDB 9394/96 teve impacto grande sobre o processo de ampliação da relação entre Dança e Universidade, como afirmam alguns autores (PEREIRA e SOUZA, 2014; Nunes 2016; Santos, 2016); porém, não se pode perder de vista que, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), textos publicados em 1997 para o Ensino Fundamental e em 2000 para o Ensino Médio, alavancou o processo de inserção da Dança na cultura universitária. Os PCNs do Ensino Fundamental trouxeram nova perspectiva para o ensino da Arte na escola, primeiramente por reconhecer a autonomia das Artes, desvelando objetivos próprios para o ensino de cada área. No caso da Dança, por exemplo, esse feito foi extremamente significativo, pois se pode considerar que pela primeira vez em um documento de abrangência nacional a Dança foi reconhecida como área de conhecimento, apresentando uma concepção de corpo extremamente arrojada para sua época: “É importante, portanto, que o corpo não seja tratado como ‘instrumento’ ou ‘veículo’ da dança, como comumente se pensa. O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo” (BRASIL, 1997, p.72).

Essa perspectiva de corpo trazida nos PCNs implica um olhar pedagógico para o sujeito em sua integralidade na ação de aprender na escola, posicionando a Dança como campo do conhecimento capaz de integrar aquilo que outrora se acreditou estar distante: corpo, cognição, emoção etc. Para além disso, referiu, mesmo que timidamente, a figura do Professor de Dança, que naquela conjuntura eram poucos, mas puderam se sentir contemplados quando reiteradas vezes no documento aparece a expressão “o professor que trabalhe com a Dança” (ibid.). Essa atmosfera de transformações nas bases legais da educação brasileira, sem dúvida, colaborou expressivamente para a ampliação da relação Dança e Universidade, seja pelo surgimento de um espaço mais amplo no mundo do trabalho, seja por conta das discussões encabeçadas pela Federação de Arte-educadores do Brasil - FAEB⁷, que

⁷ A FAEB, desde sua criação, cumpre funções que poderiam ser consideradas paradoxais, mas são coerentes com a vida de quem a criou. A primeira é congregar pessoas que têm como objetivo comum trabalhar pela Arte/Educação. Não uma Arte/Educação unívoca, de uma face ou uma vertente apenas, mas uma Arte/Educação plural, que agregue forças na diversidade e possa, assim, abranger as artes. Isto produz confrontos internos que são saudáveis, na medida em que há discussões e compartilhamentos. A segunda é colaborar com políticas públicas no sentido de inserir no contexto escolar o ensino/aprendizagem de Arte e tentar garantir sua continuidade. Se no início de sua criação o confronto era claramente com os órgãos governamentais, principalmente em relação à LDB que

serviram de base para essas conquistas, uma vez que acenavam na direção da inserção de formação específica das artes no âmbito universitário.

Os anos 2000 vão coroando essa trajetória da Dança na Universidade. Ao seguir pela análise dos processos educacionais, o que envolve entre outros aspectos as políticas públicas de educação, vale dar relevo à Resolução CNE/CES 3/2004, publicada em 12 de março de 2004 pelo Conselho Nacional da Educação, dispendo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Esse documento é uma importante tônica para o fortalecimento da relação Dança e Universidade, não só por orientar os percursos curriculares dos cursos que surgiram dali por diante, bem como as possíveis reformas curriculares das graduações já existentes. Contudo, a meu ver, o documento legitimou a existência dessa formação acadêmica e, de algum modo, encorajou o surgimento de novos cursos, uma vez que apontava caminhos de como concebê-los, de como desenhar um projeto pedagógico de formação acadêmica.

Nessa mesma linha, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, documento publicado em 2010, reconhece mais uma vez a relação entre Dança e Universidade, apontando questões como: perfil do egresso, temas que devem ser abordados na formação; ambientes de atuação; e infraestrutura recomendada, nas duas modalidades de formação (licenciatura e bacharelado). A leitura do documento mostra como a licenciatura está apoiada nos documentos acima citados (LDB 9394/96; PCNs), o que reforça a tessitura de sentidos que essas questões estabelecem com a construção do projeto de formação acadêmica em Dança e justifica por quê, entre os 49 cursos de graduação em funcionamento em 2017, 28 são licenciaturas e os demais se dividem entre bacharelados e tecnólogos⁸. O centro da ação docente é assim formulado:

estava em discussão, com o tempo tivemos que agir também em relação a empresas privadas, que investiram nesse campo. A terceira é batalhar constantemente – e cada vez mais neste tempo de golpes – pelo direito à Arte/Educação de qualidade, polífona, diversa, multicultural e responsável; contra decretos, medidas provisórias, projetos de emenda à Constituição que privatizam cada vez mais a Educação, a tornam fundamentalista, neoliberal e comercial. O site da FAEB é <http://faeb.com.br/>. Acesso em: 22 dez. 2017.

⁸ Fonte: INEP, 2017.

O Licenciado em Dança é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Dança. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Dança, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Dança em saber escolar (BRASIL, 2010, p.27).

Em 2016, numa das últimas assinaturas do governo Dilma Rouseff, a LDB 9394/96 ganha uma importante reformulação que, sem dúvida, deparará favoravelmente com relação aos avanços que teremos no campo da formação superior em Dança, quando, ao falar da obrigatoriedade do ensino da Arte, esclarece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte. (BRASIL, 2016). Além disso, esse aditivo na lei estabelece prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio, ou seja, demanda às instituições de ensino superior novos alargamentos para o processo de inserção da Dança na cultura universitária.

Em sintonia com esses documentos, a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro 2017, homologada em 20 de dezembro do mesmo ano, legisla acerca dos componentes curriculares e conteúdos que devem ser trabalhados nas instituições públicas e privadas. O documento que toma o processo de escolarização como um direito (inspirado na Constituição de 1988), trazendo objetivos pedagógicos para as diferentes áreas do conhecimento, desvela mais uma vez o caráter fundante das Artes na formação cidadã dos estudantes de Ensino Fundamental e, rememorando tendências dos PCNS (1997), afirma mais uma vez a Dança como campo específico do conhecimento, com estatutos epistemológicos próprios, o que não lhe permite ser plenamente desenvolvida nas margens de outros campos, que tomam o corpo como centro de sua concepção epistemológica, a exemplo da Educação Física. Ao trazer especificamente objetivos de aprendizagem e habilidades indispensáveis na inserção da Dança na escola, e dar como prazo o ano de 2020 para ser plenamente seguida, a BNCC pode ser vista como mais um fio que amplifica a presença da Dança na Universidade.

Não se pode excluir desse panorama a importância singular do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também lançado em 2007. Com o objetivo de ampliar a oferta de Ensino Superior público, garantindo à população acesso e permanência na universidade, o Reuni possibilitou construção de instalações físicas, contratação de docentes e, por conseguinte, abertura de cursos de graduação e pós-graduação em Dança, inclusive em institutos federais, em período noturno, e interiorização da formação acadêmica em Dança. Como exemplos, uma graduação noturna na UFBA em 2010, e graduações no interior como o da Universidade Federal de Sergipe (2007) com curso de licenciatura no campus de Laranjeiras, o da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2012), onde ensino, e o da Universidade de Santa Maria (2013) no Rio Grande do Sul.

É necessário destacar também nessa relação a efervescência de novas concepções acerca do conhecimento. Concepções essas que mexeram com as tradicionais matrizes científicas das universidades e, por conseguinte, do seu modo e interpretação da produção do conhecimento. Paradigmas centrados numa perspectiva positivista, sustentados por base racionalista que vislumbra a ideia do conhecimento científico como uma única verdade e a ideia de que só é possível se chegar a esse conhecimento por meio de um método pré-concebido que não dialoga com as especificidades do objeto em questão, incidindo sobre ele de maneira autoritária e pouco flexível, passaram a coabitar e, de certo modo, sofrer zonas constantes de tensividades, com concepções mais abertas de produção do conhecimento. Assim, coaduno-me a outros pesquisadores do campo das Artes e Humanidades, que se tratam de epistemologias não-cartesianas. Acerca do assunto, Coutinho e Santos (2010, p.71) afirmam:

Uma abordagem 'não-cartesiana' [...] é radicalmente distinta de uma postura anticartesiana, que exclui o sistema cartesiano e, mais que isso, busca obturar a falha estrutural da linguagem, substituindo-a por uma representação oposta. Por sua vez, o 'não-cartesiano' suspende e conserva os princípios cartesianos, num movimento paradoxal e complexo. Implica, ainda, entender pesquisa como uma ação construída a partir de métodos singulares, delineados pela relação objeto-pesquisador – contexto, que poderá, em certos momentos, solicitar também princípios do método cartesiano. Em outras

palavras, mesmo quando se elege um referencial epistemológico construtivista e aberto para a práxis da pesquisa, etapas como categorização, classificação e ordenação, características do método cartesiano, encontrarão o espaço, desde que necessárias e coerentes com o objeto de investigação.

Ao tratar do pensamento não-cartesiano no âmbito da cultura universitária, e também fora dela, as autoras fazem menção ao legado que se foi constituindo durante o final do século 19 e o século 20, que, sem dúvida, corroborou para uma inclinação menos restritiva no que se refere ao pensamento científico. Com efeito, elas destacam as obras de “Henri Poincaré, Sigmund Freud, Gaston Bachelard, Paul Feyerabend, Paul Valéry, Thomas Kuhn, Pierre Bourdieu, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Lacan, Richard Rorty, Alain Badiou, Michel Maffesoli, entre outros” (COUTINHO; SANTOS, 2010, p.71).

Certamente, essa abertura no pensamento científico, balizada pelo construto teórico presente nas obras desses estudiosos, trouxe ressonâncias claras na implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Dança, quando mais uma vez a Universidade Federal da Bahia pioneiramente lança o primeiro Mestrado Acadêmico em Dança na América Latina, aprovado pela CAPES em 2005 e com a abertura da primeira turma em 2006. Até o final de 2017, o curso reúne 135 dissertações defendidas⁹, muitas delas recorrem a esse quadro conceitual das epistemologias não-cartesianas. Esse quantitativo demonstra a consolidação da Dança na Universidade. Em 2018 a instituição mais uma vez assume o pioneirismo e lança o primeiro Doutorado Acadêmico em Dança no Brasil e um curso de Mestrado Profissional, ambos aprovados pela CAPES em 2017, com a formação da primeira turma prevista para 2019. Ainda na rota do pioneirismo, cabe mencionar a Licenciatura em Dança na modalidade educação à distância (EAD), proposta pela Escola de Dança da UFBA para ampliar a formação de professores nas cidades do interior da Bahia. Tal consolidação movimenta a formação docente em Dança para o Ensino Superior, uma vez que desde 1996 a LDB 9394/96 no Art. 66 expressa: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-

⁹ Dados disponíveis no Repositório da UFBA em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Contudo, é prevalente ainda no campo da Dança a migração de pesquisadores em formação para programas em outras áreas. Quando não se trata de um desejo do pesquisador e da demarcação do seu objeto de pesquisa, esse movimento se dá pela falta de programas com área de concentração específica em Dança.

Aquino (2008) em sua dissertação intitulada *A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil* elabora minucioso mapeamento que configura a produção científica em Dança até o surgimento do referido Programa da UFBA, e identifica que naquela altura já havia 664 trabalhos, entre dissertações e teses, com a Dança como centro da pesquisa. Segundo a autora, os trabalhos se espalham por diferentes áreas, com destaque para Educação Física, Educação e Comunicação (2008).

Esse panorama permite inferir que é recente o processo de formação docente em Dança, no que concerne à Educação Básica e no Ensino Superior que é o contexto de atuação de onde parto para tecer minhas considerações acerca da temática. A análise das circunstâncias que vão configurando a presença da Dança no ambiente universitário é de suma importância para que se compreenda que, assim como estamos em vias de ser, em termos da constituição de nossa docência, a própria dimensão relacional entre essas duas instâncias também estão se constituindo a todo o tempo, por meio de uma trama de forças materiais e imateriais que vão transitando para novas configurações.

O que se pode ver, também, é que há nessa relação entre Dança e Universidade certa resistência no processo de sua inserção, pautada, sobretudo, na luta histórica pelo reconhecimento como componente curricular da Educação Básica e como área autônoma do conhecimento. Sem dúvida, essa marca incide sobre o processo de formação dos professores de Dança e, de certa maneira, explica os obstáculos sociais que a construção de nossa professoralidade ainda enfrenta. Como professor universitário, em uma instituição em que diferentes cursos se abrigam no mesmo *campus*, diariamente, sou chamado à responsabilidade de militar politicamente pelo meu espaço de atuação. Ademais, além de me ocupar da formação de meus alunos tenho de lidar com a mediação da aprendizagem de colegas, docentes de cursos

tradicionalmente presentes na universidade, e que não conseguem compreender como a Dança chegou a ser o que ela vem sendo no contexto do Ensino Superior.

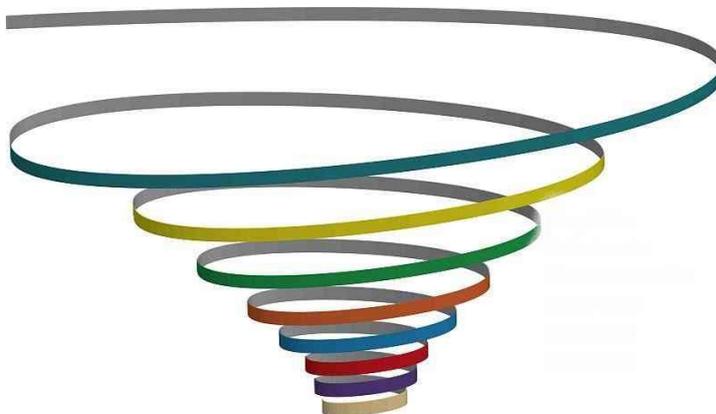
Nessa medida, percebo que o arborescer desse questionamento – como eu cheguei a ser o que venho sendo na minha docência – aparece com mais força quando eu assumo a minha atuação na universidade, justamente porque o meu dia a dia é um exercício constante de tentar entender, para mim e com outros, por que se é e como se é professor de Dança no contexto do Ensino Superior. Assim, cabe dar relevo ao entendimento que engendro em torno da questão, uma vez que pensar a formação de professores por meio da noção de professoralidade, ou seja, como uma experiência encarnada de formação tangencia não só a questão da lacuna de trabalhos acadêmicos que discutam o processo formacional e o exercício profissional nesse segmento, mas desestabiliza também a noção de formação, culturalmente compreendida de maneira restritiva, na medida em que resume a experiência viva de formar-se à frequência regular a cursos que se destinam à titulação mínima exigida para o ingresso na carreira.

Não foi apenas o mestrado e o trajeto no doutorado que me fazem um professor universitário em Dança. Midlej e Nogueira (2012, p 10) asseveram que “há fortes indícios de que a construção da professoralidade acontece imbricada ao processo de desenvolvimento permanente da pessoa e, nesse sentido, a formação docente tem início muito antes de a pessoa ingressar nos cursos de preparação para o magistério”.

Buscarei daqui por diante trazer uma revisão conceitual, evidenciando como a noção de professoralidade imprime marcas subjetivas que circunscrevem o estar professor / professora de Dança. Desse modo, pretendo reforçar a perspectiva de que a formação docente é um vir a ser, é processo e, como tal, não se cristaliza e, no entanto, compreende-se. Desejo entender o compreender como verbo que pressupõe um empreendimento coletivo. Não se compreende, seja qual for o fenômeno, por meio do isolamento. A compreensão pressupõe diálogo, fluxos, constante abertura para a relação com o outro. Pelo viés dessa interação, é possível me aproximar de uma discussão mais autoral acerca da professoralidade na especificidade da Dança, inclusive trazendo novos contornos referenciais para o próprio termo.

Digressão 02:

Figura 03.¹⁰



*Eu era um estudante de graduação em Dança, quando vi entrar pela porta da sala uma professora portando dois livros. Segundo ela, haveria um “trabalho” a ser realizado no interstício entre o final daquele semestre e o início do próximo. Atento à demanda, pus-me a escutar a orientação. Ela, sem muito suspense, encomenda para o grupo a leitura daqueles dois livros. Logo pensei: não é justo em plenas férias tamanha atribuição! Respirei, sem deixar transparecer minha insatisfação, e fui me aproximando da roda que se fez em torno dela. Confesso que naquele momento a estratégia era saber por onde eu começava a cumprir a designação. Entre as estratégias que adotei, sem dúvida, despontou a escolha pelo título. Optei por iniciar pela obra *Introdução ao Pensamento Complexo* de Edgar Morin. Juro que fui seduzido pela expressão “introdução”. Entretanto, se aquilo era uma introdução, no intervalo do primeiro para o segundo semestre do curso, assustava-me supor o que viria. Fui lendo com afinco, esforçando-me para compreender a discussão que se fazia. A cada página a dificuldade se confirmava e a complexidade parecia inalcançável, talvez a dificuldade de me relacionar com o conceito residisse numa formação, até ali, estritamente disciplinar e, nesse sentido, faltava lastro experiencial para que eu pudesse apreender a complexidade como uma questão. Após a leitura das dezenas*

¹⁰ Disponível em <http://educacao.juliosilva.net.br/2011/04/aprendizagem-em-espiral.html>, acesso em 13 de novembro de 2018.

*de laudas que compõem o manuscrito, perguntei-me o que havia ficado da experiência. Logo, compreendi que o que permanecia forte era a ideia de que a complexidade era o fenômeno da inter-relação, da religação de saberes que outrora pareciam distantes ou eram distanciados. Bom, dali por diante prossegui refletindo e me relacionando com a questão. Meses depois, coincidentemente ou não, porque acredito que até o acaso é programado, recebo de presente um livro. Tratava-se de uma obra da área de Administração e Gestão de Pessoas, intitulada *Espiraís do Conhecimento* de Paulo Sabbag (2007). Apesar da aparente distância entre as áreas, o texto foi me fisgando de modo que a discussão na direção de que o conhecimento é inconcluso, que ele se dá num movimento espiralado em que não se reconhece começo, meio e fim como estruturas cabais, foi servindo como uma espécie de eco ao que havia lido no trabalho de Morin e, ao mesmo tempo, foi recompondo a minha própria atitude diante do conhecimento e a minha disponibilidade para conhecer. Conhecer de forma espiralada, a partir da sucessão desses eventos, seria estudar Dança sem obedecer piamente às restrições dos limites epistemológicos do próprio campo. Assim, desde lá fui ensaiando a compreensão de que a nossa existência como professor é notadamente embebida dessa mesma metáfora do movimento espiralado encharcado de complexidade, tessituras que se tramam na potência viva do ato de estar no mundo em constante relação. Lembrar-me dessas experiências de leitura foi um acalanto aos dilemas que circunscreveram os meus primeiros dias como professor universitário em Dança. Ao olhar para mim mesmo na busca de uma suposta identidade professora fui compreendendo a impossibilidade de localizar paisagens que se apresentassem a priori. Logo, desembacei o olhar e comecei uma busca por me enxergar, como pessoa-professor também por meio desse tal sentido espiralado. Quando me dei conta, e não foi num passe de mágica, eu sei, lá estava emergindo em mim pelos corredores da UESB a expressão professoralidade, sobre a qual dedicarei atenção a seguir.*

A IDEIA DE PROFESSORALIDADE EM QUESTÃO

Antecede a abordagem da noção de professoralidade a análise e, em alguma medida, o reposicionamento do conceito de formação. O verbo formar pode, sutilmente, incitar a compreensão perigosa de dar forma a algo ou alguém. Como se fosse possível partir de um ponto nulo da existência para começar a ser. Como se a experiência de formar perpassasse por uma demarcação rígida de começo, meio e fim. Como se formação fosse sinônimo de formatação, o que de certo modo garantiria a previsibilidade e também o controle da ação. A ideia de formação, vista como dar forma, pressupõe um outro que não sou eu manobrando os movimentos de mim, orquestrando as dobraduras do meu processo compositivo, fabricando um modo de ser/estar que tem compromissos para além do próprio desejo do sujeito em formação.

O perigo desse viés para pensar a formação concorre com a própria pobreza semântica que essa interpretação gera para o conceito, e assim formar pode ser compreendido também como entrar na fôrma, ou seja, padronizar-se de acordo com crenças, lógicas, marcas estrangeiras, que não reverberam um modo particular de ver o mundo, e, dessa maneira, caminhar para um ausentamento de si. Um assujeitamento do sujeito que não é atravessado pelo processo formacional, mas arremessado entre polaridades simplificadas daqueles considerados formados ou não-formados. Como se fosse possível mensurar a formação ou resumi-la à chancela de um certificado ou diploma.

Desejo, então, reforçar a ideia de formação docente como a consciência de saber-se em movimento. Perceber nas urdiduras de sua existência o rearranjo de modos de ser. Acreditar na percepção singular de que a cada dia está posta a possibilidade de ser um outro diferente de si mesmo e, em certa medida, isso nos é propiciado pela cultura, pelo encontro com a alteridade, pelo atravessamento da diversidade de pensamento, e não pela colonização instrutiva feita por outrem. Pelo contrário, trata-se da possibilidade de poder ler o mundo impregnado por referências não necessariamente produzidas em nós e que, contudo, passam a nos constituir. Por conseguinte, são atualizadas pela trama referencial que trazemos. No dizer de Pereira (2013, p.19), “a gente perde os pedaços não no sentido de desintegrar-se: somos um complexo muito

grande de práticas simultâneas e, a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva, de memória que não deixa a gente enlouquecer”.

Tão logo, penso a formação como (auto)formação. Assim, reconheço-me como espaço de ocorrência da minha própria transformação. Essa perspectiva, inclusive, medeia novos fluxos da própria relação entre formação e conhecimento, propondo desdobramentos menos lineares entre essas dimensões, uma vez que não necessariamente formar-me é sair de dentro de mim para buscar conhecer aquilo que está fora e depois trazer de volta para criar conformações que regulam e engessam os movimentos de mim. Esses fluxos podem ser bifurcados, o que permite atualizações constantes, novas marcas, novas composições, um compromisso com o refazimento, com a constituição de uma nova paisagem de mim, tão potente e tão efêmera como aquela que fui outrora.

Ao me interessar por estudar a professoralidade em dança partindo da experiência no Ensino Superior, viso problematizar nossa formação docente e coaduno-me à 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, associo 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” (apud MIDDLEJ, NOGUEIRA, 2013, p.5), Ou seja, ao olhar sobre tais circunstâncias para a professoralidade em dança, percebo que a formação do professor que atua na universidade ou até mesmo na Educação Básica, já que contextualizar a discussão no ensino universitário não implica exclusividade, não basta nos conhecimentos proposicionais (TARDIF, 2001) engendrados nos fluxogramas dos cursos de graduação e pós-graduação. Muito pelo contrário, vai além, associando-se à subjetividade do sujeito professor, gerando novos campos de significação que só podem ser acessados por meio de um encontro com o docente imerso em seu exercício profissional, por meio da escuta de narrativas docentes que revelam saberes, marcas, atualizações, que (in)conscientemente vão constituindo o estado provisório de formação docente.

Em sintonia com essa perspectiva da formação como projeto inacabado, alio-me a outros autores, como Pereira (2001a, 2001b, 2013), Midlej (2009, 2013) Powaczuck e Bolzan (2008), que pensam a formação de professores impregnada pela acepção clássica que dá origem a esse entendimento do processo formativo como algo continuado, o conceito alemão de *Bildung*. Para Suarez (2005, p.1) “*Bildung* expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão ‘formação cultural’”. Esse termo adquire um enviesamento pedagógico que destaca a noção de formação como *processo* que encontra na cultura seu lastro central. Marcos Vilela Pereira, pesquisador na área de formação de professores, esclarece o termo *Bildung* como

[...] 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 autodesenvolvimento. 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).

Esse caminho para (re)pensar a noção de formação é condição *sine qua non* para compreender o que aqui delimito como sendo professoralidade em Dança, ou seja, um avivamento do eu no processo de constituição de mim; a tomada de consciência de que o exercício de formar-se implica o sujeito em formação, ultrapassando a ideia de depósito de conhecimentos e métodos. Um corpo que, na ação de aprender, rearranja seus modos de ser e como uma paisagem vai assumindo a transitoriedade e o refazimento como aliados. A ideia de professoralidade vai na contracurva da perspectiva de que há uma identidade professora, tão aludida nos meandros dos manuais de didática, metodologias de ensino, cursos de capacitação pedagógica, entre outras ações que trazem como concepção a formação de professores por meio de modelos que independem da personalidade do sujeito que experiencia seus movimentos de professoralização.

A noção de professoralidade depõe contrariamente a qualquer tentativa ingênua de fabricação em série de tipos de professores, uma vez que leva em consideração que cada professor/professora é um corpo e, por assim ser, carrega marcas de sua personificação que vão desde a referência de docência que orienta suas ações, e aqui estão incluídas suas memórias como estudante, às experiências mais distantes geograficamente do seu ambiente de atuação, porém que influem no modo como esse estado de ser/estar professor/professora se apresenta. Jerome Bruner (apud. MACEDO, 2014, p.3) “fala, em suas obras recentes, que os seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressões de uma cultura”.

Por isso, a noção de professoralidade (PEREIRA, 2010a, 2010b; 2013; MIDDLEJ, 2009) adquire centralidade no objeto deste trabalho, pois está intimamente ligada à ideia de processo, na medida em que tanto o sujeito quanto o conhecimento são inconclusos. Estão sempre intercambiando 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 contínuo e continuado 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 auto-formação. Segundo o mesmo autor,

[...] é estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a professoralidade. É investigando como me tornei o professor que sou, por que me tornei professor é que investigo a professoralidade. O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa professoralidade que se professoraliza. (PEREIRA, 2010a, p.67).

Pensar a formação de professores por essa perspectiva, faz-me associar claramente o processo de formação ao fenômeno da aprendizagem e, nesse sentido, cabe também reposicionar a ideia de aprender, sobressaltando a noção de aprendizagem. Segundo

Rocha (2013, p.17), trata-se de um neologismo referenciado por alguns pesquisadores da pedagogia como a francesa H el ene Trocm e-Fabre e o brasileiro Hugo Assman. Aponta para a necessidade de se pensar a experiência de aprendizagem como um estado de estar-em-processo-de-aprender, indissociável da dinâmica do vivo.

Nesse sentido, o termo *aprendência* designa a ideia de que não há fronteiras estabelecidas para o exercício de aprender. Aprendemos nas diferentes relações que estabelecemos com o mundo, ou seja, a aprendizagem não pressupõe isolamentos institucionais que se travestem da função exclusiva de ensinar. Ao arrastar essa noção para a discussão da formação de professores, argumento que a docência é, como qualquer outra atividade humana, um exercício de aprendizagem. Ao decupar o termo *aprendência*, Assman, (2011, p.68) propõe:

Aprender significa, sem d vida, entrar em mundos simbólicos pr configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/às, professor/a etc.). Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos.

Por essa dimensão, a formação vista pela noção de professoralidade é um eterno aprender a aprender, no sentido de redimensionar o olhar sobre si e perceber-se sujeito em formação. Quanto mais se sabe, ou se pressupõe saber, maior se torna a trilha do conhecimento, pois é aqueles que curiosamente percorrem o caminho do aprender, logo percebem que a estrada não é linear e tampouco finita. Essa noção de *aprendência*   indispensável para pensar na formação de professores   medida que de algum modo ela balança representações sociais que até então pareciam inexoráveis, uma vez que ao professor, culturalmente, foi investida a função de ensinar unicamente, como se esse sujeito atingisse um ápice de detenção absoluta do conhecimento e certa condição de excelência diante de sua própria condição cognoscente. O estar professor/professor “implica o exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p.111).

Aprender é revirar-se. É ganhar consciência de seu estado aprendente. Não é somente aprender aquilo que se supõe ser externo ao sujeito, mas, também, o aprender sobre si, sobre os seus modos singulares de se organizar com o/no mundo, ter consciência de seus saberes e limites, colocar-se diante da incerteza como ponto de partida da construção de sua docência. A incerteza não significa, a meu ver, ausência absoluta de saberes, mas, sim, a percepção de que tudo tende a não ser mais o mesmo. Somos reféns da mudança, digo refém porque acredito que não escapamos sobre hipótese alguma dela. Mudar é condição existencial. Só sobrevivemos pela nossa capacidade evolutiva de nos transformarmos. Macedo (2014, p.4) afirma que: “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma auto-reflexiva, uma imagem de si”. Para Christine Délory-Monberger (2008, p.138) aprender 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 jeito, seu futuro, “biografar-se de outro modo”.

Essas considerações sobre aprendizagem são fundantes para pensar, também, na constituição da docência universitária em Dança, campo que vem se expandindo no Brasil. Conforme já mencionamos neste texto, em 2017, tínhamos 49 cursos superiores em Dança. Com isso, estamos falando de centenas de professores que experienciam, diariamente, a aprendência de se construir docentes dessa Arte no âmbito universitário.

Postas tais considerações, parece ingênuo olhar para esse panorama como uma paisagem constituída de maneira homogênea, como se o modo como eu, docente universitário em Dança, constituo a minha professoralidade fosse o mesmo modo, com as mesmas marcas, com as mesmas histórias do colega da sala ao lado ou da instituição vizinha. Para Marcos Vilela Pereira (2013, p.123):

Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. Formar-se é saber-se em formação [...] é abrir, curioso, o céu e apanhar uma braçada do infinito em luz que em nós se mistura. Formar-se consiste em aprender a desfazer-se e refazer-se radicalmente, perdendo os pedaços e morrendo a cada vez, descendo ao céu e inferno de si, enfrentando o risco de tornar-se diferente,

novo. Formar-se é aprender o caminho da desfiguração em resposta ao apelo de si para, a seguir, constituir-se numa nova figura.

Trabalhar com a noção de professoralidade para pensar a formação de professores requer não somente revisão conceitual, mas a compreensão clara dos quadros teóricos que sustentam a ideia de formação como inconclusão. Marcos Vilela Pereira, na obra *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, deixa clara a sustentação conceitual por meio daquilo que ele mesmo chama “os mundos” de Foucault, Deleuze e Guattari. Diz ele:

[...] o caminho mais adequado, a meu ver, para realizar o intento de investigar a professoralidade do professor é, seguindo os passos de Foucault, problematizar a questão pondo diante de si as perguntas *como se é professor? Como é ser professor? e por que se é professor?* (PEREIRA, 2013, 63).

Desse modo, essas questões vão à contracurva de uma inquirição direta quando alguém pergunta *o que é ser professor?* A pergunta direta, para a compreensão dos movimentos de constituição de si, acaba por induzir o sujeito a respostas mais restritivas que, ao invés de abrir-se para possibilidades de transformação no mundo, parecem fechar-se na representação da identidade como cristalização de modelos de ser. Foucault, em *A Microfísica do Poder* (1993) adverte que por detrás das coisas, dos fenômenos, não existe uma essência, mas um conjunto de forças que tornaram possível o objeto colocado em questão.

No texto “Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação” (2001), Pereira destaca: “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo” (2001, p.23-4). Para Midlej e Nogueira (2013, p.5), “Sua averiguação, ao encaminhar-se para a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização, do que ele denomina de devir professor, leva-o a rejeitar o modelo de identidade estática e a dialogar com estudos de Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1995)”. É possível localizar, por exemplo, a vinculação entre a noção de professoralidade e aquela cunhada por Deleuze acerca do devir.

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 (DELEUZE, PARNET, 1998, p.10).

Essa noção de *vir a ser* que acena no âmago do conceito de *devir* é fundante na engrenagem da ideia de professoralidade, uma vez que nos possibilita olhar o professor como um corpo em perene estado de aprontamento. Isso permite reposicionar, inclusive, a própria ideia de experiência, que aqui neste ensaio não discutirei em profundidade, mas que se faz importante à compreensão de que a experiência, por exemplo, não tem atrelamento causal com a cronologia. O que nos permite remexer nessa noção de que, quanto mais tempo de atuação eu tenho como professor, menos compromisso com a aprendizagem docente me é direcionada. Esse entendimento equivocado povoa a docência universitária, pois é visível o voluntarismo na indicação para participar/organizar cursos ou fóruns de discussão de aspectos ligados à pedagogia universitária. A presunção de saber – seja ela oriunda da passagem pela educação básica, pois muitos professores universitários, sobretudo nos cursos de licenciatura, iniciam seu magistério na escola, para, em seguida, acessar o ensino superior como docente, ou por conta da alta titulação acadêmica que faz com que alguns doutores se sintam semideuses do conhecimento – corrobora com esse equívoco de pensamento, que intitulo de antipedagógico.

Pelo prisma da noção de devir, estamos todos em vias de ser e, nesse sentido, a experiência teria mais a ver com a disponibilidade de saber-se em construção e, por conseguinte, em estado de reflexibilidade constante com o processo formacional, na medida em que o trajeto do vir a ser é por nós perseguido, na busca de compreender as sinfonias que orquestram nossos modos de constituição. Sobre o conceito de devir, é válido ressaltar que “não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a ‘faz fugir’” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24-5).

Eu, olhando para a constituição de minha professoralidade em Dança na Universidade, observo quantas coisas já fugiram de mim em virtude das atualizações constantes que têm acometido a minha existência. Cinco anos como professor do ensino superior já me mostraram que é preciso me construir sobre o solo das certezas transitórias. A aula de hoje não é a mesma de ontem e, felizmente, não será igual à de amanhã. Isto é o devir como condição constitutiva da noção de professoralidade. “Não quero a genealogia histórica tradicional. Não quero historicizar. Psicologizar nem pedagogizar a vida e os processos de formação. Quero poder ver os mapas e explicitar cada quadro, as tramas de linhas de forças vivas produzindo acontecimentos (PEREIRA, 2013, p.51).

Como se pode perceber, e também já foi amplamente discutido no curso deste texto, a noção de professoralidade está totalmente ligada à ideia de incompletude. Desse modo, quero transpor essa noção de inacabamento, indo além do efeito semântico e epistemológico que essa noção produz. Desejo alargar a ideia de professoralidade por meio do horizonte referencial que me traz até aqui, que se indexou às curvas de meu processo formacional. Entendo que ninguém chega a ser o que vem sendo por mera aleatoriedade. Estados de ser depõem em concubinato com escolhas, caminhos, referências com as quais dialogamos na dinâmica de viver. Outrossim, quero dizer que escrever sobre professoralidade me mostra que não cheguei a essa concepção de formação de professores por uma determinação do acaso, porém a identificação que eu tenho com esse modo de compreender tem relação com tramas de forças imateriais, do ponto de vista também epistemológico, que me trazem ao mundo como artista-docente-pesquisador. São a elas que me aterei na direção conclusiva das ideias deste ensaio.

Digressão 03:

Figura 03¹¹

Vasculhando minha memória reconheço, rapidamente, que as portas que se abriram para que eu pisasse meus pés nos caminhos da Dança foi o desejo pela atuação artística. Estar embebido pela atmosfera do palco, pela possibilidade de comunicar com o corpo em sua integralidade, de escrever por meio do movimento, certamente, foi parte do chamado para chegar até aqui. Embora eu já tivesse algumas experiências que, vistas com os olhos de hoje, podem ser compreendidas como prenúncio da paixão que senti por ensinar, o interesse central do início de minha relação com a Dança era a possibilidade de ser artista desse campo de atuação profissional. Assim, durante minha trajetória, ainda como adolescente, dancei bastante (nada tão expressivo no sentido de companhias de Dança profissionais). Tratava-se de uma experiência amadora, que embora por vezes rendesse alguma remuneração, era feita muito mais por amor que por labor. Em minha chegada à Universidade, mesmo se tratando de um Curso de Licenciatura, e da aparição muito forte em mim de uma trama de forças que me conduziam à docência, estava lá, resguardada nos movimentos de composição de minha existência, o desejo por atuar artisticamente, fazer do movimento a materialidade para a construção de meus discursos. Até o final da graduação me parecia possível e orgânica a articulação entre essas duas instâncias: ensinar-aprender Dança e atuar artisticamente. A primeira crise vem com a aprovação

¹¹ Disponível em https://mapadacultura.org/entidade_equipamentos/teatro-castro-alves/fotos. Acesso em 14 nov 2018.

no Mestrado em 2010. Numa conversa corriqueira com meu irmão biológico, artista da música, contei para ele que estava cursando um Mestrado em Dança (até ali eu não tinha a pretensão de uma inserção no Ensino Superior). Dentre as muitas perguntas que ele me fez teve uma que foi contundente e dizia mais ou menos assim: “ao final do curso, você vai apresentar algum resultado estético?”. Respondi que não, até porque a discussão que eu me propunha era ligada aos processos educacionais em Dança e, portanto, não havia uma demanda direta por uma configuração artística articulada à dissertação. Contudo, remói a questão porque já havia escutado projetos de colegas, e imaginava que alguns pudessem, sim, vir acompanhados por um trabalho artístico, mas naquela época, 2011/2012, não se tratava abertamente sobre essa questão no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. No currículo do curso de Mestrado em Dança, inclusive, não havia sequer uma disciplina com indicação de atividades voltadas a uma experiência artística na fisicalidade do movimento. O curso tinha aulas muito semelhantes a uma pós-graduação em qualquer outra área. A ideia de que corpo e movimento constituíam a materialidade dos saberes em Dança estava cortinada por trás de uma estrutura didática convencional. Coincidentemente ou não, ao terminar o mestrado fiz meu último trabalho artístico. Subi ao palco pela última vez para dançar, compondo o corpo de baile de um cantor de forró. Por decisão minha, afastei-me da atuação artística, fui apostando na ideia de que a docência, agora com os “requisitos” de uma pós-graduação, merecia um foco sem alternância de atenções. Uma pena não ter conhecido até ali o dizer de Strazzacappa e Morandi (2006, p.7): “artista e professor não são profissões antagônicas – logo, uma não nega a outra [...] tais profissões, na verdade, podem ser complementares”. Logo em seguida ao mestrado, inseri-me no Ensino Superior. Lembro que enquanto eu estava em casa esperando a geração do meu número de matrícula para entrar em exercício na UESB, recebi a ligação de um estudante da Licenciatura em Teatro, responsável pelo Centro Acadêmico estudantil dos cursos de Artes do campus Jequié. Atendi com surpresa aquele telefonema, sobretudo após ele se apresentar. Respirei fundo e prossegui na escuta. Estávamos às vésperas do Dia dos Professores, a proposta dos estudantes era que os novos docentes, tanto de Dança quanto de Teatro (na época em que fiz o concurso outros colegas fizeram para

disciplinas diferentes, assim, se não me falha a memória éramos seis professores – três para cada curso), pudessem fazer uma noite de apresentações artísticas para o grupo de estudantes. Sem pestanejar dei uma negativa, e criei uma rota de fuga para não me envolver com a ação. Ao desligar o telefone me lancei numa reflexão sobre o convite. Por um lado, eu estava constrangido por ter negado a participação na proposta dos estudantes, por outro lado estava convicto de que não fazia parte da “identidade professora” do docente do Ensino Superior se envolver/mostrar artisticamente no espaço universitário. Recorri às minhas memórias anteriores nessa relação com a Dança na Universidade para ver se encontrava exemplos que fossem além daquilo que eu estava pensando, mas no lastro de minha experiência não havia nada que me fizesse pensar diferente. Afinal, meus professores na graduação em sua maioria não atuavam artisticamente, embora trouxessem suas narrativas de quando estiveram inseridos nessa dimensão da atuação profissional em Dança. No mestrado, curso que até ali eu acreditava ser a “formação mínima” para o ingresso na docência universitária, não havia exemplo dessa relação entre a docência e o fazer artístico. Percebo que esse panorama hoje tem se modificado; reconheço uma série de colegas que atuam na docência universitária sem perder a possibilidade de dar seguimento a seu trabalho artístico, mas nos idos dos anos 2000, a configuração era outra. Já na posição de professor universitário, logo no primeiro semestre de atuação, fui percebendo que se não for possível articular experiências artísticas e pedagógicas, no exercício concomitante dessas possibilidades de atuação, gerando esse artista-docente tão bem quisto pelo paradigma da complexidade, daquilo que se tece junto, é importante, e no meu caso em particular foi urgente, pensar numa docência embrenhada pela experiência artística, uma vez que meu primeiro contato com estudantes de graduação em Dança se deu no âmbito de uma disciplina que tinha como foco central a questão do processo criativo na escola, focalizando na construção de uma montagem didática. Entretanto, grande parte dos estudantes de Dança da UESB são oriundos de contextos bem restritivos no que se refere à experiência em Arte; logo, fez-se necessário acionar memórias de minhas experiências como dançarino e coreógrafo, não para ensinar por meio delas, mas para tomar como ponto de partida para que estudantes pudessem construir seus próprios referenciais. Como

indaga Strazzacappa e Morandi (2006, p.33): “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?”. Estou certo de que o artista não se forma na Universidade – aliás seria presunção demais supor que o espaço universitário pudesse dar conta de algo que pertence a uma relação social mais ampla – o artista se forma na relação com o mundo –, porém o espaço acadêmico pode ser um lugar de encontro, um potencializador da aparição dessa paisagem artística de si. Em equivalência com outros saberes, a experiência do fazer-pensar artístico é, também, parte da materialidade que compõe essa professoralidade que nas linhas dessa digressão se professoraliza, e faço questão de demarcar isto aqui, sobretudo antes de mencionar outras relações que me trazem ao interesse do tempo presente: a professoralidade em Dança, partindo do contexto universitário. Entre os fios que me conectam à noção de professoralidade não posso perder de vista a potência de minha experiência artística que, embora não seja sistemática, são tão necessárias e potentes como o exposto mais adiante.

FIOS QUE SE CONECTAM À NOÇÃO DE PROFESSORALIDADE

É evidente para mim que não há descolamento entre a profissionalidade docente e a personalidade do sujeito professor. Essas dimensões são inter-relacionadas e, portanto, não se dissociam. Ao contrário, retroalimentam-se num jogo constante de produzir-se enquanto se produz. O professor que venho sendo carrega em si as marcas das distintas relações que estabeleço com o mundo em outras instâncias que não necessariamente perpassam pela especificidade do exercício de minha profissão. Aprendo a ser professor não só no chão da universidade, mas no seio da relação com minha família, no meu relacionamento conjugal, no bate-papo com meus amigos, enfim, no ir e vir do meu trajeto como sujeito, nas inúmeras circunstâncias que transversalizam minha experiência de viver.

De outro modo, o que desejo dizer é que há uma vida que pulsa no cerne da formação docente, para além do exercício profissional, conquanto diretamente a ele implicada. A noção de professoralidade encontra fios condutores de sentido na perspectiva

evidenciada por Terezinha Fróes e Norma Fagundes, quando discutem os conceitos de currículo e formação a partir da ideia de multirreferencialidade. Elas advogam que

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 [...]. Na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, a pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado. A busca da inteligibilidade dos fenômenos, processos e práticas sociais através da heterogeneidade de olhares não significa falta de rigor, mistura entre eles, ecletismo; o que caracteriza a abordagem multirreferencial é o cuidado de se distinguir, mas ao mesmo tempo buscar formas de comunicação, entre diversos referenciais (FRÓES BURNHAM; FAGUNDES, 2002, p.48-9).

Esse modo de olhar para o processo formacional leva em consideração a complexidade (MORIN, 2005) com a qual temos de lidar para nos aproximarmos da dinâmica da formação de professores. Afinal, o magistério, definitivamente, não é um caminho linear, supostamente pronto, a ser seguido por um professor. Ao dizer isso não estou tratando da ideia de carreira, tão comum, por exemplo, no Ensino Superior. Onde certa hierarquia divide e até mesmo classifica os professores, como se eles coubessem em sua totalidade na clássica taxionomia que vai do professor auxiliar ao professor titular. De certa maneira, uma forma também de reduzir o olhar dando um enquadramento homogêneo para os movimentos de professoralização que, diariamente, se produzem no ambiente universitário. O sentido que trago aqui por meio da noção de professoralidade é olhar a formação de professores impregnada da noção de que não se trata de uma classe, mas, sim, de uma vida. Cada professor é uma vida. Cada vida é um paradoxo entre a singularidade de ser única e a pluralidade de estar imbricada com uma diversidade de outras vidas, tempos, espaços. Assim, ratifico que a formação de professores é um projeto personificado; é uma experiência em primeira pessoa, ou seja, revela caminhos do eu na construção de mim.

Por mais que eu reconheça certo pleonasma na construção da expressão 'experiência em primeira pessoa', penso ser, pelo menos transitoriamente, importante essa

demarcação da personificação do processo formacional. Jorge Larrosa, pesquisador do campo da educação, vem há certo tempo tecendo considerações que nos mostram que a experiência só é ela mesma quando constituída na pessoalidade do sujeito. Ele argumenta: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21). Assim, somente em pensar a formação como uma experiência, já induzo o olhar para esse caráter microgenético da formação docente, ou seja, aceno para a ideia dos movimentos de professoralização como um projeto inacabado e singular. Porém, ao reforçar essa ideia de primeira pessoa o que busco é evidenciar a vida que se configura como espaço de ocorrência dessa professoralidade. Tal como já o fez Antônio Nóvoa, quando discutindo a formação docente expressou:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NOVOA, 2010, p.6).

Ao seguir essas pistas da implicação da dimensão pessoal à profissional no que concerne à formação de professores, enveredo pelas perspectivas contemporâneas para pensar na questão do corpo e, desse modo, mais uma vez encontro fios que se conectam à noção de professoralidade. A minha formação docente em Dança tem marcas acentuadas do meu encontro com a ideia do *corpomídia*, cunhada por Helena Katz e Christine Greiner (2005), ambas pesquisadoras do campo da comunicação e semiótica, e que a partir dos seus estudos indicaram novos vetores para pensar no corpo-que-dança e, logicamente, aqui se pode incluir esse corpo que assume a profissão docente como forma de atuação no mundo.

Assim, quero somar à ideia da pessoalidade no processo de formação docente a consciência de que cada professor é um corpo e, por conseguinte, sei que meu desejo tem fortes implicações políticas e epistemológicas. Destarte, penso que é importante situar aquilo que a noção do *corpomídia* traz e a sua potência semântica para pensar o corpo na contemporaneidade:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (KATZ; GREINER, 2005, p.132).

A concepção do corpo como um sistema dinâmico e aberto trouxe importantes redimensionamentos para o campo da Dança, uma vez que suscitou um olhar para a questão da corporalidade implicada com a ideia de não-aprontamento. Segundo a perspectiva do corpomídia, o corpo não é, ele está sendo. A alternância do verbo ser para o estar não reside somente numa alteração retórica, mas produz efeitos epistemológicos que remexem estruturas de pensamento acerca do corpo que vinham ganhando certa hegemonia. Encarar o corpo, reconhecendo sua integralidade e abertura para fluxos e diálogos com o mundo, é compreender que em termos de construção, enquanto sujeitos, vamos além das determinações biológicas, uma vez que o corpo se apronta na imersão com o mundo e, evidentemente, a cultura tem um peso grande nesse interminável movimento.

Acreditar que o corpo não é, ou seja, que ele está distante da ideia de cristalização e, por conseguinte, ele está sendo, não é só fazer do gerúndio um recurso linguístico para reverberar a ideia de processo, mas compreender que a própria constituição do corpo não cabe nas gavetas do apriorismo, o que faz ruir o entendimento de vocação, de dom. Como se o corpo nascesse conformado, como se a experiência de viver fosse encomendada antes mesmo de sua existência, como se a maturação biológica, em termos de desenvolvimento humano, se sobrepusesse ao poder da cultura na construção social daquilo que estamos, infinitamente, em vias de ser.

No espectro da formação docente, a argumentação do corpo como mídia de si, como espaço de ocorrência de um debate constante entre determinantes biológicos e culturais, tem um peso considerável, sendo possível encontrar relações com a perspectiva da professoralidade e, portanto, conceber que não se chega a ser professor por uma dotação de saberes inatos. O corpo-professor não nasce com a determinação

absoluta da docência, ele aprende e apreende a profissão como marca da constituição de sua existência, seja na atuação no Ensino Superior, na Educação Básica ou em outros ambientes formais e não-formais de ensino. É na história de vida, não somente aquela que precede o magistério na universidade ou na escola, mas, também, a que vai se processando em concomitância com o movimento de professoralização, que o eu-corpo vai se formando e a consciência dos limites dos próprios saberes vão dando guias que conduzem à percepção do devir professor.

Pensar o corpo como mídia traz em sua égide a processualidade como modo de experienciar a vida. A instabilidade aparece como condição inerente ao corpo, e isso vai movendo novos fluxos na direção da ideia de formação, pois as trocas constantes que o corpo estabelece com o ambiente não permitem que ele permaneça do modo que vinha sendo, outrora. Aliás, até a permanência passa a ser vista como a capacidade de se modificar para sobreviver (MACHADO, 2007). Só permanecemos por nossa capacidade coevolutiva de nos produzirmos como sistema aberto e dinâmico. Nessa mesma direção, Helena Katz ao falar sobre o corpomídia acrescenta ainda que:

[...] esse corpo vem mudando, pois resulta da coleção de informações que o constituem a cada momento. Se as trocas não estancam, pois pertencem ao fluxo permanente, cada corpo está sempre sendo um corpo processual e em codependência com as trocas que realiza com os outros corpos e com o ambiente. Por isso, pode-se pensar o corpo como sendo sempre um resultado provisório de acordos contínuos entre os mecanismos que promovem as trocas de informação (KATZ, 2006, p.1).

Pensar o corpo como um estado, como uma paisagem em construção, é parte significativa da contribuição que noção do corpomídia traz para o âmbito da Dança. Dou relevo a essa proposta de pensar o corpo por reconhecer as marcas que ele produziu e produz em minha própria professoralidade. Levando-me à consciência de minha condição de projeto inconcluso. Todavia, sei que outras perspectivas teóricas acerca do corpo já apontam nessa mesma direção, não sendo exclusivamente da abrangência epistemológica do corpomídia essa noção. A Educação Somática, por exemplo, aposta nessa concepção do corpo e de sua formação como uma experiência que se dá nas relações com o ambiente. A esse respeito é possível citar a pesquisadora

Eloísa Domenici quando fala das contribuições da somática para a área da Dança, a saber:

[...] o corpo está diretamente implicado no conhecimento do mundo – a maneira como se experiencia o mundo interfere determinantemente no que se conhece. Então, uma vez que experiência é algo individual, que pode ser compartilhada apenas parcialmente, é impossível uniformizar o conhecimento de cada corpo diante do mesmo objeto ou evento. Corpo não é um ambiente passivo que reage ao mundo de maneira sempre previsível; é um ambiente ativo que constrói novos conhecimentos e comportamentos na interação com o mundo, em tempo real (DOMENICI, 2010, p.72-3).

Pereira (2013, p.44) acerca da noção de professoralidade compreende que

[...] como o que sou é um estrato atualizado de certo diagrama, a qualquer momento uma nova linha diferencial pode ser acumulada e pressionar por atualizações, lançando-me na processualidade; opera-se uma desfiguração, um desmanchamento daquele que eu vinha sendo até então, ao mesmo tempo que um novo de mim entra em processo de constituição, engendrando uma nova e igualmente provisória figura.

Desse modo, o que percebo, mais uma vez, é que mesmo com certo distanciamento teórico da ideia da formação de professores, vista pela perspectiva da professoralidade, esses apontamentos acerca do corpo, amplamente explorados no campo da Dança, são abertos à conexão com esse pensamento e, de algum modo, lançam novos vetores e alargam a discussão. Por esse motivo que explicitiei anteriormente, conceber cada professor como um corpo espraia novos sentidos quando se reconhece a emergência dessas discussões em torno do pensamento contemporâneo acerca do corpo-que-dança.

A expressão “corpo docente”, utilizada com recorrência em projetos pedagógicos de curso ou outros documentos institucionais, por exemplo, soa como forma de homogeneizar uma diversidade de modos de ser professor, como forma de deliberar certa identidade professora. Até mesmo o simples plural ‘professores’, por mim aqui já utilizado diversas vezes, se vai configurando uma questão a ser revisada, não necessariamente no campo denotativo da linguagem, mas na concepção que está por trás de sua escolha, pode ser uma tentativa de anular a pessoalidade que está

demarcada na existência de cada professor ou professora; pode ser uma instrumentalização inconsciente que nos conduz a de fato entender que professores são todos iguais, e aí o único fator que os agrega, justamente o exercício do magistério, pode sublimar tudo aquilo que produz a diferença, como um corpo professor/professora.

Jorge Larrosa, sobre o poder das palavras, propõe pensar que

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (LARROSA, 2002, p.20-1).

Com efeito, penso que professoralidade, quando considera o devir professor, é também a palavra mais apropriada, pelo menos no tempo presente, para se referir à questão. “[...] ao analisarmos as concepções que os dicionários (mesmo os estrangeiros) apresentam acerca do valor semântico do sufixo –dade, percebe-se que este carrega os sentidos de ‘qualidade abstrata’; ‘estado’; ‘condição’” (SIMÕES, 2009, p.58). As ideias de liquidez e de processualidade que esse sufixo carrega podem ser notadas em outras construções argumentativas, uma vez que seu sentido semântico parece estar em concordância com o inacabamento inerente ao sujeito.

A teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, proposta por Reuven Feuerstein¹², assim como a noção de professoralidade, vale-se desse recurso linguístico para demarcar a mudança como característica estável dos seres humanos. Para falar da importância da mediação no processo de aprendizagem, Feuerstein na liderança de uma corrente de autores, propõe o conceito de modificabilidade cognitiva estrutural, ou seja, a ideia de que o nosso funcionamento é regido pela mudança, pela

¹² “Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921, e reside em Israel desde 1944. Em 1965, tornou-se diretor do *Hadassah-Wizo-Canada Research Institute*. É diretor do *International Center for the Enhancement of Learning Potential*, fundado em 1993. Professor, desde 1970, na Escola de Educação da Universidade Bar Ilan, em Ramas Gan, Israel, e na Escola de Educação da Universidade Vanderbilt, Nashville, nos Estados Unidos” (TURRA, 2007, p.299).

transformação; estamos sempre rearranjando nossa estrutura cognitiva e, então, podemos estar, a todo tempo, abertos para experiência de aprender e, segundo sua demarcação teórica, a consciência da modificabilidade é condição primeira para investir na mediação. Medeia-se, porque se acredita na capacidade de transformação. Sobre a Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Feuerstein (1980, p.2) nos fala: “[...] selecionamos o termo ‘modificabilidade cognitiva’ para exprimir a ideia de um processo voltado à autonomia do sujeito [...] para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação”.

Minha relação com as contribuições advindas das discussões sobre Mediação da Aprendizagem precede minha relação com a noção de professoralidade, e parte de meu interesse acadêmico no mestrado, quando discuti a questão da avaliação da aprendizagem em Dança, valendo-me do construto teórico proposto por Feuerstein e seus seguidores para construir o que chamei de avaliação mediadora em Dança. Sem dúvida, o conceito de mediação e as reflexões que ele me trouxe são marcas que constituem minha professoralidade e, de alguma maneira, são essas mesmas marcas às quais nesse momento recorro como fios que me conectam a esse modo de perceber a formação de professores, agora já inserido no Ensino Superior, atuando com a Dança. Entre os postulados da Experiência da Aprendizagem Mediada, destaca-se o entendimento de que “todos os seres humanos são modificáveis; eu mesmo sou modificável” (FEUERSTEIN, 1997, p.5). Segundo Vitor da Fonseca (apud MEIER; GARCIA, 2009, p.110),

[...] a Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein reforça a natureza do ser humano como um sistema aberto, disponível e flexível à mudança durante toda a sua vida, embora se reconheçam, naturalmente, períodos ótimos e críticos de desenvolvimento. O sistema aberto envolve um intercâmbio.

Essa consciência ativa de modificabilidade mudou os rumos da constituição de minha docência. Percebi, na travessia que fiz da Educação Básica, onde atuei como Professor de Dança e Coordenador Pedagógico, ao Ensino Superior, que tudo estava se transformando a minha volta, seja o ambiente, os sujeitos com os quais eu me relacionava, a abordagem em termos de transposição didática do conhecimento,

enfim, eu mesmo estava diferente. Então, a busca de referência exclusiva em meu passado não era suficiente. Tudo era novo, tudo estava passando por esse estado fluido e tácito da modificabilidade, e isso não pressupunha um abandono daquilo que fui antes de estar como me encontrava, mas eu precisava compreender que a minha formação não tinha sequer sido acometida por um ponto de segmento, menos ainda por um ponto final. Reticências me tomavam, e me tomam ainda, no ato desta escrita, mostrando que os movimentos de constituição da professoralidade não têm ponto de parada. Sem acomodação. Não se para, ou pelo menos é preciso ter essa consciência, para tomar o próximo meio de transporte na constituição deste corpo professor.

Se “a pressa é inimiga da perfeição”, como se diz coloquialmente, a falta de iniciativa na busca de si, nos movimentos de professoralização, torna o caminho formacional ainda mais estreito. A perfeição é inatingível, sabemos, mesmo porque a ideia de inacabamento esgota qualquer pretensão nessa direção, e de algum modo é até meio óbvio mencionar isso. Contudo, acredito que é no percorrer a relação com o mundo e na produção da docência que a minha formação como professor encontra ventos que me levam a diferir do que fui outrora. Nesse arrazoado, que já anuncia a conclusão, desejo trazer as palavras do poeta Raul Seixas para evidenciar outra marca que constitui, de modo poético, minha professoralidade:

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (Raul SEIXAS,
1973).

Confesso que desde criança escuto essa canção sem me abrir de fato para sua mensagem. Sem perceber, na sinfonia de seus arranjos, a potência epistemológica dos versos por ela entoados. Agora, percebo que pensar a formação docente por meio da professoralidade não é apenas “uma possibilidade de compor um arranjo para o futuro”¹³, mas, também, via de acessar o passado, transformar o presente e, ao mesmo tempo, preparar-se para se desfazer no futuro. Para a questão que delimitei como mote

¹³ Tal como consta na dedicatória feita por Marcos Vilela Pereira quando, gentilmente, presenteou-me com o seu livro: *Estética da Professoralidade*.

da escrita deste texto: como cheguei a ser o que venho sendo no exercício de minha docência universitária em Dança?, não deixarei resposta fechada, algo de que mais adiante eu possa me arrepender por ter dito e escrever um *post-scriptum* como tentativa de me reconhecer naquilo que já se desmanchou. Deixarei mais uma canção. Esta servirá como o ponto final deste ensaio.

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo

Não adianta fugir
Nem mentir
Pra si mesmo
Agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro, sempre,
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar...
(Lulu SANTOS, 1983)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. In: PRETI, Dino. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000, p. 99-128.

AQUINO, Rita Ferreira de. *A Constituição do Campo Acadêmico na Dança no Brasil*. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2008.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/1996>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 67 de 2003*. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Ministério da Educação, Brasília, 11 de março de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 3 de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em dança e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p.11.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

CARVALHO, Meireane Rodrigues Ribeiro de. *Proposições curriculares para o ensino de processos de criação em cursos de dança de instituições de ensino superior*. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2011.

CNE. *Resolução CNE/CES 3/2004*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p.11.

COUTINHO, Denise; Santos, Eleonora Campos da Motta. Epistemologias não-cartesianas na interface Artes-Humanidades. *Repertório Teatro & Dança*, v. 13, n. 14, 2010, p.65-73.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DOMENICI, Eloisa Leite. Educação somática e dança como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições UNICAMP (Impresso)*, v. 21, 2010, p.69-85.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, 2006. p.17-36.

FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental enrichment*. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven et al. *Es modificable la inteligencia?* Madri: Bruno, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e introdução de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRÓES BURNHAM, Teresinha; FAGUNDES, Norma Carapiá. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da FAGED*, Salvador, v. 5, 2002, p.39-55.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. (Ed.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

KATZ, Helena. 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.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. *Revista Dossiê Pensamento/Linguagem*, 2010. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz41312375901.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. *Por uma teoria corpomídia*. O Corpo. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis* [online]. v.10, n.spe, 2007, p.37-45.

MACEDO, Roberto Sidinei. Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. *Revista Saberes*, v. 1. Disponível em: <https://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>, Acesso em: 20 dez 2014.

MACHADO, Adriana. *O papel das imagens nos processos de comunicação: ações do corpo, ações no corpo*. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino. *Salto para o Futuro*, v. XXII, 2012, p.16- 21.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 5. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2009.

MIDDLEJ, Jussara. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, 2009, p.33-42.

MIDDLEJ, Jussara. Nos ateliês (auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões*. Curitiba: CRV, 2014.

MIDDLEJ, Jussara; NOGUEIRA, Ivana. *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.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. Tradução de Juremir Machado da Silva. *Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. 2005. Disponível em: http://www.institutocarakura.org.br/arquivosSGC/DOWN_085123MorinDanecessidadedeumpensamentocomplexo.pdf. Acesso em: 3 fev. 2018.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 2010. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. 2010. Acesso em: 2 fev. 2018.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. *Caminhos da professoralidade no Curso de Dança da UFU: impasses e desafios na construção da identidade profissional*. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-

Graduação em Educação, 2016. PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Celia Frazão et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero Americana de Educação*, n. 52, 2010a, p.61-80.

PEREIRA, Marcos Villela. 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.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p.19-38.

ROCHA, Lucas Valentim. *Processos compartilhados em dança: experiências de criação e aprendizagem*. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2013.

SANCHES NETO, Antrifo Ribeiro. *Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança*. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Critical Review of Social Sciences*, n. 78, oct. 2007, p.3-46.

SANTOS, Israel Souza. *Perfil da atuação do egresso da licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas - UFAL* - 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2016.

SIMÕES, Lisângela. *Estudo Semântico e Diacrônico do '-dade' na Língua Portuguesa*. São Paulo, 207f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion (UFMG. Impreso)*, v. 112, 2005, p.191-198.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural”. *Educere et Educare* (Impresso), v. 2, n. 4, 2007, p.297-310. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671. Acesso em: 3 fev. 2018.

**UM OLHAR NO ESPELHO: MOVIMENTOS DE PROFESSORALIZAÇÃO EM
DANÇA NO ENSINO SUPERIOR COMO NARRATIVA DE SI**



São as minha memórias, dona Benta.

Que memórias, Emília?

As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para a Paramount.

Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...].

(Monteiro LOBATO, 1950, p.129 apud. CUNHA, 1997, p.185).

Eis que todo (Re)começo carrega o mesmo panorama de incertezas. O que dizer? Para quê e como dizer? Quem será o meu leitor imediato? O que direi é parte do compromisso que tenho comigo mesmo ou, para além disso, é um dizer que ambiciona satisfazer a curiosidade do outro que em algum momento, possivelmente, me lerá? Essas questões, somadas a tantas outras, sempre me acompanham quando decido transpor para o suporte da escrita reflexões que me inquietam, diariamente, neste exercício de viver/formar-me. Estou cada vez mais seduzido pela ideia de inexistência do começo. Um texto acadêmico não começa pela decisão de escrevê-lo. O ato da escrita seria, a meu ver, um recorte arbitrário de um processo que não estanca, que não cessa.

A ideia de começo como ponto zero da existência é frágil, qualquer que seja a dimensão. Em termos de desenvolvimento humano, por exemplo, suponho que começamos bem antes daquilo que chamamos de começo – o nascimento –, uma vez que nossa inserção no mundo traz, involuntariamente, aspectos histórico-culturais desse mesmo mundo e que perpassam por determinações, sejam elas biológicas e/ou culturais, à nossa revelia. Desse mesmo modo, penso que no campo das reflexões, e aqui desejo tomar o exercício de escrever como ato reflexivo-formativo, qualquer delimitação de começo é inatingível, pois aquilo que estamos sendo nessa paisagem transitória de nós mesmos começa bem antes de nossa consciência sobre ela. Esses

questionamentos parecem comuns a outros pesquisadores que estão interessados na questão da formação. Pereira (2013, p.39), por exemplo, entende que

[...] gênese não se refere ao princípio primeiro ou a um ponto zero da existência. Não falo de um sistema parado que, em determinadas circunstâncias, entra em movimento. Falo, sim, de um sistema dinâmico, em constante movimento e tensão no qual gênese significa entrar em um movimento que já existe, a fim de produzir algo que ainda não existe.

Escolho dizer, ainda neste preâmbulo, que penso o texto acadêmico como uma forma de abrir nossas “janelas internas” para que possamos, à nossa escolha, organizar uma maneira personificada de dialogar com o mundo. Apresentar ao outro o modo como estamos concebendo e produzindo a realidade. Vasconcellos (2004, p.4) nos diz que “[...] a realidade não se nos apresenta como algo em estado bruto; trata-se sempre de uma construção, ou seja, sempre olhamos a realidade a partir de um determinado ponto de vista, com determinados ‘óculos’”.

Ao abrir esta “janela”, aqui configurada na forma de um ensaio, objetivo analisar meus movimentos de professoralização, ou seja, a construção de minha professoralidade, esse ato de formação encarnado que se dá em primeira pessoa, a partir do que se convencionou chamar, no método (auto)biográfico, narrativa de si e que, segundo Cunha (2010, p.153), “não se trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências”. Assim, apresento este exercício de reminiscência de modo a conectar minha trajetória profissional a outras experiências circunscritas em minha história de vida. Trata-se de reconhecer que a formação do professor contém uma dimensão existencial carregada da subjetividade de uma vida que se processa e se entremeia aos movimentos de professoralização; que não há outro espaço de ocorrência da experiência formacional que não seja o corpo-professor, que por sua condição complexa não tem fronteiras rígidas, não demarca territorialmente a vida da profissão ou de qualquer outra dimensão.

Evidentemente que não desejo com esta narrativa inventariar toda uma vida, pois como assevera Josso (2004, p.18) “a história produzida pelo relato é limitada a uma entrada que visa fornecer o material útil ao projeto específico” – em meu caso os

movimentos de professoralização, o reconhecimento de marcas que (in)conscientemente são acionadas na constituição de minha professoralidade. Essa mesma autora assevera ainda que “a biografia educativa não é uma narrativa global de uma história de vida” (JOSSO, 1988 *apud*. PEREIRA, 2013, p.63). São mais de 30 anos de idade, metade deles dedicados ao ensino-aprendizagem da docência em Dança, seja por vias de uma educação não-formal ou em minha travessia da Educação Básica ao Ensino Superior. Assim, reitero que não se trata da construção de uma linha temporal linear, desenvolvida sob a égide de uma história sequencial, uma vez que “a ordem cronológica é reelaborada pelo narrador e o tempo é apreendido no sentido de uma suspensão da Cronologia. Memórias pertencem a outro tempo, que é vivido e revisitado toda vez que um autor se propõe a escrever” (RODRIGUES, 2010, p.178).

Revelo que desejo remexer-me em minhas memórias, sentimentos e intenções para analisar como cheguei a ser o que venho sendo na constituição de minha docência. Quais zonas de forças imateriais me empurram para fora de mim mesmo, fazendo a cada instante aparecer um outro diferente daquele que fui outrora, fazendo-me crer que a formação de professores pode ser entendida, sem ser banalizada, como o ato de respirar (PEREIRA, 2013). Esse movimento de estar vivo, que não diz respeito, exclusivamente, a uma vivência biológica, mas do estar vivo como um estado de atenção para as rupturas de si, para os (re)posicionamentos, a forma como se vai abandonando partes e recompondo outras na construção dessa professoralidade que não possui ambiência determinada para se constituir, pois está no tempo e espaço das múltiplas relações¹⁴. Cabe ainda dizer, citando Marie-Christine Josso, expoente do trabalho biográfico com histórias de vida em formação, que esta narrativa ambiciona compreender “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho” (JOSSO, 1988, p.41). Para Soares e Cunha (2010, p.32),

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que

¹⁴ “[...] o *vivo*, assim, é um complexo fluído, puro fluxo, inatual, que se atualiza nas diferentes formas de ser, nas diferentes formas de existir. Não quero, simplesmente, recompor minha história. Quero tornar evidentes (um pouco, que seja) as entranhas de uma subjetividade, as composições dos meus estados de ser, passados e atual” (PEREIRA, 2013, p.137).

atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente.

Penso que a ideia de um devir-professor, essa professoralidade como um estado transitório, que carrega a noção de processualidade como condição formacional inerente, torna-se mais evidente à medida que vasculho os rastros da minha história de vida, com vistas a perceber que caminhos foram tomados nessa encruzilhada de construção de mim mesmo. Devo dizer que não se trata do desejo de olhar para trás com os olhos impregnados pela paisagem do hoje, na tentativa falida de criar justificativas representacionais para os modos como nos apresentamos no tempo presente, como se o estado atual fosse possível de ser cristalizado para ser revisto. Até porque, como acentua Pereira (2013, p.35),

[...] estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado.

Com efeito, o que se busca com esse exercício investigativo é entender que, no que se refere à formação do professor, não há nada que se construa no ausentamento do sujeito formativo e, nesse sentido, as marcas que se inscrevem em nós nessa trajetória de formação são verdadeiros vetores que podem nos impulsionar para a busca de novas configurações. Delory-Momberger (2008, p.110) diz que se o exercício de aprender é um “ato socialmente situado e socialmente construído [...] não há aprendizagem senão inscrita na singularidade de uma biografia”. Recorrer à memória como materialidade do processo formativo é uma alternativa possível de mediação de significado para o par experiência/sentido proposto por Larrosa (2002, p.20) como uma concepção educacional que em seu dizer é “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)”. A narrativa como produção estética da memória possibilita que

Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato quer escrito, quer oral ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997, p.186).

Destarte, apresentado o objetivo central deste ensaio, antes de prosseguir nos protocolos acadêmicos, fazendo a defesa argumentativa das razões que me levam a investir na ideia de narrativa de si como técnica e produção de dados da pesquisa (auto)biográfica, desejo recorrer a uma memória recente que me atravessou de maneira significativa, constituindo assim parte das motivações que me trazem a este exercício de escrita (auto)biográfica. Tratou-se de uma situação didática que aconteceu no exercício de uma das disciplinas que leciono, no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atuo, como professor, há cinco anos. A alternância em itálico na fonte não é, necessariamente, um demarcador de começo do exercício de narrar; intenciono com ela demonstrar para o leitor os fluxos de reminiscência que me tomam enquanto escrevo e que me fazem sair, parcialmente, das linhas de agora para interpretar circunstâncias que se inscrevem num passado, faz-se presente aqui, e anunciam possibilidades de ser futuramente. Vejamos:

Era uma manhã, aparentemente, como outra qualquer, e dizer isso não desmerece a riqueza da experiência que me atravessaria naquele dia, ao contrário, talvez tenha a ver com certa automação inconsciente de meu trabalho, num movimento opaco de ir à sala de aula revestido unicamente da função de ensinar, traindo-me quando enuncio que o ensino não sobrevive sem a aprendizagem. Como já acentuou Paulo Freire, em algum lugar que não recordo agora, ensinar pressupõe aprender e vice-versa. A baixa expectativa que eu tinha para o dia talvez tivesse a ver, também, com o cansaço de quem atravessa, semanalmente, aproximados 370 quilômetros entre sua casa e o seu espaço de atuação profissional¹⁵. Seja lá por qual razão for, centrarei no interesse de narrar a experiência que me atravessou, e essa digressão inicial pode ser tomada, pelo leitor, apenas como um desabafo. Dirigia-me para a Universidade a fim de coordenar mais uma aula do período letivo 2017.2, no componente curricular Estágio

¹⁵ Distância aproximada entre os municípios de Salvador e Jequié, ambos no Estado da Bahia.

Supervisionado IV: prática artístico-pedagógica em projeto de extensão. Em seu ementário, o componente propõe¹⁶:

Estágio Supervisionado desenvolvido em formato de extensão. Atividade de ensino da dança, focalizando na experiência de uma práxis pedagógica no contexto da educação formal ou não-formal, à escolha do estagiário, levando em consideração o seu objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao fim do semestre, o estagiário deverá apresentar um registro escrito [...] que evidencie as relações estabelecidas entre a práxis pedagógica do estágio e o seu objeto de pesquisa (UESB, 2017).

Em nosso contrato didático inicial, momento em que ouço as expectativas dos estudantes com relação ao componente curricular e, geralmente, exponho minhas ideias para a coordenação dos trabalhos, decidimos, diante da ementa, que faríamos um exercício que intitulei como “prática didática comentada”. Assim, não se tratava somente de dar uma aula num espaço outro, que não fosse a universidade, e para um público com pouca imersão na Dança¹⁷. O exercício é propor uma aula para o grupo de colegas e não só executá-la, mas permitir que o outro acesse a proposta a partir de indagações centradas na natureza epistemológica do conhecimento em questão, mas, ao mesmo tempo, na dimensão didático-metodológica que a aula apresenta, nas concepções de Corpo, Dança, Educação, termos aos quais a aula alude. Está em xeque a própria relação do sujeito como mediador de um processo pedagógico e, logicamente, isso tem a ver com sua relação com o conhecimento, sua crença sobre o papel do professor, suas perspectivas sobre ensino-aprendizagem, entre outros. Essa proposição se organizou a partir de um escalonamento no qual a cada encontro um estagiário se incumbiria de levar para o grupo uma proposta de aula de Dança, cujo mote seria a pesquisa que desenvolve, concomitantemente, em seu TCC, uma vez que esse estágio é oferecido para estudantes concluintes que estão elaborando a monografia de conclusão de curso, requisito para a obtenção do título. Então,

¹⁶ Trecho extraído do Plano de Curso do Componente Curricular Estágio Supervisionado IV: prática artístico-pedagógica em projeto de extensão, pertencente ao fluxograma da Licenciatura em Dança da UESB. O Plano foi aprovado na Área de Metodologias e Práticas Pedagógicas, vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Letras que abriga a Graduação em Dança nessa universidade.

¹⁷ Tal como eles já haviam desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado III: prática artístico-pedagógica na Educação Básica, onde os estudantes ministraram aulas em Escolas de Educação Básica circunvizinhas à universidade.

organizamos o cronograma e ficou acordado que a turma composta por onze estudantes e eu seriam os sujeitos da ação, experienciaríamos as propostas, uns dos outros, com a finalidade de compor rodas de conversa ao final das proposições para narrarmos nossas sensações, elucubrações teórico-práticas e conexões com nossas histórias de vida, suscitadas a partir da imersão na faceta do objeto apresentada pelo estagiário. Essa ideia de falar ao final do processo não tem a ver com uma tentativa de fazer uma avaliação pontual. Antes, foi uma forma que encontramos para não nos anteciparmos ao movimento da própria proposta. Após ouvir as intenções de pesquisa, saber o que cada um dos estagiários iria desenvolver na monografia, definimos, coletivamente, o objetivo geral dessa experiência por nós, de certo modo, já planejada:

Possibilitar aos estudantes a ampliação dos seus respectivos objetos de pesquisa, por meio do exercício da prática didática comentada, refletindo acerca da possibilidade de desdobramentos didático-metodológicos com base na área temática dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (UESB, 2017).

Para mim, dividir com o estudante a possibilidade de planejar é derrubar a parede que separa, historicamente, professor e alunos, pois se compreendemos que educar no ensino superior pressupõe uma relação entre adultos, que orientam sua aprendizagem a partir de anseios e desejos muito próprios, não me parece coerente silenciar o alunado diante do planejamento, que, diga-se de passagem, é uma delimitação que fazemos direcionada para nos relacionarmos com eles¹⁸. Assim, chegamos àquilo que considero como clímax dessa primeira memória que aqui compartilho. No diagnóstico acerca dos objetos de pesquisa, uma estudante havia colocado para o grupo o seu interesse em falar sobre a experiência que a atravessou na graduação, modificando o seu olhar com relação ao corpo. Ela advém de uma história tradicional com o Ballet Clássico, e agora, já na porta de saída da graduação, percebe (re)construções em suas concepções e nos modos como ela mesma vem concebendo o ensino e a experiência

¹⁸ Acredito, tal como Soares e Cunha (2010, p.28), que a aprendizagem de adultos pressupõe que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas.

de aprendizagem nessa estética. Ao escutar sua proposta, na condição de observador participante, comecei a anotar alguns pontos que foram aparecendo na aula, sobre os quais eu gostaria de conversar depois que a estagiária concluísse sua argumentação. Fiquei inquieto com algumas recorrências que apareceram muito fortes no discurso da discente, sobretudo quando ela se referia ao corpo, em expressões como: “observe bem o seu corpo”; “mova o braço, mas deixa o corpo parado”; “observem o que o meu corpo faz”. Essas construções soaram como indicativo de que essa estudante precisava ser confrontada com o seu próprio objeto de pesquisa, como forma de se descolar desse tipo de enunciado dual acerca desse estado de corporalidade, como se houvesse uma voz que falasse sobre um corpo descolado dele mesmo. Essas enunciações me parecem epistemicamente antitéticas ao entendimento de corpo contemporaneamente explorado. Além disso, parecia ser o âmago de sua transformação como artista-docente da Dança, alvo do que ela havia renunciado como intenção de pesquisa. Ao final de sua proposição, organizamos a roda e iniciei minhas contribuições. Chamei bastante a atenção com relação ao uso dessa construção binária, não como forma de delimitar o adequado ou inadequado, mas para dividir com a estudante associações que suas enunciações me provocaram, sobretudo à luz dos registros que fiz na etapa do diagnóstico. Prossegui provocando a estudante a pensar sobre a relação do objeto de pesquisa que ela havia esquadrinhado e a aderência conceitual daquele tipo de discurso, quando então ela trouxe em sua discursividade: “não, o meu objeto não é mais falar de mim, falar de minha travessia na graduação. Fui orientada de modo que o objeto de pesquisa não pode se centrar em mim mesma”. Recordo, ainda, com auxílio do meu diário de bordo, que sempre levo às aulas como forma de registrar minhas percepções sobre a ordem do dia, acerca das palavras e do questionamento que ela trazia, oriunda de outra experiência didática: “não devo falar de mim para mim mesma”, reitera ainda: “em que a minha experiência é importante para a área? Vou falar da importância de uma Licenciatura em Dança para um profissional de Ballet”. Resgardei, com decoro, tudo aquilo que, epistemologicamente, aquela afirmação me proporcionava e disse apenas que acreditava que falar de si é importante na universidade, sobretudo quando se tangencia a questão da formação de professores. Falar de si, academicamente, não

é impor sua história de vida em formação como um modelo a ser seguido, mas, sim, denotar afecções que nos movem no trajeto de nossa formação e que podem afetar o trajeto formativo de tantos outros peregrinos (HOFFMAN, 2009) que se lançam sobre os solos movediços da construção de uma professoralidade. Ao prosseguir com os questionamentos da aula, fiquei me perguntando por que e como se diz a um estudante que a universidade não é um espaço para falar de si? Escrever academicamente é sempre falar segundo outrem, silenciando a si mesmo? Onde estou situado quando escrevo academicamente? Qual é o papel da citação no texto acadêmico? Só estamos autorizados a citar a vivência conceitual do outro? Nossos casos, certezas-transitórias, invenções de nós mesmos, onde ficam? A existência em primeira pessoa é varrida para debaixo dos tapetes, em um modelo positivista de ciência que só se conforma e valida aquilo que emerge de seus protocolos e métodos? Questiono-me se esse tipo de discurso no ambiente de uma licenciatura na área de Dança, portanto um campo por excelência interdisciplinar entre Arte e Educação, ainda faz parte da ordem do dia de um paradigma dominante que assombra humanidades e artes com suas formas e formatos preestabelecidos de conceber o conhecimento acadêmico? Num exercício de autorreflexão, pergunto-me: há espaço na cultura universitária para a subjetividade do professor, para aquilo que fomos anteriormente à nossa própria imersão no espaço acadêmico, bem como o que estamos nos tornando a partir dessa relação? Sem dúvida, o conjunto dessas questões é só um extrato inicial dos múltiplos questionamentos que saíram comigo daquela sala de aula, naquela quinta-feira de verão, nublada pela inquietação. Fiquei me perguntado: onde eu estava, como docente que se ocupa da discussão de formação de professores como uma experiência que se dá em primeira pessoa, que não militei junto àquele grupo de alunos para que eles compreendessem e, mais, que eles reivindicassem a consciência de falar de si quando falamos de seus objetos de pesquisa? Que tipo de opções teria feito eu no quadro conceitual que trabalhei no curso desse itinerário de quatro componentes curriculares de Estágio Supervisionado, por mim ministrados junto a esse grupo?

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PENSAR A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Bom, logo compreendi que só o levantamento dessas questões não seria suficiente para abalar o *status quo* dessa posição. A empreitada requer muito mais e, por essa razão somada a tantas outras, escolho escrever este ensaio (auto)biográfico, por meio da ideia de “narrativa de si” como técnica de produção de dados, visando fortalecer esse empreendimento epistemológico que, a meu ver, não se resume a uma alternativa metodológica de pesquisa, porém, sim, contempla uma concepção de formação. Faço-o não como forma de saldar nenhum tipo de dívida com os questionamentos que fiz a partir da experiência acima compartilhada, até mesmo porque, até ali, operei com os recursos cognitivos na ação de aprender que me foram possíveis. É inegável, porém, que as marcas produzidas por aquele encontro, bem como a própria imersão no objeto de pesquisa, fizeram-me buscar novos acionamentos conceituais que aqui dividirei com o leitor e a leitora.

Ao voltar o olhar para as questões teórico-metodológicas da pesquisa não intenciono suspender o exercício de narrar. Desejo, inclusive, que esta seção textual seja tomada como uma narrativa da experiência, inserindo alguns conceitos que patinam junto à dimensão (auto)biográfica. Ademais, desejo afirmar que toda a narrativa está encharcada de epistemologia, mesmo não intencionalmente, mas a trazem como vulto da ação. Mergulhar nas profundezas do método, como um enquadramento para a pesquisa e formação, faz-se urgente, sobretudo no campo da Dança, onde esse tipo de escrita ainda é pouco explorado. Assim, dadas essas considerações, vou alternar mais uma vez a fonte como modo de performar na escrita. Entendendo a abordagem teórico-metodológica como parte das histórias que aqui quero contar, ao manter as citações na mesma fonte, proponho pensá-las como partes fundantes do intento de narrar, e ao trazê-las no texto, busco estabelecer um jogo de aproximação entre o eu e o outro, considerando que as histórias que conto são movidas também pelo encontro com a alteridade, e aqui o outro não é entendido somente na fisicalidade do encontro. É possível estar com o outro por meio de suas ideias. Desse modo é que penso o papel da citação dentro de uma narrativa. Vejamos.

Escolho olhar para a questão da professoralidade pela abordagem fenomenológica, tomando como centro de minha ação a necessidade de valorizar a busca do ser, em alguma medida silenciada na história do conhecimento por uma sociologia positivista, que critica essa abordagem por acreditar que ela elimina a distância, supostamente necessária, entre o pesquisador e o objeto, ferindo o que se compreende como “neutralidade da pesquisa”. El Andaloussi (2004, p.64-65) indica:

A fenomenologia tenta responder ao como e ao porquê dos fenômenos que são dados imediatos sensíveis que se impõem a nossa atenção. Ela tenta descrever e compreender os significados desses dados [...] o fenômeno diz respeito, então, ao caso singular e não ao geral, que interessa às teorias positivistas. [...] Merleau-Ponty sugere ser possível, por esse caminho, superar o que opõe o objetivo e o subjetivo. É o vivido que os reúne, no que eles têm de mais extremados.

A escolha por essa abordagem, indexada ao enfoque biográfico-narrativo, induz, em contrapartida, o caráter qualitativo acerca do objeto de estudo. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Nesse sentido, tomo como problema da pesquisa minhas inquietações relativas a como cheguei a ser o que venho sendo na construção de minha professoralidade. Evidencio também algumas questões que se amalgamam a este objeto e vêm me acompanhando nessa travessia pela temática da formação de professores como uma experiência em primeira pessoa: por que sou Professor de Dança no Ensino Superior? Como se venho sendo Professor de Dança nesse âmbito? A profundidade que enxergo nessa minha (auto)interpelação, faz-me optar por um delineamento de pesquisa (auto)biográfica. O enquadramento (auto)biográfico, ao articular-se junto às práticas culturais, sociais e discursivas, historicamente, situa-se como uma alternativa à sociologia positivista, a contribuir como conhecimento e método no campo, prioritariamente, das ciências humanas e por que não, também, nas Artes Cênicas? Implicada como ato mediacional da pesquisa, a reflexividade biográfica, ao buscar a consciência histórica, conecta-se com a educação de adultos, especialmente, a formação de professores. Desde o final do século XX vem se consolidando como instrumento de investigação e, sobretudo, de

formação (MIDDLEJ, 2014). Segundo Nóvoa e Finger (2010, p.25) “[...] a pessoa que se implica numa abordagem desse gênero, está inevitavelmente desencadeando um processo de autoformação”. Assim, todo material biográfico utilizado na pesquisa é também autobiográfico (FERRAROTI, 2010). De acordo com Rodrigues (2010, p.73),

Assentar as histórias de vida pensadas como caminho metodológico coloca o desafio de trabalhar para além do quadro lógico-formal, positivista; propõe um olhar sob uma perspectiva aberta e a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento.

O método autobiográfico me interessa para tratar a questão da formação de professores, porque nele localizo caminhos para tomar a trajetória de vida como materialidade no processo de formação. A (auto)biografia reforça a formação centrada na constituição de um ‘eu’ implicado a zonas extensas de alteridades que nos compõem e, mesmo inconscientemente, nos mobilizam na construção de um quadro-referência, temporário, de nós mesmos. Pereira (2013, p.66) acrescenta que “ao escrever sobre mim, mais do que reiterando uma identidade, estou registrando as marcas subjacentes a um estado de ser atual”. Josso (2007, p.413-414) faz uma primorosa caracterização acerca do trabalho com as histórias de vida em formação:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação.

Como instrumento de pesquisa do método (auto)biográfico e, concomitantemente, como **concepção de formação de professores**, recorro às narrativas de si, pensando-as como uma possibilidade potencial de me aproximar dos rastros que me constituem naquilo que venho sendo – em minha Professoralidade em Dança. Para Daniel Bertaux (2010, p.47) narrativa de vida é “a produção discursiva do sujeito”, a outra pessoa,

que “tomou a forma narrativa”. Essas narrativas, ou seja, os atos de enunciação sobre a própria existência são uma forma de amplificar e assegurar que em termos de formação não há nada que fuja das raias da experiência, da consciência existencial de que estamos nos produzindo na medida em que vivemos, que a formação é um atravessamento de diferentes lugares, tempos, dimensões, sentimentos, emoções. Para Bolognani (2014, p.1822), inspirada em Pierre Dominicé: “a formação do adulto precisa passar por sua história de vida, pois sua história de vida é ‘espaço da educação’”. É a teia da complexidade de uma vida experienciada coletivamente, mas que guarda em si a diferença e a autoria como condições preeminentes, porque se não há uma vida igual a outra, não há formação homogênea, embora certo ranço histórico em torno do conceito tenda, equivocadamente, a essa expectativa, sobretudo quando a experiência formacional é reduzida a frequência regulares, a espaços institucionais, que se comprometem, por meio de seus projetos, com a fabricação de um modelo em série. Nas narrativas, o que se evidencia, por meio das histórias de vida em formação, são os (des)encontros que garantem aquilo que compreendo como um princípio de heterogênesse na formação docente. Guattari (1992 apud. PEREIRA, 2013, p.175) define potência de heterogênesse como “abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes”. Diz ainda tratar-se de reconhecer: “um ser processual, polifônico, singularizável, de texturas infinitamente complexificáveis, ao sabor de velocidades infinitas que animam suas composições virtuais” (ibid.). Sabemos como o espaço universitário convida cada professor a desfazer-se de si em prol de uma estrutura organizacional, deixando de lado a sua personalidade para assumir-se como peça de uma engrenagem, operando silenciado pelas circunstâncias de um espaço carregado de autoritarismo e de tradições que não se abrem facilmente para a proposição de novos modelos. Nesse espectro, as narrativas de si assumem a multireferencialidade de aspectos que se inscrevem na esteira de uma história de vida em formação e, por esse viés, possibilitam claramente a construção de uma noção de professoralidade pela percepção da singularidade de cada sujeito da formação. Marie-Christine Josso evidencia isso ao dizer que

As práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação, a partir das histórias de vida, legitimam a importância e o

caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua (JOSSO, 2006, p.27).

A ausência de um limite temporal, no sentido de que as narrativas nos permitem, no tempo em que se engendram, amalgamar passado, presente e futuro, sem um compromisso cronológico de sucessão linear de fatos, é também uma potente ignição para fortalecer o entendimento de que a professoralidade é carregada por uma potência de heterogênesse em sua constituição. A reminiscência de fatos, casos, escolhas, não ocorre aqui como forma de ir justificando o Professor de Dança que estou sendo. Em outras palavras, não se trata de trazer à tona certas memórias como pano de fundo que justifique a figura que se apresenta, mas, antes, revelar a diferença que me faz ser único em meio a tantos outros Professores de Dança. Dito de outro modo, não me apego apenas às dimensões diacrônicas e sincrônicas que circunscrevem meu processo formacional (aquilo que fui e aquilo que estou sendo). Acredito que existe mais uma dimensão, que desejo chamar de prospectiva, numa clara relação com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) cunhado por Vigotski (1989), que acionei/aciono como perspectiva para pensar os processos de aprendizagens de meus alunos e hoje evoco como forma de refletir acerca de meus movimentos de professoralização – o que equivale chamar de minha professoralidade. Gonzáles Rey (apud DIAZ, 2011, p.47) considera que a ZDP: “É a diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial”, ou seja, entre aquilo que o sujeito já sabe (o real) e aquilo que ainda não sabe (o potencial) há um interstício de aproximação (zona proximal). Segundo Vigotski (1989) é nessa zona proximal que deve acontecer a mediação como forma de possibilitar que se chegue ao potencial, singularizado, de vir a ser. Nesse sentido, penso que a narrativa de si, como método de pesquisa e formação de professores, é um ato mediacional que possibilita esse trânsito, propiciando que passado, presente e futuro se relacionem não como forma de representação do sujeito, mas como um modo de apresentação desse devir-professor. A cada dia que exerço meu trabalho e, logicamente, minha vida como campo global de toda a experiência, estou em vias de me tornar diferente. As narrativas possibilitam isso, tal como aponta Cunha (2010, p.151):

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Ainda sobre essa mobilidade no tempo que as narrativas promovem, e como escolha metodológica de pesquisa e concepção de formação de professores, penso ser conveniente trazer o já explorado por Bahia (2009, p.150-151)

A nossa trajetória de vida é repleta de marcas de nossas escolhas e experiências que nos formam, nos constituem como sujeitos de uma história única – com uma memória (o nosso baú de retalhos) que nos ajuda a tecer essa história e que possibilita ressignificar os fragmentos do passado na consolidação de um presente e, também, na projeção de um futuro. Passado e presente são como um amálgama desta ressignificação.

Nesse sentido, é importante afirmar que a noção de prospecção também encontra-se vinculada a uma revisão do conceito de memória, como faz Marcos Vilela Pereira (2013) quando nos apresenta a distinção daquilo que ele mesmo diz ser “duas espécies distintas de memória”. Esse autor se refere à memória retentiva e a memória projetiva, diferenciando-as:

[...] a memória retentiva é aquela com a qual trabalhamos mais corriqueiramente, é a memória dos saberes e dos fatos. Trata-se da recuperação de dados armazenados em cadeias de conexões lineares de remessa. [...] A memória retentiva é serial, ou seja, funciona em uma espécie de horizontalidade, de superfície plana, se desenhando em planos euclidianos, macroscópicos [...] a memória retentiva, exercitada sozinha, contribui para o isolamento do indivíduo em um casulo identitário falsamente rijo, reforçando a concepção do sujeito como um ser estável e igual a si mesmo (PEREIRA, 2013, p.68-71).

Já sobre a memória de espécie projetiva, indexo-a à ideia de prospecção no processo formacional, por mim já mencionada, e que de fato me interessa para pensar na pesquisa de formação de professores por vias das narrativas de si, mesmo

considerando que ela ocorre em decorrência da primeira. Esse mesmo autor assevera a profundidade que ela incita no sujeito em formação quando aponta que

[...] a memória projetiva é de mais complexo acesso. Deixamos o campo mais estável das representações sobre o vivido e penetramos no campo efervescente das forças vivas, o campo de caos-zero-deserto de onde aparecem as possibilidades e os acontecimentos que vazam nas coisas, nas gentes e nos fatos (PEREIRA, 2013, p.75).

A memória de caráter projetivo toma, predominantemente, como centro de sua organização, descontinuidades; a aparição de figuras de nós mesmos que emergem do próprio relato; a consciência de como a história de vida em formação aciona forças para a constituição de um tempo inatural do ser sendo; de como a formação de professores é esse movimento que, parafraseando Fernando Pessoa em “Deste Modo ou Daquele Modo”, resume: “[...] procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, para que eu possa me pintar novamente”. A pesquisadora em formação de professores, Maria Roseli Gomes de Sá, complementa ainda que “o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes” (SÁ, 2010, p.45). A busca incessante por novas formas de vir a ser não indica um desespero por deixar de ser quem se está sendo, mas, por conseguinte, uma busca de imersão cada vez maior no poço profundo da formação docente. Nesse sentido reconheço que, no que concerne às narrativas de si como concepção de formação de professores, “ao revelar sentidos e oportunidades de construção de outros significados, a pessoa realiza interpretações e inclusões de si, potencializando a própria aprendizagem” (BOLOGNANI, 2014, p.1826). Quando penso numa dimensão prospectiva do ato de narrar estou reconhecendo as invenções de si como recurso imaterial da própria narrativa. Argumento que, na dança dos fatos, na sucessão temporal, no baile dos sentimentos e emoções há espaço também para aquilo que ainda não sou, mas que ao mesmo tempo meu desejo de ser já se mostra como um acionamento de forças em direção desse devir-professor. Então, assumidamente, estou dizendo que a ideia de verdade, de garantia de fidedignidade no ato de narrar, não me interessa como atestado de potência do material exposto, quer seja oralmente, ou neste caso por meio do suporte da escrita. A busca

desmesurada pela verdade, ou pelo menos por uma única verdade, é resquício de um pensamento científico que não admite múltiplas formas de conceber o mundo, porque narrar é biografar-se a partir do enquadramento de seu próprio mundo e, nesse sentido, cabe que as memórias tomem, quando quiserem, a invenção como ponto de convergência. Cunha (2010, p.151) esclarece:

Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria 'garantindo' consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.

Na mesma direção, Cláudia Rodrigues, pesquisadora do campo da formação de professores por intermédio do delineamento autobiográfico, considera que o caráter inventivo não deve ser rechaçado como se ele em si constituísse menor status de validade à pesquisa e/ou até mesmo a concepção de formação de professores por meio das narrativas de si:

Um bom escritor de si, no meu ponto de vista, é aquele que mantém a sua mente aberta [eu diria: aquele que se mantém aberto] para entrar na narrativa sem qualquer preconceito e racionalidade e considera assim, um exercício de intuição compreensiva da realidade da qual não necessita provas para ser aceita; ela, em si, remete a uma verdade interna, o que dá noção de significado (RODRIGUES, 2010, p.176).

É importante salientar que, ao falar de invenção, não estou preconizando sentimento de descompromisso com a vida vivida. Não se trata de narrar-se desplugado das experiências. Não quer dizer que é possível narrar, dentro de uma perspectiva formacional, assumindo ser aquilo que nunca se foi. Não posso, por exemplo, assumir-me médico e esboçar para o mundo as diversas vezes em que me automediquei e/ou receitei um remédio a outra pessoa. Embora essas experiências se aproximem de rotinas da medicina, eu, efetivamente, não sou médico. Nunca nutri em mim o desejo de sê-lo. Não vivenciei uma experiência de formação nessa área, nem do ponto de vista institucional, nem do ponto de vista do acionamento subjetivo do desejo. Quando advogo pela presença da invenção no processo compositivo de uma narrativa

o que estou asseverando é que estando como estou posso prenunciar novas figuras de mim mesmo, no tempo presente. Na experiência de meu mestrado, por exemplo, explorei a temática da avaliação da aprendizagem em aulas de Dança¹⁹. Intriguei-me, naquela oportunidade, com aquilo que intitulei como sendo um trânsito entre o dito e o feito, no que concerne aos processos avaliativos em Dança no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador. A pesquisa identificou, ou fez questão de identificar, que havia certo descolamento entre os discursos que os professores esboçavam e as práticas pedagógicas que se constituíam no chão da escola. Passei o período de campo nas escolas, tentando localizar em quais experiências observáveis o discurso dos professores sobre a avaliação não se amalgamava à prática por eles engendrada. Lembro, então, que conclui a pesquisa com a consideração de que havia de fato esse trânsito entre o dito e o feito. Hoje, com o olhar impregnado pela noção de professoralidade, percebo que fiz um exercício um tanto violento comigo mesmo e também com aqueles professores à medida que não reconheci que o discurso pode ser visto como o (pre)(a)núncio do arranjo de forças subjetivas que deslocam o sujeito na direção desse devir-professor. Ao invés de enxergar a contradição entre o que se dizia e o que se fazia, ou até mesmo supor sua existência, eu poderia compreender de outra forma. Perceber e tornar perceptível que esse trânsito residia na produção da diferença de um sujeito que, em plena a constituição de uma paisagem transitória de si, traz no discurso o desejo de se tornar diferente daquilo que se vem sendo. Tal como trouxe na epígrafe deste ensaio, e que aqui reescrevo, no trecho do diálogo entre Emília e Dona Benta, célebres personagens da obra de Monteiro Lobato: “Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...]” (LOBATO, 1959, p.129 apud. CUNHA, 1997, p.185). É sobre essa dimensão que trato quando me abro à possibilidade do ato inventivo no decurso da narrativa de si. Walter Benjamin, no texto “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, adverte, em tom saudosista, sobre o desaparecimento da narração. Ele considera que “A arte de narrar está definhando porque a sabedoria

¹⁹ Trata-se da dissertação intitulada “Avaliação da Aprendizagem em Aulas de Dança: um trânsito entre o dito e o feito nas escolas municipais de Salvador”, defendida em 2012, na linha de estudo dos processos educacionais do PPG Dança da Escola de Dança da UFBA, sob orientação da professora Lúcia Helena Alfredi de Matos.

– o lado épico da verdade – está em extinção.” (BENJAMIN, 1987, p.201). As narrativas têm profundo atrelamento ao campo experiencial. Narramos porque somos atravessados por nossa própria condição de sujeito da experiência. Nesse sentido, assim como o autor mencionado, Jorge Larrosa também tem argumentado acerca do pouco tempo que temos tido para olhar nossa relação com o mundo e seus fluxos experienciais.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Penso o ambiente acadêmico como um tempo-espaco potente para a experiência, seja nas Humanidades, nas Artes ou em outros campos do saber com os quais tenho pouca relação e sobre os quais, portanto, não me atrevo a intuir. Na relação com a produção do conhecimento em Dança, tenho observado de fato poucas tentativas de aproximação com a narrativa e, por conseguinte, com o sentido da experiência. Desconfio que essa tendência, que tem tratado os objetos numa relação cada vez mais apartada de pesquisador, é parte de um projeto de afirmação da Dança como campo de conhecimento, assim, assumindo protocolos e estatutos que lhes são estrangeiros. Obviamente, que não estou afirmando a inexistência de trabalhos acadêmicos em Dança que caminhem por outras vias, como este. A tese de doutoramento do professor Antrifo Sanches Neto, “Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança” (2012), à medida que toma o conhecimento encarnado da participação ativa do professor nas transformações curriculares, e propõe um retorno dele mesmo para pensar a trajetória existencial de um currículo do qual ele foi parte idealizadora e sujeito da experiência de sua própria idealização junto a colegas, é um bom exemplo de que outros pesquisadores na área têm acenado nessa direção. Conquanto em número expressivo, o que se tem visto é um tom memorial para

introduzir objetos de pesquisa e, em seguida, desaparecer para ceder espaço àquilo que tenho chamado de dizer de coisas, quando o conhecimento não atravessa o próprio sujeito, numa alusão ao que propõe Denise Najmanovich (2001) em sua obra Sujeito Encarnado. Como se no decorrer do ato da escrita o sujeito fosse, voluntariamente, desaparecendo do próprio texto, padecendo da moral erudita de que conhecimento científico precisa ter como acordo inicial o distanciamento da vida. Desse modo, reafirmo que quero me valer da técnica da narrativa de si para situar-me dentro do meu próprio processo de formação docente. A minha trajetória formativa é marcada pela passagem em espaços institucionais e/ou acadêmicos, o trajeto de meu doutoramento, expresso neste texto, é um depoimento claro disso. No entanto, sei que essa professoralidade, que por ora se professoraliza, é empreendida sob as bases líquidas da experiência e é esse baú de mim mesmo que quero construir, nesse atravessamento de passado, presente e futuro. Se por um lado a narrativa possibilita conexões temporais para falar dos movimentos de professoralização, na minha formação em Dança ela possibilita o trânsito de atuações nessa área multifacetada. O sujeito dançarino, coreógrafo, professor, pesquisador, entre outros, aqui não alterna funções, mas, sim, reconhece-se como um artesão que, mobilizado por tramas de forças imateriais, chega a ser o que vem sendo e se coloca na direção prospectiva daquilo que ainda pode tornar-se. Daqui por diante, seguirei apresentando algumas memórias. Tomarei cada uma delas como um espelho e farei perguntas sem compromisso direto de encontrar respostas. Os espelhos aos quais me refiro tenho por certo que não são os materiais, aprisionados nos cômodos de uma casa: “Falo dos que são construídos, deliberadamente postos diante de si. Vidro ou cristal, aço ou prata: nenhum. De gente, do cotidiano, da prática. Espelhos em movimento” (PEREIRA, 2013, p.226).

POR QUE SOU PROFESSOR DE DANÇA NO ENSINO SUPERIOR?

Lembro-me bem que era um domingo, mas não me recordo de qual ano. Sei que se tratava de mais um 29 de novembro, data em que se comemora o aniversário de meu

irmão mais velho. Tenho por certo que era a década de 1990, auge na efervescência da Axé Music no Brasil, ainda posso lembrar das batidas que animavam aquela comemoração. Tratava-se de mais uma festa abrilhantada pelos sucessos do grupo baiano É o Tchan²⁰. A casa cheia, muitas pessoas dançando, a maioria delas mulheres, e eu, no canto, contendo meu desejo de dançar. Eu sabia muitas daquelas coreografias, iniciei o meu processo de aprendizagem em Dança gravando fitas cassetes dos programas em que o grupo se apresentava para, em seguida, começar a transpor aqueles movimentos para o corpo. Mesmo no canto, sem muito espaço físico e simbólico para dançar, eu arriscava me mover sem chamar muito a atenção, fazendo movimentos com amplitudes muito menores que aqueles que eu fazia quando estava sozinho em casa. Foi só começar a ampliar mais o movimento e uma voz sussurra em meu ouvido: “se você for para o meio dançar ficará de castigo!”. Era a voz pesada e masculina do meu pai. Eu deveria ter uns 10 anos, encolhi-me mais ainda no canto e vi que eu estava relegado à função de espectador daquela comemoração. Muitas vezes era assim que acontecia: eu tinha meu desejo de dançar contido pela preocupação social de meu pai, pois para ele, certamente, a dança era uma atividade eminentemente feminina. Eu, corpo masculino que desde a mais tenra idade apresentava um comportamento entendido, naquela altura, como atípico aos demais garotos, sofri, e minha família por algum tempo me fez pensar que eu os fazia sofrer, as retaliações da diferença, pelo modo como eu estava me constituindo socialmente como um menino com evidências de um futuro homossexual. Penso que toda essa carga social, no que concerne ao respeito à diversidade na orientação sexual, que nos dias atuais ainda são muito difíceis, bem como a travessia de uma experiência completamente nova e carregada de subjetivações, fez com que meu pai, por diversas vezes, recomendasse-me não dançar. Talvez ele tivesse medo do que me pudesse acontecer caso eu saísse do “armário”. Outrossim, dançar para mim, desde lá, era um ato de fala (AUSTIN, 1990), uma ação performativa, como bem coloca a pesquisadora em Dança Jussara Setenta (2008), um fazer-dizer do corpo à medida que, ao dançar, o eu-corpo reivindica, por meio da Arte, o direito de ser aquilo que vinha sendo.

²⁰ “É o Tchan” é um grupo musical brasileiro de pagode/axé, que se tornou muito popular na segunda metade da década de 1990.

Esse episódio, somado a tantos outros de natureza semelhante, me foi mostrando que, em casa, pelo menos na infância, eu não iria encontrar estímulo para minha inserção na arte da Dança. Destarte, como o desejo de dançar era muito forte, era potência viva em mim, isso tinha que resvalar em algum lugar e, conseqüentemente, deslocou-se para a escola. Qualquer situação me fazia enxergar a oportunidade de dançar, quer seja a culminância de um projeto pedagógico ou a apresentação de um trabalho escolar cotidiano. Então, a escola passou a ser o lugar em que eu mais me sentia à vontade, aceito. Tive a felicidade de ter estudado em algumas escolas privadas de Salvador que acolheram bem meu desejo de me movimentar, de me comunicar com o mundo por meio da Dança. Desse modo, acredito que minha paixão pela escola, pela sensação de libertação que ela me proporcionou, precedeu o próprio desejo de ser professor. Sempre me lembro da escola com muito amor. Na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, é no Colégio Instituto Social Objetivo, em Salvador, que localizo o lugar em que esse sujeito professor começa a se desenhar em mim. As aulas de Arte se resumiam à experiência das Artes Visuais e o desejo de Dançar já não estava encontrando espaço no âmbito da experiência curricular, por toda a pressão do Ensino Médio pela aprovação no vestibular, o que fazia da rotina escolar um treinamento para a computação de acertos e erros em simulado. Então, começo a me reunir, com outros colegas, nos finais de tarde, para dançar. Aquela vivência espontânea, em seguida, sem conseguir precisar quando, tornou-se algo mais formal. Então, constituímos um grupo de Dança na escola, ao qual dei o nome de Tributo à Arte. Encontrávamo-nos todos os sábados, das 9h às 12h. Alunos de todas as séries podiam participar. Em sua grande maioria o grupo era composto por meninas, a presença masculina era bem sazonal e hoje desconfio que muito mais interessada em outros fins. Eu liderava o grupo. Planejava nossos encontros de sábado, fazia num livro de atas o registro da presença e daquilo que produzíamos em cada encontro, negociava com a direção da escola os recursos para desenvolver nossas atividades, buscava espaços para nos apresentarmos. Enfim, aos 15 anos, comecei a gerir as atividades do Tributo à Arte e a sedimentar traços de minha professoralidade. Na condição de líder daquele coletivo, comecei a perceber que os conhecimentos que eu buscava, organizados de maneira assistemática, na experiência de fruição em

Dança, não eram suficientes, sobretudo porque naquela época, início dos anos 2000, computador e acesso a internet não eram tão comuns. Então, comecei uma maratona por busca de aulas de Dança. Como já era adolescente, não precisava mais da anuência direta de meus pais. Então, comecei a frequentar uma aula ali, um ensaio de quadrilha junina acolá, uma apresentação de dança em algum espaço de fácil acesso para mim e, dessa maneira, busquei ampliar o que conhecia para poder compartilhar com aqueles que também desejavam conhecer a Dança. Hoje, ainda, percebo-me assim: um professor que busca conhecer para auxiliar outros aprendentes na relação com o conhecimento. O diretor do Instituto Social Objetivo, no meu último ano como aluno do Ensino Médio, passou a permitir que pessoas que não fossem estudantes da escola participassem do grupo, e isso nos deu um novo fôlego, pois somamos as experiências e constituímos aquilo que considero como a minha primeira rede de aprendizagem em Dança. Com o final do Ensino Médio, a pressão por uma escolha profissional começa a ser pauta de vida. Na escola, os colegas acenam para formações mais convencionais. Em casa, apesar de ser o filho caçula, eu seria a primeira pessoa a cursar uma faculdade, já que meu irmão havia abandonado a escola e os meus pais não possuíam formação superior. Embora eu já conhecesse a Escola de Dança da UFBA, me vi diante de dois impeditivos: o primeiro era assumir para meus pais que eu queria fazer uma formação acadêmica em Dança, uma vez que cresci escutando que aquele investimento em educação privada era para que eu pudesse dar um retorno financeiro e de prestígio social – tudo o que meus pais não iriam localizar, naquela altura, com a decisão de fazer Dança; secundamente, na época, início dos anos 2000, o vestibular para a Dança exigia um tipo de corpo, com certo aprontamento técnico, que não tinha relação com a minha história de aprendizagem na área, uma vez que mesmo experienciando um pouco de cada técnica/estética, eu não tinha um histórico de profundidade em nenhuma delas. Diante dessa encruzilhada, escolhi fazer jornalismo, mas interrompi o curso no final do primeiro ano e, com isso, adiei o sonho da formação universitária. Já entrando na vida adulta e necessitando ter uma renda própria tive que me lançar no mercado de trabalho e, naquela altura, percebi que o que eu queria e fazia com prazer era dançar. Então, foi por essa porta que entrei num movimento de profissionalização artística, mesmo que

tenha tido alguns outros atalhos que aqui, conscientemente, desejo omitir. Assim, comecei a dançar em bandas, atuar como coreógrafo de projetos em escolas, participar de ações sociais. Enfim, comecei a ganhar dinheiro fazendo aquilo que eu desejava fazer. Foi dessa maneira que cheguei ao Colégio Guadalupe, situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador, com a incumbência de montar algumas coreografias para um musical, no final do ano de 2005. Eu tinha exatos 19 anos, mas contava com a experiência dos anos em que liderei o grupo na escola na qual estudava e outros tantos anos liderando grupos de Dança na minha comunidade. Penso que isso foi o que motivou a diretora da escola a me convidar, no final dessa experiência, para trabalhar lá como Professor de Dança. Foi assim que, em maio de 2006, eu começo, oficialmente, a dar aulas de Dança na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental²¹ e, ao mesmo tempo, começo a ser chamado de professor, algo que não acontecia nas experiências que precedem esse tempo. As aulas faziam parte daquilo que a escola chamava, em seu currículo, de Atividades Diversificadas²², aconteciam uma vez por semana, em cada turma. Comecei a lidar com palavras como planejamento, avaliação, metodologia, ensino-aprendizagem, didática, entre outras que até então só faziam parte do meu universo na condição de estudante. Comecei a perguntar aos colegas que estavam ali há anos o que tudo aquilo significava. A minha "curiosidade epistêmica" (FREIRE, 1998) era aguçada a cada instante, porque embora não tivesse, ainda, uma relação acadêmica com a área, eu desejava, genuinamente, que a Dança fosse vista na escola como uma atividade importante. Dessa maneira, eu buscava não faltar às reuniões de coordenação, participar das chamadas "formações continuadas" de professores, dos conselhos de classe. Enfim, iniciei um intenso processo de investigação da cultura escolar. Lembro-me bem da dificuldade que tive quando recebi uma folha de tipo A4 com uma tabela para que eu informasse a natureza dos conteúdos da Dança, dividindo-os em conceituais, procedimentais e

²¹ Até aquela altura não havia sido publicada a Lei nº 11.274/2006 que, incorporada à LDB, designa a reforma do Ensino Fundamental com a ampliação de mais um ano de escolarização, extinguindo as antigas classes de alfabetização, e alterando o sistema seriado por anos escolares.

²² Em conjunto com outras atividades como: Informática, Cidadania, Capoeira etc. Atividades consideradas pela escola como uma oferta extra para ampliar a proposta curricular, mesmo no caso das atividades ligadas à Arte, como era o caso das aulas de Dança, já garantidas desde 1996 na LBD9394/96 como obrigatoriedade.

atitudinais. Busquei ajuda, mas parecia que outros professores também não sabiam. Estávamos, talvez, em meio a mais um modismo pedagógico, num movimento instrucional de tentar apreender uma nova categoria teórica que a escola corre para querer pôr em prática, satisfazendo demandas do presente e supondo fazer uma educação do futuro, quando na verdade está muito mais seduzida pelo ativismo intelectual do que por um movimento de reflexão sobre fluxos da formação docente. No final daquele primeiro ano, apaixonado pelo espaço da escola e com a sensação de que aquele era o meu lugar, resolvi que tinha de me lançar num processo de formação acadêmica, pois a escola acenava todo o tempo ao desígnio de atender ao disposto no Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional segundo o qual “a formação de professores para atuar na Educação Básica far-se-á em Cursos de Licenciatura”. Ademais, eu acreditava que cursar uma licenciatura ia me fazer mais professor, e de fato a universidade tem sua importância na formação docente, não só no que concerne a certa legitimação do ingresso na profissão, mas, muito mais, pelo contato que possibilita com outros sujeitos e reflexões. Com efeito, prestei o vestibular e ingressei na Licenciatura em Dança em 2007. Cruzei os portões da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia com a certeza de que havia feito a escolha adequada. Éramos 45 alunos numa sala. 45 sonhos, anseios, experiências, possibilidades. Vi-me diante da constituição de uma ampla rede de aprendizagem. Acessar o universo da alteridade, naquela oportunidade, já me interessava bastante. Vivenciei o auge da reforma curricular da Escola de Dança da UFBA, a aposta na complexidade (MORIN, 2005) como modo de pensar o conhecimento em Dança. Tive aulas com quase 10 professores, ao mesmo tempo, em sala, experienciando um modo original de ensinar Dança, e eu uma forma nova de ser estudante. Lembro-me bem de algumas falas que me atravessaram naquela oportunidade e, hoje, nesse tempo presente, fazem muito sentido. A primeira, escutei logo nos primeiros dias da licenciatura, quando um dos professores do módulo Estudos do Corpo ²³, disse-nos: “cada um aqui é responsável pelo seu próprio processo de formação”, ou seja, o que

²³ O módulo Estudos do Corpo I compõe a estruturação curricular da Licenciatura em Dança, como componente básico obrigatório.

o professor Antrifo Sanches²⁴ disse me faz significar que a formação de professores, embora sob a chancela de um projeto pedagógico, de uma proposta curricular, não é uma fabricação em série de um estado de ser que assujeita o próprio sujeito da formação. Aquilo que estávamos em vias de ser, perpassava diretamente pelo que estávamos sendo em termos de interesses, desejos, escolhas. Um segundo episódio que me atravessou diz respeito a uma observação feita em um trabalho acadêmico que entreguei a uma das professoras do componente curricular Estudo dos Processos Crítico-analíticos III, quando a professora Denise Coutinho²⁵ escreve em meu trabalho o seguinte recado: “Muito bem, Thiago! Continue avançando na docência!”. Hoje, rememorando esse fato, penso que ela estava a me alertar que a formação de professores não é algo que se apresenta pronto e acabado, trata-se de uma construção, daquilo que é inconcluso, de um ato de inacabamento, do que venho chamando, alicerçado em outros autores, de professoralidade. A experiência da Licenciatura em Dança foi aprazível, nela cartografei o meu caminho. Lembro-me bem que a partir do quarto semestre nós começávamos a nos deslocar para a Faculdade de Educação (FACED), onde tínhamos aulas das disciplinas do eixo pedagógico de nosso currículo. Em uma dessas andanças pela FACED, deparo-me com um cartaz convocando novos integrantes para o Laboratório de Epistemologia Genética, um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Linguagens e Práxis Pedagógica da FACED. O objeto prioritário do grupo era a imersão na teoria piagetiana para pensar processos de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares. Como meu trabalho na escola crescia e a vontade de me apropriar cada vez mais de teorias educacionais despontava, resolvi me candidatar. Escrevi uma Carta de Intenções e fui aceito pelo professor Paulo Gurgel²⁶. Eu não sabia ao certo como funcionava um grupo de pesquisa, mas aos sábados eu ia até lá conviver com outros estudantes que já cursavam seus mestrados e doutorados em Educação. Todas aquelas discussões me seduziam bastante, davam significado a muitas ocorrências diárias de

²⁴ Professor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia desde outubro de 1994.

²⁵ Atualmente é professora associada do Instituto de Psicologia da UFBA, tendo atuado como docente da Escola de Dança da UFBA de 2007 a 2009, ensinando nos cursos de graduação e pós-graduação.

²⁶ Professor associado da Universidade Federal da Bahia, atua na Faculdade de Educação desde 1992.

minha experiência na escola, pois na Licenciatura em Dança as disciplinas voltadas para a práxis pedagógica só começavam a aparecer no final do curso²⁷. Chegou um momento em que o desejo de estar na FACED foi muito maior, inclusive, do que estar na própria Escola de Dança, mas, mais uma vez, fui tocado pela fala de um professor que me disse: “Você pode ser um pedagogo em Dança”, e essa fala encorajadora do professor Antrifo Sanches, ajudou-me a pavimentar meu caminho profissional, antecipando meu interesse acadêmico e de vida pelos processos educacionais em Dança. Busquei uma imersão paralela à Licenciatura em Dança, comecei a fazer disciplinas optativas pelo meu interesse em apreender teorias educacionais, participei de cursos, palestras, enfim, eu queria ter contato com o universo da Educação para pensar melhor na questão do ensino-aprendizagem da Dança e, por conseguinte, alimentar meu trabalho como Professor de Dança na escola. Penso que a minha trajetória teve algo de particular, porque eu caminhei durante toda a licenciatura atuando como professor na Educação Básica; talvez eu tenha tido a oportunidade de amalgamar teoria e prática, tal como elas são, indissociáveis. Eu passava a manhã imerso na Escola de Dança, à tarde ministrava aulas, à noite voltava para cursar o rol de disciplinas da pedagogia. A sede por conhecer sempre foi uma marca na construção de minha professoralidade. Lembro que, faltando um semestre para concluir a licenciatura, eu já estava matriculado e cursando uma especialização Lato-sensu em Psicopedagogia, na Fundação Visconde de Cairu. Tratou-se ou de mais uma tentativa de alimentar a minha experiência com o ensino da Dança de referenciais próprios da questão da aprendizagem. Conclui a Licenciatura em Dança e, já no trabalho de Conclusão de Curso, iniciei uma caminhada de pesquisa na esteira dos processos educacionais. O objeto, naquela época, trouxe ressonâncias do que seria o que hoje prefiro chamar de tentativa de uma experiência de ensino-aprendizagem transdisciplinar em Dança. Na especialização, busquei saber mais sobre a aprendizagem para lidar melhor com meus alunos, mas percebi que o curso serviu

²⁷ Refiro-me aos componentes curriculares ligados ao Estágio Supervisionado: Dança como tecnologia educacional I; Dança como tecnologia educacional II; Didática e práxis pedagógica I; Didática e práxis pedagógica II; Prática da dança na educação. Esses componentes aparecem no fluxograma do curso a partir do 5º semestre. Disponível em: http://www.danca.ufba.br/arquivos_pdf/Grade%20Curr%20Licenciatura%20em%20Dan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

muito mais para que eu lidasse melhor com minha própria aprendizagem e isso, inclusive, pressupõe o próprio ato de aprender a profissão. Descobri que cada sujeito constrói uma matriz de aprendizagem própria, um jeito só seu de aprender no/com/o mundo e que a aprendizagem é um processo que cada sujeito experiencia em primeira pessoa. Essa lembrança me traz à tona o próprio princípio de heterogênesse da professoralidade, esse modo personificado de formar-se professor que perpassa pela individuação do sujeito no ato de aprender a profissão. No final da experiência da especialização, eu já não mais atuava como Professor de Dança na Educação Básica. Trabalhava na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, como Coordenador Pedagógico do Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras²⁸. Foi um tempo curto, pois como era um trabalho de vínculo celetista formal, eu o abandonei, para cursar o Mestrado em Dança com bolsa, em 2011. Como já mencionei aqui neste ensaio, a pesquisa que desenvolvi tratou da questão da avaliação da aprendizagem em Dança. Acredito que o principal investimento acadêmico da época é o meu próprio investimento de vida: articular as áreas da Dança e da Pedagogia. A experiência do mestrado, embora muito positiva no que concerne à aproximação com discussões acerca da pesquisa acadêmica e também de teorias contemporâneas sobre o corpo e a Dança, frustrou-me por não discutir a questão da docência, quer seja ela universitária ou não. Alguns colegas, assim como eu, tinham objetos de pesquisa que se relacionavam com a questão de ensino-aprendizagem-formação em Dança, mas a discussão sobre essas temáticas se reduzia à apresentação de nossos projetos de dissertação. Parecia-me que cada vez que saltávamos de um nível acadêmico para o outro, a questão do ensino da Dança era mais silenciada, mesmo com a experiência do tirocínio docente²⁹, para mim, muito mais burocrática do que pedagógica. Nas

²⁸ Instituído pela Prefeitura de Salvador, por meio da Secretaria Municipal da Educação, em parceria com o Brasil Alfabetizado, o Salvador Cidade das Letras tem como objetivo reduzir o índice de analfabetismo absoluto no município. O Programa integra a política pública da Educação de Jovens e Adultos da SMED que visa atender as pessoas acima de 15 anos que não tiveram a oportunidade de estudar.

²⁹ De caráter obrigatório e complementar à formação profissional de pesquisador em dança, essa atividade é voltada ao exercício de acompanhamento de disciplina oferecida na graduação, orientado por um docente da instituição. Disponível em: <http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/disciplinas>. Acesso em: 20 abr. 2018.

vésperas de conclusão do mestrado, engatei num trabalho com a Mind Lab Brasil³⁰, uma empresa multinacional que trabalha com formação de professores por todo o país. Essa experiência de preparação de cursos para outros professores fez-me perceber que eu me encontrava em condição de assumir a gestão pedagógica de um grupo por um período maior que 50 minutos, tempo das aulas na Educação Básica. Concomitantemente, fui aprovado no Processo Seletivo para professor de Orientação de Estágio Profissional em Dança, na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB)³¹, um centro de educação profissional de notório reconhecimento, tanto no Brasil como no exterior. Na FUNCEB, pude construir redes de aprendizagem do ser/estar professor que me atravessaram profundamente. Meus colegas, em sua maioria, eram profissionais com longa estrada na Arte/Ensino da Dança. Foi um momento singular, não só por essa razão, mas os alunos também eram desafiadores. Vivenciei um tempo em que o perfil do alunado estava completamente modificado. Anteriormente os estudantes eram sujeitos oriundos do Ensino Médio ou que, após a conclusão no curso, direcionavam-se à Formação Acadêmica em Dança. Naquela conjuntura a configuração era outra. Os estudantes, em sua maioria, vinham com formações acadêmicas já consolidadas em diferentes áreas, mas havia um quantitativo de estudantes oriundos da Licenciatura em Dança da UFBA, alguns deles contemporâneos meus na época de estudante. Assumi as disciplinas de meu processo seletivo – Estágios de Orientação Profissional³² –, mas me lancei em outros desafios como História da Dança, Elaboração de Projetos, Apreciação e Análise Crítica,

³⁰ Fundada em Israel em 1994, a *Mind Lab* é líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o aprimoramento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Com a proposta de trabalhar o desenvolvimento humano para uma vida mais harmônica e feliz, as metodologias e aplicações ampliam os potenciais de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos ao redor do mundo, com a utilização de jogos de raciocínio que provocam a vivência de situações do cotidiano. No Brasil, a empresa possui núcleos espalhados por todo o país. Trabalhei como Gestor do Núcleo da Bahia durante os anos 2012/2013.

³¹ A Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb), foi fundada em 1984, graças à iniciativa da professora e coreógrafa Lia Robatto (1940), que, à época, dirigia o Departamento de Artes Cênicas da fundação, desenvolvendo o projeto de criação de uma escola de dança estadual. O objetivo é ampliar a formação artística profissional em dança para atuar no contexto sociocultural de Salvador e demais municípios baianos.

³² No fluxograma do Curso Profissionalizante, os estudantes vivenciam os componentes curriculares Estágio de Observação; Estágio de Intérprete Criador; Estágio de Multiplicador em Dança; Estágio de Montagem Coreográfica.

Psicologia e Ética³³, entre outras. Todo esse movimento me deu fôlego para tentar, meses após a conclusão do curso de mestrado, meu primeiro ingresso no Ensino Superior. Assim o fiz. Em abril de 2013, lá estava eu no meu primeiro concurso público para ensinar no ambiente acadêmico. Foi na Universidade Federal de Sergipe que prestei o exame. Mesmo sem saber a dinâmica desse tipo de concurso, e sem autoconfiança com relação à minha participação no processo seletivo, fui aprovado em 2ª colocação. Era apenas uma única vaga, mas ter-me submetido àquele exame causou-me um sentimento de competência imenso. Sim, passei por todas as fases do concurso, eliminei outros candidatos. Ali eu entendi: posso ser professor universitário em Dança. Sinto-me em condição e me projeto nessa posição de professor universitário em Dança. Então, esperei o próximo concurso e, em questão de poucos meses, no mesmo ano, inscrevi-me no concurso para docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e fui aprovado em primeira colocação para a vaga de Estágio Supervisionado. Sim, costumo dizer que até o acaso me apresentou com a possibilidade de trabalhar com aquilo que vinha se misturando ao meu processo de vida: a Dança na Educação. Em casa, numa dessas manhãs de quem já aguarda a convocação para se apresentar ao novo espaço de trabalho, recebo um e-mail que diz, algo do tipo: “professor, o seu número de matrícula saiu. 72556272-3”. Isso não significava só uma sequência aleatória de números, significava que eu havia atravessado do canto da casa de meus pais, da festa de aniversário de meu irmão, da reminiscência do comando de meu pai de que eu não dançasse, para a atuação como professor universitário em Dança, e essa travessia iria exigir de mim novos acionamentos na composição de minha professoralidade. É sobre eles que tratarei daqui por diante.

COMO SOU PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM DANÇA?

³³ Todas essas disciplinas mencionadas compõem o fluxograma do Curso Nível Médio de Educação Profissional em Dança.

Entre a ansiedade e o entusiasmo aparecem algumas questões no momento em que cruzo os portões da UESB, na condição de Professor do Curso de Licenciatura em Dança: o que os estudantes esperam de mim? O que eu mesmo espero dessa nova relação profissional? Ter sido aprovado no concurso já era o suficiente para que eu me percebesse docente universitário? Possuir uma titulação de mestre, atendendo inclusive ao disposto na LDB 9394/96 no que se refere ao fato da formação de professores para atuação universitária ocorrer, preferencialmente, em cursos de pós-graduação stricto sensu, fazia-me de fato um docente universitário em Dança? Que tipo de acionamentos pedagógicos seriam feitos dali por diante? As memórias de minhas experiências anteriores representariam certo estado de autoridade diante do novo exercício profissional? Por onde começar ou será que as tramas subjetivas começaram bem antes de minha legitimação nesse tipo de atuação? Seria a imitação de outros professores universitários que atravessaram minha formação nesse espaço institucional o ponto de partida da construção de minha paisagem professoral naquele segmento? Bom, em meio a todas essas questões e muitas outras que me acompanharam em minha caminhada pelo campus universitário, decidi começar por solicitar ao Colegiado de Dança o acesso ao Projeto Político-Pedagógico do curso, objetivando estabelecer conexão de meu trabalho didático-metodológico com as aspirações projetadas no documento. Interessei-me, logo, pela seção que discutia o perfil profissiográfico do estudante da Licenciatura em Dança. Eu desejava saber que tipo de promessa aquele documento fazia e, por conseguinte, de que modo minha atuação docente poderia tangenciar aquela delimitação. Sim, eu um dia acreditei que era possível formular aulas que auxiliassem na fabricação em série do tipo de formação encomendada no projeto; acreditei que a formação era um ato instrucional que formatava todos de um mesmo modo e que aqueles que respondiam de maneira diferente eram exceção à regra. Sem dúvida, esse entendimento tinha resquícios de uma pedagogia centrada em objetivos, tão marcada em minha trajetória na Educação Básica, onde acreditava ou me fizeram crer que os objetivos delimitados, muitos deles antes mesmo da relação pedagógica, eram mais importantes que o reconhecimento de cada sujeito em sua condição inerente de individuação no desenvolvimento humano. Bom, planejei a primeira aula, desejei que essa fosse a mais sedutora

possível. Selecionei o conteúdo, ensaiei o discurso, dramatizei minha própria vida enquanto exercia a minha profissão. Não podia ser qualquer aula. Tinha de ser a aula inaugural, aquela que para mim deveria ser carregada de ativismo intelectual, independentemente de minha capacidade de reflexão e experiência com aquilo mesmo que eu diria. Pensava: quanto mais autores eu citar, mais a aula será acadêmica! Até ali eu não entendia a citação como possibilidade de diálogo com um outro que discorre sobre aspectos que mobilizam o meu estado de ser/estar. Entretanto, como asseveram Soares e Cunha (2010, p.7) ao discutir a docência universitária,

Fica evidente que o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea, o que coloca na ordem do dia o debate sobre a formação dos docentes desse nível de ensino.

A aula, para mim, havia sido um sucesso. Eu sequer abri-me para perceber se aquela era uma sensação da turma. Os alunos não piscavam os olhos diante de mim, e eu, ministrando o componente curricular Estágio Supervisionado II em Composição Coreográfica: Prática de Montagem³⁴, fazia questão de tornar o conhecimento que estava sendo apresentado algo distante e descolado da realidade do estudante. Não sei, mas desconfio que eu operava com a noção de que se o estudante se visse na relação com aquele conhecimento eu estaria muito próximo dele e isso iria ferir minha condição de professor universitário. Até ali eu pensava o professor universitário como um Semideus, alguém que, por conhecer certos conteúdos, estava acima de qualquer outra condição humana. Tenho por certo que esse tipo de pensamento tem relação com o próprio modo como socialmente fomos assistindo à construção da universidade, ou seja, na contramão de tudo aquilo que por muito tempo se chamou

³⁴ Estágio Supervisionado desenvolvido por meio de oficinas em uma escola de Educação Básica, em caráter extracurricular. Elaboração, execução e avaliação de um projeto didático com a finalidade de desenvolver uma Montagem Artística para um grupo de estudantes delimitado pelo estagiário. Nesse estágio, compreende-se a Montagem Artística a partir da diversidade contemporânea de configurações para processos artísticos em dança, tais como: a coreografia, a instalação, a videodança, a performance, entre outros. Além do resultado estético que deverá ser socializado com a comunidade escolar do campo de estágio, os estagiários deverão, ao fim do semestre, elaborar um relatório analítico da práxis artístico-pedagógica desenvolvida.

com certo prazer sádico de senso comum. Mesmo acompanhando a discussão no que se refere à valorização dos saberes previamente construídos pelos estudantes, parece que inconscientemente abandonei esse entendimento e desejei o silêncio da turma como tônica de afirmação da “boa aula”. Eu iniciei a carreira ministrando duas disciplinas no Curso de Graduação. A primeira é essa experiência já mencionada, a segunda, concomitante a essa, virou-me pelo avesso e tenho por certo que acionou marcas que reposicionaram minha professoralidade. Além de uma das minhas disciplinas de concurso, como cheguei com o semestre em andamento e não participei do planejamento da divisão dos componentes curriculares na carga horária docente, tive que trabalhar com a disciplina Elementos da Música e Musicalidade na Cena³⁵, componente comum às Licenciaturas em Dança e Teatro³⁶. Não tinha experiências significativas sobre o conhecimento que a ementa propunha³⁷, e tive que arregaçar as mangas e estudar horas a fio para conseguir me mobilizar diante daquela situação-problema. Planejar as aulas era um sacrifício. Para chegar à elaboração de três horas/aulas semanais eu utilizava a semana inteira pesquisando. A execução do que havia sido planejado me causava inquietude, medo de ser surpreendido com uma pergunta para a qual eu não pudesse arriscar nenhuma resposta. O acaso colocou diante de mim a oportunidade de aprender que o professor universitário, logicamente por uma série de questões que por vezes são muito maiores do que seu trajeto formacional³⁸, também é alguém que tem dúvidas, que desconhece coisas, que erra. Enquanto na disciplina de estágio eu me sentia confortável e sempre com o discurso treinado sobre o que dizer, nessa experiência com o outro componente, eu vivia os instantes de tensão entre uma aula e outra. Os estudantes, aqueles que haviam

³⁵ Componente curricular que pertence ao 2º semestre dos cursos de Licenciatura em Dança e Teatro.

³⁶ Os dois primeiros semestres dos Cursos de Licenciatura em Dança e Teatro têm um tronco de disciplinas comum em seu fluxograma. Além disso, as aulas acontecem geminando os dois grupos.

³⁷ “Fundamentos da teoria musical e a ampliação de alguns de seus conceitos (ritmo, dinâmica, intensidade, harmonia, altura etc.) em noções aplicadas à construção espetacular. Estudo dos elementos básicos da música e da aplicação de potenciais sonoros na cena para a construção de trilhas sonoras em espetáculos de dança e de teatro”. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/ementas.asp>. Acesso em: 25 abr. 2018.

³⁸ No caso da experiência referida, a motivação foi a ausência de professores da área para assumir o componente curricular, pois não havia ainda professor concursado para aquela disciplina e os docentes que já estavam no quadro se alternavam para não gerar atraso no percurso acadêmico dos discentes.

passado por alguma experiência mais profunda com a música, já notavam que o conhecimento apresentado não era algo encarnado (NAJMANOVICH, 2001). No meio daquela ação laboriosa, mas que muito me ensinaria, resolvi assumir os meus limites diante do grupo. Resolvi dizer para eles que eu estava à frente daquele componente por uma questão extremamente situacional e que não tinha habilidades construídas previamente para aquele exercício. Assumir o não saber sobre algumas coisas, naquela manhã de sexta-feira, foi enunciar para mim mesmo que eu não cabia dentro de personagens, que ser professor universitário não era um clone mais bem elaborado de mim mesmo. Era/sou eu. Sujeito com todas as idiosincrasias e limites de uma vida humana. Desvelar isso mudou os rumos do barco e nós nos lançamos num exercício conjunto de tentar compreender o que precisávamos buscar para nos aproximarmos da natureza dos saberes em xeque naquele componente curricular. As palavras de Morin (2000 apud. HOFFMANN, 2009, p.16) sobre o que vem a ser a ação de compreender me fazem lembrar e reelaborar esse momento:

Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, compreender, abraçar junto, [...] inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pela abertura, simpatia e generosidade.

Então, iniciamos um novo caminho para a composição das aulas que faltavam. Fizemos um mapeamento dos saberes e da relação que cada um/uma tinha com a questão da música. A partir dessa ação realizamos um agrupamento, sempre com vista a equilibrar aqueles que demonstravam mais relações com outros que tinham menos imersão naquele conhecimento. Resolvemos que iríamos sustentar aquela trama pedagógica com a síntese de conhecimento que cada sujeito/grupo fosse trazendo no decorrer de nossos encontros, o que de algum modo rompeu com a hierarquia entre professor e aluno e gerou um ambiente de autonomia colaborativa na construção do conhecimento. Evidentemente, isso não diminuiu o meu trabalho, pois eu continuava estudando para lançar questões e proposições para refletirmos coletivamente. Ao final, o grupo e eu percebemos que a disciplina começou a fluir após esse momento em que assumi a minha condição humana como professor. Deixei de tentar varrer para debaixo dos tapetes de mim minhas dificuldades. Percebi que não se chega a uma

prática pedagógica exitosa sozinho. Há sempre uma dimensão relacional que nos convida a perceber que ensinar é elaborar uma tessitura de sentidos em que todos os envolvidos, inclusive o professor, aprendem. Essa experiência foi muito importante para que eu não tentasse localizar em mim certo repertório de como lidar com aquilo que é dinâmico e não espera o próprio tempo do arranjo: a aula. Entendi que minha formação não era uma entidade pronta e acabada, era eu mesmo na vivência cotidiana de ser sendo professor e a relação com os alunos também era parte dos meus movimentos de professoralização. A aula para mim passou a ter outro sentido após o atravessamento dessa experiência. Na verdade, a minha própria relação com o conhecimento e a gestão dele na sala de aula com os meus estudantes passou a ser outra, mesmo em disciplinas que eu pressupunha, ingenuamente, já estar “pronto” para ensinar. Hoje penso a aula como espaço de incerteza. Embora eu faça um planejamento, uma tentativa mínima de previsibilidade que, em geral, faço junto com o grupo de estudantes na busca por engendrar seus interesses, expectativas, desejos e os meus próprios também. Entro na sala de aula sem a falsa sensação de dominação sobre o conhecimento. Já me rendi ao seu caráter multifacetário, sei que há diferentes modos de conceber diversos objetos e estatutos epistemológicos que se arrolam em Dança como em qualquer outro campo. Ao invés de instrução, de conglomerados de informações configuradas em slides, busco fazer uma aula a partir de perguntas. Não encerro a aula em minha própria fala, suscito que os estudantes possam produzir suas narrativas e, junto com elas e eles, fazer arborescer experiências que os circunscrevem. A aula deixa de ser um dizer de coisas e passa a ser um dizer de si, amalgamado à trama referencial da alteridade. As noções de coletivo e horizontalidade na relação permitem dizer que se trata de um dizer da gente e, dessa forma, não há apagamento nem exacerbação do caráter de individuação que paira nessa noção de coletividade. Posso dizer que hoje tenho buscado operar com uma quase-aula, aquilo que Pereira (2013, p.192) indica:

É uma aula que perdeu (ou, melhor, que não tem) o objetivo de sublimar, de manter a cadeia repetitiva do modelo institucional que é preservar a natureza estrutural. É uma aula que não repete o modelo reificado das estruturas funcionais hegemônicas nem as substitui por outras antagônicas; é quase uma aula. Trata-se da criação de um

campo de atualização de virtualidades, em que figuras entram em contato e exercitam seus potenciais de afetação.

A presença do texto acadêmico em minhas aulas tem tido outro contexto de significação. Ao invés de pensá-lo como autoridade máxima, aquele a quem devemos obediência cega e, de algum modo, fidedignidade ao seu conteúdo, tenho reiteradas vezes proposto a corporificação do próprio texto, somando-o a todos os que estão envolvidos na relação de aprender. Se a turma tem 15 alunos, por exemplo, todos os dias ao lançar mão do texto que discutiremos – que em geral é selecionado por mim como um acordo temporário que pode ser modificado a qualquer momento por quaisquer dos sujeitos envolvidos, desde que haja uma justificativa que instaure outro estado de prioridades – digo que devemos convidar o 17º sujeito que, junto comigo e a turma, comporá a rede de aprendizagem. Do mesmo modo, procuro dizer aos estudantes que o mais importante não é a apresentação/suposição do que o autor quer dizer quando escreveu, o que de algum modo não sei nem se é possível, porque se daqui a certo tempo me perguntarem o que intencionei dizer em cada parágrafo deste texto pode ser que não me lembre, pode ser que traia o escopo primário, pode ser que minha consciência sobre o meu dizer seja flexível e a cada tempo se apresente de uma forma específica. Preconizo, sempre, que o estudante e eu trabalhem com o texto na perspectiva do atravessamento que ele produz, ou seja, o que interessa não é a suposição do que está sendo asseverado, mas a significação daquele dizer no âmago de nossa experiência como leitor e, ao mesmo tempo, sujeito em formação. O que tenho proposto em minhas aulas se coaduna com o que evidencia Larrosa (2011, p.9) ao propor uma alfabetização da experiência da leitura:

Poderia falar-se, então, de uma alfabetização que não tem a ver com ensinar a ler no sentido da compreensão, senão no sentido da experiência. Uma alfabetização que tenha a ver com formar leitores abertos à experiência, a que algo lhes passe ao ler, abertos, portanto, a não se reconhecer no espelho.

Esses acionamentos me fazem perceber que a própria noção de planejamento passa a se organizar de outra forma. No decorrer de minhas experiências na Educação Básica fui construindo o entendimento de que cabia ao professor a função de antever o quê,

como, por quê e quando os conhecimentos iriam aparecer na gestão formacional dos grupos. Essa posição, diga-se de passagem, é cômoda, pois coloca o professor diante de situações que ele mesmo já engendra, articulando as pedras que, possivelmente, encontrará no caminho e esse tipo de entendimento implica planejar e preparar, como se fossem duas ações semelhantes. Mas sabemos que a primeira tem uma tinta do acaso muito preeminente, já a segunda, mesmo que lide com o acaso como variável presente em qualquer relação, traz traços receituários. A experiência no Ensino Superior me foi mostrando que é preciso convidar o estudante para a coautoria, e isso não somente no cotidiano didático-metodológico, mas desde a ação de planejar, que de algum modo é também de avaliar, pois quando se planeja se delimita aquilo que alguém e/ou o grupo é capaz de fazer (LUCKESI, 2011). Assim, pergunto ao coletivo: o que desejam aprender? Para que desejam aprender? Como desejam aprender? De que forma podemos avaliar o que aprendemos? Com essas perguntas de formulação simples, mas de possibilidades infinitas de composição de respostas, vamos dialogando em torno dos objetivos, aspectos metodológicos, dimensões da avaliação. Enfim, as minhas primeiras aulas, em geral, são mais voltadas para essa ação de diagnose; todavia, isso não se restringe ao início da relação curricular e, embora seja uma tarefa difícil para o professor, busco deixar o planejamento como um sistema aberto que, a qualquer hora, está suscetível a (re)invenções, desde que sejam motivadas pela responsabilidade com a aprendizagem. É importante salientar que essas condições que escolho para construir meu cotidiano pedagógico, sobretudo na relação com o processo de ensino-aprendizagem, não perpassa por um hábito automatizado e nem por certa obediência ao que advogam quaisquer manuais de didática. O que intenciono com essa construção coletiva dos rumos de nossa ação pedagógica tem relação, primeiramente, com a minha própria consciência de que lecionar Dança no Ensino Superior é estar aberto para intercambiar experiências com outro eu-corpo adulto, cheio de querereres, motivações, expectativas, projetos de vida, um passado que, como o meu, articula-se com o presente e anuncia possibilidades futuras. No dizer de Soares e Cunha (2010, p.27),

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência universitária é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de

vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino-aprendizagem [...] o contexto grupal deixa de ser apenas o cenário no qual desenrola a aula e é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta da sala de aula.

Não consigo conceber a atuação dentro de uma licenciatura sem desde o início dela ir acionando forças subjetivas, alternando papéis dentro da própria relação professor-aluno, de modo que esse discente vá centrando sua atenção para o arranjo de composição de sua própria professoralidade. Além disso, esse modo de ir compondo a aula tem compromisso fidedigno com o entendimento de que a experiência de ensinar/aprender envolve, antes de mais nada, uma natureza relacional. Desse modo, é importante buscar estabelecer, no cenário que sustenta a ação formativa, uma atmosfera preñe de vínculos afetivos, que não necessariamente pressupõe que o professor ou professora tenha de se tornar “amigo” de seus alunos. No entanto, é necessário, sim, que o professor ou a professora permita aos discentes perceberem sua disposição para estar com eles. Afinal, como assevera Paulo Freire (1983, p.85),

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Em meu percurso formacional, fui percebendo que a universidade nos dá boas oportunidades de estar com o outro, mas se o nosso olhar não for se alargando, e eu não buscar a construção de redes, certamente, acabarei sucumbido pelas demandas e, por conseguinte, correrei o risco de cair em uma construção do ser/estar professor cada vez menos implicada na relação com a alteridade. Os espaços para compartilhar experiências pedagógicas, ouvir o que dizem os colegas sobre as nossas construções, desejos, decisões pedagógicas são escassos. Paradoxalmente, reuniões administrativas são muitas. Temos inúmeros encontros de longa duração para deliberar processos, exhibir relatórios de pesquisa, monitoria, projetos de extensão,

realizar conchavos políticos, disputar poder e território, desfilas com soberba as produções que vão compondo o Currículo Lattes e correlatos. Sobre aprendizagem, sobre marcas que vão compondo a professoralidade, rumos de ações pedagógicas, compartilhamento de orientações didático-metodológicas, essas dimensões quase nunca têm espaço na chamada “ordem do dia”. Essa observação me faz inferir que estamos, em certa medida, fazendo uma universidade/formação muito mais burocrática que pedagógica. Na oportunidade em que ingressei na carreira acadêmica, o grupo de professores da Licenciatura em Dança da UESB, refiro-me aos que tinham assento no Colegiado com representações específicas da área de conhecimento, era composto por oito professores³⁹, incluindo-me. Uma grande maioria oriunda, assim como eu, da Escola de Dança da UFBA, mesmo que em momentos diferentes da história curricular daquela instituição. Eu tinha muita curiosidade em saber como os outros colegas estavam lidando com questões pedagógicas das disciplinas que ministravam, como vinham sendo professores universitários em Dança. Tratava-se de um grupo com pouca experiência, pois o curso fora fundado um ano antes de meu ingresso⁴⁰, e mesmo os colegas que já haviam sido professores substitutos em outras instituições, contavam algo próximo de cinco anos na função. Identifiquei que eu precisaria tecer essa rede para além dos muros da universidade, ou em outras instâncias dela, por exemplo, a inserção em grupos de pesquisa. Eu pensava que seria uma atuação em rede, mas a cada dia fui percebendo que se tratava de ilhas, e isso não tem a ver com má vontade dos colegas, é o próprio ambiente acadêmico que parece silenciar discussões referentes à formação de professores e ao processo de ensino-aprendizagem. A cultura escolar que eu vivenciei na Educação Básica tinha esse traço muito marcado: uma vez por mês, nós, professores, nos encontrávamos para o A.C.⁴¹, atividade que pressupunha o alinhamento das ações didáticas daquele período. Era uma oportunidade de falar

³⁹ Há disciplinas no curso ministradas por professores de outros campos como Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Biologia e outros.

⁴⁰ O curso de Licenciatura em Artes da UESB teve a sua primeira turma de ingresso em 2010, mas só dois anos depois, o curso se desdobra em duas licenciaturas: Dança e Teatro.

⁴¹ A sigla mencionada é comumente utilizada no ambiente educacional para indicar reuniões de Ajustes de Coordenação que, em geral, acontecem uma vez por mês, com duração de quatro horas, incorporadas à remuneração docente.

sobre os estudantes com dificuldades, apresentar nossas práticas pedagógicas, escutar as dos colegas, criar uma rotina do diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Na Universidade a ausência desse tempo, fez-me compreender que o meu próprio exercício profissional não era o objeto de discussão, o que de alguma maneira me impulsiona a tecer considerações sobre essa temática na experiência doutoral. Meses após o início de minhas atividades como professor busquei conhecer os grupos de pesquisa alocados em meu departamento e, entre eles, chamou-me a atenção o Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente – GESTAR. Ao me inserir no coletivo, formado até ali só por docentes de Pedagogia, comecei a encontrar uma válvula de escape para pensar a formação de professores e naquela oportunidade, 2014, tive contato, pela primeira vez, com a noção de professoralidade, defendida pelo professor Marcos Vilela Pereira⁴² e seus seguidores. O trabalho no grupo fomentou muitas buscas, sendo este texto parte delas, mas ainda estava distante do objeto que vinha se constituindo em mim – a professoralidade em Dança tomando o Ensino Superior como contexto. Os colegas do Colegiado de Dança encontravam-se espalhados em seus próprios grupos de pesquisa, diga-se de passagem, nenhum deles voltado para a questão do ensino da Dança, mesmo oriundos de um Curso de Licenciatura em Dança. Desenvolvi e coordeno, no âmbito do GESTAR, uma linha de pesquisa que intitulei NUPED – Núcleo de Processos Educacionais em Dança – que tem como objetivo prioritário conhecer e analisar práticas pedagógicas em dança, espalhadas em diferentes contextos educacionais, identificando seus pressupostos políticos, filosóficos e metodológicos. O grupo, composto por estudantes da Licenciatura em Dança ampliou meu desejo de discutir questões voltadas para os processos educacionais na área, mas não supriu, por completo, a necessidade de estar com colegas discutindo nossos processos de formação. No âmbito do grupo orientei diferentes Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, todos versando sobre a questão do ensino-aprendizagem-formação em Dança. A experiência de orientar trabalhos acadêmicos me fez aprender que a orientação, como ato formacional, não deve ser instrucional, castradora e de silenciamento do sujeito em formação. Não deve sobrepor a vaidade do orientador à produção / consolidação de conhecimento /

⁴² Filósofo e Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

aprendizagem por parte do sujeito em orientação. É preciso considerar o outro na sua individuação, em sua condição de sujeito, e mais que querer me sentir representado em cada linha do texto, buscar compreender como esse sujeito está pensando e de que modo, posso eu, sem ser invasivo ou prescritivo, possibilitar enxergar, através do meu olhar, outras nuances de seu objeto, e, nessa tessitura, ir aos poucos me implicando com a ideia que vai se engendrando ali. A experiência de orientar foi importante, inclusive, para dar corpo ao entendimento de uma avaliação mediadora, que julgo ser uma postura conveniente.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o 'prestar muita atenção' na criança, no jovem, eu diria 'pegar no pé' desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, 'implicantes', até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2009, p.28).

Considero que, mais do que classificar e/ou atribuir notas e conceitos à aprendizagem, o professor, no que concerne à questão da avaliação, deve cada vez mais entregar ao estudante a possibilidade de ele mesmo ir construindo uma avaliação de si. Como venho trabalhando na perspectiva de uma formação centrada no sujeito da experiência, tenho sublinhado o comprometimento e a responsabilidade que é inerente a cada um que ganha consciência sobre o seu processo de aprender. Assim sendo, tenho me organizado, juntamente com os estudantes, na perspectiva de construção de processos autoavaliativos convidando-os a perceber que

Na errância do ser-no-mundo, opera-se o movimento de velamento e desvelamento do ser, mediante o qual cada presença singular vai 'formando' sua compreensão de mundo e, diria aqui, vai descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando, dessa forma, sua existência (SÁ, 2010, p.49).

Pensar a questão da autoavaliação como possibilidade de olhar para si no processo de aprender nada tem a ver com a atribuição ligeira de notas ou/e conceitos a si mesmo. Lembro-me que quando era estudante de graduação, repetidas vezes, fui convidado a rodas ditas de autoavaliação para que eu atribuísse, numa escala de 0 a 10 a nota que eu considerava adequada e, em alguns casos, era preciso também fazer

uma justificativa para tal. Considero que essas práticas são autotransmissivas e distantes do intento mediador. Com a incerteza de quem vem experimentando alguns modelos, tenho escolhido pedir que os estudantes entrem comigo numa roda de correspondências. Digo que quero no curso do semestre me corresponder com eles e, assim, vou escrevendo e entregando cartas aos discentes com algumas provocações que vão desde questões conceituais a atitudes observadas na rotina pedagógica. Em geral, eles respondem a essas cartas e passamos o semestre correspondendo-nos. No final, esses rascunhos de si tornam-se a última carta em que cada um observa, à luz de todas as outras e de outros extratos do processo, como ele se configura naquele momento e que deslocamentos percebe nos fluxos de si mesmo. Como o sistema acadêmico da UESB ainda é por notas, inevitavelmente, esbarramos na autotransmissão no momento em que ele sugere a conversão para o fator numérico. Ainda assim, o caminho depõe na contracurva de um mero exercício autotransmissivo. Orientar trabalhos acadêmicos, ou seja, acompanhar um processo de aprendizagem de maneira mais profunda foi importante para que eu pudesse, na sutileza dessa ação, pensar em modelos mais indexados com reflexões teórico-epistemológicas que venho fazendo, pois enquanto eu estava trabalhando com grupos numericamente grandes de estudantes, não conseguia localizar os avanços individuais que se organizavam naquele coletivo. Na primeira experiência da orientação de dois trabalhos, pude perceber como as orientandas chegaram em lugares completamente distintos de relação com o conhecimento dos processos educacionais em Dança e, logicamente, fez-me compreender que aquela diferença não estava atrelada somente a uma dimensão diacrônica, digo das histórias de vida que as circunscreviam. Essa personificação dos processos me mostrou, claramente, o princípio de heterogeneidade do processo de formação (PEREIRA, 2013), que se entremeia com o que venho chamando de prospecção de si, que cada uma daquelas estudantes trazia. Com isso, passei a pensar mais especificamente na própria questão da avaliação em Dança no contexto de uma licenciatura, porque maior do que os objetivos da aprendizagem que se delimita diante de determinado componente curricular, estão as aspirações, o caminho que se deseja construir no devir-professor daquele ou daquela discente. No que aponta Sá (2010, p.38), “a formação designa mais o resultado de um processo

de devir do que o próprio processo”. Os meses/anos de atuação foram se acumulando e me ressentia/ressinto pela ausência de uma política institucional sólida para discutir a formação do professor universitário. Fico elucubrando como deve ser difícil para o professor ou professora que se insere na docência do Ensino Superior, oriundos de profissões que só oferecem a graduação na modalidade bacharelado, já que para mim que venho do recorte da licenciatura. Transitar para reflexões específicas da docência universitária se mostrou e ainda se mostra um nó górdio. Muitos desses bacharéis concluem seus cursos de pós-graduação stricto sensu e se lançam na universidade formados como pesquisadores, mas, em muitos casos, sem nenhuma experiência direta no campo da docência. Experiência essa que vem desde a relação com algumas exigências instrumentais da profissão – elaboração de planos de curso, de aulas, a questão da avaliação, da transposição didática, entre outras, até a própria consciência da construção de sua professoralidade, a constituição dessa figura do ser professor no campo subjetivo do desejo e do acionamento de uma memória de espécie projetiva (PEREIRA, 2013). A docência universitária é uma atividade complexa (SOARES; CUNHA, 2010) que requer um estado de flexibilidade constante. A via da imitação, ou seja, a recorrência à memória de quando se foi estudante (TARDIF, 2002), não é o suficiente. A constituição dessa professoralidade perpassa por uma construção autoral, no sentido de que cada arranjo que vai compondo essa tessitura de sentidos se dá no/pelo próprio sujeito da formação. Iniciativas institucionais de fóruns de formação, que podem perfeitamente começar por microações dos próprios Colegiados de Graduação, são possibilidades de fazer arborescer no ambiente acadêmico a epistemodiversidade e a solidariedade cognitiva (BENINCÁ, ALMEIDA FILHO, COUTINHO, 2017) em torno do processo formacional, propiciando que esse sujeito da formação seja, ao mesmo tempo, o sujeito da transformação, que conforme assevera Larrosa (2011, p.10),

[...] é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, 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.

É buscando a transformação de mim, a possibilidade de tornar-me diferente do que fui e venho sendo, que vasculho essas memórias e me lanço na possibilidade de reconhecer meus movimentos de professoralização. A experiência doutoral, mesmo que seja no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa⁴³, traz para mim um fôlego novo, a pavimentação de um caminho para que eu possa me aproximar da compreensão dos modos como venho me tornando o que sou, ao mesmo tempo em que me traz a possibilidade de enunciar aquilo que desejo me tornar, a paisagem viva que se constitui em minha história de vida em formação. Assim como fazem Midlej e Pereira (2016, p.561), argumento que a professoralidade é

[...] uma concepção de formação como autoformação, na qual o sujeito, ao viver experiências de si, tende a produzir forças vitais criadoras de estados inéditos de ser, ao rearranjar-se, identificar-se e diferenciar-se em fontes inesgotáveis de sentidos. Tais experiências de liberação de subjetividades, na condição de professor, parecem criar uma infundável existência de potencialização do exercício de outros movimentos de professoralização.

Assim, o investimento na narrativa de si/mim como método de pesquisa e concepção de formação é parte do empreendimento contemporâneo de “(re)valorização epistemológica da experiência” (SÁ, 2010). Para Midlej e Pereira (2016, p.556) “os movimentos de vida (e suas narrativas) se constituem em elementos desencadeadores de dispositivos processuais, em configurações de estados de ser singulares”. Colocar-me diante dos espelhos que eu mesmo construí e olhar para a trajetória de minha vida, como via para acessar a construção de minha professoralidade – diretamente imbricada a ela –, reafirmou para mim a dimensão autoformativa inerente a qualquer experiência. Ao falar em autoformação não estou propondo solilóquios sobre o processo formativo, mas, sim, a constituição de uma rede formacional que se dá entre

⁴³ Entendo deste modo, porque o percurso curricular no fluxograma do curso serviu para depor em razão do que Cunha e Soares (2010, p.17) advogam: “Os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram como formalmente responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência”.

o sujeito da formação e as zonas de alteridades intrínsecas a sua história de vida. Ao final, a caminho de uma (in)conclusão, desejo reavivar contribuições de Paulo Freire (1983, p.39) ao acentuar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O final deste ensaio, sob hipótese alguma, indica o término de meu exercício de reminiscência, o vasculhar de minhas memórias, dos meus quadros referenciais, de minha disposição de colocar-me diante dos espelhos que me autointerpelam, enfim, de (auto)formar-me. Prossigo...

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAHIA, Norinês Panicacci. Ser professora: do baú de retalhos à confecção da colcha. *Educação & Linguagem*, v. 12, p.148-166, 2009.

BENINCÁ, Dirceu; ALMEIDA FILHO, Naomar; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *Eccos Revista Científica (Online)*, v. 1, p.39-55, 2017.

BENJAMIN. Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3. ed., 1987.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. *Espaços formativos, memórias e narrativas a construção profissional: ser professora*. In: 6º. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Modos de viver, narrar e guardar, 2014, Rio de Janeiro - RJ. Programa e Anais, Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p.1818-1829.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/1996>. Acesso em: 10 fev. 2018.

COSTA, Lucia Cortes da. Questão social e políticas sociais em debate. *Sociedade em debate*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas; Educat, v. 12, n. 2, p.61-76, jul. dez, 2006.

CUNHA, Maria Isabel de. Conta-Me Agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da Usp*, v. 23, n.1/2, p.185-195, 1997.

DELORY-MONBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo; Natal / Paulus; EDUFRN, 2008.

DIAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: Edufba, 2011.

EL ANDALOUSSI, Khalid. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Review by Claudilene Sena de Oliveira Kerber (CELES). In: La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura/Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES) v. 3, n. 7, (Outono de 1998).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50 (Cadernos de Formação).

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos e narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.21-40.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MIDDLEJ, Jussara; PEREIRA, Marcos V. As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 1, p.551-563, 2016.

MIDDLEJ, Jussara. Nos ateliês (auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões*. Curitiba: CRV, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN / São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

RODRIGUES, Cláudia Flores. Narrativas de si: estratégia de formação para (re) pensar a docência articulada ao processo de formação do sujeito. *Poiesis Pedagógica*, v. 8, p.172-186, 2010.

SÁ, Maria Roseli G. B. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). *Currículo, Formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010, v. único, p.37-71.

SANCHES NETO, Antrifo Ribeiro. *Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança*. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VIGOTSKI, LEV S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

SOLIDARIEDADE COGNITIVA: UM CAMINHO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

[...] precisamos nós professores ultrapassar o “eu”. Ultrapassar-nos em direção a um plano povoado de singularidades nômade, de vitalidade impessoal para fazer acontecer o impensável de nós. Ampliação do campo de possíveis [...] aqui nenhum programa de futuro, nenhuma teleologia, somente as velocidades rizomáticas dos devires sem autor (ROCHA, 2012, p.47)

De um tempo / espaço não determinado,

Car@ colega, professor@ universitári@ em Dança,

Tratava-se de uma noite como outra qualquer, após cumprir toda a agenda que programei para o dia, considerando o lapso de três meses sem retornar ao texto de minha tese doutoral. Resolvi que era um momento oportuno para colocar de volta as mãos à obra, ou melhor, imergir este eu-corpo no rearranjo constante das palavras, balbuciadas e escritas com a certeza de quem ainda tem o que dizer, mas não sabe ao certo por onde retomar. Nas incertezas de mim, decidi que um caminho poderia ser rever alguns velhos escritos, remexer textos com os quais eu não me relacionava há certo tempo, fazendo um inventário da porção significativa de ideias com as quais venho lidando no decurso de minha trajetória formativa no âmbito institucional da Universidade. Foi dessa maneira que remexi o baú de mim mesmo, olhei por horas a fio algumas fotografias, textos xerografados, livros, escritos com apontamentos de aulas, buscando conexões, ao tempo em que suplicava inconscientemente por uma espécie de socorro, por uma “luz” advinda dos universitários. Afinal, cresci ouvindo Sílvio Santos dizer em seu Programa “Show do Milhão”⁴⁴ que, quando vem a dificuldade diante da questão, uma alternativa positiva é pedir “ajuda aos

⁴⁴ “Show do Milhão” foi um programa de televisão brasileiro de perguntas e respostas, que concedia um prêmio máximo de um milhão de reais. A atração era exibida pelo SBT e apresentada por Sílvio Santos, antigo e famoso apresentador de televisão e empresário brasileiro.

universitários”, numa tácita alusão de que, por essa via, um caminho confiável para se chegar a uma suposta verdade surgiria.

Em meio a todo aquele arrolamento de informações, oriundas de uma trajetória de contato com o espaço universitário da graduação até essa vivência do doutorado, deparei-me com algo que até ali me parecera simples e distante de uma referência ou de uma estilística para compor uma textualização com fins acadêmicos. Porém, antes de prosseguir, devo deixar claras duas questões de modo que eu não seja interpretado para além do compromisso com as palavras de agora: 1. Desejo dizer que a contraposição daquilo que estou chamando de simples não tem a ver com a ausência de uma potência formativa; 2. Ao consagrar aquilo que estou chamando de simples não quero com isso fazer um descarte de todo esse inventário de conhecimento, configurado sob outros modos, que marca a minha trajetória até que eu me apresente aqui, nessas linhas em que me (ins)(es)crevo. Quando narro que me deparei com o simples, não é uma forma reducionista de dizer; trata-se apenas de elucidar que referências para a construção de um texto acadêmico podem vir de experiências que, inclusive, precedem o desejo e a materialidade real de habitação do espaço universitário.

Assim, dadas essas advertências, ainda na dimensão preambular, desejo contar-lhes como foi potente encontrar um pacote de cartas que coleciono. Sim, cartas! Muitas delas de amigos/colegas de escola. Lidas, hoje, rememoram a experiência das sensações vividas naquele tempo, as histórias confeccionadas, o desnudamento (in)consciente de mim, a vontade de eternizar paixões... Enfim, o desejo de fazer memória afetiva por meio do registro escrito.

Parei diante de mim, naquelas circunstâncias, e imaginei como este ensaio poderia se organizar naquele formato. Ao mesmo tempo, questioneei-me: poderia uma tese conter um texto escrito na estilística de uma carta? Sem, necessariamente, desejar qualquer subversão, mas ao mesmo tempo comprometido com a intuição de que era tempo de ouvir/incluir outros sujeitos nesta composição, desejei dali por diante sair de mim mesmo, abandonar transitoriamente minhas certezas, abrir-me ao encontro com modos de pensar que não são os meus, mas podem constituir potências vivas em meu

trajeto profissional, sobretudo no que se refere a minha formação como professor universitário em Dança.

Quer seja este um relato verídico, com contornos fabulosos ou não, o que intenciono com este texto é me corresponder com você, professor/professora universitário(a) em Dança; me deixar tocar por um campo existencial diferente daquele que me constitui até aqui na escrita da tese, mas ao mesmo tempo se intersecciona a mim no que se refere à equidade de nossa atividade profissional.

Em um tempo tão imediato, no qual conhecer, muitas vezes, resume-se a um ato aligeirado, escrever este ensaio no formato de cartas é, para além da busca da constituição de uma rede de experiências, a partir da correspondência de diferentes fazeres indexados aos múltiplos contextos de onde eles decorrem, vivenciar uma experiência de abertura no próprio texto acadêmico, pois para além das cartas daqueles que colaborarão comigo nesta ação de correspondência, outras tantas cartas podem ser formuladas, além das que seguirão na sequência desta, ou seja, podem ser lidas como um chamamento, de um tempo inatural, para que outros agentes da docência universitária em Dança possam narrar suas ideias para além do que aqui seguirá contido no conjunto da obra.

Assim, este texto passa a dialogar genuinamente com a ideia de continuidade da vida vivida para além dos limites do corpo, por conseguinte, permanecerá como uma ideia inacabada, sobre a qual outros poderão lançar suas cartas que, ainda que não sejam lidas por mim, cumprirão a função de composição de uma espiral do conhecimento (SABBAG, 2007).

Quando expresso lá no início que se trata de um tempo/espço não determinado, faço-o por duas razões que, embora distintas, parecem-me complementares: primeiramente, reconheço que o ato de escrever academicamente, ainda que em um formato pouco habitual, não se processa, em geral, de uma só vez. Há paradas. Edições. Abandonos. Retornos. Discordâncias. Enfim, há tudo o que o cotidiano visto, longitudinalmente, pode propiciar. Com efeito, chega de insuflar, por meio da escrita, uma suposta genialidade e, de algum modo, certa síndrome heroica que se esboçou no entorno daquele que produz conhecimento no espaço acadêmico, como se

alguém o formulasse no instante repentino de uma mágica. Segundamente, é importante, também, asseverar, e sempre que me recordo o faço, que a escrita é um processo criativo. É um ato de composição. Sendo assim, ela precede o próprio rearranjo de palavras, ela tem um tempo inatural, um espaço indefinido, pois para onde vamos, pelo menos no meu modo de funcionamento, as elucubrações nos acompanham. Seja na mesa de bar ou no contemplar do pôr do sol, não se desliga o que se vem sendo para compor outra paisagem de si, para viver aquilo que está nos extramuros da universidade.

A experiência de construir uma escrita acadêmica, pelo menos a partir da (re)valorização epistemológica da experiência (SÁ, 2010), implica a expertise de conectar fios de nossa existência, consagrando o que Santos (2010) chamou de ecologia dos saberes. Ainda por essa guia de pensamento, fica aqui o reforço para a ideia já mencionada de que a intenção desta carta é encontrar reverberações para além da cronologia que cerceia minha experiência doutoral. Há aqui a proposta da encomenda de uma grande colcha de retalhos sem previsão de entrega.

Salto, então, desse arazoado inicial e vou/voo rumo ao conjunto de inquietações que me colocam na condição de pesquisador, já que nas palavras de agora tenho o desejo de não nomear meu interesse de pesquisa por objeto, uma vez que minha implicação direta naquilo que estudo não permite objetificar a mim mesmo, o que incorreria na incoerência epistemológica de me perceber para além deste eu-corpo (aqui se inclui a materialidade desta escrita). Nos últimos anos, tenho me ocupado por pensar a questão da docência universitária em Dança. Tenho compreendido que não se chega a ser o que se vem sendo no exercício da docência por mera aleatoriedade ou vocação. No meu modo de compreender, há sempre um arranjo de forças, prioritariamente subjetivas, que vão definindo os modos como se engendra a paisagem transitória de nosso fazer profissional que, dessa forma, não se separa e não se antagoniza com nossa personalidade.

Nesse sentido, é razoável dizer que tenho operado com a noção de que cada professor/professora é um universo de saberes a ser investigado, quer seja por sua condição existencial como sujeito de sua própria experiência (LARROSA, 2002), seja

pelas técnicas e/ou escolhas/invenções didáticas que vão compondo a matriz de aprendizagem da profissão docente. Devo aqui compartilhar, mais uma vez, que me insiro no rol dos poucos pesquisadores que tomam o Ensino Superior e a docência universitária como uma questão (GUIMARÃES, 2011). Chamo a atenção para esse aspecto não somente como forma de evidenciar a relevância de meu investimento acadêmico, mas por questionar o porquê a Universidade (seus agentes) elabora tantas dimensões sociais como “objeto” de investigação e esquece dela própria. Seria um sintoma de que o pensamento universitário ao se constituir toma um universo de questões como referência, mas se exime de autoanálise? Ainda, ao pensarmos que a Universidade não é uma entidade apartada de nós, mas um *continuum*, a pouca presença de discussões sobre Docência Universitária e estudos sobre a Universidade revelaria certa carência de ação-reflexão das próprias práxis pedagógicas que circunscrevem o cotidiano desses professores que também são pesquisadores?

De minha experiência, posso dizer que a Universidade abre um universo de questões, mas no que se refere a discussões relativas à formação de professores – atuação pedagógica no espaço universitário – sinto esvaziamento e isolamento, pontual, de discussões no campo da Educação, que embora relevantes, não desvelam o caráter multifacetado das experiências nas diferentes áreas do conhecimento, e aqui se inclui a Dança⁴⁵.

Entre o emaranhado de questões que me tomam, sobrepuja-se o desejo de compreender, a partir de múltiplos olhares, o que faz de um professor/professora um docente universitário? Seria o resultado de sua imersão em Cursos de Pós-Graduação? Teria a ver, tão somente, com uma mudança de categoria oriunda da aprovação em um concurso público ou um processo seletivo no caso de instituições privadas? Tratando especificamente da questão da Dança, há um conjunto de saberes que são

⁴⁵ Falando de minha experiência, meu contato com a temática da Docência Universitária se deu numa disciplina que fiz no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEB, na condição de aluno especial do doutorado, com a Profa. Dra. Sandra Soares. A disciplina intitulada TEE057 “Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos” tinha a seguinte descrição em seu ementário: concepções de universidade e paradigmas de ciência subjacentes à prática docente. Docência universitária como profissão. Saberes e práticas da docência universitária. Concepções e estratégias de ensino, aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Intersubjetividade como característica central do processo de ensino-aprendizagem na formação de profissionais na universidade.

condições prévias para se chegar ao exercício profissional da Docência Universitária? Coadunando-me ao título do texto proposto por Maria Roseli Gomes de Sá (2011), indago: “que experiências nos fazem professores?”.

Desejo somar a essas questões uma percepção que tenho em minha atuação/existência como docente universitário em Dança. Até fazer a minha travessia da Educação Básica para o Ensino Superior tinha a clareza de que a materialidade primaz do trabalho do professor era o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Guimarães (2011, p. 18) “o professor é um profissional cujo espaço principal de trabalho é o ensino”. Ensinar deveria não somente ser a ocupação central do trabalho docente como, ao mesmo tempo, ser o objeto de reflexão daquele que se propõe a sê-lo. Contudo, os anos na universidade me têm mostrado uma reversibilidade dessa noção. Hoje muitos professores declaram, veladamente ou não, sua baixa motivação pela docência. A pesquisa se tornou o capital simbólico⁴⁶ da vez. Professores se ausentam, fisicamente ou não, cada vez mais da função de ensinar, em prol daquilo que, notadamente, traz prestígio social e até mesmo aumento de remuneração.

Alguns professores, assim como eu, ingressam na universidade antes dos 30 anos e, ao invés de se habituarem ao novo espaço profissional, buscar entender novas nuances que se apresentam diante desse cenário de atuação profissional, partem numa corrida incessante por ampliação de currículos e titulação acadêmica. Faço aqui a mea-culpa, pois mesmo investigando a docência universitária, sinto-me, em alguma medida, fazendo parte desse grupo e desse projeto brutal de mercantilização do trabalho docente. Logicamente, com o olhar de agora, consigo me rever.

Entrei como docente na Universidade no final de 2013, meses após a conclusão do Mestrado; um ano depois, desejei ingressar no doutorado, mas o acaso me fez não

⁴⁶ Ampliando a concepção marxista, Bourdieu entende por esse termo não apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do capital econômico (renda, salários, imóveis), é decisivo para o sociólogo a compreensão de capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em resumo, refere-se a um capital simbólico (aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social). Ou seja, desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos.

chegar ao final da seleção⁴⁷. Mal tinha terminado o meu estágio probatório como docente, e lá estava na tentativa de mais uma seleção, essa que me “autorizou” a escrever aquilo que registro agora. Hoje, com o olhar menos embaçado que antes, questiono(-me) de onde nasce esse esquecimento do ensino em razão do desejo desenfreado pela pesquisa (que em muitos casos, oportunamente não é o meu, referem-se a questões ligeiramente distantes da relação com a docência).

Percebo que essa é uma construção alimentada pelo próprio espaço universitário desde quando nos dispomos a ingressar nele; parece ser um termo de aceitação para jogar esse jogo. Se observarmos o que, prioritariamente, pauta um concurso ou seleção pública para docência universitária, vemos que a trajetória da pesquisa tem peso dominante em todos os aspectos do processo. Na prova escrita, o objetivo, mascarado ou não, é perceber se o sujeito tem habilidade de apresentar uma ampla lista de autores lidos, muitas vezes sem fazer uma inferência que seja ao pensamento consultado. Se olharmos para as chamadas provas didáticas, veremos que elas nada mais são do que uma observância direta da oratória do sujeito, que mais uma vez deve contar com a habilidade de comunicar, em muitos casos de maneira propedêutica e racionalista, conteúdos daquela área de conhecimento.

Não se pergunta, em sua grande maioria, a esses sujeitos: O que é uma aula? Como e que aspectos se privilegiam quando se planeja uma aula? Como cuidar da aprendizagem? Da avaliação e afins? Ainda, se olharmos os baremas de análise de currículo, mesmo no campo das Artes, notaremos a supremacia da pesquisa e/ou produção acadêmica em detrimento da pesquisa e/ou produção artística.

Enfim, essa questão continua no curso de toda a trajetória profissional docente, uma vez que a única possibilidade de promoção vertical na carreira universitária é por meio da ampliação de titulação acadêmica. Professores são classificados, rotulados, por níveis, uma lembrança genuína ao sistema de castas. Uma forma, creio eu, simbólica de mexer com a ambição desses agentes. Nas reuniões de Área, Colegiado, Departamento, sobretudo na seção “informes”, dá para sentir o prazer tântrico de

⁴⁷ Em 2015 candidatei-me a uma vaga como aluno regular do Doutorado em Artes Cênicas da UFBA – PPGAC. Como não consultei a lista de aprovados a tempo, perdi o exame de proficiência em Língua Estrangeira e com isso fui eliminado da etapa final.

mencionar a quantos congressos se foi, quantos artigos foram publicados, quantos livros foram escritos, quantos convites de bancas examinadoras foram recebidos – não que essas atividades não tenham o seu lugar e sua relevância na cultura universitária. Contudo, nunca vi, em cinco anos de Universidade, o desejo de compartilhar uma prática pedagógica exitosa; escolhas metodológicas que trouxeram novos rumos para a ação pedagógica; narrar caminhos percorridos na direção de mediar a aprendizagem dos estudantes. Trago essa questão, logicamente, recorrendo às lembranças e interpretações que tenho dos corredores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, onde atuo.

Nesse sentido, pergunto-lhe: você lembra de práticas exitosas, suas ou de colegas, no contexto de sua docência? Sou Licenciado em Dança, assim como todos os meus colegas que compõem o Colegiado da Licenciatura em Dança da UESB. Como licenciados, temos contato com conhecimentos oriundos do campo da Pedagogia, seja na relação de ensino desses componentes curriculares no âmbito do próprio fluxograma do curso, seja pela memória relativa à época em que nos graduamos. Sem dúvida, esse fato, supostamente, deveria alavancar nossas reflexões referentes à práxis pedagógica, sobretudo à questão do processo de ensino-aprendizagem. Aponto isso, porque há, em outras áreas, a exemplo de cursos de bacharelado, professores universitários que contam, em geral, apenas com a experiência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e que, como asseverou Soares (2011), não tomam como objeto prioritário a docência. Entretanto, devo confessar que me chama a atenção o silenciamento docente no que se refere à relação entre ensinar-aprender.

Em alguma medida, até ouço relatos, embora pouco expressivos, que salientam os modos como se vêm ensinando, seja pelo compartilhamento de um Plano de Curso ou por informar uma atividade de campo, além da divulgação da culminância de uma atividade pedagógica ligada a um ou mais componente(s) curricular(es). Ressinto-me de ouvir, e até mesmo ter espaço para tratar questões de aprendizagem. Perceber se a intencionalidade que vem sendo impressa nas escolhas didáticas do coletivo tem gerado reciprocidade (GARCIA; MEIER 2009), entender que elementos contextuais vêm sendo utilizados para gerar aprendizagens significativas, propiciar o estabelecimento de relações por parte dos alunos, indexar conteúdos a saberes prévios

que os estudantes trazem, além de criar espaços coletivos entre professores e estudantes para discutir o currículo pedagógico do curso e os seus desdobramentos operacionais; compreender a crença epistemológica que mais aparece nas práticas pedagógicas do curso; identificar em que medida vêm-se desenvolvendo ações que ultrapassem uma pedagogia tradicional, no que se refere à noção de como se ensina e se aprende num ambiente pedagógico.

Se já é difícil ouvir e também encontrar espaços de ressonância para falar desses aspectos, mais raro ainda é perceber algum movimento que localize o porquê de um estudante ter dificuldade de aprender; de não conseguir consolidar a aprendizagem de um dado conteúdo; se há necessidade educacional especial no que se refere a propiciar a aprendizagem dos estudantes. Enfim, como venho carregado da experiência na Educação Básica, no chão da escola pública e privada, onde discutir essas questões fazia parte da “ordem do dia”, cheguei à universidade com a expectativa de que tais nuances também circunscreviassem a rotina pedagógica do professor. Deparei-me com o paradoxo de um espaço institucional revestido da função de produzir aprendizagens, em que as questões relativas a esse tema são colocadas atrás na fila da rotina administrativa, levando-me a pensar que estou, diariamente, subjugado a uma rotina burocrática e pouco pedagógica.

Julgo pertinente lembrar que isso não é exclusividade do Curso de Licenciatura em Dança. Minha ligação com o Departamento de Ciências Humanas e Letras, pela alocação na Área Interdisciplinar de Metodologia e Prática Pedagógica (constituída por docentes dos cursos de Letras, Dança e Pedagogia que trabalham com Estágio Supervisionado e Metodologia de Ensino), possibilita-me ver que essa é uma questão geral, portanto, sem qualquer relação com a qualificação da equipe de professores que atuam no mesmo contexto que eu.

Martins (2011) evidencia que o professor universitário, hoje, no Brasil, tem dado pouca atenção às questões de aprendizagem. Penso que essa questão é uma herança do abandono da universidade, ao silenciar sobre a pedagogia universitária, focalizando a formação docente. Em minha experiência, posso dizer que a solidariedade cognitiva poderia nos conectar mais a quem está vivenciando, seja em

seu próprio contexto ou em outro diferente, a travessia pelo chão da docência universitária.

A ideia de rede, tão aludida, embora distante de ser atingida em sua plenitude, na Educação Básica, sobretudo a pública, parece ainda mais estrangeira no Ensino Superior, onde cada professor/professora, se não estiver atento aos movimentos de composição de si, vão se fechando em ilhas, isolando-se por razões de cunho subjetivo e objetivo, vão caminhando para a solidão pedagógica, deixando de buscar a potência viva na ação de seus pares. É contrariando essa tendência que busco saber como as questões de aprendizagens têm sido tratadas em outros ambientes. Há algo que você possa compartilhar nessa direção?

Se aqui já me fiz entender que considero a necessidade de avançar no que diz respeito a pensar o ensinar-aprender Dança no Ensino Superior, em contrapartida, pode-se supor que essa identificação traz à baila outras dimensões pedagógicas do trabalho docente. Por essa razão, penso ser importante evidenciar a necessidade de olhar com mais profundidade a ação do planejamento. O movimento de travessia da Educação Básica para o Ensino Superior me trouxe a compreensão de que o planejamento, como ação flexível de gestão da aprendizagem, não deve jamais se esgotar nele mesmo, deve buscar interlocução com outros agentes. No que se refere a uma dialogia com estudantes, venho conseguindo agendar com eles e elas espaços de apresentação e composição de um planejamento participativo. Embora seja um exercício que tento garantir, tenho notado, ainda que não totalmente, dificuldades no que tange a sua efetividade. Percebo que alguns estudantes se eximem de uma participação mais efetiva, e suspeito que isso se deve a um baixo exercício de autonomia discente, diante do que se considera relevante aprender⁴⁸.

Por mais que fomenta a dialogia, o que observo, às vezes, é uma cega concordância, que não tem a ver com ausência de desejo, mas com a dificuldade e a baixa abertura de oportunidade para expressá-los. Pode ser que isso tenha relação com a concepção de professor/professora universitário(a) que foi sendo constituída socialmente: um

⁴⁸ Considero que a definição de objetivos e princípios epistemológicos é dever do professor em seu compromisso com o Projeto de Curso, mas os modos, ou seja, as orientações metodológicas, os caminhos para se chegar ao proposto, esses, em minha opinião, devem ser tecidos coletivamente.

semideus/deusa a quem não se deve contrariar. Por outro lado, pode ser também uma questão cultural da ideia que se tem sobre ser professor e até mesmo sobre respeito ao próximo, numa cidade do interior onde as relações são menos aquecidas pela atmosfera de tensividade de uma megalópole. Será?

No entanto, mais uma vez penso que a comunicação entre pares é imprescindível na construção do planejamento. De meu cotidiano, posso ressaltar que, no decurso dos semestres, os colegas e eu apresentamos os nossos Planos de Curso, que ficam disponíveis nas pastas dos professores no Colegiado, com acesso livre para todos nós. Mais uma vez a demanda cotidiana, e, por conseguinte, a pouca prioridade que se dá a essa consulta, faz com que sigamos com nossas escolhas didáticas sem as articular a outras. Mesmo muitas vezes não conseguindo sequer consultá-los, penso que a ação do planejar traz o diálogo como condição *sine qua non*. É preciso conversar, estar perto, ouvir, perguntar, refletir, transformar e uma série de verbos de ação, porque planejar é colocar em movimento; reconhecer que a ação pedagógica é uma experiência extremamente relacional, portanto, é vida.

Hoje, percebo que é na troca com meus colegas que posso identificar interesses semelhantes, possibilidades de criar redes de sentido entre conteúdos de disciplinas, realizar ações que conectem partes ao todo, tecendo a ambicionada complexidade. Às vezes esse planejamento participativo, tão profícuo ao discente, perde o caráter interdisciplinar, porque tem como obstáculo o ímpeto da hiperespecialização, a ausência da humildade pedagógica para escutar, a dificuldade em perceber-se inconcluso, pois é na relação com o nós que nos formamos 'eu'.

No dizer de Cristina D'Ávila (2011, p. 140), "o trabalho pedagógico interdisciplinar emerge de parcerias e isso nem sempre é fácil entre os acadêmicos". Ela prossegue apontando que abrir mão de um saber tido como prioridade privada em função de um pensamento interdisciplinar pode representar uma ameaça. Questiono-me como outros agentes do campo têm pensado e experienciado a ação de planejar e como esta tem pavimentado caminhos na direção de uma abordagem epistemológica e metodológica interdisciplinar. Há algo de sua experiência docente que sirva de ponto de partida para pensar essa questão?

Ainda na esfera daquilo que sinto subestimado nas discussões que tecemos nos corredores e arredores da universidade, evidencia-se também o nó górdio da avaliação da aprendizagem, ponto de pauta que produz efervescência nos debates entre professores da Educação Básica, o que pude acompanhar, em níveis exploratórios na minha experiência no mestrado (ASSIS, 2012). No entanto, no que concerne à agenda da docência universitária, parece que a discussão fica na seção “o que ocorrer”. Perrenoud (1999, p. 10) chega a dizer, sem se referir ao professor universitário, mas possível de alastrar a esse contexto: “[...] falar de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marcianos”. Será?

A avaliação é processual. Ela é dinâmica. Ela é humana e dialógica. É inclusiva. Democrática e mediadora. Pressupõe diagnóstico e intervenção. Sim, tudo isso tenho escutado com certa recorrência. Porém, para além da adjetivação, que sem um esforço de recomposição didática conota modismo pedagógico, discurso politicamente/pedagogicamente “correto”, que pode confundir-se como mero ativismo intelectual, fico na expectativa de compreender a partir de outro olhar que ações têm sido tecidas na direção da emergência desse paradigma mais humano e mediador no que se refere à questão da avaliação da aprendizagem em Dança no Ensino Superior? Como se vem avaliando estudantes de Dança no Ensino Superior? Que concepções têm orientado esse processo?

Embora o investimento de minha tese se direcione para a compreensão de que a formação docente não se restringe a espaços institucionais de ensino, não posso desconsiderar o quão importante é encontrar, no lócus de nossa atuação, espaços para tratar e ampliar todas essas dimensões que preenchem os sentidos do que venho percebendo como materialidades da docência universitária. Então, em muitas das questões que lancei, até aqui, tomei o próprio Ensino Superior como contexto. Todavia, desejo ainda no fluxo desta escrita dizer que toda vez que menciono a palavra “experiência” nessa interlocução, seja para situar o lugar de onde pergunto ou para nortear o ponto de partida de supostas respostas, estou considerando experiência como existência expandida, sem fronteiras, sem categorias, sem demarcações que diferenciem o professor-corpo(pessoa)-ambiente.

Na rota de fechamento deste escrito, em que busquei compartilhar diversas questões, concluo dizendo que minha expectativa não é obter respostas lineares, sequenciadas, encadeadas na observância do ordenamento de quem as faz. Se assim fosse, não haveria necessidade deste investimento, era mais econômico propor convencionais questionários ou entrevistas. As questões que formulei não têm compromisso direto com uma resposta certa. Não necessariamente quero respostas, inclusive não me surpreenderei se receber outras questões. O que busco é iniciar um diálogo onde quem me lê é livre para dizer/escrever sobre o que lhe toca. E se nada tocar, bom, tenho uma ressalva final.

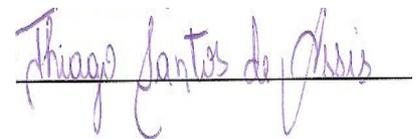
Coincidentemente ou não, termino de escrever este texto no período em que vivencio em nosso país uma eleição presidencial, toda ela marcada pela oposição de ideias jardinadas com muito ódio, em uma dualidade que superou meu imaginário popular de céu e inferno. Vivenciei, talvez, um dos períodos mais difíceis, e com mais interstícios no que se refere à produção textual. Reiniciei muitas vezes. Reeditei-me a cada dia. Agora, trata-se de uma energia diferente. Uma sensação de autocensura do próprio discurso. Como acredito que o cosmo tem suas urdiduras e que nelas se escondem segredos não tangenciáveis pelo pensamento científico, penso que estive/estou tomado pela conjuntura do meu tempo. Tenho medo de me perder, enquanto vivencio a ilusão de me encontrar, eternamente, nessas palavras de agora – porque a escrita é um registro durável, sobretudo numa sociedade em que o suporte da leitura tem sido cada vez mais o mundo digital. Tenho receio de construir em meu dizer um labirinto de mim mesmo sob o qual eu fique preso eternamente sem direito a perdão, sem direito a me redizer.

Assim, antes da assinatura que demarca um fim preenchido de (re)começos, de talvez, subscrevo-me com amor. Sim, amor! Penso que é possível falar dele na construção de um texto que tem como chancela o espaço institucional universitário. Talvez se falássemos mais de amor em nossas instituições a cultura do ódio teria vergonha de se colocar como atmosfera dominante. Talvez se tivéssemos mais tolerância para dialogar com o que difere de nós, essa cultura odienta teria menos caminhos de arborescer. Por fim, sem querer jogar esse fardo pesado nas costas do professor, mas desejando aqui me implicar nessa conjuntura, penso que talvez se tivéssemos

entendido que formar não é dar forma, mas criar espaços de construção autoral de si, dialogar com a alteridade seria um ato solidário, divergir seria somente um instante na curva de convergência. Concluo desta forma, para asseverar que se há algo nesse meu dizer que não representa o universo onde você se situa, por favor, não me exclua de sua rede, dialogue comigo!

Assim, convido para ler esta carta e se posicionar a colega Ana Clara Oliveira (Universidade Federal de Alagoas) e os colegas Jonas Karlos (Universidade Federal de Sergipe) e Lucas Valentim (Universidade Federal da Bahia).

Com amor,

A handwritten signature in purple ink that reads "Thiago Santos de Jesus". The signature is written in a cursive style and is positioned above a solid horizontal line.

Salvador, 15 de novembro de 2018.

O artista que veio a ser professor, ou o professor que co-habitava com o artista?

São 10 horas da manhã e estou sentado na sala da minha casa. O ventilador ligado faz um barulho contínuo, indo e vindo... Os gatos correndo por todo o apartamento, alternando-se entre quem pega e quem foge. Acabo de ler sua carta e sinto certa nostalgia. Lembrança da época em que escrevia cartas. À mão e em folhas de caderno. Nem sei quando foi mesmo que deixei de lado esse hábito, quando foi que em meio ao tornar-me adulto perdi antigos amigos e amigas. Deixamos de nos mandar cartas para, vez ou outra, postar mensagens no “perfil” das pessoas dizendo: estou com saudades. Aceitei seu convite, Thiago, com essa sensação de lembrança boa.

Foi nesse período, mais ou menos, de trocas constantes de cartas que me percebo envolvido também com a arte. Comecei a fazer teatro, capoeira, artesanato e algumas aulas de técnicas circenses como malabares, acrobacias de solo e tecido acrobático. Não foi simultâneo tudo isso, mas, por outro lado, não sei descrever quando começou cada uma dessas práticas, foram experiências que se confundem em tempos, espaços e memória.

O fato é que quando percebi, já estava dando aula. Não se desenhava de maneira nenhuma naquele momento o desejo, pelo menos objetivamente traçado, de ser professor. Foi algo bastante natural: os mais experientes iam ensinando aos mais novos. Todas essas práticas que falei (o teatro, o circo e a capoeira) têm em comum o fato de lidar com trabalhos colaborativos e cooperativos. Reconhecer esses lugares de formação por onde andei fora da Universidade é também reconhecer o professor e o pesquisador que venho me tornando.

A minha relação com a Dança começou um pouco mais tarde, quando cheguei para morar em Salvador, em 2004. Primeiro ingressei no Curso Técnico de Dança da Escola de Dança da FUNCEB e, posteriormente, na Licenciatura em Dança na Escola de Dança da UFBA. O período da graduação foi bastante produtivo para mim em termos artísticos. Foi nesse momento que me afirmei efetivamente no meio artístico profissional da cidade. Em 2007 quando passei na seleção do curso de Dança, estava também inaugurando outro espaço muito significativo na minha formação - o Núcleo VAGAPARA, um coletivo de sete artistas que trabalharam juntos entre 2007 e 2014. O Núcleo VAGAPARA não foi apenas um ambiente de produção artística, mas também um contexto de formação profissional. Aprendemos juntos a escrever projetos, buscar financiamento, gerir dinheiro e espaços físicos, produzir arte, compartilhar com outros artistas o nosso processo de criação através de workshop, oficinas e palestras, e o que para mim é bastante precioso, aprendemos a trabalhar em coletividade respeitando as diferenças. É importante dizer que nunca houve a exigência de que todos fizessem todas as atividades. Nem todos produziam espetáculos, nem todos escreviam projetos e nem todos ministravam oficinas. Cada um foi se especializando em atividades que transitavam por suas zonas de interesse.

Quando entrei no Mestrado em Dança pela UFBA, pude observar de perto como se davam essas correlações entre criar e aprender em coletivos de artistas. Foi interessante perceber como eles reconheciam, por exemplo, que os modos de compartilhar o processo de criação em grupo nas oficinas e workshops eram experiências de caráter artístico e pedagógico. Afinal, tanto se tinha o objetivo de desenvolver experimentações e composições cênicas quando experienciar relações mútuas de aprendizagem no coletivo.

As memórias desse percurso motivadas pela pergunta inicial que você me lançou: “[...] o que faz de um professor/professora um docente universitário? Seria o resultado de sua imersão em Cursos de Pós-Graduação?” No meu caso, eu diria que sim. Mas não apenas. É evidente que

a inserção no mestrado me abriu portas para adentrar o universo da pesquisa e da docência universitária. Entretanto, o gosto pelas relações de ensino-aprendizagem em práticas colaborativas já se evidenciava em minhas histórias de vida.

Seguindo os rastros que tecem fios de memórias, recordo que três meses após defender o Mestrado prestei a seleção do concurso para professor da Escola de Dança da UFBA e fui aprovado em primeiro lugar, ingressando como docente em julho de 2014. Confesso que até então minha prática como professor era bastante restrita. Afinal, eu tinha escolhido viver no período da graduação experiências profissionais mais ligadas ao fazer artístico em termos de criação, apresentação e difusão de obras de arte. No entanto, fui estudante por 12 anos no ensino fundamental e médio e seis anos em cursos de graduação e pós-graduação. Acho importante falar disso, porque percebo que o professor que sou hoje é também resultado das minhas experiências como estudante. Como eu via meus professores, como eram desenvolvidas propostas metodológicas e como eu me comportava como estudante, tudo isso compõe o homem que sou e o professor que venho sendo.

Já a relação com a pesquisa acadêmica surgiu depois, no período do mestrado. É uma atividade que também me satisfaz bastante. Digo, apesar da crise inerente a todo processo de pesquisa – resultado do ricochetear de (in)certezas e dúvidas –, sinto motivação em pesquisar. Mas a experiência docente, estar em sala de aula buscando ir ao encontro dos estudantes, colocar-se em questão e abrir espaço para novos jeitos de olhar os mesmos assuntos, tudo isso é muito próximo com a criação em si. Desenvolver processos criativos tem muito a ver com experiências pedagógicas. São atividades investigativas e lidam com construção de coerências possíveis, claro que em contextos bastante distintos. Não quero dizer com isso que a produção de conhecimento na universidade é o mesmo que criar espetáculos de dança. Mas quero provocar a pensarmos juntos que criar espetáculos de dança é também produzir conhecimento.

De todo modo, contrariando um pouco os dados que você traz na sua carta, referentes à sua experiência docente na UESB, eu digo que estar em sala me realiza profissionalmente e me motiva muito mais que o desenvolvimento de pesquisas. Claro que reconheço que dedico muitas horas do meu tempo de trabalho desenvolvendo pesquisa e a tendência é ser maior quando ingressar como professor de algum programa de pós-graduação, mas para mim a pesquisa é consequência das minhas experiências de criação e de mediação de aulas. Eu só consigo dar aula porque sou artista, e eu só consigo desenvolver pesquisa porque compartilho pontos de vistas e instigo a autonomia das construções individuais de coerências e conhecimentos significativos. Uma coisa alimenta a outra como um circuito interligado. Pois não é linear, uma vez que a pesquisa retroalimenta a prática docente, as novas criações artísticas e a reflexão sobre as antigas obras em um processo contínuo de análise e investigação, sempre buscando romper com hierarquias.

Devo dizer também que ter estudado durante a graduação e o mestrado na Escola em que hoje venho sendo professor delinea uma relação de intimidade, tanto com o espaço quanto com as pessoas que trabalham nesse contexto. Assim, a avaliação que faço aqui é totalmente contaminada por estes dois momentos como estudante e como docente.

O Projeto Político Pedagógico da Escola de Dança da UFBA e o atual currículo preveem a diluição das disciplinas agrupando conhecimentos de diferentes áreas em módulos. Os módulos estabelecem o máximo de 15 estudantes por cada docente. Esta estratégia mais do que dividir as turmas de 30 a 45 estudantes em grupos de 15, possibilita que haja dois ou mais professores com conhecimentos distintos e complementares na mesma sala de aula. Além disso, os módulos distintos devem traçar planejamentos confluentes de modo a provocar diálogos e reflexões abordadas por diferentes perspectivas. Tal proposta por vezes se mostra exitosa, em outros momentos nem tanto. Depende muito da disponibilidade dos docentes em

assumir o desafio de ultrapassar limites disciplinares ao invés de isolar-se em conteúdos e abordagens próprias, aplicando nos módulos o *modus operandi* das disciplinas.

Um exemplo que já aconteceu em alguns momentos. Digamos que no Módulo de Estudos do Corpo estão sendo abordadas técnicas e repertórios de danças afro-brasileiras. Enquanto isso, no Módulo de Processos Criativos os estudantes estão estudando composições a partir de rituais e jogos, e no Módulo de Estudos Críticos e Analíticos se debruçam sobre questões da história da dança numa perspectiva ampla, abordando além da história tradicional e ocidental, aspectos das danças indígenas e da cultura afro-brasileira. Assim, mediante planejamentos comuns e abordagens metodológicas que incentivam relações entre os componentes, os estudantes vão tecendo suas próprias redes de conhecimentos.

No meu caso específico, tendo a compreender a flexibilidade do planejamento bem como a necessidade de construir coletivamente com os estudantes a proposta de percurso para o semestre. Em geral, apresento na primeira semana um plano de atividades com a ementa do componente e os conteúdos previstos naquele módulo, mas com bastante espaço de intervenção e de discussão, principalmente no que se refere a procedimentos metodológicos que serão desenvolvidos nas atividades. Após a discussão em sala, fechamos uma proposta, mas procuramos mantê-la sempre aberta e diante dos olhos para ser modificada na medida das necessidades que emergem em processo. Em termos de avaliação gosto sempre de remontar o planejamento inicial, olharmos juntos para ele e identificarmos se os conteúdos abordados, os objetivos alcançados e as competências desenvolvidas correspondem ao previsto no planejamento.

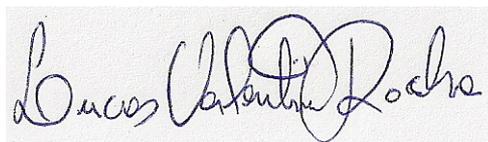
Acho engraçado quando você fala do modismo inerente a falas como “A avaliação é processual. Ela é dinâmica. Ela é humana e dialógica. É inclusiva. Democrática e mediadora. Pressupõe diagnóstico e intervenção”. Realmente, jargões como estes são repetidos diariamente de modo a desgastar o sentido real que se impõe no discurso. Apesar de tal desgaste insisto na necessidade de reafirmar a avaliação como processo, sendo assim uma busca por reconhecer em cada sujeito escolhas, dificuldades e avanços em processo. A dinamicidade da avaliação que apresenta critérios gerais, mas que precisa ser compreendida em cada caso no seu contexto específico. A qualidade humana e dialógica no sentido de que não deve apoiar-se apenas em critérios objetivos e numeráveis, mas assumir a subjetividade inerente ao ser humano e proporcionar diálogos com o estudante, possibilitando autoavaliação e auto-reconhecimento de seu percurso como aprendente. Democrática e mediadora, porque politicamente é importante desenvolver ambientes educacionais preocupados com o respeito às diferenças e sempre reconhecendo que o conhecimento é inacabado e que compartilhamos ideias e pontos de vistas, mas o conhecimento adquirido é sempre individual. Não impomos conhecimento, mediamos possibilidades de construção de conhecimento.

Nas minhas aulas tenho desenvolvido a avaliação da seguinte maneira: 1 – construção de um portfólio individual que mapeie os assuntos trabalhados no componente; 2 – entrega de atividades previstas; 3 – presença nas aulas; 4 – autoavaliação e 5 – seminário em grupo. A distribuição de pontuação e pesos em geral é discutida no início do semestre juntos aos estudantes, mas todos esses critérios são avaliados.

Encaminho para o fim desta escrita, são 22 horas. Estou sentado na mesa da sala com quatro versões da minha tese impressas na minha frente. Correções da qualificação. Me pergunto com honestidade, o que me trouxe até aqui? O que me faz pesquisar o encontro e as políticas da convivência, senão o amor? Senão a crença de que é possível, sim, falar e construir ambientes de empatia pautados em cooperação e respeito dentro do ambiente acadêmico. Deparo-me com a parte final da sua carta e me pergunto como é possível (com)viver, reconhecer o dissenso e projetar possibilidades de (re)existência? O caminho que vislumbro

é o próprio encontro, não esse encontro corriqueiro de quando passamos um pelo outro sem estabelecer vínculos complexos. Falo do encontro como um projeto de sair de si em direção ao outro. Um exercício de autonomia e de alteridade. Ser-com. Conviver.

A docência para mim tem-se feito assim. Buscar o encontro, mesmo na divergência. Sabemos que nem sempre é possível, pois coletividade frequentemente rima com dificuldade. Ninguém falou que seria fácil. Mas estou feliz de lutar diariamente ao lado das pessoas que acreditam na educação pública e, mais ainda, de compreender o quão criativo pode ser o exercício da docência, mesmo em meio às burocracias da instituição.

A handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature reads "Lucas Valente Rocha" in a cursive, flowing script. The letters are connected, and there are some loops and flourishes, particularly in the 'L' and 'R'.

Aracaju, 15 de novembro de 2018

Caro Thiago,

A proposição de sua pesquisa dialoga com reflexões que venho tecendo constantemente sobre minhas ações pedagógicas no espaço universitário. Enveredar para a docência no âmbito da universidade favoreceu e tem favorecido outras perspectivas educacionais sobre o processo de ensino da dança. Ressalto que com esta escrita não pretendo viabilizar respostas, mediante algumas indagações que me foram enviadas, mas instigar outras inquietações e reflexões sobre o processo de *ensinagem*⁴⁹ na docência universitária.

Compartilho com você a pertinência de refletirmos sobre nossa ação docente. E proponho essa reflexão a partir da expressão que denomino “*instabilidade proprioceptiva docente*”⁵⁰, no exercício da *ensinagem*. Necessitamos partir do pressuposto de que as práticas pedagógicas perpassam por desequilíbrios que inviabilizam uma aprendizagem e um ensino padrões e contribuem para estarmos constantemente repensando nossas ações educacionais. A cada semestre temos outros corpos, outras perspectivas e, conseqüentemente, a necessidade de outros procedimentos metodológicos.

A instabilidade da mediação docente é o que me orienta na busca incessante de uma formação contínua. O processo de *ensinagem* em dança implica diversos desafios no que concerne a pedagogias que estejam pautadas na autonomia dos discentes. A cada semestre a mesma disciplina traz novas suscitações e desafios que me instigam a ressignificar os planos, bem como reafirmar a minha responsabilidade docente na orientação dos processos de aprendizagem. Compreendo que o exercício da profissão vai muito além da instrução de conteúdos ditos acadêmicos, implica evidenciarmos, a todo instante, a autonomia discente inerente à construção do conhecimento. As proposições pedagógicas de Paulo Freire reforçam a autonomia imprescindível recomendada para prática docente. Na formação em dança, é preciso criar diálogos com outras áreas de conhecimento, fomentando amplos saberes que se articulem na elaboração de propostas pedagógicas críticas. Ao ensinar dança no Ensino Superior tenho por certo que não estou adestrando corpos, mas promovendo aprendizagens que emancipem. Como propõe Freire (2018, p. 48), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

Indubitavelmente, jamais me sentirei preparado para a docência universitária. Embora acredite nas minhas competências enquanto educador, sei que esse contexto implica formação constante. De certa forma, essa “instabilidade” diante de meu fazer pedagógico me instiga a reajustes cotidianos sobre meus procedimentos didáticos. Esse apontamento perpassa, também, por um questionamento que faço ao perceber colegas há semestres apresentarem o mesmo plano da disciplina para outros corpos. Será que existe um modelo de mediação sempre funcional por trás dos programas das disciplinas universitárias? Ou precisamos percorrer vários modelos para a promoção de conhecimentos? Na verdade, como artistas-docentes, precisamos de modelos?

⁴⁹ Noção apresentada pela educadora Léa Anastasiou em sua tese de doutorado, tendo sido publicada em livro (2005). Esse conceito significa um contexto de ensino do qual decorre o aprendizado mútuo entre docente e discente. A perspectiva desse conceito transcende, de certa forma, o binômio dicotômico: ensino-aprendizagem.

⁵⁰ Expressão usada nas minhas aulas no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS), fomentando a docência como ação proprioceptiva. Organizações e reorganizações a partir das possíveis imprevisibilidades, instabilidades e incertezas, com o processo de *ensinagem*.

Embora ainda esteja na condição de neófito no âmbito do ensino superior, consigo perceber alguns antagonismos no que concerne a uma docência universitária compartilhada. Ao me questionar sobre uma possível lembrança de práticas exitosas entre colegas docentes, confesso que tenho acompanhado inúmeras ações inspiradoras que ratificam a identificação com a profissão da docência. Contudo, essa questão, Thiago, que você me lançou, levou-me a reflexões em relação a possíveis ações minhas que poderiam ser compartilhadas com colegas, no contexto universitário em que atuo. Será que eu e outros colegas docentes compreendemos de modo palpável a noção de conhecimento compartilhado? Apesar da recente experiência no ensino superior como docente efetivo, percebo que meu maior desafio é criar estratégias que oportunizem compartilhar o conhecimento pedagógico que desenvolvo com meus colegas.

Em 2008, a Fundação Sicredi⁵¹, na cidade de Porto Alegre (RS), em parceria com o MEC organizou um caderno para educadores e organizações parceiras do “Programa a união faz a vida”⁵², da mesma fundação. Esse caderno foi elaborado com o intuito de promover um plano de formação, imbricado em proposições para procedimentos metodológicos e gestão pedagógica, com o objetivo de formar educadores a partir de um processo cooperativo entre professores, alunos, escola e comunidade.

Esse programa reconhece o sentido da cooperatividade a partir da “homologia de processos”⁵³, fomentando essa perspectiva como base metodológica para uma formação docente. Essa ideia foi utilizada pelo MEC (2000) na elaboração da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Essa proposta fomenta um processo de ensino imbricado na união dos diferentes sujeitos, contribuindo para ações cooperativas do conhecimento. Destarte, questiono-me se há alguma ação no âmbito da docência universitária que se aproxime dessa perspectiva? Temos contribuído de alguma forma para essa aproximação docente?

É perceptível que a docência universitária precisa dialogar com a noção de cooperação para que possamos acessar práticas exitosas de nossos colegas. Assim, criamos fissuras em uma universidade cada vez mais individualizada, num sistema que nos induz a “corrida”, incessante, para ampliação de currículo e titulação acadêmica. Esse me parece o nosso maior desafio. Saber que “o processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho conjunto, na parceria dos professores entre si e com os alunos, numa nova aventura do ensinar e apreender, do saborear na sala de aula da universidade” (ANASTASIOU, 2005 p. 23).

Ingressei na área acadêmica aos 33 anos. Tenho 37 anos, ou seja, apenas quatro anos de experiência no ensino universitário público. Percebo, ainda, diversas competências que precisam ser desenvolvidas em minha docência, e alguma delas dizem respeito a demandas que não se restringem a ações específicas da sala de aula. Como docentes universitários, temos que nos envolver em diversas atividades administrativas. Essa vivência torna mais evidente um sistema que nos impõe a burocracia da produtividade. Ressalto que

⁵¹ Fundação de desenvolvimento educacional e cultural do sistema de crédito cooperativo – Porto Alegre/RS.

⁵² O programa enfatiza como elemento central da formação a homologia de processos formativos, base metodológica para a formação permanente. Tem como fundamento a adoção de semelhança na estrutura e nas etapas que compõem o processo formativo dos educadores e a práxis pedagógica que desenvolve junto às crianças e adolescentes (FUNDAÇÃO SICRED, 2008, p.7-8).

⁵³ Trata-se de um princípio para a formação de professores, proposto por Donald Schon, cuja aplicação não é direta, mas pode ser apreendido ao ensinarmos utilizando e problematizando as estratégias mesmas que pretendemos que nossos alunos aprendam e incorporem em seu cotidiano profissional.

independentemente dessa “obrigação” da produtividade acadêmica, minha satisfação está centrada na *ensinagem*.

Embora ainda tenha muito a conhecer desse contexto que descrevi, acredito na relevância da proposta admirável de conversar com outros colegas, como essa que você me lançou. A discussão sobre a docência universitária é fundamental para não embrutecermos nossas ações educacionais. Nesse sentido, “ao refletir sobre sua prática, o docente pode propor e encontrar formas de ultrapassar ‘pacotes’, ‘modelos’ baseados na racionalização do ensino, na mecanização, repetição e reprodução” (COUTINHO, 2017, p. 135).

Despeço-me na expectativa de contribuir de alguma forma no itinerário de sua pesquisa e ratifico a minha crença de que algumas questões que me foram apresentadas, no momento, não tenham respostas viáveis. Todavia, elas contribuem para promover instabilidades proprioceptivas que reverberaram e reverberarão em mim reflexões relativas ao meu exercício diário na docência universitária.

Com empatia,



Jonas Karlos S. Feitoza

Prof. Me. Do Departamento de Dança/UFS

Caro Professor Thiago / estimado amigo,

Escrevo-te esta breve carta com grande ternura, admiração e gratidão; concomitantemente, suas palavras fazem-me lembrar de minha trajetória docente que se iniciou ainda na adolescência e das transformações ao longo dos anos, especialmente, quando assumi a missão na Universidade Federal de Alagoas como docente lotada na Escola Técnica de Artes e colaboração na Licenciatura em Dança e Teatro da referida instituição. Missão? Sim, é uma missão para mim, adorável colega! De acordo com minha experiência aduzo que ser educadora é um compromisso repleto de meditação acerca do aprender e ensinar, em fluxos que não se encerram. Importa dizer que, ao contrário de propagar a figura do professor como um herói, é premente que eu deixe claro o pensamento de missão enquanto empenho vívido e transformador, o que se contrapõe àquele discurso missionário que reduz o caráter pedagógico do educador.

Recordo que busquei esquivar-me durante um tempo deste pensamento; entretanto quando me percebi como sujeito encarnado, atravessado, ativo e propositivo, minha atuação docente se tornou um ato político, com menos julgamentos sobre mim, e libertador. Haja vista que criar espaços de ação-reflexão-ação, com respeito à alteridade e amorosidade na instituição, indubitavelmente ilumina a noção de missão com a qual hoje me encontro. Antevejo relevância, assim como você, de que no amor está a senda da Educação, da amplitude da diversidade cultural, da equiparação das oportunidades e da escuta sensível da dimensão individual e coletiva. De toda sorte, opto por estar no entrelugar que o amor solicita, pois, a partir dele outras redes de Dança podem ser organizadas como espaços de resistência, diálogos e libertação, o que desnuda a ideia de colonialidade criticada por Santos (2002) como a “monocultura do saber e o rigor do saber”.

No âmbito da Universidade Federal de Alagoas, onde leciono desde 2014, percebo que cada turma compõe aprendizados, inclusive muitas vezes, me re(escrevi) como docente afetada por informações oriundas das trocas com os discentes. Do mesmo modo, imagino que muitos se afetaram no trânsito poético durante as aulas. A exemplo, atualmente, não construo planos de trabalho somente a partir dos meus locais de fala. Continuadamente, por meio dos diários de bordo, em diálogos com alguns discentes mais ativos e com o Colegiado, venho modificando os modos de fazer em busca de uma educação mais acessível, mais democrática e, sobretudo, mais sensível aos contextos locais. Parafraseando Santos (2002), é preciso perceber o outro em toda a sua complexidade a fim de que se rompa com o modo de produção de não-existência, uma vez que esta não é legitimada ou é declarada como inexistente. Complementa, “a não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (SANTOS, 2002, p. 247).

Confesso que não é uma tarefa fácil esvaziar-se do ego a fim de iluminar as expertises oriundas das trocas com os alunos, mas continuo a expressar nesta escritura, quando de fato me sinto insegura, que o amor faz florescer a calma perante as (in)certezas. Neste momento, escrevo extremamente emocionada por estar disponível a aprender e ensinar (e vice-versa). Me sinto leve... sinto o gosto doce da missão, sinto também os sabores mais amargos que ela reverbera! Sinto o hibridismo invadindo minhas aulas e os modos de pensar o corpo que dança. É prazeroso compreender o processo evolutivo quando se deixa abrir os espaços. Sinto meu chakra cardíaco o *Anahata Chakra* ativado para os diálogos. Como diria Louppe (2000, p. 31) “a hibridação é, hoje em dia, o destino do corpo que dança, um resultado tanto das exigências da criança coreográfica, como da elaboração de sua própria formação”.

Neste exato momento, a Professoralidade em Dança se mistura, de fato, com o trecho da canção Amor de Índio: “[...] sim, todo o amor é sagrado, e o fruto do trabalho é mais que

sagrado, meu amor”. Destaco aqui o papel da Extensão Universitária como fruto do trabalho que venho desenvolvendo de modo colaborativo com um grupo de discentes, com o intuito de perceber tal local de conhecimento como promovedor de uma pedagogia em dança pautada no saber da experiência interna e com o outro. Tendo o Multi-método-guiado-pela-prática que faz parte do arcabouço da Pesquisa Performática, na qual a prática não é um extra adicional e sim, o fio condutor dos processos de ensino-aprendizagem (HASEMAN, 2015), o Projeto de Extensão “Poética da Dança Tribal”, sob minha coordenação, tem atuado no contexto formativo e artístico ocasionando redes de danças que se prolongam no cotidiano de nossas vidas. Venho, durante as rodas de conversas e nos laboratórios práticos, percebendo a transformação dos envolvidos no que tange ao exercício consciente de ser condutor também do seu processo educativo e da própria autoralidade, ao mesmo passo, que busco, na experiência com o outro, outros atravessamentos que se tornam corpo.

Neste sentido, sinto todo o meu sagrado feminino vívido, misturado ao sagrado de tantas mulheres desse projeto, bem como sinto as alterações de cada uma de nós nos outros corpos que, no projeto, não são negados ou silenciados, ao contrário, afetam e são afetados pela experiência. Lembro-me de Bondía (2002) ao proferir que o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do sujeito em quem encarna, uma vez que o saber experimentado não está, como o conhecimento científico, fora do corpo, e sim se perpetua na relação com a existência. Acredito e deposito toda a minha sensibilidade na Extensão dentro da Universidade, pois sinto o papel imensurável nos processos de ensino-aprendizagem nos estudantes da Dança e, principalmente, por destacar o diálogo entre saberes acadêmicos e não acadêmicos, o que resultará em outros “Corposmídia” (KATZ & GREINER, 2005) no curso. Assim, respondo a sua pergunta sobre a autorreflexão nas Universidades. Penso que a Extensão Universitária é uma possibilidade de reflexão das próprias práxis pedagógicas, pois permite processos contemporâneos de encontros com a diferença e engajamentos poéticos do ambiente dentro e fora.

Neste momento, reflito sobre uma questão da sua carta: “que experiências nos fazem professores?”. Igualmente, penso sobre as avaliações e as aprendizagens no Curso de Dança. Começo concordando com Cora Coralina: “Nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”. O fato é que potencializar uma Educação Contemporânea é um ato de coragem, é se despir de tantas in(verdades) e tantas questões construídas ao longo dos anos. Acredito que as vivências colaborativas nos ajudam a compreender com mais aprofundamento o universo docente. O autoconhecimento e a percepção da alteridade, em diferentes níveis, podem potencializar nossas experiências, já que o corpo não é o local por onde as informações do ambiente apenas passam, pelo contrário o corpo é o resultado dos cruzamentos e contaminações do meio (KATZ & GREINER, 2005). As experiências e os modos como serão traduzidas as imagens visuais, cognitivas/sensório-motoras, olfativas, auditivas, táteis e muitas outras que corporeiam o ser, então, afetariam nossos fazeres docentes. Por confiar no potencial da experiência, busco conexões afetivas de diferentes nuances, que vão desde um diálogo com os demais professores, alunos, comunidade externa até as práticas que visam estabelecer de modo processual uma rede pacífica da comunicação não violenta, como o Yoga, uma vez que se faço uma escuta de mim, conseguirei enxergar as singularidades do outro e a pluralidade de relações que minha profissão poderá me apresentar.

No que tange às avaliações e aprendizagens, sinto que existe tanto a caminhar...

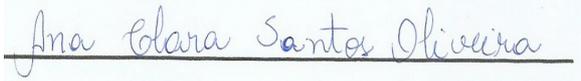
É habitual escutar que precisamos avançar mostrando uma pedagogia de Dança contra-hegemônica. Mas ainda me sinto aprisionada muitas vezes nos sistemas de notas bem estruturado e determinados por prazos e/ou com pouco envolvimento da maioria dos alunos nas discussões em sala de aula que reverberem a vivência de si. É difícil permanecer numa avaliação de aprendizagem processual, quando estamos no período condensado do tempo,

ou ainda é delicado quando pouca parcela consegue expressar os conhecimentos das disciplinas de modo articulado. Longe de apresentar respostas prontas, porém partindo da “Ecologia do Saber” (SANTOS, 2007), passei a entender melhor as problemáticas.

Na minha prática docente, busco diferentes modos de avaliação da aprendizagem como discussões, laboratórios práticos, escritas criativas e mais elaboradas, apreciação de espetáculos com roda de conversa ou produção textual, atividades práticas em grupo e investigação prática individual a fim de estimular variadas maneiras de coabitar os saberes. Busco uma orientação nas ideias de Santos a fim de abarcar a diversidade das experiências para abrir pontes de intercomunicação: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul “ (2008, p.17).

Assim, finalizo minha carta com muita gratidão em fazer parte desta pesquisa! Cada palavra e emoção expostas aqui fazem dos processos reverberações que me transformam nesta imensidão da vida!

Com amor e gratidão,

A handwritten signature in blue ink that reads "Ana Clara Santos Oliveira". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Ana Clara Oliveira.

Caros colegas, Lucas Valentim e Jonas Karlos, cara colega Ana Clara, e demais leitores,

Saudações artístico-pedagógicas!

Palavra da vez: gratidão.

Deste tempo /espaço em que me organizo para escrever esta carta-resposta, desejo apontar que, embora esta se posicione após a sucessão das cartas-respostas de vocês, não se trata necessariamente de um fim. Prefiro interpretar como o (re)começo de um ato de correspondência que não se encerrará nos limites de nós mesmos, podendo/devendo ser ampliado por outros agentes que desejarem compartilhar conosco essa ação de reflexividade em torno da professoralidade em Dança no Ensino Superior.

Foi difícil chegar ao momento de escrever as linhas de agora. A indecisão se deu em virtude do desejo de não conotar com esta carta o bastião da última palavra. Aquela que conclui e, presunçosamente, pensa se fazer “verdade” sobre as demais. Não é que não haja mais papel para continuarmos com este encontro corajoso, parafraseando a expressão posta por Lucas em seu escrito: “esse projeto de sair de si em direção ao outro”. Não é que não haja mais disponibilidade para a continuidade, mas a escrita tem seus limites, e quando feita no/para/com (o) âmbito institucional da Universidade, (in)felizmente, há uma cronologia que se impõe sobre a noção de tempo nos processos em Arte, em geral mais dilatado e que se contrapõe, em alguns casos, a um compromisso causal entre processo e produto. Assim, embora esta carta acene para direção de configurar uma paisagem textual conclusiva, sei que há muito que se discutir ainda.

Penso que se na carta que inicia este ensaio não fiz a opção de trazer uma seção introdutória com aspectos relativos à pesquisa que aqui proponho, não negligenciarei neste escrito à necessidade de fazê-lo. Nosso texto, sim, nosso, porque a partir dos acessos mútuos ao conjunto da obra, embora tenhamos demarcado o lugar de fala de cada um, as ideias que se jardinam aqui já não pertencem mais a singularidades sedentárias, inscrevem-se sob a égide da pesquisa de cunho narrativo, elegendo como

técnica para produção de dados a escrita de si, notadamente ligada à (auto)biografia, uma vez que toma como intento uma escrita confessional, na qual a materialidade primaz é o campo existencial da experiência, portanto, a história de vida em formação. Nesses termos, quando, conscientemente, escrevemos a partir de nós mesmos, necessariamente, desnudamo-nos diante de quem nos ler.

Devo revelar, também, que a escolha por estender os fios desta rede de mim até vocês tem uma intencionalidade que vai para além dos afetos que, em distintos graus, nos unem. Muitos aspectos marcam nossa diferença como sujeitos, não tenham dúvida. Entretanto, há alguns aspectos que nos avizinham, nos interseccionam: somos professores de universidades públicas do Nordeste; temos um tempo de atuação profissional semelhante – quatro a cinco anos de docência; fizemos nossa formação na pós-graduação *stricto sensu* da Escola de Dança da UFBA; sem falar do amor dedicado à docência, esse último aspecto é parte do que se descortinou quando li cada carta.

Olhos recém-chegados ao contexto acadêmico são potências para levantar problemáticas que se inscrevem na professoralidade em Dança no Ensino Superior? As percepções desses professores em início de carreira (a)(de)nunciam modos de fazer-pensar que são “velhos conhecidos” dos espaços universitários? Não sei! Só saberemos quando outros colegas, talvez com maior tarimba, seduzirem-se pela solidariedade cognitiva como caminho para retroalimentar a docência universitária. Por fim, ainda no âmbito metodológico da pesquisa, eu me questiono porquê escolhi três colegas para compor este processo. Foi inevitável não lembrar as três ações básicas do movimento delimitadas por Rudolph Laban: “o corpo dobra, estica e torce. Sim, são apenas três ações, e, a partir delas, o mundo do movimento acontece” (RENGEL, 2004, p. 17). Considero que três professores, somando suas vozes às minhas, assim como as ações propostas por Laban, abrem um universo infinito de questões que, rearranjadas, podem ser fios de uma rede imensurável.

Confesso que me colocar diante das cartas de vocês provocou, em muitos momentos, um sentimento de ter criado uma (auto)armadilha. Uma encruzilhada difícil de sair, porque por um lado as cartas-respostas me fizeram pensar em aspectos que envolvem

a constituição do ser/estar professor universitário em Dança: a exemplo da afirmação feita por Ana Clara de que “ser educadora é um compromisso repleto de meditação acerca do aprender e ensinar, em fluxos que não se encerram” e que nas marcas de minha experiência de leitura pareceu ligar-se com as questões que Jonas Karlos nos traz quando, por meio de seu questionamento, evidencia um (in)consciente que parece afirmar a (re)invenção como acionamento de forças na composição da professoralidade em Dança. Uma passagem de seu manuscrito aponta: “Será que existe um modelo de mediação sempre funcional por trás dos programas das disciplinas universitárias? Ou precisamos percorrer vários modelos para a promoção de conhecimentos? Na verdade, como artistas-docentes, precisamos de modelos?”

Em outra medida, fez com que eu reencontrasse algumas questões que representaram nós górdios na construção de meu pensamento doutoral. Tomo como exemplo alguns apontamentos feitos por Lucas Valentim – “desenvolver processos criativos tem muito a ver com experiências pedagógicas. São atividades investigativas e lidam com construção de coerências possíveis” – que ainda seguem reiterando e me marcando profundamente: “só consigo dar aula porque sou artista, e só consigo desenvolver pesquisa porque compartilho pontos de vistas e instigo a autonomia das construções individuais de coerências e conhecimentos significativos”. Ao ler essas afirmações fui atravessado pelo desejo de mais uma vez pensar o que faz a professoralidade em Dança se distinguir das demais. Voltei ao título da carta de Lucas, quando ele especula: “o artista que veio a ser professor, ou o professor que co-habitava com o artista?”. E, então, lembrando de tudo que foi mencionado em sua escrita de si, passei a considerar que a relação entre fazer artístico e pedagógico não reside na tentativa inócua de interligar saberes que supostamente estavam separados, porque todos eles se constituem no corpo e, por assim ser, não se estancam em espaços geograficamente demarcados em nós. No movimento de olhar para si, ao lançar mão dos fios de memória que as coerências vão tecendo, podemos perceber que nada esteve antes desconectado, embora as experiências em si possam pertencer a um tempo inatual. Movido por suas questões reafirmo, pelo menos no tempo presente, que olhar a formação em Dança pelas lentes da professoralidade nos faz pensar um fluxo inestancável entre Arte e Educação como dimensões que dialogam sob a sombra de

um pensamento horizontal. O acionamento da consciência da docência que traz em sua constituição cognoscitiva a complexidade de tecer fios entre essas duas dimensões destacam, certamente, a especificidade de uma discussão da formação docente na área.

Além disso, o conjunto das cartas me desafiou a pensar potências por mim não experienciadas, como é o caso da relação de uma professoralidade que encontra a Universidade como seu espaço de (con)formação, mas se nega a (sobre)viver nos limites dos muros que cercam esse espaço e se desafia a buscar na extensão universitária materialidade para pensar modos de se relacionar com o conhecimento de forma mais abrangente e democrática, como é o caso do descrito no manuscrito de Ana Clara e que me mobiliza a pensar que professor de Estágio Supervisionado seria eu hoje se, ao invés de dar minhas aulas nas salas da UESB, fosse para as escolas da Rede Pública fazer com os meus estudantes laboratórios didáticos destinados não só a esses contextos, mas produzidos na atmosfera desses contextos, tal como funciona a realidade de um professor da Educação Básica, por exemplo.

Ufa! Nessa encruzilhada, eis que me aparece uma saída possível, pelo menos no que tange ao intento deste ensaio, pelo menos no que diz respeito àquilo que me parece inevitável de ser tratado com mais urgência nas linhas que se dirigem a essa primeira paisagem conclusiva do texto. As nossas cartas são diferentes, carregam texturas e estilos próprios, jeitos de usar e ser usado pelas palavras numa relação de autonomia e afirmação do caráter personificado que transpassa nossas existências. Confesso que isso até me parece óbvio de ser dito, mas em tempos de tanta intolerância, reafirmar a diferença é sempre uma alternativa positiva. Entre os enquadramentos próprios da escrita de cada um/a, vejo que estamos em sintonia e em total concordância de que precisamos nos mover em direção a uma ação colaborativa, compartilhar nossas práxis pedagógicas, e (dis)sabores encarnados em nossa ação profissional.

Parece que no que se refere à questão da docência universitária, esses encontros em eventos ditos científicos, nos quais cada um tem ínfimos dez minutos para falar, muitas vezes seguindo um roteiro para não esquecer dos tais “objetos”, não está sendo suficiente e há quem supõe que seja (risos). Parece que os encontros nas bancas de

qualificação de outros colegas, em que mais uma vez somos embrutecidos pelo tempo, pelo rito, não está sendo suficiente para que possamos lançar uns aos outros questões, e pensarmos juntos sobre elas, desvelando nosso cotidiano pedagógico. Os espaços de diálogo estão curtos. Até algumas redes sociais limitam a quantidade de caracteres que podem ser digitados. Eis uma era da economia da palavra, pelo menos da palavra dita sobre o lastro da experiência. Eis o tempo do dizer coisas travestidas de epistemologias que mais servem para nos silenciar – enquanto fazemos o ativismo intelectual desejável para uma ordem paradigmática dominante – do que para nos emancipar, para nos dar a consciência da importância de falar de si. De nos implicarmos nos movimentos de nossa própria história de vida em formação. É nesse sentido, que trouxe no título deste ensaio a acepção solidariedade cognitiva. À guisa de conclusão, é a essa acepção que me dedico, porque o texto em sua configuração pode ser entendido como uma demonstração da ideia que aqui lanço.

Numa manhã dessas de sábado, em 2017, recebo em minha caixa de e-mail, uma mensagem de minha orientadora, contendo no anexo o texto “Universidade Popular e Democratização de Saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia” (BENINCÁ, ALMEIDA FILHO, COUTINHO, 2017). Com aquela ansiedade, creio, de estudante recém-ingresso no doutorado, iniciei a leitura. Afinal, se aquele texto tinha chegado até mim, sobretudo advindo da orientadora de minha pesquisa, é porque era algo imprescindível de ser lido. Ao concluir a leitura me perguntei: o que desse texto vai servir para a minha pesquisa? Obstinado por estudar a formação de professores de Dança, eu não vi sentido imediato naquela referência.

Hoje, vejo que ali cometi dois grandes equívocos que poderiam não me fazer chegar ao pensamento de agora: 1. busquei sentido imediato e aplicabilidade direta na ação de conhecer; 2. direcionei-me à ação de aprender impregnado por uma inconsciente sensação de obrigatoriedade. Conhecer é desejar! Acontece que ao final do texto uma expressão havia ficado muito forte em mim – solidariedade cognitiva. Então, voltei lá mais algumas vezes, para ver se conseguia entender melhor o sentido daquela expressão, utilizada em única passagem textual, quando na oportunidade, os autores caracterizavam o ambiente necessário para favorecer a ótica freireana: “o ensino-aprendizagem requer ambiente democrático e dialógico em que se exercita

colaboração, solidariedade cognitiva e construção coletiva, superando práticas individualistas e meramente competitivas” (ibid, 2017, p. 49).

Fiquei pensando que aquela expressão poderia ter aparecido ali de forma acidental. Fiquei pensando que, de repente, nem mesmo os autores se deram conta da expressão que lançaram no mundo e que me atravessaria, recompondo meus modos de interpretação de minha docência universitária. Dali por diante, imaginei de forma pretenciosa: vou tomar para mim esta expressão tão linda. Pensei, também: agora terei um conceito para chamar de meu! Eis, então, que cometi outro deslize que por pouco não traiu o investimento de agora. Na solidariedade cognitiva nada é propriedade privada, tudo pertence ao jogo de relações entre singularidades que se espriam no mundo, o que faz ruir a ideia de autoria.

A autoria na solidariedade cognitiva que venho pensando é alteria, é construção coletiva horizontal, ninguém perde, ninguém ganha. A única garantia de permanência é a transformação, é o ato criativo que não tem lugar, atemporal, é o jogo do coexistir, em que somos sempre coautores da vida vivida na singularidade de cada sujeito que só encontra potência no encontro com outras singularidades. Ainda obstinado por essa ideia, fiquei imaginando como seria possível construir um lastro epistemológico que balizasse esse meu escopo de inaugurar algo que contivesse uma assinatura minha em letras garrafais. Afinal, o doutorado sempre me pareceu o lugar propício para a novidade, no sentido mais genuíno da expressão. Ledo engano!

Ao passear por autores da corrente interacionista, a exemplo de Vigotski (1989), que destaca o papel da cultura na formação humana, e ao trazer a sociogênese como um plano do desenvolvimento humano que se caracteriza como uma porta mais distante do inatismo para pensar a construção do conhecimento humano, bem como ao olhar para a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural (FEURSTEIN, 1997), percebi ressonâncias muito diretas com aquilo que eu estava supondo ser essa tal solidariedade cognitiva que me tomava como uma via para discutir a professoralidade em Dança no Ensino Superior.

Pensei em pegar atalho na filosofia e por vias do pensamento de Michel Foucault, colocado em *A Ordem do Discurso* (1996), pensar que estamos sempre nos

constituindo a partir dos rastros múltiplos que nos precedem e, desse modo, somos/estamos uma zona interminável de redes que nos antecedem; nesse caso, ele trata do ato de discurso, mas que pode ser expandido para outras noções. Enfim, aventei uma série de relações possíveis que se mostram potentes para a construção de um lastro epistemológico para a expressão em questão.

Não vou dar voltas homéricas para dizer que penso e trato a solidariedade cognitiva como uma atitude. Esta decisão, que se desvela como o meu compromisso de agora, é para revelar que atitudes podem ser tão potentes ou mais que a elaboração de um conceito. Se pensarmos que a atitude é um engendramento de forças que se desloca como corpo de um estado de ação para outro, cabe compreender que nas atitudes estão engendrados conceitos que não precisam ser enumerados numa lista linear e causal, mas que fazem parte de um rearranjo constante, certamente, mais móvel e potente do que a revisão de literatura sobre um conceito, por exemplo.

Todavia, pensar solidariedade cognitiva como atitude requer deixar desvanecer em nós alguns ranços na interpretação daquilo que socio-historicamente se convencionou pensar como ato solidário. No dito “senso comum”, por exemplo, a expressão solidariedade é carregada de um pano de fundo assistencialista em que se pensa sempre numa relação de um que tem muito doando para quem tem, supostamente, pouco. Na atitude de solidariedade cognitiva que eu proponho como um caminho para a construção da professoralidade no Ensino Superior em Dança, ambos são universos infinitos de materialidades que acenam com tramas (in)visíveis de composição do nosso devir-professor. Ao lançar a carta inicial, como exemplo dessa atitude formacional, que penso ser potência para nossos processos de escrita de si, entendo que há na produção da diferença de cada professor ou professora a possibilidade de compor um arranjo futuro.

Se olharmos, com olhos de quem quer enxergar, para as teorias interacionistas por mim aqui já ressaltadas, perceberemos que em sua grande maioria a referência à criança é premente. Assim, mesmo advogando por uma aprendizagem que lide com a noção de mediação, ou seja, com a interposição intencional de um sujeito (MEIER e GARCIA, 2009), tão cara a essa discussão em torno da solidariedade cognitiva, elas

nos induz a pensar que o mediador é sempre alguém mais “experiente”, o que de certo modo hierarquiza lugares, sob a perspectiva da formação de adultos, no caso aqui, de professores universitários em Dança. Mais uma vez aparecem, de forma inexorável, os papéis de quem aprende e quem ensina, quem doa e quem recebe, ainda que se advogue a possibilidade de alternância desses papéis.

Na solidariedade cognitiva, essa que proponho como possibilidade de construção de redes de experiência no Ensino Superior, a consigna inicial é o reconhecimento de que não se deve assumir nenhum papel *a priori*. O que se aprende nem sempre decorrerá de uma relação imediata circunscrita no ato exato de sua feitura. Do mesmo modo, o que se ensina jamais deverá surgir da pretensão de fazê-lo. Assim, o encontro deixa de ser marcado, como aqueles ao telefone, nas redes sociais e afins, e para os quais nos preparamos. Passam a ser encontros com a alteridade, e que revelam porções de nós que, até aquele momento, pareciam-nos estrangeiras.

Por fim, colegas, devo dizer-lhes que apresentar a solidariedade cognitiva como atitude requisitou novos acionamentos na construção de minha professoralidade. Percebi na gênese formacional de mim, uma tendência, na verdade, uma marca ou um conjunto delas, confesso que estou confuso neste sentido, que me fizeram pensar o próprio processo de formação de maneira extremamente propedêutica, como se a função dos conceitos fosse sempre o de aclarar ou amparar uma dada prática. Com os olhos tomados pela solidariedade cognitiva como atitude, (re)penso meus movimentos de professoralização em diferentes dimensões; aqui queria destacar a dimensão pesquisadora que entende que o caos na construção do texto, a ausência de um padrão na configuração, a subversão de modelos, é parte dessa atitude de ser pôr em xeque, de pensar novos caminhos, outras coerências, outras formas de se comunicar com o mundo. Afinal, a atitude da solidariedade cognitiva é essa viagem em aberto, é esse não saber para onde ir, mas desejar sair de onde estou, é compreender que nada acontece fora do sujeito em formação, mas também nada acontece tomando-o como um fim em si mesmo.

Antes de subscrever, não posso ignorar a ideia que aqui se inaugura, e que volto a dizer, cercada pelos limites do inatural, uma rede de experiências que visa ultrapassar

os limites da experiência doutoral. Por essa razão, o texto insiste em resguardar a abertura de si, não como forma de me eximir daquilo que já está dito, mas me atrever a supor que ainda há mais a dizer. Então, convido os professores Antrifo Sanches e Eloisa Domenici a se posicionarem, em algum momento, sobre a carta que abre este ensaio. Uma professora e um professor universitários em Dança com longa atuação dentro da Universidade. Fica o convite, fica o desejo de que a partir de cada um de vocês, mais duas pessoas entrem nas encruzilhadas de si.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e PESSATE, Leonir. *Processos de Ensinagem na Universidade*. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2005.

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) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2012.

COUTINHO, Regina Maria Teles. *Ensino superior: em busca do processo interdisciplinar*. Teresina: Edição do autor, 2017.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desafios no planejamento e prática de ensino na universidade. In: RIBEIRO, Marinalva; MARTINS, Édiva; CRUZ, Antonio Roberto. (Org.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011, v. 1, p. 137-149.

FEUERSTEIN, Reuven. *Es modificable la inteligencia?* Madri: Bruno, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FUNDAÇÃO SICREDI. *Programa a união faz a vida: formando educadores*. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.auniaofazavida.com.br/websiteufv/upload/files/2528_Formando_Educadores_SES.pdf>.

GUIMARÃES, Valter Soares. A docência universitária e a constituição da identidade do profissional do professor. In: RIBEIRO, Marinalva; MARTINS, Édiva; CRUZ, Antonio Roberto. (Org.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011, v. 1, p. 15 -31.

HASEMAN, Brad. Manifesto Pela Pesquisa Performativa. *Resumos do Seminário de Pesquisa em Andamento PPGAC/USP*, v.3, n.1, p.41-53, 2015.

KATZ; GREINER, Christine. *Por uma teoria corpomídia*. O Corpo. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. *Revista Dossiê Pensamento/Linguagem*, 2010. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz41312375901.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

LOUPPE, Laurence. Corpos híbridos. Trad. Gustavo Ciríaco. In: ANTUNES, Arnaldo... [et al]. *Lições de Dança*, 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 5. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2009.

PERRENOUND, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RENGEL, Lenira Peral. *O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Corpo, educação, arte, movimento).

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina. (Org.). *Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012, v. 01, p. 32-49.

SÁ, Maria Roseli G. B. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). *Currículo, Formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 37-71.

SÁ, Maria Roseli G. B. Que experiências nos fazem professores?: desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. (Org.). *Docência no Ensino Superior, desafios da prática educativa*. Salvador Bahia: EDUFBA, 2011, p. 187-199.

SABBAG, Paulo Yazigi. *Espirais do conhecimento – ativando indivíduos, grupos e organizações*. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS_63.PDF. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa; Meneses, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2008.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

VIGOTSKI, LEV S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

SE O COMEÇO NÃO EXISTE, O FINAL TAMPOUCO: TRILHAS DE (IN)CONCLUSÕES

Que surpresa! Quando eu me projetei diante da tarefa de construir esta tese pensava que as linhas “finais” fossem ser as mais fluidas, as mais disponíveis a compor uma paisagem textual que desse conta de fechar, pelo menos nos limites da escrita, as janelas internas que se abrem em nós, todas as vezes que decidimos lançar uma ideia no mundo. Pensei que apenas uma leitura atenta do conjunto de textos que compõem a obra pudesse indicar certa sucessão de ideias sobre as quais as palavras rabiscadas agora pudessem incidir, certamente, de modo a estabelecer uma coerência capaz de entregar a sensação ao leitor/leitora de que cada parte, exposta do modo como foi, fez sentido em razão de....

Desconfio que a dificuldade em desenvolver as linhas que pertencem a este último texto também resida no modo como foi circunstanciada a noção de professoralidade em Dança. Esse estado de ser/estar corpo que não pertence aos limites do tangenciável, do observável, mas que se compõe no acionamento constante de tramas (i)materiais que vão desvelando a instabilidade que lhe é inerente, nos seus fluxos sempre inestancáveis e multidirecionais entre o dentro e o fora, o ensinar e o aprender, pensar e fazer, passado e futuro, todas essas instâncias de um mesmo processo, outrora vistas como ambivalências, mas que na noção que apresento estão (im)(com)plicadas num projeto de ser sendo. Num eterno devir que nos desafia a cada dia buscar (re)conhecer minimamente os rastros que permanecem em nós, ao mesmo tempo que um novo modo de ser/estar se apresenta e faz fugir aquilo que supôs ser e já não é mais.

Desse modo, ao pensar a professoralidade como a produção da diferença de si, percebo que parte da dificuldade em concluir está nas entranhas da própria noção que aqui se amplifica, uma vez que a professoralidade não reconhece o limite cronológico do início, meio e fim como estruturas que se apresentam como demarcadoras de um enredo que se encerra no apagar das luzes, no fechar das

cortinas, neste caso em específico no ponto final do texto. A professoralidade lida intrinsecamente com o inacabamento, aquele que está sempre em vias de ser, por isso concluir é paradoxo. É cruel! Pelo menos com quem já sabe que começamos bem antes de chegar aqui e, certamente, terminaremos bem adiante do pensamento de agora.

A professoralidade em Dança no Ensino Superior me rendeu reflexões que não se encerrarão nos limites da experiência que aqui se encaminha, institucionalmente, para o seu fim. Quando o corpo em sua integralidade passa a habitar o processo de aprendizagem e o movimento por sua vez se torna objeto cognoscível, estruturas tradicionais como a Universidade são chamadas à responsabilidade de (re)pensar os seus modelos. Quando novos modos de conhecer se apresentam para além da didática magna, consagrada de maneira secular no âmbito universitário temos/geramos zonas de tensão que desafiam tanto o sujeito/agente de transformação, como todo o contexto que o circunscreve.

Apesar da relação Dança e Universidade acenar para um incremento considerável, pelo menos se levarmos em consideração o fluxo de crescimento da própria área nos últimos vinte anos, sabemos que os entraves ainda são muitos e, sem dúvida, parte considerável deles tem a ver com o modo como se pensa, como se ensina, como se aprende, e o que se ensina-aprende; ou seja, em torno de pressupostos políticos, filosóficos, metodológicos, comportamentais e atitudinais que geram tensividades que se desafiam mutuamente na relação Dança e Universidade. Por esse espectro, olhar para a docência nesse campo de conhecimento, advogar pela amplificação da noção de professoralidade, para além do seu campo matriz – a Educação –, fez-se necessário para chamar a atenção a singularidades que brotam do encontro entre Arte, Ensino e Universidade.

A noção de professoralidade, indexada à docência universitária em Dança, permitiu compreender que cada professor ou professora é um infinito particular de possibilidades e arranjos numa potência de heterogênesse que vai realçando e implicando a formação docente à história de vida. O professor é uma pessoa, a pessoa é um professor, essa consideração me movimentou a pensar que os limites do

processo formacional não se restringem às experiências instrucionais, em sua grande maioria, alocadas nos espaços formais de ensino. Aprende-se a ser professor no chão da Universidade? Sim! Mas, para se chegar àquilo que se vem sendo, outras marcas de subjetivações se fazem vetores de força que vão compondo a paisagem singular desse devir-professor, vetores esses que, geralmente, se organizam tacitamente antes mesmo da decisão consciente e intencional de habitar o espaço acadêmico. Isso equivale a dizer que, em termos de professoralidade universitária em Dança, pode haver, a depender da história de vida de cada sujeito, um (re)arranjo constante entre saberes que passam a dialogar de maneira horizontal. Em meu caso específico, vejo o coreógrafo, o professor, o intérprete, o pesquisador, o filho, o amigo, enfim, tudo isso se potencializando, amalgamando-se como forma de lidar com a complexidade do meu exercício profissional.

No curso da tese lancei muitas questões, vale aqui lembrar algumas: como se vem a ser professor universitário em Dança? Por que sou professor universitário em Dança? Quais experiências nos fazem professores? Para essas questões não tenho uma resposta cabal, aliás nunca almejei tê-las. Essas questões e outras funcionaram muito mais como (auto)provocação para que eu não me perdesse pelos labirintos de mim ao cutucar com “vara curta” minha memória. Elas funcionaram como chamariz necessário a quem se envereda pela pesquisa e sabe que precisa voltar dessas trilhas com algumas considerações passíveis de serem sistematizadas e apresentadas como força motriz para que outros sujeitos possam continuar, conosco, a construir caminhos.

Olhar a minha docência universitária em Dança pela noção de professoralidade me fez imergir, muitas vezes, num exercício doloroso de reminiscência, no qual a memória apareceu embebida em diferentes sensações e redes de subjetivações. Contudo, um exercício necessário a quem deseja no vasculhar de si encontrar coerências que se estabelecem por meio da vida vivida. A ideia de professoralidade, de modo geral, é sempre esse estado de atravessamento que nos convida a olhar para si. A entender este ‘eu’ como sujeito ativo no processo formacional. Não há formação que não perpassa por individuação, por singularidade. Contudo, o ‘eu’ passa a se tornar um grande falastrão se não conseguir perceber que, embora aprendamos-

vivamos de forma personificada, somos, a todo tempo, um jogo idiossincrático de alteridades. Nesse sentido:

Denise? Eloisa? Gilsamara? Mainha? Antrifo? José Antônio? Jussara Midlej? Lucas? Ana Clara? Jonas Karlos? Painho? Sim, esses e tantos outros estão aqui, diferentes em seus modos e interesses de estar no mundo. Se, por um lado, a noção de professoralidade é essa investigação de si, por outro ela é esse acolhimento dos inúmeros que (co)habitam em nós. Não aprendo a ser/estar professor sozinho, aliás nada se aprende só, bem como não tenho outro corpo dentro do meu corpo, mas é importante considerar que encontros podem ser potência geradora para o processo ensino-aprendizagem, sobretudo quando se trata do encontro permeado pela atitude de solidariedade cognitiva.

Considero essa ideia potente, sobretudo para a docência universitária em Dança. Estamos ampliando em números, no sentido de abertura de novos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área, contudo precisamos que essa ampliação seja sentida no calor do corpo, e não estou aqui falando do encontro presencial somente, mas estou falando da disponibilidade de buscar um acesso mútuo junto a outros colegas que se avizinham no que se refere à inserção profissional. Podemos ser mais quando queremos ser mais. Nesse sentido, a atitude de solidariedade cognitiva que advogo se interessa por desvanecer as ilhas para uma conformação da docência em Dança funcionando por meio de redes. Porque, como bem diz Marcia Strazzacappa (2012), o conhecimento mobilizado no processo de ensino-aprendizagem em Dança é, necessariamente tecido com o corpo. O corpo que repete, que erra, que dança, em sua integralidade, na ação cognitiva de aprender.

Como sublinhei nas palavras iniciais desta tese, na relação ensinar-aprender em Dança cabem modos convencionais de leitura, escrita, reprodução etc., porém, no caso da professoralidade em Dança, é necessário alargar essas possibilidades, pois é possível e desejável escrever (e ler) por meio do movimento, para além do sistema alfabético. Perceber, no rearranjo de movimentos, modos não acostumados de dizer, modos de operar próprios da experiência artística, em que ensinar-aprender não diz

respeito, jamais, ao corpo acomodado. Pelo menos, sei que esta tese, de maneira transversal ou direta, serviu, ou desejou servir, a este fim.

É com esses apontamentos que a minha professoralidade, por ora, se professoraliza....

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA TESE: A PROFESSORALIDADE EM DANÇA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: A TESSITURA DE UMA REDE DE EXPERIÊNCIAS

DESCRIÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS: Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa no nível de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, intitulada A PROFESSORALIDADE EM DANÇA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: A TESSITURA DE UMA REDE DE EXPERIÊNCIAS. A pesquisa é orientada pela professora Denise Maria Barreto Coutinho, docente do Programa. Nesta etapa da pesquisa, que acontecerá no período de 20 de outubro de 2018 até 20 de novembro de 2018, será convidado/a a responder a uma carta minha que contém treze laudas, com o intuito de acessar a experiência profissional de colegas docentes de universidade brasileira, de modo a constituir o último ensaio que comporá a tese, utilizando na íntegra minha carta e a carta que eu receber de você. A carta será utilizada para fins exclusivamente acadêmicos. Subsequente à apresentação e publicação da tese, o texto fornecido só será publicado à luz de uma nova consulta a você, já que se tratará de um ensaio construído em coautoria.

O objetivo geral da tese, a ser desenvolvida sob a forma de artigos independentes, porém interligados, é compreender modos de ser/estar professor universitário em Dança, descrevendo e inter-relacionando experiências formativas, decorrentes dos saberes docentes que se engendram no exercício profissional em distintos contextos de atuação.

Para tanto, os seguintes objetivos específicos serão perseguidos, em correspondência com cada um dos artigos: (1) investigar a constituição da docência universitária em Dança no Brasil, *pari passu* com a história de sua inserção como área de conhecimento na universidade, focalizando os fatores que corroboram para a configuração atual da relação Dança e Universidade; (2) analisar meus movimentos de professoralização, ou seja, a construção de minha professoralidade, esse ato de formação encarnado que se dá em primeira pessoa, partindo do que se convencionou, no método (auto)biográfico, como narrativa de si; (3) Investigar experiências formativas, no que se refere à docência universitária, por meio da noção de solidariedade cognitiva, compreendendo que cada professor/professora é sujeito de seu processo formacional. É para cumprir com este último objetivo que o convidamos a escrever.

A pesquisa de cunho qualitativo-narrativo elege como método a escrita de si, notadamente ligada à autobiografia, aproximando-se de uma escrita confessional, tomando como ponto de partida o sujeito escritor e tudo aquilo que o circunscreve a respeito de sua docência. Sob a égide desse método está a concepção foucaultiana que afirma que nesse tipo de escrita é possível perceber que o ato de escrever é também o ato de mostrar-se ao outro.

PARTICIPAÇÃO E INTERRUPÇÃO: Sua participação neste estudo é voluntária. Sendo assim, você pode recusar-se a participar em qualquer momento do processo. Caso aceite este convite, você poderá mudar de ideia a qualquer instante e interromper sua participação no estudo, sem o menor problema. A recusa em participar não implicará nenhum problema para você. A sua participação nesta pesquisa não envolve pagamento nem qualquer gratificação financeira.

BENEFÍCIOS E RISCOS: Participar da pesquisa pode gerar um movimento autoavaliativo em torno do trabalho que vem sendo realizado por você como docente do Ensino Superior em Dança. Pode configurar-se como um espaço formativo, uma vez que mobiliza o pensamento para responder aos questionamentos demandados pela pesquisa, ampliando o escopo de seu trabalho a partir da escrita de si. Caso sinta algum desconforto por qualquer motivo, você pode interromper sua participação imediatamente, sem qualquer problema para o prosseguimento desta investigação. Caso aceite participar deste estudo, você estará contribuindo para a reflexão e discussão referente a um tema atual, pouco explorado em

termos de consolidação em pesquisa acadêmica, e relevante para a Universidade e para a sociedade de modo geral.

DIVULGAÇÃO E CONFIDENCIALIDADE: A sua escrita de si será reproduzida no último texto que comporá a tese. Por essa razão, poderá, igualmente, fundamentar trabalhos acadêmicos da Universidade Federal da Bahia ou, eventualmente, em outras instituições de ensino. Caso opte por anonimato e preservação da sua imagem e da Instituição onde trabalha, a carta não precisará conter a sua assinatura. Ela poderá compor o texto final sem a identificação de autoria, se você estiver de acordo com isso. Após quaisquer revisões, aquelas relativas à formatação do texto acadêmico ou do uso da norma culta da Língua Portuguesa, você receberá, antes da publicação da tese, o material para que possa avaliar todas e quaisquer adequações dessa natureza, tendo o direito de retirar ou incluir trechos ou ainda modificar seu texto. Baseado na RESOLUÇÃO n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, mantereí o arquivo coletado, sob guarda pessoal, por um período de cinco anos.

Declaro que li e entendi as informações que me foram transmitidas acima e concordo em participar desta pesquisa.

Local e data:

Nome do/a participante:

Assinatura do/a participante:

RG:

CPF:

Universidade Federal da Bahia

Pesquisador: Thiago Santos de Assis

Orientadora responsável pela pesquisa: Denise Maria Barreto Coutinho

Qualquer dúvida ou problema referente à pesquisa, não hesite em nos procurar. Muito obrigado!



Thiago Santos de Assis (71 - 987576406 / thiagoassis.ufba@gmail.com)



Denise Maria Barreto Coutinho (71 - 98821-5491/ denisecoutinho1@gmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Rua Araújo Pinho, 27. Canela, Salvador-Bahia
Telefone: 71 3283-7072 E-mail: ppgac@ufba.br