



## TRAJETÓRIAS DE VIDA DANÇANTES: A ELABORAÇÃO DA CORPOREIDADE DE PROFESSORES

## DANCING LIFE TRAJECTORIES: THE ELABORACION OF THE CORPOREALITY OF TEACHERS

## TRAJETORIAS DE VIDA DANZANTES: LA ELABORACIÓN DE LA CORPOREIDAD DE PROFESORES

Roberta Maria Zambon Maziero<sup>1</sup>  
Maristela Angotti<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata da elaboração da corporeidade de três professoras e um professor que possuem experiências com a dança em suas trajetórias de vida. Utiliza pressupostos da Fenomenologia, dentro de uma abordagem qualitativa, entrelaçando os conceitos de corporeidade, cultura, dança e formação de professores. As descrições revelam experiências na formação inicial e continuada com uma dança performática e a visão do corpo como objeto. Na formação contínua em serviço surgem novas experiências e reflexões, levando-nos a compreensão das trajetórias de vida dançantes como geradoras da elaboração da compreensão de si e apreensão da realidade.

**Palavras-chave:** Professor(a). Dança. Corporeidade. Formação. Emancipação.

**Abstract:** This article deals with the elaboration of the corporeity of three teachers and a teacher who have experiences with dance in their life trajectories. It uses Phenomenology assumptions, within a qualitative approach, interweaving the concepts of corporeity, culture, dance and teacher training. The descriptions reveal experiences in initial and continued formation with a performance dance and the vision of the body as an object. In ongoing formation in service new experiences and reflections arise, leading us to understand the dancing life trajectories as generators of the elaboration of self-understanding and apprehension of reality.

**Keywords:** Teacher. Dance. Corporeality. Formation. Emancipation.

**Resumen:** El presente artículo trata de la elaboración de la corporeidad de tres profesoras y un profesor que poseen experiencias con la danza en sus trayectorias de vida. Utiliza supuestos de la Fenomenología, dentro de un abordaje cualitativo, entrelazando los conceptos de corporeidad, cultura, danza y formación de profesores. Las descripciones revelan experiencias en la formación inicial y continuada con una danza performática y la visión del cuerpo como objeto. En la formación continua en servicio surgen nuevas experiencias y reflexiones, llevándonos a comprender las trayectorias de vida bailantes como generadoras de la elaboración de la comprensión de sí y aprehensión de la realidad.

**Palabras-clave:** Profesor. Baile. Corporeidad. Formación. Emancipación.

Envio 21/02/2018

Revisão 24/03/2018

Aceite 26/03/2018

<sup>1</sup> Mestre em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Araraquara. roberta.maziero@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Faculdade de Educação: Universidade Federal de São Carlos. maristela\_angotti@hotmail.com

## **Dança e corporeidade: relações com a cultura e formação de professores**

O presente artigo<sup>3</sup> trata da elaboração da corporeidade de professores de dança pelas experiências e reflexões vividas nas trajetórias pessoais e profissionais. Desenvolve o estudo dos conceitos de corporeidade, cultura, dança e formação de professores em suas intersecções, visando os significados expressos na experiência dançante na vida e formação profissional. Estes princípios expressam uma trama de significados apresentados aqui como ferramentas forjadas “nos atritos com o real, atravessados pela exigência própria da partilha (divisão, luta, vínculo) das experiências, narrações e das invenções com outros, em lugares de criações, de discussões e de ensino, universitários e artísticos” (Bardet, 2014, p. 20).

Este olhar nos leva ao encontro com os pressupostos da Fenomenologia tratados pela autora e autores: Chauí (1986); Merleau-Ponty (2013-2014); Paulo Freire (2015-2016); Rezende (1990); Garaudy (1980), além de outras(os) que desenvolvem seus estudos referenciados neles, compondo um campo de discussão.

O ponto inicial é a compreensão do corpo como a forma material de expressão do *ser* no mundo, ou seja, sendo corpo percebemos, pensamos, agimos, observamos, nos comunicamos por ele. Nossas ações dão forma à existência, integram trajetórias e tecem um campo de significados expressos na cultura.

Ao pensar o ser humano a partir de sua condição corporal se rompe a dicotomia elaborada por Descartes<sup>4</sup> no qual a realidade é concebida pela elaboração mental. A consciência é parte de nossas experiências, porém como aponta Barco (2012), há um sentido pré-reflexivo em nós presente na maneira de perceber e se relacionar com o mundo. Quando se vê algo, por exemplo, não se olha com a consciência, com o pensamento, mas se olha no ato de ver.

Não há visão sem pensamento. Mas não basta pensar para ver: a visão é um pensamento condicionado, nasce “por ocasião” do que acontece no corpo, é “excitada” a pensar por ele. Ela não escolhe ser ou não ser, nem pensar isso ou aquilo. Deve trazer em seu cerne aquela gravidade, aquela dependência que não lhe podem advir por uma intromissão de fora (Merleau-Ponty, 2013 p. 36).

<sup>3</sup> Este artigo é parte sintetizada da Dissertação de mestrado: Dança e corporeidade: experiências e reflexões na formação continuada de professores.

Disponível na íntegra: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149761>.

<sup>4</sup> René Descartes (1596-1650), filósofo.



Assim, corpo, percepção e consciência compõem o *ser* humano e sua relação com outrem<sup>5</sup> e o mundo. Este indivíduo insere-se em um tempo histórico, dentro de uma comunidade sócio-cultural, sendo assim, determinado por este contexto. As experiências e reflexões, que ocorrem ao longo de uma trajetória de vida, podem possibilitar a transcendência desta conjuntura quando se dá um processo de conscientização relacionado a compreensão de si mesmo e da realidade, sendo este um movimento de (re)construção da cultura - modos e meios de *ser* e *criar* o mundo.

Portanto, aderimos a um conceito de cultura que engloba o campo simbólico e material das atividades humanas. Sua organização ocorre com a fixação dos grupos humanos em regiões por meio do domínio de técnicas de agricultura e o desenvolvimento de capacidades de comunicação (Garaudy, 1980). Este é o marco inicial do processo civilizatório expresso na corporeidade humana na elaboração, construção e relação com a existência.

As diversas comunidades possuem diferentes concepções de vida e intencionalidades próprias, presentes na cultura, que são transmitidas no contexto social. Este processo se caracteriza no fundamento da educação: uma experiência que carrega em si uma relação essencial entre os indivíduos, a família, a sociedade, a história e o mundo (Rezende, 1990).

Para Freire (2015) a educação é um processo permanente que ocorre tanto dentro das experiências dialógicas com outrem e o mundo, a todo momento, como na formalidade de instituições de ensino. Sendo assim, uma experiência relacional entre quem ensina e quem aprende, compondo um campo coletivo de integração de corporeidades (intercorporeidade<sup>6</sup>). Ela também necessita ser significativa para os sujeitos, perpassando por temas que compõem suas experiências de vida de forma a dialogar e não impor significados. A educação deve problematizar a cultura para desvelar a realidade, proporcionando a emancipação dos indivíduos. Ao promover a reflexão da experiência existencial pode surgir a liberdade, a autonomia e a transformação da cultura e da sociedade.

<sup>5</sup> Outrem é utilizado em contraposição a outro, não se referindo à alguém ou algo específico, mas sim àqueles com que nos situamos, sendo um com o outro no mundo.

<sup>6</sup> Intercorporeidade é um termo utilizado pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty (1903-1961) em sua obra: O visível e o invisível, para salientar que a relação entre os indivíduos se dá por um corpo sujeito, isto é, somos no mundo por nossa condição corporal.

Nesta direção, a educação é humanização<sup>7</sup> dos sujeitos, vai de encontro a construção do *ser* ontológico, apontado por Freire (2015) como inacabado, e que se faz a partir de suas histórias, experiências e corporeidades, processualmente produzindo saberes. Portanto, os professores que são os mediadores do processo ensino-aprendizagem devem em sua formação percorrer uma trajetória significativa e reflexiva quanto à sua própria existência.

Schön (2000) apresenta os sistemas institucionalizados de formação de professores, iniciais e/ou continuados organizados com base em conhecimentos racionais-técnicos, (con)formando profissionais para a resolução de problemas no qual eles devam utilizar os meios mais adequados para finalidades específicas. Este também é o modelo exposto na educação básica por meio de conhecimentos advindos do campo científico e que se organizam em disciplinas transmitidas por ordem de complexidade e em áreas específicas.

Esta fragmentação da educação-cultura-ciência humana já a algumas décadas distancia-se da realidade vivida na sociedade. Schön (2000) expressa que esses novos processos deflagram uma crise dentro do conhecimento profissional que perpassa todas as áreas.

A formação de professores assim, não pode distanciar-se do dinamismo da vida social na modernidade. Nesta direção, formações continuadas e contínuas em serviço, conforme apontado em pesquisas realizadas pela Fundação Victor Civita (2011), surgem para contribuir com a constante necessidade de atualização de conhecimentos e processos de aprendizagem. Porém, em sua maioria organizam-se em sistemas de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento de professores com enfoque na transmissão passiva e instrumental de conhecimentos. Estes processos constam desde cursos e palestras de curta duração como outros mais longos desenvolvidos no próprio local de trabalho.

Há outras formas de pensar estes caminhos contínuos de formação que se alinham aos novos conhecimentos e necessidades sociais. Ghedin (2005) aponta o procedimento reflexivo de professores como possibilidade de percepção da realidade a partir da visão dos próprios sujeitos. No início, isso se dá baseado no senso comum para depois promover um pensamento crítico no qual o professor passa a inquietar-se com a sua própria prática e reconstruir sua

---

<sup>7</sup> Humanização é um termo utilizado por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1º ed. 1968), para expressar o processo de conscientização dos sujeitos a partir de seu entendimento de sua condição existencial-cultural. Neste sentido, Freire apresenta a relação dialógica no campo educativo como possibilidade de emancipação e, assim, humanização dos sujeitos.



realidade. Este é um dos fundamentos da educação expresso por Freire (2015) na percepção do professor como um sujeito que produz e não transfere conhecimento.

Ao falar da formação da pessoa do professor, vejo um espaço onde o mesmo pode atuar e decidir sobre algumas estratégias de ação, pois acredito que num determinado momento da história individual seja possível tomá-la nas mãos e modificá-la, resistindo com firmeza e rigor aos percalços, desde aqueles que nos aparecem pelas contingências da situação, até aqueles devidos à nossa resistência à mudança e à aceitação do novo (Oliveira de Jesus, 2000, p. 110).

Para Tardif (2010) há uma relação do saber dos professores com a pessoa, a identidade, a experiência de vida, a história profissional, as relações com os alunos e os outros atores escolares. Incluem, o *ser* e o *agir* dialeticamente integrados ao transitarem pelo campo da emoção, reflexão, expectativas e engajamentos, articulados aos conhecimentos científicos produzidos na universidade.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (Tardif, 2010, p. 230).

Estes conhecimentos construídos na relação dialética com o mundo são advindos das percepções e movem os sentidos, o pensar e o intuir. São aspectos humanizantes de nossa condição corporal presentes na ciência, na cultura, nos saberes populares e devem permear a educação.

Nesta direção, voltamos nosso olhar a dança como prática cultural, criada pelas comunidades na qual há uma simbologia expressa na organização dos gestos em uma cadência rítmica. Como primeira linguagem de expressão e comunicação, ela é apontada por Garaudy (1980) como um elemento integrador entre o *ser*, a natureza, a cultura e a sociedade. Assim, os sentidos manifestos no movimento englobam a corporeidade e são incorporados na prática social e no campo educativo, levando a vivência, pensamento e reflexão quanto à própria história.

Articulamos também, o dançar na possibilidade de conhecer os saberes do passado e do presente, pois como aponta Rezende (1990, p. 63), ao compreender a produção da cultura é possível uma participação “mais significativa nos acontecimentos futuros e o prosseguimento da história cultural. Educar-se é aprender a fazer a história, fazendo cultura”.

Nesta perspectiva, no início do século XXI, Silva (2013) aponta a necessidade de pesquisadores da área da dança no Brasil compreenderem o processo de escolarização e o fazer artístico pertencentes a área. O entrelaçamento de conceitos, propostos neste artigo, adere a este contexto ao apontar as percepções provenientes de experiências e reflexões dançantes de professores geradas em trajetórias de vida. Revela também, o dançar como uma linguagem que transcende o movimentar-se, pois encadeia um processo de percepção de si, do outro, da realidade, revelando sentidos.

Pôr e se pôr em movimento no momento, tornar-se imperceptível, a gente se torna todo mundo, e o mundo se torna, incessantemente, outro e a gente. Longe de um realismo homogêneo e asséptico, esse andar comum deixa ver aquilo que na dança tece a sensação variável com a efetuação do passo, feita imagem sem necessariamente imitar, em uma partilha entre aquilo que é sentido, aquilo que é feito e aquilo que é visto (Bardet, 2014, p. 104).

Porém, há dificuldades na ideação desta linguagem como aspecto relevante na formação humana. São os conhecimentos racionais-técnicos veiculados por conceitos abstratos que compõem a maioria das disciplinas educacionais. A sensibilidade pautada em uma educação estética, tendo como viés a ampliação de visão de mundo, está condicionada a superficialidade de uma cultura massificada e homogeneizante, cujo corpo é visto como objeto e a dança como performance<sup>8</sup>.

De maneira geral, a dança está presente na formação de professores como conteúdo específico da cultura corporal de movimento<sup>9</sup> e educação estética<sup>10</sup>. Os saberes e reflexões deste

<sup>8</sup> No contexto deste artigo, performance significa a execução de gestos motores. Este termo possui um outro sentido relacionado a um espetáculo no qual o artista atua com inteira liberdade, interpretando papéis ou criações de sua própria autoria.

<sup>9</sup> A cultura corporal de movimento é utilizada pelo “Coletivo de autores” (Castellani Filho, L. et al, 1992) para denominar o campo de atuação e a metodologia do ensino de Educação Física.

<sup>10</sup> A Educação Estética se dá muito antes do professor entrar na universidade, de ser estudante de qualquer área do conhecimento. A bagagem estética que traz, que utilizará em todos os contatos com a expressão humana começa



campo, correntemente se organizam no refinamento do gesto motor e na vivência de diferentes estilos de dança. Porém, um professor deve conhecer o que está implícito aos gestos dançantes, isto é, a história, a diversidade, os saberes construídos na experiência do movimentar-se para promover reflexões. Não basta possuir habilidades físicas para trabalhar com a dança, é necessário conhecimentos para mediar um processo educativo.

No termo “mediar” está implícita a ideia de “estar entre”. Nem à frente, nem por trás – no meio. Como articulações, que permitem dobrar, estender, afastar, aproximar, flexibilizar, enrijecer, alavancar, impulsionar, num movimento incessante de pequenos ajustes para manter o equilíbrio e o sangue circulando. Atuar como mediadores envolvidos, mas com um **olhar atento a cada movimento, a cada dúvida, a cada novo desejo, transitando entre o dentro e o fora, orientando à medida que vão se revelando novas conquistas e dificuldades, indicando direções, facilitando, alavancando, provocando, impulsionando, estimulando a construção de um pensamento/espírito crítico, onde as pessoas se tornarão sujeitos de suas danças.** (Werneck, 2008, p.108-109, grifo nosso)

Neste ponto, é importante perceber que quando reproduzimos uma dança, acessamos sentidos expressos nos movimentos. Muitas vezes, esta simbologia veicula aspectos de uma cultura hegemônica, presente em um sistema de classes, no qual Chauí (1986) aponta uma sobreposição de valores que visam homogeneizar e massificar a corporeidade dos indivíduos, padronizando e estereotipando comportamentos. Portanto, é necessário perceber que o dançar não é neutro, revela uma ideologia presente em um dado contexto histórico-social. Na tomada de consciência desta inserção no mundo é que a criação de novas danças pode alavancar, impulsionar, transformar e movimentar os meios-modos de *ser*. Esta é a justificativa em adentrar as trajetórias de vida de professores que vivem a dança e com ela se (re)elaboram em travessias.

Travessia pelo quê? Por nada, talvez, ou por uma energia, ou por uma graça - porém, qualquer que seja a palavra, travessia do corpo pelo incorporeal que o retira da organização e da sua finalidade de corpo. O corpo se torna o incorporeal de um sentido que, no entanto, não está em outra parte que não através do corpo. Um sentido em travessia mais do que um sentido da travessia [...] (Bardet, 2014, p. 62).

---

quando nascemos em um desenvolvimento que vem de todos os sons que escutamos, das visões que temos. In: BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância. São Paulo: Blucher, 2012, p. 143-158.

## **Trajatória dialógica na compreensão das experiências dançantes**

A elaboração da corporeidade, conduzida na experiência dançante, visa algo além de trilhas seguras na organização de mapas possíveis na formação de professores. Consideramos ir ao encontro de oportunidades, dificuldades, aventuras e desejos de pessoas que se engajam na docência e por ela (re)criam sua realidade pelas percepções e reflexões sentidas, pensadas em formas-movimento-ritmo.

As perspectivas das Ciências Humanas, dentro da abordagem qualitativa, organizam nossa busca por meio de uma metodologia que revele os significados da dança na vida e formação profissional de professores, desvelando a elaboração de si mesmos. Utilizamos os estudos de Lüdke e André (1986); e Martins e Bicudo (1994) para a partir do olhar dos sujeitos compreender o fenômeno aqui estudado.

A descrição de trajetórias de vida leva os professores a rememorarem, revisitarem, reelaborarem, organizarem no presente experiências anteriores, compondo um quadro existencial repleto de sentidos. “Assim, o apelo às recordações pressupõe aquilo que ele deveria explicar: a colocação em forma de dados, a imposição de um sentido ao caos sensível” (Merleau-Ponty, 2014, p. 44).

A análise destas descrições teve como inspiração os estudos de Freire (2015) relacionados à investigação de temas geradores na educação, pertinentes a vida das pessoas. Também, o entrelaçamento dos conceitos de corporeidade, cultura, dança e formação de professores contribui com o entendimento dos significados atribuído pelos sujeitos às experiências com a dança ao longo de suas trajetórias.

Comprendemos que o pensamento-reflexão de sujeitos, quanto à realidade, revela a própria práxis; a organização de experiências em períodos produz um constante movimento de partes da história a trajetória como um todo; a descrição da realidade vivida apresenta abstrações necessárias a compreensão da dialética entre o pensar e o agir, e por fim, a atenção a inserção dos sujeitos no mundo possibilita perceber sua (re)elaboração ao longo da vida.

Pelo contato com professores ao longo de um Curso de aperfeiçoamento em dança, oferecido como formação contínua em serviço e realizado por Prefeitura Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, elegemos três critérios para a escolha de nossos

colaboradores. São eles: serem professores de dança desta Prefeitura<sup>11</sup>; atuarem com públicos diversos (crianças, jovens, adultos e terceira-idade) e terem participado durante todo o processo de formação continuada desenvolvida pela gestão com duração entre os anos de 2006 e 2011. Seis professores se encaixarem neste perfil, quatro deles concordaram em participar da pesquisa, tendo média de cinquenta e três anos de idade. Três deles possuem formação profissional em Educação Física, na década de oitenta e um em Artes Plásticas, sendo que três professores também, tem contato com a dança na educação informal.

Utilizamos três blocos de significação para dialogar-analisar com a descrição dos sujeitos, através de entrevista semiestruturada no qual a condução visou não interferir no relato dos professores.

O primeiro bloco foi um mergulho nos significados da dança nas trajetórias de vida em um campo mais amplo, permeado por questões relacionadas a dança e ao modo de perceberem o mundo. Verificamos pontos semelhantes e ao mesmo tempo a singularidade nas trajetórias dançantes em contextos pessoais e profissionais.

Portanto, as três professoras tiveram contato com a dança na infância em contexto familiar e durante a formação básica e profissional. Neste período, apontam percepções sensíveis em relação ao seu próprio movimento e dos seus grupos de inserção. Ao descreverem suas práticas pedagógicas e suas relações com seus alunos, revelam maneiras de ser e se relacionarem com a realidade em uma concepção de dança que agrega tanto a reprodução repetitiva de gestos como o prazer em movimentar-se. O professor teve contato com a dança na idade adulta pela linguagem cinematográfica, apresentando uma experiência arrebatadora vivida pela eclosão de um sexto sentido: a cinestesia<sup>12</sup>.

Os pontos particulares apontados pela professora *Rosa Vermelha*<sup>13</sup> revelam a valorização da dança pertencente a cultura elitizada, porém houve também o acesso a diversidade de fazeres desta manifestação cultural, possibilitando a compreensão das ideologias

<sup>11</sup> Durante um período do Curso, houve a participação de professores de dança de Academias e outros projetos da cidade.

<sup>12</sup> Cinestesia – sensação interna dos movimentos do próprio corpo, pode ocorrer quando estamos nos movimentando, ou então quando observamos o movimento de outros. Suquet (2008).

<sup>13</sup> Rosa Vermelha é um nome fictício utilizado por um dos professores participantes da pesquisa.



e valores intrínsecos a esta prática. São estas questões que se expressam em suas aulas de dança por meio de ações, a organização e relação com seus alunos.

A professora *Lara*<sup>14</sup> apresenta em sua singularidade diferentes vivências despertadas pelos afetos familiares na infância no qual a dança era presente. A formação não formal com o ballet clássico e o jazz a levaram a percepção da diferença dos gestos referente a contenção e a liberdade do corpo em movimento. Suas práticas e reflexões na docência apontam uma ampliação ao longo da vida pela relação estabelecida entre ela, o movimento, seus alunos e a busca por uma vida mais plena.

No relato da professora *Flor*<sup>15</sup>, a vivência com a dança é uma passagem do desconhecimento para a percepção, aceitação e valorização de si e do outro. Os significados atribuídos por ela são saberes compartilhados em sua vida pessoal, no contato com a família, transpondo sua experiência de conhecimento de si e vislumbrando a possibilidade de outras pessoas realizarem esse percurso: “[...] porque eu acho importante o movimento. Porque eu me sinto tão bem fazendo qualquer atividade física, qualquer movimento, que eu quero que todo mundo faça”.

Para o professor *Curupira*<sup>16</sup> há um entrelaçamento entre a dança e a vida. Esta manifestação cultural desperta sua percepção estética por meio do corpo em movimento, gerando descobertas, buscas, transformações, ações, experiências e reflexões. Estes elementos abrem caminhos para a busca de conhecimentos, visando apreender e transmitir o que ele próprio sente em relação ao dançar. Leva-o a transformação de si que se expressa em sua intenção de ser mais parceiro e solidário com as pessoas.

O segundo bloco de significações trata especificamente da experiência e dos significados da dança vividos na formação inicial e continuada, apontando vivências no campo da formação em Educação Física, na década de oitenta. Neste sentido, o dançar esteve presente na prática da ginástica aeróbica, objetivando o alcance de um modelo ideal de estética corporal presente também na experiência que tiveram como alunos de dança na educação informal. No período de formação continuada as experiências distintas e não sistematizadas aparecem nos

---

<sup>14</sup> Lara é um nome fictício utilizado por um dos professores participantes da pesquisa.

<sup>15</sup> Flor é um nome fictício utilizado por um dos professores participantes da pesquisa.

<sup>16</sup> Curupira é um nome fictício utilizado por um dos professores participantes da pesquisa.

relatos pelo contato com técnicas de dança, sendo que a questão propriamente do ensino não esteve presente de maneira reflexiva e sistematizada.

Particularmente no relato da professora *Rosa Vermelha*, observamos em sua elaboração, tanto determinações culturais como um engajamento pessoal. As experiências e reflexões na formação continuada apontam aspectos políticos e ideológicos da dança presentes na cultura de massa tratados sem problematização e criticidade. A singularidade vivida com diferentes docentes possibilitou o exercício da precisão do gesto e do corpo em movimento e levou-a também, a observação de aspectos da corporeidade destes professores.

Para a professora *Lara*, a formação não formal em dança foi seu alicerce na construção de práticas como docente. Neste sentido, suas reflexões são expressas na contradição de suas palavras como: “*foi tudo de bom*”, mas hoje não faria dessa maneira.

A professora *Flor* revela reflexões dentro de suas práticas docentes com a dança e a ginástica no sentido da superficialidade do ensino pautado na simples cópia de gestos, pois compreende que a dança é muito mais que o movimento corporal. Na possibilidade de criar seus próprios movimentos experenciou e proporcionou a expressão de si e de seus alunos.

Neste bloco, *Curupira* nos leva a importância do contato com colegas de trabalho e sua própria curiosidade, apontando um enriquecimento não somente no viés profissional, pois revela que a cada nova experiência dançante surgem sentimentos que não cessam, mas que o levam a conectar-se com sua essência.

Porque o diálogo travado com essas pessoas e mesmo o meu olhar, quando eu passei a assistir outros filmes, outros documentários relacionados a dança. Não é aquele corpo que se apresenta, que ficou (...) quer dizer ele nem ficou ali, ele passou. A gente viu, mas não tem mais como voltar. Você pode fotografar, ou filmar, não está ali mais, não é contínuo desta forma. A não ser dentro (...) dentro de mim. Dentro da minha alma, dentro do meu sentimento.

O terceiro bloco de significados leva ao diálogo com a narrativa dos professores, durante o Curso de aperfeiçoamento em dança, oferecido na formação contínua em serviço. Consideramos importante esclarecer que a proposta da organização do Curso esteve em sintonia com um projeto de Educação popular e democrática, não somente a nível escolar. Neste sentido, o município que ofertou o Curso, já proporcionava uma série de ações na educação não formal,

visando ampliar o olhar para a formação humana nos diferentes espaços sociais. Os Centros de Cultura e Centros Comunitários, dentre outros espaços, ofereciam uma série de atividades artísticas, esportivas, artesanais e de interação entre as pessoas da comunidade local. A gestão buscou nos educadores dessas instituições uma articulação para que as ações fossem implementadas, porém percebeu uma dissonância entre sua proposta e as práticas dos professores de dança. Assim, o Curso direcionou um olhar para a organização do gestual humano voltado para o diálogo cultural, visando um desenvolvimento do *ser* e das comunidades nas quais os professores estavam inseridos. Havia uma clareza, por parte da proponente do Curso<sup>17</sup> na época, de que as práticas desses professores tinham como ponto determinante suas trajetórias formativas. Como a maior parte dos professores de dança da Prefeitura é formada em Educação Física, na década de oitenta, o modelo preponderante dessa formação, segundo Gonçalves Júnior (2003), era o esportivista. Sendo assim, a base do ensino estava atrelada à aquisição de habilidades motoras para a realização dos gestos. A dança era tratada na mesma lógica e se organizava dentro de atividades da ginástica rítmica, aeróbica e olímpica. Alguns desses professores possuíam também experiências com a dança na educação não formal, em academias, nas quais o ensino seguia também o modelo esportivista, ou seja, reprodução e aperfeiçoamento do gesto motor. A proponente do Curso, conjuntamente com a gestão municipal, conclui que não era possível negar as experiências desses professores em seus contextos de formação e de vida, mas acreditava na possibilidade de proporcionar novas experiências e reflexões em suas práticas docentes no campo teórico e prático do ensino, na criação de danças que possibilitassem um diálogo com a cultura das comunidades locais. Como cita Marques (2010):

Professores são responsáveis pelas escolhas metodológicas que abrirão caminhos nos entrelaçamentos das relações entre o conhecimento específico da dança e seus alunos, entre a arte e o ensino. Enfim, entre o conhecimento, os alunos, a arte e a sociedade (Marques, 2010, p. 16).

Consideramos que a metodologia de ensino do Curso era o ponto estratégico para proporcionar vivências com a experimentação e criação de movimentos embasados nos estudos

---

<sup>17</sup> A proponente do Curso é Roberta Maria Zambon Maziero, uma das autoras deste artigo.

de Rudolf Laban<sup>18</sup>. A bibliografia também esteve em sintonia com as atividades práticas e o estudo teórico dos campos de ensino e criação artística. Buscou-se a estratégia de trabalhar com rodas de conversa no início e final dos encontros para dialogar com as percepções e reflexões dos professores. As práticas docentes, também foram acompanhadas ao longo do desenvolvimento desta formação. Enfim, houve a preocupação na articulação entre o ensino e a concepção de dança e o escopo de atividades desenvolvidas pelos professores, tais como: organização, coordenação e direção de apresentações artísticas, pensando no constante diálogo entre docentes, alunos, comunidade e cultura.

O que se expressa de maneira geral no relato dos professores, neste período, foram sentimentos de medo, desespero, dúvidas, angústias, choque, resistência e questionamentos entre o certo e o errado em relação ao dançar. Estamos em contato com vidas dedicadas à dança, ligadas a um dado status profissional que revela campos de atuação de saberes, de condicionamentos que perpassam as esferas da existência. Os questionamentos explicitamente presentes na narrativa de *Curupira* e que compõem implicitamente os demais relatos, a desistência de um dos sujeitos de pesquisa no momento da entrevista, são considerados por nós como fundamentais para que o Curso pudesse transformar não somente as práticas destes professores, até porque não acreditamos na transformação de ações sem a transformação das pessoas. Ao tomarmos a direção de uma educação emancipadora, o fato de ocorrerem questionamentos já demonstra a capacidade destes professores em refletirem criticamente. Este é o ponto principal considerado na análise deste bloco, bem como, as especificidades vividas no momento da formação contínua em serviço reveladoras de processos de (re)elaboração da corporeidade destes sujeitos.

Para a professora *Rosa Vermelha*, neste período, houve a passagem de um olhar construído na formação inicial e continuada para um novo olhar na formação contínua em serviço. É fundamental apontarmos que isso só foi possível pela curiosidade e busca de

---

<sup>18</sup> Rudolf Laban (1897-1958) nasceu na atual Bratislava e foi dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. Desenvolveu uma metodologia de análise do movimento a partir do estudo dos "esforços". Esta abordagem possibilitou uma melhor compreensão da movimentação humana geral. Em seu trabalho criativo e de análise da dança, Laban se dedicou à realização de propostas de dança para as massas, desenvolvendo com esta finalidade a arte da Dança Coral, onde grande número de pessoas se move juntas, segundo uma coreografia de estrutura simples, porém instigante, que permita bailarinos e pessoas leigas dançarem juntas de forma colaborativa.

conhecimento desta professora, aspectos que se integram à sua maneira de *ser*. Portanto, a transformação congrega sua abertura, seu querer e todas as experiências e reflexões que se dão ao longo de sua vida pessoal e profissional.

A professora *Lara* acredita que o Curso trouxe potenciais de transformação, clareando suas ideias. Os processos criativos em dança levaram-na ao encontro com a liberdade. O diálogo para a discussão de caminhos a levou para reflexões e a um novo olhar para a dança, sem abandonar tudo aquilo que já fazia parte dela, mas compreendendo que todo dia é possível melhorar e agregar mais pessoas as práticas da dança.

No relato da professora *Flor* ocorreu um processo de superação ligado a transposição de algumas fronteiras que a fez se valorizar e valorizar o outro. Isto demonstra que diferentes experiências no contexto do Curso levaram-na a perceber sua resistência e medo em se expor, aspectos não diretamente relacionadas aos conhecimentos veiculados neste período, mas expressos em suas práticas pedagógicas como um todo e em sua maneira de *ser* no mundo.

Para o professor *Curupira* é relevante o aspecto de convivência durante o Curso, o que segundo ele, possibilita confiar e sentir uma permissão para se entregar as propostas. Neste percurso, apreende um conceito de dança que colabora com a organização e transformação de suas práticas construídas a partir de suas experiências e reflexões.

Com a análise dos relatos, objetivamos compreender a elaboração da corporeidade de professores de dança por suas experiências e reflexões ao longo de suas trajetórias de vida. Neste sentido, a corporeidade revelou-se como o próprio caminho existencial, a qual se somam experiências incorporadas a visão da realidade no qual as descrições subjetivas revelam contextos históricos e culturais de inserção. Através da corporeidade, que é condição humana de vida, perpassam aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos em uma trama no qual o corpo é sujeito, apreende o mundo perceptividade, gerando sentidos e compondo a consciência.

Isto deflagra um processo reflexivo gerado na recordação de experiências vividas que fazem surgir nos relatos destes professores as palavras e expressões: “*fazer bem, felicidade, compartilhar, mudar a minha vida, eu acho que eu já nasci com esta vontade de dançar*”. A dança se mostra como espaço de integração do *ser* no mundo, possibilitando o entrelaçamento da sensibilidade e da racionalidade ao revelar que o movimento traz um sentido de unidade do *ser* que pensa, (re)elabora, transcende, retoma e transforma.

Com a professora *Rosa Vermelha*, observamos uma dança que é o impulso da alma, como ela sente e vive a sua vida, considerando estar integrada a ela. *Lara* revela os diferentes momentos vividos como possibilidade de alcançar mudanças na sua relação e concepção de vida. Para *Flor*, a dança ajudou em sua própria aceitação e valorização. Por fim, *Curupira* apresenta-a como uma descoberta que o preencheu de felicidade, surgindo uma urgência em transmiti-la.

Estes aspectos compõem as trajetórias singulares destes professores de dança, perpassam por suas formações profissionais, integram suas corporeidades e conclamam nosso engajamento por uma educação emancipadora que não negue os sentimentos e o movimento como fonte de construção de conhecimento de si e de apreensão da realidade.

Neste sentido, apontamos a dança - manifestação cultural da diversidade dos povos, como fonte de saberes e de problematização da existência subjetiva e coletiva. Ao olhar para as experiências de vida de professores de dança surge um diálogo cultural com abertura a mediação e relação com os conhecimentos presentes na reprodução e criação de danças, rompendo com uma visão simplista do movimento corporal como algo apenas biológico e mecânico.

Talvez, justamente na contradição e na tensão instauradas entre a disciplina da ordem dos corpos que dançam e dos projetos que renovam, geração após geração, o desejo de desmontar essas barreiras que constituem a dança em seu ensino, sua prática e sua arte. Então, se ela é habitualmente devolvida a essa geração, a desierarquização não pode ser tomada como uma etapa histórica transposta pela primeira vez e de uma vez por todas, mas como a tendência incessantemente reposta em jogo desse desejo de emancipação das ordens preestabelecidas daquilo que constitui a dança em seus paradoxos estéticos. O ato, não aquele da declaração histórica dessa desierarquização por meio de uma repartição dos pesos, mas aquele sempre renovado da experiência girante dos jogos de forças em curso e dos lugares da dança. *A inconclusão* intrínseca a esse gesto, própria de seus trâmites, de seus conflitos e de suas contradições, constitui menos a fronteira intransponível para um mundo ideal, jamais atingindo, a partir do qual julgar os fracassos de todas as tentativas e fixar o programa das próximas etapas de seu progresso, mas os limites a serem incessantemente percorridos e deslocados do ato estético (Bardet, 2014, p.112-113).

## Referências

- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância. Tradução: Regina Schöper, Mauro Baladi. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARCO, A. P. A concepção Husserliana de corporeidade: a distinção fenomenológica entre corpo próprio e corpos inanimados. **Revista Synesis**: Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 1-12, ago/dez. 2012.
- BARDET, M. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.
- BRASIL. Fundação Carlos Chagas. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas e Estados e Municípios Brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civitta, 2011.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE P. **Conscientização**. São Paulo; Cortez, 2016.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores**. Boletim 13, agosto 2005, p. 24-32.
- GONÇALVES JUNIOR, L. **Cultura corporal**: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos – EDUFSCar, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
- MARQUES, I. **Linguagem da dança**. Arte e ensino. 1 ed. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. Fundamentos e Recursos básicos. 2 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1994.
- MERLEAU – PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- MERLEAU – PONTY, M. **O olho e o espírito**. 1 ed, São Paulo: Cosac Naif, 2013.

OLIVEIRA DE JESUS, L. de F. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denise Bárbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000, p. 101-110.

REZENDE, A. M. de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, C. F. da. **Por uma história da dança: Reflexões sobre as práticas historiográficas para a Dança, no Brasil contemporâneo**. 2012, 121 f. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Salvador. 2013.

SUQUET, A. Cenas. O corpo dançante: um laboratório de percepção. In: COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. (org.). **História do corpo**. 3. As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 509-540.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.