

GRADUAÇÕES EM DANÇA NO BRASIL: O QUE SERÁ QUE SERÁ?

Seminários
de Dança

GRADUAÇÕES EM DANÇA NO BRASIL: O QUE SERÁ QUE SERÁ?

ORGANIZAÇÃO:

INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE

THEREZA ROCHA

9ª Edição

**NOVA
LETRA**
GRÁFICA & EDITORA

Joinville/2016

Copyright©2016

Organização



Thereza Rocha

Revisão

Marília Garcia Boldorini

Na revisão, em alguns casos prevaleceu a vontade dos autores.

Assim, alguns artigos seguiram padrão individual ou mesmo mantiveram o acordo ortográfico antigo.

Diagramação e Impressão

Nice Cipriani Gonçalves

nicecipriani4@gmail.com

G471 Graduações em dança no Brasil: o que será que será? /

Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha

– Joinville: Nova Letra, 2016.

412 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-460-0127-9

1. Dança.

CDD 793.3

Sumário

Prefácio	9
Apresentação.....	13
Conferências.....	27
Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista <i>Eliana Rodrigues Silva.....</i>	<i>29</i>
Revisitando três proposições sobre <i>formação e invenção</i> <i>Sylvio de Sousa Gadelha Costa.....</i>	<i>37</i>
Conversas de Dança nas Graduações	55
O que não pode mais deixar de ser: relatos indignados sobre a ex(in)clusão da dança no ensino superior em Santa Catarina <i>Sandra Meyer.....</i>	<i>57</i>
(Re)grad(u)ações de uma experiência <i>Ernesto Gadelha.....</i>	<i>67</i>
Graduação em Dança na Unicamp: 30 anos de produção de conhecimento com o corpo e no corpo <i>Daniela Gatti.....</i>	<i>75</i>
Formação em dança no Brasil: um olhar a partir dos Institutos Federais <i>Suselaine Martinelli.....</i>	<i>87</i>
A dimensão do trabalho nos cursos de graduação em Dança <i>Luciana Paludo.....</i>	<i>97</i>
Formação superior em Dança na contemporaneidade: reflexões na direção de um currículo encarnado <i>Alexandre Molina.....</i>	<i>107</i>
Dançar no mundo, dançar o mundo: a peleja das danças populares e tradicionais contra o Estado <i>Maria Acselrad.....</i>	<i>117</i>
Para além das normatizações, pulsar saberes <i>Ana Maria Rodriguez Costas.....</i>	<i>127</i>
Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho <i>Arnaldo Leite de Alvarenga.....</i>	<i>137</i>
Profissional de dança: possibilidades de formação no estado do Amazonas <i>Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho.....</i>	<i>147</i>

Professor-artista-pesquisador: desejos, inquietações e caminhos na formação do licenciado em Dança da UFPel <i>Eleonora Campos da Motta Santos</i>	157
Graduações em Dança da UFRJ: avanços e desafios <i>Katya Souza Gualter</i>	167
Tecnólogo em Dança: <i>ser ou não ser, eis a questão...</i> <i>Sigrid Nora</i>	177
Educação superior em Dança: entre formação e <i>performance</i> – você está aqui! <i>Angela Ferreira</i>	185
Licenciatura em Dança: Uma cartografia singular em Belém do Pará <i>Waldete Brito</i>	193
Por uma graduação em Dança como exercício de si <i>Rosa Primo</i>	201
Trabalhos Acadêmicos	207
Dança na escola: possibilidades de romper com limites impostos <i>Aline Dutra Fialho</i>	209
Ampliando os olhares sobre jogo e dança <i>Allan Moscon Zamperini e Giovana Consorte</i>	215
A formação em Artes Cênicas e a Universidade: tensionamentos e reflexões <i>Antônio Marcelino Vicenti Rodrigues</i>	221
A escrita de si como processo de formação do artista docente em dança <i>Beatriz Cidreira Falcão de Almeida, Daiane Barbosa de Albuquerque e Neila Baldi</i>	227
Memórias da criação e implantação da graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul <i>Cíntia Duarte Nascimento e Mônica Fagundes Dantas</i>	233
A dança e a cidade: um estudo comparativo entre Pelotas e São Paulo <i>Débora Souto Allemann e Thiago Silva de Amorim Jesus</i>	239
O despertar artístico da pesquisa em dança <i>Giovana Consorte</i>	245
Recortes de uma pesquisa em dança <i>Giselle Ruiz</i>	251

Questões historiográficas no ensino de história da dança <i>Guilherme Riscali</i>	257
A pesquisa da neuroestética em dança: estado da arte <i>Helena Thofehr Lessa e Thiago Silva de Amorim Jesus</i>	263
Cartas de movimento: leituras e releituras <i>Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz, Bárbara Caroline Sampaio Santos, Bruno Carneiro de Castro, Jéssica Luiza de Andrade, Lívia Simões da Rocha, Maria Emília da Cruz Gomes</i>	269
A videodança como campo da pesquisa antropológica <i>Janaina Santos de Macedo</i>	275
Cartografia das práticas de produção de um roteiro para videodança com a Companhia P24 Dança Contemporânea <i>Jardel Augusto Dutra da Silva Lemos</i>	281
O processo de criação em dança e sua relação com elementos das artes visual e musical <i>Juliana Cunha Passos</i>	287
O gestual da prenda nas danças tradicionais gaúchas: uma proposta de composição coreográfica <i>Larissa Franklin da Silva e Anderson da Silva Honorato</i>	293
Dança como facilitadora da alteridade em pessoas com deficiência <i>Lavinia Teixeira Machado</i>	299
As danças circulares com os idosos: o florescer da alegria de viver <i>Livia Camille Maciel de Oliveira e Maria Betânia Maciel da Silva</i>	305
Investigações sobre a presença da videodança nas graduações em Dança (Licenciatura) do Rio Grande do Sul <i>Luana Echevengú Arrieche e Maiara Cristina Moraes Gonçalves</i>	311
Desapropriar de mim: a experiência de solidão vivida em comunidade <i>Lucas Gabriel Viapiana e Fátima Costa de Lima</i>	317
A importância do PIBID na formação de licenciados: um olhar sobre o curso de Dança da UFPel <i>Maiara Cristina Moraes Gonçalves</i>	323
Quem somos e onde estamos: um estudo reflexivo sobre as características dos acadêmicos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança do <i>Campus</i> de Curitiba II <i>Denes Sloboda, Mariah Sumikawa Spagnolo e Gisele Myioko Onuki</i>	329
A dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador <i>Marília Nascimento Curvelo</i>	335

Desanatomia dançante	
<i>Marise Léo Pestana da Silva</i>	341
A dança como educação formal e não formal	
<i>Meireane R. R. de Carvalho</i>	347
A voz entrelaçando a dança: Um fazer contemporâneo	
<i>Mayra Montenegro de Souza e Mizraim Paiva de Almeida</i>	353
Um olhar anatômico da dança clássica nas pontas na Universidade do Estado do Amazonas	
<i>Nayara da Silva Faba e Raíssa Caroline Brito Costa</i>	359
A educação somática na formação de artistas docentes de dança	
<i>Neila Cristina Baldi</i>	365
Experiência com a organização de uma pós-graduação <i>latu sensu</i> em Dança: desafios e possibilidades	
<i>Anderson da Silva Honorato, Morgana Cláudia da Silva e Paula Carolina Teixeira Marroni</i>	371
O papel da filosofia na formação do bailarino contemporâneo	
<i>Renata Tavares</i>	377
Dançando na Escola: a influência na escolha de um futuro profissional	
<i>Sonia Aparecida Cabral</i>	383
Relato de experiência - Mediar a transcrição: uma vivência aprazível	
<i>Tainan Galdino e Thiago Assis</i>	389
Contorno de ações: dramaturgias contemporâneas do corpo político	
<i>Tânia Tiemi Ikeoka</i>	395
Jogos de composição coreográfica: aspectos artístico-pedagógicos	
<i>Thiana Queiroz Barbosa</i>	401
O corpo masculino dançante: reflexões e inquietações	
<i>Valéria Silva e Anderson da Silva Honorato</i>	407

Prefácio

Para onde caminha a formação em dança no Brasil? O tema do IX Seminários de Dança trouxe à tona a reflexão sobre os cursos de graduação em dança no Brasil e para onde caminham, levando em consideração as diferentes percepções de profissionais inseridos na diversidade cultural de Norte a Sul.

Os Seminários proporcionaram uma avaliação da base curricular já existente e, a partir daí, debateram um modelo pedagógico para implantar um curso de Dança em Joinville, a Capital Nacional da Dança, título recebido com base no Projeto de Lei nº 88/2015, aprovado pelo Congresso Nacional e pelo Senado.

A defesa de estruturar um curso na cidade sede do Festival de Dança é uma antiga bandeira do Instituto, por acreditar na importância da formação para alavancar o desenvolvimento cultural e artístico da região, e oferecer suporte à vocação natural da cidade para a dança. Além de concentrar o Festival de referência, Joinville é sede da única Escola do Teatro Bolshoi fora da Rússia, peso suficiente para se investir na formação acadêmica. Quem entra na universidade, certamente não é a mesma pessoa que sai, tal o papel transformador da formação no dia a dia do aluno, possibilitando inúmeras descobertas.

O desafio de coordenar o IX Seminários de Dança foi conduzido com maestria pela professora e doutora Thereza Rocha, atual integrante da curadoria artística do Festival de Dança. Reuniu conferências sobre o ensino superior de dança no Brasil, o olhar de 15 universidades e os estudos acadêmicos nessa área.

Nosso desafio como organizadores é oferecer às milhares de pessoas que vêm ao Festival de Dança de Joinville a cada ano, a oportunidade de aprofundar o debate sobre a trajetória da dança e suas infinitas possibilidades de desenvolvimento.

Que dessa essência nasçam, cresçam e apareçam novas estrelas e pesquisadores.

Ely Diniz

Presidente Instituto Festival de Dança de Joinville

Apresentação

Graduações em Dança no Brasil: O QUE SERÁ QUE SERÁ?

O presente volume reúne a produção do IX Seminários de Dança de Joinville, que em 2015 reuniu artistas-pesquisadores enfeixados pelo importante tema das graduações em Dança em exercício no país, à exceção de uma, surpreendentemente há sete anos em iminente processo de abertura. Trata-se de coincidência atroz que, até o momento da redação deste texto, a licenciatura em Dança a ser implantada no estado de Santa Catarina ainda permaneça, desde 1991, a reportar ao primeiro pré-projeto de curso criado na instituição, um sonho irrealizado dos catarinenses e de toda a dança brasileira.

Os seminários não poderiam furtar-se de trazer essa urgente discussão para os quadros de sua programação, ainda mais levando-se em conta o acerto da proposição da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que prevê a implementação do seu curso de graduação em Dança simultaneamente nas cidades de Florianópolis e de Joinville.

A discrepância entre projeto e processo apresenta-se atualmente como recorrente tópico nas discussões em dança no âmbito da criação, com os artistas já há alguns bons anos enredados nas dinâmicas de captação de recursos e de sustentabilidade de seus trabalhos graças ao conjunto, infelizmente ainda pouco sistemático, de editais existentes no país, nos âmbitos municipal, estadual ou federal.

Na problemática do projeto e do processo, enredam-se também as graduações em Dança, e por que não as graduações de modo geral, tensionadas entre as propostas curriculares presentes em seus projetos pedagógicos e o caminho formativo trilhado pelo aluno, este que é necessariamente um percurso do vivido e, como tal, irremediavelmente singular.

Por isso mesmo, coube ao Seminário de Dança 2015, em sua nona edição consecutiva, especificar a temática geral das graduações em Dança brasileiras na direção das propostas curriculares hoje em dia em exercício, interessado em suas diferenças e particularidades desenhadas ante as normatizações provenientes do Ministério da Educação e da legislação vigente. Para tanto, trouxe a Joinville personalidades atuantes em um significativo número desses contextos para apresentarem, cada uma, a sua visão dos currículos sob cujos desígnios trabalham nas universidades e faculdades onde atuam. Objetivava-se, com isso, trazer a público um consistente e atualizado painel da formação de dança em nível superior no país.

O quadro montado contou com convidados provenientes de todas as regiões do Brasil, pertencentes cada qual a uma das três modalidades de curso existentes – Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia em Dança –, e também a contextos institucionais diferentes, tais como universidades públicas federais

ou estaduais, institutos federais e faculdades ou universidades privadas. Além de duas conferências de abertura e uma apresentação de espetáculo, a programação contou com 19 falas de artistas-pesquisadores, entre eles 17 professores e 2 graduandos, bem como com a apresentação de 34 trabalhos acadêmicos, entre comunicações orais e pôsteres.

Com toda essa riqueza de pessoas presentes e, sobretudo, dispostas ao encontro sob a égide de uma ética spinozista, afetando-se, portanto, umas às outras e umas pelas outras, era também o Seminário de Dança de Joinville que se localizava na problemática do projeto e do processo. Ainda mais, por sua provocativa convocatória feita aos convidados de pensarem juntos o currículo como *cartografia*.

Cartografia aqui é pensada não como um mapa dado *a priori* à experiência, mas uma espécie de motor aprogramático e propício à experimentação, que adensa a atenção aos modos em detrimento do fim (finalidade), conceito brevemente sinalizado por Deleuze e Guattari em *Mil platôs* (1999) e intensivamente vivido pela filósofa brasileira Suely Rolnik (2006), tal como nos apontamentos que se seguem:

“A cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23);

“É tarefa do cartógrafo dar língua aos afetos que pedem passagem. Dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 2006, p. 65);

“Para o cartógrafo, todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 2006, p. 66);

“Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (ROLNIK, 2006, p. 73);

“O que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem [...] em si mesma, criação de mundos. Veículo que promove a transcrição para novos mundos; novas formas de história” (ROLNIK, 2006, p. 66);

“Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia” (ROLNIK, 2006, p. 66);

“O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha” (ROLNIK, 2006, p. 66);

“A prática do cartógrafo é, aqui, imediatamente política” (ROLNIK, 2006, p. 72).

Seguindo tais provocações, o IX Seminário de Dança de Joinville interessava-se por pensar os currículos dos cursos superiores de Dança como cartografia, também tal como Eleonora Fabião (2011, p. 95-96) a entende: “Um procedimento composicional que gera modos críticos de pertencimento e agenciamento através dos quais desarticula padrões (duros) de conduta e acelera circulações (fluidas) de intensidades [...] relações, associações, alianças, modos, velocidades e afetos impensáveis antes de sua realização”.

Assim, contar com a apresentação do espetáculo *A Projetista*, de Dudude Herrmann, nos quadros

de programação do seminário não poderia ter sido mais oportuno. Nesse trabalho, Dudude faz da cena matéria autorreflexiva da tensão projeto X processo, uma tensão que – não poderia ser diferente – implica certo imbróglio temporal. A experiente artista mineira divide a cena-solo com a sua própria imaginação e a sua própria memória, enquanto dança e mirabola em voz alta acerca da escrita e da preparação do projeto de uma suposta nova obra.

De bailarina à projetista, apresenta-se nessa passagem de incumbências uma problemática da criação artística nos difíceis tempos que correm. Como afirma Dudude, no *release* do espetáculo: “Este trabalho talvez seja um desabafo, um manifesto, de mais um artista criador de nosso tempo, frente aos mecanismos para se viabilizar a cultura e a arte”. Manifesto-dança que encena autorreflexivamente a própria questão que põe em pauta. Manifesto cuja sinopse aparece aqui como resíduo da experiência vivida por todos quando da apresentação do espetáculo:

“Em um projeto não existe nada além de um enorme espaço vazio a ser ocupado, sua nutrição é a vontade, o desejo de existir, de voar. A Projetista transita por terrenos áridos, secos, desnutridos, muito rasos. Todos repletos e plenos de possibilidades de construção, onde só a imaginação alcança. Ela se utiliza do nada para preencher o vazio do mundo. Projeta-se no espaço um pouco mais à frente...”

“São lançados ao vento ideias, vontades, propostas a todo instante enquadradas no formato A4. A projetista discute, conversa, questiona, pergunta, e sinaliza este vazio e este modo operante de controle da arte e cria uma habilidade que não pertence a sua alma.

“A arte serve para quê?

“A arte existe para quem?

“Sintomas e retratos de aparecimento da sociedade do controle, arte é sim experimento, voos cegos, criações espasmódicas, hilariantes, irreverentes, inusitadas e necessárias para com o frescor e sentido na existência

“Religare

“Mas como nos tempos de hoje adquirir o principal alimento da arte

“Liberdade

“A projetista sonha, ri, gargalha, sofre, espanta e esperneia com as exigências solicitadas, e sabe que no mundo do faz de conta as coisas se tornam verdadeiras de um brilho absolutamente real, mas ela também sabe que tudo é efêmero

“Uma ode a sensibilidade

“Uma memória de futuro tenso e duro

“Uma esperança

“Que venha a renascença contemporânea!”

E que venha também o livro que em torno de tantas discussões ora se organiza. Ele se divide em três seções. A primeira delas é intitulada “Conferências”, com os textos concernentes àquelas conferências proferidas no ensejo do seminário. A seguir, a seção “Conversas de Dança nas Graduações” abriga os textos dos artistas-pesquisadores, entre professores e alunos, pertencentes aos quadros das graduações

em Dança e convidados a compor o eixo central dos seminários 2015. Por fim, como o próprio nome indica, a seção “Trabalhos Acadêmicos” reúne os textos relativos às comunicações orais e aos pôsteres apresentados na programação e que, na ocasião, foram comentados pelos professores-pesquisadores Alexandre Molina, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, e Jussara Xavier, da (Udesc), Santa Catarina.

A primeira conferencista a nos honrar com o seu texto é ex-diretora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição pioneira que completa em 2016 60 anos de existência, concomitantemente protegendo e fustigando desde então o primeiro curso de graduação em Dança brasileiro. *Eliana Rodrigues Silva*, atuante hoje como avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), função que lhe outorga o privilegiado olhar sobre as jovens graduações em Dança em vias de reconhecimento, faz um balanço sobre o atual quadro de formação superior em Dança no país e reflete sobre a significativa mudança que pôde observar ao longo de sua laureada carreira, nos regimes de ensino-aprendizagem exercidos nesse ambiente, com o professor passando a figurar como um orientador de processo voltado para um aluno, tornado agora protagonista de seu próprio percurso formativo.

Questionar a *formação* e atravessá-la pela *invenção* é a proposta do conferencista e filósofo *Sylvio Gadelha*, professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Gadelha apresenta três proposições “estritamente ligadas entre si, coextensivas umas às outras”, diz ele, e esboçadas anos atrás

quando tentava, sem muita convicção, articular o gesto formativo ao gesto inventivo, ou, para dizê-lo de outro modo, quando buscava fazer do gesto educativo um gesto estético. Trata-se, pois, de um desprezioso exercício de filosofia da educação, campo ao qual venho me dedicando já faz algum tempo.

Tais proposições “podem ser lidas como variações sobre um único tema ou problema, ou seja, variações em torno de um agenciamento ético-estético de enunciação, o qual busca produzir um sentido possível para a relação entre *formar* e *inventar*”.

Ele segue problematizando:

formação e *invenção* parecem guardar estreitas relações, a ponto de não podermos pensar os processos que lhes dão substancialidade como dissociados uns dos outros. Em suma, tudo se passa como se, de alguma maneira e em alguma medida, a *formação* envolvesse a *invenção* e vice-versa. Nesse sentido, buscamos proceder de maneira que a primeira, conforme o possível, seja inventiva e que a segunda, por sua vez, se exercite como formativa.

Entretanto, ele alerta, “talvez sejamos obrigados a reconhecer que as coisas não são tão simples assim. Talvez deparemos com a presença de uma série de disparidades, agitações, conflitos e anomalias povoando essa relação” que,

no lugar de ressoarem em nós pacificando nossos espíritos e ajudando-nos a fundamentar tranquilamente nossa capacidade de entendimento, não fazem senão com que nos tornemos

inquietações, confusos e discordantes quanto às possibilidades de agenciar *formação* e *invenção*, abalando aquele suposto consenso em que antes acreditávamos. Como, então, nos portamos diante desse desassossego? Que fatores presidem esse desencontro e que elementos nele se encontram implicados?

Com um cômputo de inquietações e desassossegos na bagagem, não poderia ser outro o texto a abrir a seção “Conversas de Dança nas Graduações”, senão a palavra da incansável *Sandra Meyer* (Udesc), discutindo

o ensino da dança com claros apontamentos para a urgência de implantação de um curso de graduação em Dança no estado de Santa Catarina e propondo reflexões pedagógicas com base no projeto de Licenciatura em Dança do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em vias de ser implantado.

Ernesto Gadelha, aluno da licenciatura em Dança da UFC, um experiente e reconhecido profissional da dança, com estudos em nível de graduação e pós-graduação na Alemanha, aparece logo a seguir, apresentando o seu percurso formativo e profissional que circunstancia a escolha feita em ocasião próxima a completar 50 anos de idade por ingressar, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como graduando em Dança, agora no Brasil. São 30 anos de carreira profissional, os mesmos 30 anos de idade do segundo curso de graduação em Dança a ser implementado no país, o da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que aparece, no contexto do livro, nas palavras de *Daniela Gatti*.

Gatti reflete sobre a formação do aluno em consonância com considerações sobre o mundo do trabalho, trazendo dados estatísticos significativos resultantes de uma pesquisa por ela coordenada e concluída em 2013, que procurou “mapear as principais áreas de atuação dos ex-alunos do curso de graduação em Dança da instituição como possível avaliação formativa desses 30 anos”. Interessante e feliz coincidência faz com que seja inevitável o aparecimento da escrita de *Suselaine Martinelli*, do Instituto Federal de Brasília (IFB), na sequência. Seu texto conversa com o de Ernesto e o de Gatti, uma vez que Suselaine reflete acerca da temática dos seminários também à luz de sua própria trajetória formativa e profissional, esta que tem como ponto significativo o fato de ter se tornado bacharel e licenciada em Dança na Unicamp.

Suselaine parece convidar *Luciana Paludo*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a continuidade da conversa por meio de seu texto, no qual a autora, bacharel e licenciada em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Centro Cultural Teatro Guaíra, primeira intérprete-criadora do gênero dança contemporânea a ser laureada com o grande prêmio de Melhor Bailarina no Festival de Dança de Joinville, desenvolve “uma narrativa com viés autobiográfico, na qual expõe algumas contribuições da graduação para a formação e atuação no mercado de trabalho da dança”. Seu texto “apresenta certas implicações políticas e pedagógicas envolvidas na formação superior em Dança, cuja composição se centrou na observação dos sete cursos de graduação em Dança do Rio Grande do Sul”.

Alexandre Molina, da UFU, parece sentir-se convocado agora ao diálogo com importantes contribuições à discussão saídas de sua recém-defendida tese de doutorado na direção do diálogo com o

contexto do curso em que atua. Seu artigo desenha proposições para o que ele chama de *metacurrículo encarnado*, nas quais “compreende a experiência artística como modo de conhecer”. Ela, uma vez tomada como tal, problematiza “propostas pedagógicas configuradas em currículos de cursos superiores marcados por uma lógica operativa dicotômica, linear, apriorística e determinística”. Currículo como “sistema aberto”, “transformativo ou orientado para o processo” são noções que Molina empresta de Doll Jr. (1997), “enfazando a natureza construtiva *não linear e não sequencial* do currículo, constituído por focos que se interseccionam”. Pensa então o “currículo como passagem” e, assim, passível de proporcionar experiência a/de um “sujeito encarnado e que pressupõe, conseqüentemente, uma ideia de corporeidade, exigindo uma mudança radical na paisagem cognitiva”. Uma tal proposição tem base na “acepção de que a estrutura da cognição” não corresponde a um sujeito epistêmico universal, mas “surge da relação do sujeito com o mundo”.

“Contribuir para a sobrevivência de *comunidades epistêmicas* mais amplas” proclama *Maria Acselrad*, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo texto reflete sobre suas experiências como docente de Técnicas e Práticas do curso de licenciatura em Dança, “assumindo as disciplinas ligadas às danças populares e tradicionais”. Ampara-se em “uma abordagem antropológica da dança comprometida em repensar os movimentos e mover os pensamentos” para a “realização de aulas de campo” que têm “se mostrado uma peça-chave nesse processo”, uma vez que os discentes participam “de brincadeiras, sambadas, desfiles, toques ou treinos” que lhes permitem vivenciar dinâmicas “de aprendizado e transmissão, concepções de corpo e dança, visões de mundo etc.” e refletir sobre elas.

Para além de sua evidente contribuição técnica e importância histórica, cujos elementos se encontram enraizados na cultura indígena e afro-brasileira – pilares de nossa identidade cultural –, acreditamos que essas danças são verdadeiras portas de entrada para concepções estéticas e cosmovisões também ali em movimento, sendo, assim, imensuráveis as suas contribuições ao processo de formação do dançarino.

Tal como *Acselrad*, a busca de outros modos, talvez mais efetivos, de vivência da cultura e da arte por parte dos graduandos em Dança é ocupação de *Ana Terra*, que, também integrante dos quadros dos cursos de Dança da Unicamp, foi convidada ao seminário principalmente para trazer contribuições de sua experiência de 15 anos (1998-2014) como docente, alguns dos quais também como coordenadora, do curso da Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo.

Fundamentada em uma noção muito particular de laboratório desenvolvida com base na proposição de *Annie Suquet*, que entende o corpo dançante configurando-se ao longo do século XX como um laboratório da percepção, *Terra* busca pensar o ensino como poética. “Refiro-me à capacidade que artistas-pesquisadores-professores da dança têm de experimentar em/com seus próprios corpos em movimento, de forma compartilhada e colaborativa, em seus laboratórios artísticos. As práticas de ensino” revelam-se então “processos criativos de um saber artístico-pedagógico”. Esse trânsito de *Terra* do bacharelado à licenciatura talvez dê pistas, boas pistas, sobre o que pode o ensino em/de dança, digamos, *desde* a dança, ou seja, por intermédio de um modo próprio de ela entender-se nos contextos pedagógicos.

Ótima chance para a entrada em cena de *Arnaldo Alvarenga*, cujo texto apresenta

eixos sob a forma de caminhos que foram e estão sendo trilhados com a instalação, em 2010, do projeto político-pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujas bases levam em conta a existência de um conhecimento inerente à experiência do aprendizado no e pelo corpo, ou seja, os aspectos tanto materiais como humanos do *corpoaluno*, bem como os princípios que podemos encontrar na fundamentação de toda a formação corporal de dança, buscando contribuir para a construção de procedimentos formativos de dança que venham a fazer parte da cesta básica oferecida para a educação básica brasileira.

Ele segue:

Focando a discussão na educação básica, que visa ao despertar do educando para os produtos fundamentais da cultura na qual está inserido, a dança, como qualquer disciplina a ser ensinada, possui elementos básicos de organização que lhe são próprios.

Desse modo, com a transmissão de tais elementos, não se pretende formar profissionais mirins, mas antes dar a eles a possibilidade de aproximação da *cesta básica* (que inclui a matemática, a geografia, a biologia etc.) de informações e conhecimentos, reitero, da cultura do seu país e, por extensão, do mundo que existe, do qual fazem parte e para o qual, um dia, eles também contribuirão na continuidade de sua construção e transformação. Logo, importa que a dança seja efetivamente um dos itens dessa *cesta básica*, diga-se obrigatória, com a qual todo estudante deve fazer contato na sua formação básica em nosso país, com seu direito de acesso garantido, e não como um privilégio daqueles que têm condições de pagar por tais ensinamentos em espaços privados. [...] Aqui estou falando do lugar público da dança, direito!

O tom aberto e sincero de Alvarenga abre-lhe possibilidade, ainda, de colocar a própria mão no vespeiro ao tratar de dilemas enfrentados por todos no dia a dia da inevitável e nem sempre fácil convivência na divergência, característica do trabalho em colegiado sem mediação de patrão, tal como acontece nas instituições públicas brasileiras.

Logo, para além de nossas vaidades pessoais, discordâncias teóricas e conceituais, farpas sutis e possíveis detonações, temos de continuar conversando, apesar de tudo em nós. Por isso, como um ato de libertadora autonomia, tentamos nos impor a regra de abrímos mão de parte dela e aceitamos comungar divergências, repensando posturas e entendimentos em favor da construção de um pensar comum guiado por um projeto pedagógico em constante avaliação tanto pelos docentes como pelos discentes.

E, como se não bastasse, para deixar recado em alto e bom som: “Tal atitude passa a ser uma ação de resistência à excessiva individualização do mundo atual, pensada enganosamente como autonomia”.

Alvarenga parece abrir caminho, metaforicamente de Norte a Sul do país, para que *Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho*, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e *Eleonora Campos da Motta Santos*, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), se sintam também à vontade para refletir, cada qual em seu texto, mas ambas com semelhante sinceridade à do pesquisador e professor da UFMG, acerca dos processos de revisão e/ou reformas curriculares pelas quais passaram os cursos em que atuam. No caso da UFPel, interessa observar o fôlego e a coragem do corpo docente em pautar duas reformas

curriculares significativas em apenas oito anos de existência do curso. Devem-se elogios ao tom cuidadoso, porém honestíssimo, com que Eleonora aborda o assunto, chegando a dizer da “nova estrutura curricular” como ainda “bastante disciplinar”, mas conseguindo entender os caminhos pelos quais se chegou a ela:

A meu ver, sua definição foi fortemente movida por disputas de interesses conceituais, desejos, referências e compreensões sobre dança necessariamente delineadas pelo capital simbólico (BOURDIEU, 2004) individual dos professores, além de ter sido, também, limitada por disputas entre esses interesses e a consciência sobre a estrutura institucional com a qual contávamos/contamos.

Com muito acerto, cada uma consegue, a seu modo, informar acerca das graduações em Dança por meio das histórias singulares de seus cursos, uma vez que esse seminário, particularmente sua organização/coordenação, não conhece dicotomia entre quadro geral e caso particular, interessado que é pela *escrita de processo* (ROCHA, 2012), entendida desde sempre como modo cartográfico não de analisar um objeto, mas de acompanhar e fazer dizer um *acontecendo*. E é mais ou menos o que flagramos no texto de ambas as professoras.

Quem, do Oiapoque ao Chuí, hoje mais corretamente do Caburaí ao Chuí, não se identifica com uma tal assertiva de Meireane, quando relata o contexto sócio-histórico no qual se compôs o curso da UEA, com especial destaque para sua capacidade de conjugar tantos aspectos importantes em uma sintética e ótima frase:

A formação de nossos artistas e apreciadores da dança não se distinguiu muito da de outras partes do Brasil, pois ela se dava por meio da experiência da dança em academias, cursos livres ou pequenos grupos autônomos, sem os fundamentos necessários para o conhecimento teórico-prático, para a observação analítica e para vivências argumentativas e interpretativas no fazer da dança.

Especificidades é o que se vai encontrar no texto de *Katya Souza Gualter*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), quando apresenta o histórico segundo o qual o curso de bacharelado em Dança, originário naquela instituição e isolado durante algum tempo, se fez acompanhar mais recentemente de outros dois cursos, o de licenciatura em Dança e o de bacharelado em Teoria da Dança, este único na América Latina. Curiosamente, apesar de situar-se no contexto da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), caso semelhante ao do curso da UFRGS, ou seja, prestando contas de sua produção em última instância à área da saúde e não à de artes à qual a dança pertence irremediavelmente, Katya consegue fazer uma análise muito lúcida e interessante, ao mesmo tempo militante e provocativa, “de uma demanda urgente pela discussão e elaboração de uma política para as artes” nos âmbitos tanto da graduação quanto da pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Na UFRJ, constatamos que, desde 1987, mais precisamente no decênio 2006-2015, a universidade vem apresentando fortes indicadores para a definição de diretrizes, princípios e critérios rumo a uma normatização para os programas e projetos em artes. É imperativa a priorização de investimentos equânimes no ensino, na pesquisa em artes e na interação entre universidade e sociedade. [...] Torna-se premente agregar as áreas das artes e mobilizá-las nos Colegiados superiores para definirmos, por meio de fóruns ampliados de discussão, uma *política para as artes* não apenas na UFRJ, mas

em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, em sinergia com o processo histórico que caminha, de maneira veemente, nessa direção.

Veemente é também *Sigrid Nora*, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), longeva colaboradora dos Seminários de Dança de Joinville, na defesa da especificidade do curso de Tecnologia em Dança diante das modalidades mais ocorrentes, os bacharelados e as licenciaturas.

Faz-se importante reconhecer também políticas pedagógicas voltadas para outras formas de organicidade, contextos e condições de exequibilidade. Assim, com uma proposta curricular de duração menor que os cursos de graduação tradicionais, direcionado às expectativas de um determinado público da sociedade, sintonizado com a dinâmica do setor produtivo e amparado por um formato que apresenta uma abordagem mais focada da área escolhida, o tecnólogo figura como mais uma das vias possíveis de habilitação superior em Dança.

Sigrid analisa o curso em que atua como docente e coordenadora, um dos poucos cursos de graduação em Dança ainda remanescentes entre aqueles mantidos por instituições particulares de ensino no Brasil.

Situação semelhante àquela vivida por *Angela Ferreira*, da Universidade Cândido Mendes (Ucam), no Rio de Janeiro, brava defensora da dança e, por conseguinte, das artes, em ambientes privados de ensino superior. Angela analisa o caso do curso de licenciatura em Dança em que atua como docente e coordenadora, recentemente desafiado pela universidade que o abriga e mantém com “a construção de um projeto político-pedagógico que unisse as licenciaturas de Dança e Teatro”.

Ao falar desse curso, inevitável lembrar a importante e rica herança que ele carrega: os 30 anos de existência do curso de licenciatura em Dança da Faculdade da Cidade no Rio de Janeiro, tornada posteriormente Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), instituição lamentável porém compreensivelmente descredenciada pelo MEC em janeiro de 2014, cuja coordenação foi durante oito anos capitaneada pelo combativo Roberto Pereira, substituído por Ferreira quando de seu falecimento, em 2009. Não houvessem sido descredenciados a instituição que o abrigava e esse curso de Licenciatura, com um histórico assaz interessante para os méritos desse seminário, ter-se-ia o que contar acerca da avassaladora transformação pela qual passou, em 2000/2001, por ocasião de uma radical reforma curricular.

Projetar-se para trás é apenas mais um modo de continuar caminhando à frente, uma vez que a solução encontrada por Angela e seus colaboradores da Ucam, sem ferir a legislação, aponta para um caminho cujos desdobramentos serão interessantes de observar num futuro próximo:

a passagem da pedagogia informativa à pedagogia performativa. [...] O novo projeto pedagógico fruto dessa união deverá objetivar o perfil de um licenciado com base na formação híbrida em Dança e Teatro com uma perspectiva tal das artes, da antropologia, da filosofia ou de quantas áreas do conhecimento em que a *performance* se fizer presente que o fará conduzir qualquer discussão ao *tópos* de sua práxis. O profissional será capaz de performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, novos olhares, transgredir todas as fronteiras.

A letra de Angela mostra que, muitas vezes, é no deserto de caminhos onde se encontram saídas, saídas às vezes para outros impasses que nem se cogitava abordar. Refiro-me aqui ao que pode uma *pedagogia performativa*, em consonância com a *poética do ensino* em artes que Ana Terra sugeria em seu texto, tomando-a de empréstimo a Cardona (2012), diante do imbróglio irresoluto resumido no binômio artista-docente.

Uma tal proposição parece encontrar ressonância em *Waldete Brito*, da Universidade Federal do Pará (UFPA), a penúltima autora a aparecer nessa longa seção de textos, que diz:

Considerando a minha atuação como professora da Licenciatura em Dança da UFPA, tenho a impressão de que o profissional egresso desse curso, antes de repassar os conhecimentos aprendidos e apreendidos no decorrer de suas aulas, em primeiro lugar passa a conhecer um pouco mais de si mesmo para tentar conhecer o outro e a dança que lhe é imanente.

Seguindo a sinuosa geografia fluvial típica da região, que é topológica mas também experiencial, Waldete apresenta os entrelaces de seu curso com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que faz com que a licenciatura em Dança atinja outros sete municípios do Pará, além da capital, levando “os professores do *Campus Belém*” a se deslocarem

nos meses de janeiro, fevereiro e julho para os lugares onde ocorrem as aulas. Esse curso recebe alunos de várias localidades da região, e, às vezes, a única forma de o acadêmico sair do seu município é navegar pelos rios, por cerca de cinco a seis horas, e depois enfrentar mais algumas horas de estrada até o município em que o curso está sendo ofertado.

Uma tal descrição deixa ainda outros recados para aquela tensão ou discrepância projeto – processo que atravessa toda a proposição dos seminários 2015 e do livro que em torno dele se formata. Waldete avisa: “É necessário rasgar o mapa implantado para identificar a presença de outros saberes na dança que germina na Amazônia”. Como sugere a autora,

a cartografia do ensino, da pesquisa e da extensão faz-se e refaz-se na mutualidade das múltiplas cartografias pedagógicas, as quais não devem ser cristalizadas. Ao contrário, têm de seguir o curso livre do movimento em total relação com a dinâmica da sociedade. Nesse viés, assim como os rios entrecortam a metrópole de Belém, o curso superior em Dança da UFPA flui na correnteza do sensível e do real local.

Uma cartografia dos sensíveis é o que *Rosa Primo*, da UFC, traz em seu texto, estrategicamente escolhido para encerrar essa seção de conversas de dança na graduação. Com uma escrita de traço ensaístico, típico da autora, Rosa sugere, a seu modo, também rasgar mapas para constituir cartografias, levando os alunos a “darem o melhor de si”. Primo desenvolve sua escrita em torno do processo formativo de Thiago Torres, aluno do curso de bacharelado de cuja banca de trabalho de conclusão de curso ela participou.

Thiago em breve vai se *profissionalizar* artista em dança. Como ele chegou até esse momento dando o melhor de si? Tal indagação me permite arriscar uma resposta, tendo passado quatro anos próximos ao acadêmico: reinventando-se por intermédio da arte, desconstruindo formas a que estamos

submetidos, afirmando a experiência de um saber em dança pautado na vida. Há aí muito trabalho: uma atividade de si sobre si mesmo, um compromisso com a vida, um acontecimento no pensamento.

Rosa afirma a dança “como o exercício da suspeita, a busca inquietante por aquilo que ainda não pensamos, uma interrogação sobre a própria maneira de nos conduzirmos” através de uma escrita como fôlego de vida que, num fluxo de intensidades, deixa o leitor animado para enfrentar outra longa jornada de leitura, agora dos “Trabalhos Acadêmicos”, terceira e última seção do livro.

Interessante observar que, dada a amplitude temática do IX Seminários de Dança, encontra-se no conjunto de comunicações orais e pôsteres apresentados, uma riqueza e diversidade de assuntos demonstrativa também da amplitude da pesquisa em dança em nosso país. Vê-se nos trabalhos cada um desses estudantes, seja no âmbito da graduação, seja da pós-graduação, fazendo curadoria de seus próprios caminhos formativos e profissionais com base na vivência e na experimentação das danças que podem lhes ser imanentes. Ao alunado, tomado de forma geral na maioria dos textos dos professores convidados, apresenta-se agora cada vida, ou, como dizia Gilles Deleuze (1997), imanência, uma vida. São tantas umas vidas quanto trabalhos inscritos e apresentados. Eles são o decalque mais fidedigno daquilo a que se propunham os Seminários de Dança 2015.

Mais interessado no durante do que no depois, o seminário entende que, nas pontas de um dado percurso formativo, quem entra na universidade não é quem sai. Singular e intransferível, o dia a dia da formação em Dança surpreende pelo tanto que o aluno descobre e inventa de si. Isso se relaciona à indiscutível expansão do vocábulo *dança* como campo de atuação profissional nas últimas décadas e também aos modos como esta se atualiza nas escolhas feitas pelo próprio aluno das atividades às quais se vincula. O processo de descoberta e de invenção acontece se o caminho de estudos se modifica, à medida que se modifica quem o percorre. Assim, o seminário remeteu-se, como proposta, ao conceito de cartografia.

Para além da dicotomia teoria e prática, o que se atualiza em qualquer percurso formativo é um saber *da* experiência. O que será, será. Pensar não somente o currículo, mas o futuro como cartografia. Esse foi e é o nosso convite.

Boa leitura!

Thereza Rocha

Coordenadora dos Seminários de Dança

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. In: VASCONCELOS, Jorge, FRAGOSO, E. A. R. (orgs.). **Gilles Deleuze**: Imagens de um filósofo da imanência. Londrina: Ed. da UEL, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Perspectiva, 1999. v. 5.

FABIÃO, Eleonora. *Performance: poéticas e políticas do pertencimento*. In: PRIMO, Rosa; ROCHA, Thereza (Orgs.). **Bienal Internacional de Dança do Ceará**: um percurso de intensidades. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

ROCHA, Thereza. **Por uma escrita de processo**: conversas de dança do espetáculo *3Mulheres e um café* – uma conferência dançada com o pensamento em Pina Bausch. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Conferências

Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista

Eliana Rodrigues Silva

ELIANA RODRIGUES SILVA - Pós-Doutora pela Université de Paris 8, doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Artes pela Universidade de Iowa, licenciada e bacharel pela UFBA, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Sobre história e crítica da dança, tem publicado livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Ex-diretora da Escola de Dança da UFBA, é avaliadora de cursos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC).

Em 1956 o reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Edgard Santos criava a Escola de Dança convidando para dirigi-la Yanka Rudzka, artista polonesa de renome internacional. Por 29 anos a Escola de Dança da UFBA foi a única em nível superior no Brasil e se consolidou como centro difusor da criação artística e do pensamento teórico em dança contemporânea. Além de concentrar-se na formação de dançarinos, coreógrafos, professores e pesquisadores que alimentam continuamente a demanda do setor no país, a Escola de Dança tem influenciado significativamente, no decorrer de sua história, a criação de muitos grupos e solistas que se caracterizam por intensa experimentação em dança contemporânea.

Entre os anos de 2002 e 2012, observou-se um aumento significativo no número das graduações em Dança no país, que de dez passaram a somar mais de 30. As instituições federais que oferecem cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Dança atualmente são a UFBA, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Federal de Brasília (IFB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As instituições estaduais são a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade Estadual do Sul da Bahia (UFSB) e a Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Entre as instituições particulares de ensino estão a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Anhembi Morumbi, a Faculdade Paulista de Artes (FPA), a Universidade de Sorocaba (Uniso) e a Universidade Tijuca, em São Paulo, a Universidade Estácio de Sá, a Universidade Cândido Mendes (Ucam) e a Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro, e a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no Rio Grande do Sul. Dessa forma, 16 instituições federais, cinco estaduais e nove particulares oferecem 27 cursos de licenciatura e 14 de bacharelado, totalizando hoje 41 cursos de graduação em Dança no país.

Podem-se aferir a esse crescimento a criação de novas instituições superiores e, conseqüentemente, a expansão dos cursos superiores, melhor organização profissional da própria classe, a obrigatoriedade da disciplina Dança no ensino básico, o desenvolvimento da dança como área de produção de conhecimento e, de certa forma, o aquecimento da economia na produção cultural, que começou a permitir que o artista sobreviva do seu trabalho. O Ministério da Cultura estima que 56% das cidades brasileiras possuam grupos de dança e que a projeção para esse percentual em uma média de cinco anos será de 73%.

As leis de incentivo cultural impulsionam a demanda por bacharéis, ao mesmo tempo em que as instituições de ensino, desde as de educação básica até as de nível superior, têm aumentado sobremaneira a oferta de concursos para os licenciados em Dança. No Rio de Janeiro já existe uma lei que obriga todas as escolas que oferecem aulas de Dança a contratar professores licenciados.

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou recentemente uma proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, que, entre

os conteúdos relacionados à área artística, previa somente a obrigatoriedade do ensino de música. A LDB já fazia uma projeção da necessidade do ensino das artes nos currículos da educação básica, mas não especificava quais eram essas artes. A nova proposta explicita as linguagens em que há cursos de formação em licenciatura nas universidades brasileiras além da música, como as licenciaturas em Dança, Teatro e Artes Visuais. Se por um lado se trata da implantação de um modelo de escola mais abrangente, observa-se imenso avanço na aplicação dos saberes dos licenciados, o que se configura como fomento importante no mercado de trabalho para professores na área artística. Essa proposta foi aprovada na Câmara dos Deputados no dia 16 de junho de 2014, será ainda analisada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e seu texto determina um prazo de cinco anos para a implantação do novo currículo pelas escolas de nível básico.

O bacharelado em Dança prepara profissionais aptos a participar de espetáculos e a pesquisar novas linguagens na dança, com disciplinas práticas de Técnicas de Dança, Música, Composição e Coreografia, além das teóricas, como História, Crítica, Anatomia, Cinesiologia e Psicologia. A licenciatura em Dança qualifica o profissional para o ensino e, além das disciplinas com conteúdos de caráter artístico e criativo, enfatiza matérias específicas da área, como fundamentos da ação pedagógica, metodologias específicas e estágio docente. Alguns cursos ainda oferecem a possibilidade da formação para pesquisadores e críticos de dança, ampliando o leque de atuação, como, por exemplo, o curso oferecido pela UFRJ, intitulado Teoria da Dança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Dança do Conselho Nacional de Educação, aprovadas em março de 2004, compreendem toda a organização do projeto pedagógico, o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica, o trabalho de conclusão de curso e outros aspectos relevantes do projeto pedagógico total, conforme as linhas específicas de cada curso.

Entre as habilidades principais esperadas na formação desse profissional, estão apontadas nas DCNs: o domínio dos princípios cinesiológicos relativos à *performance* corporal; o domínio da linguagem corporal quanto à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; os desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; o reconhecimento e a análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos acerca do ensino da dança; e o domínio de habilidades indispensáveis ao trabalho da dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício dessa forma de arte como expressão de vida.

A organização curricular desses cursos deve oferecer conteúdos básicos interligados a estudos relacionados com as artes cênicas, a música, a filosofia, as ciências da saúde, as ciências humanas e sociais e a psicologia; conteúdos específicos relacionados a estética, história das artes e da dança, técnicas de criação artística e de expressão corporal, coreografia e cinesiologia; conteúdos teórico-práticos, em estudos de domínio de técnicas e princípios informadores da expressão corporal e musical, espaços cênicos, artes plásticas e demais aspectos da produção em dança. Além disso, estão especificados os

componentes específicos para a formação do licenciado, tais como os conteúdos didáticos, metodológicos e de estágio supervisionado.

Entre os eixos disciplinares teóricos, práticos, criativos e didáticos, os alunos devem perfazer um mínimo de 2.400 horas para bacharelado e 2.800 horas para licenciatura, sendo os limites mínimos para integralização 3,5 ou quatro anos.

Nos cursos mais antigos, aqueles da UFBA e da Unicamp, já existem reformulações completas dos currículos originais no sentido de adequar os conteúdos disciplinares a realidades atuais, sobretudo para acolher alunos com diversas formações e linguagens.

No entanto, para além da formação teórica e filosófica do alunado desses cursos, é preciso reafirmar nos seus projetos pedagógicos a necessidade de profundo conhecimento corporal, já que a dança se configura como *art vivan*¹ cujo corpo é seu instrumento essencial.

Os cursos de bacharelado enfatizam o desempenho prático e assim oferecem maior carga horária em disciplinas para desenvolver as habilidades técnicas e o desempenho interpretativo dos alunos. Essas habilidades, de acordo com os princípios de cada técnica, estão intrinsecamente ligadas a saberes específicos das dimensões e a sistemas organizacionais do corpo humano, ou seja, o sistema esquelético, o muscular, o proprioceptivo e, sobretudo, o cinesiológico. Por outro lado, o profissional que opta pela licenciatura necessita ainda de mais conhecimento, uma vez que será responsável pela transmissão de habilidades técnicas e expressivas ao seu aluno. É importante salientar que os princípios anatômicos e cinesiológicos constam como conteúdos básicos obrigatórios na formação desses profissionais, mesmo que lecionados de forma transversal aos conteúdos técnicos.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instrumento normalizador dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, atualizado em 2002, define artista da dança como o profissional que vai atuar nas categorias de assistente de coreografia, bailarino criador, bailarino intérprete, dançarino, coreógrafo, dramaturgo de dança, ensaiador de dança e professor de Dança.

Todavia, é notório que a função do artista da dança hoje se multiplica em muitas outras atuações além de dançar, ensinar e coreografar. Podemos apontar outras atividades em pleno crescimento, como aquelas da gestão cultural e curadoria, para promover e dirigir eventos culturais e reivindicar políticas públicas para a dança e outras que desenvolvem o pensamento em dança, como as da pesquisa e da crítica. Sobre as últimas, é evidente o aumento de publicações na área, fruto de estudos avançados e da produção dos cursos de pós-graduação no país.

Se por um lado aumenta a atuação do artista da dança no Brasil, é importante atentar para a formação e especificidade do alunado que chega aos cursos superiores, que muito raramente entrará na universidade sem nenhuma formação, além do seu talento. Grande parte dessa formação adquire-se em academias ou grupos amadores de dança e é eminentemente técnica.

Encontramos no novo alunado de dança nas universidades um grupo bastante heterogêneo,

¹ Do francês, arte viva. Em concordância com a ópera e o teatro e em oposição às artes visuais e plásticas e à fotografia.

de formação variada, em busca de conhecimento teórico, de aperfeiçoamento técnico, bem como de desenvolvimento do seu potencial criativo. São eles bailarinos com longa formação clássica, dançarinos de companhias oficiais ou grupos amadores, dançarinos de grupos folclóricos e parafolclóricos, profissionais da educação física, fisioterapeutas, dançarinos formados em várias linguagens, como dança moderna, dança contemporânea, *jazz*, dança de rua e tantas outras. Eventualmente são aprovados nos vestibulares de Dança alunos que demonstram talento excepcional, mas nenhuma formação técnica anterior. É interessante observar que alguns dos calouros universitários, ainda muito jovens e sem a devida formação, já atuam como professores em academias particulares.

Como via de mão dupla, o professor dos cursos superiores não mais possui o papel de detentor absoluto dos saberes, mas sim daquele orientador e estimulador das qualidades singulares de cada discente. O professor deve, sobretudo, estar muito atento à formação anterior e à história de cada um dos seus alunos, para que possa apontar instrumentos e caminhos de desenvolvimento criativo com propriedade. Cada aluno trará no seu corpo, no seu movimento e no seu repertório de informações os rastros da sua trajetória de vida, tornando-se o principal protagonista no binômio ensino-aprendizagem.

Não é mais possível manter o modelo ultrapassado do espelhamento e da tentativa de cópia do professor pelo aluno, pois não se pode mais pensar o corpo do dançarino como mero instrumento para a dança. Deve-se pensar o corpo como motor fundamental da construção do pensamento em dança, o que poderá posteriormente ser expresso pelo movimento e pela criação artística. Nesse processo, na formação do aluno são plenamente respeitadas a sua formação, informação e história de vida, fazendo assim com que a sua passagem pela universidade seja bastante produtiva, dinâmica e plena de boas surpresas.

Dessa forma, o professor pode ensinar ao aluno não apenas um repertório de movimentos ou como funciona seu corpo, fatos históricos ou certa maneira de pensar a arte, mas principalmente ensiná-lo a acreditar na sua individualidade, a encontrar o caminho da sua potência criativa, que é possível inventar seus próprios passos na dança e na vida de artista, com base na sua identidade corporal e cultural. Esse caminho é então construído no espaço entre o aluno e o professor, tocado inicialmente a quatro mãos e, mais adiante, a muitas mãos e tantos corpos quantos forem aqueles dos trabalhos em grupo. Isso só é possível mediante a aplicação dos conteúdos relacionados do curso, entre as disciplinas práticas, teóricas e criativas, pois atualmente se busca uma interseção de todos esses saberes, que não mais são lecionados de forma estanque, como no modelo ultrapassado dos currículos antigos. Sobretudo, não se trata somente de conteúdos novos, porém de metodologia inovadora, de acordo com a interdisciplinaridade contemporânea. Idealmente os conteúdos básicos, específicos, teóricos e práticos devem tecer uma rede de conhecimentos e conexões durante toda a formação universitária do bacharel ou do licenciado em Dança.

Outro aspecto que caracteriza o novo ensino da dança é a formação do pesquisador, desde muito cedo na graduação, através de diversos programas de Iniciação Científica. Desde o começo da sua formação é possível familiarizar o aluno com técnicas e instrumentos de pesquisa, que serão úteis ao longo da sua vida profissional, mesmo que não se dedique diretamente ao ensino formal ou acadêmico.

Com base na minha experiência formativa como estudante de balé clássico e dança moderna, como

bailarina e posteriormente como professora da graduação em Dança e do curso de pós-graduação em Artes Cênicas na UFBA, posso afirmar com muita segurança que essa mudança nos papéis do aluno e do professor de dança tem sido substancial e de valor imensurável para o desenvolvimento de profissionais mais conscientes, dotados de visão crítica e atuantes na pluralidade artística dos nossos dias.

Por outro lado, como avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), trabalho há mais de dez anos como parecerista em atos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Dança no país.

Nesse tempo, venho observando a evolução dos projetos pedagógicos dos cursos de Dança, sobretudo no que diz respeito aos requisitos principais dos componentes curriculares, que enfatizam cada vez mais a autonomia e singularidade do discente. Desde a implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Dança, em 2004, pode-se perceber um aprofundamento considerável não só na busca pela consciência corporal, mas principalmente no desenvolvimento das potencialidades criativas e de pensamento teórico do alunado desses cursos. Esse pensamento está posto na missão da maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de dança atualmente.

A missão do curso de licenciatura em Dança da UFC, por exemplo, é repensar metodologias para a educação em dança, relacionando as práticas de sala de aula aos rápidos processos de transformação social, política e cultural no mundo globalizado, às inovações tecnológicas, às mudanças nas noções de corpo, tempo, espaço, entre outros elementos que não podem mais ser ignorados nas atividades de formação.

Já o curso de bacharelado em Dança da UFU tem como missão contribuir com pesquisas significativas em dança, com base nas tendências contemporâneas que apontam para a valorização dos aspectos tácitos do conhecimento, oferecendo sólida formação que capacite o formando a enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. Ancorado na indissociabilidade, o curso constrói-se visando à progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento.

Por outro lado, nas palavras do professor doutor Arnaldo Alvarenga (2015):

A proposta do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Dança se abre a todo tipo de formação estilística, prévia, dos pretendentes, partindo de princípios de organização do movimento presente em todas as danças e se estruturando sobre três eixos centrais: teórico, prático-teórico e didático pedagógico. Dois percursos artístico-pedagógicos podem ser escolhidos: em dança contemporânea ou em danças populares brasileiras. Todo esse processo ocorre em paralelo à pesquisa, incentivando a construção de um docente-artista-pesquisador. O curso pretende, dentro de uma proposta inclusiva, receber o interessado pelo ensino, com um olhar sobre o ato investigativo que amplie suas potencialidades sobre o fazer e o ensinar dança, sem abandonar a tradição, mas colocando-a em diálogo com a contemporaneidade.

Assim, nossos cursos pretendem formar profissionais com consciência crítica e conhecimento

teórico, técnico e criativo de forma equilibrada, para que atuem não só como professores e artistas, mas como pesquisadores e agentes culturais capazes de fazer a triangulação entre arte, educação e sociedade. Esses profissionais singulares são gerados no espaço possível entre um professor orientador e alunos que sejam protagonistas do seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo. **Mensagem eletrônica pessoal**. 2015. Recebida em: 3 jul. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Alexandre J. **Dança e ensino superior no Brasil: uma geografia em tempos de instabilidade**. Disponível em: <<http://www.movimiento.org>>. Acesso em: 20 maio 2015.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIACK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Seminários de Dança: algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

Revisitando três proposições sobre *formação e invenção*¹

Sylvio de Sousa Gadelha Costa

¹ Este ensaio constitui uma versão reduzida e modificada de outro, intitulado “Três proposições sobre formação e invenção”, publicado originalmente em: OLINDA, Ercília Maria B. de (Org.). Formação humana: liberdade e historicidade. Fortaleza: Edições UFC, 2004. p. 215-235. (Coleção Diálogos Intempestivos).

SYLVIO DE SOUSA GADELHA COSTA - Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC), bem como do Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Instituto de Cultura e Arte (ICA) também da UFC.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma Cogitatio natura, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito” (Gilles Deleuze).

INTRODUÇÃO

O filósofo Gilles Deleuze (2001) diz que nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, como alguém se torna bom em latim, por meio de que encontros alguém vem a se tornar filósofo, entre outros questionamentos interessantes.

Parodiando-o e ao mesmo tempo buscando aproximar tais observações do tema disparador do desafio de pensar a formação em dança neste festival, indagando, por exemplo, sobre as condições de possibilidade das diversas graduações em Dança no Brasil, eu compartilho com vocês, tanto com os que aprendem quanto com os que ensinam algo relacionado à dança, as seguintes questões: quem por acaso sabe, de antemão e ao certo, como alguém aprende a dançar; como alguém se torna um bom bailarino ou uma boa bailarina; como alguém desenvolve a capacidade de engajar a um só tempo seu corpo e sua mente numa experimentação *sui generis* com o tempo, o espaço, o movimento e o repouso, para não falar de experimentá-los, também de modo *sui generis*, com as novas tecnologias, tudo isso com vistas à criação de um agenciamento e de uma expressão estéticos, intensivos, singulares e passíveis, em todo caso, de serem qualificados como artísticos? Alarguemos um pouco o leque dos indivíduos virtualmente implicados a essa questão: quem sabe efetivamente, afinal, como uma pessoa vem a se tornar *um artista da dança*, no sentido de vir a desenvolver uma série de aptidões, capacidades e/ou destrezas específicas, por exemplo, do ofício da coreografia, da cenografia, da iluminação, do vestuário, da sonoplastia, entre outras atividades profissionais concernentes à dança? Em segundo lugar: quem, supondo que exista tal indivíduo, está em condições de prescrever com clareza, segurança e sem hesitações o que é a boa forma, a forma correta, verdadeira, ou então, pelo menos desejável, de instituir e fazer funcionar uma formação universitária, ou, se preferir, uma graduação em/para a dança.

A pergunta feita, como é fácil de perceber, tem um caráter eminentemente instrumental, pragmático e, por isso mesmo, acena com, ou melhor, interroga acerca da possibilidade de dispormos de uma pedagogia específica em/para a dança. Com efeito, o que ela indaga é sobre como deve se dar a formação universitária de artistas da dança, num sentido amplo; enfim, quer saber acerca de que tipo de adestramento corporal, espiritual e cultural lhe deve ser reservado. Se acontecer de as palavras de Deleuze (2001) ressoarem

de maneira significativa entre nós, eis que nos vemos em meio a um paradoxo que eu resumiria muito sucintamente e de forma simplificada nos seguintes termos: supondo que não se saiba de fato, de antemão, como alguém se torna *capaz de dançar*, ou como alguém vem a *fazer dança* bem, então, como ensinar (e ensinar bem) a dançar, a *fazer dança*, a tornar-se um artista da dança?

Não tenho a menor pretensão de resolver esse paradoxo. Meu intuito, aqui, é apenas retomar e compartilhar com os leitores deste singelo ensaio três proposições que desenvolvi anos atrás, quando tentava, sem muita convicção, articular o gesto formativo ao gesto inventivo, ou, para dizê-lo de outro modo, quando buscava fazer do gesto educativo um gesto estético. Trata-se, pois, de um desprezioso exercício de filosofia da educação, campo ao qual venho me dedicando já faz algum tempo. Tais proposições são, como se terá ocasião de notá-lo, estreitamente ligadas entre si, coextensivas umas às outras e só separáveis em termos didáticos, para efeito de melhor assimilação. Sem que se almejem quaisquer pretensões totalizadoras, elas podem ser lidas como variações sobre um único tema ou problema, ou seja, variações em torno de um agenciamento ético-estético de enunciação, o qual busca produzir um sentido possível para a relação entre *formar* e *inventar*. Ensaiei tais proposições seguindo nas proximidades da filosofia da diferença e do acontecimento de Gilles Deleuze (2001) e de seu parceiro, Félix Guattari (1985; 1992), bem como de seus intercessores privilegiados, como é o caso de Michel Foucault (1988; 1991).

Mesmo sendo minha contribuição muito modesta, haja vista minha ignorância quanto às questões importantes no campo da dança e das artes cênicas, espero, todavia, que os eventuais leitores deste texto possam encontrar nele algo de produtivo para lidar com o que lhes faz problema tanto no ensinar quanto no aprender os saberes e quefazeres implicados ao exercício da dança. Tentei enxugar o artigo e busquei evitar, conforme o possível, o uso de um jargão filosófico-universitário, mas, em que pesem meus esforços, receio não ter sido bem-sucedido, pelo que desde já me desculpo.

A palavra *formação* tende a ser comumente vinculada, em sentido amplo, aos domínios da cultura, da arte e da educação, mas também aos da ciência e da tecnologia. Ela tende a ser associada a um conjunto de saberes, valores, práticas e tecnologias educativo-culturais, sejam eles formais ou informais, que se estendem para aquém e além da educação escolarizada. Nesse sentido, a *formação* de um indivíduo, de um profissional, de um grupo, de uma coletividade, de um povo, de um *ethos* envolve a educação institucionalizada, sem que, no entanto, seja meramente reduzida a esta.

O vocábulo *invenção*, por seu turno, parece guardar estreita afinidade com outro termo, *criação*. Ambos se remetem a um ato por intermédio do qual algo de absolutamente original é produzido, engendrado, assinalando-se assim a instituição de uma *diferença* perante tudo o que existia como já estabelecido num determinado âmbito ou esfera de nossa vida pessoal e/ou social, antes da emergência do ato inventivo ou criativo que deu ensejo à constituição desse algo, ou dessa coisa singular. Observando o processo histórico de hominização, vemos que as culturas e as sociedades tanto são transmitidas de uma geração a outra quanto são a todo momento reinventadas por processos educativo-formativos.

Nesses termos, *formação* e *invenção* parecem guardar estreitas relações, a ponto de não podermos pensar os processos que lhes dão substancialidade como dissociados uns dos outros. Em suma, tudo se passa como se, de alguma maneira e em alguma medida, a *formação* envolvesse a *invenção* e vice-versa.

Nesse sentido, buscamos proceder de maneira que a primeira, conforme o possível, seja inventiva e que a segunda, por sua vez, se exercite como formativa.

Ao nos dispormos, todavia, a problematizar mais detidamente a natureza da relação entre *formação* e *invenção*, assim como os elementos que a envolvem e a transversalizam, talvez sejamos obrigados a reconhecer que as coisas não são tão simples assim. Talvez deparemos com a presença de uma série de disparidades, agitações, conflitos e anomalias povoando essa relação. Tais agitações intensivas, por seu turno, no lugar de ressoarem em nós pacificando nossos espíritos e ajudando-nos a fundamentar tranquilamente nossa capacidade de entendimento, não fazem senão com que nos tornemos inquietos, confusos e discordantes quanto às possibilidades de agenciar *formação* e *invenção*, abalando aquele suposto consenso em que antes acreditávamos. Como, então, nos portamos diante desse desassossego? Que fatores presidem esse desencontro e que elementos nele se encontram implicados?

O que pretendo aqui é desenvolver, em caráter livre e experimental, três proposições acerca de alguns fatores que podem afetar a relação entre *formação* e *invenção*, induzindo-nos a repensá-la.

1.^a PROPOSIÇÃO: É PRECISO DESTERRITORIALIZAR *FORMAÇÃO* E *INVENÇÃO*, ASSIM COMO A RELAÇÃO CORRIQUEIRA QUE O SENSO COMUM ESTABELECE ENTRE AMBAS, A FIM DE ABRIR PARA ELAS NOVOS POSSÍVEIS

Formação e *invenção* constituem termos que carregam consigo, de forma cristalizada, uma série de significações, normalizações, padrões, valores, assim como se remetem a uma série de funcionamentos e modalidades de ação. São vocábulos que, por força da tradição, do que já se encontra instituído, induzem a determinadas práticas e implicam certas formas de agir, sentir e pensar, normalizando-as e naturalizando-as. *Formação* e *invenção*, portanto, são expressões que envolvem uma série de territorialidades (semióticas, históricas, políticas, socioculturais, biológicas, morais, técnicas, afetivas, psicopedagógicas, estéticas etc.), territorialidades essas que habitamos e que nos habitam, nas quais nos reconhecemos e a outrem, e por intermédio das quais, quando possível, nós e outrem nos fazemos reconhecer.

Para Guattari (1985), num sentido amplo, a *formação* dos indivíduos nas sociedades desenvolvidas, entendida como um verdadeiro processo de encodificação, implica que os indivíduos, em suas maneiras de agir, sentir e pensar, em suas formas de experimentar a realidade, a si mesmos e a alteridade, se submetem a um processo de *tradutibilidade* perante o conjunto dos sistemas semióticos mobilizados pela axiomática capitalista. Nas palavras de Guattari (1985, p. 52):

A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos de circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc... e estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder. Esta homogeneização das competências semióticas é essencial ao sistema da economia capitalista: a “escrita” do capital implica com efeito que o desejo do indivíduo, em seus diferentes desempenhos semióticos, seja capaz de se adaptar, de se “tradutibilizar” agenciando-se a partir de qualquer ponto do sistema sócio-econômico. O capital é a própria matriz da tradutibilidade dos valores de troca e de todas as formas de trabalho. A iniciação ao capital implica, em primeiro lugar, esta iniciação semiótica nos diferentes modos de tradutibilidade, e nos sistemas de invariantes que lhes correspondem.

Tendo isso em conta, desterritorializar tanto a *formação* quanto a *invenção* significa, por um lado, *desconstruí-las*, desmanchá-las ou desfazê-las em suas territorialidades, em seus funcionamentos, em sua lógica e em suas significações, tais como se encontram instituídas de antemão pela axiomática capitalista. Por outro lado, todavia, desterritorializá-las também implica *fazer fugir* algo anômalo, fazer vazar algo da ordem do movimento, de uma diferença intensiva, do inusitado, em todas as direções e em todos os níveis disso que chamamos *formar* e *inventar*, ensejando assim, a despeito do efeito de estranheza de que esse movimento se faz portador, oportunidades de abertura a novos possíveis aos seus virtuais encontros e maquinações.

Em torno desse processo de desterritorialização *do formar* e *do inventar*, gostaria de assinalar três aspectos. O primeiro deles é de natureza formal-conceitual. Em vez de tomar *invenção* e *formação* como idealidades abstratas e transcendentais, modelares, regidas pela identidade e pela repetição (tal como hoje é predominante), por que não tomá-las como algo da ordem da produção, no sentido de que, em princípio, se pode *formar* e *inventar* uma novidade, uma diferença, um novo agenciamento, a cada vez, em cada lugar, sob o efeito das mais variadas relações de força, nas mais diversas circunstâncias, mediante inusitadas formas e com múltiplos elementos?

Nessa perspectiva, o que se forma e o que se cria (*inventa*) nessa produção incessante, nesse ciclo infundável de repetições *do formar* e *do inventar*, é justo uma diferença: diz respeito a enredar *formação* e *invenção*, trabalhando-as como processos coextensivos, imanentes entre si e imanentes ao *socius*, numa variação diferencial complexa, tornando-as outras. Assim, já não se trata de dizer que *formar é isso* e que *inventar é aquilo*, mas, diversamente, de afirmar que a *formação* *devém nisso e com aquilo* e que a *invenção* *devém naquilo, com isso e aquilo outro*. A título de exemplo, fala-se de não restringirmos nossos saberes nem quefazeres educativo-formativos no campo da dança, por exemplo, de um lado, a uma espécie de construtivismo por demais psicopedagogizado (seja em termos piagetianos, vygotksyanos ou freudo-lacanianos) e, de outro, exageradamente tecnologicizado (apelando inocentemente a técnicas e competências para lidar com o virtual e as novas tecnologias da inteligência). Trata-se, ao contrário, de concebê-los sob o prisma de um *construtivismo ontológico*, ecosófico, ou ainda, ético-estético, como diria Guattari (1992). Uma espécie de construtivismo, pois, capaz de formar justamente corpos dançantes, em vez de corpos dançantes justos; vale dizer, justo uma educação em/para a dança, no lugar de uma educação em/para a dança justa. Isto é, uma educação em/para a dança já convertida de antemão em modelo transcendente, tradutibilizada, homogeneizada, concebida como intelectual, estética e moralmente correta e/ou desejável (mantenedora do *status quo*) e a ser copiada.

Em suma, trata-se de afirmar uma educação em/para a dança singular, anômala, estranha, em vez de uma que fabrica indivíduos e/ou corpos serializados, normalizados, consumidores, além de facilmente governáveis e úteis ao sistema.

O segundo aspecto que gostaria de apontar, por sua vez, tem caráter político e ontológico. O ato inventivo, *no* e *mediante o qual* algo de absolutamente novo é criado, maquinado, produzido, agenciado, não é propriedade exclusiva de ninguém nem de qualquer domínio, seja do pensamento, da arte, da ciência, seja do pedagogo. Se há um possuidor, em primeira mão, disso que chamarei aqui de *potência*

de invenção ou de *potência de criação*, esse possuidor é a própria multidão (*multitude*) (HARDT; NEGRI, 2002).

A multidão, segundo Hardt e Negri (2002), perfaz toda uma multiplicidade (minoritária, intensiva, polimorfa, heteróclita, imponderável, incomensurável e aberta) na qual se juntam, se articulam e se agenciam, em regime de rede, de rizoma, indivíduos, grupos e coletividades, multiplicidade que constitui ao mesmo tempo o tecido vivo e o motor incomensurável do *socius*. A potência de invenção é inerente, ou melhor, imanente à multidão; ela constitui a *biopotência* mesma da multidão. Em suma, em termos virtuais, todos e cada um, em qualquer hora e lugar, são possuidores dessa força de invenção, dessa potência de instituir o novo, a diferença, de suscitar um acontecimento, um ato de resistência. Não é por acaso que, entendida assim, essa potência torna possível a instituição da vida, ou melhor, de *uma* vida outra, reinventando-a e afirmando-a incessantemente como resistente às formas de vida secretadas pelo sistema, aos dispositivos de poder e de controle, bem como às tecnologias de governo das condutas, que agem, conjuntamente, ou em separado, no sentido de capturar, homogeneizar e assujeitar o *vivo*.

Quando, por exemplo, dizemos ou pensamos que *formar* é algo da alçada exclusiva de um determinado especialista em educação, ou de educação em dança, e não de qualquer pessoa, e quando, similarmente, dizemos ou pensamos que *inventar* é algo da alçada exclusiva do artista (e hoje, mais do que nunca, do publicitário, do especialista em *marketing*, ou de um executivo da área do *management*), perdemos de vista que isso já é efeito de um triplo processo de captura, sobrecodificação e reterritorialização forçada dos devires e das multiplicidades intensivas virtualmente passíveis de entrar em conexão com *o formar* e *o inventar* – processo operado pela axiomática do Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Ou seja, isso significa que não percebemos como as novas estratégias de poder do CMI vampirizam algo de muito precioso da biopotência da multidão, fazendo-o mais tarde retornar a todos nós, pela via do consumo, na forma de pacotes pré-fabricados de significações, funcionamentos, de modos de sensibilidade, de subjetividades *prêt-à-porter*, nos quais e mediante os quais *formar* e *inventar* são apropriados, privatizados, convertidos e formatados em produtos, serviços, receitas psicopedagógicas ou tecnologias valorizadas *no* e *pelo* mercado, a serem não só consumidos, mas também investidos pelos indivíduos, agora finalmente transformados pela governamentalidade neoliberal em verdadeiras microempresas empreendedoras.

O terceiro aspecto, por fim, tem caráter histórico e sociocultural. Apesar de estarmos num novo milênio, ainda ecoa em nossa cultura e em nossa sociedade todo um ideário de formação e *sobre* a formação, que é tributário do século XVIII e que diz respeito à ideia de *Bildung*. Não temos em nosso idioma uma palavra capaz de traduzir o rico conteúdo semântico desse termo alemão. De todo modo, segundo Freitag (1994), ele envolve três importantes aspectos. Em primeiro lugar, *Bildung* pode significar, de acordo com Freitag (1994, p. 12-13), “a concretização de uma imagem ou moldagem de um personagem segundo um ideal; neste caso, tratar-se-ia de um conceito emprestado à estética e à arte”. Em segundo lugar, ainda de acordo com a mesma autora, *Bildung* “tem a conotação de construção do caráter de uma pessoa, representando uma noção indispensável à teoria moral e psicológica” (FREITAG, 1994, p. 13). Em terceiro, por fim, o termo aponta para a busca de um objetivo social e comunitário, a ser posto em prática por todos e cada um. Larossa (2002) assinala ainda outras implicações de *Bildung*, que se referem a três

unidades de discurso. A primeira delas articula-se à filosofia da história e da cultura (ou do espírito) e está ligada à filosofia neo-humanista e idealista alemã. A segunda dessas unidades, por sua vez, articula-se à pedagogia, ou melhor, ao papel formativo das humanidades. A terceira, finalmente, liga-se

narrativamente em um subgênero de novela, na novela de formação, no *bildungsroman*, neste subgênero narrativo que tem seu modelo no *Wilhelm Meister*, de Goethe, e que se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um homem jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa junto com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. Essa viagem é, também e ao mesmo tempo, uma viagem interior de autodescobrimento, de autodeterminação e de auto-realização (LAROSSA, 2002, p. 51).

Poder-se-ia relacionar a essa ideia de *formação* toda uma série de valores e princípios morais, educacionais e pedagógicos que nos foram legados, entre outros iluministas, tanto pelo pai da pedagogia moderna, Jean-Jacques Rousseau, particularmente por seu *Emílio ou da educação*, quanto por outro grande filósofo da modernidade, Immanuel Kant, bastante influenciado pelo primeiro. Isso, no entanto, me tomaria muito tempo. Limito-me, pois, a assinalar de passagem que tanto no caso do romance de formação quanto no caso de Rousseau, particularmente em *Emílio ou da educação*, o processo de formação termina por confundir-se com um processo de realização de uma potencialidade essencial dada *a priori*, seja ela o desenvolvimento de um caráter conforme os princípios e à marcha da natureza (caso de Rousseau), seja ela a realização de um *telos*, isto é, a autopossessão, a autodeterminação e o autodescobrimento, caso do *bildungsroman*.

Em outras palavras, no processo de *chegar a ser o que se é*, o que está em jogo parece ser muito mais a *realização* de uma tarefa formativo-educativa cujos meios e fins já se encontram sub-repticiamente definidos de antemão, do que propriamente a *invenção* de novas e originais possibilidades de individuação. Nesse processo, *invenção* parece ter um caráter apenas decorativo ou secundário, devendo submeter-se à realização, propriamente dita, daquela potencialidade e/ou daquele *telos*. Estabelece-se, assim, no processo de formação, uma hierarquização entre ambas na qual a realização (entendida como individualização do sujeito) tem prioridade sobre a invenção. Isso nos leva à segunda proposição.

2.ª PROPOSIÇÃO: O POSSÍVEL – VOCÊ NÃO O TEM ANTES DE TÊ-LO CRIADO

Convivemos com certas imagens e territorialidades educacionais, já dadas de antemão, do que se presume *ser o homem*, de como ele supostamente se forma ou deve ser formado, de como ele inventa ou cria a si mesmo e sua realidade. Dispomos efetivamente de referências para nos posicionarmos com relação ao que supomos ser a natureza humana e à maneira como esta deve ser formada, educada e desenvolvida. Habitamos nossa atualidade, nela funcionamos, lançando mão dessas imagens/representações e desses funcionamentos corriqueiros e ordinários. Não raro, quando pensamos mais detidamente em nós mesmos, nas condições em que vivemos, em como nos tornamos o que somos, por que agimos, sentimos e pensamos desse ou daquele modo, vemos-nos, aqui e ali, envoltos em um indizível

e intolerável mal-estar, num sentimento ambíguo e difuso de crise. Quedamos perplexos e sem direção diante de algo da ordem do intolerável, de algo intensivo e doloroso que, inapelavelmente ligado ao real, nos faz problema, isto é, se nos apresenta como problemático. O que seria esse intolerável? Vejamos como o filósofo Rosset (2002, p. 17-18) o define:

Por “crueldade do real” entendo, em primeiro lugar, é claro, a natureza intrinsecamente dolorosa e trágica da realidade. [...] Basta-me lembrar aqui o caráter insignificante e efêmero de toda coisa no mundo. Mas entendo também por crueldade do real o caráter único, e consequentemente irremediável e inapelável, desta realidade – caráter que impossibilita ao mesmo tempo de conservá-la à distância e de atenuar seu rigor pelo recurso a qualquer instância que fosse exterior a ela. Cruor, de onde deriva *crudelis* (cruel) assim como *crudus* (cru, não digerido, indigesto) designa a carne escorchada e ensanguentada: ou seja, a coisa mesma privada de seus ornamentos ou acompanhamentos ordinários, no presente caso a pele, e reduzida assim à sua única realidade, tão sangrenta quanto indigesta.

Tendo isso em mente, pensemos, por exemplo, numa série de fatores que desde os anos 1950 têm crivado as condições de existência até a nossa pura atualidade. Entre esses fatores, estão: a aceleração do tempo; as revoluções na biotecnologia, no campo tecnoinformacional e na telemática; o advento do neoliberalismo e a intensificação e complexificação do fenômeno da globalização, com a consequente despadronização do mundo do trabalho; o aumento das desigualdades e da miséria; o recrudescimento da violência; o amplo e incisivo empresariamento da sociedade e da educação; o esvaziamento da política e sua substituição pela apologia dos processos de gestão; as mutações nos processos e nas políticas de subjetivação etc. Todos eles são fatores que engendram e intensificam um sentimento de insegurança social. Pensemos no quanto essas transformações intensivas e hipervelozes revolvem nossas territorialidades existenciais e sociais, impondo-nos novos desafios, problemas e sofrimentos. Reflitamos, por fim, em como, diante deles, os apelos à literatura de autoajuda, aos esoterismos, a toda sorte de saídas miraculosas, fáceis e imediatistas, bem como às mensagens e prescrições simplistas do *marketing* empresarial, tornam-se frequentes, apesar de risíveis praticamente inúteis.

De qualquer modo, enredados nesse mal-estar, nessa crise, buscamos formas para lidar com o sofrimento e os impasses que a crueldade do real evoca e faz reverberar em nós. Que atitudes presidem nossos esforços? Por um lado, munindo-nos de coragem, tentamos enfrentá-los, mas – notem bem – empenhamo-nos nessa tarefa, no mais das vezes, mobilizando recursos de que já dispomos, ou seja, de recursos previamente construídos por ocasião de outros embates anteriores, com dilemas distintos, localizáveis em *espaços-tempos* diversos daqueles que vivenciamos concretamente em nosso presente. Por outro lado, contudo, pode suceder de esse enfrentamento ser algo penoso demais para nós, uma vez que nos encontramos vulneráveis, amedrontados, ou fragilizados demais para levá-lo a cabo.

Assim, mudamos a estratégia, escolhendo, no lugar disso, algo menos ambicioso: optamos, então, apenas por nos defender dessas sensações aterrorizadoras que batem à nossa porta, fustigando nosso corpo e nossa mente, mergulhando-nos num misto de angústia, ansiedade e inquietação. Nesse caso, limitamo-nos, para tanto, por intermédio da pura negação, a fazer de conta que nada sucede conosco

e agarramo-nos com unhas e dentes àquilo que já sabemos e que reconhecemos sem dificuldades, ou seja, ao que concebemos como confiável, como conhecido, familiar e seguro. Todavia, tanto num caso (posição pseudoativa) como noutra (posição meramente passiva, ou defensiva), tudo se passa como se não conseguíssemos ir a lugar algum, isto é, sem que conseguíssemos tornar efetivamente possível a gestão desse intolerável, dessa crueldade (do) real que nos fustiga. Vemo-nos, portanto, reconduzidos ao desassossego que nos atormenta, ao *buraco negro* que quer nos engolir. Logo, padecemos entre desamparados e perdidos.

Em ambas as situações, seja quando adotamos uma ação de pseudoenfrentamento, seja quando nossa atitude se dá pela pura e simples negação do problema que nos aflige, caracterizando uma mera reação defensiva, não nos damos conta de que, assim procedendo, paradoxalmente, queremos mudar permanecendo os mesmos e queremos que aquilo em relação ao qual mudamos permaneça tal como era desde o início (da constituição do problema que nos faz sofrer e que nos mobiliza). Tagarelamos sobre movimento, transformação, diferença, superação e *agimos*, relativamente às coisas que nos acontecem, como se de fato assumíssemos tais coisas, porém tudo isso, em última instância, sob a condição de que permaneçamos os mesmos, fixando-nos rigidamente no registro do idêntico, na semelhança, na identidade, na redundância de uma repetição uniforme.

Ora, tal operação muito provavelmente está fadada ao fracasso, haja vista dar-se *sobre* o real. Em suma, prontificamo-nos à mudança, desde que não corramos efetivamente o risco de devirmos outros, reconhecendo e acolhendo a gestão da diferença e procedendo a ela, isto é, daquilo que nos faz problema e se nos apresenta como problemático (induzindo-nos ao mal-estar e à crise); constitui ao mesmo tempo algo da ordem do acontecimento.

Submeter-se ao imprevisível, lidar com os riscos colocados por uma transmutação, por uma livre e intensiva experimentação, arriscar-se às incertezas abertas por uma transvaloração de valores, dizem-nos, são coisas a serem evitadas, pela imprevisibilidade e pelos perigos que comportam. Há aí, de fato, algo de vertiginoso, de incerto, de aberto, de errático, de desmedido e de contingente. Mas, por outro lado, embora isso constitua, sim, um risco, será que não vale a pena corrê-lo? Explico-me. O caso é que, considerando o fato de essa ação ser tanto uma ação operada *no* e *com* o real, quanto passível de ser perfeitamente encetada, desde que nos movamos com certa prudência, isso não torna aceitável que, como educadores e formadores, corramos esse risco, isto é, o risco de inventar uma formação intempestiva em/para a dança?

O caso é que *o formar* e *o inventar* parecem capturados por um pensamento (uma imagem e/ou um modelo do que seja pensar) e uma prática que insistem, inutilmente, em construir o possível com base no já atualizado. Essa insistência está fadada ao fracasso, por não conseguir inventar ou criar nada de efetivamente novo, a fim de dar conta de uma novidade (virtual) que nos fustiga e nos inquieta, demandando passagem, concreção e expressão. O que nessa perspectiva se consegue, quando muito, é, em primeiro lugar, escolher, entre um leque de alternativas já dadas de antemão, uma particularmente, para num segundo momento realizá-la. Ora, *realizar não é a mesma coisa que inventar*. Daí o *cansaço*, para não dizer *esgotamento*, que se apodera de posturas psicopedagógicas que seguem essa lógica. Mas e se, em vez de agirmos dessa maneira – insistindo, portanto, em *realizar* o possível –, passarmos a agir

diferentemente, isto é, passarmos a *criar* ou a *inventar* o possível? E se, em sintonia com essa mudança de atitude, deixarmos de operar *sobre* o real, para operar *nele*, *a partir dele* e *com* ele? Segundo Zourabichvili (2000), essa é uma das principais apostas lançadas pela filosofia de Deleuze. Eu o cito:

Na esteira de Bergson, Deleuze diz o contrário: quanto ao possível, você não o tem previamente, você não o tem antes de tê-lo criado. O que é possível é criar o possível. Passa-se, aqui, a um outro regime de possibilidade, que nada mais tem a ver com a disponibilidade atual de um projeto por realizar, ou com a acepção vulgar da palavra “utopia” (a imagem de uma nova situação pela qual se pretende, brutalmente, substituir a atual, esperando alcançar o real a partir do imaginário: operação sobre o real, e não do próprio real). O possível chega pelo acontecimento, e não o inverso; o acontecimento político por excelência – a revolução – não é a realização de um possível, mas uma abertura do possível (ZOURABICHVILI, 2000, p. 335).

Talvez não logremos ir longe ao nos dispormos a fazer, ou a realizar o possível para garantir uma ótima formação universitária em/para a dança. Se *o possível é criar o possível*, então essa criação é sempre solidária a uma experimentação arriscada, vertiginosa, cujo ânimo deixa de lado o duvidoso conforto do que já se possui e do que já se conhece. O ímpeto dessa experimentação não se coaduna com a mera conservação do já existente, com a mera conformidade ao já instituído e com a repetição do mesmo. Trata-se, com efeito, de uma experimentação que aposta, em vez disso, num mais querer que potencialize a vida, diferenciando-a, multiplicando-a, tornando-a alegre, afirmando-a em sua tragicidade.

Correr esse risco, por outro lado, implica não se tomar o intolerável (do) real como objeto de uma negação, isto é, como algo que deva ser evitado a todo custo, que não deva ser experimentado, por abrigar desmesuradas forças e intensidades desestabilizadoras de nosso presente, tornando-o insuportável aos nossos olhos, aos nossos corpos. Podemos escolher ver as coisas por outro prisma, pois esse risco supõe uma atitude (ética) de escuta e acolhida às forças e intensidades que operam à sombra de nossa atualidade (como sua parte inatural ou virtual), forças e intensidades essas engendradas *com* e *nos* processos mutantes do real, até mesmo os que se dão no âmbito dos processos de subjetivação. Requer, além disso, que se afirme sua casualidade, sua contingência, em sua positividade, isto é, na sua virtual potência de dar abertura a novos possíveis.

Acolher o intolerável (do) real significa tomar esse real como única e exclusivamente imanente a si mesmo. Tal postura permite escapar à improdutiva e paralisante dicotomia que opõe ordem e desordem, cosmos e caos, com a conseqüente negatificação e desqualificação moralizante dos segundos. Essa imanentização, por seu turno, é o que faculta uma fuga àquela improdutiva atitude que delira o real desde outro plano, imaginário, transcendente, daquele descolado. Improdutiva, como já se disse, por esperar alcançar o real por meio do imaginário: operação *sobre* o real (leia-se: dele se esquivando, desqualificando-o, seja por sua negatificação, seja por sua menorização), e não *no* e *com* o próprio real. Essa desqualificação do real, como assinala Rosset (2002), tem caráter eminentemente moral:

O que a moral censura não é, de modo algum, o imoral, o injusto, o escandaloso, mas sim o *real* – única

e verdadeira fonte de todo escândalo. O caso de Platão e de Rousseau, para me ater apenas a esses eminentes especialistas em matéria moral, é aqui muito esclarecedor. A astúcia de Platão consiste, na verdade, em representar constantemente como desprezível e indigno do homem o que constitui, ao contrário, sua tarefa mais alta e mais difícil: quero dizer, acomodar-se ao real, encontrar sua satisfação e seu destino no mundo sensível e perecível. Da mesma maneira, a loucura de Rousseau, consiste essencialmente em condenar como imoral toda a realidade a partir do momento em que esta é trágica. Rousseau, que jamais invocou este pensamento absurdo, embora seja ininterruptamente trabalhado por ele, confessa-o contudo e bastante cruamente, em uma passagem surpreendente da *Carta a D'Alembert*: “O que se aprende em *Fedra* e em *Édipo*, a não ser que o homem não é livre, e que o céu o pune dos crimes que ele lhe faz cometer? O que se aprende em *Medeia*, a não ser até onde o furor do ciúme pode tornar uma mãe cruel e desnaturada? Acompanhem a maioria das peças do *Théâtre-Français*, encontrarão em quase todas monstros abomináveis e ações atrozes, úteis, se quiserem, para dar interesse às peças e exercício às virtudes, mas certamente perigosas no que *acostumam os olhos do povo a horrores que ele não deveria nem conhecer, e a crimes que ele não deveria suportar possíveis*”. Em outras palavras: é imoral e chocante dar a conhecer, a quem quer que seja, a verdade, quando esta é desagradável. Ou ainda: a verdade só é admissível até um certo grau de crueldade além do qual ela se encontra interdita (ROSSET, 2002, p. 25-26, grifos meus).

3ª PROPOSIÇÃO: INVENÇÃO, E TAMBÉM INVENÇÃO DE UMA FORMAÇÃO, CONSTITUI UMA EXPERIÊNCIA QUE SÓ PODE SE DAR MOVIDA PELA EXPERIMENTAÇÃO COM O INTENSIVO E, PORTANTO, SOB O SIGNO DE UM EMPIRISMO SUPERIOR

Quando inventamos, como e por que criamos? O que se impõe como crucial num ato inventivo ou criativo? Nas proximidades de filósofos, tais como Nietzsche, Deleuze, Guattari, Hume, Foucault, Rosset, e de escritores como Kafka, Artaud, Proust e Blanchot, direi, em primeiro lugar, que a invenção, em qualquer domínio que ela se dê, constitui algo da ordem de uma absoluta necessidade. Em outras palavras, as coisas não se passam como se um indivíduo dissesse para si mesmo ou para um interlocutor: “Hei, vou criar!”, como algo que se desse a partir do nada. Como se criar fosse uma coisa natural; como se, por outro lado, houvesse uma afinidade interior e espiritual entre, de um lado, o criador e, de outro, aquilo que ele cria e em relação a que ele cria (o objeto da criação e aquilo que a suscita ou provoca).

O ato de criação está longe de se dar sob o signo da tranquilidade, da paz, da harmonia, do consenso e da boa vontade. Penso, por exemplo, na facilidade com que uma legião de especialistas se põe a falar sobre ser criativo nisso, naquilo, ou naquilo outro... Antes o contrário, o ato inventivo só tem condições de possibilidade porque o criador, sendo ele filósofo, cientista, artista ou educador, é tomado por algo da ordem do invisível e do indizível, do incomensurável e do intempestivo – sem que por isso deixe de ser real –, que lhe faz problema, isto é, algo que o fustiga, que o atormenta, que o leva a uma inquietação.

É esse algo, que reverbera em nossos territórios, desestabilizando-os e a nós mesmos, o que passo a denominar daqui por diante de *intensivo*. E o que é esse intensivo? São os fluxos, as forças, as velocidades, os movimentos moleculares que animam a vida mesma, só que em estado selvagem, ou seja, livres de quaisquer mecanismos de semiotização, regulação, estratificação, instituição e controle criados pela cultura e pela história, num sentido amplo. Falar de intensivo é falar da complexidade e da multiplicidade de forças

do *fora* (*dehors*), isto é, daquilo que é exterior às territorialidades que habitamos, sentimos e pensamos. Nos termos de uma estranha metafísica: o intensivo faz parte do que dá materialidade ao *ser*, faz parte do tecido ontológico que anima a vida, o *socius*, a natureza. Portanto, ele é imanente à vida: só se vive *nele*, *a partir dele* e *com ele*.

É pelo fato de o intensivo ser intempetivo e imanente à vida que ele vai atormentar, fustigar e fazer sofrer um eventual criador ou inventor. Este, por seu turno, só cria, antes de tudo, porque de algum modo seu corpo acolhe o intolerável do qual aquele é portador. Para utilizar uma expressão cara a Rolnik (1995), direi que um criador possui um *corpo vibrátil*, isto é, um corpo que, apesar dos receios e riscos que isso envolve, deixa que vibrem ou reverberem em si próprio essas tendências ou forças estranhas, desconhecidas e aterrorizantes. Em outras palavras, o corpo de um criador é vibrátil na medida em que se dispõe a reconhecer o intensivo como um dado real, incontornável diante da existência, isto é, que a afeta inexoravelmente, quer se deseje, quer não. Mas, além de vibrátil, esse corpo torna-se criador tendo em vista que se dispõe tanto a acolher o intensivo (visto que não se pode pura e simplesmente negá-lo, a não ser sob o preço do adoecimento e da mortificação) quanto a tomar para si sua gestão.

Essa gestão, por sua vez, deve ser entendida como a criação original de um plano de consistência capaz não só de não sucumbir às forças de que aquele se faz portador, mas de dar a elas expressão, atualizando-as como uma diferença que afirma a vida, tornando esta, a despeito das intempéries de percurso, digna de ser vivida. Nesse sentido, podemos pensar a ligação entre *formação* e *invenção* como problema de produção de um agenciamento ético, político e estético. É o que vemos, por exemplo, nessas palavras de um Michel Foucault cada vez mais interessado numa ética da relação a si: “O que me surpreende é que em nossa sociedade a arte só tenha relação com os objetos e não com os indivíduos e com a vida. A vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte?” (*apud* ERIBON, 1990, p. 310).

Ora, numa sociedade cada vez mais regida pelas leis e valores de mercado, pelo consumo generalizado, pelo desempenho, pela eficácia, pela eficiência, pelas imagens sedutoras do *marketing*, pelo bombardeio sem tréguas de clichês e por um oceano de besteiras veiculadas pelos grandes meios de comunicação, a educação e a formação dos indivíduos e coletividades tornam-se gradativa e extensamente marcadas por uma megaprogramação homogeneizante, simplificadora e assujeitadora, empobrecendo nossas condições e modos de existência. Como uma vez disse o médico e escritor Moacyr Scliar (1997), somos em todos os momentos esquizofrenicamente convidados a sermos diferentes, sob a condição de permanecermos idênticos, iguais, serializados (mesma moda, mesmo *rock*, mesmo corpo, mesmo sexo, idênticos estilos de vida etc.).

Os processos de educação e formação por que somos envolvidos, nos quais somos enredados, os quais atravessam nossas existências não estão imunes a isso. Assim, uma vez induzidos a nos exercitarmos em processos de educação permanente, já quase não temos discernimento – se é que o temos – do quanto nossa formação e nossa educação (política, profissional, artística, técnica, moral, social) favorecem muito mais o cumprimento ou a realização de programações anônimas e pré-fabricadas – que se estendem para aquém e para além das escolas –, em detrimento de efetivas experimentações criativas, mediante as quais poderíamos reinventar diferencialmente a nós mesmos e a vida que temos.

Boa parte das teorizações educacionais, dos métodos psicopedagógicos, das propostas curriculares e das tecnologias que informam os processos de ensino e aprendizagem parece infestada de fórmulas prontas, de palavras de ordem, de maniqueísmos moralistas e de receitas de sucesso formulados em termos ideais e abstratos e supostamente generalizáveis. Assim entendidos, espera-se que possam ser aplicados com eficiência e eficácia em todas as circunstâncias, em todo tempo e lugar, *sobre a realidade* dos educandos e em seu proveito. Com isso, tudo se passa como se a educação, nos múltiplos e heterogêneos exercícios que a atualizam num plano microfísico, a cada momento e a cada lugar, se recusasse a trabalhar com o real, ou seja, se recusasse a exercitar-se *com as efetivas, nômades e concretas circunstâncias que determinam as reais condições de possibilidade de seu exercício e em meio a elas*. Daí falarmos, em segundo lugar, da necessidade de introduzir, no pensar e no agir educativos, a vertigem de um empirismo de tipo superior, como aquele que Deleuze (2001) intuiu no pensamento do filósofo David Hume. Trata-se, aqui, de inventar possibilidades que tornem pensar e agir, *formar e inventar*, móveis e plásticos o suficiente para que acompanhem a própria movência e complexidade do real.

Ora, um eventual leitor pode argumentar que nunca se falou tanto, como atualmente se faz em educação, em complexidade e em transdisciplinaridade, e isso, frisa-se, como algo que diz respeito à teoria, à prática e, sobretudo, a uma nova atitude perante uma sociedade do conhecimento. Todavia, em que termos se tem falado sobre isso? O prefixo *trans* quer dizer *através de* e *para além de*. A palavra *transdisciplinaridade*, por seu turno, como lembra D’Amaral (1992), remete-nos simultaneamente a um “movimento” e a um “estado”: “movimento” *através de* ou *para além de*; ao passo que “estado”, como condição instituída, se estratifica de uma ou várias disciplinas científicas.

Mas a questão é: que relação esse *movimento* e esse *estado* guardam diante do real? Essa é uma relação de disciplinarização. Servimo-nos do conhecimento científico, ou seja, do conhecimento oriundo das disciplinas científicas, para disciplinarizar o real, mediante sua ordenação representativa. Num primeiro momento, em uma relação de interioridade que se estende de um suposto sujeito (fundamento) a um objeto (de conhecimento), o movimento próprio ao mundo, imanente à realidade, é paralisado ou desinvestido (pela representação ordenadora) e convertido em estados de coisas. Num segundo momento, faz-se com que *pensar* se movimente *para além de* e/ou *através de* estados de coisas já instituídos de antemão (disciplinas).

Com efeito, as disciplinas operam reterritorializações artificiais do real; elas reterritorializam o que são puras forças, fluxos e multiplicidades, enfim, os devires, a complexidade e o fazem, como nos ensina Foucault (1988; 1991), produzindo efeitos de verdade. De maneira mais específica, à constituição das disciplinas concerne uma configuração estratégica, instituída com base em determinados exercícios e relações de poder em que atividades de semiotização e estratos semiotizados são separados arbitrariamente e distributivamente, em esferas supostamente autônomas entre si, às quais, após um processo de legitimação, nós somos remetidos e nas quais passamos a transitar. Deleuze e Guattari (1995) advertem-nos para o fato de que o pensamento que se exerce de acordo com o modelo “árvore-raiz-imagem-do-mundo”, e que tem como razão de ser a disciplinarização do real, jamais compreendeu a multiplicidade e nunca poderá dar conta de seus transbordamentos, intensidades, fugas, acelerações, desacelerações e

infinitas e inusitadas conexões. Para esse tipo de pensamento, as multiplicidades só aparecem como adjetivas (domesticadas), e não como substantivas.

Não estamos aqui fazendo pouco caso da necessidade de dar uma conformação, um ordenamento às coisas, aos fenômenos sociais e aos conhecimentos que deles temos. Trata-se de algo muito diferente. O que afirmo, e creio ser importante, é que historicamente herdamos um modo muito peculiar de lidar com a dimensão caótica de nossa realidade. Esse modo caracteriza-se, sobretudo, pela crença de que, uma vez em contato com elementos e forças concernentes à desordem, tais elementos e forças supostamente nos levariam à desagregação ou mesmo à destruição. Ora, porém já faz tempo que a própria ciência (vejam-se os casos da física quântica e da microbiologia), mesmo que de forma marginal, vem desconfiando das pretensões desse modelo (de pensamento científico) e constatando seus limites, a ponto de Ilya Prigogine² dizer que está na hora de reservarmos uma escuta mais *poética* à natureza. É o que Rolnik (1995, p. 146-147) expressa nos seguintes termos:

Não mais se coloca de um lado ordem e estabilidade associadas a equilíbrio e, de outro, turbulência e caos associados ao desequilíbrio. O caos não só deixa de ser pensado como um processo irreversível de destruição, mas passa a ser entendido como portador virtual de uma irreversível complexificação do mundo, da qual a destruição é apenas uma das possibilidades. Ou seja, já não se entende o caos, a dissipação de uma ordem, como seu negativo, e sim como uma dimensão em que se engendra a processualidade do mundo: o movimento permanente de decomposição das ordens vigentes e de composição de novas ordens, em múltiplas direções, imprevisíveis. Em outras palavras, hoje a ordem deixou de ser o parâmetro. Ordem e caos passaram a ser pensados como indissociáveis: há sempre ordem e caos ao mesmo tempo; do caos estão sempre nascendo novas ordens; a processualidade é intrínseca à ordem.

Decorre daí que o movimento *para além de e através de* sugerido pelo prefixo *trans* talvez não se dê tanto, ou prioritariamente, entre estados de coisas (disciplinas), senão entre o virtual (desordem, caos) e o atual (ordem, cosmos) e vice-versa. Talvez já não se trata mais de operar (com vistas à formação) uma transdisciplinaridade representativa *sobre* o real, senão de proceder a uma transversalidade, *desde, no e através* da realidade mesma, só que de uma realidade concebida de forma mais rica, múltipla e complexa (em seus rizomas, em seus complexos espaços-tempos), na qual as relações podem ser pensadas como exteriores aos seus termos. Aqui, *pensar* e *ser* são coextensivos, imanentes entre si. Portanto, o primeiro pode acompanhar as vicissitudes do segundo. Recupera-se tanto o movimento quanto a multiplicidade. Recupera-se a aliança vital entre pensamento e vida: enquanto o primeiro afirma a segunda, esta o ativa.

Já não se trata de indagar acerca de como se deve *formar e inventar*, de seguir prescrições (morais), receitas (mercadológicas, tecnológicas e/ou psicopedagógicas) nem de realizar (por imitação) um modelo ideal de formação e de individualizar um sujeito já dado, com características essenciais definidas de antemão.

² Nascido em Moscou (Rússia), em 1917, professor da Universidade Livre de Bruxelas, recebeu o Prêmio Nobel de Química em 1977 por seus trabalhos em termodinâmica do desequilíbrio (teoria das estruturas dissipativas). Escreveu, com Isabelle Stengers, *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Faleceu em 2003.

O que está em questão agora são as potências de conexão, de produção, de que são possíveis o *formar* e o *inventar*, uma vez agenciados entre si. Trata-se de averiguar, pela experimentação, o que pode o complexo *formação-invenção*. Empirismo superior de Hume: como, na experiência, se produz um sujeito capaz de ultrapassá-la? Em vez de se proceder à individualização de um sujeito, não se poderia pensar em *formar/inventar* individualizações sem sujeito? Em vez de educar, com base em probabilidades, uma pessoa mediana, considerada normal (esse tipo de entidade estatística tão disputada pelas pesquisas de opinião, haja vista que é absorvível e domesticável como provável consumidora de produtos e serviços), buscar *formar/inventar*, fundamentado no acaso, uma vida impessoal, uma vida indefinida, uma singularidade qualquer? Com efeito, seguindo Deleuze (2001), o que se pode formar e o que se pode inventar? Alguém, uma vida, um devir minoritário, corpos dançantes que encarnam, em nosso presente, novos possíveis e, sobretudo, que são capazes de corporificar e fazer propagar atos de resistência. Problema de caráter ético, estético e político: “Porque em Deleuze, tal como em Espinosa, um problema de lógica (‘o que é uma multiplicidade?’) torna-se um problema ‘prático’ da vida (‘como fazer uma multiplicidade’) – e, por conseguinte, um problema político, um problema ‘da cidade’” (RAJCHMAN, 2002, p. 88).

REFERÊNCIAS

D'AMARAL, Marcio T. Esboço inicial de uma “genealogia da transdisciplinaridade”. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 95-105, jan./mar. 1992.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: 34, 2001. (Coleção Trans).

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v. 1. (Coleção Trans).

ERIBON, Didier. **Michel Foucault (1926-1984)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**: história da sexualidade. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 3.

_____. **Vigiar e punir**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação**: diálogos interdisciplinares sobre educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v. 30. (Coleção Questões da Nossa Época).

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: 34, 1992. (Coleção Trans).

_____. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. São Paulo: Record, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 2. (Coleção Pensadores e Educação).

RAJCHMAN, John. **As ligações de Deleuze**. Lisboa: Temas e Debates/Actividades, 2002. (Coleção Memórias do Mundo).

ROLNIK, Suely B. À sombra da cidade: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. *In*: MAGALHÃES, Maria Cristina R. (Org.). **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995. p. 141-170. (Coleção Ensaios).

ROSSET, Clément. **O princípio de crueldade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SCLIAR, Moacyr. Paraísos artificiais. *In*: REVISTA VEJA. Entrevista: páginas amarelas. **Veja**, São Paulo, p. 9-11, 28 maio 1997.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível: sobre o involuntarismo na política. *In*: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: 34, 2000. p. 333-355. (Coleção Trans).

Conversas de Dança nas Graduações

O que não pode mais deixar de ser: relatos indignados sobre a ex(in)clusão da dança no ensino superior em Santa Catarina

Sandra Meyer

SANDRA MEYER - Professora do Programa de Pós-Graduação em Teatro e do curso de Licenciatura em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), integrou o conselho artístico do Festival de Dança de Joinville (2008 a 2010) e com Roberto Pereira e Sigrid Nora idealizou os Seminários de Dança de Joinville. Preside a Comissão de Criação e Implantação do Curso de Licenciatura em Dança da Udesc, em vias de ser implantado em Florianópolis e Joinville.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Começo este ensaio em frente à televisão com o computador no colo presenciando uma situação sintomática no mês de julho em terras catarinenses. Para falar de dança em meio a um evento da proporção do Festival de Dança de Joinville, a mídia lança atributos que mereceriam um estudo por conta de sua perspectiva, entre tantas outras, superlativa: mágica, fascinante, encantadora, bela, sublime, universal. Ouço agora uma peça de comercial de TV de uma grande emissora que anuncia a 33.^a edição do festival joinvilense. No momento em que surge a imagem de uma bailarina clássica dançando ao som de uma música igualmente clássica, uma voz em *off* tece o seguinte comentário: “A dança é o complemento da música”.

Volto os olhos para a TV e constato o quanto uma frase ou, mais do que isso, todo um discurso pode desalinhar-se do curso da arte nos últimos 100 anos. Esse comentário, inadvertidamente, não leva em conta uma plêiade de artistas no século XX que se ocuparam de investigar, por exemplo, as relações entre música e dança, no sentido de reconhecer a autonomia dessa frente à música³.

Escrever acerca da implantação de um curso superior em Dança em Santa Catarina, a Licenciatura em Dança da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), pareceu-me ainda mais urgente naquele momento, no sentido de abertura possível a percepções, entendimentos e discursos outros sobre dança que não os do senso comum. Este artigo advém de uma espécie de manifesto/desabafo realizado na nona edição dos Seminários de Dança, que pretendia mais uma vez convocar a sociedade catarinense, da dança e em geral, a apropriar-se dessa ideia e elaborar estratégias políticas para a implantação do primeiro curso de graduação em Dança no estado.

Uma vez que, até a data de finalização deste texto, em setembro de 2015, a licenciatura ainda não havia sido implantada, não poderia escrever a respeito das dinâmicas de seu funcionamento, a exemplo de colegas de outras instituições universitárias que abrigam cursos de graduação em Dança presentes na nona edição dos Seminários de Dança. Nem poderia prospectar sobre *o que será que será*, título indagativo musical deste seminário, que aponta para um futuro daquilo que se inscreve num passado. Considerando as perdas pedagógicas em virtude da ausência do curso, poderia escrever sobre um tempo perdido, ou seja, o que *teria sido*, no futuro do pretérito composto, ou *tivera sido*, no pretérito mais-que-perfeito anterior, ou o melancólico *se tivesse sido*, no pretérito mais-que-perfeito. Mas, como nada é tão perfeito, vamos primeiramente aos fatos que cercam a não inclusão, até esse momento, da dança no ensino superior em Santa Catarina.

POR QUE NÃO ESTÁ SENDO?

Começo com algumas informações sobre o processo de implantação do curso de Licenciatura em Dança do Centro de Artes (Ceart). O projeto⁴ iniciou a tramitação nos colegiados superiores da Udesc

³ A exemplo de Rudolf Laban, John Cage e Merce Cunningham.

⁴ O projeto foi elaborado por comissão oficializada pela Portaria do Centro de Artes (Ceart) da Udesc n.º

em 2009 e foi aprovado em seu mérito pedagógico no mesmo ano, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, posteriormente, no Conselho Universitário, colegiado máximo da instituição. Em meio ao processo de tramitação, o Conselho de Administração da universidade apontou para o fato de que o curso ultrapassaria em contratação de professores e técnicos os 75% permitidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal, bem como alertava para a situação financeira da instituição, que não comportaria a abertura de novos cursos de graduação⁵.

Vários esforços foram empreendidos desde então para sensibilizar o governo do estado a aumentar o repasse financeiro à Udesc, de forma a permitir a implantação do curso nas cidades de Florianópolis e Joinville, os dois mais importantes polos de dança do estado. Entendendo a relevância de oportunizar à cidade de Joinville a oferta de ensino superior em Dança, o Ceart criou uma parceria com o Centro de Ciências Tecnológicas (CCT/Udesc) para o estudo de viabilização do curso no município. Na ocasião, o governo sinalizou saídas para a dupla implantação por meio de uma carta de intenções⁶, mas não houve avanços até a atualidade.

Há uma conjuntura econômica estadual e nacional pouco favorável, contudo outras questões implicam-se no contexto que vem causando a morosidade da inclusão da dança no ensino superior em Santa Catarina no âmbito da graduação. A falta de clareza de que a dança é uma área de conhecimento pode ser uma delas, levando em conta que o seu entendimento como entretenimento e lazer tem grande aderência no imaginário social local. Somente a dança em Santa Catarina não conta com formação superior para artistas e professores, num descumprimento aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷ instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), considerando que o maior centro de formação superior em artes, o Ceart/Udesc, oferece cursos de graduação em Música, Teatro e Artes Visuais desde a segunda metade dos anos 1980⁸.

Divulgado e reconhecido nacionalmente por sua dança, Santa Catarina possui mais de 70 festivais competitivos e mostras de escolas, com destaque para o renomado festival de Joinville. Em detrimento

103/2005, formado pelos professores Sandra Meyer (presidente), Milton de Andrade Leal, Marisa Naspolini, Heloíse Vidor e Vera Amaral Torres, esta última da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O Departamento de Artes Cênicas havia realizado um pré-projeto com vistas à criação de um curso superior em Dança em 1991, conforme Portaria Ceart n.º 021/1991.

⁵ O curso encontra-se sobrestado desde 2009, assim como outros oito cursos de graduação.

⁶ Em 22 de agosto de 2013, em Joinville, uma carta de exposição de motivos para a implantação do curso em Florianópolis e Joinville foi assinada pelo reitor da Udesc, o professor Antonio Heronaldo de Sousa, e pelo secretário de Estado de Educação Eduardo Deschamps.

⁷ A importância da dança no currículo das escolas de 1.º e 2.º graus está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, que garante o ensino de arte como componente curricular obrigatório da educação básica representado por quatro linguagens – teatro, música, dança e artes visuais.

⁸ Inicialmente por meio de um curso polivalente: Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais, Artes Cênicas ou Música. Com o surgimento da LDB, a função polivalente do professor foi substituída pelas especificidades de ensino de cada área, mediante o termo *arte*, com a introdução dos PCNs, em 1997. O curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas – foi implantado em 1986, hoje denominado Licenciatura em Teatro.

aos eventos, escolas e grupos, o estado não conta com um sistema de ensino superior para a formação de artistas e de professores de dança. Eventos de dança são importantes, mas não dão conta sozinhos de fomentar o mercado da dança e de propiciar profissionalização, tampouco de desenvolver pesquisa e ensino em dança.

A profissionalização em nosso estado é insipiente, tendo em vista os milhares de jovens que frequentam eventos e escolas de dança formais e informais. É no âmbito pedagógico que se percebem as maiores lacunas e fragilidades, e faz-se urgente uma formação consistente para a estruturação do ensino ao ambiente escolar e fora dele. A grande parte dos professores que ensinam na rede pública e privada em Santa Catarina, em sua maioria em projetos de cunho informal, não possui formação na área da dança.

A discussão é oportuna no momento em que a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados aprovou, em caráter conclusivo, a proposta que estabelece a dança como disciplina obrigatória da educação básica. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, que atualmente prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música entre os conteúdos relacionados à área artística.

O ensino (e a conseqüente produção coreográfica) das escolas e academias, exposto a descontinuidades, fragilidades e limitações que desfavorecem o desenvolvimento de um repertório conceitual que propicie pesquisa em dança, deságua em geral em festivais de cunho competitivo, muito comuns no contexto catarinense. Isso vem determinando um ambiente coreográfico desvitalizado e pouco propício ao ensino e à aprendizagem voltado às questões do corpo na contemporaneidade. Jovens artistas ou grupos raramente conseguem migrar do vasto circuito de festivais de escolas espalhados pelo território catarinense (circuitos que perfazem um dado estágio de aprendizado) para um empreendimento de mais fôlego em direção à profissionalização.

Não caberia à universidade tomar para si a tarefa de formar bailarinos, pois geralmente a formação se inicia cedo em escolas, contudo a dança na universidade pode ser o lugar para pesquisar acerca das práticas e, sobretudo, germinar questões (GREINER, 2006). A investigação na universidade pode se converter em exercício constante de invenção de problemas, e não apenas de solução de problemas (KASTRUP, 2008). Praticar a política cognitiva (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008) de revisão de práticas e discursos já estabelecidos difere da ideia de reconhecimento, esta associada a experiências de reconhecimento prático de certa situação, com pouca abertura para a problematização e invenção de outros modos de fazer dança.

No momento em que a comunidade catarinense aguarda a implantação do curso de Licenciatura em Dança da Udesc em Florianópolis e Joinville, proponho algumas reflexões sobre a presença da dança no curso de Licenciatura em Teatro e nos programas de mestrado e doutorado da instituição, tecendo considerações a respeito de como a proposta curricular do curso de Dança será incorporada nesse contexto.

UM LONGO PERCURSO: DA PÓS-GRADUAÇÃO À GRADUAÇÃO

Inúmeras ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à dança vêm sendo realizadas nas duas

últimas décadas no Ceart, sedimentando um ambiente propício para a implantação de um curso superior. Merece destaque a implantação em 1999 do curso de pós-graduação Especialização em Dança Cênica (*lato sensu*), pioneiro no estado, tendo como um de seus objetivos a capacitação de docentes com vistas à implantação de um curso de graduação no Ceart, como consta do seu projeto pedagógico. A realização de três edições do mencionado curso de pós-graduação, no período de 1999 a 2003, proporcionou o desenvolvimento de pesquisas e a capacitação de profissionais no estado e no país⁹.

Ao implantar o Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT)¹⁰, o Departamento de Artes Cênicas (DAC) deu condições para a ampliação da presença da dança, iniciada com a Especialização em Dança Cênica, inserida agora na linha de pesquisa linguagens cênicas, corpo e subjetividade. O PPGT, assim como o curso de Licenciatura em Teatro, vem recebendo artistas interessados em investigar dança, repercutindo nos modos como a experiência de dançar é integrada à pesquisa acadêmica. Os estudos e as práticas em dança ganharam fôlego maior com o contato entre graduação e pós-graduação, haja vista que os acadêmicos do PPGT realizam estágio de docência nas aulas da graduação, momento em que articulam suas pesquisas. Além disso, os alunos da graduação têm convivido em grupos de pesquisa com professores, mestrandos e doutorandos em experiências compartilhadas que contribuem para a sua formação como artistas pesquisadores.

Se por um lado a presença de bailarinos durante os quase 30 anos do curso de Licenciatura em Teatro tem sido constante, por conta da ausência de um curso de dança, por outro lado muitos dos estudantes cujo interesse inicial era o teatro se voltaram à dança e hoje fazem parte de coletivos tais como o Grupo Cena 11 Cia. de Dança¹¹ ou mantêm projetos e/ou carreira solo¹². O curso abriga seis disciplinas ligadas a práticas corporais, técnicas e metodologia da dança, além de disciplinas como Montagem e Prática de Direção Teatral, que abrigam propostas de dança. Nos últimos anos surgiram encenações de dança, a exemplo dos espetáculos *Assemblage* (2013) e *Ignorãça* (2015), ambos com direção de Jussara Xavier, e *Desapropriar de mim* (2014), sob orientação de Elke Siedler, as duas professoras colaboradoras do DAC, fortalecendo ainda mais o espaço da dança no departamento.

⁹ A divulgação das pesquisas resultantes de monografias da Especialização em Dança Cênica motivou a publicação do primeiro volume do livro *Coleção dança cênica: pesquisas em dança*, organizado por Sandra Meyer, Jussara Xavier e Vera Torres (Editora Letradágua, 2008), numa referência à experiência pioneira de realização de um curso universitário de dança em Santa Catarina.

¹⁰ O mestrado em 2002 e o doutorado em 2009.

¹¹ Foram integrantes Gregório Sartori e Maria Carolina Vieira e, atualmente, Marcos Klann, Anderson do Carmo e Edú Reis.

¹² Volmir Cordeiro foi um dos artistas que migrou do teatro para a dança durante o curso, tendo sido integrante da Lia Rodrigues Companhia de Danças. Hoje atua como solista. Cito também a atuação de Monica Siedler, Vicente Mafuz, Nastaja Brehnsan, Vanclea Segowitch, Charlene Simão e Hanna Feltrin.

A possibilidade de fazer parte de um programa de iniciação científica, especialmente em universidades públicas federais e estaduais¹³, permite aos acadêmicos um considerável espaço de formação e de sobrevivência artística, aliado ao fato de que muitos desses pesquisadores/artistas não separam teoria e prática na conceituação de seu trabalho, o que torna a universidade um espaço ajustado (não o único) para desenvolver suas pesquisas. Lá os artistas encontram estrutura física e suporte econômico e conceitual para a construção de um pensamento mais crítico e autônomo, pouco disponível em academias e escolas de dança.

É esse ambiente, o Ceart, com suas diversas ações artísticas e políticas de ensino, pesquisa e extensão, que abrigará o curso de Licenciatura em Dança. O enfoque interdisciplinar do curso poderá ser potencializado com a construção de articulações com as cinco outras graduações do centro – Artes Visuais, Teatro, Música, Moda e Design – e seus respectivos programas de pós-graduação. No CCT, sede da Udesc em Joinville, centro que reúne as engenharias, ciências da computação e exatas, será necessário construir paulatinamente um ambiente propício para o desenvolvimento do curso, em parceria com outras iniciativas de dança desenvolvidas na cidade, como a Escola Livre de Artes, que pertence à Udesc, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, o Festival de Dança de Joinville e a Escola Municipal de Ballet de Joinville, entre outras.

O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

A proposta pedagógica do curso, ainda que organizada por meio de disciplinas (que tendem a delimitar fronteiras técnicas e linguagens específicas), pretende acionar princípios de organização de pensamento que proporcionem a abertura ao conhecimento e ao exercício de aprendizagem em contextos complexos, ou seja, favorecendo transposições de esquemas cognitivos de uma disciplina a outra, interligando dessa forma os conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos previstos nos PCNs. O caminho, como aponta Morin (2002), não é necessariamente abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento. Nesse sentido, o curso pretende formar o professor de dança, estimulando-o a desenvolver projetos e planos educacionais mediante uma postura investigativa, de modo a propiciar a descoberta e a estruturação de ações artístico-pedagógicas atentas a aspectos éticos e políticos.

A dupla formação, docente e artística, do curso de Licenciatura em Teatro traz-nos dados importantes para pensarmos a implantação do curso de dança em um estado como Santa Catarina, que apresenta limitações de mercado de trabalho. Ao aliar uma sólida vivência artística aos princípios pedagógicos, o curso de Teatro vem propiciando ao aluno uma atuação docente mais consciente, colaborando, assim,

¹³ Para se ter uma ideia, o Ceart disponibilizará no período de agosto de 2015 a julho de 2016: 63 bolsas de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) e Probic, 40 bolsas de apoio discente e mais 42 bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos cinco cursos de graduação do centro: Artes Visuais, Teatro, Música, Moda e Design. Com o Edital do Programa de Apoio à Extensão (Paex), o Ceart disponibilizará 84 bolsas de extensão.

com a formulação e a realização de projetos que problematizam arte e educação. As experiências vividas no campo do teatro permitirão ao DAC, no qual o curso estará inicialmente abrigado¹⁴, um diferencial para responder às demandas próprias do futuro curso de dança. Entendendo que a prática docente deve ser construída com base na vivência em arte, o curso de dança buscará preparar um profissional do ensino com um entendimento pedagógico aguçado do fazer artístico, o que aumenta consideravelmente as oportunidades de atuação profissional.

Isso tem ocorrido no curso de Teatro do Ceart, que nos seus 30 anos de existência modificou de maneira expressiva o ambiente teatral catarinense ao formar professores-artistas ou artistas-professores. Inúmeros projetos desenvolvidos por egressos do curso permitiram a expansão dessa linguagem no estado, com a formação de grupos teatrais¹⁵ e o aperfeiçoamento de diretores e atores, além da atuação em espaços educacionais.

Como afirma Marques (2003), ao propor a figura do professor-artista, o trabalho pedagógico não pode excluir ou abafar o trabalho artístico e estético com dança no ambiente escolar. Muito pelo contrário. É um olhar pedagógico inventivo que poderá permitir uma abordagem em arte interessante e interessada. A ênfase na formação de um professor/artista propicia a emergência de um tipo de profissional que alia o conhecimento das linguagens à capacidade de nelas intervir como criador.

NÚCLEOS CONCEITUAIS

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança compõe-se de três núcleos conceituais¹⁶ estruturados em oito fases que se articulam dinamicamente e sistemicamente, buscando a indissociabilidade entre teoria e prática. O Núcleo 1, Estudos Teórico-Práticos: Educação Somática e Técnicas Corporais, envolve disciplinas que abrangem fundamentos conceituais e de educação somática, bem como procedimentos de investigação e organização da cena (técnica, criação, improvisação, composição, dramaturgia). O Núcleo 2, Estudos Teórico-Críticos, engloba estudos sobre o corpo e o movimento na dança em conexão com outras artes e campos do conhecimento, envolvendo aspectos históricos, filosóficos, estéticos, sociais, econômicos, culturais e científicos. O Núcleo 3, Formação Pedagógica do Professor, é voltado à prática docente com disciplinas que orientam e aprofundam o conhecimento artístico da dança na área de ensino, fornecendo conceitos de arte-educação e experiência básica de estágio. O módulo pedagógico alia a formação artística, científica e humanística dos módulos 1 e 2 aos princípios educacionais que regem o ensino das artes e, nesse caso, as artes do corpo e da dança, para o exercício da arte e da docência. Vale salientar que a articulação entre os três núcleos se inicia na primeira fase do curso, estendendo-se até o fim deste, com o intuito de não dissociar pedagogia de investigação em arte.

¹⁴ De acordo com o Projeto Pedagógico do Ceart, um departamento próprio de dança poderá ser criado a partir de no mínimo 12 professores atuantes no curso.

¹⁵ Cito alguns: Erro Grupo, Teatro Sim... Por Que Não?, Persona Cia de Teatro, Traço Cia. de Teatro, Teatro em Trâmite e Pé de Vento Teatro.

¹⁶ Refere-se à área de conhecimento estabelecida pelos PCNs, podendo apresentar outras denominações, tais como eixo, núcleo etc.

Os estudos teóricos e as práticas de dança na licenciatura não visarão impor um modelo de corpo ou gesto, incompatível com as especificidades das danças na contemporaneidade, entendendo que não é a técnica que as define, mas um projeto ético, poético e estético (LAUNAY, 2003). As disciplinas que compõem os três núcleos conceituais visam contribuir para o desenvolvimento de um *espírito problematizador*, dirigido aos grandes problemas do conhecimento e da condição humana (MORIN, 2002). Acentua-se assim a relação entre ensino, criação e pesquisa e entre as diferentes práticas artísticas no decorrer da formação do professor, buscando atender à implantação de um projeto de formação contemporâneo que problematize as maneiras de atuar com a e na arte.

Numa perspectiva em que pensamento e ação são coexistentes, o pesquisador seria aquele que “intervém com o próprio exercício do pensamento. Produz-se teoria e atua-se, trocando os papéis de acordo com a necessidade do momento” (GALLO, 2013, p. 132). O intelectual ou teórico (e eu diria o artista) seria uma espécie de mestiço, uma mistura de pensamento e de ação, de teoria e de prática (GALLO, 2013). Logo, teorias passam a ser ferramentas não totalizantes, e sim transitórias e locais, que podem servir ou não para outros contextos. Transitórias como o corpo que dança. Essa visão mestiça permite uma abertura ao acontecimento, às emergências do corpo e seu ambiente. As produções no espaço ficcional experimental artístico exigem que pensemos em um modo de vida sem sede de verdades, inventando outros mundos e evitando a cristalização que pode levar ao aprisionamento.

Para falar de teoria e prática, é necessário questionar sua decantada dicotomia, ou seja, ora o predomínio do racional, exaltando a teoria, ora o corporal, salientando a prática. A ideia de coengendramento (CLARETO, 2013) entre teoria e prática e a noção de experiência são bons antídotos para essas dicotomias. A dança possui boas estratégias para esse enfrentamento, tendo a experiência como aquilo que possibilita a coextensão entre prática e teoria.

A dança enquanto arte da presença requisita um afastamento da visão descorporizada da ciência clássica, diminuindo o hiato entre ciência e experiência. Como associar a experiência de dançar e a pesquisa acadêmica? Como descrever a textura sensível de um acontecimento? Como descrever a experiência do dançar, propiciando a visibilidade de “regimes de dizibilidade próprios à dança”? (ROCHA, 2012). Diante da perspectiva experiencial da dança no âmbito acadêmico, como o artista pode refletir sobre práticas em que está implicado? Essas são questões que deixo abertas, ansiando para que, num futuro próximo, *quando o curso tiver sido* implantado, possam ser matérias de interesse em debates acalorados e em cenas de dança instigantes nas salas de aula do curso de Licenciatura em Dança nas cidades de Florianópolis e Joinville. Como ressaltou uma professora em um dos momentos de debate no nono Seminário de Dança, o curso já existe virtualmente, em nosso imaginário, tamanhas a sua relevância e urgência. Basta apenas materializá-lo.

Mas quando será que será?

REFERÊNCIAS

CLARETO, Sonia Maria; OLIVERA, Marta Elaine. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. *In*: _____; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

GALLO, Silvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. *In*: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

GREINER, Christine. A arte na universidade para germinar questões e gerar procedimentos. *In*: MEYER, Sandra; TORRES, Vera; XAVIER, Jussara (Orgs.). **Tubo de ensaio: experiências em arte e dança contemporânea**. Florianópolis: Edição do Autor/Editora Udesc, 2006.

KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e aprendizagem inventiva. *In*: _____; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAUNAY, Isabelle; GINOT, Isabelle. Uma fábrica de anti-corpos? Tradução de Neuriel Alves. 1.º jan. 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/uma-fabrica-de-anti-corpos>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

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

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2004.

ROCHA, Thereza. Dança/filosofia: verso e reverso de um dizer. **Urdimento**, Florianópolis, n. 19, 2012.

(Re)grad(u)ações de uma experiência

Ernesto Gadelha

ERNESTO GADELHA - Graduado em Pedagogia da Dança pelo Instituto de Dança Cênica de Colônia e pós-graduado em Dança Contemporânea pela Folkwang Hochschule. Atua como professor, gestor e curador em diversos projetos. Atualmente coordena a Escola Pública de Dança da Vila das Artes, faz a direção artística da Bienal Internacional de Dança do Ceará e cursa Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

É difícil falar de uma experiência que ainda está acontecendo e na qual estamos imersos. Nessa situação, tudo é muito vívido, tudo é muito parcial, às vezes apaixonado... Não se dispõe ainda da possibilidade do distanciamento, daquele afastamento que nos permite colocar em perspectiva sensações, percepções, reverberações, aquisições etc., ou mesmo elaborar conclusões acerca disso ou daquilo que foi experienciado. É nessa condição que tento formular este breve relato. Trata-se aqui de compartilhar impressões e reflexões circunstanciais resultantes da experiência de, após uma longa trajetória profissional, cursar uma graduação numa área em que já atuo. Em meio a esse percurso, gostaria de abrir espaço para lançar um olhar sobre questões de natureza curricular, propostas formativas de outros países, possíveis dispositivos que estimulem profissionais já atuantes a buscarem uma formação superior em Dança, entre outros aspectos que possam alimentar nossa discussão.

DE ONDE FALO

Para contextualizar um pouco mais minha fala, acredito ser importante mencionar brevemente parte de minha experiência prévia em dança.

Em 1992, após quase 10 anos de atuação como bailarino, decidi fazer um curso de Pedagogia da Dança na Ballett Akademie Köln, no Institut für Bühnentanz, na Alemanha, instituição ligada à Rheinische Musikschule e à Hochschule für Musik Köln. Essa graduação era dirigida sobretudo a artistas da dança em vias de redirecionamento profissional. Pressupunha-se ali que o candidato à formação já possuía conhecimentos técnicos e artísticos da linguagem. O objetivo da formação era então desenvolver no estudante ferramentas para que ele pudesse atuar como professor. As atividades teóricas e práticas giravam basicamente em torno de dois focos principais: de um lado, o ensino de dança clássica e, de outro, o ensino de dança criativa para crianças.

Durante a formação, estagiávamos em todas as classes existentes no instituto, abrangendo desde crianças de 4 anos até alunos do último ano da formação, já em vias de profissionalização. Ora observávamos as aulas, ora auxiliávamos o professor, e também éramos responsáveis pelo planejamento e execução da aula. Paralelamente, tínhamos aulas de Metodologia do Ensino de Dança. Havia ainda várias aulas práticas de diversos tipos de dança que podíamos frequentar, fosse fazendo-as ou assistindo a elas. Resumindo: era uma formação que tinha um forte investimento na *prática* do ensino de dança, de maneira específica de dança clássica e dança criativa.

Naquele momento, foi uma excelente oportunidade para compreender e organizar uma série de elementos que havia apreendido de modo desordenado e fragmentado ao longo da minha randômica formação como bailarino. Ao terminar o curso, tinha a sensação de que havia aprendido bastante sobre dar aulas, mas de que muito faltava.

Concluída tal formação, ingressei como aluno especial na Folkwang Hochschule, hoje denominada Folkwang Universität der Künste. Minha intenção era agregar aos conhecimentos adquiridos em Metodologia do Ensino de Dança Clássica elementos da dança moderna e da dança contemporânea que pudessem enriquecer minha atuação docente. No decorrer desse período, participava das aulas que me

interessavam e aproveitava para observar a forma de trabalhar dos professores que ali ensinavam. Foi também nessa época que comecei a atuar como professor de várias companhias de dança contemporânea que mantinham aulas de balé entre suas atividades de treinamento técnico.

Olhando para trás, percebo que, de maneira geral, as duas formações formais pelas quais passei tinham um caráter eminentemente prático. No que pesem os aspectos positivos desse tipo de abordagem formativa, as lacunas também são evidentes. Nessas instâncias, pouco se discutia a dança numa perspectiva mais ampla e problematizadora da linguagem. Pouco se debatiam suas dimensões poéticas, éticas e políticas, seus saberes e seus fazeres, seu campo epistemológico e os múltiplos atravessamentos que fazem parte de sua configuração.

NA CONDIÇÃO DE GRADUANDO

Passados quase 20 anos da minha formação em Colônia, convencido de que esta não seria reconhecida formalmente aqui no Brasil, resolvi tentar a experiência de uma nova graduação. Em 2012, decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para a Universidade Federal do Ceará (UFC). A princípio indeciso quanto ao curso, acabei optando pela Licenciatura em Dança. No primeiro semestre de 2013 já era um calouro na UFC. Vários semestres decorreram desde então.

Não sei o que teria acontecido se tivesse entrado nesse mesmo curso aos 20 anos de idade, ávido de vivências corporais que me empoderassem enquanto artista-docente da dança. As experiências vividas ao longo da minha trajetória profissional como bailarino, coreógrafo, professor, curador ou gestor, por um lado, acalmaram minha ânsia pelas práticas corporais. Por outro lado, instigaram minha curiosidade em relação às mais distintas áreas de saber que constituem interfaces com a dança. Essa curiosidade e o desejo de conhecimento levam-me hoje a perceber essa graduação como uma gratificante e prazerosa jornada intelectual.

Uma das vantagens de cursar uma graduação numa área em que você já atua é a imediatez. As conexões entre aquilo que se estuda e aquilo que se faz profissionalmente podem, com frequência, acontecer de forma muito rápida. Para além da aplicação direta de conhecimentos adquiridos, outra importante faceta dessa vivência é a grande probabilidade de passar a colocar em questão diversos aspectos de sua própria prática profissional. Trata-se de um questionamento que surge no momento em que passamos a vislumbrar nossas práticas com base em perspectivas outras, alimentadas por novos dados e informações. É interessante perceber que essa atitude problematizadora vai tornando-se um hábito.

Por meio desse processo formativo, ficou mais fácil assumir que aquilo que agenciamos sempre arrasta consigo a possibilidade da dúvida e do erro. Incorpora-se aí – de modo cada vez mais tranquilo, eu diria – a necessidade de uma constante interrogação acerca da consistência e pertinência do que se propõe. Ao mesmo tempo, torna-se cada vez mais fácil assumir a experimentação como caminho, talvez como ética, e não como mera possibilidade.

Se 20 anos atrás minha primeira formação pedagógica me permitiu uma melhor compreensão do que havia feito até então graças a um mergulho vertical num tipo de prática do ensino de dança, a graduação que agora faço tem possibilitado um olhar crítico e ressignificador sobre esses 30 anos de

atuação na dança, dessa vez por intermédio de um mergulho de caráter mais transversal no campo do ensino de dança. Ao mesmo tempo, tem proporcionado a oportunidade de explorar todo um ferramental extremamente relevante e interessante com o qual, por razões diversas, ainda não tinha me confrontado. Isso é bastante gratificante.

MAS E OS MEUS COLEGAS?

Na condição de profissional que já há algum tempo atua na área de formação em dança, não consigo furtar-me ao impulso de refletir sobre a situação dos meus jovens colegas de faculdade ante o currículo proposto pela licenciatura.

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

Ainda que sinta falta de alguns conteúdos no currículo da licenciatura, poderia afirmar que o curso oferece um rico e diversificado itinerário de disciplinas. Da fisiologia à filosofia, das poéticas populares às dramaturgias contemporâneas, dos discursos sobre o corpo à educação, pode-se fazer uma festa. Para completar, a ausência de pré-requisitos no curso e uma quantidade significativa de disciplinas optativas proporcionam liberdade extra ao estudante para eleger o percurso que melhor lhe convier.

Quando, no entanto, penso naqueles que ingressaram no curso sem nenhuma experiência prévia em dança e lembro que os egressos das licenciaturas em Dança são, no Brasil, os profissionais legalmente habilitados para ministrar aulas, identifico certa deficiência no que se refere às atividades de práticas corporais oferecidas/exigidas pelo curso.

Deparamos aí com uma questão que tem a ver com a maneira de organizar a formação do artista-docente da dança no Brasil. Em nosso país, pelo menos no nível superior, imputou-se à universidade a missão de preparar o profissional da dança para a pesquisa, a criação, a docência etc. Uma pergunta que podemos fazer é: a universidade dá conta disso? Caso não dê, o que pode ser feito?

Se, a título de comparação, tomarmos como exemplo o modelo público francês de formação de artistas ou professores de dança, perceberemos que nossas graduações em Dança estão sobrecarregadas. Identificaremos que as graduações em Dança oferecidas nas universidades francesas fazem parte de uma rede integrada de instituições formativas que têm funções complementares. De maneira geral, nesse circuito, os responsáveis pela formação dos artistas da dança, inclusive em nível superior, são os conservatórios. O professor de dança, por sua vez, habilita-se não mediante uma licenciatura, mas a aquisição do Diplôme d'État (diploma de Estado)¹⁷. Essa habilitação pressupõe o domínio técnico no tipo específico de dança para o qual o diploma habilita e é outorgado pelo Ministério da Cultura. Por fim, as

¹⁷ O curso de preparação para o diploma de Estado de professor de dança geralmente tem duração de 600 horas e é constituído por quatro unidades de ensino: formação musical, história da dança, anatomia e fisiologia, teoria e prática de ensino e análise do movimento. Para artistas da dança com trajetória profissional comprovada, existe a possibilidade de formações mais curtas, de 200 e 400 horas.

graduações universitárias destinam-se, sobretudo, à formação de pesquisadores na área de dança.

Vemos aí que cada instituição tem suas especificidades formativas e que existe um compartilhamento de responsabilidades funcionais entre elas. É interessante ressaltar que as habilitações conseguidas por meio dos conservatórios superiores e do diploma de Estado são passíveis de reconhecimento pela universidade, podendo abreviar significativamente o percurso acadêmico do aluno.

BREVE DEVANEIO INSPIRADO NUM CONCEITO DE PIERRE BOURDIEU

Bourdieu, na década de 1960, ao analisar os mecanismos responsáveis pelas desigualdades de aproveitamento e rendimento de alunos provenientes de distintos grupos sociais, chegou ao conceito de “capital cultural” (CUNHA, 2007). Esse capital cultural, segundo o autor, toma forma na qualidade e quantidade de conhecimento que o aluno já traz de casa, além de heranças como a postura corporal, o domínio da linguagem, a capacidade de se expressar em público etc. Bourdieu acreditava que o fato de a cultura da elite ser muito próxima da cultura escolar permitia aos estudantes de origem social mais favorecida um melhor rendimento escolar, porque eles eram aqueles que sabiam jogar as regras do jogo (CUNHA, 2007).

Ao finalizar a obra *Les héritiers*, em 1964, Bourdieu e seu parceiro Passeron propuseram o que eles denominaram de “pedagogia racional”, ou seja, “uma maneira de neutralizar metodicamente, desde a escola maternal à universidade a ação dos fatores de desigualdade cultural” (CUNHA, 2007, p. 516).

Feita essa contextualização do conceito de capital cultural, gostaria de, a título de exercício reflexivo, num movimento de livre apropriação do conceito e de aproximação com nossa área, incluir nessa categoria analítica – a do capital cultural – uma dimensão corporal. Poderíamos talvez chamá-la de *capital corporal*. Enfatizo, no entanto, que o foco desta discussão não é a potencialização da competitividade do estudante ou a padronização de seu perfil cultural, mas sim *o desenvolvimento de sua corporeidade dançante*.

Se admitirmos que há alunos que ingressam na licenciatura com pouquíssima ou nenhuma vivência corporal específica relacionada às práticas de dança, seria interessante, desejável eu diria, que a universidade se propusesse a criar estratégias para que esses alunos pudessem vivê-las intensamente durante sua graduação. A ideia aqui é proporcionar aos estudantes as melhores condições possíveis para que eles desenvolvam, do seu modo, um capital corporal pessoal e singular orientado na relação com a dança e que, com as demais referências adquiridas no decorrer de sua formação, possa balizá-los em sua prática futura de artistas-docentes. Caso esses graduandos não tenham tido oportunidades de fazer isso em sua vida pregressa, que as tenham agora.

Para tanto, a estrutura curricular do curso deve ser capaz de produzir um campo de experiências de várias naturezas cujos registros se encontram e se reconhecem nos discursos, porém também nos agenciamentos corporais dos alunos. Caso isso não aconteça, a universidade estará, de alguma forma, desincumbindo-se de uma responsabilidade que também é dela. Nesse caso, há que se questionar que tipo de profissional a instituição estará preparando para atuar nos diversos contextos de ensino de dança.

CURRÍCULO COMO AGENCIAMENTO

Tomaz Tadeu da Silva (2005), em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, lembra que, contrariamente à noção de teoria, da perspectiva da noção de “discurso”, não existe um objeto dado *a priori* que possa ser chamado de currículo (SILVA, 2005). Na perspectiva dos *discursos sobre o currículo*, assume-se a percepção da noção de currículo não com base em uma abordagem ontológica, mas sim histórica.

O autor lembra ainda que o “currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2005, p. 15). Nesse sentido, poderíamos talvez afirmar que o currículo é uma proposta, o resultado de um conjunto de agenciamentos. Seria possível avançar um pouco intuindo que esses agenciamentos são condicionados por questões de ordem histórica, social, política, econômica, educacional, epistemológica, entre outros aspectos presentes no contexto em que o currículo é concebido. Assim sendo, é provável – e desejável – que uma proposta curricular esteja sempre sujeita a novos atravessamentos, que mantenha certo caráter de experimentação, devendo, portanto, ser regularmente revista, reavaliada, reformulada à luz das dinâmicas dos processos formativos, das respostas e das necessidades dos corpos discente e docente, das novas demandas contextuais que vão surgindo. A UFC graduou seus primeiros bacharéis e licenciados em Dança em 2014. Talvez seja esse um momento apropriado para uma revisão da proposta curricular.

ABREVIÇÃO DE CURSO?

Existe um dispositivo interno na UFC, uma resolução de 2012, que permite a abreviação do tempo de estudo nas graduações. Isso é possível mediante a comprovação do domínio dos conteúdos de determinadas disciplinas. No caso específico da UFC, esse processo, entre outras exigências, só pode ser realizado após o aluno integralizar pelo menos 50% de sua carga horária.

Esse tipo de mecanismo possibilita uma redução significativa na carga horária total do curso e pode representar um importante atrativo para que vários profissionais já atuantes na dança se sintam inclinados a ingressar na graduação. Imagino que diversas graduações em Dança Brasil afora já dispõem de tais dispositivos. Seria interessante que esse recurso fosse mais conhecido e passasse a ser utilizado da forma mais ampla e generosa possível para beneficiar os profissionais já atuantes.

Tendo concluído o 5.º semestre, finalmente atingi as 1.600 horas necessárias para dar entrada nesse processo. Embora já tenha até preparado o roteiro de disciplinas para as quais gostaria de tentar a dispensa, começo a me perguntar se de fato quero abreviar meu curso. O fato é que, embora com frequência tenha de fazer mágica para conciliar as demandas do cotidiano profissional e familiar com aquelas da graduação, penso no que posso estar perdendo ao não cursar uma série de disciplinas que estão à nossa disposição. Depois que a gente se reacostuma a estar em sala de aula, discutir temas do seu interesse e dialogar com bons professores pode ser irresistivelmente bom.

REFERÊNCIAS

CENTRE NATIONAL DE LA DANSE (CND). **Diplôme d'État de professeur de danse**: liste des établissements habilités à assurer la formation. Paris: CND, 2015. Disponível em: <<http://www.cnd.fr/upload/files/f694be6c2b8ffd402a89fe2305b1685d23d140ca/9c21505e45876279ad5b188ac4487146b609a234.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CUNHA, M. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**Graduação em Dança na Unicamp:
30 anos de produção de conhecimento com o
corpo e no corpo**

Daniela Gatti

DANIELA GATTI - Artista da cena. Doutora e mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Estudou na *Rotterdamse Dansacademie*, na Holanda. Docente desde 2002 no Departamento de Artes Corporais, professora plena e pesquisadora do curso de Pós-Graduação de Artes da Cena da Unicamp. Desenvolve pesquisas em processos artísticos em dança agregando diferentes linguagens em redes de saberes. Atual coordenadora do curso de dança e coordenadora geral dos cursos de graduação do Instituto de Artes da Unicamp.

INTRODUÇÃO

O IX Seminário de Dança de Joinville reuniu coordenadores, docentes e estudantes de várias instituições de ensino superior de Dança do Brasil para debater o tema “O que será que será? Percursos formativos nas graduações em Dança no Brasil: currículo como cartografia”. A questão possibilitou aos participantes abrir novos olhares sobre as perspectivas e expectativas desse espaço de formação e como os cursos superiores de Dança vêm se consolidando no atual cenário cultural do país. Neste artigo proponho trazer reflexões acerca da experiência universitária e do quanto ela vem contribuindo para a formação do futuro artista e professor da dança. Para tanto, pretendo dialogar com os aspectos formativos do curso de graduação em Dança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que completa 30 anos de existência, apontando os principais espaços de trabalho do egresso.

Para fomentar reflexões sobre a importância da formação superior em Dança para o artista e professor de dança, trago a relação entre a formação superior e a atuação no espaço de trabalho. Atualmente, no âmbito das políticas culturais e educacionais, mudanças significativas no espaço de trabalho vêm solicitando profissionais na área da dança com múltiplas competências envolvendo outras áreas do conhecimento. As atividades vêm exigindo um perfil de profissional da dança com maior abertura e visão, capaz de pensar e aprofundar questões pertinentes ao universo da arte do movimento e suas relações. Ou seja, um profissional que busca maior autonomia, pensamento crítico sobre o fazer e comprometimento com a sua escolha profissional. Nos dias de hoje quem pretende *dançar e ensinar a dançar* como escolha profissional deve ter a compreensão da complexidade desses ofícios da arte do movimento. Podemos perguntar: Por que dançar? Por que ensinar a dançar? Para que dançar e ensinar a dançar? Para quem dançar? Para quem ensinar a dança? O que dançar? O que ensinar de dança? Como ensinar a dançar? Onde dançar? Onde ensinar dança? Assim, percebemos que em cada questão reside particularidades que envolvem uma rede de relações de ordem particular e coletiva que permite ao estudante de Dança reconhecer um vasto campo de possibilidades de estudos e pesquisas que vão exigir dele ampla experiência sobre o seu fazer.

Desse modo, a universidade, enquanto estrutura de instituição de ensino superior plural, pode vir a oferecer ao estudante de Dança a possibilidade de ampliar seus conhecimentos com o corpo e no corpo. Ela promove o exercício do saber permitindo novas escolhas estéticas, poéticas e políticas no tratamento de um pensamento crítico sobre o corpo nas produções artísticas e intelectuais. Nesse sentido, a importância do bacharelado como formação artística num diálogo direto com a formação do licenciado em Dança protagoniza a experiência no corpo como lugar da praxe.

POR QUE DANÇA NA UNIVERSIDADE?

O estudante de Dança que busca a experiência universitária adquire não apenas conhecimentos técnicos específicos do seu campo de formação, mas saberes que o possibilitam construir sua singularidade enquanto ser social. A vida acadêmica compreende um complexo organismo que impõe a ele a percepção de novas visões diante do mundo e que corrobora com a construção de sua autonomia.

A universidade em sua esfera plural é reconhecida como território de produção e difusão de conhecimento que propicia uma formação mais ampla do futuro profissional e colabora com ela. Consideram-

se aqui, no entanto, a proposta e o conceito de universidade em que instituições superiores de ensino promovem a valorização da diversidade e do respeito às especificidades de cada área do conhecimento e que prezam pelo valor do diálogo entre as diferentes formas de manifestação de pensamento alicerçadas por uma visão humana, democrática e ética.

O organismo presente nas instituições universitárias do Brasil compreende os três pilares que constituem a vida acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – e que devem estar correlacionados nas suas produções e no pensamento acadêmico científico, tecnológico, intelectual e artístico. Nesse sentido, ao trazer como foco cursos superiores em Dança, idealiza-se uma formação em que o diálogo entre universidade e sociedade proporcione ao estudante de Dança a responsabilidade na construção de novas perspectivas, novas frentes de atuação e novos paradigmas. Assim, o conhecimento a ser edificado, fruto dessa relação, propicia ao acadêmico desenvolver suas capacidades sensíveis, técnicas, reflexivas, analíticas e, acima de tudo, propositivas, dimensionadas por meio da experiência¹⁸ e do contato com diversos contextos e saberes.

Em consonância com o conceito de experiência de Bondía (2002), a vida universitária constrói-se com base na relação entre o processo de autonomia e as novas experiências que desterritorializam o estudante diante dos modelos cristalizados e conhecimentos do senso comum, promovendo possíveis rupturas e transformações enquanto organização de um indivíduo que pensa criticamente. A *experiência acadêmica* estimula o graduando a perceber e a se conectar tanto com seu mundo individual e particular quanto com o coletivo, sendo esse um momento importante de confrontos e descobertas.

O processo de formação a nível superior materializa-se como potencialidades, conhecimento técnico e ideologias em todos os campos do saber, mediante uma complexa rede envolvendo o encontro de diferentes realidades que abarcam aspectos culturais, sociopolíticos e históricos, além dos fatores conjunturais e contextuais que determinam sua forma. Ou seja, uma cartografia presente numa produção de conhecimento pautada tanto no terreno da subjetividade quanto em modelos da ciência e da ciência aplicada. Com isso, a universidade traz em seu território global uma diversidade de áreas: artes, ciências humanas, ciências exatas, biológicas e tecnológicas.

Desse modo, o caminho processual na construção dos fazeres e saberes no campo do conhecimento deve estar fundamentado sobretudo em princípios que norteiam a reflexão e a integração de saberes por intermédio de dois pontos considerados aqui como essenciais na formação superior: autonomia e senso crítico sobre o próprio saber.

¹⁸ “Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

O foco do ensino superior em Dança deve estar na promoção à pesquisa e na articulação e integração dos diferentes saberes e fazeres que perfazem a formação do artista e do educador da dança, bem como oferecer uma fundamentação capaz de rever e dinamizar os conteúdos e métodos de trabalho utilizados na educação não formal¹⁹.

Atualmente há consenso de que à universidade compete formar o aluno integrando-se competência profissional com capacidade de reflexão crítica e consciência de inserção em uma totalidade. Na universidade, esta formação se desenvolve necessariamente mediante o conhecimento teórico aliado à experiência prática como área de conhecimento. A dança, desde sua implantação no ensino universitário – recente, em comparação com outras áreas de conhecimento –, deparou-se com o desafio de realizar essa aliança, uma vez que tanto seu objeto quanto o seu instrumento profissional residem no corpo como lugar de intersecção entre o individual e coletivo, pessoa e sociedade. É justamente no âmbito da universidade que essa intersecção poderá vir a ser a experiência de conhecimento que integra o exercício prático e a reflexão teórica (UNICAMP, 2014).

Desenvolver o senso crítico pelo viés do corpo no processo de formação e construção do conhecimento no estudante de Dança faz com que ele adquira novas compreensões da realidade e da relação sobre si mesmo, na observação e consciência dos fenômenos dados por diferentes perspectivas. O senso crítico potencializa o acadêmico à formulação de novas ideias ou mesmo à reinvenção de realidades por meio do corpo e do movimento.

O pensamento crítico transforma e rompe a inércia do senso comum. “Quando assumimos uma postura crítica o indivíduo assume também um papel de criador do conhecimento” (CARRAHER, 2002) e é com base em perspectivas múltiplas que reflete sobre sua maneira de se posicionar social e culturalmente. No caso da dança, colocando o corpo como atuante desse novo modo de pensar e estar no mundo.

CURSO DE DANÇA UNICAMP: 30 ANOS FORMANDO E PRODUZINDO CONHECIMENTO COM O CORPO E NO CORPO

O curso de graduação em Dança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)²⁰ é o segundo

¹⁹ Informações retiradas do recente Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da Unicamp, elaborado pela equipe de docentes em 2014 sob coordenação das professoras Daniela Gatti e Marisa Lambert (UNICAMP, 2014).

²⁰ Em 2015 o curso de Dança completou 30 anos. A professora doutora Marília de Oswald de Andrade idealizou em 1984 o projeto de um Departamento de Dança no Instituto de Artes que, juntamente com um grupo de profissionais da área da dança, concretizou o seu início para 1985. Na proposta de criação do Departamento de Artes Corporais, foi prevista a progressiva implantação de infraestrutura e espaço físico adequado para ensino, pesquisa e produções na área de dança, além da ideia de o departamento oferecer um curso de graduação em Dança (bacharelado). Também suas dependências abrigariam o Arquivo de Artes Corporais Brasileiras. Todos os cursos de formação de professores/licenciados nesse período estiveram sob gerência da Faculdade de Educação até 2005. Ao longo dos anos, procurou-se perseguir um ideal presente no projeto inicial: conferir à dança o *status* de área de conhecimento inserida na universidade. O curso de Dança da Unicamp foi o segundo curso superior público nessa área do Brasil, sendo hoje reconhecido como referência, seja na sua proposta pedagógica, seja na sua configuração estrutural, inserido num Instituto de

mais antigo do Brasil e completa em 2015 30 anos de existência formando bacharéis e licenciados em Dança. Seu princípio formativo é a proposta de desenvolvimento de um pensamento crítico sobre sua área de conhecimento. Ambas as formações – licenciatura e bacharelado – abrangem a relação entre prática e teoria na produção de conhecimento dada pela experiência com o corpo e no corpo. Logo, o cruzamento de saberes entre os currículos do bacharelado e da licenciatura dispõe da apreensão e compreensão de conteúdos que concernem habilidades e competências tanto artísticas quanto didático-pedagógicas dimensionadas no próprio corpo e no corpo do outro.

Nesses 30 anos, mudanças contextuais sociopolíticas influenciaram diretamente o percurso evolutivo do curso, de maneira a cartografar três mapas estruturados como projetos político-pedagógicos. Foram momentos significativos para alinhar novas tendências e pensamentos, fundamentos e modos de apreender experiências no campo da criação e ensino da dança.

O primeiro projeto político-pedagógico, elaborado em 1984 pela fundadora do curso, a professora doutora Marília de Oswald de Andrade, com uma equipe de artistas e professores, idealizou um programa curricular pautado no desenvolvimento de novas modalidades de dança, as quais refletissem a experiência contemporânea e a realidade sociocultural brasileira.

Após 20 anos, uma primeira revisão fez-se necessária para um novo alinhamento, pois em 2004 a formação do licenciado estaria sob a responsabilidade do curso de Dança, e não mais da Faculdade de Educação, dimensionando assim a formação do professor de dança com base em sua praxe. Portanto, o segundo projeto pedagógico, elaborado pela professora doutora Graziela Rodrigues e por uma equipe de docentes, revisou o conjunto de disciplinas propondo conteúdos de aprendizagem que pudessem ancorar o estudante de Dança no desenvolvimento técnico-artístico e expressivo, “pretendendo vincular a história do indivíduo e a sua experiência social, na cultura brasileira ao processo de formação do artista” (UNICAMP, 2004), com foco e direcionado ao profissional intérprete e criador de dança.

Recentemente, após novas políticas educacionais voltadas para a formação docente, uma equipe de professores do curso, conjuntamente, debruçou-se para a elaboração de um novo projeto político-pedagógico direcionado à formação do licenciado, atualizando conteúdos e princípios didático-pedagógicos concernentes à área da dança. Nessa revisão, procurou-se manter sua identidade alicerçada à construção de uma formação integral do estudante de Dança com base na experiência do corpo, fortalecendo assim a área como produção de conhecimento.

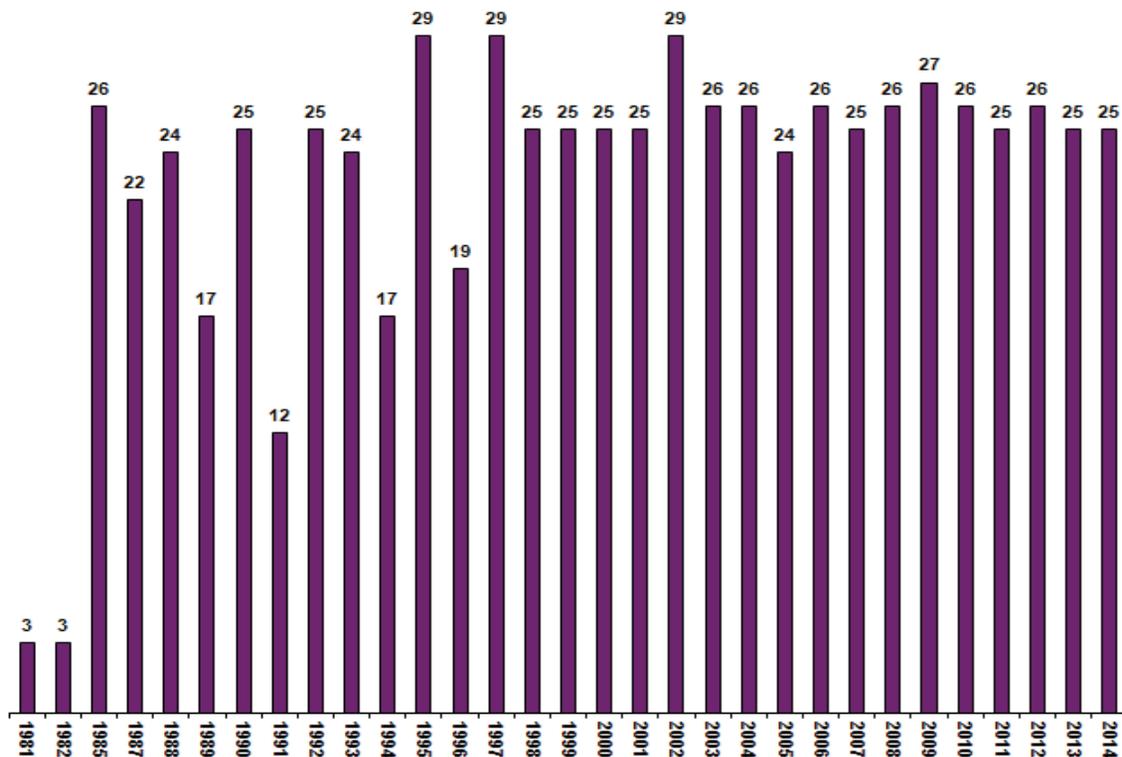
Uma pesquisa estatística²¹ fundamentada em dados fornecidos pela Diretoria Acadêmica da Unicamp (DAC) sobre os egressos foi concluída em 2013 pela atual coordenadora do curso, a professora doutora Daniela Gatti. A proposta foi mapear as principais áreas de atuação dos ex-alunos do curso de graduação em Dança da instituição como possível avaliação formativa desses 30 anos, a fim de ofertar aos docentes

Artes composto por cinco cursos de graduação em diferentes áreas das artes (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Midialogia – Comunicação Social). Mais informações em: <<http://www.iar.unicamp.br/>>.

²¹ Projeto de pesquisa apresentado no V Fórum Nacional de Coordenadores dos Cursos de Dança e financiado pelo Setor de Apoio ao Estudante (SAE), vinculado à reitoria, tendo como bolsistas os alunos Juliana Pedroso e Carlos Silva.

um panorama para, então, sugerir mudanças que viessem a se adequar ao contexto atual. A investigação constatou que de 1985 até 2014 foram 711 alunos matriculados no curso (gráfico 1), e houve apenas 18% de evasão nesses 30 anos. Os ingressantes dos anos de 1982 e 1983 estão registrados no diretório acadêmico como alunos do curso de extensão.

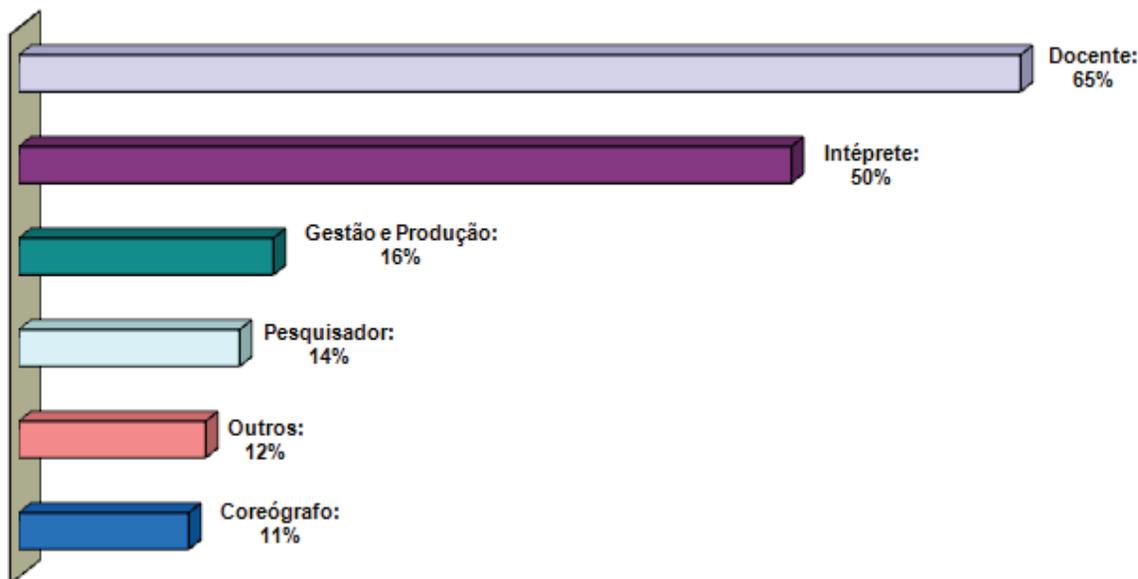
Gráfico 1 – Alunos ingressantes



Fonte: Primária

A pesquisa contemplou 40% de respostas e trouxe como evidência a atuação expressiva dos egressos na área da docência, assim como na área de intérpretes criadores, o que revelou que o mesmo egresso vem desenvolvendo paralelamente as duas formações (gráfico 2). Portanto, podemos avaliar a importância de oferecer cursos de bacharelado e licenciatura de modo conjunto.

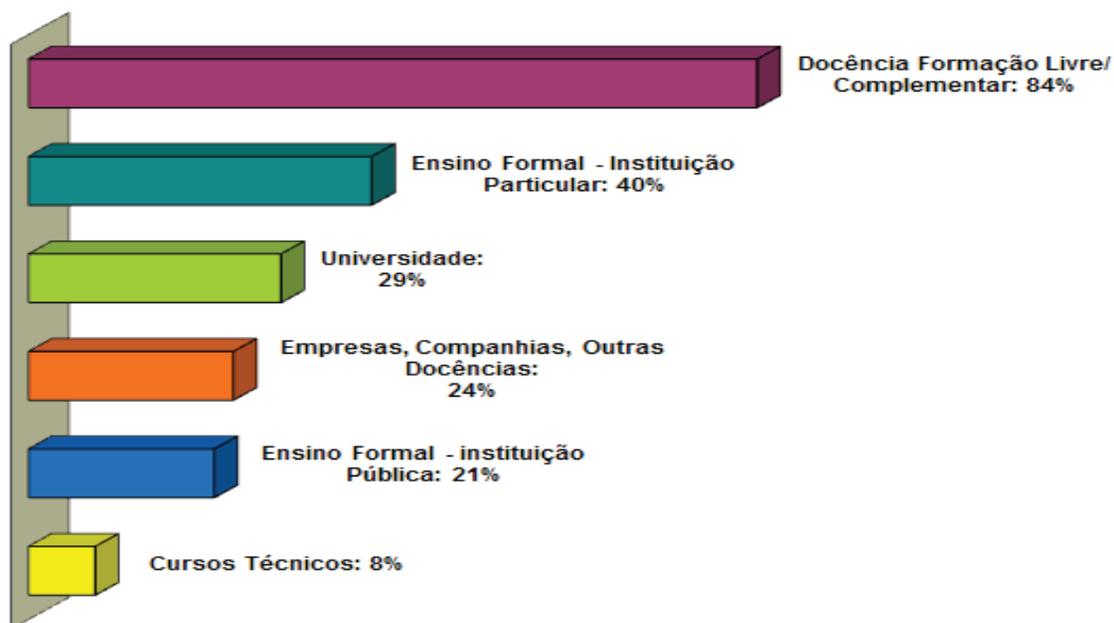
Gráfico 2 – Profissão atual



Fonte: Primária

Com relação à atuação na docência (gráfico 3), a pesquisa mapeou as diferentes áreas de inserção do egresso na atualidade mostrando a necessidade de ampliar o ensino da dança no ensino formal na rede pública e nos cursos técnicos.

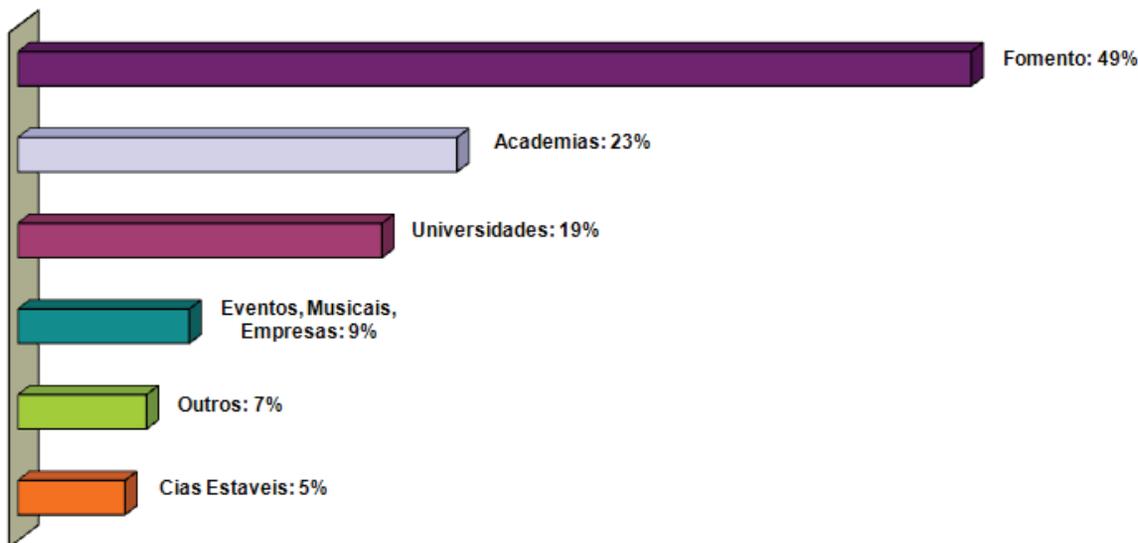
Gráfico 3 – Atuação: docência



Fonte: Primária

No gráfico 4 é nítida a relação da produção artística com fomentos institucionais e governamentais direcionados à criação e difusão da dança, avaliando a importância da manutenção dessa forma de incentivo para a área cultural em todo o país. Esse dado registra a relevância para a formação de plateia e espaço de desenvolvimento profissional aos artistas recém-formados. No entanto verificamos a falta de incentivo às companhias estáveis, o que demonstra a necessidade de articulação política entre instituição de ensino e órgãos governamentais.

Gráfico 4 – Atuação: intérprete-criador



Fonte: Primária

Na pesquisa ainda podemos constatar que os egressos estão espalhados por todo o território nacional disseminando conhecimento na área da dança como docentes universitários em mais de 15 instituições superiores de ensino, principalmente após o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²², com a abertura de novos cursos de Dança. Ou seja, os egressos continuam a desenvolver pesquisas acadêmicas artísticas e a formar artistas e professores de dança, com o intuito de aprimorar cada vez mais essa área de conhecimento.

MUDANÇAS POR VIR: DEVIR DANÇA NA UNIVERSIDADE

A dança nos últimos anos ganhou espaço nos cursos superiores em todo o país. Desde a implantação em 2008 do Programa Reuni, instituído pelo governo federal, houve uma mudança significativa em termos de quantidade de cursos de ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, bem como a permanência nela, nas diversas regiões do Brasil.

²² Instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Mais informações em: <http://www.reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>.

O Reuni propôs a retomada do crescimento do ensino superior público na tentativa de criar condições de promover a expansão física, acadêmica e pedagógica na rede federal de educação superior. Os efeitos dessa iniciativa foram percebidos pelos expressivos números de novos cursos de graduação do ensino superior nas várias áreas do conhecimento.

Entre a implantação dos novos cursos de ensino superior, estava presente a área da dança, que nessa primeira fase do Reuni teve uma participação efetiva nas instituições federais. Segundo a pesquisa concluída por Vilela (2007), um ano antes da implementação do Reuni os dados dos cursos de Dança foram apresentados assim:

Além do curso oferecido pela Unicamp, tem-se registro de aproximadamente treze (13) outros cursos superiores na área de dança, dos quais seis (06) são de caráter público e sete (07) privados, bem como o registro de dois cursos “Superior Tecnológico em Dança”. Cursos superiores públicos na área de dança: em São Paulo (Universidade [Estadual] de Campinas – Unicamp), na Bahia (Universidade Federal da Bahia – UFBA); Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ); Rio Grande do Sul (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/Fundarte); Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa – UFV); Amazonas (Universidade do Estado do Amazonas – UEA) e Alagoas (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Cursos superiores particulares na área de dança: No Rio de Janeiro (Centro Universitário da Cidade – UniverCidade e Faculdades Angel Vianna – FAV); São Paulo (Faculdade Anhembí Morumbi, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Faculdade Paulista de Artes – FPA); Rio Grande do Sul (Universidade de Cruz Alta – Unicruz) e Paraná (Faculdade de Artes do Paraná) (VILELA, 2007, p. 2).

Em 2013, após cinco anos de implantação do Reuni, um novo panorama dos cursos superiores em Dança foi levantado no V Fórum Nacional de Coordenadores dos Cursos de Dança, sediado em Campinas, na Unicamp. Contabilizamos 32 cursos de licenciatura e 13 de bacharelado, totalizando 45 cursos de graduação em Dança. Desses 45 cursos ativos, 34 estão inseridos em instituições públicas (sendo 24 licenciaturas e 10 bacharelados). Importante observar que os novos cursos de Dança avançaram para regiões do país além da concentração do eixo Sul-Sudeste, o que permitiu maior acesso à formação superior e profissionalizante na área da dança.

Os estados que ainda aguardam abertura de cursos de graduação na área da dança são: Espírito Santo, Santa Catarina, Piauí, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Amapá e Roraima. Desse modo, 67% dos estados brasileiros já contemplam cursos superiores em Dança e 33% ainda não (BRASIL, 2013).

Nova pesquisa pela Fundação Nacional de Artes (Funarte) vem sendo feita para mapear de forma precisa a dança no ensino superior no Brasil, atualizando os números à medida que investimentos e interesses da sociedade avançam para o maior acesso à formação superior em todas as áreas do conhecimento.

Observa-se que na maioria dos cursos de Dança de ensino superior abertos no país há participação de egressos do curso de Dança da Unicamp como parte permanente do quadro docente e futuros formadores de opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de formação ofertada pelo curso de Dança da Unicamp nesses 30 anos vem focando nesse processo de desenvolvimento de autonomia dos seus estudantes, despertando assim o senso crítico com base em aspectos fundamentais: uma formação pela inter-relação entre prática e teoria e na produção de conhecimento dada pela experiência com o corpo e no corpo; o exercício de cruzamento de saberes entre os currículos do bacharelado, da licenciatura e de outras áreas de conhecimento, dispondo da apreensão e da compreensão dos conteúdos que concernem habilidades e competências artísticas e didático-pedagógicas dimensionadas no próprio corpo e no corpo do outro.

O Projeto Político-Pedagógico vigente propõe como princípio a construção de alteridade do indivíduo desenvolvendo aspectos éticos, técnicos, estéticos e poéticos com base na criação de novos paradigmas e experiências. Além disso, a importância dada à prática e à pesquisa na formação dos alunos vem consolidar a produção de conhecimento por meio do reconhecimento do corpo enquanto lugar em que residem as experiências desse campo do saber.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Dados dos cursos superiores de Dança**. 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. 2007. Disponível em: <http://www.reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 13 set. 2013.

CARRAHER, David Willian. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NAVAS, Cassia. A arte da dança na universidade pública contemporânea. *In: Reunião Científica e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace)*, 4., 2007. **Anais...** 2007. Disponível em: <<http://portalabrace.org/ivreuniao/pesquisadanca.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp). **Pesquisa Egressos 2013**. Coordenação: Daniela Gatti. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br/>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Dança**. Elaboração: Coordenação: Daniela Gatti e Marisa Lambert. Campinas, 2014.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Dança**. Elaboração: Graziela Rodrigues. Campinas, 2004.

VILELA, Lilian Freitas. **A formação dos professores-artistas da dança.** O curso superior de Dança na Unicamp: aspectos históricos e projeto pedagógico. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-5044--Int.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

Formação em dança no Brasil: um olhar a partir dos Institutos Federais

Suselaine Martinelli

SUSELAINE MARTINELLI- Doutora em Psicologia da Criatividade pela Universidade de Brasília (UnB), com a tese intitulada *A criatividade no movimento: contribuições à partir da dança*, e mestre, com a dissertação *No ensino, quem dança? Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança*. Bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora, dançarina e coreógrafa. Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB), na área de composição coreográfica.

ANTES DO INÍCIO

Refletindo sobre como contribuir com as discussões do IX Seminário de Dança de Joinville, que trouxe a proposição: Graduações em Dança no Brasil: o que será que será?, passei a pensar em futuros possíveis para a dança com o aumento do número de cursos superiores no país, considerando as muitas vidas que se abriam como possibilidades, a partir do momento em que escolhi cursar uma faculdade de Dança no Brasil na década de 1980.

O convite de Thereza Rocha – pensar percursos formativos, expressos mais frequentemente pela terminologia *currículos*, estes vistos como cartografia – levou-me a um antigo provérbio chinês que diz: *Os pais sensatos dão a seus filhos raízes e asas, e também um mapa*. Fiquei lembrando-me dos mapas falsos, imprecisos ou errôneos presentes no universo educacional.

A primeira questão que surgiu foi que busquei, em uma parte da vida, um mapa seguro, o que é contrário ao possível, sobretudo em educação. Ou seja, um currículo ou percurso formativo em dança nunca é seguro, como um mapa. Ele pode demarcar uma área de um determinado ângulo, num dado momento, e facilitar nossa orientação nesse espaço, aumentando o nosso conhecimento sobre ele, mas isso não é garantia de que voltaremos para casa, mesmo com a rota em mãos.

Assim, baseio-me em minha experiência para mostrar pistas de um processo em curso, explicitando mudanças em minha trajetória pelo fato de ter escolhido me formar como bacharel e licenciada em Dança.

OS BASTIDORES

Meu primeiro contato com a dança aconteceu aos 5 anos de idade, quando um médico me recomendou a prática como forma de corrigir um problema ortopédico. Assim, fui matriculada em aulas de balé clássico e nunca mais parei de dançar.

Nas aulas, encontrei pessoas praticando a dança por razões diversas, entre elas: meio que a família via para *tomar modos de moça*, para corrigir problemas posturais, razões terapêuticas, questões de obesidade, paixão artística e, algumas vezes, necessidade de expressão da criatividade. Dançando, deparei com vários estilos, do balé clássico à dança contemporânea, passando pelas danças populares brasileiras e indianas. Paralelamente às mudanças estéticas, pude vivenciar algumas variações em seu ensino, embora muito menores do que as ocorridas nos produtos coreográficos.

Tornei-me professora aos 15 anos, como a maioria das pessoas da época que estudavam em conservatórios ou academias particulares de dança, onde os mais velhos passavam a ensinar os mais jovens, ou menos experientes. Fui ministrar aulas sem nenhuma preparação específica, utilizando apenas minhas vivências de aluna e meu domínio técnico.

Quando, aos 17 anos, resolvi cursar uma faculdade de Dança, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), defrontei-me com uma das primeiras problemáticas da época para a área: ser visualizada como atividade eminentemente prática, não sendo reconhecida como profissão digna de ser estudada nem pesquisada, não precisando, portanto, ser cursada em nível superior. Além disso, era frequente a opinião de a dança ser importante na formação das *meninas de classe média*, mas marginalizada enquanto carreira.

Na formação universitária, realizada entre 1988 e 1991, pude compreender de maneira mais profunda alguns aspectos dessa marginalização, visualizando como a dança era subversiva aos padrões vigentes, e como eles contribuíam para a formação de subjetividades diferentes dos modos dominantes de ser. Também pude conscientizar-me das implicações emocionais e da passividade que uma formação rígida em dança poderia trazer, à medida que olhava para meus calos e via que, mesmo quando dançava com pés descalços, buscando processos qualitativamente diferentes, não conseguia me libertar, pois carregava a história da minha formação e as tradições/formas em meus movimentos.

Passei muito tempo tentando conseguir que meus movimentos atingissem toda a extensão de meu corpo. Um corpo que diminuía a cada aula, ao mesmo tempo que (ou até porque) a autoimagem, a autoestima, a autoconfiança e a criatividade eram diminuídas.

Se Laban (1990) estava certo ao afirmar que um dos objetivos da dança na educação é o efeito benéfico da atividade criadora sobre a personalidade, e não apenas a produção de danças sensacionais, foi no ensino superior que entrei em contato com tais benefícios, pois, até então, não os conhecia.

A faculdade de Dança trouxe-me essa mudança de perspectiva, e, após a graduação universitária, com a compreensão advinda dos conhecimentos adquiridos e das reflexões acerca de minhas vivências na dança, fui ministrar aulas no curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Naquela época (1992) havia poucos cursos superiores de Dança no Brasil²³, e era comum o artista da dança ter de se abrigar em outras áreas, tanto para fazer pós-graduação quanto para trabalhar. Vale lembrar que hoje são mais de 40 cursos por todo o país.

Um dos desafios para as minhas aulas era como conseguir utilizar a dança e o movimento de modo comprometido e mais responsável, em relação aos processos de desenvolvimento de cada indivíduo, uma vez que se compreendiam algumas das possíveis implicações do ensino do movimento sobre a formação integral das pessoas.

Além disso, observando meus alunos, meus desafios eram ampliados, já que não sabia como conseguir que os conteúdos das aulas tivessem sentido para suas vidas e, também, para fazê-los entender a história da dança e a do nosso país. Também me angustiava o fato de não saber como auxiliar os estudantes a formular seus próprios julgamentos e a justificá-los conscientemente, concordando ou discordando dos *especialistas da área* e criando seus próprios trabalhos e estilos.

Em meio a tais questões, parti numa tentativa de ampliar meus conhecimentos e contribuir de forma mais efetiva com a dança por intermédio de um olhar diferenciado, inter, multi e transdisciplinar. Do mestrado em Psicologia, realizado entre 2000 e 2002, na Universidade de Brasília (UnB), resultou a dissertação intitulada *No ensino, quem dança? Uma análise crítica da criatividade no ensino da dança no Distrito Federal*. Entre tantas contribuições para a minha visão de mundo, de ciência, de processos de desenvolvimento humano e da criatividade na dança, pude perceber que talvez o modo como nós, artistas,

²³ Na época havia cursos na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1956), Faculdade de Artes do Paraná (FAP) (1984), Centro Universitário da Cidade (UniverCidade) (1985), Unicamp (1986) e Faculdade Paulista de Artes (FPA) (1991). Extraído de Souza (2013).

estávamos tratando a criatividade nesse domínio merecia uma reavaliação.

Na dança e nas artes, em termos gerais, a criatividade é com frequência visualizada no processo de elaboração do produto artístico. Ou seja, cria-se durante a composição coreográfica, e a grande maioria dos artistas desconsidera a manifestação criativa nos distintos momentos inerentes a essa arte: na apropriação técnica, na apreciação estética, na interpretação ou *performance*, além do momento da composição coreográfica.

O olhar da psicologia sobre a criatividade, minhas vivências como dançarina, meu trabalho de pesquisa com dança, meus alunos do ensino superior e minhas inquietações antigas levaram-me ao doutorado em Psicologia. Um incômodo sempre presente me apontava o modo como o ser humano é estudado em inúmeros campos, o que eu resumiria, grosseiramente, da seguinte forma: o sujeito é, em grande parte das pesquisas, tratado em sua dimensão corpórea e motriz na educação física, analisado enquanto ser cognitivo, emocional e social na psicologia e visto como ser expressivo nas artes.

Sem deixar de levar em conta a importância das especificidades das distintas áreas para a produção do conhecimento, parece que se trata de um *corpo-sujeito*, em domínios que enfatizam a motricidade humana, e de um *sujeito-corpo*, quando se refere à psicologia. Mais que isso, apropriando-nos das palavras de Torre e Moraes (2004), em várias investigações, consiste num sujeito que pensa e sente, sendo, em poucos momentos, visto como alguém que *sentepensa*. A dança parece transitar no limite entre esses enfoques, de acordo com os pressupostos teóricos e visão de mundo de seus criadores e pesquisadores.

Para ilustrar, cito dois autores que, na atualidade, investigam o ser humano visto em sua complexidade. O primeiro sugere: “Não é pensando que somos, mas é sendo que pensamos” (MANUEL SÉRGIO, 1993, p. 101). Por outro lado, analisando o corpo como instância de subjetivação e constituição do sujeito, afirma González Rey (2003) que a ideia *corpo-sujeito* é melhor expressa como *sujeito-corpo* e “perde seu sentido caso não seja compreendida dentro dos processos de subjetivação do corpo e das potencialidades subjetivadoras das dimensões do desejo situadas no corpo” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 26).

Assim, estudando e pesquisando dança, passei a repensar os modos de produção do conhecimento acerca do ser humano, percebendo que são poucos os teóricos da educação e psicologia que se referem ao corpo e ao movimento, e a linguagem (ênfaticamente em sua expressão verbal) é, muitas vezes, vista como a única possibilidade para a compreensão do homem, questão que passei a analisar trazendo a dimensão corporal e o movimento para o contexto do ensino, promovendo um olhar diferenciado da criatividade, via movimento e/ou corpo.

A proposta principal da minha tese de doutorado, intitulada *A criatividade no movimento: contribuições a partir da dança*, defendida em 2005, na UnB, foi estudar as especificidades da criatividade expressa no movimento corporal. Para tanto, utilizei o espaço da dança buscando identificar os principais elementos envolvidos na criatividade manifestada no movimento, averiguando o modo como surgem e se desenvolvem os movimentos criativos nesse domínio.

Procurei identificar aspectos individuais, da relação coreógrafo e intérprete e do grupo, no contexto de sala de aula, em processos de composições coreográficas. Usei a epistemologia qualitativa proposta por González Rey (1996; 1997; 1999; 2003) e identifiquei que a criatividade no movimento, apesar de apresentar

similaridades com outras áreas, assume a especificidade da instantaneidade, em que os movimentos são gerados envolvendo escolhas feitas num espaço de tempo muito curto. Assim, as emoções assumem papel fundamental. Tal fato evidencia, além das possibilidades técnicas, a importância do preparo psicológico do intérprete.

Outro aspecto que ficou evidente foi que, no processo de criação de movimentos, a relação coreógrafo e intérprete e dos intérpretes entre si é essencial, apontando para um processo de coconstrução. Nota-se que fatores individuais – a ação do coreógrafo, do grupo e do contexto – não devem ser vistos isoladamente, mas com base na inter-relação complexa e singular entre esses elementos, a depender dos recursos subjetivos específicos dos sujeitos, conforme salienta Mitjans (2004).

Constatei, também, que na criatividade expressa no movimento a intencionalidade do sujeito participa de diferentes formas, e a ideia ou o planejamento, não necessariamente, antecedem o movimento, o que aponta a necessidade da integração corpo-mente, sem que haja a supremacia de uma dimensão sobre a outra. Assim, propus direções de estudos que pudessem avançar na compreensão da criatividade expressa no movimento corporal, sugerindo o conceito *criatividade cinestésico-corporal*.

Essas questões e investigações só puderam ser construídas mediante a formação superior em Dança, tendo compreendido que a dança não é uma atividade apenas prática, mas uma área de conhecimento que “dá trabalho e é trabalho!”²⁴.

O MAPA ATUAL

Trazer esse percurso foi uma forma de levantar questões acerca dos bastidores da dança no Brasil e reflexões a respeito do campo de trabalho para o artista da dança, para além das universidades estaduais e federais, faculdades e centros universitários privados. Isso porque, após o doutorado, ingressei no Instituto Federal de Brasília (IFB), para dar aulas no curso de Licenciatura em Dança, no ano de 2010.

O ingresso no IFB permitiu-me visualizar que, na atualidade, os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* também podem ser espaços para a formação e atuação profissional em dança. Eles foram criados das antigas escolas técnicas, escolas agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), num processo histórico de transformação das concepções políticas no que concerne à educação profissionalizante no país.

Acompanhando as mudanças históricas até chegarmos à atual configuração dos institutos federais, o que se percebe é que a política de caráter moral e assistencialista presente nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909), cujo foco estava na qualificação de mão de obra e no controle social do proletariado, foi ao longo dos anos substituída pelas Escolas Industriais e Técnicas (1942), buscando a formação profissional em nível secundário. Estas, por sua vez, foram transformadas, em 1959, no projeto das Escolas Técnicas Federais, acompanhando o processo de industrialização, cuja demanda passou a ser a formação de técnicos cada vez mais especializados e qualificados. Tal transformação levou à alteração no currículo do segundo grau em técnico profissional, que se deu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1971 (PACHECO, 2008).

²⁴ Frase de Arnaldo Alvarenga expressa no fim do IX Seminário de Dança de Joinville.

Nesse contexto, estava presente a concepção de caráter funcionalista, ou seja, de formar para funções e/ou ofícios, trazendo em seu bojo o sentido político de preparar para o mercado de trabalho. Assim, além das Escolas Técnicas Federais (ETFs), inicialmente criadas em 1978 no Paraná, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, foram implantados os Cefets, para aumentar ainda mais a qualificação nessa direção, formando tecnólogos em nível superior. Em 1994, pela Lei federal n.º 8.984, instituiu-se no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, em 1999, vieram os Cefets.

No ano de 2005, foi anunciado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e em 2008, pela Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008), criaram-se os Institutos Federais (IFs). A busca por sair de uma visão instrumental do ser humano trouxe a alteração do sentido político da concepção que nortearia os IFs, em que se almejava deixar a formação para o mercado de trabalho e conseguir formar para o mundo do trabalho. Nas palavras de Pacheco (2008, p. 4): “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto”.

Objetivando o desenvolvimento socioeconômico do país, os IFs foram concebidos numa tentativa de ordenação da oferta de vagas em cursos localizados fora das grandes metrópoles, num movimento de interiorização (de modo distinto às universidades federais, que está majoritariamente nas capitais), com foco no desenvolvimento local e regional. Aqui a ideia consistia em atuar de maneira articulada e contextualizada a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. O objetivo era que as ações de ensino, pesquisa e extensão estivessem articuladas com a região e que os cursos fossem definidos por intermédio de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

Outro aspecto que diferencia os institutos das universidades é que as trajetórias de formação discente podem se dar do nível técnico ao doutorado e a atuação docente ocorre em diferentes níveis de ensino. Os IFs têm a obrigatoriedade de ofertar 50% de suas vagas a cursos técnicos de ensino médio integrado; 20% a cursos superiores, entre eles as licenciaturas e graduações tecnológicas; e os 30% restantes podem ser especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Nesse cenário diversificado e desafiador, sobretudo do ponto de vista identitário, foi criada a Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (2010) e do Instituto Federal de Goiás (2013). Acompanhando o processo de implementação dos cursos, o que se nota é que a inclusão da dança nos IFs pôde gerar diferenciados modos de pensar a formação em dança em contextos institucionais, bem como aumentar a empregabilidade para os licenciados em Dança de todo o Brasil. Considerando que metade da oferta era obrigatoriamente de cursos técnicos integrados ao ensino médio, este poderia se tornar um espaço tanto para a ampliação da qualidade da formação em dança (sete anos estudando dança: três no nível médio e quatro no superior) como para a expansão de espaço à atuação profissional dos licenciados em Dança (os licenciados podem dar aulas nos cursos técnicos de nível médio).

Assim, quer-se aqui que a área desloque seu olhar também para esse espaço que está em expansão por todo o Brasil, apenas como um pensamento geográfico, como uma paisagem que muda a cada

momento, cenário que de forma alguma é estático e que, portanto, se dá como possibilidade de caminho a ser traçado.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

As graduações em Dança no Brasil têm se expandido no contexto das universidades públicas e privadas, fazendo-se presentes em quase todos os estados do país. Tal expansão trouxe inúmeros desafios para a área, sendo difícil prever qualquer futuro que possa vir a ser.

As análises dos percursos de formação, explicitadas nos currículos dos cursos, podem ser as pistas iniciais para refletirmos sobre: que profissional estamos formando? Mas essa questão traz em conjunto: onde nossos estudantes, artistas da dança, bacharéis e licenciados podem e poderão vir a atuar?; quais novos espaços podemos conquistar?

Os IFs possuem hoje 562 *campi* em funcionamento por todo o país. Alguns foram construídos e outros funcionam em prédios cedidos e/ou alugados, pois estão sem sede própria. As condições de funcionamento são as mais variadas possíveis. Dessas unidades, apenas duas possuem cursos superiores de Dança (o Instituto Federal de Brasília e o Instituto Federal de Goiás), porém há vários IFs com outros cursos de artes, principalmente Música e Teatro.

Assim, os institutos aparecem como espaços possíveis de criação e implantação de cursos de Dança. Além disso, discutir a formação em dança antes do nível superior, em contextos institucionais públicos, formar parcerias com escolas, academias, conservatórios e companhias de dança e gerar espaços de estágio, de criação de cursos de extensão e de pesquisas em dança podem ser caminhos frutíferos a serem traçados. Colocar a empregabilidade em questão também nos parece fundamental para os múltiplos futuros dos profissionais que estão se formando em Dança por todo o Brasil.

Alguns mapas podem ser apenas ficção, mas também oferecer pistas, que se prestam a interpretações, incorporando valores e crenças, aspectos culturais e políticos. Assim, este texto pretendeu apenas demarcar possibilidades, em diálogo, em movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: jan. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1996.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANUEL SÉRGIO, V. C. Motricidade humana: um paradigma emergente. *In*: MOREIRA, W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993. p. 91-107.

MITJÁNS, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. *In*: MITJÁNS, A.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

PACHECO, E. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2008.

_____. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SOUZA, J. B. L. **Arte e docência em discurso: um estudo sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos superiores de Dança no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

TORRE, S.; MORAES, M. C. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

WALTER, A. A. **Joyas de la cartografía**. Reino Unido: Parragon, 2006. Disponível em: <<http://www.libriadesnivel.com/libros/joyas-de-la-cartografia/9781405481335/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

A dimensão do trabalho nos cursos de graduação em Dança

Luciana Paludo

LUCIANA PALUDO- Bacharel e licenciada em Dança, especialista em Linguagem e Comunicação, mestre em Artes Visuais, doutora em Educação. Professora do curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha com a criação e a interpretação de seus trabalhos. O Festival de Dança de Joinville foi um lugar importante, no início de suas investidas: em 2001 ganhou o prêmio de melhor bailarina. Atualmente trabalha em colaboração com os artistas da sala 209 da Usina do Gasômetro, em Porto Alegre (RS).

INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo será conduzida com base em situações vividas nos trânsitos que pude realizar entre os cursos de graduação em Dança, no percurso da minha vida. Há algum tempo o conceito desenvolvido por Walter Benjamin em “O narrador” tem me guiado nas organizações de falas, danças e textos escritos. Benjamin inicia a argumentação do seu texto dizendo: “A arte de narrar está em vias de extinção” (1994, p. 197). Então complementa: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Fui convidada a falar no IX Seminário de Dança de Joinville, cujo tema se estruturou em torno das discussões a respeito das graduações em Dança no Brasil. E a pergunta que rodeou o tema, “O que será que será?”, me instigou a destrinchar uma narrativa, sob a perspectiva autobiográfica, uma vez que transito faz algum tempo no que poderia chamar de contexto das graduações em Dança. Este texto serviu de base para a minha palestra, mas, naquela ocasião, escapei dele o tanto quanto pude, deixando para a organização e a composição momentânea a fala daquele dia. Assumo, assim, o papel de *narradora* e, novamente pensando em Benjamin, inspiro-me na seguinte citação: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

TRÂNSITOS DE QUEM VIVENCIAU DIVERSAS REALIDADES NO CONTEXTO DA GRADUAÇÃO EM DANÇA

Nasci no Rio Grande do Sul (RS), onde atualmente resido. Aos 17 anos, em 1987, saí do RS para cursar a graduação em Dança, em Curitiba (PR). Quando penso no que falar acerca dessa formação, digo que o curso de Dança me ensinou a trabalhar: no ensino da dança, na composição de meus solos e na gestão do que isso demandava, de modo que foi possível tanto trabalhar minha técnica – e isso compreende os modos de dançar e as questões compositivas – quanto abrir caminhos para poder levar a públicos diversos as criações.

Depois de minha formatura, que ocorreu em 1990, comecei a gestão de minha vida profissional, dando aulas e coreografando para os meus alunos. Foram essas duas atividades que aguçaram o que eu poderia chamar de *senso de composição coreográfica*. Isso fez com que eu desenvolvesse uma trajetória artística de bailarina e compositora - ou, se preferirem outro termo, intérprete-criadora.

Entre 1999 e 2001 levei os solos que compus a festivais competitivos de dança e obtive certa visibilidade. Isso resultou num convite para eu retornar ao contexto da Graduação em Dança, do qual havia me afastado desde a minha formatura. No ano de 2000 iniciei o trabalho como docente no Curso de Dança da Universidade de Cruz Alta (Unicruz) e lá permaneci até 2008. O ano de 2000 foi um ano emblemático para mim: além de dar início à docência numa Graduação em Dança, foi o ano que o Festival de Dança de Joinville consagrou, pela primeira vez, uma dança minha: *Um piano só*. O festival, nesse caso, era um lugar de encontros, trocas e aprendizados; além do que, também era um local de visibilidade, para fazer circular o que eu estava produzindo.

Num contexto mais geral, lembro que o começo da década de 2000 foi turbulento para a dança. A atuação acirrada do Conselho Federal de Educação Física (Confef) coagia os profissionais da dança para

que se filiassem aos seus conselhos. Também houve um *furor conceitual* que, de certa forma, desautorizava a dança até então tida como *moderna*, e os bailarinos que não fizessem *dança contemporânea* estavam com os dias contados – parece engraçado falar assim, mas, isso era algo *silencioso e operante*. E as perguntas subliminares começaram a bailar: quem estava criando, para que lugar, para que público? Qual espécie de movimento era *permitida*? Houve paralelamente a isso certa emergência de mais alguns cursos de graduação em Dança – os quais, em muitas ocasiões, eram mal vistos e mal falados pela comunidade da dança. Essas afirmações, embora pareçam generalistas em demasia, são frutos de minhas percepções, nos trânsitos diversos que sempre realizei em diferentes *nichos* da dança.

Por exemplo, quando eu conversava com meus pares que não estavam envolvidos com o contexto das Graduações em Dança, era comum escutar que os cursos não eram lugar para dançar, e sim “só para pensar” a dança. Outro aspecto dessa época foi um descrédito desdenhoso e acirrado aos festivais competitivos de dança. Algumas pessoas que não estavam envolvidas diretamente com esses festivais ressaltavam apenas os deméritos desses encontros. Assim, a minha sensação como transeunte desse sistema [teia, cadeia] era de que uma tremenda crise no campo da dança estava acontecendo. Mas, já percebia aspectos positivos nessa crise.

O primeiro aspecto positivo que destaco é que começamos a nos organizar como *classe*, a nos entendermos como *organização de trabalho* na sociedade. Ocorreu um fortalecimento de sindicatos e associações, os eventos começaram a promover debates, houve um crescimento significativo de eventos de dança em diversos formatos, tais como encontros e congressos²⁵, nos quais eram discutidas nossas agruras e também questões conceituais da dança. Tínhamos e sentíamos os problemas – felizmente, pois os tempos de crise também são tempos de desenvolvimento de estratégias para sairmos da crise, o que abre a possibilidade para um avanço das concepções a respeito da coisa em questão.

Em 2001, em meio a isso tudo, mais uma vez Joinville reconheceu uma dança de minha autoria e interpretação. *Mesmo assim* era o título de um solo pelo qual recebi a distinção de melhor bailarina²⁶. Isso foi uma via de mão dupla. Por um lado, fiquei muito feliz de ver os meus esforços reconhecidos, como bailarina e compositora – e gestora da visibilidade de meu trabalho. As *pessoas dos festivais* festejaram comigo. Por outro lado, algumas outras pessoas, que eram contra os festivais, aproveitaram a minha figura como ícone para seus pensamentos depreciativos quanto aos festivais competitivos de dança. Diria que a sensação era de estar dançando em um campo minado; observava várias espécies de opiniões e conceitos se inflarem para defender o melhor lugar para a dança – que também seria possibilitador do desenvolvimento da melhor dança ou, da dança que poderia salvar as pessoas de seus equívocos.

O assunto que abordo aqui tem relação com uma recente pesquisa que estou desenvolvendo a respeito de alguns conceitos de Michel Foucault: *verdade, jogo de verdade e vontade de verdade*. A

²⁵ Ressaltaria dois encontros, de naturezas distintas, que ocorreram na Região Sul: Conexão Sul: Encontro de Artistas Contemporâneos de Dança, com cinco edições, duas delas em Porto Alegre (RS), duas em Curitiba e uma em Florianópolis (SC); e Congresso Nacional de Dança (Condança), que contou com seis edições, em Porto Alegre.

²⁶ Foi a primeira vez que uma intérprete-criadora de dança contemporânea recebeu essa distinção.

concepção foucaultiana tem funcionado como uma espécie de dispositivo, para problematizar os níveis de proposições que emergem desses discursos aparentemente divergentes, os quais instauram *jogos de verdade* variados no campo da dança. De acordo com Castro (2009), ao citar Foucault (1994, p. 725),

o termo “jogo” pode induzir a erro; quando eu digo “jogo”, digo um conjunto de regras de produção de verdade [...]; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que não pode ser considerado, em função de seus princípios e de suas regras de procedimento, como válido ou não, vencedor ou perdedor (CASTRO, 2009, p. 423).

Então, cada nicho da dança constitui no decorrer de sua existência um conjunto de procedimentos que lhe permite postular alguns “enunciados que serão considerados como verdadeiros” (FOUCAULT, 1994 *apud* CASTRO, 2009, p. 421). É com esse raciocínio que observo os fatos que menciono nos parágrafos anteriores, mas permitam-me voltar à narrativa a que me propus neste texto.

Nas minhas percepções, na condição de transeunte do campo da dança, posso dizer que atravessamos os anos 2000 trazendo à tona e, de certa maneira, nos imbuindo de esforços para resolvermos nossos impasses de atuação, de pensamento e de posicionamentos em relação aos *modos de exercer a profissão dança em nossa sociedade*. Quanto a mim, continuei trabalhando em lugares aparentemente divergentes, observando as similaridades e as diferenças desses lugares, as danças, as formas de funcionamento de cada um; os modos de dançar e de falar a respeito da dança. Então, posso afirmar: para além de qualquer problema, essa diversidade é o que compõe o campo da dança. Nesse campo há vários funcionamentos dos quais emergem diferentes *vontades e jogos de verdade*.

Emaranhada nessas constatações, na segunda metade dos anos 2000, iniciei minhas viagens para mostrar minhas danças²⁷ e continuei o meu serviço como professora da Graduação em Dança. Porém. Em 2008 saí da Unicruz e tive um ano de trabalho *freelance*: participei da primeira montagem da Porto Alegre Cia. de Dança, dei aulas no Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre e também coreografei. Essa vivência e percepção *off* universidade aproximou-me também do Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos de Diversões do Rio Grande do Sul (Sated/RS) e do Coletivo de Dança da sala 209, do qual até hoje faço parte e para o qual realizo trabalhos em colaboração. O ano de 2008 foi importante na minha trajetória profissional, para eu redimensionar a percepção de como é sobreviver no campo da dança como artista sem vínculos empregatícios com a universidade – como já havia trabalhado entre 1991 e 2000.

Em 2009, voltei à universidade, dessa vez para lecionar no curso de Dança da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), onde permaneci até 2011, quando assumi como docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse meio-tempo, em 2010, ingressei no doutorado em Educação. Em fevereiro de 2015 defendi a tese *O lugar da coreografia nos cursos de graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil*. Nos cinco anos de pesquisa observei a dimensão dos trabalhos de criação/composição em dança nos sete cursos gaúchos de graduação em dança com base na *palavra-conceito coreografia*.

Se esta escrita está centrada na *dimensão do trabalho* construída num curso de graduação em

²⁷ Na emergência dos editais da Fundação Nacional de Artes (Funarte), em 2006 e 2007 circulei pelo Rio Grande do Sul e por outros quatro estados. Também fui convidada a dançar em alguns eventos de dança.

Dança, isso em grande parte tem como referência as observações que realizei no tempo em que cursei o doutorado. Em pesquisa de campo, vivenciei com os professores e os acadêmicos dos cursos de Dança do Rio Grande do Sul seus modos de organizar as suas danças, bem como as mostras e os eventos que estimulam e fomentam o trabalho artístico. Pude perceber os empenhos que realizam para aprimorar o que estão produzindo, entre danças e palavras. Também observei o movimento dos egressos que já estão inseridos e ajudando a formar um mercado de trabalho de dança, ou ainda uma ideia (de verdade) da dança como trabalho, nos meios em que estão atuando.

A respeito de formar um mercado de trabalho para a dança, ou essa ideia de dança como trabalho, cito alguns relatos de meus alunos, os quais dizem que precisam explicar muito *o que eles fazem em um curso de Dança*. Essa história, que já parecia ultrapassada para mim, retorna e refaz-se no cotidiano: “Dança? E existe curso de Dança? Vocês aprendem todos os tipos de dança? Vocês estudam, ou *só dançam?*”. E por aí vai. (Graduação em Dança... O que será que será? Ou, o que será isso? – no sentido de para quê, ou para que serve?).

Na minha condição de egressa e professora da graduação em Dança, já respondi a perguntas dessa espécie inúmeras vezes. E foram essas questões que também me motivaram a falar da dimensão do trabalho desenvolvido nos cursos de graduação em Dança, aqui neste texto. No exercício da escrita, retomo o que disse no início: a *minha graduação em Dança ensinou-me a trabalhar*. É importante salientar que, ao dizer isso, de maneira alguma sinalizo tal afirmação como a única condição de aprender a trabalhar. Na dança, aprendemos a trabalhar pelas aquisições de conhecimento e pelos usos que fazemos: de gestos, movimentos, fatos e verdades que já foram constituídos no *universo da dança*. Com base no que conseguimos realizar com esses conhecimentos, ainda somos capazes de criar outros movimentos e outras ideias consideradas originais ou peculiares.

Por falar em peculiaridade, a seguir esboçarei alguns dados acerca do contexto da graduação em Dança no Rio Grande do Sul, que abriga atualmente sete cursos. Para isso, transcrevo um trecho da minha tese:

Atualmente tem-se essa estatística: cinco cursos de licenciatura em Dança, nas seguintes instituições: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS – desde 2002), em Montenegro; Universidade Luterana do Brasil (Ulbra, 2002), em Canoas; Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2008), em Pelotas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2009), em Porto Alegre; e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2013), em Santa Maria. Em Santa Maria, há o único curso de bacharelado em Dança, na UFSM (2013), e o mais recente, um curso de Tecnologia (tecnólogo) em Dança, na Universidade de Caxias do Sul (UCS, 2014). Ressalta-se ainda que o primeiro curso de graduação em Dança do RS foi criado na Unicruz, em Cruz Alta; iniciou suas atividades em 1998 e encerrou em 2009. Não chegou a ser extinto, tampouco ofertou vagas desde então (PALUDO, 2015, p. 47-48).

Quando realizei a pesquisa do doutorado, averigui quais professores dos referidos cursos estavam trabalhando com processos de criação coreográfica em seus procedimentos de ensino. Aos que me afirmaram positivamente, perguntei se eu poderia participar de uma aula deles e, também, se eles poderiam

me responder a algumas perguntas, organizadas num roteiro semiestruturado de questões.

Uma das constatações mais evidentes que percebi nas falas dos professores foi que o contexto das graduações em Dança do Rio Grande do Sul é composto por uma pluralidade de danças – e isso direciona os diversos modos de compreender a dança, a coreografia e os processos de criação. Trarei, a seguir, um recorte das falas de duas professoras que foram *sujeitos de minha pesquisa*, Eleonora Santos, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e Lúcia Brunelli, da Ulbra:

Tem o grupo de alunos que é da cidade, e têm muitos alunos que são de fora devido ao Sisu [Sistema de Seleção Unificada], que vêm pra isso. Os alunos da cidade, muitos deles trabalham durante o dia, em algum turno, e muitas vezes optam pela dança por ele ser um curso noturno, mas ao mesmo tempo trabalham em outras coisas, em outras atividades não relacionadas com a dança, como uma demanda pra se sustentar. [...] Aqueles [da dança] que conseguem entrar fazem o curso muito lento, porque esse horário do final da tarde/início da noite é um horário onde eles estão bastante ocupados com as tarefas da dança, do mercado de trabalho da dança vamos dizer assim, do mercado de trabalho tradicional da dança (SANTOS, 2013 in PALUDO, 2015, p. 65).

Nós temos uma infinidade de pessoas e de grupos diferentes trabalhando aqui, desde o street dance até, enfim, gente do candomblé, gente de religião evangélica que faz dança nas igrejas, pessoas que dizem: “Não posso fazer tal movimento, porque a religião não permite”; “eu não posso dançar ou estudar a cultura africana no Brasil, porque minha religião não permite”, assim como a gente tem o bailarino clássico que se nega a fazer qualquer coisa corporal diferente da técnica da dança clássica. Então isso é uma coisa muito interessante, é um universo que vai se constituindo. É uma amálgama, assim, que a gente vai vendo, desses alunos que vão chegando, se misturando uns com os outros, e os professores também vão transformando a sua visão, relacionados a isso (BRUNELLI, 2012 in PALUDO, 2015, p. 65).

Outra constatação feita durante a pesquisa da tese, no quesito diversidade, foi: *identidades fixas* constroem esse contexto, que é plural. Das falas emergem os pertencimentos. É comum que os alunos ou os professores, ao se apresentarem, digam: “Eu sou *Fulano* e sou do *jazz*”; “eu sou *Beltrano* e sou da dança de salão” etc. Então, é como se habitássemos um mesmo território, falando diferentes idiomas, ou o mesmo idioma com sotaques muito distintos, nos quais diversos regimes de verdade operam.

Num dos argumentos conclusivos de minha tese, escrevi que no decorrer do tempo, com as vivências em grupo, durante os processos de ensino e de extensão, especificamente, essas identidades ficam permeáveis, maleáveis. Isso não significa que as pessoas abandonem seus gêneros de dança e suas *verdades*, mas o modo de elas dançarem as suas danças passa por redimensionamentos. Nesse sentido, os trabalhos feitos em disciplinas ou componentes curriculares que envolvem os estudos em composições coreográficas, bem como as discussões desses processos e resultados dessas criações, fomentam o redimensionamento dos modos de dançar e dos modos de falar sobre as danças.

Dessa maneira, os diversos *idiomas* e *sotaques* vão adquirindo os *trajeitos do outro*. Ou seja, há um processo de trocas muito potente e de construções de novos arranjos de pensamentos e movimentos, por conta dos embates ocorridos, muitas vezes pelo confronto de ideias e *verdades* a respeito da dança.

Essas ideias referem-se aos entendimentos relativos aos modos de preparação do corpo para a dança; às concepções de coreografia e criação em dança; aos lugares possíveis de veiculação dos trabalhos que estão sendo criados; e também à própria gestão dessas produções, no sentido de *o que fazer com elas*, no momento em que podem ser mostradas a público. No que pude observar, ainda, esses entendimentos e decisões são mediados pelo professor e construídos coletivamente.

Por essas razões, vejo um funcionamento de trabalho nos cursos de Graduação em Dança muito similar ao que encontramos no campo da dança, quando nos juntamos em um grupo de artistas, por exemplo, num coletivo. As divergências de pensamento perfazem uma das maiores riquezas em um grupo. A meu ver, o pensamento unívoco não alimenta o debate, o que minimiza as possibilidades de movimentar os modos de dançar e de pensar a dança.

Outro fator que observo como similar ao que ocorre fora da universidade é que uma sala de aula na graduação é uma *amostra*, um microcosmo do que constitui o campo da dança. Há pessoas de distintos gêneros de dança, cada qual com sua verdade. Essa verdade pode, num primeiro momento, ser rígida, mas ela com o passar do tempo, percebo, abre espaços para as verdades dos outros. Qual é a *dança mais importante aqui*? Creio que isso não existe.

De certa maneira, num primeiro momento, o sujeito que dança diferente (da gente) ou que pensa diferente é *o outro*, o estrangeiro. Porém nós também somos estrangeiros para o outro. O *diferente* é um ponto de vista, um aspecto que recebe um nome, uma inferência, uma atribuição; algo decorrente de um estranhamento. E esse estranhamento é mútuo. Trazer esses aspectos à baila é falar às claras, reconhecer que, sim, dançamos diferente, pensamos diferente – uns dos outros.

Recentemente passamos por uma reforma curricular no curso de Dança da UFRGS e primamos por trabalhar nas disciplinas princípios que podem ser refletidos em qualquer gênero de dança. Esse foi um dos aspectos que pude vivenciar também quando trabalhei na Unicruz e na Ulbra. Ou seja, é uma forma que, verifico, está operando na construção do conhecimento no contexto das graduações em Dança do Rio Grande do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conviver/com viver na diferença (como viver na diferença?), tornar essa diferença produtiva e não simplesmente celebrativa é um desafio que requer atenção constante. A mesma atenção de quando a *gente* dança. A mesma atenção que passamos a construir em aulas que nos propicia o conhecimento do nosso movimento. A mesma atenção que desenvolvemos nos exercícios de composição coreográfica, para intuir as medidas. Trabalho intuitivo, sim, experimental. A dança é, por sua natureza, eternamente experimental, mesmo nas coreografias fixas e determinadas: Quem garante que *aquele passo* vai sair hoje? E, mais, naquele momento exato em que precisa acontecer? Se a coreografia for improvisada, por mais experiente que seja o corpo, qual é a garantia de que terei o envolvimento e a inspiração necessários para compor ali, na hora em que isso for preciso? Quem garante?

Então, o que será que será? Termino com a pergunta-chave de nosso Seminário e deixo a resposta em aberto, para que as narrativas e as discussões que teci no decorrer desta escrita possam ser provocadoras,

no sentido de delinear algumas sugestões e outras tantas perguntas. As respostas, espero, serão plenas de movimento, da mesma natureza da dança, talvez; *experimentais*. E que assim possamos seguir os trabalhos, na premência de que, citando Gil (2004), nossos “gestos subterrâneos”, do fundo de nossas mais secretas intenções e intuições, possam brotar do “interior escuro do corpo” (GIL, 1997). E que mais uma dança se anuncie e se revele ao espaço-tempo, para a sua *passageira aparição* em um instante.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRUNELLI, Maria Lucia. **Maria Lucia Brunelli: entrevista**. Entrevista concedida a Luciana Paludo. Canoas, 21 nov. 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994a.

_____. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994b.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

_____. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Eleonora Campos da Motta Santos: entrevista**. Entrevista concedida a Luciana Paludo. Pelotas/RS, 22 jan. 2013.

Formação superior em Dança na contemporaneidade: reflexões na direção de um currículo encarnado¹

Alexandre Molina

¹ Este texto é um dos desdobramentos de minha pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação do professor Luiz Cláudio Cajaíba, no período entre 2011 e 2015.

ALEXANDRE MOLINA- Professor do Instituto de Artes/curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais. Mestre e especialista em Dança pela UFBA e doutorando em Artes Cênicas também pela UFBA.

INTRODUÇÃO

Pensar a formação superior em Dança no Brasil é considerar um processo histórico recente e caracterizado por longos períodos de isolamento institucional, passando pelo crescimento e pela expansão dos cursos superiores em Dança e, por consequência, pela entrada de novos professores com perfis profissionais que balizam formação artística e formação acadêmica de maneira potente. Por outro lado, têm sido cada mais recorrentes problematizações acerca das propostas pedagógicas configuradas nos currículos desses cursos, que apresentam uma lógica operativa dicotômica, linear, apriorística e determinística. Tal lógica tende a desdobrar-se em outras dicotomias na relação artística e formativa, tais como: a fragmentação do conhecimento, a separação entre técnica e criação e o apartamento entre fazer e pensar dança. Partindo do contexto do curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, este texto busca avançar no tratamento dessas questões compreendendo a experiência artística como modo de conhecer, numa dinâmica *prático-teórica* e na proposição de um *metacurrículo encarnado*.

Para pensar a formação superior em Dança no Brasil, há que se considerar um processo histórico recente e caracterizado por longo período de isolamento institucional. Essa história contempla ainda o crescimento dessa formação no país e a última expansão dos cursos superiores em Dança. Uma das consequências desse processo foi a entrada de novos professores com perfis profissionais que balizam formação artística e formação acadêmica de maneira bastante potente.

Esse crescimento, por outro lado, já tem possibilitado o levantamento de uma série de problematizações acerca desses cursos e destacarei aqui uma delas, sobre a qual tenho me dedicado há alguns anos. Trata-se das propostas pedagógicas configuradas nos currículos de cursos de Dança, mais especificamente quanto à lógica que opera na estruturação da maioria dos currículos de cursos superiores em geral, e com a dança há também recorrências. Os desejos expressos nas vozes de muitos de nós, docentes, e também nos projetos pedagógicos desses cursos esbarram em dificuldades ainda ligadas a modos de funcionamento com forte presença de um pensamento que se dá de forma dicotômica, linear, apriorística e determinística. Tal lógica tende a desdobrar-se em outras dicotomias na relação artística e formativa, tais como: a fragmentação do conhecimento, a separação entre técnica e criação e o apartamento entre fazer e pensar dança.

Com base no contexto do curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), esta escrita tem o desejo de avançar no tratamento de algumas dessas questões, compreendendo a experiência artística como meio de conhecer, numa dinâmica *prático-teórica* e no vislumbamento de um *metacurrículo encarnado*. Começarei, então, pelo curso de Dança da referida instituição.

O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DA UFU

Em 2015 a UFU completou 35 anos de federalização, mas sua história iniciou-se na década de 1950, quando da criação de cursos de graduação que tinham como entidades mantenedoras algumas famílias, instituições religiosas e organizações comunitárias. O curso de Música, por exemplo, foi um dos primeiros a ser criado, ainda parte da extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, juntamente com as faculdades

de Direito, de Ciências Econômicas, de Engenharia e, mais tarde (1968), com a Escola de Medicina. Até o momento desta escrita, a UFU conta com 32 unidades acadêmicas, 74 cursos de graduação, 37 programas de pós-graduação e uma atuação *multicampi*, que, além de Uberlândia, está presente também nas cidades de Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo, todas em Minas Gerais.

A criação do curso de Dança na UFU, em 2011, deu-se via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni), como a maioria dos cursos instituídos depois de 2008. Com isso, o curso de Dança da UFU veio somar-se ao da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de 2010, em Belo Horizonte, e ao de Viçosa, o primeiro curso de Dança do estado mineiro, criado em 2002.

O curso de Dança integra as graduações do Instituto de Artes da UFU, o larte, juntamente com os cursos de Artes Visuais, Teatro e Música, e pretende capacitar o egresso para o exercício do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, formando-o para atuar em processos criativos que envolvem a Dança em suas diversas interlocuções e possibilidades estéticas.

Com oferta integral, o curso tem carga horária total de 2.585 horas. Destas, 1.515 horas são em disciplinas obrigatórias. Há oferta de 20 vagas anuais, preenchidas via exame de habilidade específica, e integralização curricular prevista para oito semestres. Conta hoje com cerca de 50 alunos, formando sua primeira turma em 2015. A equipe docente é composta atualmente de sete professores efetivos, um professor substituto e mais uma vaga de efetivo para preenchimento via concurso público. A coordenação do curso está a cargo da professora Carla Andrea Silva Lima, e a Área de Dança do larte (antigo departamento) é de responsabilidade da professora Cláudia Müller.

O Projeto Político-Pedagógico do curso estrutura-se em disciplinas articuladas em eixos temáticos com caráter interdisciplinar, a saber: 1) corpo: memória e identidade; 2) corpo: movimento e espaço; 3) corpo: linguagem e comunicação; 4) corpo: poética e alteridade²⁸. O documento prevê ainda que os conteúdos e processos das disciplinas oferecidas a cada turma são planejados de acordo com os eixos propostos a cada semestre e materializados nos projetos semestrais de ensino – uma forma de promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. A elaboração coletiva desses projetos ocorre em reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação e indica as conexões possíveis entre os conteúdos trabalhados em cada período letivo.

As discussões engendradas nas reuniões pedagógicas do curso de Dança da UFU, sobretudo no que se referem às noções de interdisciplinaridade, vieram somar-se a outros temas de meu interesse de pesquisa ligados à formação em Dança na universidade, especificamente sobre currículo. Esse tópico tem sido meu investimento desde o mestrado, concluído em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, e sigo desdobrando-o em meu doutorado.

²⁸ Os detalhes do Projeto Político-Pedagógico do curso de Dança da UFU podem ser acessados no *site* www.iarte.ufu.br, assim como outras informações sobre o programa.

DO CURRÍCULO COMO PISTA AO CURRÍCULO ENCARNADO

Retomarei aqui alguns pontos tratados em minha dissertação de mestrado, ampliando-os para outras discussões sobre o tema, concentrando-me basicamente nos estudos de Ivor Goodson, com base nos quais farei alguns apontamentos históricos e epistemológicos a respeito da ideia de currículo. Depois, passarei às problematizações dos principais paradigmas que sustentaram e ainda sustentam entendimentos de currículo, fundamentado nas reflexões de William Doll Jr. Por fim, compartilharei algumas das considerações mais recentes que tenho traçado por meio de minhas reflexões sobre currículo e formação em Dança na universidade.

Conforme destaca Goodson (2008), a palavra *currículo* tem sua origem etimológica no latim, *scurrere*, que, por sua vez, está associada com a ideia de *correr*, de *corrida*, ou, mais especificamente, com *pista de corrida*. Assim, sugere a noção de um percurso a ser seguido ou de um conteúdo que é apresentado para estudo. A relação entre currículo e prescrição, como afirma o autor, deu-se desde muito cedo, fortalecendo-se e persistindo no tempo: “Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado” (GOODSON, 2008, p. 31). O autor ressalta aqui, portanto, a relação entre conhecimento e controle, na medida em que o currículo está ligado a padrão de organização e de controle social. Nessa perspectiva, Goodson (2008) mostra a existência desses dois níveis, o organizacional e o social: o primeiro teria relação direta com a produção de conhecimento, e o segundo, com a forma como seria traduzido para o uso nos ambientes educacionais.

A lógica que propõe o currículo baseado no sequenciamento e na prescrição, sobretudo pelo advento da industrialização, passa a operacionalizar o sistema da sala de aula por meio de horários rigidamente divididos, criando a ideia de matéria escolar (GOODSON, 2008). O currículo funcionaria, nesse sentido, de acordo com Goodson (2008), em duas frentes: *determinar* e *diferenciar* o que deveria ser ensinado para certo grupo social. Esse aspecto é ratificado por uma citação do *Norwood Report* feita por Goodson em seu texto, em que consta a seguinte afirmativa:

Uma certa uniformidade no currículo escolar resultou de dupla necessidade: conseguir encaixar as muitas matérias que competiam por um tempo no currículo, e lecioná-las de tal forma e num padrão que lhes assegurassem bom êxito nos exames para obtenção do Certificado Escolar (NORWOOD *apud* GOODSON, 2008, p. 36).

Considerando esse primeiro apontamento histórico, Goodson vem indicar a relação intrínseca entre *currículo* e *disciplina*, ideia que se fortaleceu pela ascendência política do calvinismo. Logo, o currículo passou a ser compreendido de forma disciplinar, vinculado ainda à configuração social daquela época de modo que parte da sociedade – os ditos eleitos – recebia uma proposta de escolarização avançada, enquanto os demais trabalhavam por meio de um currículo mais conservador.

O pesquisador William Doll Jr. desenvolveu uma análise bastante consistente sobre currículo, e sua produção tem colaborado com o debate de proposições curriculares na contemporaneidade. Destaco aqui, sobretudo, sua interessante leitura da maneira como o advento da ciência moderna influenciou o

pensamento acerca de currículo. Para o autor, as metáforas mecânicas delinearão um “currículo mecanicista e científico” (DOLL JR., 1997, p. 44), no qual os objetivos estariam fora e seriam determinados antes do processo educacional, tendo o professor como o condutor e o aluno na posição passiva, comparada à de um passageiro. Doll Jr. resume sua leitura quanto à relação entre pensamento moderno, currículo e educação:

O pensamento moderno não proporcionou um bom modelo para a educação dos seres humanos. Sua metodologia cartesiana pretendeu a obtenção da certeza, e sua predizibilidade newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização (DOLL JR., 1997, p. 42).

A modernidade trouxe para o pensamento sobre currículo, assim, procedimentos orientados por uma proposta que entende a aprendizagem como um sistema fechado e que está limitada à descoberta do preexistente ou do já conhecido. Ocorre nesse modelo, conforme identificou Paulo Freire (1996) e Jorge Larrosa (2002; 2010; 2015) segue descortinando, uma transmissão de informação, mas não uma transformação do conhecimento propriamente dito.

Mais adiante, Doll Jr. (1997) discute a ideia de estruturação do currículo como abrigo para uma série de materiais e tarefas a serem garantidos em certo tempo e pautados por três lógicas identificadas como: o sequenciamento linear, o conceito de causalidade e a negação da mudança qualitativa ao longo do tempo. Em linhas gerais, conforme aponte em minha dissertação de mestrado, “tais conceitos esbarram numa compreensão de currículo como pré-ordenamento de tarefas e de uma educação que têm por função mensurar os resultados à luz de padrões fixados previamente” (MOLINA, 2008, p. 60). Logo, a organização de conhecimentos em caixinhas, ordenados de forma sequencial e linear, precedidos por determinados conhecimentos que devem ser entendidos antes de outros e limitados num tempo comum de aprendizagem para todos, é herança de um pensamento calcado no paradigma newtoniano que ainda persiste na maneira como as instituições educacionais têm concebido e proposto o currículo.

Superar a proposição curricular fundada no paradigma moderno é um desafio que, apesar de não mais recente, ainda persiste. Mas algumas proposições têm colaborado nessa perspectiva.

Para considerar o currículo como um processo transformativo, precisaremos considerá-lo como algo mais do que uma série de unidades contingentes – considerá-lo como uma integração mista e multivariada de experiências ricas e de final aberto; como um mosaico complexo que sempre muda o seu centro de atração conforme nós mudamos o nosso (DOLL JR., 1997, p. 54).

O *currículo como sistema aberto* (DOLL JR., 1997) foi pensado pelo que apresentou a ciência pós-moderna, sobretudo nos estudos da termodinâmica. Tal ideia de currículo como sistema aberto é também denominada pelo autor como *currículo transformativo* ou *orientado para o processo*.

Doll Jr. (1997) expõe sua defesa em prol de um currículo transformativo, considerando que a condição humana vai muito além de sua qualidade biológica (sistemas vivos) ou termodinâmica; há domínio cultural – intrínseco a um lugar de desejo de intencionalidade –, que não pode ser esquecido nessa relação.

Portanto, a abertura humana contém seu próprio paradoxo, um desejo de fechamento, resolução, definição. É a interação complexa entre a abertura e o fechamento, em vários níveis (consciente,

biológico, molecular) que parece essencial para que ocorram as transformações (DOLL JR., 1997, p. 74).

Esse tensionamento sugerido pelo autor entre fechamento e abertura aponta, segundo ele, para uma terceira via, ou ao que por ele é chamado de novo nível de complexidade, com a abertura e o fechamento inseridos um no outro. Assim, as capacidades transformativas inerentes ao humano, e que são indicadas por Doll Jr. (1997) como a intencionalidade, a auto-organização e a comunicação, são o que levaria para o trabalho além da informação apresentada. Existe, então, uma capacidade inventiva que atravessa esse pensamento curricular.

Tal qualidade de transformação e de processo que Doll Jr. (1997) denuncia como desconhecida nas principais discussões curriculares é o que configura a noção de currículo como passagem, ou seja, a aprendizagem e o conhecimento dar-se-iam por intermédio do diálogo e da reflexão. Logo, o conhecimento é também compreendido aqui, bem como em Freire (1996) e Larrosa (2002; 2015), como criação, e não como transmissão. A condição de atravessamento proposta pela noção de experiência (LARROSA, 2002; 2015) e a autonomia do sujeito no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996) são, portanto, potentes aliadas à compreensão e implementação de um pensamento de formação que vê o currículo como um processo, aquilo que opera, conforme Doll Jr. (1997), na negociação de passagens: entre mim e o outro, entre o sujeito e o ambiente, entre o sujeito e o texto e assim por diante.

No fim de seu livro, Doll Jr. (1997) apresenta alguns conceitos de currículo fundamentados em visões, princípios, problemas e métodos desenvolvidos no pensamento pós-moderno. Ele decidiu enunciar esse tópico como *Construindo uma matriz curricular*, dando ênfase a uma característica construtiva e não linear de currículo que emerge da interação entre os sujeitos envolvidos e não previamente estabelecidos. Do mesmo modo, a ideia de matriz é trazida pelo autor por não identificar em sua estrutura o início ou o fim, mas por organizar-se com base em “fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado numa matriz também é não-linear e não-seqüencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam em uma rede relacionada de significados²⁹” (DOLL JR., 1997, p. 178).

Em síntese, as contribuições do autor para pensar currículo na contemporaneidade têm as finalidades de alargar as discussões sobre proposições curriculares e alimentar o desejo de propor aqui pensamentos mais próximos das características e particularidades da Dança como área de conhecimento. Com base em Doll Jr. (1997), enfatizando a natureza construtiva *não linear* e *não sequencial* do currículo, constituído por focos que se interseccionam: “Portanto, um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e genéricos)” (DOLL JR., 1997, p. 178).

Numa perspectiva semelhante, a obra da epistemóloga argentina Denise Najmanovich *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*, publicada em 2001, faz uma discussão acerca da concepção de corpo cunhada no sentido do pensamento moderno demonstrando como as metáforas que fundaram tal concepção perduraram no tempo de forma bastante consistente. O rompimento com

²⁹ O autor faz um exame de fôlego sobre essa temática em seu livro, o qual recomendo aos interessados.

esses pressupostos modernos de visão de mundo deu-se, segundo a autora, em função de teorias que desencadearam outros modos de perceber o ambiente e a relação do indivíduo com este. Para ilustrar sua afirmação, ela cita ao longo do texto a teoria da relatividade, o princípio da indeterminação, a termodinâmica, os modelos de auto-organização e a teoria da complexidade.

Contudo, a reestruturação de pensamento trazida por essas novas formas de significação do mundo tem enfrentado as heranças do paradigma objetivista, que instaurou fortemente a separação entre sujeito e objeto, do ponto de vista da ciência clássica. Essa primeira separação corrobora o fortalecimento de outras dicotomias, e a autora localiza que a principal delas é aquela instaurada com base no pensamento cartesiano, na separação entre corpo e mente. Assim,

O corpo que surge deste modo de experimentar e conceber o mundo é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de *valores normais*, um conjunto de *aparatos*. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado (NAJMANOVICH, 2001, p. 18, grifos da autora).

Tem-se aqui, com a fala da autora, o estabelecimento do distanciamento e da independência do sujeito e daquilo que ele vê, ou ainda entre quem observa e aquilo que é observado, o que vem colaborar, por sua vez, com o fortalecimento da ideia de um sujeito que funciona no mundo à parte de seu corpo.

O desafio colocado por Najmanovich (2001) na tentativa de superação de paradigmas dicotômicos, mecânicos e objetivistas estaria na apreensão de uma concepção de espaço que se dá de forma múltipla e que teria como lugar de partida a afirmação de um sujeito que é encarnado e que pressupõe, conseqüentemente, uma ideia de corporeidade, exigindo ainda uma mudança radical na paisagem cognitiva. O que vem colaborar com a superação desses entraves epistemológicos, conforme sugere a autora, é o trabalho baseado nas ideias de coevolução e codependência, a possibilidade de torcimento do espaço cognitivo e a enunciação de um lugar de fala (NAJMANOVICH, 2001).

Fundamentada nessa compreensão, Najmanovich (2001) propõe a noção de *sujeito encarnado* sustentada na referencialidade complexa dos sistemas vivos, de um corpo multidimensional e articulado na perspectiva da enação. Enação é tratada aqui na ótica do que propõem o biólogo Humberto Maturana e o filósofo Francisco Varela, ou seja, a aceção de que a estrutura da cognição surge da relação do sujeito com o mundo, por meio do seu sistema sensorio-motor, e é guiada por sua percepção.

Assim, concordando com Najmanovich (2001, p. 111, grifos da autora),

o centro dessa *revolução epistemológica* é a crítica ao modelo *representativo* do conhecimento, que o supõe um processo mecânico e passivo. Ao contrário, as concepções contemporâneas ressaltam a atividade do sujeito, a importância dos meios tanto simbólicos quanto técnicos na produção do conhecimento, destacando a dinâmica cognitiva e a produção de sentido.

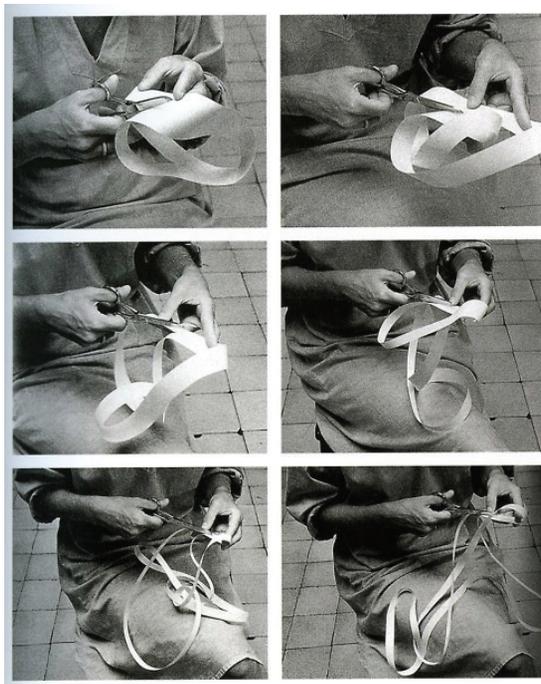
Para a autora, a ideia de produção de sentido deve ser concebida na perspectiva histórica e mediada, considerando os aspectos biológicos, sociais, tecnológicos e simbólicos dessa complexa relação. Isso difere, contudo, da concepção moderna de conhecimento, que pressupõe tal relação como abstrata, eterna e universal.

Conforme Najmanovich (2001), o que define e singulariza a apresentação da ideia de um *currículo encarnado* de um curso de graduação em Dança é oriundo da relação entre os agentes envolvidos nessa formação – estudantes, professores e técnicos –, que estabelecem conjuntamente os caminhos a serem trilhados em seu percurso formativo. Tal percurso se dará, portanto, de modo singular e estruturado a cada novo ciclo formativo (ano ou semestre), tendo suas regras pactuadas entre os agentes de modo contínuo e dialógico, levando em conta um conjunto de elementos que funcionam como diretrizes gerais, sem jamais se impor como algo fixo e universal.

IMAGENS-CONCEITO PARA UM *CURRÍCULO ENCARNADO*

Na direção dessa proposição de pensamentos sobre currículo e formação em Dança, recupero as características de três imagens-conceito com as quais tenho trabalhado durante esses últimos anos na pesquisa para auxiliar no clareamento de minhas reflexões. São elas: a banda de Moebius; a obra *Caminhando*, de Lygia Clark; e a espiral. Cada uma delas carrega um conjunto de qualidades que funcionam aqui como acionadoras de outras maneiras de encarar as proposições a respeito do percurso de formação: a boa e produtiva confusão entre interno e externo na visão de continuidade indeterminada; a potência promovida pelo deslocamento do sujeito de posições fixadoras e acomodadas, emancipando-o à condição de sujeito desejante e que abre inúmeras possibilidades de escolhas com isso; a circularidade complexa que favorece o atravessamento pela ideia de dobra e redobra; e a possibilidade de retomada de determinados conteúdos curriculares na perspectiva da continuidade e da complexificação. Em seguida, a ilustração de uma das imagens-conceito utilizadas na pesquisa.

Figura 1 – Caminhando (1964), de Lygia Clark



Fonte: Disponível em: <<http://www.lygiaclark.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2015

O desenho curricular aqui proposto inspira-se, então, nas qualidades dessas três imagens-conceito, conforme apresentadas anteriormente. Assim, o que volta não retorna do mesmo modo nem no mesmo lugar. É necessário que a ideia volte para poder ser vista *em* e *de* outro lugar, mas quem define esse outro lugar é a articulação complexa que contorna a ideia da espiral, da banda ou do *Caminhando*. Logo, não há como prever; a cada giro uma nova coisa vai interpenetrar na outra. Daí a proposta de trabalhar com base em temas estruturados por diversos componentes curriculares que se complementam e que se articulam com componentes de outros temas de forma assimétrica.

Mas como a universidade – considerando que ela é resultante do trabalho das pessoas que a constituem – vai adotar um currículo cujo ponto de chegada é indeterminado? Ou ainda como ela vai lidar com a inexistência de pré-requisitos ou de fluxogramas lineares e rigidamente estabelecidos? Como lidar com a avaliação fora da lógica da verificação de conteúdos?

Minha colaboração aqui, pelo espaço possível nesta escrita, segue na direção de levantar a problemática e compartilhar alguns pensamentos sobre formatos curriculares que me parecem mais orgânicos para a formação superior em Dança, pensamentos que apontam para certas lógicas mais favoráveis ao risco, à experimentação, ao exercício da autonomia e das possibilidades. A sequência da pesquisa objetiva chegar a lugares mais próximos dessas tais lógicas ora desejadas.

REFERÊNCIAS

DOLL JR., Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto, 2001.

_____. **Historia del curriculum: la construcción de las disciplinas escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. São Paulo: Autêntica, 2010.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em Dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

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

Dançar no mundo, dançar o mundo: a peleja das danças populares e tradicionais contra o Estado

Maria Acselrad

MARIA ACSELRAD- Dançarina, pesquisadora e professora do curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desenvolve projetos com base na interlocução entre as danças populares tradicionais e a dança contemporânea. Nessa perspectiva, criou Levante (2005), De Barro e Palha (2010) e Dança de Fronteira (2014). Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), publicou *Viva Pareia! Corpo, dança e brincadeira no Cavalo-Marinho de Pernambuco* (2013). Em 2015, iniciou o doutorado em Antropologia também pelo PPGSA da UFRJ.

INTRODUÇÃO

O título deste artigo, claramente inspirado em folhetos de cordel, gênero literário de tradição popular que imortalizou pejejas históricas e fictícias por todo o Nordeste, revela meu interesse em refletir sobre o papel da universidade em meio a uma antiga peleja: a das danças populares e tradicionais contra o Estado.

Desde 2010, atuo como professora de Técnicas e Práticas do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse contexto, venho assumindo as disciplinas ligadas às danças populares e tradicionais.

Minha formação artística, com base na dança contemporânea, foi atravessada pelo interesse por alguns folguedos populares do Nordeste. Essa curiosidade levou-me, no campo acadêmico, ao desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ) sobre o Cavalo-Marinho de Pernambuco – manifestação cultural típica da região da mata norte pernambucana – e, no campo artístico, a uma pesquisa de linguagem em que estruturas, relações e princípios de movimento ligados a esse universo serviram de *mote* para a criação de espetáculos, estudos de movimento e *performances*, no Recife.

Uma vez na universidade, tenho investido na busca por espaço e tempo adequados ao ensino e ao aprendizado dessas danças, fundamentada no que me apontaram essas experiências. Este é, portanto, meu lugar de fala.

O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPE

O curso de Licenciatura em Dança da UFPE é fruto de uma antiga demanda dos artistas da dança que, desde os anos 1980, lutaram pelo reconhecimento dessa área, na cidade do Recife. Porém foi somente no ano de 2008, em resposta a uma nova demanda encampada, dessa vez pelo Movimento Dança Recife, articulado ao Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE, que finalmente o curso foi criado.

Foram necessários muitos anos para que ações como seminários, mapeamentos e consultas públicas fossem realizadas por esse movimento, sempre articulado à universidade, o que contribuiu para desenhar o projeto do curso e obter a repercussão de que precisava, de modo também a atender aos anseios da sociedade. Isso só se tornou possível graças ao projeto de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPE, assim como à criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação (MEC), iniciado em 2003, que tinha entre suas metas criar novas modalidades de graduação, além de atingir a população de baixa renda³⁰.

O curso de Licenciatura em Dança da UFPE tem como objetivo geral instruir processos de ensino e aprendizagem de ordem teórico-prática, por meio de fundamentação pedagógica, habilidades técnico-criativas e competências metodológicas, de maneira a formar artistas-docentes capazes de atuar no campo educacional e artístico da dança.

³⁰ Nosso curso é vespertino/noturno.

Entre 2009 e 2015, o curso já formou três turmas, conquistou boa infraestrutura, abriga projetos de pesquisa e extensão, desenvolve parcerias com profissionais da cidade, dialoga com os demais cursos do Centro de Artes e Comunicação (CAC) e vem investindo no seu aperfeiçoamento, a fim de adequar cada vez mais sua estrutura à realidade da dança e à de seus alunos³¹.

Minha prática docente situa-se nesse contexto. Com base numa abordagem antropológica da dança, comprometida em “repensar movimentos e mover pensamentos” (CITRO, 2012, p. 63), tenho buscado ampliar os entendimentos de corpo e dança, no sentido de como nos vemos e como nos movemos. Para isso, amparo-me em métodos próprios da antropologia que possam vir a enriquecer a formação dos alunos mediante o contato com as danças populares e tradicionais, propiciando a eles uma experiência transformadora.

É isso que venho compartilhar aqui. Faço, então, agora, um convite a uma reflexão sobre o tempo e o espaço concedidos e/ou ocupados por essas danças dentro e fora da universidade.

AS DANÇAS POPULARES E TRADICIONAIS NA SALA DE AULA

As disciplinas Danças Tradicionais do Nordeste 1 e 2, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Dança da UFPE, fazem parte de um conjunto de disciplinas que compõem o eixo de experimentação e desenvolvimento da linguagem da dança³². São disciplinas teórico-práticas que pretendem

promover a iniciação ao estudo de manifestações espetaculares tradicionais da região, com presença da dança, através do contato com mestres e artistas de reconhecida excelência, contato com pesquisadores, leitura de textos essenciais e apreciação de registros audiovisuais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2008, p. 62).

Além disso, tem-se a “investigação criativa, em dança, das manifestações espetaculares tradicionais da região, através do contato com diferentes artistas que dialogaram com mestres e danças tradicionais” (UFPE, 2008, p. 91).

Essas disciplinas objetivam promover reflexão e prática acerca da relação dança, corpo e cultura, por meio de observação, registro e aprendizado de diferentes danças, de modo a estimular o aluno à construção de habilidades para a sua experimentação, improvisação e composição em dança.

No entanto, o lugar concedido a essas danças no currículo do curso consiste numa carga horária restrita a dois semestres, o que, somado à riqueza desse universo estético, termina por levar à enorme expectativa, entre discentes e docentes, nem sempre correspondida, de que é possível experimentar um verdadeiro panorama de danças, durante esse período.

Para além de sua evidente contribuição técnica e importância histórica, cujos elementos se encontram

³¹ A criação de mecanismos de validação de atividades complementares, os ajustes no organograma do curso, a equivalência na oferta de disciplinas teóricas e práticas, a revisão de ementas e as ações voltadas para a consolidação de campos de estágio são algumas das adequações. Em 2013, o curso obteve uma ótima avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do MEC.

³² As demais disciplinas do curso organizam-se nos eixos: conhecimentos pedagógicos gerais e específicos do ensino da dança e fundamentação e investigação em artes, dança e cultura.

enraizados na cultura indígena e afro-brasileira – pilares de nossa identidade cultural³³ –, acreditamos que essas danças são verdadeiras portas de entrada para concepções estéticas e cosmovisões também ali em movimento, sendo, assim, imensuráveis as suas contribuições ao processo de formação do dançarino.

Nos últimos anos, algumas questões vêm se impondo em sala de aula e introduzem a discussão de aonde se quer chegar. Considerando as exigências que possuem determinados processos de preparação corporal, o que de fato é possível ensinar e aprender acerca de um conhecimento que costuma ser construído, na maioria das tradições, ao longo de toda uma vida? Como podemos sensibilizar os corpos dos alunos para dançar e compreender um repertório infinito de variações, envolvendo formas e estilos, mas também diferentes relações com o espaço? Se o nome da disciplina Danças Tradicionais do Nordeste aponta para um determinismo geográfico e pretende dar conta de um universo estético extremamente variado, como escapar de estereótipos que tendem a tratar essas danças atribuindo-lhes identidades monolíticas? O que se deve priorizar num processo pedagógico: formas, padrões, passos, forças, estruturas, princípios? Como contribuir para o desenvolvimento de uma apreciação e fruição artística que se oriente por meio de categorias estéticas próprias dessas manifestações, tão importantes para o seu entendimento?

A busca por características universais leva a um processo de invisibilização de aspectos singulares que compõem a diversidade desse campo e reforça a necessidade de que suas expressões sejam compreendidas, em contexto. Relativizar o conceito de tradição, assim como o de dança, parece ser uma estratégia crucial. Mas, para isso, fazem-se essenciais um olhar e uma escuta apurados sobre os sentidos de ser e modos de fazer dessas danças, atribuídos pelos seus dançarinos. Afinal, se ao mover-se no espaço o dançarino transporta um mundo consigo (LAUNAY, 1998), em que medida estamos atentos a esse mundo?

Constituídas com base em processos de afirmação, resistência e negociação, essas danças refletem contatos, confrontos, conflitos político-culturais instaurados ainda no tempo da colonização.

A oposição entre a cultura popular e a cultura de elite ganha um sentido específico no quadro de uma monarquia cristã como a portuguesa, nascida das guerras da reconquista. Do lado da cultura popular, estará muitas vezes aquilo que precisa ser combatido, ou cristianizado: as práticas heréticas ou pagãs. Não é por acaso que a luta entre cristãos e mouros tenha se convertido e perpetuado como tema central entre tantos folguedos espalhados no Brasil, ela é também expressão de intensos intercâmbios entre cultura popular e erudita (MONTEIRO, 2011, p. 31).

Historicamente, muitas dessas danças foram compreendidas pela ótica da sobrevivência cultural, supondo a existência de um passado primitivo num presente moderno. O uso de expressões como *raiz* ou *matriz* a elas associadas é um exemplo disso. Há que se levar em conta, no entanto, que a tradição possui uma dinâmica própria que envolve fluxos de transformação constantes, fazendo circular gestos, passos,

³³ A Lei n.º 10.639/2003, modificada depois pela Lei n.º 11.645/2008, instrui que as escolas públicas e privadas promovam o ensino de conteúdos ligados à história e cultura afro-brasileira e indígena em seu currículo escolar. Essa obrigatoriedade repercutiu como recomendação do MEC às universidades, para que fizessem o mesmo.

estruturas, princípios que chegam mesmo a extrapolar as fronteiras entre as danças. Considerar essa dinâmica implica reconhecer que as danças populares e tradicionais não se encontram perdidas no tempo, nem isoladas no espaço.

A SALA DE AULA NO MUNDO DAS DANÇAS POPULARES E TRADICIONAIS

Em sala de aula, algumas estratégias pedagógicas têm sido decisivas nesse reconhecimento, do estímulo ao desenvolvimento de uma consciência corporal, cultural e histórica dos alunos, reveladora de hábitos, costumes, escolhas e tradições familiares, passando pelo estudo das lógicas de organização corporal, formas e forças motrizes ali envolvidas, pela exploração de jogos e brincadeiras, pela descoberta das possibilidades técnicas e criativas desse universo e pelas estratégias pedagógicas implicadas no contexto.

Mas é sobretudo a realização de aulas de campo que tem se mostrado peça-chave para o desenvolvimento de um processo pedagógico com essas danças. Participar de uma brincadeira de cavalo-marinho, de uma sambada de maracatu de baque solto, do desfile de uma troça de frevo, de um toque de candomblé ou de um treino de caboclinho vem permitindo que alunos muitas vezes desconhecedores dessa realidade estabeleçam uma relação direta com a dança e com os dançadores de tais tradições, ampliando seus entendimentos e referências de corpo e dança.

Enquanto artista-docente formada pela Licenciatura em Dança, trago como memória que as experiências de campo vivenciadas na minha formação foram momentos de grande alargamento da minha visão de mundo, arte e dança. Como também um amplo aprofundamento no meu processo de aprendizagem e na minha relação com o contexto das danças tradicionais, os processos de ensino e aprendizagem que eu havia vivenciado em meu corpo e o que moveria daí por diante. Para mim, ter a possibilidade de ir a campo e vivenciar o contexto da manifestação cultural é dar um sentido mais aprofundado e consciente ao que antes havíamos estudado em sala de aula e de ensaio. É a possibilidade de desmistificar verdades absolutas sobre aquela ou determinada dança. É desenvolver no educando o cuidado e o respeito para se relacionar de maneira ética com as danças de tradição. É uma postura política, dentro da educação formal, que considera que o aprendizado acontece no corpo e também fora dos ambientes institucionalizados (CÉSAR, 2015).

Tais danças costumam ser realizadas em períodos determinados do ano, ligadas a ciclos festivos, em geral em locais públicos, ruas, praças, terreiros ou quintais de casa, envolvendo relações de parentesco, amizade e vizinhança, com forte interação geracional e, embora raramente se organizem sob o padrão de uma relação profissional, ocupam lugar central na vida dos seus praticantes, implicando vínculos de obrigação, religiosa ou não, constituindo-se como verdadeiros patrimônios culturais, transmitidos de geração em geração.

No simples ato de dançar, encontram-se envolvidos processos de ensino e aprendizagem cujos fundamentos são amparados pelo estímulo ao desenvolvimento de uma sofisticada capacidade de observação, autonomia e persistência de aprendizes que, por intermédio da oralidade e da interdisciplinaridade, chegam ao entendimento de que não há construção de saber desvinculada de uma

experiência em constante processo. O tempo de dedicação a uma dança pode ser o tempo de toda uma vida, e o espaço para sua realização, o mundo.

Essa iniciativa pedagógica tem inspiração na prática do trabalho de campo, procedimento técnico-metodológico que, com a etnografia e a observação participante, talvez represente uma das maiores contribuições da disciplina antropológica³⁴. Conferindo autoridade etnográfica assegurada por uma presença, a abordagem antropológica da dança mediante uma perspectiva transcultural permite que as danças estudadas possam ser compreendidas em seus próprios termos, atreladas ao seu próprio contexto, pelo contato direto do aluno pesquisador com seu universo de estudo.

A legitimação da presença física, do pesquisador no campo, como testemunha ocular deve, agora, incluir o “corpo-testemunha” do pesquisador, lembrando e representando as sensações corpóreas, num esforço para superar dualidades cartesianas de análise e de comunicação. [...] A força da etnografia, com todas as suas imperfeições, está em lançar luz sobre e obter uma compreensão das experiências compartilhadas que são, ao mesmo tempo, raramente, consensuais, sendo, antes, conflituosas, negociadas, emergentes (BUCKLAND, 2013, p. 150).

Levar a sério essa perspectiva significa dispor-se a relativizar conceitos e experimentar outras maneiras de mover o corpo e vivenciar a dança, o que só vem ampliar o universo de referência do aluno de Licenciatura em Dança.

DANÇA, ESTADO E UNIVERSIDADE

Na mesma época em que a maioria dos cursos de Dança hoje existentes estava sendo criada, teve início no país uma política de reconhecimento e de valorização das formas de expressão tradicionais por meio de sua patrimonialização. Graças ao Decreto n.º 3.551, de 2002, instituído após uma série de debates nacionais e internacionais conduzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foram instituídas legislações nacionais e estaduais que promoveram o registro como patrimônio imaterial de inúmeras manifestações. Esse foi o caso, em Pernambuco, do cavalo-marinho, maracatu de baque solto, maracatu de baque virado e caboclinho, além do tambor de crioula, jongo, bumba-meu-boi, fandango, entre tantos outros, nos demais estados do país.

Mas se por um lado o processo de valorização dessas danças envolveu a tomada de responsabilidade do Estado sobre sua salvaguarda, medida que se desdobrou em inúmeras ações de incentivo, por outro, curiosamente se multiplicaram as iniciativas de apropriação da imagem dessas danças por municípios de Estado, que buscavam nessa identificação cultural um incentivo ao turismo local. Essa atitude, geralmente

³⁴ Desde o início do século XX, estudos e pesquisas antropológicas foram desenvolvidos com base no trabalho de campo. No contexto da antropologia cultural norte-americana, Franz Boas registrou a dança dos índios da costa noroeste americana, em 1927. Na Inglaterra, em 1922, Radcliffe-Brown analisou a dança dos andamaneses, enquanto Evans Pritchard se dedicou às danças dos azandes, em 1928. O estudo fotográfico *Bali Character* e o filme *Learning to dance*, realizados entre 1936 e 1939 pelo casal Margaret Mead e Gregory Bateson sobre a dança balinesa, também representam um marco importante para a disciplina (GONÇALVES; OSÓRIO, 2012).

acompanhada de uma política de eventos, integrou muitos desses grupos tradicionais às programações culturais locais, contudo não se reverteu em reconhecimento compatível com a realidade do envolvimento desses grupos.

A paradoxal combinação entre valorização e desmerecimento ganhou enorme repercussão recentemente, mediante uma tentativa de instituir uma política de silenciamento e quietude dessas manifestações, expressa pelo toque de recolher³⁵ imposto aos maracatus de baque solto às vésperas do Carnaval de 2014 e pelo Projeto de Lei n.º 15.516 de 2015, que tinha como objetivo impor restrições às apresentações culturais realizadas nas ruas do Estado.

Estabelecendo limite de horário, interdição ao espaço público e censura à participação de crianças e adolescentes nesses eventos, aspectos que asseguraram até os nossos dias a perpetuação dessas tradições, tais danças se viram mais uma vez tratadas como práticas a serem combatidas, tal como no período colonial, quando eram vistas como “divertimentos desonestos” (MONTEIRO, 2011). A sociedade reagiu de forma contundente, articulando-se em manifestações, fóruns e audiências públicas, rechaçando ambas as iniciativas, hoje já revogadas, porém não sem deixar alguns rastros de preocupação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ambiente controverso, quando o Estado parece estar contra a sociedade, cabe perguntar de que lado está a universidade? Será que suas portas e janelas estão abertas para essas questões? Como sua estrutura de funcionamento favorece ou não sua atuação e função social no mundo contemporâneo?

Se nas últimas décadas a universidade tem sofrido um processo de perda do lugar de prioridade nas políticas de Estado, mais sintonizadas com modelos econômicos que valorizam aspectos tais como especialização e produtividade, em que medida um curso de Dança, por intermédio de seu projeto pedagógico, pode garantir à formação do artista-docente o contato com comunidades epistêmicas mais amplas (SANTOS, 2010)? Se as danças populares e tradicionais chegaram até os dias de hoje, apesar das investidas violentas de algumas políticas e administrações públicas estaduais, o que temos a aprender com elas? A expansão da universidade envolve também uma expansão epistemológica.

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades [...] – foi ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. [...] O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um

³⁵ Os maracatus de baque solto costumam realizar ensaios e sambadas, isto é, desafios poéticos entre dois mestres, acompanhados de dança e música, nos meses que antecedem o Carnaval. O evento costuma reunir uma quantidade enorme de pessoas apreciadoras dessa tradição, servindo de preparação para esse ciclo festivo. Inicia-se por volta das 22 horas e adentra a madrugada, até o amanhecer do dia. A imposição do toque de recolher, considerada uma medida preventiva ao aumento da violência no Estado, estabeleceu que os grupos só poderiam sambar até as 2 horas.

conhecimento transdisciplinar que pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS 2010, p. 40-42).

A busca pela maior aproximação da universidade com a sociedade, nesse aspecto, é um desafio que também vem sendo enfrentado por outros cursos de Dança³⁶. Redistribuindo a carga horária entre as disciplinas, articulando ensino, pesquisa e extensão, qualificando a experiência pedagógica, ou ainda reconhecendo e tomando para si a força política de determinadas escolhas, essas práticas não apontam para uma fórmula, contudo é certo que uma *ecologia de saberes*³⁷ deve ser posta em prática.

O conhecimento das danças populares não se torna efetivo sem a presença, a participação e o diálogo com os mestres e seus respectivos contextos tradicionais. Assim, a universidade deve se colocar a serviço da rede dos brincadores, alimentando o reconhecimento de suas especificidades e valorizando-as, inclusive com projetos e programas, além de remuneração adequada aos detentores desses saberes. Por outro lado, nota-se também uma demanda crescente pela manutenção de espaços de interlocução e construção coletiva, que venham a fortalecer a luta de atores sociais historicamente negligenciados pelas instituições públicas de ensino, criando alternativas diante da rigidez e defasagem da estrutura burocrática das universidades, as quais se constituíram muitas vezes alheias à demanda das camadas populares e suas estruturas próprias de organização (ACSELRAD *et al.*, 2015, p. 125).

O crescente surgimento de cursos de Dança nos últimos anos tem feito com que essa discussão ecoe sobre nossas expectativas e engajamentos em um modo de produção de conhecimento que permita que o cenário acadêmico se configure como um verdadeiro espaço de trocas de experiências, mas sem esquecer que ele permanece também como um espaço de lutas, confrontos e pelejas.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Maria. **Viva Pareia! Corpo, dança e brincadeira no cavalo-marinho de Pernambuco**. Recife: EdUFPE, 2013.

_____. *et al.* O lugar das danças populares e tradicionais na universidade: conceitos, práticas e perspectivas. *In: VOSS, Rita Ribeiro (Org.). Caminhos da dança*. Recife: Editora Universitária, 2015. p. 112-127.

³⁶ Por ocasião do IV Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança (Engrupe), no Recife em 2013, foi realizada uma mesa-redonda que tratou do lugar das danças populares e tradicionais na universidade, com as professoras Telma César, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Carolina Laranjeira e Valéria Vicente, ambas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Maria Acselrad, da UFPE. Essa discussão transformou-se em artigo que integrou uma publicação com a organização de Rita Ribeiro Voss, com lançamento previsto para 2016.

³⁷ Santos (2010) vai chamar de *ecologia de saberes* o conjunto de práticas que promovem o diálogo entre o saber científico ou humanístico e os saberes populares e tradicionais. É uma forma de extensão ao contrário, ou seja, de fora da universidade para dentro, que implica uma revolução epistemológica, fazendo da universidade um lugar de interconhecimento.

- BUCKLAND, Theresa. Mudança de perspectiva na etnografia da dança. *In*: GUILHON, Giselle (Org.). **Antropologia da dança 1**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 143-154.
- CÉSAR, Hayala. **Hayala César**: depoimento. jul. 2015.
- CITRO, Silvia. Cuando escribimos y bailamos: genealogias y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas. *In*: _____; ASCHIERI, Patricia. **Cuerpos en movimiento**: antropologia de y desde las danzas. Buenos Aires: Biblos, 2012. p. 17-64.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- GONÇALVES, Renata de Sá; OSÓRIO, Patrícia Silva. Apresentação: dossiê antropologia da dança. **Antropolítica**, Niterói, n. 33, p. 13-23, 2012.
- LAUNAY, Isabelle. Laban ou a experiência da dança. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade, 1998. p. 73-90.
- MONTEIRO, Marianna Francisca. **Dança popular**: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE**. Recife, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

Para além das normatizações, pulsar saberes

Ana Maria Rodriguez Costas

ANA MARIA RODRIGUEZ COSTAS- Nome artístico: Ana Terra. Professora do curso de graduação em Dança do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Educação, mestre em Artes, graduada em Ciências Sociais. No momento, desenvolve a pesquisa de pós-doutoramento *Processos de criação e pedagogia da dança: configurações de um ideário relacional*, no Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

INTRODUÇÃO

Como formar profissionais cientes das dimensões poéticas, estéticas, políticas e éticas em suas futuras atividades artísticas e pedagógicas em dança? Escuta, vitalidade, plasticidade, conexão: como *saberes* tão caros à dança na contemporaneidade podem nortear, ou melhor dizendo, *pulsar* nos currículos, métodos e atividades que perfazem a formação de artistas e professores nos cursos de graduação? Considerando aspectos da educação superior, das diretrizes curriculares, *separatistas* quanto à formação de bacharéis e licenciados, e das condições estruturais das instituições de ensino no Brasil, o presente texto pretende compartilhar experiências e desenvolver reflexões que conjuguem esperanças.

Meu percurso no ensino superior iniciou-se no extinto curso de Dança da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), onde permaneci em 1995 e 1996. Um ano após concluir meu mestrado em Artes, em 1998, fui responsável pela concepção do projeto pedagógico e pela implantação do curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, em que atuei como coordenadora até janeiro de 2003 e como professora até 2013, quando entrei em licença até me desligar no ano seguinte, por conta da minha aprovação em um concurso para docente do curso de Dança do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Quando do aceite em participar do IX Seminário de Dança do Festival de Dança de Joinville, diante da pergunta lançada a todos os participantes – *graduações em dança: o que será que será?* –, senti-me motivada a compartilhar algumas das experiências vividas em meu percurso no ensino superior, conjugando esperanças. Passados alguns meses, já aproximando-se a data do evento, comecei a questionar sobre como iria conjugar esperanças, em uma conjuntura delicada, recheada de notícias diárias a respeito de uma crise econômica que, via de regra, resulta em cortes orçamentários (federais, estaduais, municipais) para a cultura, para a educação, para a pesquisa e, especialmente, para a área de artes.

Sem deixar de considerar criticamente aspectos da organização do ensino superior, nem as condições estruturais e econômicas desafiadoras vividas hoje nas instituições públicas brasileiras, atuando no ensino superior há 20 anos, tendo participado de inúmeros fóruns e encontros como este, sou testemunha de muitos acúmulos e avanços na produção de conhecimento na área, resultantes de ações, muitas vezes em rede, das graduações em Dança espalhadas por nosso país.

Para além de certas normatizações, por exemplo, as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e as diretrizes curriculares para a formação de bacharéis, as graduações em Dança pulsam saberes em seu cotidiano acerca de como formar tais profissionais. Em vez de focalizar e discutir a adequação da legislação e das políticas que regem o ensino superior, meu propósito aqui é mirar para tais saberes de experiência³⁸ e como eles podem estar apontando para outros possíveis desenhos de percursos formativos, mais coerentes com a própria produção do conhecimento em andamento. Daí, justifica-se a perspectiva otimista que move a construção do presente texto.

³⁸ Conforme discutido por Bondía (2002).

1 A PEDAGOGIA DA ARTE E A POÉTICA DO ENSINO

Os cursos em que atuei e atuo envolvem a particularidade de desenvolver simultaneamente o bacharelado e a licenciatura. Mas, mesmo quando se trata das licenciaturas sem essa concomitância de habilitações, as graduações³⁹ em Dança apostam por meio de seus projetos pedagógicos em uma intensa formação artística com a formação pedagógica. Da mesma maneira, apesar de em alguns cursos haver a opção de formar apenas o bacharel/artista, acredito que a formação do profissional da dança se amplia quando focaliza a dimensão pedagógica. Não defendo aqui um formato, porém chamo a atenção para a potência dessas articulações nos processos de formação de um profissional que se dirija à produção artística, à docência e/ou à pesquisa ciente das dimensões poéticas, estéticas, políticas e éticas da dança.

Rompendo com uma tendência dicotômica entre arte e (seu) ensino, no artigo intitulado “O que é pedagogia da arte?”, o artista, docente e pesquisador das artes da cena Gilberto Icle (2012, p. 11-12) propõe que pensemos “a pedagogia da arte como uma prática e uma experiência”, como um “desdobramento da criação artística”. A dimensão pedagógica é inerente aos processos criativos da arte. Na criação artística, “não se inventa apenas o que se quer dizer ou expressar, mas, também, a forma por intermédio da qual isso toma lugar no mundo” (ICLE, 2012, p. 11-12).

Nessa perspectiva, o autor propõe uma reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor de arte, “pensado como um profissional que não se contenta em ficar nem no domínio da arte, nem no domínio da pedagogia” (ICLE, 2012, p. 13), um professor-artista. E que, mesmo não atuando como artista fora da escola (ou dos ambientes não formais de ensino da arte), desenvolve ali seu processo artístico com seus alunos.

A poética do ensino proposta pela artista-pesquisadora mexicana Patrícia Cardona direciona-se nesse mesmo sentido, mesmo que em uma diferente enunciação. Em 2013 conheci seu trabalho na VII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), em Belo Horizonte, quando proferiu a conferência intitulada *La poética de la enseñanza*. Ali, apresentou seu longo processo de pesquisa e ação com os docentes do ensino da arte nas universidades de seu país, uma jornada realizada por intermédio de seminários prático-teóricos que culminou em uma publicação homônima (CARDONA, 2012).

Retomando a noção de Aristóteles, a poética, segundo a autora, implica não apenas a arte da composição poética, mas o estudo dos princípios e da essência da arte. A “poética é para a arte o que o método científico é para as ciências” (CARDONA, 2014, p. 15). Ou seja, consiste na investigação de nossos modos, das maneiras de operar e de produzir arte. Posto isso, a pesquisadora aponta para a problemática de como o ensino da arte se refugiou (ou se amoldou) em certos esquemas e dinâmicas das políticas educacionais modernas que caracterizam outros meios de operar, caso, por exemplo, da educação massiva, que pressupõe a padronização de conteúdos e sua fragmentação em períodos curtos de tempo. Daí, chama a atenção para o fato de professores-artistas não dissociarem poética e ensino.

³⁹ Isso pôde ser observado no decorrer do IX Seminário de Dança do Festival de Dança de Joinville, que motivou esta publicação.

Suas reflexões me parecem fundamentais na medida em que permitem enfrentar uma questão delicada: apesar de a dança (área de conhecimento) avançar em suas aproximações com outras áreas de conhecimento, como com a própria área da educação, por exemplo, nós, pesquisadores-docentes, não podemos ficar à deriva, deixando de considerar aspectos epistemológicos da própria arte/dança na forma como ela produz saberes, inclusive sobre o ensinar/aprender, o que pretendo relatar a seguir.

2 A PRÁTICA DE ENSINO COMO UM LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO

No ano de 2002 aconteceram mudanças importantes na legislação⁴⁰ relativa à formação de professores da educação básica em nível superior, o que exigiu uma profunda reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura plena, incluindo as graduações em Dança. As novas diretrizes propunham, entre outros aspectos, a exigência de os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores contemplarem 400 horas de práticas de ensino em sala desenvolvidas desde o primeiro até o último semestre, 100 horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso, somando 400 horas no total, e 200 horas de atividades complementares distribuídas livremente.

Segundo tais documentos norteadores para a formação de professores, qualquer disciplina (e não apenas as de caráter pedagógico) poderia gerar conteúdos para serem aplicados em uma dimensão prática de ensino, que, mediada por procedimentos de observação e reflexão dirigidos a situações contextualizadas, deveria ser simulada e problematizada em sala de aula, diferentemente dos estágios, em que a ação se dá em um contato direto com a realidade.

Vivenciei⁴¹ essas mudanças como docente em um curso de licenciatura em Dança, refletindo sobre como operacionalizar o conceito do que as diretrizes sugeriam como prática em uma nova organização curricular. Para efetivar a proposta, desenhou-se uma progressão para a ocorrência das chamadas práticas, salientando sua ocorrência em relação a outras disciplinas em cada um dos semestres. Ao longo desse processo de transformação, um percurso foi sendo traçado e, ao mesmo tempo, uma forma de trabalhar foi concebida, de maneira colaborativa, entre os docentes envolvidos⁴².

Na condição de docente que esteve envolvida pelo menos uma vez com cada uma das oito práticas que compunham as 400 horas, observei a configuração de um eixo muito forte e potente dessa dimensão de ensino associada a disciplinas de fundamentação pedagógica e a disciplinas artísticas específicas.

⁴⁰ Tais mudanças se efetivaram com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena, e a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que instituiu a duração e a carga horária.

⁴¹ Em 2001, o curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, em que estava atuando como coordenadora e docente, passou por processo de reconhecimento no Ministério da Educação (MEC). A comissão de avaliação sugeriu que a licenciatura se adaptasse às novas diretrizes curriculares para a formação de licenciados, as quais, apesar de aprovadas pelos órgãos competentes, não haviam se tornado obrigatórias de imediato. Assim, um novo projeto de licenciatura foi concebido e aprovado pelo MEC em 2002, e o curso de Dança da instituição foi o primeiro a atender a todas as novas exigências previstas na legislação.

⁴² Saliento que esse trabalho foi especialmente edificado, em suas dimensões teórica, prática, artística e pedagógica, por meio de uma intensa parceria com a então colega de equipe professora doutora Sílvia Maria Geraldi, que atuou como coordenadora e docente do curso.

Os alunos experimentavam a realização de um ou dois laboratórios práticos de ensino por semestre, totalizando uma média de 16 no fim de quatro anos de curso. Tais experiências aconteciam em sala para os colegas como exercício prévio e, depois, eram disseminadas nos estágios, na chamada realidade.

Todas essas práticas eram desenvolvidas mediante atividades teórico-práticas; os estudos eram direcionados para diferentes danças e contextos de ensino da dança (formais e não formais), para faixas etárias específicas. Os alunos sempre se organizavam em grupos de trabalho, que planejavam ao longo do semestre uma aula-laboratório ou um laboratório-docente. Todavia, por que a terminologia *laboratório*?

O termo *laboratório* refere-se a um “local provido de instalações, aparelhagem e produtos necessários a manipulações, exames e experiências efetuados no contexto de pesquisas científicas, de análises médicas, análises de materiais, de testes técnicos ou de ensino científico e técnico” (HOUAISS, 2015) e, por extensão, a um “lugar destinado a pesquisas e experiências artísticas” (HOUAISS, 2015). Diz respeito ainda à caracterização de uma “condição ou ambiente” capaz de abrigar a observação, a experimentação ou a prática sistemática, propiciando, assim, a produção de conhecimento num campo de estudo, ou mesmo configurando-se como “a prática de determinada arte ou habilidade” (HOUAISS, 2015), ou simplesmente indicando a ideia de oficina e *workshop*.

Já na primeira metade do século XX, a noção de laboratório como lugar onde se fazem experiências, ou melhor dizendo, como procedimento que media o próprio processo de conhecimento do corpo, do movimento e da criação artística, teve presença marcante na dança⁴³. Para desenvolver as experiências de ensino em sala, adotou-se essa concepção laboratorial.

Para ilustrar essas reflexões, relato duas dessas práticas em que estive à frente, sistematicamente, como docente. A disciplina Prática III, de início associada ao Ateliê Somático em Dança, no terceiro semestre do curso, enfatizava as relações entre técnica, inventividade e consciência corporal. Desenvolvia com as turmas o estudo de cinco conceitos, que figuram nos objetivos e nas orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino da Arte, assim como em muitos projetos pedagógicos da educação não formal: sensibilização, percepção, expressão, criação e socialização.

Após algumas mudanças curriculares, essa interlocução dirigiu-se para a disciplina Planejamento e Políticas Educacionais, ministrada em parceria com a professora doutora Denise Romero. Além do conhecimento da legislação e de uma criteriosa pesquisa a respeito de onde a dança estava inserida nas políticas públicas das esferas federal, estadual e municipal, íamos além da área da educação, abrangendo especialmente as políticas públicas da cultura. Com base nesse levantamento, os alunos criavam grupos de interesse para realizar visitas técnicas de conhecimento *in loco* dos equipamentos e das ações ali desenvolvidas. Logo, trabalhávamos o conceito de *oficina*, e, assim, os grupos concebiam um projeto de ensino (feito como laboratório na sala de aula) para supostamente propô-lo à instituição ou ao equipamento visitado. Ou seja, estudávamos a concepção de uma proposta direcionada para um contexto educacional e sociocultural, levando em conta o reconhecimento dos objetivos previstos no projeto pedagógico norteador

⁴³ A historiadora Annie Suquet (2008) diz que no século XX o corpo dançante se configura como um laboratório da percepção.

– o público, sua faixa etária – e selecionando conteúdos por intermédio das investigações específicas em dança.

No quarto semestre, a disciplina Prática IV estabelecia uma relação direta com os estudos do movimento. Momento de conhecimento do legado de Rudolf Laban, assim como de uma de suas discípulas, Maria Duschenes, coreógrafa e educadora húngara, pioneira da dança moderna no Brasil, e daqueles formados sob sua orientação que a auxiliaram na inclusão da dança nas bibliotecas e escolas públicas em São Paulo, no fim dos anos 1970, seguindo os preceitos da dança educativa moderna⁴⁴. Com fundamentação teórica e prática, os alunos deveriam elaborar um plano de aula aplicando tais conhecimentos, direcionando-os para faixas etárias específicas e escolhendo ainda um contexto para sua realização relativo à educação formal (educação básica) ou não formal (atividades extracurriculares em escolas, projetos socioculturais, estúdios, academias etc.).

Mais tarde, considerando as mesmas mudanças na estrutura curricular a que já me referi, passei a desenvolver parte desses conteúdos na disciplina Didática, ministrada pela pedagoga Ana Maria Alves. Ali, o foco era o estudo aprofundado dos documentos norteadores do ensino da arte/dança na educação básica: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os PCNs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Além disso, procurava disponibilizar todos os materiais publicados pelas secretarias de Educação do estado e município de São Paulo, ou mesmo por outros órgãos ligados ao Ministério de Educação (MEC), que servissem de sustentação para a formação continuada e para o desenvolvimento de práticas pelos docentes da rede pública.

Os alunos organizavam-se em grupos de trabalho e dedicavam-se a estudar, por meio de leituras e da observação de aulas, uma específica faixa etária, período ou série da educação infantil, da educação fundamental ou do ensino médio. A disciplina tinha ainda o propósito de capacitar os discentes a elaborar um plano de aula condizente com o ensino da dança na disciplina de Arte na educação básica.

A realização sistemática desse trabalho configurou um mapeamento muito interessante e ampliou as parcerias para planos de estágio. Além disso, para alguns dos alunos significou o primeiro contato com uma realidade desconhecida. Nessa abertura de horizontes, muitos começaram a perceber novas áreas de atuação, o que mais adiante os auxiliou na própria escolha dos campos de estágio.

Cabe ressaltar que em alguns momentos, levando em conta o âmbito de atuação do licenciado em Dança na educação não formal, procurei estimular a investigação por parte dos alunos de outros materiais didáticos e publicações oriundos, por exemplo, de projetos como o Dança Vocacional⁴⁵ – sempre me referi a esses materiais como referência para o entendimento do *estado da arte* do ensino em dança naqueles contextos.

No percurso que se seguia, até o oitavo semestre, os grupos de trabalho dos alunos tornavam-se menores, e os laboratórios ganhavam maior duração (aulas de 1,5 hora), mais relação com a realidade dos estágios em percurso, mais fundamentação e avaliação mais vertiginosa.

⁴⁴ Refiro-me à obra: LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

⁴⁵ Programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo.

Averiguando teorias e métodos, visitando e observando diferentes contextos de ensino da dança, o corpo discente elaborou sistematicamente planos de aula e de cursos, conduzindo-os por meio de laboratórios na sala de aula para seus colegas de turma em um trabalho colaborativo, contando ainda com um processo de avaliação com seus pares e com a docente responsável em rodas de conversa, valorizando a construção coletiva do conhecimento.

Entendo hoje que a produção nas práticas de ensino aqui relatadas, nascida da demanda de atender às exigências das novas diretrizes, foi vivificada mediante conhecimentos implícitos à maneira de operar das artes da cena. Refiro-me à capacidade que artistas-pesquisadores-professores da dança têm de experimentar em/com seus próprios corpos em movimento, de forma compartilhada e colaborativa, em seus laboratórios artísticos. As práticas de ensino revelaram-se processos criativos de um saber artístico-pedagógico.

Essa trajetória alimenta minha atuação hoje como docente do curso de Dança da Unicamp⁴⁶. Acreditando no processo laboratorial das práticas direcionadas ao ensino, venho investindo em aspectos dessa metodologia de trabalho, oriunda de mais de 10 anos coordenando disciplinas voltadas às dimensões pedagógicas da dança, e atualizando-os.

De modo articulado, tenho procurado aprofundar algumas questões concernentes ao trânsito artístico-pedagógico no desenvolvimento de minha pesquisa atual, sobre processos de criação e pedagogia na dança, nas práticas produzidas por artistas da cena contemporânea⁴⁷. No conjunto dos procedimentos técnicos e métodos de criação, nas *performances* e nos espetáculos, nas proposições e nos dispositivos estendidos a um público participante das ações culturais propostas por grupos e companhias, revela-se um ideário poético-estético norteador e, concomitantemente, fomentador de (novas) pedagogias da dança, relevantes para seu ensino em diferentes contextos, formais e não formais. Ou seja, trata-se de uma produção de conhecimento acerca da dança e de seu ensino, que aponta caminhos para a concepção de currículos para cursos de formação e iniciação artística.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

É um desafio prospectar o futuro das graduações em Dança na formação do artista e professor levando em conta as transformações da dança ao longo dos séculos XX e XXI. Norteada por reflexões contínuas sobre o sentido de atuar como artista e educadora no cenário brasileiro atual, penso que uma das mais importantes contribuições das graduações não é exatamente que profissional formamos, mas como o formamos.

A articulação entre ser artista e ser docente, intrínseca aos percursos formativos e à atuação de grande parte dos profissionais da dança em nosso país – como disse de início, um fato não considerado nas diretrizes curriculares, separatistas quanto à formação de licenciados e bacharéis –, resulta em uma intensa interlocução entre produção artística, ação cultural e prática educacional, em diferentes contextos

⁴⁶ O curso de Dança da Unicamp contou com a apresentação de sua coordenadora, a professora doutora Daniela Gatti, cujo artigo compõe esta publicação.

⁴⁷ Pesquisa de pós-doutoramento na ECA/USP, sob supervisão da professora doutora Maria Lúcia Pupo.

formais e não formais. Tal interlocução é um fenômeno presente no cotidiano das graduações em Dança.

As experiências que procurei narrar aqui abordam como a prática de ensino tomou a dimensão de um laboratório de investigação e criação. Nessas situações de ensino-aprendizagem, produzimos (eu, os demais docentes e os alunos) conhecimento e uma maneira de produzir esse conhecimento, artístico e pedagógico. Para que um processo formativo nesses moldes tome corpo, chamo a atenção para a necessidade de ir além das separações disciplinares; a equipe docente deve estar movida por um espírito interdisciplinar e de parceria, em um diálogo sistemático e contínuo, quanto ao seu papel no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso. Além disso, para realizar práticas laboratoriais artístico-pedagógicas, o vaivém teórico-prático exige espaços adequados; é fundamental contar com salas que comportem as experimentações e os estudos corporais, assim como momentos de leitura, exposição, uso de equipamentos audiovisuais etc. Sabemos que esse é um desafio para a maioria das instituições educacionais, cujas arquiteturas estão pensadas com base numa catalogação disciplinar, prática ou teórica.

Diante da constante demanda de atualizar objetivos, currículos (foco deste seminário) e métodos, precisamos fazê-lo fundamentados na observação e incorporação de saberes construídos na área, nas próprias graduações em Dança, os quais dizem respeito aos trânsitos artísticos e pedagógicos, o que muitas vezes esbarra em questões de ordem institucional. Plasticidade, vitalidade, escuta, conexão – conceitos (saberes) tão caros aos estudos sobre dança e às práticas em dança – pulsam nos cursos de graduação em Dança, responsáveis pela formação de artistas e professores, abrindo frestas, espaços, interrupções, suspensões nos enrijecimentos educacionais de nossas instituições.

Penso que conjugar esperanças significa considerar que, como é próprio da arte, muitas experiências já estão acontecendo, muitos saberes estão sendo produzidos – pulsando –, mesmo que não estejam formalizados, ou melhor dizendo, à revelia do que está normatizado, corporificando o inesperado. Isso me inspira a responder à pergunta *o que será que será* com outra canção de Chico Buarque: “Apesar de você, amanhã há de ser, outro dia...”. *Você* como substitutivo de toda e qualquer ordem de impedimento à potência da arte, da dança.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

CARDONA, Patrícia. La poética de la enseñanza. *In*: MUNDIM, Ana Carolina; CERBINO, Beatriz; NAVAS, Cássia (Orgs.). **Mapas e percursos, estudos de cena**. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Abrace), 2014.

_____. **La poética de la enseñanza: una experiencia**. Del Valle, México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón/Quinta del Agua Ediciones, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa on-line**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: set. 2015.

ICLE, Gilberto. O que é pedagogia da arte. *In*: _____ (Org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

SUQUET, Annie. Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. *In*: COURTINE, Jean-Jacques (Dir.). **História do corpo: as mutações do olhar. O século XX**. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3. p. 509-539.

Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho

Arnaldo Leite de Alvarenga

ARNALDO LEITE DE ALVARENGA- Formado no Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea (Belo Horizonte/MG) e em Leitura Corporal (Fisiognomonia), no Núcleo de Terapia Corporal (Belo Horizonte/MG). Bailarino, coreógrafo, professor e pesquisador. Graduado em Geologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FAE) também da UFMG. Docente das graduações em Teatro e Licenciatura em Dança da UFMG, Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) (2013-2014). Tem livros e artigos publicados na área de estudos corporais e memória em dança no Brasil. Coordena a Licenciatura em Dança da Escola de Belas-Artes (EBA) da UFMG.

INTRODUÇÃO

A expressão que dá nome ao IX Seminário de Dança de Joinville – Graduações em dança no Brasil: o que será que será? – se tornou mais que oportuna no espírito de uma cartografia, como visibilidade, mesmo que parcialmente, ao que vem sendo feito em muitas regiões do país e em algumas instituições específicas. Assim, procuro apresentar aqui os eixos sob a forma de caminhos que foram e estão sendo trilhados com a instalação, em 2010, do projeto político-pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujas bases levam em conta a existência de um conhecimento inerente à experiência do aprendiz no e pelo corpo, ou seja, os aspectos tanto materiais como humanos do *corpoaluno*, bem como os princípios que podemos encontrar na fundamentação de toda a formação corporal de dança, buscando contribuir para a construção de procedimentos formativos de dança que venham a fazer parte da cesta básica oferecida para a educação básica brasileira.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CONCEITUAL

A criação do curso de graduação em Dança da UFMG, desejo há muito cultivado em Belo Horizonte, deu-se na Escola de Belas-Artes com a comissão formada pelos docentes Lúcia Gouvêa Pimentel, Mônica Medeiros Ribeiro e Arnaldo Leite de Alvarenga. As tarefas iniciais foram um levantamento documental e a revisão da literatura referente às práticas de dança na contemporaneidade, bem como ao ensino de dança no Brasil. Concomitante, foram realizadas visitas a cursos de dança, em universidades públicas e faculdades particulares do país, com vistas à reflexão, crítica e definição de um perfil para uma rede curricular que estruturaria o curso.

Nesse trabalho, constatou-se cada vez mais a incorporação de inúmeras abordagens corporais da educação somática surgidas nas últimas décadas do século XX e outras já consagradas – como a técnica de Alexander, o pilates, o *body mind centuring* (BMC), entre outras – ao treinamento dos artistas de dança, paralelamente às técnicas tradicionais, como o balé e as danças moderna e contemporânea, tornando mais híbrida a formação do profissional de dança.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a dança do fim do século XX e início do século XXI, e aqui me refiro à dança contemporânea – na continuidade de propostas já apontadas a partir dos anos 1970 –, passou a valorizar cada vez mais a expressão individual do artista como criador e intérprete nos processos de criação e também nos aspectos formativos, ao absorver treinamentos de outras áreas, rompendo fronteiras expressivas do corpo, resultando numa diversidade de danças, carecendo de novas metodologias de pesquisa e de professores com formação abrangente no que tange à interseção entre teoria e prática e à intertransdisciplinaridade, tanto para a aplicação em processos criativos como em processos de ensino e aprendizagem.

Assim, inferiu-se a necessidade de que a rede curricular em construção permitisse um sistema de aprendizagem regido pela troca de informações, pela interdisciplinaridade, pelo reforço da autonomia discente, pelo desestabelecimento de antigas hierarquias presentes nos modelos de ensino, pela comunhão entre teoria e prática e entre artista e professor, proporcionando ao futuro profissional o reconhecimento dos conceitos e das práticas vigentes, em diálogos tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos, abordando a dança como manifestação artística, produtora de conhecimento em toda a sua diversidade.

Logo, independentemente do estilo de dança que o aluno ingressante tenha experienciado antes, os princípios fundamentais (LABAN, 1978) presentes nas práticas de dança, em geral, são aprofundados nos períodos iniciais do curso, garantindo uma base comum a todos. Portanto, esse aluno pode ser oriundo de qualquer estilo, desde que possua o domínio técnico necessário, aferido em concurso vestibular (provas de habilidades), dando início a sua formação como docente de dança.

Nessa linha de entendimento,

o Curso de Graduação Licenciatura em Dança, da [Escola de Belas-Artes] EBA/UFMG, tem seu corpo docente vinculado ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema[...]e está voltado para o ensino de Dança e para o desenvolvimento de pesquisa em artes sempre visando o diálogo com as ciências afins com as artes corporais, tais como a Educação Física, a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional, a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, a História, a Filosofia e a Pedagogia (ALVARENGA; PIMENTEL; RIBEIRO, 2009, p.6).

A VOCAÇÃO

Em sua vocação o curso busca

contemplar a sensibilização do futuro profissional em Dança para a compreensão e experiência de “si-mesmo” – que, segundo Damásio (2005), é a estrutura do corpo (muscular, óssea etc.) e a identidade singular da ação – como meio, para, dentro de um processo de auto-conhecimento pessoal e profissional e de conscientização de suas atitudes perceptivas, investigativas e criativas articuladas ao conhecimento da Dança, capacitá-lo para a condução e produção de procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Busca-se também um domínio técnico e humanizador, que valorize a história pessoal e social do indivíduo (ALVARENGA; PIMENTEL; RIBEIRO, 2009, p. 7).

Tal vocação está em consonância com as diretrizes da flexibilização curricular, aproveitando as várias atividades acadêmicas para fins de integralização do currículo e permitindo ao profissional em formação o trânsito por várias áreas de conhecimento que caracterizam a sociedade contemporânea. São oferecidos um núcleo de formação específica (disciplinas obrigatórias e optativas), formação complementar (optativa), um conjunto de atividades livres integralizadoras de créditos a distância, discussões temáticas, vivências profissionais complementares, seminários e atividades de iniciação à docência, ensino e extensão, dois percursos estético-pedagógicos (optativos) e a Formação Transversal em Saberes Tradicionais (optativa), possibilitando o aprofundamento paralelo à formação da licenciatura.

A composição de um corpo docente qualificado e com experiência teórico-prática/artística, na criação e no ensino de dança, oportuniza o desenvolvimento do curso ao qual se somamos docentes das unidades parceiras na pluralidade da flexibilização. Como diz Greiner, em relação à formação e ao ensino,

entre a maioria dos criadores contemporâneos, a formação é híbrida, constituídas por diversas ignições distintas que muitas vezes não apresentam uma referência corpórea constitutiva a partir de procedimentos testados anteriormente. A questão é bastante séria e diz respeito a não somente criadores da dança, mas também a professores, pesquisadores, educadores e críticos (GREINER, 2006, p. 32).

A expectativa é que essa formação faça com que o educando perceba e valorize o papel social da arte e do seu ensino.

MATRIZ CURRICULAR

A matriz curricular organiza-se com base na filosofia pedagógica dos demais cursos de graduação da Escola de Belas-Artes da UFMG aliando a formação artística à formação docente. Ou seja, para que o egresso possa trabalhar no ensino, ele deve ter passado por uma formação básica fundamentada em disciplinas de formação artística. Vejamos a proposta dos três eixos fundamentais do currículo:

- Eixo teórico I;
- Eixo prático/teórico II;
- Eixo didático-pedagógico III.
- Esses eixos complementam-se com três percursos distintos:
- Percurso estético-pedagógico I: dança contemporânea;
- Percurso estético-pedagógico II: danças populares brasileiras;
- Formação transversal em saberes tradicionais de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares da nossa nação: entendem-se as suas múltiplas expressões culturais e científicas com outras lógicas cognitivas baseadas em conhecimentos não escolares e não eurocêtricos.

Esses três eixos foram assim organizados em relação às atividades acadêmicas curriculares de natureza obrigatória:

- Eixo teórico I: Corpo e Sociedade I, Dança e Sociedade I e II, Teorias de Dança, Ética e Crítica de Dança, Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto, Metodologia de Pesquisa em Arte: Dança;
- Eixo teórico/prático II: Percepção Corporal, Práticas de Dança I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII⁴⁸, Pesquisa em Dança, Anatomia para o Movimento, Estudo do Movimento na Dança;
- Eixo didático-pedagógico: Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, Sociologia da Educação, Política Educacional, Didática da Licenciatura, Teoria do Ensino de Dança: Metodologia, Mediação dos Processos Educativos na Dança: Didática, Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança I, II, III.

Os percursos estético-pedagógicos e a formação transversal, em consonância com a política de flexibilização curricular da UFMG, abrangem atividades acadêmicas curriculares de natureza optativa, possibilitando o enriquecimento curricular pela verticalização de conhecimentos teórico-práticos. Esses percursos estão distribuídos da seguinte maneira:

- Dança Contemporânea I: Improvisação; Dança Contemporânea II: Performance; Dança Contemporânea III: Vídeo-dança e Dança e Necessidades Especiais I;

⁴⁸ Levando em conta a diversidade da formação dos alunos ingressos, tornou-se necessário que fosse pensada uma maneira de nivelamento que possibilitasse alguns referenciais comuns entre eles. Desse modo, foi criada uma única série de disciplinas denominadas Práticas de Dança, que, como um fio condutor, percorre toda a rede curricular do primeiro ao oitavo período.

- Danças Populares Brasileiras I; Danças Populares Brasileiras II: Composições Coreográficas; Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação e Dança e Necessidades Especiais I.
- Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios; Línguas e Narrativas; Cosmociências: Cinema e Pensamento Indígenas e Arquiteturas e Cosmociências.

Os três eixos, permeados pelos percursos propostos, norteiam o processo do licenciando e objetivam uma evolução processual de complexidade, formando-o para a prática docente na educação básica escolar e, ao término do curso, recebendo o título de licenciado em Dança.

Para o como fazer, temos sugerido as seguintes práticas (três pilares) ao cotidiano do trabalho acadêmico dos docentes que integram o corpo de professores – e estamos aprendendo a conviver com elas:

1. autonomia acadêmica *partilhada*;
2. trabalho docente *compartilhado*;
3. coordenação pedagógica *efetiva*.

No primeiro item, o sentido do que é *partilhado* vem com a pergunta fatal: como partilhar algo que, a princípio, o mundo acadêmico mais preza, a liberdade de pensar e de pôr em prática o que se acredita? Não se coloca em questão que a liberdade acadêmica seja fundamental para o exercício de um pensamento que se quer democrático que possibilite um múltiplo pensar, porém a prática tem-nos demonstrado que nem sempre um grande número de cabeças pensantes, cada qual com as suas ideias – em algumas situações, pretendendo-se mais geniais do que outras e buscando ser a palavra final –, nos conduz à efetividade de um propósito para o qual muitos, aqui o corpo docente – têm a função de contribuir.

Logo, para além de nossas vaidades pessoais, discordâncias teóricas e conceituais, farpas sutis e possíveis detonações, temos de continuar conversando, apesar de tudo em nós. Por isso, como um ato de libertadora autonomia, tentamos nos impor a regra de abrimos mão de parte dela e aceitamos comungar divergências, repensando posturas e entendimentos em favor da construção de um pensar comum guiado por um projeto pedagógico em constante avaliação tanto pelos docentes como pelos discentes.

Tal atitude passa a ser uma ação de resistência à excessiva individualização do mundo atual, pensada enganosamente como autonomia. Acreditamos que toda autonomia que se torna distante de uma possível convivialidade tem muito pouco da *poiesis*, elemento essencial naqueles envolvidos com as linguagens artísticas cênicas – que trazem como implícita uma relação dialética –, bem como passa a ser um fator impeditivo de um pensar organizado em torno de um eixo comum que a todos busca representar.

Pudores à parte, expomo-nos uns aos outros, não sem algumas dores, mas continuamos a fazer e a tentar construir, articulando diferenças. Assim, estamos conseguindo pensar juntos um currículo e um modo conjunto de aplicá-lo. Isso dá trabalho? Muito..., contudo sentimo-nos mais seguros em muitos aspectos e partilhamos nossas inseguranças e dificuldades mais abertamente. Informação importante: o corpo discente tem percebido e reagido positivamente a isso. Temos construindo cumplicidade com o alunado.

Ao *compartilharmos* nosso trabalho docente, assumimos o discurso, muitas vezes falacioso, das inter e transdisciplinaridades. Essas expressões sempre dão ensejo a páginas e mais páginas em projetos pedagógicos, mas na prática são rapidamente substituídas por certezas individualmente construídas e das quais muitos professores não estão dispostos a abrir mão, pois correm o risco de saírem de um lugar de conforto e segurança. Contrariamente a essa postura e cientes de que efetivamente não temos a obrigação de dominar conhecimentos de outros colegas, temos nos comprometido, com o mínimo de interesse pelos docentes, em dar ciência de sua existência no interior do curso no qual todos atuamos, contribuindo para um olhar mais abrangente sobre ele e, principalmente, vendo a evolução do caminhar dos discentes no espaço das diferentes perspectivas da relação ensino e aprendizagem com base nas relações possíveis de serem desenvolvidas. Quando desse modo fazemos e relacionamos experiências vividas e construídas nas diferentes disciplinas, interligamo-las. Ao nos fazermos presentes nos espaços do outro, permitimo-nos produzir conhecimento fundamentados em distintos olhares na terceira margem que, então, se cria.

Finalmente, a *efetividade* diz respeito a um olhar didático-pedagógico que coordena todos esses esforços e que, por mais inverossímil que pareça, se torna mais fácil para todos, pois são *partilhadas* e *compartilhadas* as responsabilidades, agregando docentes e discentes num desenrolar frutífero em ambas as instâncias, sem que o coordenador seja visto como alguém que faz ingerências no trabalho dos colegas, mas antes executa a função que o cargo lhe atribui, mesmo porque tais cargos são rotativos e têm distintas representações ao longo da sua vigência.

Assim, com base nesses pilares, temos procurado trabalhar como um efetivo *corpo docente*, um *corprofessores*, buscando respostas sobre como reconhecer e aproximar o *corpo discente*, os *corpoalunos* – levando em conta os seus diferentes modos de formação – de procedimentos que possam ser aplicados no ensino básico, para o despertar da sensibilidade dos seus futuros alunos para essa arte e área de conhecimento que a atividade humana organizou na materialidade do corpo como dança, mas que traz com ela as imponderabilidades da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bons resultados alcançados pela dança nos espaços das escolas particulares, academias ou mesmo escolas técnicas moldaram, de certa forma, o olhar sobre o fazer dança, seu ensino, transmissão e mesmo seus possíveis campos de atuação profissional. Porém, com relação ao último aspecto, o campo de atuação profissional, observam-se algumas questões sobre a assimilação desse processo no meio artístico em geral, ou seja, pensar e compreender a dança como *área de conhecimento dança*.

Focando a discussão na educação básica, que visa ao despertar do educando para os produtos fundamentais da cultura na qual está inserido, a dança, como qualquer disciplina a ser ensinada, possui elementos básicos de organização que lhe são próprios.

Desse modo, com a transmissão de tais elementos, não se pretende formar profissionais mirins, mas antes dar a eles a possibilidade de aproximação da *cesta básica* (que inclui a matemática, a geografia, a biologia etc.) de informações e conhecimentos, reitero, da cultura do seu país e, por extensão, do mundo que existe, do qual fazem parte e para o qual, um dia, eles também contribuirão na continuidade de sua

construção e transformação. Logo, importa que a dança seja efetivamente um dos itens dessa *cesta básica*, diga-se obrigatória, com a qual todo estudante deve fazer contato na sua formação básica em nosso país, com seu direito de acesso garantido, e não como um privilégio daqueles que têm condições de pagar por tais ensinamentos em espaços privados.

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

Nesse sentido, a função e os objetivos do ensino de dança, no processo de escolarização do cidadão, diferem daqueles, em geral, pretendidos nas escolas particulares ou de formação técnica. As mesmas crianças que são preparadas para assimilarem os diferentes elementos das diversas disciplinas dos currículos escolares são as mesmas que também, se tiverem essa oportunidade, farão contato com os elementos da dança entre as experiências da sua formação, familiarizando-se com a perspectiva futura de, se for o caso, se tornarem artistas de dança profissionais, tanto quanto médicos, engenheiros, geógrafos etc. A ausência desse contato na escola regular se torna um prejuízo consciencial na formação do futuro cidadão, pois ao privar o aluno dessa experiência este também é privado da compreensão de que é seu *direito* e *dever* do Estado tal possibilidade; é o seu direito a um *bem público*, ao lado das demais áreas de conhecimento valorizadas na sociedade em que vive, no mundo que o cerca, para sua formação como cidadão e para encaminhá-lo, como estudante, ao entendimento do esforço coletivo do qual faz parte, para a construção do país em que vive.

Por que faço essa colocação? Porque tenho me surpreendido com a grande desinformação em relação à função das licenciaturas voltadas para a formação de professores de dança, entre importantes profissionais da área artística (dança) que, sem compreenderem o real significado do seu ensino na educação básica, se voltam contra essas licenciaturas e os profissionais que a elas se dedicam, deixando transparecer, ora um velado, ora um explícito preconceito sobre a formação docente em Dança em nível superior, alguns sentindo-se ameaçados no exercício do seu trabalho fora desse campo e excluídos como possíveis docentes da graduação em Dança. Na fala de muitos transparecem modos tradicionais de pensar e de entender o trabalho com dança, localizado tão somente na formação profissional do intérprete ou naturalizada nas práticas cotidianas das tradições populares.

Saliento que os mesmos profissionais que questionam as licenciaturas e sua função na educação básica raramente se dispõem, eles próprios, a esse tipo de ensino, procurando dedicar-se aos processos criativos do trabalho artístico profissional, quando não a cursos livres que possuem diferentes propósitos dos aqui descritos. Nenhum problema nisso, são escolhas! Porém eles se esquecem de que esses licenciados, entre outras coisas, estão despertando futuras plateias interessadas na apreciação e reflexão sobre esta arte, a dança – plateias, até mesmo deles próprios, que agora criticam tal possibilidade.

Quem está fechado demais nas próprias certezas que atire a primeira pedra, mas apresente também argumentos convincentes, além das pedras. Tenho imensa esperança dentro em mim, mas procuro realizá-la agora com os que desejam compartilhar o desvendamento e a construção dos laboriosos esforços chamados de ideais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação Licenciatura em Dança da Escola de Belas-Artes da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2009.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GREINER, C. Arte na universidade para germinar questões e testar procedimentos. *In*: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera. **Tubo de ensaio**: experiência em dança e arte contemporânea. Florianópolis: edição do autor, 2006.

LABAN, Rudolf Von. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Proposta de formação transversal**: saberes tradicionais. Prograd: UFMG, 2015.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

Profissional de dança: possibilidades de formação no estado do Amazonas

Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho

MEIREANE RODRIGUES RIBEIRO DE CARVALHO- Pesquisadora em Dança, Doutoranda em Artes da Cena (UNICAMP), Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia, Especialista em Coreografia pela Universidade Federal da Bahia. Atua nas áreas de Processos Coreográficos e Dança Educação. Coordenadora do Curso de Graduação em Dança da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Professora de Processo de Criação na Educação no curso de pós-graduação em Dança Educação. Professora Assistente das disciplinas de Composição Coreográfica, Processos Coreográficos, Estudos Contemporâneos do Corpo.

INTRODUÇÃO

A formação em Dança é, por essencialidade, complexa, e o ensino na academia assume, com essa complexidade, a tarefa de desenvolver competências por meio da articulação de referências de conhecimentos significativos. Como componentes orientadores estão estruturas e organizações curriculares direcionadas a composições de princípios, métodos e técnicas para a disseminação do conhecimento em dança. Sob essa perspectiva, este diálogo enviesa por conceitos de currículo, normativas, contexto em que o currículo do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) está inserido, na perspectiva da transdisciplinaridade, com relevância sobre a relação teórica e prática na formação em Dança. Com base nesse entendimento, apresentaremos significativas mudanças efetivadas no currículo do curso de Dança da UEA.

Antes de adentrarmos na proposta de formação do curso de Dança realizado, torna-se relevante, inicialmente, assinalar algumas definições sobre o conceito de currículo com a intenção de compreender os conceitos acerca desse sistema que organiza conhecimento e visualiza uma proposta de ensino. Ainda que existam distintos conceitos a respeito de currículo, aqui se elegeram alguns deles que são bastante importantes para o contexto deste estudo.

Numa visão com base nas representações sociais, Berticelli (*apud* GHEDIN, 2006) considera o currículo como uma construção histórica que se situa no tempo e no espaço e está relacionada com a cultura da sociedade que o edifica, sendo estruturado por meio de vários discursos que “habitam filosofias resultantes das intencionalidades produzidas nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares” (BERTICELLI *apud* GHEDIN, 2006, p. 21).

Para Grundy (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”. Ou seja, não se trata de um conceito abstrato com algum tipo de existência fora e prévia à experiência humana. É, antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

O currículo, portanto, é uma representação social e cultural que organiza e configura a construção de conhecimentos necessários à aprendizagem e engendra reflexões acerca do conhecimento no campo da educação, estando, pois, imbricado nas políticas da educação, nas mudanças sociais, na economia e na cultura. A composição curricular, como organização dos saberes, está intrinsecamente embebida das relações desses campos que constituem concepções de educação, de conhecimento, de formação.

De maneira geral, os cursos universitários constroem suas abordagens teóricas articulando um leque de conhecimentos estruturados em uma proposta curricular que leva em conta aspectos sociais, políticos e culturais nos espaços em que estão inseridos.

Encaminhando-se a uma proposição articuladora dos conhecimentos no currículo, Ghedin (2006) observa que, com a interdisciplinaridade na construção curricular, se torna fundamental a substituição de uma ideia fragmentada por uma ideia unitária do ser humano. O autor entende, ainda, que fundamentado nessa compreensão não preconceituosa todo conhecimento se torna igualmente importante.

Morin (2007c) avança quanto às articulações dos conhecimentos, ressaltando que a visão transdisciplinar converge para a necessidade de se estabelecer um paradigma que diferencie, separe e se oponha relativamente aos conhecimentos científicos, mas que mantenha o princípio relacional entre eles.

O autor assegura, mais tarde, nesse contexto, que o compartimento do conhecimento nas disciplinas não só isola, separa, como também impede de se ver o todo.

No século XX grandes progressos ocorreram no âmbito das especializações disciplinares, no entanto a dispersão (separação de conhecimentos disciplinares) como reflexo da especialização muitas vezes fragmentou o contexto, o global e as complexidades, criando-se, assim, obstáculos no exercício do conhecimento essencial aos sistemas de ensino (MORIN, 2007c).

A universidade, como instituição promotora de conhecimento acadêmico, deve, enquanto organização curricular, pensar no alcance de conhecimentos multidisciplinares de forma a contemplar a compreensão do todo e das partes entre si que compõem o todo em termos relacionais, como propõe Pascal (*apud* MORIN, 2009, p. 88):

Como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, principalmente, as partes (PASCAL *apud* MORIN, 2009, p. 88).

Percebe-se, então, a necessidade de um pensamento que entenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Só assim se podem compreender e analisar os fenômenos multidimensionais, ao contrário de isolar as partes do todo.

Destarte, Morin (2009) explica que se torna importante entender o sentido *complexus* com base no que é *tecido junto*. Numa compreensão metafórica, existe um tecido que é interdependente e, ao mesmo tempo, interativo e inter-retroativo que constitui o todo (o político, o social, o econômico, o psicológico, o afetivo e o mitológico) e que relaciona o conhecimento ao seu contexto, as partes ao todo e as partes entre si. Logo, o autor assegura que a complexidade une a unidade e a multiplicidade.

Os conhecimentos propostos pelas universidades, especificamente aos cursos de Dança, devem primar pela articulação de componentes curriculares teórico-práticos, de modo a favorecer a produção do conhecimento multidimensional na formação do bacharel e do licenciado.

Os processos curriculares como produção do conhecimento precisam pensar no diálogo do fazer da dança mediante diferentes campos do saber, articulando os conhecimentos transdisciplinarmente a fim de estabelecer processos relacionais entre os componentes curriculares, substituindo a proposição fragmentada dos conhecimentos que compõem as disciplinas.

Os saberes não mais se sustentam sozinhos, já que a exigência de conhecer o homem como ser complexo exige uma postura perante o ensino da dança que compreenda uma educação com conhecimentos multidimensionais. Daí ser importante reconhecer que o ser humano ou a sociedade como unidade complexa é multidimensional, pois, ao mesmo tempo, como afirma Morin (2007c), ambos são biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e racionais. Sendo assim, como assinala o autor, é necessário que o conhecimento pertinente reconheça esse aspecto multidimensional para que o entendimento singular do homem enquanto unidade não apague a diversidade, e esta, por sua vez, não obscureça a unidade.

Para tanto, é importante entender que há uma diversidade humana, haja vista que a unidade não existe apenas nos traços biológicos (*homo sapiens*) e a diversidade não se apresenta somente nos traços psicológicos e/ou sociais do ser humano, tornando-se relevante, pois, para o conhecimento, a compreensão da existência da unidade do múltiplo e da multiplicidade do uno (MORIN, 2009).

ORIENTAÇÕES NORMATIVAS PARA PROPOSIÇÕES CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR EM DANÇA

Mediante as normatizações instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), os cursos de graduação em Dança constroem seus arcações de conhecimento e estruturam uma organização curricular de ensino em dança. Por meio das diretrizes curriculares propostas para o curso de graduação em Dança, é possível ter um olhar quanto às finalidades que colaboram para a configuração desse ensino.

Os cursos de graduação em Dança são regidos pelo MEC, sob a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de pareceres e resoluções, entre eles a Resolução n.º 3, de 8 de março de 2004, que especifica as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança por normativas específicas de cada curso e por pressupostos teóricos que alicerçam os cursos de Dança.

O projeto político-pedagógico, por sua vez, deve abranger, nesse contexto, a construção de conhecimento e a compreensão de uma educação que contemple o ensino da dança, a interdisciplinaridade, a integração entre teoria e prática e a pesquisa.

Com base nesses pressupostos, esta comunicação apresenta um panorama sobre os aspectos inerentes à formação em Dança do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), situando esta discussão numa espacialidade e temporalidade próximas e recentes.

FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NA UEA

O curso de Dança da UEA foi implementado no ano de 2001 juntamente com o marco da fundação da referida universidade. A formação de nossos artistas e apreciadores da dança não se distinguiu muito da de outras partes do Brasil, pois ela se dava por meio da experiência da dança em academias de ginástica, cursos livres ou pequenos grupos autônomos, sem os fundamentos necessários para o conhecimento teórico-prático, para a observação analítica e para vivências argumentativas e interpretativas no fazer da dança.

O curso estabeleceu-se em um momento significativo por se configurar, para o estado do Amazonas, como possibilidade de qualificação profissional para artistas e outros profissionais que almejam como profissão a dança, tanto no contexto dos processos artísticos como no âmbito da educação. Ele, assim, vem

inserir-se na diversidade artístico-cultural da região amazônica, na medida em que busca atender a demandas que foram criadas com o próprio desenvolvimento do estado, tanto no que se refere à capital quanto aos municípios. O Amazonas oferece, principalmente através das secretarias do estado, campos múltiplos de atuação artística na área da dança, envolvendo as atividades do intérprete, do coreógrafo, do produtor e do professor de dança, o que pode ser comprovado com os

corpos estáveis do Teatro Amazonas (o Corpo de Dança do Amazonas e o Balé Folclórico), os quais, após sua criação, nos anos [19]90, colaboraram com aqueles que produziam seus espetáculos de forma independente, oportunizando uma formação caracterizada pela regularidade de atividades no que se refere à intensa vivência de palco, intercâmbio com profissionais nacionais e internacionais e consolidação de relações trabalhistas formais (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2013, p. 22).

A formação em Dança da universidade em seu estágio inicial assumia uma configuração que permeava em sua proposta conhecimentos de cunho puramente prático, como as técnicas de dança (Dança Clássica e Dança Moderna), apresentando em seu arcabouço principal sequências de disciplinas voltadas para uma visão tecnicista. Disciplinas pertencentes a outras áreas de conhecimento formavam grupos de conhecimentos relacionados à filosofia, antropologia – suprindo a necessidade dos estudos sobre os aspectos socioculturais da Amazônia – psicologia, anatomia, cinesiologia e outros componentes curriculares que integram a formação básica do curso. As disciplinas da área de criação da matriz curricular voltavam-se exclusivamente para a composição de coreografias.

Com a primeira reformulação, ocorrida no ano de 2008, a matriz curricular passou por alterações. Em geral, os componentes curriculares apresentavam um enfoque direcionado para a dança numa perspectiva contemporânea, presumindo com isso, a nosso ver, a necessidade de pensar o corpo sobre o conceito do *pensar-fazer a dança*.

Nesse processo de transição de ideias e conceitos, manifestava-se a necessidade de articular a prática à teoria de forma mais efetiva, oportunizando o aprofundamento de discussões sobre a prática da dança num contexto teórico, de modo a articular as experiências pessoais e estéticas. As disciplinas denominadas técnicas passaram a ser consideradas *dança contemporânea* e *dança clássica*, e, no seu escopo de ementas, projetavam-se, ainda de maneira insípida, proposições de estudos que veiculassem diálogos sobre o corpo na dança em dimensões teórico-práticas. Mesmo que sutil, esse foi um passo significativo para o curso.

Na segunda reformulação, agora com o quadro docente já efetivo, seguiram-se continuadas discussões referentes ao corpo na contemporaneidade, tendo como ênfase de estudo engendrar a efetivação da articulação da dança com outras áreas de conhecimento. Acerca dessa proposta, Carvalho (2011, p. 27) ressalta:

Os processos curriculares, como produção do conhecimento, precisam pensar no diálogo do fazer da dança a partir de diferentes campos dos saberes, articulando os conhecimentos transdisciplinarmente de forma a estabelecer processos relacionais entre os componentes curriculares, substituindo a proposição fragmentada dos conhecimentos que compõem as disciplinas. Ao analisar os componentes curriculares que compreendem o estudo da criação em dança, percebe-se que os mesmos reúnem, em sua dimensão de ensino, a possibilidade de serem articuladores dos diversos saberes e de referenciais de conhecimentos teórico-práticos que trazem possibilidades de uma construção estética, uma construção de argumentos e, ao mesmo tempo, da conversação e ampliação de conhecimentos de áreas afins.

No momento atual e delineadas por esse entendimento, as disciplinas de criação compreendem uma abordagem dos aspectos históricos e evolutivos do corpo primando pelo desencadeamento conceitual do fazer da criação e considerando como foco de investigação as vivências e experiências de corpo e contexto. Observa-se assim uma próxima relação entre as ideias apontadas por Pareyson (1993), quando este afirma que as experiências humanas colaboram naturalmente com as experiências estéticas, pois a relação do artista (corpo) com o ambiente resulta em experiências desse ambiente histórico em que residem pensamentos, sentimentos, ideias, crenças e aspirações (contexto).

Quanto às disciplinas que envolvem a dança contemporânea, elas apresentam um olhar sobre a dança na contemporaneidade, pensada sobre um modo mais ampliado no entendimento de corpo. São projetados nesses componentes curriculares uma abordagem “somática que suscite, desenvolva e oriente as possibilidades sensório-perceptivas do corpo” (UEA, 2013, p. 78) e estudos direcionados aos processos de compreensão do corpo que manifestem a “investigação do movimento para a dança, buscando um contínuo diálogo do corpo com o ambiente” (UEA, 2013, p. 98).

Os professores das disciplinas de dança clássica, mesmo mantendo a nomenclatura, entendem que é necessário compreender o universo do sujeito envolvido no processo de conhecimento e promover a articulação desse conhecimento com o contexto em que está inserido, sendo o balé clássico a ferramenta de autonomia e consciência do corpo e do desenvolvimento da expressividade.

Pontuamos em relação aos professores de disciplinas de formação básica que elas devem ser articuladas com o universo da dança. Para tanto, solicitamos aos docentes pertencentes às outras áreas de conhecimento maior envolvimento em atividades do curso (reuniões, planejamento, eventos da área de dança), de forma a sensibilizá-los e gerar vivências na área artística.

É importante ressaltar que estamos em constante movimento de compreender e realizar toda a configuração desenhada como proposta de curso; portanto, em constante avaliação. Por isso, vejo ser esse um processo de repensar o que entendemos em termos de dança na universidade e suas possibilidades de formação no estado do Amazonas.

A proposta do curso enquanto espaço de formação considera como elementos norteadores de discussão os seguintes apontamentos: *O que pretendemos para o curso de Dança? Que motivações permeiam o desejo de mudança?* – demandas num contexto sociocultural local, nacional e internacional. Por conseguinte, a intenção foi realizar, quando do processo de reformulação, uma avaliação do curso tendo como fio condutor de discussão os aspectos: o que fizemos com o curso de Dança da UEA e como estamos nele, de forma a projetarmos e repensarmos proposições curriculares pertinentes ao curso.

Nesse contexto, delineamos as configurações que compreendem como objetivo principal do curso de Dança a formação em dança

com embasamento teórico, metodológico e técnico, capazes de compreender as questões contemporâneas da dança de caráter artístico e científico, envolvendo o conhecimento das complexas relações sistêmicas entre natureza, cultura e sociedade (UEA, 2013, p. 27).

Dessa maneira, primamos pela tentativa de articular componentes curriculares de modo a estabelecer

processos relacionais entre os saberes, substituindo a proposição fragmentada dos conhecimentos que compõem as disciplinas, favorecendo assim a produção do conhecimento multidimensional na formação do bacharel e do licenciado.

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2009, p. 13).

Uma das grandes discussões na academia era sobre o que ensinar, tendo em vista que nossas experiências vinham de uma prática pautada na técnica. Será que reproduzimos nossas experiências do dia a dia em sala de aula? Usávamos a sala como repositório das nossas práticas oriundas do *lá fora*?

Diante dos questionamentos em *do dentro* e *do fora*, compreendo que o universo acadêmico se propõe a outras vertentes de discussão, não negando, contudo, nossas vivências nem nossas experiências obtidas ao longo do tempo, isso porque acredito estarem impressas em nós de diferentes formas e estados de corpo.

A grande questão é *como* as utilizamos ou aproveitamos todo o rico conhecimento de informação que durante o tempo foi assimilado. Às vezes parece haver uma relação de conflitos sobre o *modus operandi* de nossa prática pedagógica na universidade e nossas outras atividades artísticas, todavia vejo esse cenário como parte de um processo natural de elaboração e reelaboração de conceitos, de maturidade. À medida que vamos nos qualificando em diferentes níveis de formação (especializações, mestrado, doutorado, capacitações, diálogos, reflexões, discussões etc.), essa teia de envolvimento de corpo-conhecimento tende a abrir possibilidades de novos/outros entendimentos acerca da práxis, do conhecimento em si e das experiências vivenciadas de forma a compreender cada vez mais o universo experienciado. Essas serão nossas expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito que nos guiou neste diálogo foi a tentativa de apresentar sucintamente as proposições curriculares do curso de Dança da UEA. Acreditamos que as ocorrências pedagógicas e as experiências docente e discente em toda a esfera do saber (educação formal e não formal) interferem de maneira significativa em como propomos nossas ideias enquanto formação em Dança na universidade.

Podemos reconhecer que os caminhos de reformulações da proposta se devem em grande parte às influências oriundas das formações do corpo docente, de novos olhares sobre o fazer a dança, das experiências em sala de aula, das demandas da sociedade e das próprias necessidades de cada um, como artista-professor-investigador.

Vale salientar que os processos de construção e reconstrução de propostas curriculares estão longe de um ideal, se é que ele existe, contudo vejo que os processos de mudança ocorrem por tentativas, os quais podem gerar algo que favoreça consideravelmente a formação em dança de modo geral. Isso é o que perseguimos.

REFERÊNCIAS

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

GHEDIN, Evandro (Org.). **Currículo: projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida e Edgar de Assis Carvalho (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2007c.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Escola Superior de Artes e Turismo. **Projeto Pedagógico de Curso: modalidade bacharelado**. Manaus, 2013.

**Professor-artista-pesquisador: desejos,
inquietações e caminhos na formação do
licenciado em Dança da UFPel**

Eleonora Campos da Motta Santos

ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS- Bailarina e pesquisadora. Doutora em Artes Cênicas e mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em ambas com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Dança pela UFBA. Professora do Centro de Artes da UFPel no curso de Licenciatura em Dança, nas áreas de estudo: balé clássico, história da dança e produção acadêmica. Uma das líderes do Grupo de Pesquisa Dança e Educação (2013). Autora do livro *Artes cênicas no Brasil: 2007/2009* (Editora UFPel, 2013).

Minha proposta aqui é compartilhar algumas reflexões acerca da trajetória da existência do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Ressalto que o objetivo de formar “professores-artistas-pesquisadores” (UFPEL, 2012, p. 11) se mostra como um desejo constante e como um parâmetro para o caminho curricular do curso até o momento.

Antes de desenvolver o relato, preciso destacar a importância do encontro que o IX Seminário de Dança proporcionou. Como coordenadora do colegiado do curso nos últimos dois anos, tive a chance de participar de dois Fóruns Nacionais de Coordenadores do Curso de Dança⁴⁹, eventos que têm permitido o fortalecimento de trocas e ações políticas tanto para a ampliação dos espaços de atuação profissional quanto para a estruturação mínima e qualificação das graduações, sobretudo em termos de infraestrutura.

No Rio Grande do Sul, estado onde atualmente há sete graduações em Dança⁵⁰, o movimento coletivo é reforçado pelos Encontros das Graduações em Dança do RS (desde 2009). Porém sempre me pareceu latente o desejo por conversas mais profundas sobre currículos como possibilidade de qualificação pedagógica das formações.

De fato, nos encontros de âmbito estadual, o espaço para discussão de questões curriculares sempre existiu e vem favorecendo até mesmo os processos de reforma curricular. Mas, nos encontros nacionais dos quais participei, o assunto acabava vindo à tona de forma paralela, caracterizando a urgência de ser pauta principal⁵¹.

Assim, a proposta do seminário de Joinville, de desenhar uma cartografia das direções curriculares das graduações em Dança no país, veio ao encontro de desejos e da urgência de ampliarmos o panorama atual a respeito da formação superior no nosso campo, permitindo-nos acessar também dados qualitativos em relação às propostas pedagógicas dos cursos.

⁴⁹ Encontro com primeira edição em 2009. A 7.^a edição foi em novembro de 2015. Levando em consideração que a formação superior em Dança no Brasil cresceu significativamente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (2008), a meu ver esses encontros demonstram movimento político e de organização coletiva importantíssimo para o campo.

⁵⁰ Das sete graduações, cinco são licenciaturas: Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), UFPEL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); uma é bacharelado: UFSM; e uma oferece formação em Tecnólogo: Universidade de Caxias do Sul (UCS). Em tempo, salientamos que o primeiro curso superior de Dança no Rio Grande do Sul foi a Licenciatura em Dança da Universidade de Cruz Alta (Unicruz), na cidade de Cruz Alta (RS), com funcionamento entre os anos de 1998 e 2010. Para mais informações, ver Hoffmann (2015).

⁵¹ No Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Abrace) de 2012, em Porto Alegre, o Grupo de Trabalho Pesquisa em Dança no Brasil, coordenado pelo professor Arnaldo Alvarenga, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), proporcionou a apresentação dos cursos de graduação em Dança com representações presentes no evento. Já a organização do V Fórum Nacional de Coordenadores do Curso de Dança, em 2013 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), produziu um caderno com dados caracterizadores da maioria das graduações, incluindo um texto dissertativo sobre cada proposta pedagógica. Iniciativas que merecem destaque. Chances importantíssimas de trocas. Contudo, a meu ver, não contaram com tempo hábil para discussão aprofundada acerca de questões curriculares nem pedagógicas dos cursos.

A cartografia vislumbrada, após três dias de reflexões, aponta para panoramas curriculares bastante diversos e, na minha percepção, delineados pelo que Bourdieu define como “espaço dos possíveis”, ou seja, contexto que, “à maneira de uma língua, ou de um instrumento de música, se oferece [...] como um universo infinito de possibilidades contidas em estado potencial em um sistema finito de imposições” (BOURDIEU, 1996, p. 125). Ou seja, cada situação local/regional, característica de conjunto docente, situação institucional e expectativa da comunidade delimitou o tanto de possibilidades e, ao mesmo tempo, o tanto de limitações para as configurações curriculares aqui apresentadas.

Portanto, é ingênuo pensar que tais estruturas nasceram apenas de escolhas teóricas e/ou artísticas. Elas são fruto do jogo de forças e tensões entre potencialidades e imposições, jogo que tende à conservação bem mais que à inovação (BOURDIEU, 1998). Ainda sobre as propostas, vejo a diversidade de modo bastante positivo, visto que permite a existência de diferentes caminhos para a formação superior do artista da dança, possibilitando que o futuro ingressante tenha a chance de escolher o contorno de formação que pretende cursar.

Assim, revisitar o caminho curricular do curso de Dança da UFPel, ao preparar este texto, e reviver o processo de outro lugar, já que boa parte da reforma e a consolidação da atual estrutura formativa aconteceram enquanto eu estava na coordenação do curso, ofertaram um produtivo distanciamento. Algo próximo da postura etnográfica (BOUMARD, 1999) e que me fez olhar para o processo em pauta como uma estranha participante. Exercício autoavaliativo (do ponto de vista pessoal e da ação coletiva do corpo docente) que também coincidiu com minha participação em grupos de discussão sobre conteúdos e ensino das artes na educação básica, contexto que oportunizou reconhecer as condições e tensões que geraram a organização curricular em análise, o que já potencializa a revisão de atitudes e ações diante da realidade que constato e que passo a relatar.

O curso de Licenciatura em Dança da UFPel foi criado em 2008 no período em que a universidade aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nasceu como um curso noturno, sob a denominação inaugural de Curso de Licenciatura em Dança-Teatro (UFPel, 2013, p. 5), e foi instaurado logo após a criação do curso de Licenciatura em Teatro (BARBOZA, 2015) pelos dois professores que compunham o Colegiado de Teatro, em contato com docentes da Faculdade da Educação e dos cursos de Educação Física (ambos da UFPel) e com artistas da dança de fora da universidade⁵². Até alcançar a primeira aprovação institucional, em 2010, já com a associação de esforços de apenas duas professoras concursadas para a graduação em Dança até aquele momento, o Projeto Político-pedagógico do curso noturno (currículo 1) passou da primeira denominação para curso de Licenciatura em Dança: Habilitação em Dança-Teatro, até receber o atual título de curso de Dança – Licenciatura, visto que formação tão específica não encontrou força legal para ser sustentada. Aqui constato as primeiras imposições sofridas pela proposta inicial.

⁵² Os dados aqui apresentados são baseados nos projetos pedagógicos do curso de Dança da UFPel referentes aos currículos 1 e 2 e em Barboza (2015), dissertação de mestrado que teve por objetivo compreender a trajetória de constituição do referido curso. Para informações mais detalhadas, recomendo o acesso ao material citado.

Todavia, as modificações nominais não foram acompanhadas de mudanças curriculares nem estruturais condizentes. Explicando: a estrutura curricular do curso inaugural, mesmo com a alteração da nomenclatura, manteve o recorte de formação em Dança-Teatro. Com uma carga horária obrigatória próxima da mínima exigida pelo Ministério da Educação (MEC) para licenciaturas, conservou a forte referência na aprendizagem corporal teatral e na especificidade da Dança-Teatro, de maneira especial com base na teoria do movimento, de Rudolf Laban, e da antropologia teatral, de Eugenio Barba, mas com pouco diálogo com outros conteúdos historicamente constituídos sobre dança e educação. Em outras palavras, delineava a formação na linha de um bacharelado em artes da cena ou até mesmo de um curso de especialização. Proposta fortemente alicerçada no pressuposto de que uma formação fundamentada em princípios gerais de movimento e na relação com as práticas de extensão e pesquisa seria capaz de instrumentalizar e de estruturar as competências de um professor-artista-pesquisador da dança, uma vez que apresentava objetivos tais como:

Formar profissionais para ministrar aulas de Dança, na interface com o Teatro, em diferentes espaços de ensino-aprendizagem, constituindo-se como professores, artistas e pesquisadores [...] atuando também como agentes culturais [...] de modo a [...] desenvolver as capacidades artísticas, pedagógicas e científico-investigativas dos futuros docentes (UFPEL, 2012, p. 9).

A expressão *professor-artista-pesquisador*, pelo que compreendo, pretendeu evidenciar a intenção de garantir a formação profissional apontada. Ao que parece, também retrata um desejo de suprir a ausência da formação sensível (artística e crítica) na educação básica.

Uma das características da proposta curricular inaugural foi a necessidade de o aluno integralizar a carga horária total do curso com as 200 horas de atividades complementares⁵³ e as 500 horas de atividades de formação livre⁵⁴, um meio de instigá-lo a construir, de maneira singular, boa parte de seu itinerário acadêmico-formativo.

A proposta apresentava-se como arrojada, visto que bastante conectada com as discussões contemporâneas em dança. Contudo, mesmo com sua dimensão pedagógica demarcada pela organização curricular (BARBOZA, 2015), o alinhavo das discussões dessa dimensão com as especificidades da dança não alcançava potência, ou seja, o currículo 1 não assumia sua condição de licenciatura. Ao mesmo tempo, o fato de o curso estar instaurado em região com tradição na aprendizagem não formal da dança, predominantemente referenciada em gêneros específicos e codificados tais como balé clássico, jazz, dança de salão, danças de tradição gaúcha e danças urbanas, e ainda com história cultural bastante relacionada a múltiplas referências étnicas (cito algumas: matriz africana, libanesa, portuguesa, alemã, italiana etc.) fez com que uma formação em Dança-Teatro gerasse distanciamento da comunidade circunscrita. Logo, não

⁵³ Participação em projetos de extensão, de pesquisa e de ensino e em atividades artísticas e administrativas.

⁵⁴ Disciplinas em outros cursos e/ou cursos de outras instituições de ensino superior do Brasil ou exterior, cursos de línguas e outras atividades ofertadas pelos docentes do curso de Dança ou de fora da universidade que proporcionam experiências de conteúdos específicos não diretamente trabalhados pelos componentes obrigatórios, como, por exemplo, aulas de gêneros de dança específicos.

evidenciava, objetivamente, o tipo de formação a que se propunha⁵⁵ nem coincidia com as expectativas e referências predominantes na comunidade quanto à formação em Dança e em Docência em Dança, ambas pautadas na aprendizagem codificada e na inexistência de estudos sobre conteúdos de dança no componente arte no espaço de educação formal do Rio Grande do Sul.

Um dado que se associou a essa conjuntura foi, por outro lado, o crescimento do corpo docente do curso, que entre 2010 e 2012 passou de dois para sete integrantes, chegando a nove em 2013. Professores pesquisadores em dança, mas com formações acadêmicas distintas (Artes Cênicas, Educação Física, Direito, Dança, História, Arquitetura, Pedagogia). Isso modificou o contexto de implementação da graduação, tanto em termos de potencialidades de atuação dos professores como de consolidação de um grupo de docentes específico do curso, com a chance de discutir e refletir sobre o caminho de formação que vinha sendo oferecido. Percebo esses fatores, no jogo de estruturação dessa licenciatura, como limitadores aos desejos e às possibilidades.

Inquietações começaram a ganhar força entre nós, professores. Apesar de o currículo 1 oferecer discussões teóricas acerca de conteúdos de história da dança e discussões teórico-práticas de princípios e conceitos gerais de corpo, movimento e dramaturgia, especialmente quando as primeiras turmas iniciaram as práticas de estágio e de pesquisa, constatamos importantes lacunas de saberes/experiências corporais específicos sobre dança nas atuações discentes. Lacunas e incapacidades de articulação de informações que impediam os alunos de desenvolver práticas artístico-pedagógicas em diferentes direções e estéticas. Os próprios acadêmicos passaram a destacar de forma incisiva as fragilidades que percebiam na sua formação diante das demandas de atuação que se apontavam. Ou seja, o desenho curricular em funcionamento, aliado às características do contexto e aos saberes da comunidade sobre dança, indicava não dar conta de instrumentalizar o licenciando para ampliar e/ou questionar e reinventar o repertório dos seus conhecimentos a respeito da dança. Ficava distante alcançar os objetivos presentes no Projeto Político-pedagógico (currículo 1).

Diante dessas constatações, momentos de discussão pedagógica, por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), tornaram-se rotina entre os docentes. Foram predominantemente pautados pelos seguintes pontos: 1) necessidade de assumir o caráter de licenciatura do curso, aumentando a dimensão de práticas pedagógicas para qualificar a atuação docente, sobretudo no espaço formal de ensino, mas sem esquecer o espaço não formal; 2) técnicas corporais, técnicas de dança e modos de inseri-las em um novo currículo; 3) necessidade de reconhecer o corpo que dança como também um corpo biológico e, com isso, a necessidade de fortalecer, em uma nova proposta curricular, componentes da área da saúde em diálogo com demandas do nosso campo; 4) troca de turno do curso, para favorecer o público já atuante na dança na região.

⁵⁵ O termo *dança-teatro*, por exemplo, foi majoritariamente compreendido como indicativo de uma formação superior dupla: em Dança e em Teatro, provavelmente por não haver na comunidade local, até o momento, experiência cultural que potencializasse a compreensão do conceito no sentido proposto pelo contexto do pensamento moderno e contemporâneo de dança.

O movimento em prol de mudanças curriculares não foi unânime entre nós, docentes, discordância que emergia, em muitos momentos, sob o argumento do pouco tempo de existência do curso. Ao mesmo tempo, a solicitação de mudanças ecoava pelos alunos, presentes na maioria das reuniões do NDE cuja pauta tratou da reforma curricular⁵⁶. Assim, mesmo antes de finalizados a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o processo de reconhecimento pelo MEC do currículo noturno⁵⁷, enquanto coletivo, escolhemos realizar a reforma curricular. Acabamos movidos, compreendo eu, pela necessidade de dar consistente sentido à existência de uma licenciatura em Dança na região e também pela tomada de consciência das limitações que o sistema e a estrutura institucional da UFPel, até então, impunham à proposta inaugural.

Os caminhos que escolhemos geraram aumento de carga horária total do curso e de componentes curriculares obrigatórios e respectiva diminuição da parcela de construção individual do currículo (formação livre). As principais mudanças foram: 1) troca do turno, para o integral, com as disciplinas majoritariamente ofertadas no período da tarde; 2) foco de formação em licenciatura, ampliando, no novo Projeto Político-pedagógico, os referenciais teóricos de educação e de educação em dança, trocando o termo *professor-artista-pesquisador* por *professor de dança*, uma vez que compreendemos não ser a nomenclatura e sim o tipo de formação que mostraria, na atuação do egresso, as múltiplas competências em diálogo, e incluindo disciplinas (Práticas Pedagógicas em Dança I, II e III) para subsidiar especificamente a preparação para cada um dos três estágios curriculares; 3) reflexões/experiências, ao olhar contemporâneo sobre dança e educação, que ampliassem conteúdos da trajetória histórico-conceitual da dança e que assumissem a compreensão de que o corpo que dança é também biológico, pela inclusão, ao longo dos primeiros cinco semestres do curso e na linhagem das disciplinas artísticas, de componentes como expressão corporal, dança e educação somática e laboratórios (estes pautados por gêneros específicos de dança)⁵⁸; 4) ampliação da formação em pesquisa e produção de conhecimento, até mesmo para favorecer debates acerca de pesquisa artística e científica no âmbito da universidade; 5) espaços de efetiva comunicação com os demais cursos do Centro de Artes, na perspectiva de fomentar construções de saberes interdisciplinares em artes, tendo em vista que o licenciado, se profissional no ensino formal, atuará no componente curricular arte, o que demanda também a competência de desenvolver um ensino interdisciplinar (e não polivalente!)⁵⁹

⁵⁶ Os discentes, além de estarem representados nas reuniões pelos líderes de turma, foram consultados por meio de questionário, especialmente sobre os pontos de discussão que mencionei.

⁵⁷ Em maio de 2013 recebemos a visita *in loco* das avaliadoras do Inep. O currículo noturno recebeu nota 3, e o reconhecimento do curso foi alcançado em novembro de 2013. Todavia, em março de 2013, já recebemos os ingressantes na proposta do currículo 2, aprovada na UFPel definitivamente em fevereiro de 2014. Ressalto que o movimento de reestruturação curricular foi apontado como positivo pelas avaliadoras do Inep diante dos argumentos que o sustentavam. O currículo 1 está em extinção, e o currículo 2 sofrerá nova avaliação entre 2016 e 2017, pois configura para o MEC como um novo curso.

⁵⁸ Laboratórios de balé clássico, de dança moderna, de danças folclóricas, de danças urbanas, de danças contemporâneas e corpo, de dança e brasilidades.

⁵⁹ Não é intenção aqui desenvolver a devida discussão conceitual sobre interdisciplinaridade e polivalência. A indicação dessa questão busca apenas chamar a atenção para o fato de que, por mais que persigamos o ideal de termos à disposição, nas escolas, um professor com formação específica em cada uma das modalidades

das artes por intermédio da dança.

Mais que identificar cada componente da nova matriz (currículo 2)⁶⁰, importa destacar o quanto o desejo de formar um professor-artista-pesquisador foi mantido na nova estrutura, mesmo com a não inclusão do termo no novo Projeto Político-pedagógico. À medida que está sendo implementada, temos observado que a organização curricular efetivamente evidencia os três eixos de formação que optamos por defender e proporciona três importantes momentos de finalização de cada eixo, no último ano de curso: a Montagem de Espetáculo II, o Seminário Temático em Dança-Educação e o Trabalho de Conclusão de Curso em Dança II⁶¹, oportunizando ao aluno diferentes experiências de produção acadêmica, considerando que cada eixo, mesmo em diálogo com os demais, tem seus protocolos específicos de organização de saberes e enfatiza aspectos diferentes do objeto estudado.

Além de relatar as informações anteriores, o exercício de olhar de forma distanciada para a estrutura curricular atual do curso permitiu perceber aspectos que já provocam novas questões. Questões que chamam a atenção para reconhecermos o quanto a efetivação desse currículo é de natureza dinâmica e exige constante atenção, especialmente do corpo docente.

A nova estrutura curricular é bastante disciplinar. A meu ver, sua definição foi fortemente movida por disputas de interesses conceituais, desejos, referências e compreensões sobre dança necessariamente delineadas pelo capital simbólico (BOURDIEU, 2004) individual dos professores, além de ter sido, também, limitada por disputas entre esses interesses e a consciência sobre a estrutura institucional com a qual contávamos/contamos.

Em um primeiro momento, fiquei surpresa com essa constatação, mas, ao tentar entender as motivações dos caminhos e propósitos das mudanças feitas, fui tomando consciência de que a opção por um currículo bastante estruturado não foi gratuita. Por um lado, a estrutura administrativa atual da UFPel não sustenta uma proposta curricular tão flexível, como era a do currículo 1⁶². Proposta que depende, por

artísticas, entre eles o licenciado em Dança, sabemos que essa situação ideal está longe de ser alcançada, pelo menos a curto e médio prazos. Considero que tal consciência exige, em grande medida, que as licenciaturas desenvolvam a preocupação de favorecer o desenvolvimento da competência interdisciplinar (e não polivalente) nos discentes.

⁶⁰ Os Projetos Político-pedagógicos e as estruturas curriculares do currículos 1 e 2 estão disponíveis para acesso em <<http://wp.ufpel.edu.br/danca/>>.

⁶¹ Entre nós, docentes do curso, temos informalmente discutido a possibilidade de nomear todas essas três disciplinas como Trabalho de Conclusão de Curso, com alguma expressão final que indique o eixo de formação a que se vincula, ou até mesmo abandonar a expressão TCC. Um meio de valorizar os diferentes eixos de produção presentes na formação de um licenciado em Dança, horizontalizando-os em relação à produção monográfica científica, tradicionalmente posta como o trabalho que valida a formação em uma graduação.

⁶² Como exemplo, cito que até 2014 a carga horária disponibilizada por nós, docentes, ao ofertar uma atividade de formação livre não era computada como carga horária de ensino pelo sistema gerencial da UFPel, o que gerou problemas nos processos de progressão de alguns docentes, desestimulando por completo os professores a ofertar esse tipo de proposta pedagógica. Com isso, não foi possível oferecer opções diversificadas de atividades para os alunos. Sem opções, a formação não alcança o pretendido caráter de livre escolha.

exemplo, do reconhecimento da força de trabalho do docente tanto para ofertar atividades alternativas como para, em certa medida, tutorar o aluno nas escolhas, para que este desenvolva gradativamente sua autonomia. A busca por essa estrutura institucional também depende da força de negociação dos professores, a qual, percebo, esmoreceu no período de discussões sobre a reforma, muito pelo acúmulo de tarefas e funções que recaíram e recaem em um corpo docente insuficiente diante das demandas que a consolidação do curso e a estrutura administrativa da UFPel exigem.

Esse é um nítido exemplo de motivações que compõem o jogo entre conservação e inovação de que nos fala Bourdieu (1998). Ou seja, foi preciso garantir a presença de determinados saberes no currículo pela via de componentes obrigatórios para que a força de trabalho docente fosse reconhecida e também para evitar o receio de que uma formação desconectada com o contexto local fosse mantida. Aqui, como minha percepção de que o referido jogo também perpassou pelas disputas simbólicas internas entre nós do corpo docente, refletidas nas eleições e nos descartes que fizemos. Faço essas colocações não no sentido de apontar erros ou acertos nem de justificar escolhas, mas sim como constatações francas das forças e limitações que definiram essa matriz curricular, mas que, quero crer, serão propulsoras de futuros e consistentes avanços nas metodologias de trabalho.

Vejo que, mesmo bastante disciplinares, os componentes curriculares atuais provocam relações de ensino-aprendizagem flexíveis e interdisciplinares. Já existem posturas docentes que buscam borrar as fronteiras das disciplinas, investir no trabalho coletivo e instigar o aluno a protagonizar e construir a sua trajetória nesse caminho previamente delineado, o que já está fazendo a diferença. Em outras palavras, e também pela minha experiência como aluna de um curso de graduação em Dança que experimentou uma estrutura curricular sem disciplinas (em módulos) e com atuação docente colegiada em cada módulo, compreendo que muitas vezes não adianta o avanço da estrutura curricular sem a existência concreta da vontade, da maturidade e da ação de quem vai implementar essa estrutura.

Em texto no qual relata experiências docentes no curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mundim (2014, p. 56) afirma, entre outras considerações, que “práticas conectivas são possíveis com árduo trabalho e muita disponibilidade por parte do corpo docente. [...] É preciso generosidade, doação, amor e coragem para assumir riscos”. Assim, existindo efetivamente “práticas conectivas”, iniciativas já presentes entre os docentes do curso de Dança da UFPel⁶³, acredito, fica fértil o espaço para pequenas invenções, com potência de perdurarem bem mais do que mudanças oriundas de inovações estruturais mais amplas que esbarrem nas imaturidades pessoais (aquelas que minam a manutenção da mudança). Em outras palavras, a flexibilização desse currículo muito disciplinar precisa ser exercitada no dia a dia, favorecendo o gradativo alcance de maturidade coletiva para que as inovações metodológicas de ensino sejam sustentadas.

Neste seminário, as nossas falas cartografaram os caminhos para a formação superior em Dança

⁶³ Nosso grupo também contou com professores hoje desvinculados da UFPel ou que agora compõem o corpo docente dos outros Cursos de Dança do RS. Muitas das reflexões que apresento no texto são frutos da interlocução destes e dos atuais colegas, a quem agradeço pelas provocações, oportunidades de diálogo, correções, dicas, apontamentos e... pelas muitas e deliciosas risadas!

mostrando a existência da diferença. Diferença que se dá pela presença e potência de desejos delimitados por imposições que, em determinados momentos, não conseguimos enfrentar – o que não quer dizer que não serão enfrentadas em momentos posteriores. Assim, nesse exercício panorâmico e, ao mesmo tempo, autoavaliativo, ter clareza do que justificam nossas especificidades e escolhas parece ser a forma para de fato transformarmos desejos e inquietações em consistentes e criativos caminhos de formação coletiva.

Volto para Pelotas, para o curso e para a rotina de trabalho carregada de novos desafios e novas inquietações capazes de mobilizar cada vez mais a estrutura curricular que nos orienta. Que mantenhamos pulsantes os desafios presentes nas nossas falas e escutas aqui compartilhadas. Desafios, eu diria, ligados à importante provocação feita pelo professor Sylvio Gadelha em sua arrebatadora fala, durante o seminário do Festival de Dança de Joinville: “Agir diferentemente na e com a realidade que temos para, assim, inventar novos possíveis!”.

O que será que será? Que a questão deste seminário, tão sábia e poeticamente proposta por Thereza Rocha, seja constantemente inquietante, para nos manter sempre em pulsação.

Que venham os próximos dias desses currículos e muitos futuros encontros!

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O projeto de formação de professores do curso de Dança Licenciatura da UFPel: uma trajetória em movimento**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

BOUMARD, Patrick. **O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas**. 1999. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cob/psicologia/revista/textov1n22.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença, 1996.

_____. **Escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOFFMANN, Carmen A. **A trajetória do curso de Dança da Unicruz: 1998-2010**. 196 f. Tese (Doutorado em História)–Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MUNDIM, Ana Carolina. O ensino superior em Dança: uma reflexão sobre estados experienciais. In: PARRA, Denise; PRIMO, Rosa (Orgs.). **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). **Projeto Político-pedagógico do curso de Dança Licenciatura: currículo 1**. Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/danca/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Projeto Político-pedagógico do curso de Dança Licenciatura: currículo 2**. Pelotas, 2013. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/danca/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Graduações em Dança da UFRJ: avanços e desafios

Katya Souza Gualter

KATYA SOUZA GUALTER- Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora, membro da equipe proponente dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) das Graduações em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Chefe do Departamento de Arte Corporal (Núcleo de Criação, Ensino e Pesquisa em Dança). Coordenadora do Laboratório PECDAN (Pesquisa em Cinema e Dança). Idealizadora e facilitadora de oficinas. Organizadora de anais e eventos.

Os três cursos de graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Bacharelado em Dança, Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança – foram criados sob o gerenciamento do Departamento de Arte Corporal (DAC) da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRJ/*Campus* Fundão. Assim localizados, os cursos são desenvolvidos e coordenados por uma comissão gestora composta pelos seguintes integrantes: professoras doutoras Mabel Botelli, Maria Ignez Calfa e Katya Gualter, professoras mestres Vanessa Tozetto e Waleska Britto, professor mestre Frank Wilson Roberto e professores doutores Marcus Vinícius Machado de Almeida e Roberto Eizemberg.

Esses professores fazem parte dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) das três graduações e atuam de modo integrado em uma dinâmica de coordenação construída coletivamente no cotidiano acadêmico. O NDE da Licenciatura agrega ainda a professora mestre Sílvia Soter, da Faculdade de Educação. Além dos docentes, contamos com os colaboradores da Secretaria Acadêmica Ismar Gandra, João Mors, Marcos Pacheco e Douglas Nascimento e com a técnica em Assuntos Educacionais Daniele Oliveira. Nessa direção de entendimento, buscamos estabelecer diálogos constantes com os corpos docente e discente e com os técnicos administrativos acerca das experiências vividas no decurso da rotina de trabalho que abriga os êxitos, os progressos e as melhorias, mas também as inquietações, os incômodos e as dificuldades.

Sob a perspectiva de gestão participativa, as experiências apontam para os caminhos trilhados nas relações baseadas em concessões mútuas, de maneira que os coordenadores desempenham as suas funções sendo *facilitadores* nos processos de formação continuada dos professores, alunos e secretários acadêmicos.

Observamos que o exercício da horizontalidade é decorrente, aqui, em grande medida, do modo como nasceram os cursos de Licenciatura em Dança e o de Bacharelado em Teoria da Dança, diferentemente da maneira como nasceu o curso de Bacharelado em Dança, implantado em 1993 e implementado em 1994. À época, o DAC contava com quatro professoras apenas, entre as quais a proponente do curso, Ana Célia Sá Earp. A professora Celina Batalha participou da proposta como colaboradora, apesar de aposentada.

Os dois cursos mais novos foram gerados em 2007, ano em que o Bacharelado em Dança completava 13 anos, e, já avaliado pelo Ministério da Educação (MEC), contava com a atuação de 11 professores e três funcionários na Secretaria Acadêmica. Nesse contexto, ambos os cursos foram recomendados por um grupo de docentes, com a participação efetiva do professor Marcus Vinícius Machado de Almeida e a colaboração do professor Frank Wilson Roberto e das professoras Maria Ignez Calfa e Katya Gualter. A criação dos dois cursos concorreu sobremaneira para a expansão do DAC nos últimos anos, de forma que, em 2014, o respectivo Colegiado resolveu acrescentar um subtítulo para uma melhor identificação, passando à seguinte designação: Departamento de Arte Corporal (DAC) – Núcleo de Criação, Ensino e Pesquisa em Dança UFRJ.

Atualmente, esse núcleo congrega 45 professores, cerca de 480 alunos ativos e 22 funcionários técnico-administrativos. Dos professores, 19 são doutores, 11 doutorandos, 12 mestres e três especialistas. Dos funcionários, 11 são coreógrafos, um é maestro, um pianista, uma técnica em Assuntos Educacionais,

três são produtores culturais, três assistentes administrativos e um é iluminador cênico. Assim constituída, a comunidade acadêmica DAC desenvolve 19 projetos/laboratórios de pesquisa e produção artística, somados a 12 eventos com periodicidade variável entre semestral, anual e bienal, formatados em seminários, feiras, ciclos de oficinas, fóruns, encontros e intercâmbios, todos voltados para a troca de experiências, difusão e sedimentação da dança como espaço de pesquisa e criação artística no Brasil e no exterior. Em andamento, debruçamo-nos sobre a instrução do processo para a implantação do Programa de Pós-Graduação em Dança.

Com base nos dados supracitados, podemos afirmar que estamos diante de um dos maiores polos de dança no âmbito da universidade pública brasileira. Todavia, o quadro apresentado é fruto de um processo histórico que vem sendo construído ao longo de 76 anos, marcado pela introdução da dança nos currículos universitários brasileiros, ocorrida em 1939, por meio do primeiro curso de Licenciatura em Educação Física na então Universidade do Brasil, hoje UFRJ. À época, a jovem professora Maria Helena Penteado Pabst compôs o corpo docente fundador do referido curso ministrando a cadeira Rítmica e imprimindo-lhe de imediato características de dança. Mais conhecida como Helenita Sá Earp, nos 50 anos subsequentes, ela trabalhou na UFRJ em prol da consolidação e expansão da dança como espaço de pesquisa e produção artística, sendo-lhe conferido no ano 2000 o título de professora emérita (EARP *apud* CARDOSO, 2000).

Um episódio importante no processo de gestação que originou o curso de Bacharelado em Dança foi a criação da Companhia de Dança Contemporânea e da Companhia Folclórica do Rio. A primeira, fundada em 1943 pela professora Helenita com o nome Grupo Dança da UFRJ, foi desativada em 1981 e reativada em 1985 por sua filha, a professora Ana Célia Sá Earp. A segunda companhia foi fundada em 1971 pela professora Sônia Chemale (ex-aluna de Helenita), com o nome Grupo de Danças Folclóricas da UFRJ. Mais tarde (1988), passou a ser dirigida pela professora Eleonora Gabriel (GUALTER; ROBERTO; TOZETTO, 2009).

As companhias contribuíram de modo definitivo para a formação de graduandos de vários cursos da universidade, destacando-se um grupo de egressos da Licenciatura em Educação Física que formaram o corpo docente fundador do curso de Bacharelado em Dança da UFRJ. Outros egressos se tornaram multiplicadores em polos importantes de produção artística no mercado profissional, predominantemente no Rio de Janeiro, mas também em outros estados brasileiros e no exterior. Contudo, torna-se fundamental ressaltar que as companhias somente avançaram para uma estrutura mais sólida em decorrência da implantação, em 1987, do Programa de Fomento aos Projetos Artísticos e Culturais pela então Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente (SR1), com o apoio de bolsas de Iniciação Artística e Cultural (IAC).

Sob esse inédito e próspero prognóstico para as artes na UFRJ, o DAC inaugurou um capítulo no processo de institucionalização da dança na universidade brasileira. O apoio mediante as bolsas situou os alunos das áreas artísticas no mesmo nível daqueles beneficiados pelos programas de iniciação científica. A consolidação desse programa reduziu uma defasagem histórica da dança no Brasil como campo de saber, porque estabeleceu aos poucos a possibilidade de o aluno de Dança prolongar o período de permanência nas companhias, investindo focadamente nos processos de montagem e apresentação de

espetáculos. As companhias, por sua vez, prosseguem com os seus projetos, de modo mais consistente, na medida em que envolvem mais alunos das graduações em Dança e de diferentes unidades artísticas da UFRJ. Esses são alguns efeitos que a criação e manutenção das bolsas de IAC vêm representando para a UFRJ. Cabe notar que a instituição constitui um diferencial perante as demais universidades, por desenvolver um programa de fomento às produções artísticas e culturais com remuneração equivalente às bolsas de iniciação científica.

Em 1993, decorridos 54 anos desde a inserção da dança na UFRJ, o acúmulo de experiências permitiu avanços e adequações importantes com base em diálogos constantes da linguagem artística da dança com setores essenciais para a universidade pública brasileira. Os projetos de extensão pautados nos processos de criação coreográfica e nas apresentações dos espetáculos pelo Brasil e por outros países, tais como Alemanha, Estados Unidos, Espanha e México, ampliaram as interlocuções com o mercado de trabalho, as novas tecnologias e as demais demandas da sociedade. Na ocasião, por uma recomendação do governo federal para a criação de cursos noturnos nas universidades federais brasileiras, foi elaborado o projeto para a implantação do curso de Bacharelado em Dança. A finalidade foi privilegiar uma camada da população que trabalhava no horário diurno. Assim, a UFRJ criou a quarta graduação pública em Dança do país, firmando nessa instituição a dança como uma área autônoma de formação.

O referido curso iniciou-se em agosto de 1994 e tem como objetivo formar o coreógrafo-bailarino-pesquisador. Sua justificativa assinala uma crescente demanda do mercado nacional pelo profissional de dança em artes corporais, a cada dia mais presente na dinâmica interativa de projetos curriculares e extracurriculares nas áreas das artes que contribuem ativamente com os processos de criação cênica e inclusão social. Tem como princípio norteador a valorização da pesquisa do movimento fundamentada no potencial criador do aluno, em suas experiências vividas nos ambientes externos à universidade e trazidas para o âmbito das aulas da graduação e dos projetos integrados de pesquisa e criação artística. O curso tem duração de 4,5 anos e requer Teste de Habilidade Específica (THE) desde a sua implementação.

Importante observar que não fomos contemplados com o total das vagas docentes, das instalações e dos recursos materiais previstos em 1993, quando da aprovação da proposta de implantação do curso pela UFRJ. Contudo, apesar das lacunas, em 2004 o curso foi avaliado pelo MEC e obteve conceito MB (muito bom), graças à união de esforços e à obstinação dos corpos docente e discente e dos técnicos administrativos.

O próprio processo de implementação do Bacharelado em Dança apontou para as necessidades de ampliação de vagas e criação de cursos que regiam uma demanda urgente, decorrente da sedimentação acadêmica da dança e do compromisso social e ético com o nosso corpo discente. Como consequência, os quadriênios 2007-2010 e 2011-2014 foram marcados pela implantação e implementação dos projetos pedagógicos dos cursos noturnos de Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança.

Cabe sublinhar que o projeto do Bacharelado em Dança foi aprovado em 1993 no Conselho Universitário da UFRJ (Consuni), Colegiado máximo da instituição, com a diferença de um voto, ao passo que os projetos de Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança foram aprovados em 2007 no mesmo Colegiado por unanimidade. Esse feito ocorreu em sincronia com um episódio da história da

universidade brasileira em que vigorou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007.

O curso de Licenciatura em Dança da UFRJ era um antigo anseio nacional, particularmente da sociedade carioca, compartilhado com a comunidade do DAC. Desde a década de 1980, projetos vêm sendo desenvolvidos pelo departamento com as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro com o objetivo de fortalecer a inserção e difusão da dança no ensino público fundamental da região. Essas ações culminaram, em 2000, na realização do I Curso de Especialização em Dança-Educação da UFRJ, uma parceria firmada entre o DAC e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O curso, coordenado pela professora Celina Batalha e com a colaboração da professora Maria Ignez Calfa, foi ministrado para 30 professores que trabalhavam com dança na rede pública de ensino da cidade.

Associadas a esses precedentes, a ausência de cursos de Licenciatura em Dança oferecidos por instituições públicas de ensino e a inserção da dança na grade curricular da rede pública do ensino fundamental do Rio de Janeiro, ainda que timidamente, imputaram a única universidade pública no eixo carioca da formação acadêmica em Dança, a UFRJ, o compromisso de criar uma licenciatura na área.

No decurso, a Licenciatura em Dança da UFRJ teve início em março de 2010. A justificativa assinala uma crescente demanda do mercado pelo profissional licenciado em Dança, a cada dia mais presente nas escolas, na formação dos alunos, nos processos de educação formal e não formal. Tem como princípio norteador o desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo de formação de arte-educadores que atuam também como idealizadores e realizadores de projetos em instituições de educação, cultura, inclusão social e artística. O objetivo é formar o professor de Dança como um agente na dança-educação, envolvendo o ensino fundamental, o ensino médio, a área da dança para necessidades especiais e a pesquisa em artes corporais, entre outras áreas de relevância social. A duração é de quatro anos e o curso agrega-se às demais licenciaturas da UFRJ por intermédio da Faculdade de Educação (ALMEIDA; BOTELLI, 2014).

O Bacharelado em Teoria da Dança, por sua vez, vai ao encontro de uma proposta de vanguarda inaugurada nos cursos de formação em História da Arte que pretende suprir a demanda por críticos, historiadores e dinamizadores de reflexões acerca dos aspectos teóricos da dança, porém sem desvinculá-los da prática, acreditando na indissociabilidade da teoria e prática. Como a licenciatura, o curso foi implementado em março de 2010. É o primeiro do Brasil e da América Latina. Tem como objetivo formar pesquisadores, historiadores e críticos da dança em suas diversas manifestações, das étnicas às teatrais, em diferentes épocas, sobretudo focalizando a dança no Brasil.

Destarte, o bacharel em Teoria da Dança desenvolve suas potencialidades sintonizado com as demandas, sempre crescentes, da arte na sociedade. Na rotina acadêmica, o aluno vivencia uma variedade de disciplinas em torno da técnica da dança, história da arte e da dança, teatro e música, crítica da dança, antropologia e dança, escrita para dança, pesquisa em dança etc. As disciplinas possibilitam o pensar/fazer estético das artes corporais, de modo que uma visão crítica do panorama da dança em seus universos plurais produza uma análise dos contextos sociais, históricos, estéticos e culturais. Por conseguinte, o curso contribui para a capacitação profissional e conseqüente melhoria da produção intelectual no campo

da dança, especialmente nas instituições e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento cultural nacional. A duração do curso é de quatro anos. Para completar a formação, o acadêmico cumpre estágios em centros culturais, museus e teatros. Tal como a Licenciatura em Dança, não há a necessidade do THE no vestibular (ALMEIDA; BOTELLI, 2014).

Os três cursos visam aprofundar a formação do profissional de dança – professor, pesquisador, historiador, crítico, intérprete, coreógrafo – mediante uma carga ampla de disciplinas voltadas para a *performance* e criação artística coadunadas aos processos pedagógicos e didáticos em dança, ministradas em horário noturno de segunda a sexta-feira e nas manhãs de sábado. O enfoque é multi e transdisciplinar. Compartilham um eixo comum. O marco conceitual direciona-se para a formação do profissional de dança apto a interagir em grupos docentes diversos, equipes multiprofissionais e ações intersetoriais, no exercício das competências necessárias ao campo das práticas e políticas da arte, da cultura, da educação e da pesquisa em múltiplas realidades contextuais.

O desenvolvimento desses cursos torna possíveis novas formas de pensar/realizar a dança, abarcando as demandas e possibilidades diversas dos alunos, incluindo aqueles portadores de necessidades especiais. Nessa perspectiva, estes últimos podem cursar uma graduação em Dança, atendendo à expectativa de absorção plena e satisfatória pelo mercado de trabalho. Apesar das turbulências do Reuni, o DAC vem se empenhando em assegurar a qualidade do processo de criação, ensino e pesquisa em dança, minorando a inadequação e a insuficiência das instalações e dos materiais, bem como minimizando as barreiras arquitetônicas entre a universidade e os portadores de necessidades especiais. Embora essa medida não garanta de fato a inclusão dos portadores ao processo de formação universitária, ela comprime a distância existente entre a instituição de ensino e uma parcela da população ao facilitar o acesso às instalações.

As relações com outras graduações, tais como Terapia Ocupacional, Direção Teatral e cursos da Escola de Belas-Artes, de Educação Física, Psicologia, Medicina e, em encaminhamento, Fonoaudiologia e Musicoterapia, bem como as atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão (disciplinas, estágios, projetos de criação artística e eventos), firmam parcerias com universidades, fundações, centros culturais e artísticos, complexos habitacionais, projetos sociais, entre outros.

Essas relações e parcerias vêm suscitando o entendimento de um conteúdo que transcende o espaço da sala de aula convencional. As *disciplinas* começam a dar lugar aos *componentes curriculares* nas discussões tecidas sobre os currículos e as intervenções pedagógicas. Surgem, assim, novas possibilidades de ensinar e aprender em aulas integradas, demandando contínuos diálogos e interação entre professores, alunos e técnicos.

Conforme mencionado anteriormente, apesar dos reconhecidos avanços, por ocasião da apresentação da proposta original dos cursos novos no Consuni (2007), já nos encontrávamos em precariedade. Entretanto, em confiança ao Programa Reuni, movidos por nossas paixões e pela esperança de resolver as precariedades ora postas, resolvemos expandir as graduações em Dança. Temerários em provocar precariedade ainda maior, explicitamos nos projetos dos cursos novos as condições para sua implementação: construção de um prédio para Dança anexo ao prédio da EEFD/Campus Fundação; ampliação de vagas docentes (quadro permanente); ampliação de vagas discentes (100 vagas semestrais:

40 Bacharelado, 40 Licenciatura e 20 Teoria); e recursos materiais. Das condições apresentadas, somente a ampliação de vagas docentes foi cumprida. Até o momento, 27 professores foram empossados, com uma vaga em vias de republicação em edital. Diante dessa realidade, em 2013 reduzimos à metade a oferta semestral de vagas discentes em cada curso.

Por outro lado, por entender que as artes na UFRJ precisavam de ações institucionais de fomento para além das bolsas de IAC, a Administração Central criou em 2010 o Edital Pró-Cultura e Esporte, incluindo o apoio às produções artísticas pela Pró-Reitoria de Extensão (PR5), e o Edital de Apoio à Organização de Eventos pela Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças (PR3). Além desses editais, a PR5 deu continuidade ao Edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) e ao Edital do Programa Institucional de Bolsas de Eventos (Pibev).

Em função de todas as ações expostas, o panorama do Núcleo de Criação, Ensino e Pesquisa em Dança UFRJ consagra mais um episódio no processo de institucionalização da dança na universidade brasileira. O crescimento do número de professores doutores aponta para um avanço em relação aos programas de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), instituições que exigem esse nível de titulação para a subvenção de projetos de pesquisa. Definitivamente, esse episódio suscita ajustes e adequações das normas e dos critérios dos órgãos de apoio e fomento à pesquisa, no sentido de elevar as artes ao ensino superior e seus docentes e discentes ao patamar de valoração, tradicionalmente conferido ao binômio ciência e tecnologia.

Cabe mencionar um acontecimento que concorreu para a legitimação da dança em processo avançado de consolidação como espaço de pesquisa. Em 2008, no V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em virtude de uma reivindicação do DAC, a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) deliberou em assembleia geral sobre o direito de participação, no congresso, dos alunos de graduação bolsistas de IAC, o que até então era restrito aos graduandos bolsistas de iniciação científica. Esse fato político causou grande impacto nas universidades, em nível nacional, salientando o reconhecimento da dança como um espaço de pesquisa sedimentado e interligado a mecanismos e estratégias efetivas de expansão das próprias instituições de ensino (GUALTER; ROBERTO; TOZETTO, 2009).

Com efeito, observamos a redução do índice de evasão de alunos nas graduações em Dança da UFRJ. Os editais de apoio aos eventos, às produções e pesquisas em artes associados às bolsas IAC motivaram a criação de 17 projetos artísticos no DAC, somados às duas companhias já existentes, o que possibilita a um número maior de alunos vivências e imersões diversas no processo criador em dança. Podemos notar, portanto, a indissociabilidade entre o avanço das artes no ensino público e os investimentos institucionais intensificados.

Há, porém, uma demanda urgente pela discussão e elaboração de uma política para as artes, tornando mais contíguas as chances de apoio e desvinculando-as de tendências ideológicas daqueles que

assumem os cargos gerenciais após os processos de consulta às comunidades universitárias. Na UFRJ, constatamos que, desde 1987, mais precisamente no decênio 2006-2015, a universidade vem apresentando fortes indicadores para a definição de diretrizes, princípios e critérios rumo a uma normatização para os programas e projetos em artes. É imperativa a priorização de investimentos equânimes no ensino, na pesquisa em artes e na interação entre universidade e sociedade.

Contudo, apesar do processo de institucionalização repleto de indicadores rumo a uma política para as artes na UFRJ, a sua consagração integral permanece ainda longínqua. Ocorre a necessidade fundamental de uma legislação para os programas de apoio e fomento, a fim de evitar a vulnerabilidade dos projetos e, ocasionalmente, a interrupção dos trabalhos. Cabe lembrar que, outrora, projetos apoiados com bolsas IAC e instituídos por tradição na UFRJ foram desativados, em virtude de mudanças administrativas, o que implicou retrocesso.

Torna-se premente, então, agregar as áreas das artes e mobilizá-las nos Colegiados superiores para definirmos, por meio de fóruns ampliados de discussão, uma *política para as artes* não apenas na UFRJ, mas em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, em sinergia com o processo histórico que caminha, de maneira veemente, nessa direção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Vinícius Machado de; BOTELLI, Mabel Emilce. **Panorama Graduações em Dança UFRJ**. Rio de Janeiro: Gráfica UFRJ, 2014.

CARDOSO, Liana da Silva. *In*: EARP, Maria Helena Pabst de Sá. **As atividades rítmicas educacionais segundo nossa orientação na ENEFD**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000. p. 9-13.

GUALTER, Katya Souza; ROBERTO, Frank Wilson; TOZETTO, Vanessa. Conhecendo e reconhecendo a dança na UFRJ. *In*: SEMINÁRIO INTERNO DO DEPARTAMENTO DE ARTE CORPORAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 5., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Gráfica UFRJ, 2009.

**Tecnólogo em Dança:
*ser ou não ser, eis a questão...***

Sigrid Nora

SIGRID NORA- É artista pesquisadora em Dança e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com Pós-Doutorado em História (Arte, Memória e Patrimônio) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta e coordenadora do curso superior de Tecnologia em Dança na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

INTRODUÇÃO

Atualmente a expansão do mercado da dança no Brasil pede mais do que artistas de comprovada experiência prática de atuação na área. Cada vez mais o exercício da carreira exige formação superior e profissionais possuidores de conhecimento técnico, artístico, pedagógico, com senso crítico desenvolvido e habilitados por meio dos cursos de graduação em Dança.

Até 2002, essas graduações ofereciam habilitação em licenciatura ou bacharelado, mas a partir desse ano o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, além das graduações tradicionais, mais uma alternativa de habilitação em nível superior: os cursos tecnológicos, oficializados mediante a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de dezembro, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para sua organização e seu funcionamento.

Importante se faz distinguir os termos *técnico* e *tecnológico* (ou *tecnólogo*) quando se referem ao sistema de ensino, os quais têm causado modos equivocados de interpretação da sua aplicabilidade. O ensino técnico diz respeito a um subsistema de ensino enquadrado no nível médio dos sistemas educativos, concernente à educação realizada em escolas secundárias ou outras instituições autorizadas pelas secretarias estaduais de Educação ou secretarias estaduais de Ciência e Tecnologia, dependendo do estado. A obtenção do diploma dá-se por três formas:

1. ensino técnico integrado: o aluno faz o curso técnico integrado ao ensino médio, obedecendo à opção de curso técnico feita no processo seletivo. Ele deve ter concluído o 1.º ano do ensino médio, para assim dar início ao curso técnico;
2. ensino técnico com concomitância externa: o aluno faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio cursado em outra instituição. Ele deve estar no 2.º ou no 3.º ano do ensino médio, para efeito de matrícula no respectivo curso técnico;
3. ensino técnico subsequente: quando o aluno aprovado no processo seletivo e portador do certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente inicia o curso técnico pretendido.

Já os cursos tecnológicos são cursos de graduação – portanto, de nível superior – autorizados pelo MEC. São geralmente de menor duração se comparados aos bacharelados e às licenciaturas, possuem uma grade curricular que ocupa em média dois ou três anos, visto que desenvolvem competências profissionais com foco mais direcionado às demandas de um determinado setor do mercado de trabalho. Habilitam os egressos não apenas a atuarem no mercado profissional, mas a continuarem seus estudos em nível de pós-graduação da mesma forma que as licenciaturas e os bacharelados, condição não permitida pelo curso técnico.

O CURSO DE DANÇA NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Caxias do Sul, cidade situada na serra gaúcha, era, já na década de 1950, a segunda metrópole do estado e, a exemplo dos grandes centros urbanos do país, também vivia um período de crescimento econômico e modernização. Entre as demandas sociais, estava a criação de novas opções de ensino com a implantação de cursos de educação superior para atender os jovens da cidade e da região. Assim, a

instalação das primeiras faculdades no município resultou da mobilização e do esforço da sociedade para impor novos patamares para o seu desenvolvimento.

No início dos anos 1960, Caxias do Sul já contava com cinco instituições de ensino superior, que ofereciam cursos como: Ciências Econômicas, Filosofia, Pintura, Música, Enfermagem, Direito, entre outros. Essas primeiras faculdades são os pilares sobre os quais se ergueria a futura Universidade de Caxias do Sul (UCS), fruto da união das mantenedoras das faculdades em torno de um ideal comum: a criação de uma universidade que, no entender de seus idealizadores, deveria simbolizar a expressão cultural da região e do seu tempo e manter fortes vínculos com a sua comunidade.

Fundada em 10 de fevereiro de 1967, a UCS congregava as instituições mantenedoras das primeiras faculdades, reunidas sob a denominação de Associação Universidade de Caxias do Sul. Em 1974, após um período de crise financeira e institucional, a associação mantenedora foi transformada em fundação – entidade jurídica de direito privado e sem fins lucrativos –, participando da sua direção os membros da antiga associação e representantes do MEC, do governo estadual, dos municípios agregados e de entidades da comunidade, uma criação, portanto, resultante do esforço de diferentes segmentos da sociedade da época que viam a instalação de cursos superiores como uma condição para a promoção do desenvolvimento regional. Conforme seu estatuto, trata-se de uma instituição de ensino de gestão democrática que procura manter-se em permanente diálogo com a sociedade regional, sendo seus interesses os da coletividade e tendo em seu plano estratégico a determinação de constituir-se como um espaço de independência e autonomia propício à investigação, experimentação, criação e inovação nas diferentes áreas do conhecimento, para originar novas formas de saber a fim de expandir as fronteiras do progresso social.

Hoje, a UCS conta com mais de 30 mil alunos matriculados nas suas nove unidades, sediadas nas cidades de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Canela, Vacaria, São Sebastião do Caí, Farroupilha, Nova Prata, Veranópolis e Guaporé, o que a torna parte essencial do projeto de desenvolvimento regional. Oferece 85 cursos de graduação com 93 habilitações nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo 74 de caráter presencial e 11 no sistema educação a distância (EaD). Da totalidade das graduações oferecidas pela instituição, 27 são de formato tecnológico.

A UCS sustenta-se, então, no conceito de região, não meramente de ordem geográfica, mas também relacional, estabelecendo traçados de territórios de ação que obedecem a critérios de natureza sobretudo socioeducacional. É com base nesse conceito que as políticas para o ensino de graduação da UCS adquirem organicidade e condições de exequibilidade.

A teoria corpomídia de Katz e Greiner (2001) que estuda o corpo como mídia de si mesmo entende “meio e corpo se ajustando permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças” (KATZ; GREINER, 2001, p. 89). O corpo é percebido “como sendo um contínuo entre o mental, o neuronal, o carnal e o ambiental”, enfatizando que “no mundo em que vivemos as informações tendem a operar dentro de um processo permanente de comunicação e, nesse movimento de trocas, enquanto se modificam as informações vão também transformando o meio” (KATZ; GREINER, 2001, p. 91). Desse modo, as autoras propõem a inexistência do corpo fora da cultura, contaminando e sendo contaminado, transformando e

sendo transformado, construindo e sendo construído. Então, “como pensar em corpo sem ambiente se ambos são desenvolvidos em codependência?” (KATZ; GREINER, 2001, p. 97).

Assim, “para pensar em dança, precisa-se entender melhor o corpo que dança” (KATZ, 1999, p. 12). É sob esse viés que Berté (2015, p. 164) ressalta em seu texto que “há de se repensar e seguir reposicionando pedagogia a fim de não compreender os sujeitos apenas através de um coletivismo que os nivela como massa homogênea”. Mas, então, como escapar da cilada de apresentá-la numa moldura predeterminada? Não parece haver outra saída que não desenvolver novos mecanismos de produção de conhecimento quando o interesse for apontar caminhos que nos façam sentido.

Dessa forma, é importante considerar a conjuntura que revela a face. Caxias do Sul atualmente é a única cidade do Rio Grande do Sul a contar com uma companhia profissional de dança mantida pelo poder público, a Cia. Municipal de Dança de Caxias do Sul, o que denota o reconhecimento de uma comunidade cuja cultura tem na dança uma das suas maiores manifestações. Assim como hoje, as décadas de 1980 e 90 também foram significativas na área com a presença do Grupo Raízes (cujo nascimento, curiosamente, se deu sob o incentivo e abrigo da UCS), que se tornou referência nacional e serviu de modelo para o surgimento e a existência do expressivo número de grupos independentes voltados para a dança cênica nos seus mais diversos gêneros, hoje atuantes em nosso meio.

Destaca-se ainda o número de escolas livres de dança (ensino informal), que somam mais de 30 somente na nossa cidade, todas com número significativo de alunos. Nessas escolas que oferecem cursos de formação em danças de salão, *hip hop*, *sapateado*, *flamenco*, dança do ventre, danças folclóricas e tradicionalistas, dança contemporânea, balé clássico, *jazz*, entre outros, a grande maioria dos professores não é graduada em Dança, seja em licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, condição que alimenta cada vez mais a cadeia da informalidade. O conhecimento adquirido e transmitido dá-se por intermédio da vivência prática, do fazer, em que fundamentação científica não ocupa o mesmo patamar de importância. São artistas da dança, autônomos, já com experiência profissional no mercado de trabalho e que não desejam atuar prioritariamente como docentes na rede formal de ensino.

Nessa esteira, soma-se ao cenário vigente a questão do Conselho Federal de Educação Física (Confef), que luta indevidamente nas instâncias superiores pela exigência de diploma de curso superior em Educação Física para que o profissional da dança possa atuar no ambiente artístico, ambiente este cujas especificidades não são atendidas pelos cursos de graduação em Educação Física, já que a dança, na grade curricular da maioria desses cursos, é contemplada apenas com uma disciplina. Dança é arte, não esporte, e consiste numa área de conhecimentos específicos, distante da condição tecnicista voltada principalmente para o desporto, característica essencial da educação física.

Assim, atenta ao panorama apresentado e direcionada às expectativas de um determinado público da sociedade, em 2014, a UCS criou o curso superior de Tecnologia em Dança.

Tal curso surgiu num momento oportuno no contexto educacional da serra gaúcha, pois veio de encontro aos princípios da instituição, em conformidade com uma formação profissional que desse conta da realidade da cidade e da região, bem como de seu desenvolvimento científico. Buscava atender a essa realidade, dando a oportunidade a esses profissionais de regulamentar suas atividades mediante a

possibilidade da expedição do registro de profissões regulamentadas da Delegacia Regional do Trabalho (DRT), no Ministério do Trabalho, documento indispensável à apresentação do diploma do curso superior de Dança. Não bastando isso, o curso superior de Tecnologia em Dança seria o passaporte para os referidos artistas, num futuro bem próximo, darem continuidade aos seus estudos em programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

É importante registrar que muitas ações nacionais na esfera do ensino superior em Dança vêm sendo realizadas nos últimos anos. Entre 2006 e 2012, as estatísticas apontam para um crescimento bem acima de 100% da totalidade de ofertas desses cursos. Na esfera do ensino público federal, esse crescimento ultrapassou 200%, entretanto o crescimento desse percentual nas instituições particulares foi pouco significativo, em torno de 10%, aquém da demanda existente.

Diante do apresentado, faz-se relevante notar que a serra gaúcha não conta com nenhuma instituição de ensino superior de caráter público federal nem mesmo estadual. Atualmente no estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria e Montenegro são as cidades que dispõem de universidades públicas com cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Dança, além da cidade de Canoas, que oferece essa opção por meio do ensino privado, na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). A UCS, também de caráter privado, em 2014 se juntou ao rol dessas instituições gaúchas assumindo o compromisso de suprir parte da demanda existente.

Estudos realizados pela instituição demonstram que o formato de graduação mais adequado a contemplar o panorama que se apresenta no contexto regional exibido anteriormente apontou para um curso tecnológico, o que se configurou como uma ação pioneira na região.

O curso superior de Tecnologia em Dança da UCS tem duração prevista de dois anos e meio, totaliza 1.720 horas e inclui 108 créditos em disciplinas obrigatórias e 100 horas de atividades complementares, sendo 20% da totalidade delas voltadas para o ensino, 50% para a pesquisa e 30% para a extensão. Acrescido à configuração da grade curricular está o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), componente curricular obrigatório para a conclusão do curso, conforme Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, além da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme Decreto n.º 5.626/05, que o acadêmico poderá cursar como aproveitamento para disciplina eletiva de créditos equivalentes ou como parte das atividades complementares.

Afora o exposto, outras duas características são importantes no que diz respeito ao modo do cumprimento da organização curricular. A primeira delas afirma que o curso se estabelece sob caráter modular. Ao contrário da maioria dos cursos oferecidos na UCS, em que o aluno escolhe quais e quantas disciplinas da grade curricular deseja cursar em cada semestre, o acadêmico de Dança deve cumprir a grade na íntegra.

Ao finalizar o curso, o egresso estará habilitado a atuar em atividades de criação, produção e direção de espetáculo e como bailarino-intérprete-criador em espetáculos e mostras, bem como realizar *performances* em espaços alternativos ou multimídias. Poderá atuar no exercício do ensino da dança no âmbito informal (academias, escolas livres, clubes, empresas, associações e em projetos e práticas comunitárias); de forma autônoma, gerenciando seu próprio empreendimento; e desenvolvendo atividades

como animador cultural e como técnico em atividades diversas que envolvam a produção de espetáculos de dança.

A segunda característica refere-se àqueles que desejam operar também no âmbito do ensino formal do ensino da dança, o que, para tanto, a UCS oferece após a conclusão de seus estudos no curso de Tecnologia em Dança a possibilidade de habilitar-se no setor, mediante a complementação de seus estudos, pelo Programa Especial de Formação Pedagógica, com duração média de um ano e meio e carga horária de 540 horas-aula (26 créditos), conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) n.º 11/2009.

Quanto à relação que se estabelece entre criação □ implantação □ viabilidade de um curso e a fim de atender a necessidades específicas, especialmente no campo das práticas do movimento humano, o Tecnólogo em Dança está lotado no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), que abriga entre outros os cursos de Educação Física, Medicina e Fisioterapia. O CCBS é sediado no *campus* principal da UCS e vale-se de uma estrutura física e de serviços de referência, com um excelente Laboratório de Anatomia Humana, um Instituto de Medicina do Esporte (IME), um Laboratório de Análise Biomecânica do Movimento (LABM), um Laboratório de Avaliação Aeróbica e Anaeróbica (LAAA), um Ambulatório Central, laboratórios de Informática e a Biblioteca Central, além de uma Vila Poliesportiva. Entretanto o curso associa-se igualmente a espaços, serviços e corpo docente da Cidade das Artes/*Campus* 8, também no núcleo de Caxias do Sul, onde fica o Centro de Artes e Arquitetura (CAA), dedicado ao ensino das Artes Visuais, Design de Moda e Música, oportunizando a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e identificando a UCS como uma instituição que entende as artes do corpo como uma atividade essencial cuja natureza de cunho estético se revela fundamental para os desenvolvimentos criativo, imaginativo, sensorial, reflexivo e emocional do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, por tudo o que foi exposto, faz-se importante reconhecer a relevância de políticas pedagógicas voltadas para outras formas de organicidade, contextos e condições de exequibilidade. Com uma proposta diferente dos cursos de graduação tradicionais (licenciatura e bacharelado), direcionada às expectativas de um determinado público da sociedade, sintonizada com a dinâmica do setor produtivo e amparada por um formato que apresenta uma abordagem mais focada na área de atuação escolhida, o Tecnólogo em Dança figura como mais uma das vias possíveis de formação acadêmica em dança.

REFERÊNCIAS

BERTÉ, Odailso. **Dança contempop**: corpos, afetos e imagens se (mo)vendo. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. No prelo.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. *In*: PEREIRA, Roberto; e SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de dança**. Rio de Janeiro: Editora da UniverCidade, 1999. v. 1.

_____; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. *In*: Roberto; e SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: Editora da UniverCidade, 2001. v. 3.

**Educação superior em Dança:
entre formação e *performance* – você está aqui!**

Angela Ferreira

ANGELA FERREIRA- Bailarina, pedagoga e mestre em Ciência da Arte. Diretora do Centro de Dança Rio Escola Técnica Profissionalizante em Dança. Coordenadora do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Cândido Mendes (Ucam), membro da Comissão de Avaliadores de Curso Superior de Dança do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC), professora do curso de Licenciatura em Dança da Faculdade Angel Vianna e membro da Comissão Consultiva do Festival de Dança de Joinville (2008/2009). Membro da Comissão Organizadora do Currículo Mínimo em Dança para as Escolas Estaduais da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ). Publicações: textos em livros e artigos em periódicos de dança e o livro *Eu quero ser bailarina: Anna Pavlova*.

Este artigo objetiva explicar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Cândido Mendes no IX Seminário de Dança de Joinville, em uma perspectiva de objeto estético, aberto por diferentes métodos conectáveis e modificáveis que se prestam a interpretações poéticas, incorporam valores culturais e crenças políticas e figuram e reconfiguram o espaço analisado como *performance* com base na premissa de que a atenção deve ser dada à forma de apresentá-lo, levando-se em conta a apropriação do lugar que deve ocupar na formação de professores, da mesma forma como lugar que deve ocupar na escola, ou seja o que vemos e de onde vemos: você está aqui!

A provocação inaugural do IX Seminário de Dança de Joinville de apresentar o currículo do curso de Licenciatura em Dança como cartografia colocou-me em estado de alerta, uma vez que estou no meio de um processo dicotômico de criação de um projeto pedagógico de um curso oriundo de outro com quase 30 anos de desenvolvimento em uma instituição descredenciada pelo Ministério de Educação (MEC) em janeiro de 2014.

Primeiramente, a definição do vocábulo *cartografia* em termos etimológicos é: a descrição de cartas e sua classificação como a arte que representa de maneira parcial ou total a superfície da Terra em formato aproximado ao de uma esfera. Uma representação feita em escala reduzida e em um sistema de projeção.

O segundo passo impulsionou-me a desenvolver um processo reflexivo acerca do conceito de cartografia como metodologia de pesquisa no campo da arte e da filosofia, por meio da elaboração e utilização das cartas (ou de mapas) de acordo com determinados sistemas de projeção e uma dada escala.

Os mapas também podem ser pensados como objetos estéticos, abertos por diferentes métodos, conectáveis e modificáveis, que se prestam a interpretações poéticas, incorporam valores culturais e crenças políticas ao figurarem e reconfigurarem o espaço, como definem Deleuze e Guattari (2000, p. 22):

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.

A cartografia oferece-se, assim, como uma trilha para acessar àquilo que me força a pensar e me concede a possibilidade de acompanhar o que não se curva à representação. Entende-se então que o método cartográfico convoca a um exercício cognitivo, uma vez que, voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que de reconhecê-lo, mas ao mesmo tempo implica trabalhar em um terreno de certa ludicidade que requer, contudo, extremo rigor em seus procedimentos, especialmente pelas consequências geradas pela construção do trabalho de desqualificação do exercício da cognição inventiva por parte dos pesquisadores. No ideário cientificista da modernidade, exige-se, antes de tudo, implicar-se o movimento.

Pronta para cartografar o projeto pedagógico ora em construção do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Cândido Mendes, sou mais uma vez provocada com uma proposta da Instituição de Ensino Superior (IES): a construção de um Projeto Político-Pedagógico que unisse as licenciaturas de Dança e Teatro. Outra investigação teve início, e dessa vez em busca da legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 define que apenas aqueles possuidores de diplomas de licenciatura estarão aptos a lecionar Dança em escolas de ensino formal. Nos Parâmetros

Curriculares Nacionais, a dança e o teatro aparecem como duas das linguagens artísticas, juntamente com as artes visuais e a música, nos currículos dos ensinos fundamental e médio. As novas propostas do MEC associadas à inclusão da dança e do teatro nos currículos de ensino formal ampliam as possibilidades de inserção dos professores no mercado de trabalho e tornam obrigatória a passagem dos profissionais de dança que queiram lecionar pelos cursos de licenciatura.

Nas resoluções n.º 4 e 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), de 8 de março de 2004, que aprovam as Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de graduação em Teatro e Dança, respectivamente, é possível perceber no perfil do profissional egresso de cada curso a preocupação com uma formação profissional que revele competências e habilidades em áreas comuns, produto das fronteiras, dos limites, dos territórios e, sobretudo, no manchar de tais demarcações, tomando corpo um pensamento que se desenvolveu e estilhaçou uma série considerável de noções em campos variados de conhecimento.

Desde os anos 1990, como diz a pesquisadora americana Elyse Lamm Pineau em seu texto “Nos cruzamentos entre a *performance* e a pedagogia: uma revisão prospectiva”, há uma explosão de trabalho pedagógico crítico, corpo centrado, como uma forma de passagem da pedagogia informativa à pedagogia performativa. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de “educação bancária” de Freire (2000, p. 42).

Conclui-se assim que o profissional resultado de um curso que no seu processo tem uma visão de tênues fronteiras entre teatro, dança, música, artes visuais, ritual, experimento, acontecimento e, sobretudo, intervenção performática pode estar mais preparado para a sua função no cenário da educação brasileira, bem como na problematização da cultura, da arte e da linguagem, no processo ensino-aprendizagem.

O novo projeto pedagógico fruto dessa união deverá objetivar o perfil de um licenciado com base na formação híbrida em Dança e Teatro com uma perspectiva tal das artes, da antropologia, da filosofia ou de quantas áreas do conhecimento a *performance* se fizer presente que o fará conduzir qualquer discussão ao *tópos* de sua práxis. O profissional será capaz de performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, novos olhares, transgredir todas as fronteiras.

Poderia então ficar uma pergunta: então tudo se resume a *performance*? Não, mas “tudo se pode analisar como *performance*, desde a dança até o comportamento cultural convencional” (TAYLOR, 2013, p. 24). Logo, a multiplicidade de aplicações, seja no âmbito artístico, seja no acadêmico, no político, no científico etc., revela não só as profundas interconexões entre os sistemas, porém também suas respectivas cadeias produtivas.

Com base na necessidade imperativa de mudança, volta-se o pensamento para o fato de que o projeto precisa se submeter a um amplo processo de autoavaliação crítica, com o objetivo de discernir o papel que vem exercendo e o papel que deveria desempenhar na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade mais digna, justa e humana. Em termos concretos, isso significa incluir nos seus processos de avaliação o critério de responsabilidade e pertinência social, isto é, perguntar-se o sentido social de sua atuação nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão e da cultura, admitindo que a formação

docente tem como tarefa fazer a intermediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando-o, em termos de conhecimentos, habilidades e capacidade de aprendizagem permanente, para atender às demandas do mercado de trabalho, por mais justificadas que sejam as críticas com relação a essa incumbência.

Num pensamento construtivista é lugar-comum considerar a aprendizagem como um processo no qual o aprendiz associa a informação que lhe é apresentada com seu conhecimento prévio sobre o tema. A história da construção do conhecimento pessoal é a história da vida de cada um de nós, pois construímos esse conhecimento de uma maneira específica, individual e absolutamente pessoal. Numa frase que ficou famosa, Ausubel e Novak afirmaram que, se fosse preciso reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diriam: “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK, 1980). Segundo os autores (1980), o ser humano constrói significados de modo mais eficiente quando leva em conta inicialmente a aprendizagem das questões mais gerais e inclusivas de um tema, em vez de trabalhar em primeiro lugar com as questões mais específicas do referido assunto.

Os conceitos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior de graduação – estruturação curricular – fundamentam a organização do curso de Licenciatura em Dança no que se convencionou chamar de conjunto temático, dividido em: conteúdos instrumentais, que tratam do desenvolvimento de habilidades básicas e instrumentais; conteúdos técnicos, a respeito do desenvolvimento de habilidades técnicas e de conceitos básicos profissionalizantes; e conteúdos pedagógicos, trabalhando a habilidade de reconhecer conceitos docentes profissionalizantes na especialização e preparação para a inserção no mercado de trabalho.

São conteúdos instrumentais os componentes curriculares: filosofia da educação, estética, oficina de leitura e produção textual, o balé e sua história, modernidade e história da dança, formas espetaculares, pré-projeto e projeto de monografia, música e canto, corpo e música, conceitos anatomofisiológicos, cinesiologia e psicomotricidade.

São conteúdos técnicos os componentes curriculares: introdução ao balé clássico, balé I, II, III e IV, consciência corporal, dança I, II, III e IV, introdução aos estudos da *performance*, composição coreográfica I e II, improvisação, espaço cênico.

Já os componentes curriculares dos conteúdos pedagógicos consistem em: didática, psicologia da educação, tecnologia da informação aplicada à educação, arte e educação, educação especial, libras e metodologia do ensino da dança.

A condição fundamental para se formar um professor é fornecer um suporte pedagógico que, aliado às suas possibilidades técnicas específicas na área da dança, promova um perfil diferenciado desse profissional no mercado de trabalho, além das 400 horas de observação do exercício da docência (prática presencial), que serão desenvolvidas no estágio supervisionado.

Sendo assim, para representar o real conteúdo de um curso aberto, inter e transdisciplinar, considera-se que uma representação gráfica é mais efetiva que um texto para a comunicação de conteúdos complexos, porque o processamento mental das imagens pode ser menos exigente cognitivamente que o processamento verbal de um texto.

O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados. A teoria da codificação dual de Paivio (1971) mostra que existem dois subsistemas cognitivos: um especializado em objetos e/ou eventos não verbais (isto é, imagético), e o outro, em lidar com a linguagem (ou seja, verbal). Imagens e palavras são códigos diferentes, mas inter-relacionados. Ambos podem ser ativados independentemente, no entanto, quando interconectadas, as informações são codificadas de modo dual. A informação, quando é oferecida de maneira interconectada verbal e visualmente, facilita a construção de conexões, de relações e o entendimento da estrutura cognitiva e desse modo auxilia no resgate dessa informação que usa a codificação dual.

Uma apresentação multimídia consiste numa apresentação visual e verbal e fundamenta-se inicialmente na codificação dual. Em contraste, podemos comparar uma apresentação multimídia com aquela que foca unicamente na mensagem verbal (MAYER, 2001, p. 187).

A informação visual tem a vantagem de ser organizada de uma maneira síncrona, que permite muitas partes de uma imagem mental estar disponíveis para um processamento simultâneo. Quando informações visuais e verbais são apresentadas contiguamente no tempo e no espaço, é possibilitado ao aluno formar associações entre esses materiais visuais e verbais durante a codificação mental, e essa potencialidade aumenta o número de caminhos a que ele pode recorrer para resgatar essa informação, porque o estímulo verbal (ou visual) ativa as representações verbal e visual.

Portanto, no momento em que um especialista constrói um mapa, ele expressa a sua visão madura e profunda sobre um tema. Por outro lado, quando um aluno constrói o seu mapa conceitual, traduzido aqui por seu plano de estudos, ele desenvolve e exercita a sua capacidade de perceber as generalidades e peculiaridades do assunto escolhido desenvolvendo a habilidade necessária para construir seus próprios conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph P. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CES n. 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GEORGEN, Pedro. Educação superior entre formação e *performance*. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, 2008.

MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. Cambridge: University Press, 2001.

PAIVIO, Allan. **Imagery and verbal processes**. Nova York: Holt, Reinhartand, Winston Press, 1971.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Licenciatura em Dança: Uma cartografia singular em Belém do Pará

Waldete Brito

WALDETE BRITO- Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (Uepa), mestre e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) desde 1993. Atuou como bailarina do Grupo Coreográfico da UFPA de 1984 a 1993. Além de bailarina, assumiu a direção do grupo de 1993 até 1999. Em 1998, criou a Cia. Experimental de Dança Waldete Brito. Em sua trajetória acadêmica e artística, tem participado de vários eventos como professora convidada.

A cidade de Belém, situada na Região Norte, é, segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2006, mais um lugar que integra uma fatia dos 56% dos municípios brasileiros que possuem dança. Essa porcentagem já se alterou e se refez por meio de outros tecidos do ensino, da pesquisa e da produção, sobretudo com a criação de inúmeros cursos de bacharelado e licenciatura em Dança no Brasil. Para demarcar o terreno teórico desta reflexão, o presente resumo pontua o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), que desde a sua criação, em 2008, visa à formação de professores-pesquisadores em sua dimensão pedagógica, artística e sociocultural. Essa tríade é atravessada pelas escutas e reflexões do corpo discente e docente, de modo que, às vezes, é necessário rasgar o mapa implantado para identificar a presença de outros saberes na dança que germina na Amazônia.

O tema do IX Seminário de Dança de Joinville, “graduações em Dança no Brasil: o que será que será?”, constitui um vetor reflexivo e disparador para desvelar e compartilhar neste texto o que há de singular, de diferente e de similar nos cursos superiores de Dança espalhados pelos vários Brasis e, particularmente, em Belém do Pará.

A cidade de Belém está localizada na Região Norte do país, às margens da Baía do Guajará. Além dessa baía, temos rios que passam pela região metropolitana, entre eles o Amazonas, o Maguari e o Guamá. Pode-se pensar em uma geografia dos rios que entrecorta o município, o qual somente nos últimos anos abriu as suas janelas para as águas que o cercam. É desse lugar que compartilhamos a dança no ambiente acadêmico. Por aqui, abrimos algumas janelas onde a dança percorreu para garantir o seu espaço como campo de conhecimento na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A implantação de novos cursos superiores em Dança ainda se configura como uma atividade recente, sobretudo se pensarmos que somente há nove anos tivemos um crescimento significativo na oferta de graduações em Dança nas universidades públicas federais. Esse aumento aconteceu por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n.º 6.096/2007.

O desenvolvimento da dança no meio acadêmico, em alguma medida, altera a prática do artista-aluno-professor, tanto em seu modo de ver quanto de fazer e pensar a dança dentro e fora da universidade. Os múltiplos olhares e a maneira de pesquisar, sentir e absorver a dinâmica das relações entre a teoria e a prática geram transformações, às vezes na própria forma de refletir sobre seu processo criativo.

Com o surgimento de graduações e pós-graduações em várias regiões do país, observamos o aumento do número de pesquisas voltadas à dança e, por conseguinte, de circulação de publicações assinadas por artistas-docentes. Acreditamos que os diálogos entre dança, educação, ética, estética e mercado de trabalho surgem e se modificam de acordo com a demanda atual e filosófica de cada instituição de ensino. A dança processa-se de modo particular em qualquer tempo e lugar. Seguiremos agora pela cartografia da dança na UFPA.

Durante o Seminário de Dança de Joinville, enquanto escutava outros colegas e professores também convidados a palestrar com base no tema proposto pela coordenação do evento, percebi não apenas o nosso

compromisso com a formação, a educação, o social e o político, mas, sobretudo, as propostas curriculares de cada curso, as suas questões específicas e o quanto precisamos avançar. Para muitos dos professores, a importância e a compreensão do fazer-sentir a dança começaram na infância e/ou na adolescência, quando fizemos pela primeira vez uma aula de dança com o desejo de ser artista, sem nem mesmo saber o que era isso. Antes artistas, hoje docentes, ou artistas-docentes. Seja como for, continuamos construindo, juntamente com outros artistas, professores, alunos e pesquisadores, a cartografia da dança brasileira.

O conceito deleuziano de cartografia sinaliza:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE, 1995, p. 22).

Nesse contexto, o ensino da dança na UFPA vem, ao longo de sua história, consolidando-se por intermédio de microcartografias. Algumas precisaram ser rasgadas, reinventadas e reconectadas para que a dança, em toda a sua cadeia produtiva, conquistasse o seu espaço nesse tempo e lugar.

O encontro entre essa linguagem artística e a UFPA data do ano de 1967, quando a instituição ofereceu o seu primeiro curso de iniciação à dança, na cidade de Belém, na sala do Teatro da Paz. No ano seguinte, o curso passou a ser denominado de Curso Experimental de Dança, o qual seguia sendo ministrado pela bailarina e professora Eni Corrêa, considerada uma das grandes mentoras da dança paraense.

Em 1968, período em que o Brasil ainda respirava o clima pesado do movimento político da ditadura militar, surgia em Belém o Conjunto Coreográfico da UFPA, fundado pelos bailarinos e professores Marbo Giannaccini e Eni Corrêa. Esse grupo de dança foi o primeiro a ser oficializado no seio de uma instituição de ensino superior, passando a ser chamado de Grupo Coreográfico da UFPA, e, atualmente, está sob a direção da bailarina e professora Eleonora Leal.

Nessa breve cartografia histórica da dança na UFPA, pode-se dizer que, na década de 1960, com os cursos livres de dança e, sobretudo, pelo processo criativo do Grupo Coreográfico, a dança apontava outros horizontes estéticos, nos quais se buscava algo diferente “através dos laboratórios de experimentação de movimentos e descobertas de expressividade, o que ainda não havia sido feito, o que ainda não havia sido mostrado ao público” (MOREIRA, 2014, p. 143). Eis, portanto, um divisor de águas no modo de articulação do ensino, da pesquisa e da extensão da dança pensada em curto prazo, mediante a continuidade das aulas e dos espetáculos do grupo de dança; e em médio prazo, com a iniciação do curso técnico em Intérprete-Criador em Dança no ano de 2004 e, posteriormente, com a implantação da licenciatura, em 2008.

No ano de 1990, mesmo permanecendo viva no âmbito da universidade, a dança não possuía um espaço com infraestrutura adequada para abrigar as suas atividades. Em 1994, a então Escola de Teatro passava a se chamar Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Observa-se, nesse percurso, o planejamento e desenvolvimento de uma cartografia minuciosamente traçada e direcionada ao campo pedagógico e artístico, a fim de encontrar caminhos para a expansão e o entrelaçamento teórico-prático, com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, a dança alcançou o seu espaço de conhecimento e reconhecimento no ambiente da UFPA.

A dimensão conseguida nesse contexto pedagógico e artístico só foi possível por conta do diálogo entre a sociedade civil e a própria universidade. Para isso, fez-se necessário investigar e refletir sobre particularidades de agenciamento da cadeia produtiva da dança, em toda a sua transversalidade no ensino, criação, produção, política etc. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE, 1995, p. 17).

Nessa perspectiva, retomemos a questão disparadora sinalizada no início deste artigo: o que será que será? O que se ensina e se aprende no curso superior em Dança? O que será que o mercado de trabalho exige do profissional egresso desse curso? Esses e muitos outros questionamentos atravessam tantas realidades e cognições que dificilmente este diálogo se esgotará, tampouco temos a pretensão de imprimir resposta de forma absoluta, principalmente pelas conexões pedagógicas que podem emergir em cada corpo de conhecimento.

A dança é, e sempre será, conhecimento, de maneira que nenhum estudante aprovado nas universidades que oferecem cursos superiores nessa área sairá a mesma pessoa de quando entrou. Neste percurso, constrói-se ali outro ser humano. As vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas e artísticas alteram não apenas o corpo na dança, mas modificam o modo de enxergar o mundo por intermédio dela.

Considerando a minha atuação como professora da Licenciatura em Dança da UFPA, tenho a impressão de que o profissional egresso desse curso, antes de repassar os conhecimentos aprendidos e apreendidos no decorrer de suas aulas, em primeiro lugar passa a conhecer um pouco mais de si mesmo para tentar conhecer o outro e a dança que lhe é imanente.

Durante as aulas, algumas vezes, somos convidados a olhar e a ouvir por dentro de nós mesmos, a fim de buscar caminhos para investigar aquilo que nos move como corpo dançante. O exercício da escuta corporal pode ser mais um aprendizado que potencializa o diálogo com o mundo da dança e com o tempo-espaço que nos cerca.

O que brota do interior do corpo pode ser tão importante quanto compreender os acontecimentos que emergem fora dele. “A dança compõe-se de sucessões de microacontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento” (GIL, 2004, p. 54). Ela se renova e se reinventa à medida que o corpo, imerso no processo de experimentação e vivência, encontra distintas maneiras de se mover para dançar, ensinar e propor outros agenciamentos.

Observamos que a maioria dos graduandos em Dança inicia o curso com um trabalho técnico corporal significativo, ou seja, já possui formação. Então, como proceder com esses alunos em sala de aula? Como desenvolver e transferir o mesmo gosto que eles têm pelas aulas práticas para a leitura dos textos?

Costumamos, às vezes, pensar na dança como um simples exercício natural, como se a sua função fosse apenas o divertimento. É provável que essa ideia contribua com a opinião de que não se faz necessário ingressar no curso superior de Dança e de que tampouco é preciso estudar História da Arte, Filosofia da Dança, Anatomia Humana e Cinesiologia Aplicadas à Dança, Psicologia Educacional Aplicada à Dança, Metodologia da Pesquisa em Arte, Manifestações Espetaculares Brasileiras, Fundamentos e Métodos da Dança, Didática da Dança, Políticas Educacionais, entre outras disciplinas que integram o Projeto Político-Pedagógico de algumas das licenciaturas em Dança, como, por exemplo, o curso da UFPA, cuja carga horária total é de 3.290 horas, distribuídas em quatro anos de curso.

O profissional egresso do referido curso está capacitado a desenvolver suas competências e habilidades pedagógicas para atuar na área da dança, na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio e na educação profissional, em instituições públicas e privadas, escolas, condomínios, academias, e em cursos de nível superior, caso o graduado opte por dar continuidade aos seus estudos em programas de pós-graduação em Arte ou áreas afins, entre outros segmentos que requeiram o profissional. É o que determina o projeto pedagógico do curso.

O mercado de trabalho no campo da dança, assim como nas demais áreas, vem se apresentando como um segmento que exige profissionais mais qualificados. Em certos concursos públicos, por exemplo, às vezes, já não basta ser graduado; é necessário também ter concluído uma pós-graduação. Diante desse novo cenário, “o meio acadêmico, sensível à demanda da sociedade, tem atentado para a área e buscando atendê-la através da criação de novos cursos de graduação e pós-graduação” (AQUINO, s/d., p. 40).

Considerando a exigência do mercado de trabalho, o que se percebe, com a procura pelo curso na UFPA, é o maior interesse dos bailarinos, coreógrafos e dançarinos da cultura popular em ingressar nesse curso superior. Pressupomos que esse fato seja comum nas demais universidades que oferecem cursos na área. Há perspectivas de maior crescimento na oferta de vagas no mercado de trabalho, por meio dos editais para concurso público, sobretudo com a exigência do ensino da arte na educação básica.

A implantação do curso na UFPA vem contribuindo para a instalação de um novo ciclo na forma de olhar e contratar o professor de dança. Observa-se que alguns estabelecimentos de ensino não formais, como, por exemplo, as academias de ginástica, escolas de dança e outras instituições que fomentam a atividade artística, entre elas o Serviço Social do Comércio (Sesc) Belém, começaram a exigir o graduado em Dança.

Outro aspecto relevante no município de Belém e no estado do Pará é a abertura de edital público para a área da dança. Constatamos que um número significativo de alunos egressos do curso já ocupa algumas dessas vagas. Aos poucos, o professor de dança vai saindo do trabalho informal e assegurando os seus direitos de empregado conforme determina a legislação trabalhista.

É fato que desde a criação do primeiro curso superior de Dança, no ano de 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), essa linguagem vem se concretizando como área de conhecimento em várias regiões do país. O próprio governo, nas esferas federal, municipal e estadual, tem, gradativamente, contribuído para a valoração e expansão dessa área. Nos últimos anos, tanto no âmbito das universidades

como além dos seus muros, notamos um movimento considerável nas políticas de fomento voltadas ao ensino, à pesquisa e à produção.

A implantação do Reuni, cuja finalidade principal consiste em oferecer de forma permanente o acesso à educação superior, configurou-se como um vetor impulsionador para que novos cursos de Dança fossem criados.

Em 2011, a UFPA passou a ofertar a Licenciatura em Dança nas cidades de Capanema, Castanhal, Marabá, Mãe do Rio e Santarém. Nos dois primeiros municípios as turmas já foram concluídas, enquanto nos demais elas ainda estão em andamento. Em 2016, serão iniciadas as turmas em Tucuruí e outra em Marabá. A oferta do curso nessas localidades só foi possível em função da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Parfor é um programa de educação emergencial que foi criado em 2009, por meio de um regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IESs). O objetivo é a formação dos professores que atuam nas escolas públicas e que, às vezes, não possuem curso superior.

A Licenciatura em Dança na UFPA pelo Parfor tem duração de três anos. Os professores do *Campus Belém* deslocam-se nos meses de janeiro, fevereiro e julho para os lugares onde ocorrem as aulas. Esse curso recebe alunos de várias localidades da região, e, às vezes, a única forma de o acadêmico sair do seu município é navegar pelos rios, por cerca de cinco a seis horas, e depois enfrentar mais algumas horas de estrada até o município em que o curso está sendo ofertado.

Os alunos matriculados no Parfor fazem a sua inscrição na Plataforma Freire, via internet. Todos já atuam como professores na rede pública de ensino de seus municípios, ministrando disciplinas como Matemática, Geografia, Português, História, Artes, entre outras. O ensino das artes em geral ainda se resume à pintura, colagem e organização da festa junina, ocasião em que se destacam a dança da quadrilha, do carimbó etc. Essas danças populares logo desaparecem, reaparecendo na quadra junina do ano seguinte.

Nessa particularidade, ficou evidenciada a falta de planejamento e de continuidade do ensino da dança. Esse aspecto foi por mim comprovado durante o período em que estive ministrando as disciplinas Didática da Dança, Improvisação na Dança e Técnicas e Escolas de Dança III, em Castanhal, Marabá e Capanema. No primeiro dia de aula, após a minha breve apresentação, era a vez de os alunos fazerem o mesmo. Desse modo, pedia-lhes que dissessem o seu nome, a cidade de origem, o seu interesse pela dança e as expectativas com a disciplina a ser ministrada.

Em resposta às duas últimas questões, cerca de 90% de um total de 80 alunos que frequentaram regularmente as aulas contaram que tinham interesse em aprender diferentes tipos de dança, para ensiná-los nas escolas em que trabalham. Percebi, em muitos deles, um grande desejo de trabalhar com a dança, sem saber, contudo, por onde começar. Quanto às expectativas em relação à disciplina, os graduandos diziam estarem prontos para aprender, mas alguns não sabiam o que responder e afirmavam que não sabiam dançar.

O curso superior em Dança na vida desses professores representa um salto significativo no ensino,

na pesquisa e na produção da dança com base em outras realidades, nas quais não existe nenhum equipamento de cultura destinado à dança, nenhuma escola de dança, nenhum fomento à dança. Porém, ainda assim, a dança pode ser realizada, na sala de chão batido de terra, na sala de aula ou na área de recreação.

O mais importante, em minha concepção, é não negar ao aluno o conhecimento da arte da dança. Nesse sentido, durante as aulas que ministrei, foram discutidos os diferentes modos de pensar esse ensino para lugares distintos e para corpos diversos.

Os alunos criaram composições coreográficas fundamentados em sua matriz corporal e compreenderam que o gesto cotidiano pode ser transformado em gesto coreografado. Perceberam que a sala de aula, as cadeiras, as árvores, as bolsas, as roupas, os balões e até o ninho de formiga encontrado por um grupo de alunos do Parfor, no município de Marabá, foi transformado em mais um elemento de estímulo à criação.

O ensino da dança deve incluir o contexto histórico, social e cultural. Os diferentes modos de ensinar e aprender estão entrelaçados às múltiplas realidades. Trata-se de um processo mútuo de ensino-aprendizado entre o professor e o aluno em que o ato de ensinar e de aprender é tecido e transformado por intermédio do desenvolvimento do desenho curricular proposto no Projeto Político-Pedagógico de cada curso.

Nesse campo, professor e aluno precisam ser os protagonistas da cena. Um não deve se sobrepor ao outro, mas sim encontrar o substrato essencial à cartografia da formação, na perspectiva de ampliar as possibilidades de entender a dança, sem anular as experiências nem as vivências de um e do outro.

A cartografia do ensino, da pesquisa e da extensão faz-se e refaz-se na mutualidade das múltiplas cartografias pedagógicas, as quais não devem ser cristalizadas. Ao contrário, têm de seguir o curso livre do movimento em total relação com a dinâmica da sociedade. Nesse viés, assim como os rios entrecortam a metrópole de Belém, o curso superior em Dança da UFPA flui na correnteza do sensível e do real local.

Muitas das questões que permeiam este texto podem ser respondidas mediante a organização filosófica de cada curso. Cada instituição possui autonomia para planejar o seu desenho curricular, com base na realidade local, salvaguardando o currículo mínimo das disciplinas básicas, técnicas e teóricas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: Editora da UniverCidade, s/d.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995. v.1.

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MOREIRA, Giselle da Cruz. **Classistas e transgressores**: vidas cartografadas na dança em Belém. Belém: Instituto de Artes do Pará (IAP), 2014. (Coleção Memória e História).

**Por uma graduação em Dança
como exercício de si**

Rosa Primo

ROSA PRIMO- Graduada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas (SP) e doutora em Sociologia com estágio no Departamento de Dança da Universidade Paris 8, atualmente é professora dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha com dança contemporânea e atua sobretudo nos temas ligados à subjetividade, temporalidade e corporeidade dançante.

O texto que segue tem início há alguns meses, quando aconteceu a qualificação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um orientando da professora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC) Thereza Rocha. Na ocasião, dei-me conta de que mais do que simplesmente ver no ensino da dança a busca de conhecimento orientada pelo e para o saber, como um conjunto de fundamentos a ser aprendido, a dança precisaria ser para a educação aquilo que lhe tira os fundamentos. Lembrei-me, naquela condição, de uma entrevista com o cineasta Jorge Furtado, mais especificamente sua resposta à última pergunta do repórter, que o indagou: “Para finalizar: você fez Medicina, cogitou ser quadrinista. Como é, diante disso, ser hoje um cineasta tão conhecido e reconhecido?”. Jorge Furtado respondeu:

Tem um livro do Henry James chamado *A lição do mestre*. É a história de um escritor jovem que vai passar um final de semana na casa de um autor que ele adora. E ele chega lá e encontra o seu ídolo todo deprimido. Aí o jovem escritor chega pra ele e diz: “Vem cá, você conseguiu tudo na vida, fez um monte de livro, tá aí com uma casa ótima, com mulher e filhos... Tá triste por quê?” E o escritor responde: “É, realmente, escrevi muitos livros, tenho muito sucesso, dinheiro e tal... Mas eu perdi a coisa fundamental que não se pode perder: eu não fiz sempre o melhor possível”. A sensação que procuro é essa: a de fazer sempre o melhor possível. Seja o que for. Pode ser um clipe, pode ser um quadro pro *Fantástico*, pode ser um longa, uma série, um texto pro *blog* da Casa de Cinema... Gosto de fazer filmes que eu gosto de assistir, gosto de escrever textos que eu gosto de ler. Meu primeiro público sou eu mesmo. Acho que o artista tem que dar sempre o melhor de si. Essa é a profissão do artista. E acho que, por enquanto, posso dizer: faço aquilo que é o meu melhor; se eu não consegui, desculpe, mas eu tentei (REVISTA DA CULTURA, 2005).

Desde quando li estas palavras de Jorge Furtado – “a profissão do artista é dar o melhor de si” (REVISTA DA CULTURA, 2005) –, fiquei a me perguntar se seria possível ensinar isso. Como ensinar isso? Mais ainda, do que se trata *ensinar*? Estamos diante de um termo que carrega consigo, de forma cristalizada, uma série de significações, normalizações, valores e modalidades de ações. Um vocábulo que, como diz Gadelha (2004), por força da tradição e do já instituído, induz determinada prática e implica certa forma de agir, sentir e pensar.

Na teoria do conhecimento humano há um lugar de destaque para o conceito de sujeito. É imprescindível apreendermos a concepção dele, contudo não para afirmá-lo nem o compreender como algo dado, algo que esteve desde sempre aí, mas como algo produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo próprio. Nesse sentido, “dar o melhor de si” não nos coloca diante de indagações do tipo: o que é o sujeito? Mas, sim: como ele foi constituído? Como nos tornamos o que somos?

Aqui, tentarei me aproximar mais especificamente desse sujeito em seu próprio ato de construir-se a si mesmo, nas relações consigo próprio, dando o “melhor de si” – assim como vi em Thiago, orientando de Thereza Rocha e aluno do Bacharelado em Dança da UFC.

Thiago em breve vai se *profissionalizar* artista em dança. Como ele chegou até esse momento dando o melhor de si? Tal indagação me permite arriscar uma resposta, tendo passado quatro anos próximos ao acadêmico: reinventando-se por intermédio da arte, desconstruindo formas a que estamos submetidos,

afirmando a experiência de um saber em dança pautado na vida. Há aí muito trabalho: uma atividade de si sobre si mesmo, um compromisso com a vida, um acontecimento no pensamento. Thiago e Thereza levaram-me naquela ocasião a afirmar a dança como o exercício da suspeita, a busca inquietante por aquilo que ainda não pensamos, uma interrogação sobre a própria maneira de nos conduzirmos.

Falo de Thiago singularmente, mas visualizando um coletivo: toda uma mobilização desde Thiago, seja em seu TCC – uma obra dançada com mais alguns alunos –, seja em trabalhos acadêmicos, leituras, projetos, experimentos. Algo que me faz pensar que não é por formas transmissíveis que aprendemos dança, mas por uma espécie de convivência, por um estar junto.

Recordo-me aqui de nossos exercícios na disciplina Pesquisa Corporal: cerca de 30 alunos durante algumas horas no Banco do Brasil, atravessando continuamente duas avenidas em um cruzamento de intenso fluxo urbano, lendo textos e discutindo em diversas praças públicas, observando corporeidades dentro do metrô de Fortaleza, que acabara de inaugurar, indo à Feira de São Sebastião entender o som e o sentido em José Miguel Wisnik, ao Mercado Central pensando em Antonin Artaud, Maguy Marin, Xavier Le Roy, visitando a praia e discutindo textos de Jean-Luc Nancy, Jacques Rancière, José Gil, Giorgio Agamben.

Isto é, um coletivo, um grupo de trabalho, a dança. É preciso operar deslocamentos no pensamento, permitindo a emergência de novas possibilidades, de caminhos outros. Não se trata de erros ou acertos, porém apenas de aprender dança como exercício de si, como uma estética da existência, como a concebe Michel Foucault (1984; 2000; 2001; 2003; 2004; 2010).

Não me sinto segura para falar com propriedade do mundo em Foucault (1984; 2000; 2001; 2003; 2004; 2010), mas nesse contexto, de maneira geral, arrisco dizer que o autor busca definir as condições por meio das quais o ser humano problematiza o que ele próprio é e, ao mesmo tempo, o mundo no qual vive – algo que me faz pensar e repensar a educação. Uma educação que, como disse Gallo (2012), nos prontifica a estarmos sempre atentos, desconfiados e humildes perante as verdades que nós mesmos, como professores e alunos, ajudamos a construir e a disseminar, de modo a estarmos preparados para a qualquer momento revisitá-las e, se preciso for, buscarmos articular outras que consigam responder melhor aos nossos anseios e propósitos por uma vida melhor.

Precisamos criar acontecimentos. Fazer de nossas vidas em sala de aula acontecimentos. Isso só é possível experimentando-nos, colocando-nos em risco, em estado de atenção. Para tanto, nosso compromisso é diante da vida. Ele não se resume a apreender o conhecimento, em termos de ensino, centrando-se num certo cultivo do saber, como algo a ser transmitido, à mercê do que já foi pensado. Mais do que um saber constituído que objetiva uma realidade e a interpreta desde suas categorias, é preciso, além disso, viver a dança produzida pelo sujeito, em seu próprio ato de construir-se a si mesmo, viver a experiência de pensamento no próprio pensamento: um aprender como exercício de si sobre si mesmo, singular, mas nunca solitário, não mediado apenas por formas transmissíveis, porém, sobretudo, por uma espécie de convivência, por um estar junto.

A estratégia pedagógica aqui é pautada, portanto, em dois movimentos entrelaçados: a crítica dos valores instituídos e a reinvenção de si – ser artista da própria existência, ou seja, produzir a reinvenção. Para os gregos – refiro-me à Grécia Clássica, *grosso modo*, aos tempos de Aristóteles, o século IV a.C.

–, o artista era um ser que tinha o seu fim fora de si, na obra. Isto é, ele era um ser constitutivamente incompleto, que jamais possuía o seu fim e ao qual faltava o seu fim.

Em dança, a dança radicada no sujeito torna-se, prioritariamente, um espaço de circulação de potencialidades e virtualidades, um espaço de tensão entre um corpo ainda por construir-se e um corpo fruto de uma interação complexa de forças. Em causa, estão, portanto, processos de construção de um corpo cuja referência se compõe de estruturas complexas da subjetividade – e não de um componente centrado no indivíduo enquanto sujeito pessoal. Entender o corpo dançante, nessa perspectiva, pode-se dizer somente possível em sua mobilidade, modificação e estrutura transitória.

Com efeito, pergunto-me por que diante dessa potência do movimento muitas vezes paralisamos o corpo para que ele possa caber em educação, para que possa dar conta dos processos de ensino e aprendizagem da formação em Dança. Por que nos impomos tanto o dever de formar bailarinos fazendo, por exemplo, a *velha* pergunta: graduados em Dança, eles agora são bailarinos, professores de dança, coreógrafos? Não vejo, por exemplo, essa discussão na filosofia. Não está em questão se ter graduação em Filosofia se permite dizer *sou filósofo*. Trata-se de temporalidades diferentes. Daí a iniciativa presente, esta em que nós estamos, que acredito ser uma das mais necessárias e dignas: graduação em Dança no Brasil: o que será que será?

Para finalizar: não se trata de paralisar o movimento para que ele possa se adequar às instituições. Talvez, sim, mobilizar a instituição para que ela seja capaz de reinventar-se com o movimento, como fazem Thiago e Thereza.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Leçons sur la volonté de savoir: cours au Collège de France. 1970-1971**. Paris: Gallimard/Seuil, 2001.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADELHA, Sylvio. Três proposições sobre formação e invenção. *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Formação humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: Editora da UFC, 2004.

GALLO, Silvio. O aprender filosofia como exercício de si. *In*: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REVISTA DA CULTURA. **Houve uma vez dois Furtado**: entrevista com Jorge Furtado. 13 ago. 2005. Disponível em: <http://www.revistadacultura.com.br/entrevistas/conversa/13-08-05/Houve_uma_vez_dois_Furtado.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2015.

TRABALHOS ACADÊMICOS

Dança na escola: possibilidades de romper com limites impostos

Aline Dutra Fialho

ALINE DUTRA FIALHO- Bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) no ano de 2014. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Mestrado Profissional em Artes desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob orientação da professora Ana Cristina Carvalho Pereira.

Resumo: O trabalho aqui apresentado é um relato de experiência, que foi vivenciada em uma das fases de aplicação do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A investigação foi desenvolvida na Escola Estadual João Walmick, e uma das etapas consistiu em desenvolver com os alunos, um processo colaborativo de criação em dança. Para que fosse possível realizar essa fase, precisaríamos modificar a ideia que os mesmos tinham de que não eram capazes de criar movimentações. Para isso, propusemos uma atividade que utilizou o desenho como estímulo para a criação. As percepções e reflexões sobre o trabalho feito estão neste resumo.

Palavras-chave: dança; escola; criação; apresentações.

INQUIETAÇÕES INICIAIS: IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E CONSTRUÇÃO DA AÇÃO

Sou aluna do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual investigo a relação que os alunos estabelecem com as apresentações de dança desenvolvidas na escola. O trabalho aqui exposto é um relato de experiência que foi vivenciada em uma das fases de aplicação do projeto, que ainda está em andamento. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental que cursam o componente curricular Arte lecionado por mim, na Escola Estadual João Walmick, situada na cidade de Ipatinga (MG).

Quando comecei a lecionar nessa escola, tive muita dificuldade de envolver os alunos em atividades que não fossem das Artes Visuais. Por questões históricas, na escola que eu trabalho, as atividades são muito voltadas para esse campo da Arte, e os alunos têm pouco ou nenhum contato com dança, música e teatro.

Como sou graduada em Dança, os exercícios que desenvolvo com os alunos utilizam muito o corpo como objeto de estudo, criação e investigação. Pelo fato de na maioria das escolas a dança só acontecer nas festas juninas e mostras culturais (nas quais os alunos copiam as coreografias montadas pelos professores), quando é proposto um trabalho em que os alunos são envolvidos já no processo de criação e precisam explorar as potencialidades e dificuldades do próprio corpo, eles se sentem paralisados e incapazes. Sobre isso, Marques e Brazil (2014, p. 128) afirmam: “A arte é constantemente compreendida por estudantes, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como ‘coisas prontas’ que devemos aprender fazer/copiar ou saber informações sobre elas”.

Como uma das etapas do projeto de pesquisa do mestrado é desenvolver com os alunos um processo colaborativo de criação em dança, percebi a necessidade de realizar uma atividade que contribuísse para que a relação que eles estabelecem com o próprio corpo e com a criação de coreografias na escola pudesse ser modificada. Como os alunos aceitam e participam mais de atividades que englobam desenho, propus um trabalho de criação de sequências de movimentos que teve como material de estímulo desenhos feitos por eles.

O objetivo do trabalho foi possibilitar que os alunos vissem que eram capazes de criar movimentações, assim como de criar desenhos, e que o processo de criação em dança não é algo que precisa acontecer apenas pelo professor, como eles acreditavam.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA: PASSO A PASSO DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Na primeira fase do projeto, optei por trabalhar com uma imagem de Romero Britto, pelo fato de a obra desse artista ter se tornado popular e de suas ilustrações estamparem capas de celulares, calçados, blusas, bolsas, entre outros objetos dos educandos⁶⁴.

Utilizar a imagem *O abraço* foi uma forma de apresentar o artista aos alunos, que usam as imagens criadas por ele, mas não o conhecem. Além disso, foi um estímulo para os participantes da pesquisa, já que eles deveriam criar desenhos com algumas formas geométricas⁶⁵, e o artista escolhido emprega algumas delas em seu trabalho.

Na segunda fase, cada aluno recebeu uma folha sulfite A4 e durante a aula deveria escolher um espaço, uma situação ou um objeto e tentar desenhá-lo lançando mão do máximo de formas geométricas. O desenho não precisaria ser todo de formas geométricas, como acontece no *tangram*, mas elas deveriam estar presentes.

Depois do desenho pronto, estimei os alunos a pensarem: se tivesse de representar corporalmente essa imagem, como ela seria? Cada aluno precisou criar três imagens corporais que representassem de alguma maneira o desenho criado por ele.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos de sete integrantes. Cada grupo recebeu uma folha de cartolina e deveria criar um quadro que fosse composto pelos sete desenhos desenvolvidos individualmente em momento anterior. Para isso, os estudantes precisariam colar os desenhos podendo optar por: recortar, não utilizar todas as partes, mesclar um desenho ao outro e colar a imagem na vertical, horizontal ou diagonal. Eles teriam de pensar na melhor disposição para compor a tela.

Após colarem os desenhos, propus aos alunos fazerem o mesmo com as imagens corporais que cada um havia criado para o seu desenho. Como os grupos tinham sete integrantes, eles deveriam criar uma sequência coreográfica com no máximo 21 movimentos pensando (assim como fizeram para criar o quadro): qual era a melhor disposição dos movimentos, como iriam ligar uma movimentação à outra, se utilizariam ou não todas as movimentações.

Organizados nos grupos, eles apresentaram o quadro e a sequência coreográfica para os outros alunos da turma. A apresentação foi feita no auditório da escola, que tem um palco, possibilitando que os alunos tivessem mais espaço para se movimentarem. Fiz com eles um momento de diálogo depois das apresentações, em que eu pude expor minhas considerações enquanto professora e eles puderam explicar as percepções deles.

⁶⁴ Um erro cometido durante essa fase do trabalho foi não apresentar outros artistas que utilizam as formas geométricas, como os cubistas Pablo Picasso e Georges Braques, por exemplo. Essa seria uma oportunidade de possibilitar o contato dos alunos com obras que não são as que eles já conhecem e consomem.

⁶⁵ O professor de Matemática da escola estava explicando as formas geométricas para as turmas e trabalhou com o *tangram*. Escolher as formas geométricas como estímulo para a criação dos desenhos nas aulas de Arte foi uma possibilidade de estabelecer um diálogo com a matemática, além de ampliar as possibilidades de utilização das formas geométricas na criação de desenhos.-

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: CONSIDERAÇÕES E PERCEPÇÕES

Ao longo da execução do trabalho foi possível notar as dificuldades, as facilidades, as relações e as percepções que os alunos tinham quanto ao corpo e à criação em dança. Na primeira fase do projeto (criar o desenho individualmente), poucas foram as dúvidas dos alunos; eles quase não solicitaram minha ajuda e apenas dois alunos disseram que não sabiam desenhar.

Quando pedi para criarem imagens corporais que representassem o desenho, a pergunta mais recorrente foi: é para desenhar o movimento? Quando eu respondia: “Não é para desenhar, e sim mostrar com o próprio corpo”, muitos diziam: “Eu não consigo”, “eu não sei”, “mas eu não danço”, “como assim com o corpo?”. Essa postura mostra o quando os estudantes se sentem incapazes ou impossibilitados de utilizar o próprio corpo para se expressar. Para eles, desenhar o movimento seria mais fácil do que demonstrar o movimento. Como a maioria se sentiu paralisado, precisei dar alguns estímulos como, por exemplo, relacionar a atividade à brincadeira da mímica.

Relacionar-se com o próprio corpo foi uma dificuldade. Estabelecer contato e relação com o corpo do colega foi ainda mais desafiador. Quando foram divididos nos grupos para montarem as sequências de movimentos, foi difícil começar. Para facilitar, eu expliquei que para fazer o quadro os estudantes precisariam pensar na melhor forma de colar as imagens e que com as movimentações também seria assim. Eles poderiam iniciar a montagem com a movimentação do aluno x, passar para a da aluna y, voltar na da aluna x e então criar a sequência de movimentos. Relacionar a montagem da sequência de movimentos e a montagem do desenho ajudou-os a compreender o exercício.

Durante as apresentações, alguns grupos optaram por todos os alunos fazerem a mesma sequência de movimentação, outros grupos fizeram apresentações mais teatrais e poucos realizaram as movimentações separadas (cada componente do grupo fez a sua movimentação sozinho). Foi interessante perceber que alguns grupos, ao saberem que apresentariam a sequência para os outros alunos da sala, começaram a colocar elementos de virtuosismo que não tinham sido criados anteriormente por meio dos desenhos, como estrelinhas, aberturas e passos de balé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar dessa atividade foi uma possibilidade de os alunos estabelecerem relações com o próprio corpo. Esse tipo de atividade é necessário na escola pois, como bem ressalta Rosa (2000, p. 68 *apud* SILVA, 2010, p. 17),

compreender as habilidades do corpo através da dança é pensar que o corpo fala sobre si mesmo, que o corpo, por suas habilidades, constrói um fazer que especialize seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação.

Assim, os alunos conseguirão ampliar as percepções com relação ao próprio corpo não somente para as atividades de dança, mas sim para se colocarem na sociedade como sujeitos capazes de construir, questionar e opinar.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Jessica Pistori. **A dança no contexto da cultura escolar: olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JESSICA%20PISTORI%20SILVA.pdf>>. Acesso em: maio 2015.

Ampliando os olhares sobre jogo e dança

Allan Moscon Zamperini

Giovana Consorte

ALLAN MOSCON ZAMPERINI- Graduando do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

GIOVANA CONSORTE- Professora mestre da UFPel.

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão de curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e propõe-se a apresentar os resultados parciais da investigação acerca do jogo coreográfico como instrumento contributo para uma experiência ampliada em dança. Fundamentou-se no caráter aberto do jogo como instrumento para a construção de saberes/fazeres em dança. Utilizou-se pesquisa qualitativa na forma de pesquisa-ação, realizando uma análise com base nos dados obtidos por meio de grupos focais e diários de campo. O referencial teórico aliado aos dados coletados leva a crer que o jogo coreográfico pode contribuir para a diversificação das metodologias tradicionais de ensino e construção da cena espetacularizada, além de auxiliar na relação do intérprete com a cena e, ainda, fomentar a formação de público mediante a proposta de interação no espetáculo.

Palavras-chave: jogo coreográfico; *performance*; dança contemporânea; pedagogia do espectador.

A pesquisa que percorre estas linhas nasceu de uma vontade de estabelecer conexão entre o modo próprio de criar e outro de ensinar. A busca por uma prática que envolvesse o ato de ensino incitou o movimento de pesquisa. Assim, questiono de que forma o jogo coreográfico pode contribuir para uma experiência ampliada em dança.

Pensando nessa questão, utilizo a pesquisa qualitativa como pesquisa-ação, realizando uma análise com base nos dados obtidos por meio de dois instrumentos de investigação: grupo focal e diários de campo construídos com alunos das licenciaturas de Dança, Teatro e Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Os sujeitos envolveram-se na pesquisa prática de contorno da proposta autoral para o jogo coreográfico.

Neste trabalho, há a vontade de aproximar dois procedimentos de criação: as tarefas e o jogo coreográfico. Acredito que isso parta da minha relação bastante próxima com a proposta das tarefas durante minhas últimas experiências em *performance*, sem esquecer minha vontade de colocar isso em uma metodologia capaz de promover a pedagogia do espectador, do aluno e do ator-bailarino.

Uma forma espetacular para promover a educação pode ser interessante para experimentar novas possibilidades de ensino e aprendizagem não só no campo da arte-educação, mas também em outras instâncias. Pode até ser um processo de hibridismo, em que a aula e o espetáculo se tornam algo único. Vejo o jogo coreográfico de Tourinho⁶⁶ (2009) como uma proposta pertinente para a base deste trabalho e do processo de hibridismo de que falo.

Para entendermos as relações envolvidas na construção desses escritos, acredito ser necessário estabelecer alguns entendimentos acerca das diferentes áreas que se entrelaçam nessas linhas: dança contemporânea e *performance*, bem como entendi ser necessário abordar questões sobre a pedagogia do espectador e do próprio jogo coreográfico enquanto teoria do instrumento.

Tratar a respeito de conceitos em dança contemporânea costuma gerar algumas inquietações, visto que diferentes compreensões são utilizadas em busca de uma definição sólida que até então não existe. Sendo assim, entendo a dança contemporânea, conforme Louppe (2012, p. 51-52), como uma

⁶⁶ Professora do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

manifestação que não depende de um sistema de códigos preestabelecidos, como ocorre com o balé clássico, por exemplo, mas sim como uma forma de dançar que acessa a singularidade de cada bailarino. São percursos construídos em torno das particularidades do corpo. Portanto, é possível pensar a dança contemporânea não como um estilo ou uma forma de dança, mas sim como infinitas possibilidades de dançar.

Cunningham propunha tarefas para que o bailarino pudesse compor sua própria coreografia. Essas tarefas correspondiam a uma ação simples, do cotidiano, ou frases que remetiam a qualidades de movimento (SACCOL, 2014, p. 38). Acontecia no trabalho desse coreógrafo uma espécie de ajuste entre princípios rigorosos (sequências determinadas) e princípios aleatórios do acaso. Havia ainda a valorização de movimentos do dia a dia, como o correr, o andar, o pular, usados como possibilidades de dança.

Se olharmos para o conceito de arte da *performance*, ela também problematiza a natureza. Nada mais pertinente do que questionar as diversas formas culturais existentes em nossa sociedade, pois esta molda o ser humano e faz esses costumes se tornarem naturais para ele. Esse conceito é uma forma de questionar as culturas e estar entre elas, entre as fronteiras. O executor de uma *performance* artística, ou do inglês *performance art*, que mostra seu desempenho ao público e traz uma reflexão, poderia então ser chamado de professor *performer*? Será que o ator-bailarino, ao mesmo tempo em que executa a *performance*, transcende a fruição e compartilha conhecimento?

Araújo (2011) traz o conceito de Trickster, proposto por Pienau, ilustrando a imagem de um pedagogo performativo. Um indivíduo que aponta problemas em vez de repassar soluções pode ser interessante para abrir as reflexões sobre metodologias baseadas, talvez, em uma pedagogia performática, trazendo desafios e questionamentos para os espectadores. Essa pedagogia performativa pode basear-se justamente no gesto, no ato físico como desencadeador de uma informação, tendo também como ponto importante a interação com o espectador.

A formação do espectador torna-se latente principalmente para instaurar uma relação de diálogo entre o sujeito que assiste a uma manifestação espetacular e os intérpretes de um espetáculo, promovendo um envolvimento mais horizontal no tocante aos que criam a obra. Estabelecer um diálogo com indivíduos que vão por conta própria a um estabelecimento teatral para a apreciação de obras cênicas pode ser muito interessante para a cena contemporânea. O próprio espetáculo pode ser uma atividade educativa; é desmembrado e posto à experimentação dos participantes que estão presentes.

O jogo coreográfico é um instrumento potente na formação de plateias, visto que sua estrutura permeável permite sua aplicação em instituições de ensino – formal ou não formal – para as mais distintas faixas etárias, de modo que, ao entrar em contato com estruturas coreográficas contemporâneas durante o processo de escolarização, os sujeitos podem desenvolver um olhar artístico que influenciará a percepção futura das obras de dança.

A condição de processo é evidente na realização do espetáculo. Não existe a noção de produto ou obra acabada, mas sim de uma espécie de rizoma ou uma rede que pode incitar aquilo que Tourinho (2009) cita, os desdobramentos. Um ator-bailarino trabalha na ideia de percorrer as ações com o fim de realizá-las, de maneira que essa efetivação de ações teça o espetáculo.

Ao desenvolver uma estrutura de jogo coreográfico, foi possível instaurar um procedimento possível para ampliar a reflexão metodológica dos futuros professores. Afirmo assim que eles adquiriram, por meio dessa experiência, mais uma possibilidade de construir dança, seja como bailarinos, seja como professores. O jogo coreográfico, até esse momento da pesquisa, vem se mostrando como um veículo interessante para aproximar as esferas artística e pedagógica dos indivíduos pesquisados, sobretudo na instigação do pensamento deles sobre as maneiras de desenvolver e dançar conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. Aula espetáculo de tecnologia cênica: mediações tecnológicas entre espectador e cena. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE*, 4., Rio Grande do Norte, 2011. **Anais...** Rio Grande do Norte, 2011.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012. 404 p.

SACCOL, Débora Matiuzzi Pacheco. **Vestígios e mutações: a coreografia de Gívia Amorim**. 155 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TOURINHO, Lígia Losada. Jogo coreográfico: um processo em que público, intérprete e coreógrafa são coautores. *In: _____*. **A interatividade, o controle da cena, e o público como agente compositor**. Apresentação e organização de Margarida Gandara Rauen. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 109-131.

A formação em Artes Cênicas e a Universidade: tensionamentos e reflexões¹

Antônio Marcelino Vicenti Rodrigues

¹ Trabalho realizado em nível de pós-graduação. Síntese de artigo desenvolvido para a disciplina Tópicos Especiais em Atuação: entre o Ator e o Performer, ministrada pelo professor doutor Matteo Bonfitto, no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ANTÔNIO MARCELINO VICENTI RODRIGUES- Graduado em Artes Cênicas (2013) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Unicamp sob a orientação da professora doutora Daniela Gatti e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Resumo: O presente trabalho baseia-se no intuito de trazer à discussão as noções de treinamento como práxis e como *poiesis*, problematizando o modo como se dá a relação entre a formação em Artes Cênicas e a universidade. Busca-se, para tanto, questionar a maneira como essa episteme está alocada na instituição, bem como o hibridismo técnico que permeia a formação dos artistas que optam pela academia.

Palavras-chave: formação artística; artes cênicas; universidade.

INTRODUÇÃO

Durante minha graduação em Artes Cênicas, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), tive contato com uma grande variedade de sistemas de criação, entre os quais aqueles advindos da tradição do teatro antropológico, princípios da dança moderna, pós-moderna e contemporânea, bem como procedimentos de criação fundamentados no hibridismo cênico, originando trabalhos de caráter mais performativo e que transitaram entre as várias linguagens das artes presenciais.

Sempre vi a formação artística universitária como uma possibilitadora de caminhos técnicos e estéticos dos mais variados em função da grande gama de eixos a serem estudados ao longo dos cursos de graduação e pós-graduação, mas também sempre observei os seus riscos por propor tamanha abordagem. Se, por um lado, o contato com uma variedade de sistemas de criação faz com que o artista expanda seus horizontes em relação ao ofício, passando a perceber diferentes pontos de partida para a criação; por outro, esse hibridismo pode ser perigoso, visto que o artista entra em contato com muitos sistemas e não se aprofunda em nenhum deles, não chegando a seu âmago para prover sua real eficiência enquanto ferramenta e procedimento de criação.

OS TENSIONAMENTOS E AS REFLEXÕES

Pavis (1999), no verbete intitulado “universidade (e teatro)”, de seu *Dicionário de teatro*, faz severas críticas ao sistema de formação teatral na universidade e ao modo como ela organiza e abriga seus eixos de investigação sobre o ofício. Esclarece que só recentemente a instituição descobriu o teatro, já que assumiu que ele não se limita apenas à literatura dramática, mas a uma prática artística total, possuidora de materialidades e texturas. Ainda, afirma o autor que a academia não soube fazer a redivisão dos conhecimentos do campo de acordo com essa prática artística nem delimitou, precisamente, seu objeto de estudo. Assim,

se os estudos teatrais propõem, em teoria, programas muito ambiciosos, o ensino do teatro é muito mais limitado. As dificuldades parecem acumular-se sobre a escola dos atores, deixando perplexos tanto os aprendizes de atores, quanto as autoridades escolares e universitárias. Essas dificuldades são ainda mais insuperáveis porque a tradição ocidental não limita o ensino ao treinamento físico e ao aprendizado de uma tradição e de uma técnica, mas pretende formar a personalidade inteira do ator em todas as suas dimensões (PAVIS, 1999, p. 425).

Como se verifica, a formação artística na universidade induz o artista à investigação de várias áreas e princípios de criação, o que o leva, por vezes, a optar por determinados modos de trabalho. Entretanto, esses modos de trabalho não vão ser delimitados apenas pelos princípios que o artista escolheu estudar,

mas também pelas relações que ele estabeleceu desses princípios com outros sistemas e técnicas que já estudou.

Bonfitto (2009) propõe duas noções peculiares de treinamento que podem nos ajudar a definir parâmetros para melhor entender e problematizar a formação do artista da cena em nível universitário. Uma se configura como *práxis*, e a outra, como *poiesis*. Ao analisar a etimologia dos termos, aponta:

Práxis e *poiesis* são conceitos que remetem a atividades humanas, a modos de atuação. Contudo, enquanto *práxis* (do grego *prattein*, fazer) está associado com praticar ações, *poiesis* (do grego *poiein*, fabricar) está relacionado com a atividade de fabricar ações. Dentre as implicações geradas por tais diferenças, é importante ressaltar que *práxis* envolve, a partir de seus pressupostos, ações intencionais, ações que são um meio para um fim. Diferentemente, *poiesis* remete a “ações não intencionais”, a ações através das quais algo é gerado e passa assim a existir. *Poiesis* envolveria, portanto, antes de mais nada, a ação de “trazer algo à tona”. Nesse sentido, é possível perceber uma significativa diferença entre *práxis* e *poiesis*. Apesar dos dois conceitos estarem relacionados com atividades humanas, no primeiro caso objetivos são estabelecidos *a priori*. Em outras palavras, no desenvolvimento de ações enquanto *práxis* os objetivos são guiados pelos seus fins. Já o desenvolvimento de ações como *poiesis* não envolve uma busca determinada por uma finalidade *preestabelecida*; sua função emerge do processo de seu fazer. Sendo assim, enquanto ações produzidas como *práxis* podem ser vistas como parte de uma estrutura ou sistema, ações produzidas como *poiesis* são percebidas através de suas qualidades específicas, cada vez que elas se manifestam (BONFITTO, 2009, p. 37).

Com base nisso, Bonfitto (2009) propõe que o treinamento como *práxis* é aquele que parte de ações intencionais, servindo-se de procedimentos específicos que determinam os resultados a serem obtidos com a sua prática. Os procedimentos técnicos sistematizados por grandes teatrólogos como Konstantin Stanislávski, Jerzy Grotowski, Étienne Decroux, Eugenio Barba, Luís Burnier, entre outros têm por objetivo chegar a dado fim. Em outras palavras, eles são sistemas possuidores de princípios que determinam, em algum nível, a proposição artística/obra.

Portanto, todos os exemplos de treinamento do ator que são estruturados e relacionados com objetivos, princípios e valores específicos, determinados *a priori*, estariam associados com o treinamento como *práxis* (BONFITTO, 2009, p. 38).

Já o treinamento como *poiesis* não tem o intuito de fundamentar-se em apenas um sistema para a criação, mas em um hibridismo de princípios advindos de vários sistemas. Melhor dizendo, o treinamento como *poiesis* parte da lógica de criar condições para que surjam materiais a serem posteriormente trabalhados e desenvolvidos pelo artista. Nessa perspectiva, as dinâmicas técnicas trabalhadas pelo artista não são predeterminadas ou elaboradas antecipadamente; elas vão sendo determinadas processualmente, por meio dos vieses tomados pelo próprio processo de criação (BONFITTO, 2009, p. 38).

Ora, em virtude do hibridismo técnico que permeia a formação do artista da cena na universidade, assim como a fragmentação do ofício em áreas temáticas para sua análise e melhor entendimento, a noção de treinamento como *poiesis* parece ser a que mais se aproxima dos paradigmas de formação em artes cênicas na academia. Isso se dá por conta de os trabalhos criados no contexto universitário darem

vazão para um modo de prática que não se baseia em anos de estudo de um mesmo sistema, mas na compreensão de uma gama de princípios por entre os quais o artista se articula para encontrar condições para a criação, bem como para desenvolver sua autonomia.

Assim, levando-se em conta as considerações de Pavis (1999), é possível afirmar que a fragmentação do currículo universitário pode ser arriscada no sentido de o artista não se aprofundar em uma sistematização de trabalho nem delimitar um objeto de estudo específico ao longo de sua formação na instituição. Isso pode fazer com que ele e as autoridades universitárias incorram no risco de perder a dimensão da complexidade do ofício, já que este está sempre sendo concebido mediante uma visão micro e fragmentada. Por outro lado, podemos observar essa fragmentação pelas vias do treinamento como *poiesis*, propondo um alargamento do termo para estendê-lo à prática cênica em todos os seus aspectos. Com isso, origina-se uma concepção que pode nos ajudar a pensar que não necessariamente a criação deve se dar por intermédio de princípios de apenas uma escola ou tradição de trabalho, mas de um hibridismo contaminado por várias escolas e tradições, possibilitando, para tanto, maior abertura técnica e estética aos processos de criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível observar, define-se aqui um campo de tensão no qual se reconhece a importância do treinamento como práxis, assim como o fato de a universidade não contemplar a formação do artista da cena com base nesse parâmetro, já que fragmenta todo o conhecimento do ofício para estabelecer um olhar mais analítico. Talvez isso esteja em sua essência.

Nessa perspectiva, temos dois pontos a ser levados em consideração: se por um lado a fragmentação do ofício pode ser a geradora de um olhar analítico, por outro ela também pode ser a geradora de um olhar que perde em função da complexidade do ofício, visto que as chamadas disciplinas geralmente se debruçam sobre um fenômeno específico do fazer cênico, como por exemplo interpretação, expressão corporal, iluminação, maquiagem etc. Porém, há a possibilidade de esse olhar analítico ser resignificado se passarmos a vê-lo sob os prismas da prática artística como *poiesis*, entendendo essa fragmentação como um modo de determinar condições de criação mediante uma abertura técnica e estética. Isso nos aproxima de um modelo performativo e híbrido de pensar e praticar a criação cênica, o qual vem se consolidando na atualidade.

Cabe esclarecer, por fim, que a questão aqui abordada é complexa, e não se pretende estabelecer uma hierarquia entre as duas concepções de prática cênica (*práxis* e *poiesis*), muito menos discursar contra a formação artística universitária, visto que essa discussão é parte de seus frutos. A questão é problematizar as noções abordadas para que possamos ampliar o olhar sobre o tema em foco, a fim de caminharmos para possíveis mudanças e melhoras da relação entre o fazer cênico e a abordagem universitária.

REFERÊNCIAS

BONFITTO, Matteo. **A cinética do invisível: processos de atuação no teatro de Peter Brook.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

A escrita de si como processo de formação do artista docente em dança

Beatriz Cidreira Falcão de Almeida

Daiane Barbosa de Albuquerque

Neila Baldi

BEATRIZ CIDREIRA FALCÃO DE ALMEIDA E DAIANE BARBOSA DE ALBUQUERQUE- Alunas da Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo (Corpografias), pertencente ao Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), parceria entre Uesb e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

NEILA BALDI- Professora do curso de Licenciatura em Dança da Uesb. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo (Corpografias). Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Resumo: O texto apresentado pretende relatar e discutir o processo de pesquisa, em andamento, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo (Corpografias), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Desde outubro de 2014, o grupo vem investigando as memórias e narrativas de seus integrantes – tanto na escrita quanto na vivência prática – e os saberes advindos deles para a formação do artista docente em dança. O texto propõe a escrita de si como um processo de reconhecimento pessoal que permite rever conceitos e aprimorar competências pessoais percebidas com base na rememoração das suas histórias de vida.

Palavras-chave: autobiografia; dança; professoralidade, artista docente.

INTRODUÇÃO

Este texto relata e discute o processo de pesquisa, em andamento, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo (Corpografias), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Desde outubro de 2014, o grupo vem investigando as memórias e narrativas de alunas do curso de Licenciatura em Dança da Uesb, integrantes do grupo, tanto na escrita quanto na vivência prática. O subprojeto de pesquisa Professoralidades em Dança pretende debater a autobiografia como processo formativo para o artista docente em dança. O objetivo consiste em compreender como a escrita de si é uma reflexão sobre o processo de vida de forma a possibilitar a identificação de momentos formativos, padrões de movimento e tendências artísticas e pedagógicas.

As histórias de vida tornaram-se, nos últimos 30 anos, material de pesquisa e, no campo da educação, têm sido pensadas como processos autoformativos. Oliveira (2011) diz que os territórios em que adentramos quando estamos escrevendo acerca de nossas vivências nos trazem à mente significados construídos a respeito de docência baseados em nossa experiência como alunos. Na dança, no Brasil, a pesquisa autobiográfica tem sido utilizada em processos de criação cênica muito mais do que como processos autoformativos da professoralidade.

Quais são as memórias (es)(ins)critas no corpo do futuro artista docente em dança? O que dizem nossas memórias? Como o acesso a elas pode ser um processo autoformativo? Essas são as questões que permeiam o projeto de pesquisa, em andamento.

(INS)(ES)CREVER-SE

A escrita de si é parte do processo de rememoração de vivências e permite a reflexão a respeito da personalidade construída em diferentes processos formativos. Com base nisso, é possível perceber elementos até então não notados e a influência destes no modo de ser-estar no mundo. Segundo Josso (2004), nossas experiências de vida moldam-nos, e retroceder a esses momentos é uma oportunidade de revisão de conceitos e de entendimento de quem somos. Ou seja, a autobiografia faz-nos ver que fatos de nossas vidas deram origem a elementos de nossa personalidade, provocando o que somos hoje.

Nesse sentido, no início da pesquisa, escrevemos nosso inventário pessoal. Ou seja, fundamentadas em nossas memórias, traçamos o percurso da infância aos dias atuais, tentando identificar como a dança entrou em nossas vidas. Essas narrativas foram lidas pela coordenadora do grupo, com devolutivas a

respeito de lacunas no processo. Posteriormente, tivemos uma vivência em dança na qual relembramos nossas vidas em termos cronológicos, registrando fatos importantes enquanto nos movimentávamos.

Passegi (2011, p. 10) afirma que aprendemos com essas narrativas o que nos forma e, ao mesmo tempo, elas nos dizem “como se esboçam nos jogos do imaginário o esconde-esconde da memória e do esquecimento”.

Por intermédio da vivência, exercemos, mais uma vez, a escrita de nós mesmas, refazendo o memorial para compreendermos, por exemplo, a origem de traços de personalidade, escolhas realizadas ao longo do período, os porquês de tendências artísticas ou pedagógicas, e também identificamos padrões de movimento. Assim como o relembrar as experiências vividas na escrita de nós mesmas nos molda como pessoa, o esquecimento de fatos, observado durante o processo descrito, pode interferir no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, ou seja, reflete na escolha consciente e/ou inconsciente do que deve ser registrado e do que deve ser anulado da memória.

Os processos nos quais as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas, acionam dispositivos de *cuidado de si*, de produção de si. Os registros trazidos na escrita pelo trabalho da memória e também pelo esquecimento trazem à tona os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas (OLIVEIRA, 2011, p. 125, grifo da autora).

Nesse mesmo pensamento, o mecanismo do esquecimento é essencial para dar lugar aos fatos que virão a ocorrer, às outras experiências, que adaptarão o nosso eu do futuro, aquele que nós viremos a nos tornar: “Esquecer para poder dar passagem às outras formas de vida, de comportamentos que possam fazer sentido, que possam produzir significado” (OLIVEIRA, 2011, p. 132).

PROFESSORALIDADES EM DANÇA

“Não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor” (VILLELA, 2013, p. 21). Para o autor, 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” (VILLELA, 2013, p. 35). Portanto, para Villela (2013), a professoralidade é uma marca, uma (es)(ins)crita que constitui um processo definido por ele como professoralização. É um gerúndio. Estamos nos tornando artistas docentes ao longo da história de vida, por intermédio de escolhas.

Fortin (1998) argumenta que o modo como aprendemos influencia a maneira como ensinamos: o que nos foi inscrito pode determinar nossas futuras escritas. Por sua vez, teóricos da educação colaboram com a ideia de que o processo formativo do licenciando – constituído em sua vida – vai influenciar sua prática docente. Nossas (ins)(es)critas são formativas em nossas escrituras pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever sobre nós mesmas – e vivenciar essa escrita no movimento –, deparamos com descobertas a nosso respeito. Sabe-se que a tomada de consciência é o início de processos de transformação. Por isso, acreditamos que não apenas identificamos o nosso processo formativo ao longo de nossa vida, como

estamos nos autoformando durante o processo de escrita. Nesse sentido, concordamos com Josso (2004, p. 153): “É uma mudança do ponto de vista sobre si por meio de uma reapropriação de si”.

Com base no reconhecimento daquilo que nos configurou e daquilo que nos constitui, podemos refletir sobre o que modificar, identificar as marcas e os modelos que nos formaram e escolher aqueles que queremos que continuem (es)(ins)critos, bem como produzir novas (es)(ins)critas. Com isso, faremos outras escritas pedagógicas e artísticas, como artistas docentes.

REFERÊNCIAS

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Proposições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), jun. 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. *In*: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriッサ Kemel (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Reflexividade autobiográfica: jogos do imaginário, esquecimento e memória. *In*: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriッサ Kemel (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011.

VILLELA, Marcos Pereira. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

Memórias da criação e implantação da graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Cíntia Duarte Nascimento
Mônica Fagundes Dantas**

CÍNTIA DUARTE NASCIMENTO- Graduanda do curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

MÔNICA FAGUNDES DANTAS- Professor adjunto da UFRGS, Graduação em Dança e Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC).

Resumo: Esta comunicação tem por objetivo refletir sobre a implantação do curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A fim de atingir os objetivos apontados, adotou-se a perspectiva de história cultural (BURKE, 2005), que propõe certo distanciamento dos esquemas teóricos generalizantes e a valorização de grupos particulares em locais e períodos específicos. Priorizou-se a análise de documentos referentes à criação e implantação do curso de Dança e fontes orais por meio dos depoimentos de professores, alunos e servidores técnico-administrativos que participaram desse processo. Para divulgar essas memórias e os resultados parciais da pesquisa, foi criado um *blog* chamado Figuras UFRGS da Dança, que reúne informações sobre a graduação, os professores e alunos cujos trechos dos depoimentos são publicados em sucintos vídeos para reflexão dos perfis como agentes transformadores no processo educativo e coletivo, valorizando assim os sujeitos que deixam marcas na história institucional.

Palavras-chave: graduação em Dança; memórias; UFRGS.

INTRODUÇÃO

Em 2009, iniciou-se a graduação em Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Unindo arte, corpo, movimento, reflexão, socialização, discussão e pesquisas, o curso é transdisciplinar e visa a formação de professores da educação básica. O primeiro processo seletivo, concurso vestibular, teve 7,73 candidatos para cada uma das 30 vagas oferecidas, demonstrando assim um importante número de interessados, tendo em vista, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, o ensino de arte como componente curricular obrigatório na educação básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2.º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Assim, a presente comunicação, em fase inicial e em caráter de graduação, objetiva a coleta de informações sobre a estruturação do curso de graduação em Dança da UFRGS por meio da análise de documentos e de depoimentos dos envolvidos, tais como professores, servidores técnico-administrativos presentes no início do curso, alunos egressos e graduandos.

OBJETIVOS

Levantar informações a respeito da implantação do curso de graduação em Dança da UFRGS para refletir sobre o processo de sua estruturação e o contexto de criação. Analisar documentos referentes a esse processo e registrar os dados das entrevistas e fatos marcantes do ano de início da pesquisa, 2014, até a sua conclusão e divulgá-los em um canal de acesso digital.

PROBLEMÁTICA

Como, quando e por que se iniciou o curso de graduação em Dança da UFRGS?

DESENVOLVIMENTO

Procurou-se refazer os primeiros passos da instauração do curso de Dança. Os documentos e as informações disponibilizados no sítio da universidade referentes a esse processo foram submetidos à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades de significado, buscando descobrir os diferentes núcleos de sentido que o constituem.

Com base nessas análises e em depoimentos, foi criado o *blog* do curso de graduação em Dança da UFRGS, um canal sem fins lucrativos ou políticos visando ao registro de dados do cotidiano do curso, com autoria e formatação da autora. Intitulado Figuras UFRGS da Dança⁶⁷, o *blog* foi subdividido em páginas com informações dos projetos de extensão, dos professores, formandos, calouros, bem como notícias e informações sobre as aulas, postadas diariamente. Alguns depoimentos de formandos e novos graduandos foram disponibilizados para reflexão da aceitação do curso, bem como suas experiências, fatos importantes que presenciaram até o momento e projetos de pesquisa.

Assim, aos poucos se faz o registro do mais novo curso na área das artes da UFRGS, pois, com o tempo e outras atividades, a memória vai se perdendo, é falha. Conforme Izquierdo, Bevilacqua e Cammarota (2006), “de fato, esquecemos a imensa maioria das informações que adquirimos. Todos reconhecem que a infância é o período mais importante de nossa vida, porém, se nos convidarem a relatá-la, nenhum de nós levaria mais do que umas poucas horas”. Para Le Goff (2003, p. 9), “a história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer ‘Eu vi, senti’”.

Considerações parciais

Para completar a linguagem das artes na UFRGS, faltava o curso de Dança e, conforme o número de candidatos já no ano de sua criação, 7,73 por vaga, a demanda e procura pelo curso eram evidentes. Consoante entrevistas com os graduandos, o curso tem grande aceitação e boas expectativas. Espera-se que esta comunicação seja um meio de registro e divulgação para que a memória da graduação em Dança da UFRGS seja preservada, mantendo-se viva e alicerçada em bases fortes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Cursos de Licenciatura**. Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores de Dança. Brasília: MEC/Sesu, 2004.

⁶⁷ Ver: <http://ufrgsdance.blogspot.com.br/>.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

IZQUIERDO, Iván; BEVILACQUA, Lia RM; CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 58, p. 289-296, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em Dança do Rio Grande do Sul**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

A dança e a cidade: um estudo comparativo entre Pelotas e São Paulo

**Débora Souto Allemand
Thiago Silva de Amorim Jesus**

DÉBORA SOUTO ALLEMAND-Arquiteta e urbanista, graduanda em Dança (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPel.

THIAGO SILVA DE AMORIM JESUS- Professor doutor coordenador do curso de Dança (Licenciatura) da UFPel.

Resumo: Este artigo foi escrito fundamentado no Trabalho de Conclusão do Curso de Dança (Licenciatura) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) e aborda dois processos criativos em dança originados no espaço urbano. Os objetivos centrais da pesquisa são analisar e comparar os modos de interação e influência exercidos pelo espaço urbano na produção artística dos grupos ...Avoa! Núcleo Artístico e Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto, por meio de seus projetos atuais. Com base nas análises de dados em confronto com os referenciais teórico-metodológicos adotados, descobriram-se os principais motivos que levaram os artistas a realizarem seus processos de criação no espaço urbano.

Palavras-chave: cidade; corpo-espaço; dança contemporânea; arte de rua.

ENTRANDO EM CENA

As cidades são importantes espaços de subjetivação e devem ser espaços de liberdade, de criação, de arte pensados e produzidos pelas pessoas e para as pessoas. Por ser lugar de mudança constante, têm grande potência para a criação artística, abrindo possibilidades de diferentes sensações e movimentos e ampliando as formas de fazer e compreender dança. Assim, diversos grupos de arte utilizam a rua como espaço de afirmação política e buscam na cidade inspiração para suas obras. Além disso, a arte de rua faz com que as pessoas percebam sua cidade, que geralmente é desconhecida pelos cidadãos, fomentando a participação ativa na vida pública e indo de encontro a um estado de inércia das pessoas.

Logo, a pesquisa aborda a temática do processo de criação artística com base na relação da dança contemporânea com o espaço urbano. Propõe-se um estudo qualitativo de comparação entre os grupos ...Avoa! Núcleo Artístico (São Paulo/SP) e Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto (Pelotas/RS), por intermédio dos projetos atuais dos grupos em questão: *Entre-espaços* e *In... Flor... Essência*. Os objetivos gerais são analisar e comparar os modos de interação e influência exercidos pelo espaço urbano na produção artística dos dois grupos em estudo. Os objetivos específicos consistem em: contextualizar as trajetórias artísticas dos grupos em questão, analisar as características dos processos de criação em dança desenvolvidos pelos grupos em seus projetos atuais e, por fim, comparar as estratégias de composição coreográfica utilizadas, a fim de traçar relações entre dança e espaço urbano.

CENÁRIO DE ESTUDO

O ...Avoa! Núcleo Artístico foi fundado em 2006 por Luciana Bortoletto e Gil Grossi, na cidade de São Paulo. Pela dificuldade em encontrar lugares para ensaios e apresentações, o grupo começou a utilizar a rua e espaços alternativos como uma afirmação política da arte. O tema do atual trabalho – *Entre-espaços: Relações Possíveis no Encontro com a Rua* –, criado na Rua São Bento, centro da capital paulista, também traduz em parte o pensamento do grupo, buscando entender as relações, o entre, não uma coisa ou outra, mas o que está entre os dois. Assim, os papéis de artista e espectador também ficam borrados, pois o grupo entende que quem passa no local de uma maneira ou de outra também faz parte da ação.

André Simões é bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e foi MC do grupo de *rap* H2P (2000-2011), com o qual circulou pelo Brasil e pelo exterior e ganhou o Prêmio Rumos Itaú Cultural de Música (2008-2010).

Em 2005 começou a investigar a cultura popular tradicional brasileira, tema a que se dedica com a sua companheira, Piéra Varin. Com ela, André tem verticalizado a pesquisa nas mais diferentes tradições nos estados de Pernambuco (onde integra a Nação Estrela Brilhanta de Igarassu), Maranhão, Minas Gerais e São Paulo e produzido estudos e *performances* sobre o corpo brincador e suas relações com a cidade. Atualmente é educador do Programa de Iniciação Artística (PIÁ) e integrante do Núcleo Manjarra, da Cia. Mundu Rodá, e do ...Avoa! Núcleo Artístico.

Nesse projeto, o grupo tem duas ações consolidadas: as microrresistências e a caminhada lenta. Ambas surgiram de observações e de fotografias. Assim, as microrresistências serviram como um disparador para o grupo pensar as relações da rua e apareceram como uma metáfora da natureza na cidade – planta que cresce em fachada, raiz de árvore que rompe o concreto e se ergue no asfalto – e que as pessoas só percebem quando já está dada. Então, os bailarinos instauram-se em vãos, como se fossem essas plantas (BORTOLETTO, 2014). A caminhada lenta foi outra forma de observação do local, também convidando as pessoas a olhar, e uma opção de dilatar o tempo daquele espaço, que é uma rua de muitos fluxos (SILVA, 2014).

Já o Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto foi fundado em 1990 na cidade de Pelotas por Berê Fuhro Souto, que já trabalhava com dança e movimento na Estímulo Centro de Arte e Movimento desde 1983 (SOUTO, 2014). Apesar de o foco do grupo ser as atuações em palco, muitas vezes ele utilizou espaços alternativos como maneira de ampliar as possibilidades de entender a dança. O projeto atual do grupo caracteriza-se como uma intervenção urbana que está sendo criada em árvores de Pelotas localizadas em sua maioria no bairro Laranjal. O trabalho tem como objetivos aproximar o público da dança contemporânea e expandir as possibilidades de espaços para a arte no município gaúcho. O grupo propõe uma metáfora entre as flores, a árvore e as relações entre as pessoas, pensando sobre si mesmo por meio da cidade. O centro aposta que levar a arte para a rua é torná-la mais democrática e dinâmica, já que o espectador é capaz de interferir na obra.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NO ESPAÇO URBANO

Com base nos projetos estudados, foi possível prospectar alguns aspectos relacionados ao processo de criação em dança e ao espaço urbano. Quanto ao espaço, o ...Avoa! estuda a Rua São Bento, localizada no centro da metrópole de São Paulo, cidade mais populosa do país, com 11 milhões de habitantes (IBGE, 2014). Na Rua São Bento estão localizadas duas estações de metrô e próximo a ela fica a Rua 25 de Março, ponto forte de comércio no local. Já o Centro Contemporâneo utiliza a Praia do Laranjal, na cidade de Pelotas, para seus ensaios. Pelotas é um município situado no Sul do Brasil com população de 320 mil habitantes (IBGE, 2014) e está à margem da Lagoa dos Patos. Com um ritmo de vida diferente do da população de São Paulo, os habitantes costumam tomar chimarrão e fazer caminhadas no calçadão aos fins de semana.

Os dois grupos encaram o espaço público como um espaço de afirmação da dança, um espaço para fazer política por meio da democratização da arte. Souto (2014, p. 146) assume: “Eu acho que a dança tem o seu lugar, deve ocupar esse lugar na rua, mesmo que não seja de um espetáculo de rua”, e Bortoletto

(2014) expõe que ocupar a cidade é uma questão de necessidade, de investigação, de como ocupar o local onde se vive.

Para ambas as diretoras, os processos de criação no espaço público facilitam a interação entre o grupo. Bortoletto (2014) diz que estar na rua durante todo o processo é fundamental para a conexão e para dar confiança aos bailarinos, deixando cuidar-se e cuidando do companheiro, já que são muitas as atividades que acontecem ao mesmo tempo na rua. Além disso, estar todo o tempo exposto, mesmo no momento de experimentação, faz com que o bailarino entre num estado maior de concentração.

No tocante aos múltiplos acontecimentos que a rua proporciona, Bortoletto (2014) comenta que o bailarino deve ser sensível a ponto de apreender tais acontecimentos para ser ágil na resposta e fazer com que o trabalho tenha força poética e seja interessante ao público. Esses estímulos, segundo Ostrower (1990, p. 1), podem ser entendidos como catalisadores da criatividade, “questionando o sentido de nosso fazer e imediatamente redimensionando-o”. Ou seja, podemos apreender certo fato e entendê-lo como acaso ou não, e responder àquilo ou não.

O ...Avoa! Núcleo Artístico propõe-se a estar em ação a todo o momento. “O ensaio é a ação”, e não há uma divisão clara entre o momento da cena e o momento em que ela acaba, “não tem uma solenidade” nem a preocupação de estar em cena (BORTOLETTO, 2014, p. 97 e 98). Para os bailarinos, é um ato natural. Tal situação acarreta uma mistura entre a vida e a arte e entre o sujeito e a personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados coletados, foi possível compreender os processos de criação dos dois casos de estudo e notar que os temas iniciais utilizados por ambos os grupos foram, de modo geral, semelhantes: as dificuldades das relações entre as pessoas. Contudo, as diferenças entre uma cidade média no Sul do país e uma metrópole no Sudeste ficaram claras: enquanto o motivador para o movimento dos bailarinos paulistanos foi principalmente o ritmo das pessoas do local e os sons produzidos por elas, as bailarinas pelotenses foram mais instigadas pelos elementos naturais, como o vento e o clima.

Durante as análises, descobriu-se que os dois grupos iniciaram seus processos de criação no espaço público porque descobriram na cidade um lugar de afirmação de seu trabalho, um espaço possível de fazer arte. Nesse caso, não existe um momento único de apresentação da obra, pois o processo de criação é público e estar na rua é estar em estado de concentração e presença cênica. Para os dois grupos, os estímulos gerados pela rua são importantes de serem aproveitados, a fim de que exista a interação real com o espaço e para que o trabalho possa atingir o público de alguma maneira.

Com isso, ressalta-se que os processos artísticos criados em espaços alternativos ao palco italiano e à sala convencional de ensaio são capazes de trazer importantes discussões acerca do tipo de arte que está sendo produzido, do lugar da dança, além de contribuir para a formação de público ou, ao menos, de inquietar os cidadãos no contato com a dança na rua.

REFERÊNCIAS

BORTOLETTO, Luciana. **Luciana Bortoletto**: depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Débora Souto Allemand. 2014. Arquivo mp3 (91 min.).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, André Simões da. **André Simões da Silva**: depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Débora Souto Allemand. Arquivo mp3 (53 minutos).

SOUTO, Berenice Fuhro. **Berenice Fuhro Souto**: depoimento [nov. 2014]. Entrevistadora: Débora Souto Allemand. 2014. Arquivo mp3 (54 min.).

O despertar artístico da pesquisa em dança

Giovana Consorte

GIOVANA CONSORTE-Bailarina de imaginação. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Professora substituta do curso de Dança (Licenciatura) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Resumo: O presente ensaio foi pensado com o intuito de provocar. Com base na hipótese de que cada pesquisa pressupõe um planejamento anterior às ações, espetaculares, pedagógicas, científicas ou terapêuticas, construo uma reflexão que aponta a possibilidade de proceder com rigor de pesquisa à criação artística. Não obstante, ressalta-se que há como proceder com arte ao processo científico. Tratar criação artística com rigor de pesquisa é possibilitar a identificação de processos favoráveis para que estes possam se repetir, adaptando-se as metodologias mais bem-sucedidas. Como encaminhamentos possíveis, entendo que as universidades devem ser as primeiras a defenderem a pesquisa teórica em dança como um processo artístico mais do que um processo dito *científico*, pois são elas os espaços mais propícios para instaurar um *clínâmen* nesse entendimento.

Palavras-chave: pesquisador-artista; arte; pesquisa em dança.

Falar sobre pesquisa em artes implica adentrar num âmbito de discussões amplo e diverso, como pisar em um campo instável. Partimos de uma certeza: artistas, quando imbricados em suas devidas práticas, fazem arte, não ciência. No entanto, o fazer artístico pressupõe um processo de criação – e, por que não dizer, de pesquisa – que em geral é valorado de modo diferente da chamada pesquisa científica no ambiente acadêmico. Meu objetivo neste escrito é provocar.

Entrando nesse campo de proposições, coloco-me a apresentar a prática da pesquisa em dança vinculada à ação/prática do bailarino coreógrafo e/ou professor-artista. A separação entre pesquisa teórica e prática já não cabe, visto que há teoria no esculpir dançado e há prática no redigir escrito. Não obstante, existe criatividade nos dois processos.

Percebo aqui o saber docente afinado ao saber do artista, como o reflexo da compilação de todas as teorias e vivências a que o sujeito tenha sido apresentado ao longo da vida e articulado com a visão dele em relação ao mundo. Somos a personificação de nossos saberes enquanto vivemos/transformamos o mundo. Quando falamos em teoria pedagógica, esta é própria de cada docente e diz respeito, ainda que inconscientemente, à sua prática, haja vista que para *construir e reconstruir* o conhecimento se deve ir além das linhas estabelecidas, dispendo de esforço pessoal para ressignificar os saberes diante do contexto histórico do grupo, mantendo o frescor da descoberta, aventurando-se continuamente no processo de pesquisa, em um processo contínuo de fazer e refazer.

Acredito que professores são artistas pesquisadores em gênese, bem como o são os bailarinos e os coreógrafos. Há quem discorde de tal concepção, argumentando que para a pesquisa existir deve haver risco imbricado no fazer o processo. Entendo que o risco se configura toda vez que lidamos com o outro, seus saberes sensíveis e simbólicos. Há risco sempre que um coreógrafo leva à cena um trabalho seu. Há risco quando um professor entra em sala de aula sem refazer sua prática, mergulhando no contexto daquele coletivo que traz consigo um contexto sócio-histórico. Há risco quando um bailarino sustenta uma *performance* sem antes tê-la resolvido em corpo, sem saber de sua dramaturgia. Há risco sempre que se lida com o saber/fazer artístico, quer esteja ele escrito em traço, quer seja ele dançado em movimento.

Apesar desses pontos, tão claros no meu entender, é bastante comum que essas personagens se sintam inseguras quando lhes é pedido que se envolvam com a pesquisa científica/acadêmica. Quando então me pergunto: não somos todos corpos pesquisadores?

“A pesquisa em dança como em qualquer outra linguagem artística implica num planejamento que viabilize um processo reflexivo sobre a ação criadora, seja ela espetacular, pedagógica ou terapêutica” (SILVEIRA, 2009).

A pesquisa pressupõe um planejamento anterior às ações, independentemente de sua natureza, se espetaculares, pedagógicas, científicas ou terapêuticas. Todavia, compreendo aqueles que se colocam no sentido de pontuar que nem todos os artistas se valem de pesquisa em seus trabalhos. Logo, Zamboni (2001), ao tratar sobre a pesquisa em arte, traz uma diferenciação entre o que considera artista pesquisador e artista intuitivo.

Por esse olhar, o artista pesquisador trabalha levando em conta os parâmetros técnicos envolvidos em sua pesquisa, bem como trata seu estudo com base em hipóteses, indispensáveis à validade da pesquisa. Na perspectiva contrária, o artista intuitivo trabalha fundamentado na intuição e especulação como elemento condutor de seu processo criador. A especulação não parte de um problema a ser resolvido, ficando mais propensa a encontrar soluções inesperadas; não lida com hipóteses.

Analisando esses conceitos pelo viés tradicional, aqueles que produzem conhecimento escrito em dança trabalham com base na pesquisa, e os artistas bailarinos e coreógrafos trabalham baseados na especulação. O que procurei propor com estas linhas é que se vislumbre o trânsito dos artistas bailarinos e coreógrafos para o campo da pesquisa, mantendo suas práxis corporais e seus métodos investigativos, de modo que há como proceder com rigor de pesquisa à criação artística, assim como há como proceder com arte ao processo científico.

Muito se discute acerca do conhecimento advindo do corpo. Entendo que a arte é um conhecimento advindo do corpo. Tratar criação artística com rigor de pesquisa nada mais é do que possibilitar a identificação de processos favoráveis para que estes possam se repetir, adaptando-se os caminhos mais bem-sucedidos. Trabalhar unicamente com especulação torna o artista dependente da intuição. Sendo assim, não se permitem parâmetros para uma avaliação objetiva que possa contribuir para a melhora no desenvolvimento de seus processos.

Penso que as universidades devem ter um compromisso com a permeabilidade do conceito de pesquisa, para que os artistas oriundos dessa formação possam refletir sobre seus fazeres metodológicos, tornando-se coreógrafos, bailarinos ou mesmo professores. Também compreendo que as universidades devem ser as primeiras a defenderem a pesquisa teórica em dança como um processo artístico mais do que um processo dito *científico*, pois são elas os espaços mais propícios para instaurar um *clínâmen* nesse entendimento.

Vivemos em um tempo de mudanças muito velozes, e a consciência ampliada de pesquisa está a ser forjada em meio a esse vórtex de informações e transitoriedades. Entendo que os cursos superiores em Dança, sejam eles de licenciatura, sejam de bacharelado, devem contribuir para a construção dessa consciência ampliada de pesquisa. É preciso que existam espaços de discussão e prática nos currículos com vistas ao exercício desse olhar dançante para o processo de pesquisar. Pontuo que esse espaço tem de ser conquistado nos entremeios dos discursos das disciplinas já existentes, sem ser criado um novo espaço de saber fragmentado.

Essa inquietação que me atravessa ao pensar dança, em suas múltiplas possibilidades, no contexto atual, não é somente minha. Diversos artistas da dança (pensando artista como conceito amplo) perceberam em algum momento suas trajetórias nessa mesma corda bamba conceitual. Fortin (2009), ao pensar a pesquisa na prática artística, sugere a possibilidade de uma “bricolagem” metodológica, como possibilidade de integrar diferentes elementos de método em um modo distinto de conduzir a pesquisa. Trajetórias maleáveis, permeáveis, em direção a um movimento integrador de fazeres a serviço da investigação.

Eu encorajo assim o desenvolvimento possível de métodos de pesquisa adaptados às necessidades da prática artística. Estas me parecem que serão calcadas sobre o modelo de criação que os artistas conhecem bem. Neste sentido, estabelecer uma analogia entre a manipulação criativa dos materiais da produção artística e a manipulação não menos criativa dos materiais da produção textual me parece uma pista fecunda para conduzir a obra e a tese que, longe de se opor, convergem e se completam (FORTIN, 2009).

Não se deve atribuir valor diverso entre as práticas de pesquisa, visto que podemos tratá-las como criação artística dotada de planejamento, comprometimento e método. Somos artistas do movimento e precisamos nos colocar no sentido dessa dinâmica integradora, em busca de uma nova consciência e de novos fazeres. Talvez a palavra *metodologia* não nos sirva perfeitamente, talvez *pesquisa* seja um conceito que não caiba mais da mesma maneira como foi forjado. Independentemente das quedas e recuperações do caminho, nossa arte não pode conjurar hierarquias.

Estamos em busca de um campo de atuação que fuja das convenções e do peso envolvido nas ciências explicativas. Nosso movimento nos leva para longe de formulários prontos e metodologias diretamente aplicáveis. Nós revolvemos territórios de saberes sensíveis, e esse fazer tem outro peso; é mais leve. Reunindo referências e dançando reflexões, entendo que necessitamos pensar em um processo dinâmico que contagie a prática artística e pedagógica com o planejamento e a organização característicos da pesquisa científica, ao mesmo tempo em que devemos nos inserir no polo ativo das imagens criativas, ressignificando a prática científica ao imbuí-la de expectativa criadora.

REFERÊNCIAS

- FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto etnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução de Helena Maria Mello. **Revista Cena**, n. 7, p. 1-12, 2009.
- SILVEIRA, Bruna. Expressão corporal e a dança contemporânea: proximidades e contradições. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CORPO E CULTURA, 1., Cuiabá, 2009. **Anais...** Cuiabá, 2009.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Recortes de uma pesquisa em dança

Giselle Ruiz

GISELLE RUIZ- Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio, 2010) e pós-doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014), é professora de Consciência Corporal e Filosofia na graduação em Licenciatura em Dança da Universidade Cândido Mendes (Ucam/RJ). Há 15 anos dirige o Estúdio Giselle Ruiz, espaço dedicado a cursos livres na área da educação somática.

Resumo: Nesta comunicação, mapeio etapas e aponto para a teoria de base da pesquisa acadêmica que realizei entre 2010 e 2014 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAV/UFRJ), por meio do Programa de Apoio Institucional a Recém-Doutores (Prodoc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), intitulada *O corpo como elemento aglutinador, de intercessão e diálogo entre Artes Cênicas e Artes Visuais*, em que levanto e analiso questões relativas ao corpo e à dança numa interface entre as artes. A pesquisa teve coordenação da professora doutora Angela Leite Lopes (PPGAV/UFRJ).

Palavras-chave: corporeidade; dança; liberdade.

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo da pesquisa que realizei no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAV/UFRJ) intitulada *O corpo como elemento aglutinador, de intercessão e diálogo entre Artes Cênicas e Artes Visuais*, vieram à tona questões relativas ao corpo e à dança numa interface entre as artes. Ao problematizar essas questões, o corpo ora se apresenta como elemento aglutinador, ou seja, hibridizando os campos entre si, ora como elemento de intercessão, criando campos autônomos, como é o caso da arte da *performance*, por exemplo, numa visível intercessão de dança, teatro e artes visuais, e também como elemento que instaura o diálogo, sem no entanto anular as especificidades de cada campo artístico, que se mantém ainda que de forma dialética.

Tive como objetivo geral ampliar a noção de corporeidade (*embodiment*), de modo a contribuir para expandir e complexificar o campo de estudos do corpo e da dança, assim como o dos estudos da *performance*. Além disso, tendo também como propósito investigar a relação entre corporeidade e o sentimento de liberdade no corpo que dança, pude observar que, com base nessa investigação, se cria uma transversalidade, borrando as fronteiras entre outros campos de estudo, tais como o da filosofia, da história cultural e das ciências sociais.

Foram também objetivos da pesquisa em questão situar a dança e inseri-la, enquanto produção de conhecimento, no ambiente das artes visuais. Para isso, criamos na Escola de Belas-Artes da UFRJ o Laboratório do Corpo, um espaço de encontros semanais dedicado a atividades somáticas e aberto à comunidade acadêmica. Por intermédio do projeto do PPGAV intitulado *Do Moderno ao Contemporâneo*, contemplado pelo edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) “Apoio à produção e divulgação das artes no estado do Rio de Janeiro”, organizamos durante todo o mês de julho de 2013 o evento *Fronteiras*, no Espaço Cultural Municipal Sérgio Porto, em que o projeto ganhou novos contornos, abrindo ao diálogo as pesquisas dos corpos docente e discente da universidade mediante debates, *performances* e uma exposição com obras dos alunos da pós-graduação aberta à visitação.

Por fim, com o intuito de atualizar os temas das pesquisas de dissertação e de tese realizadas por mim no mestrado e doutorado, em novembro de 2013 foram publicados respectivamente os livros *Graciela e Grupo Coringa: a dança contemporânea carioca nos anos 1970/80* e *Arte/cultura em trânsito: O MAM/RJ na década de 1970*, ambos pela editora Mauad X.

Como resultado final da pesquisa, foi publicado o livro *Articulações: ensaios sobre corpo e performance*,

uma coletânea de artigos resultantes de investigações cujos processos acompanhei de perto no âmbito do PPGAV, ministrando cursos e participando de bancas de qualificação e defesa, além de artigos de pesquisadores de outras instituições com quem houve intensa troca de ideias durante o período. Este livro foi lançado no Rio de Janeiro em novembro de 2015 pela editora 7 Letras.

Num primeiro momento, tive receio de que a horizontalidade proveniente dessa diversidade de atividades sugeridas pelo Programa de Apoio Institucional a Recém-Doutores (Prodoc) prejudicasse o aprofundamento da pesquisa. No entanto foi interessante verificar, no próprio dia a dia da pós-graduação, o entrelaçamento entre leitura, debate, experimentação e reflexão, percepção que se tornou constitutiva do corpo desta pesquisa.

CORPOREIDADE E SENTIMENTO DE LIBERDADE

Como sugere Gil (2001), trata-se aqui da disponibilidade para abrir-se ao corpo por meio de pequenas percepções, possibilitando que se crie no corpo um espaço do sentir cinestésico em que já não existe separação entre exterior e interior, mas coexistência, mistura múltipla, osmose, passando a se dar um espaço infinitamente livre. No corpo que dança, o autor afirma que a dança implica a formação desse espaço transcendental; o bailarino deixa de ser limitado pelas imposições anatomoconstitutivas do seu corpo, uma vez que nesse espaço o corpo empírico sofre desmembramentos, desarticulações, esboroamentos, divisões, deformações, metamorfoses, processos tais que uma infinidade de corpos virtuais vem habitá-lo.

Segundo Vianna (2005), o incentivo à percepção da totalidade do corpo e a singularidade poética de cada corpo permitem um novo olhar e uma nova abordagem, abrindo espaço para fluxos de liberdade. Tais fluxos equivaleriam, por exemplo, à maior amplitude de mobilidade nas articulações, ao reconhecimento do próprio corpo, de suas partes e da pele, a descobertas de novas possibilidades de movimentar-se, gestos, impulsos, pausas, equilíbrios e desequilíbrios, formas de brincar com o corpo pelo espaço, numa doce liberdade de se reinventar a cada instante. Amplia-se, assim, a noção de corporeidade, abrindo espaço para a criação artística.

No Rio de Janeiro dos anos de 1970 e 80, a bailarina uruguaia Graciela Figueroa rasgava o espaço em saltos explosivos e movimentos retorcidos que desafiavam não só a gravidade, mas a própria música do Supertramp. Ou, ao som de ritmos latinos, batia os pés no chão com a intenção de recriar a pulsação acelerada da Terra. A força e o vigor de Graciela em cena por si só transmitiam um sentido de liberdade.

Em 1977 e por mais de uma década, ao fundar no Rio de Janeiro o grupo de dança Coringa, a bailarina reunia em cena *performers* absolutamente heterogêneos, em cujas danças se podiam perceber movimentos repletos de dobras, ondulações, sinuosidades em que inspiração e expiração pertenciam a um único fazer e, assim como a pele, favoreciam as trocas corpo-espaço.

Também em relação ao corpo do dançarino, nas aulas de Graciela estava presente a ideia de desconstrução de técnicas codificadas, iniciando cada praticante num processo de busca individual. Embora tivesse tido sólida formação nas três principais escolas de dança moderna americana – Martha Graham, José Limón e Merce Cunningham –, além da experiência de vários anos como bailarina da companhia de Twyla Tharp, em suas aulas Graciela não se contentava em reproduzir essas técnicas. Acreditava que todo

esse aprendizado estaria incorporado aos seus movimentos. À medida que a experiência sensorial reduzia a ênfase na forma exterior dos corpos dançantes, servia também de estímulo ao exercício da autonomia e, com isso, nutria um sentimento de liberdade.

No livro *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2013) afirma que são grandes as contradições quando se investiga o sentido de liberdade. Segundo a historiadora e filósofa, a própria ideia de liberdade tem seu campo original no âmbito da política e dos problemas humanos em geral não como um problema em si, mas como um fato da vida cotidiana. Assim, ao falarmos de liberdade, é preciso considerar sempre a questão da política, além do fato de o homem possuir o dom da ação, já que, conforme Arendt (2013), ação e política, entre todas as potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade. Cabe lembrar aqui que, tanto em Bergson (2011) como em Merleau-Ponty (2011) e Gil (2001), percepção equivale à ação, sendo o corpo, mesmo em estado de quietude (*stillness*), considerado um centro de ação.

Graciela transmitia em cena um amplo sentido de liberdade, o próprio ato em realização, dança-ação, despojamento e naturalidade ao expor seu corpo em movimento. O palco para ela era como a pólis grega: uma espécie de anfiteatro em que a liberdade podia aparecer.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FABIÃO, Eleonora. History and precariousness: in search of a performative historiography. *In*: HEATHFIELD, Jones; ADRIAN, Amelia. **Perform repeat record: live art in history**. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

LABAN, Rudolf. **A vision of dynamics space**. Londres/Filadélfia: The Falmer Press, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RUIZ, Giselle. **Arte/cultura em trânsito: o MAM/RJ na década de 1970**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013a.

_____. **Graciela e Grupo Coringa: a dança contemporânea carioca dos anos 1970/80**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013b.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

Questões historiográficas no ensino de história da dança

Guilherme Riscali

GUILHERME RISCALI- Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Professor de História da Dança.

Resumo: Este trabalho busca a reabilitação da força crítica e prática do ensino de história da dança por meio da análise de questões historiográficas. Propõe-se reconsiderar os conceitos de história com que trabalhamos e olhar de forma renovada para as categorias que servem de base para nossos estudos.

Palavras-chave: história da dança; tradição; historiografia.

Bailarinos, professores e acadêmicos que se propõem a trabalhar com a história da dança perceberão desde logo que uma dificuldade considerável nos é colocada nessa tarefa: lidar com a história da dança como um campo vivo, pleno de implicações para o dançar. A história da dança parece, muitas vezes, permanecer como um estudo isolado do tempo corrente, como extremamente distante das questões com que nos preocupamos no exercício contemporâneo da coreografia e das artes do corpo. Que ela se refugie nos edifícios da academia pouco contribui para essa situação. Mesmo no ambiente universitário, aliás, cabe salientar que a produção brasileira ainda é rarefeita e pouco consciente de sua posição – comparem-se as bibliografias em inglês ou francês, por exemplo. Ademais, é preciso levar em conta que grande parte dos professores de dança, coreógrafos e bailarinos está afastada da universidade, de maneira que se torna inevitável uma consideração acerca das formas de inserção da história da dança no horizonte cotidiano desses profissionais e estudantes. A preocupação que se constitui é basililar: seria possível dançar sem conhecer o solo em que se pisa?

Esse problema deve ser enfrentado com base, em primeiro lugar, no pressuposto de que o ensino de história da dança precisa se espalhar pelos contextos mais variados – da academia ou da escola regular até o estúdio de balé, em que se dá, na prática, a maior parte da formação de nossos bailarinos. É preciso tornar a reflexão sobre a história da dança efetiva na prática cotidiana de nossos estudantes. Ao mesmo tempo, entretanto, aproximá-la de sua vivência concreta implica, além da sua inserção em um espaço real de formação, uma apreciação teórica e crítica de seus métodos e de seus fundamentos.

Se há distância entre a vivência dos bailarinos e a construção teórica da história da dança, é porque há aí falta de confiança na história como um registro capaz de dar lastro às criações pulsantes e inovadoras do presente. Essa desconfiança justifica-se quando o que se vê é a história da dança sendo tratada como museu de relíquias e bibelôs, como mera antologia de anedotas, como reprodução dos estereótipos estéticos com os quais temos sido obrigados a conviver por mais de 200 anos.

A história da dança, se tomada de forma ingênua, serve a reforçar preconceitos e categorias duvidosas. É assim quando alguém reclama certa tradição do balé clássico, como se estivesse ele parado no tempo e não tivesse ele também um caminho marcado por inúmeras transformações, reverberando até hoje. É assim quando alguém insiste em certo milagre da dança moderna, a qual teria expurgado os vícios do passado, avançando implacavelmente em direção à novidade. Para o balé clássico, a hipóstase; para a dança moderna, a partenogênese; e perde-se o sentido de estudar a história da dança. É contra essas soluções fáceis e caricatas que devemos trabalhar.

O objetivo desta reflexão é, por isso, abrir espaço para uma reabilitação da capacidade do ensino de história da dança por meio da reconsideração da forma como enxergamos essa história. Busquemos uma concepção de história da dança que seja capaz de abarcar a transformação, bem como a permanência, enfrentando de uma só vez as duas visadas ingênuas a que ela é frequentemente submetida.

Essa reconsideração do conceito de história com base no qual trabalhamos precisa ser feita sem cessar, no mesmo lance em que se estudam os fenômenos históricos. História e historiografia devem estar em constante diálogo, enriquecendo uma à outra. É preciso pensar a história não como mera observação dos fatos do passado, mas como contínua reescrita de nossa narrativa. Como olhar que parte da posição singular do presente, molda a maneira de ver aquilo que veio antes e, com isso, influencia esse mesmo presente.

Ninguém nos fala melhor sobre a relação do homem com sua própria história do que Marx, quando este nos diz que as grandes narrativas históricas são mais dos historiadores do presente do que dos acontecimentos do passado. As linhagens da história, não raramente, são imagens dos mortos que os vivos projetam sobre si próprios. É dessa forma que a tradição da república romana serviu para justificar movimentos políticos modernos – das oligarquias florentinas à revolução francesa –, ou que a memória de Napoleão foi arma por seu sobrinho para apoiar o frágil governo do Segundo Império (MARX, 2011).

Marx mostra-nos como, mesmo depois de as condições históricas reais já passarem por mudanças radicais e o cenário se alterar drasticamente, certas representações continuam rondando o imaginário do homem, funcionando como fantasmagorias do passado nas quais insistimos em acreditar e que reivindicamos como parte de nossa tradição, mesmo que não guardemos mais nenhuma relação com elas senão em registro ideológico (MARX, 2011).

Ora, era de fantasmagoria que se tratava quando o balé romântico fazia desfilas em seu palco não apenas a sílfide, mas também a princesa, não só as fadas, mas mesmo os duques e delfins. O rei e a rainha em cena apontavam para as origens do balé nas cortes italianas e francesas: quando o balé surgira, aos nobres é que coubera dançar. O que restava, porém, desse tempo e dessa dança?

No século XIX, enquanto se representava o balé romântico, a revolução francesa já decapitara o antigo regime, a revolução industrial modificara irreversivelmente as condições de produção e o que restava da aristocracia era pouco mais do que a lembrança moribunda. A história repetia-se como cena, como encenação de um passado que já deixara de ter efetividade real.

A tradição do balé clássico como a conhecemos tem suas origens precisamente nessa idealização romântica que, hoje sabemos, serviu para valorizar sua forma artística por meio de sua associação a origens nobres (KANT, 2007). Essa cristalização acabou por esconder a diversidade histórica, as profundas mudanças que distinguem, por exemplo, o balé de corte aristocrático, o balé romântico francês ou o balé acadêmico de Petipa, todos considerados simplesmente balé clássico.

Sabemos que depois, no século XX, a nossa relação com essa tradição mudou completamente: a ordem era inovar, romper com o antigo e tradicional. Aquilo com que se rompia, entretanto, era já um espectro, uma construção – a tradição do balé clássico –, e não o processo histórico real, muito mais complexo. Na contramão de quem tomou a história por santo, há agora quem a tomaria por inimigo. E quem o fizesse falharia em perceber que problemas centrais da dança moderna foram adiantados por figuras das mais amarradas à tradição clássica. Como não perceber que a questão da abstração artística, por exemplo, que seria um dos temas fundamentais dessa nova arte moderna, já era discutida por Noverre ou constava como característica marcante dos balés sinfônicos de Petipa?

A maneira mais segura de escapar às simplificações e reduções é reabilitar, no estudo e no ensino da história da dança, o que ela tem de mais poderoso: a noção de movimento, a ideia de que há uma disputa permanente entre diferentes forças e agentes históricos, disputa cujo único resultado é a transformação, porém a transformação que tanto implica quanto supera aquilo que a precedeu.

É de tensões que a história da dança é feita. Na Grécia Antiga, entre as influências contraditórias de Dionísio e Apolo. Quando se equilibra, na modernidade, entre a ação e o divertimento. Quando, bem representado nas figuras de Marie Taglioni e Fanny Elssler, o balé romântico se encontra na encruzilhada entre o cristão e o pagão, entre o etéreo e o sublime. E essas tensões, sempre presentes, atualizam-se em cada nova obra coreográfica.

Reabilitando a disputa no interior do processo histórico, notamos que, mais do que a tradição do balé clássico ou a novidade da dança moderna, o que temos é uma dialética da inovação e da conservação, a qual atua ao longo do desenvolvimento da dança no Ocidente. Somente pela consideração historiográfica cuidadosa estaremos aptos a desmontar as categorias ideológicas para entrever as diferenças e as semelhanças que animam as engrenagens da história. Mais importante, mostramos com isso que há outra forma de enxergar a história da dança. Que é possível tomá-la como um campo em disputa no qual o passado é força de criação para o presente e no qual estamos necessariamente inscritos e inscrevendo-nos, quando dançamos ou quando fazemos a história do dançar.

REFERÊNCIAS

KANT, M. **The Cambridge Companion**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

A pesquisa da neuroestética em dança: estado da arte

**Helena Thofehr Lessa
Thiago Silva de Amorim Jesus**

HELENA THOFEHRN LESSA- Doutoranda em Educação Física na área de comportamento motor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

THIAGO SILVA DE AMORIM JESUS- Professor assistente do curso de Dança – Licenciatura da UFPel.

Resumo: Impulsionado pelo crescimento da atividade interdisciplinar entre as artes e as neurociências na última década, o presente trabalho propõe-se a apresentar um breve cenário da produção científica da área da neuroestética em dança, introduzindo o leitor às pesquisas nessa temática. Por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica em bases de dados eletrônicas, são expostos os principais interesses averiguados na área e as características dessas investigações, possibilitando considerar reflexões que contribuam com os processos de fruição e criação em dança.

Palavras-chave: dança; neuroestética; experiência estética; neurônios-espelho.

INTRODUÇÃO

O crescimento da atividade interdisciplinar entre as artes e as neurociências na última década vem impulsionando a realização de estudos envolvendo a neuroestética, área de estudo que se propõe a investigar os aspectos neurais da experiência estética como forma de estabelecer relações entre as manifestações artísticas e os campos receptivos cerebrais, buscando *insights* para entender como a arte é apreciada (ZEKI, 1999).

A dança destaca-se como uma área em expansão nesse campo, havendo preocupação em esclarecer aspectos influentes na relação estética entre bailarino e espectador (BLÄSING; PUTTKE; SCHACK, 2010). Com interesse nesse campo que vem se ampliando, o objetivo da presente pesquisa, parte integrante de um Trabalho de Conclusão de Curso em Dança – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), é apresentar um breve cenário da produção científica sobre a temática, introduzindo o leitor às pesquisas em neuroestética e dança.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a concretização desta pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada uma investigação de cunho bibliográfico em bases de dados eletrônicas. A estratégia de busca usada para a obtenção dos artigos envolveu a pesquisa na National Library of Medicine (MedLine) e na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs). As palavras-chave utilizadas na busca foram: *neuroaesthetics* (neuroestética), *dance and neuroscience* (dança e neurociência), *aesthetic experience and dance* (experiência estética e dança) e *action observation and dance* (observação-ação e dança). A busca aconteceu em agosto de 2014, e os critérios de inclusão empregados foram artigos em inglês, espanhol e português publicados na última década. O critério de exclusão adotado foi referente ao tema exposto, e artigos com nenhum envolvimento ou relação com arte ou dança não foram considerados para a leitura integral. Os artigos selecionados foram integralmente lidos e organizados em uma tabela de acordo com o título e objetivo do estudo, ano e local de publicação, autores e principais achados, visando facilitar a caracterização das produções encontradas.

A PESQUISA DA NEUROESTÉTICA EM DANÇA NA ATUALIDADE

No total, foram encontrados 118 artigos na pesquisa bibliográfica, no entanto grande parte deles não possuía relação com arte nem com dança e, ainda, alguns se repetiram entre as diferentes buscas.

Selecionaram-se 22 artigos para a leitura integral. Cabe salientar que nenhum artigo foi encontrado na base de dados Lilacs; portanto, os dados aqui apresentados se referem apenas aos artigos achados na base de dados MedLine, em inglês.

Com a leitura dos 22 artigos foi possível observar uma tendência de aumento de publicações no decorrer dos anos, visto que em 2005 apenas um artigo havia sido publicado e a partir de 2011 a média era de quatro publicações por ano. Em relação ao local de publicação, nenhum artigo foi produzido no Brasil. A maior parte dos pesquisadores que atuam na área da neuroestética é proveniente do Reino Unido, representando uma parcela de 45% dos artigos publicados encontrados.

Além disso, a leitura dos artigos possibilitou notar quatro interesses principais de pesquisa na temática neuroestética em dança: 1) neurônios-espelho e fatores que influenciam a sua ativação ao assistir à dança, principalmente a experiência sensório-motora; 2) função e mecanismo de regiões cerebrais ativadas durante a experiência estética em dança; 3) influência das características de movimento (postura, simetria/assimetria, qualidades de movimento) na percepção estética; 4) compreensão de emoções, sentimentos e sensações hedônicas suscitadas durante a experiência estética em dança, assim como a relação de tais sensações com as regiões cerebrais ativadas e com as características de movimento.

Entre os interesses citados, o mecanismo dos neurônios-espelho pode ser mencionado como um dos aspectos principais presentes nas pesquisas e traz reflexões relevantes para a área da dança. Os neurônios-espelho são estruturas ativadas tanto na observação quanto na ação da dança que possibilitam o mapeamento dos movimentos do outro sobre nossas próprias representações motoras, evidenciando a importância do sistema motor não apenas na ação motora em si, mas também na observação da dança. Esse pensamento vai ao encontro da proposta de Dantas (2013), que afirma que o ato de olhar a dança é um processo de criação que se realiza em cada espectador. Enquanto espectadora, a autora revela que retoma uma tradição de ver dança, de reconhecer gestos e movimentos de uma coreografia, pois a rede complexa de heranças, de aprendizagens e de reflexos que determina a particularidade do movimento de cada indivíduo define também o modo de perceber o movimento dos outros.

Para contemplar os interesses de pesquisa, são encontrados diferentes gêneros de dança utilizados como estímulos dinâmicos nos experimentos, entre eles o balé clássico, a dança contemporânea, a capoeira, a dança moderna e a dança indiana. Com base nesses estímulos, os pesquisadores estudam como os mecanismos neurocognitivos envolvidos na observação de movimentos de dança são sensíveis a diferentes fatores, como a experiência sensório-motora do espectador e a experiência de emoção sentida durante a apreciação da dança, direcionando elevada atenção à relação entre o repertório motor e visual do espectador e os neurônios-espelho.

De forma geral, são realizados experimentos que empregam técnicas de neuroimagem para explorar as respostas neurofisiológicas dos espectadores enquanto assistem a espetáculos de dança, assim como abordagens qualitativas de pesquisa, incluindo entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação das reações dos espectadores, buscando auxiliar no entendimento de significados e sentimentos detectados ao longo da experiência estética.

Ainda, é evidente um progresso na metodologia aplicada nas pesquisas. Nota-se a transição da coleta de dados com a utilização de fotos e vídeos em laboratório para a coleta de dados em ambientes com apresentações de dança ao vivo, como é o caso do The Watching Dance Project, projeto multidisciplinar iniciado em 2011 que reúne pesquisadores de quatro instituições britânicas (University of Manchester, University of Glasgow, York St John University e Imperial College London) e que usa *performances* de dança ao vivo nas pesquisas, investigando como os espectadores respondem a elas e se identificam com o movimento, percebendo condições que favorecem a empatia cinestésica. Acredita-se que os resultados desses trabalhos fornecerão indicações para melhorar o engajamento do público com a dança, influenciando positivamente os processos criativos em dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal reflexão gerada por meio do panorama de pesquisas que associam neuroestética e dança refere-se ao entendimento da experiência estética de forma interdisciplinar, possibilitando considerar relações entre a arte e a neurociência que contribuam com os processos de fruição e criação em dança. Vê-se que a melhor compreensão dos mecanismos cerebrais envolvidos na dança pode ajudar bailarinos e coreógrafos a pensarem mais profundamente no afinamento do seu material e no efeito do trabalho sobre a percepção estética, o que de certa maneira já acontece implicitamente quando se coreografa e dança.

Entre os pontos essenciais que proporcionam essa reflexão, o mecanismo dos neurônios-espelho ativado na experiência estética em dança apresenta-se como um aspecto relevante identificado nos artigos, confirmando que existe um espaço comum entre o sujeito que faz e o sujeito que assiste, sendo ação e recepção pensadas como processos dependentes que interagem e se influenciam mutuamente.

Além disso, foi possível notar um crescimento do número de produções científicas na área e evidenciou-se que a maioria dos estudos encontrados envolvendo a temática foi realizada no Reino Unido, não sendo localizado material acerca da articulação entre neuroestética e dança no Brasil nas fontes consultadas. Sendo o campo da neuroestética pouco difundido no país, percebe-se esse campo como uma possibilidade fértil de estudos e sugerem-se novas pesquisas na área, tornando viável também a exploração de diferenças culturais e suas relações com a experiência estética em dança.

REFERÊNCIAS

BLÄSING, Bettina; PUTTKE, Martin; SCHACK, Thomas. **The neurocognition of dance: mind, movement and motor skills.** Nova York: Psychology Press, 2010.

DANTAS, Mônica Fagundes. Apontamentos para uma prática do olhar em dança: inscrevendo a obra no corpo do espectador. *In: SIMPÓSIO DA INTERNATIONAL BRECHT SOCIETY, 1.,* Porto Alegre, 2013. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. p. 1-10.

ZEKI, Semir. **Inner vision: an exploration of art and the brain.** Nova York: Oxford University Press, 1999.

Cartas de movimento: leituras e releituras

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Bárbara Caroline Sampaio Santos

Bruno Carneiro de Castro

Jéssica Luiza de Andrade

Lívia Simões da Rocha

Maria Emília da Cruz Gomes

ISABEL CRISTINA VIEIRA COIMBRA DINIZ- Professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Programa de Dança Experimental (Prodaex). Líder do grupo de pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança (CCODA).

BÁRBARA CAROLINE SAMPAIO SANTOS- Graduanda em Educação Física pela UFMG, bolsista no Prodaex e pesquisadora no CCODA.

BRUNO CARNEIRO DE CASTRO- Graduando em Educação Física pela UFMG bolsista no Prodaex e pesquisador no CCODA.

JÉSSICA LUIZA DE ANDRADE- Graduanda em Dança pela UFMG. Aluna voluntária no Prodaex e pesquisadora no CCODA.

LÍVIA SIMÕES DA ROCHA- Graduanda em Dança pela UFMG. Aluna bolsista no Prodaex e pesquisadora no CCODA.

MARIA EMÍLIA DA CRUZ GOMES- Graduada em Estudos Gerais: Artes Comparadas Portugal. Graduanda em Dança pela UFMG. Aluna bolsista do Prodaex e pesquisadora no CCODA.

Resumo: A proposta deste artigo é discutir o projeto de pesquisa Cartas de Movimento, desenvolvido pelo grupo Cia. Dança 1 do Programa de Dança Experimental da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que em tese se propõe a ampliar as discussões da dança como linguagem e como área de conhecimento. Essa pesquisa, especificamente, tem o objetivo de investigar aspectos de criação e de transformação, bem como a resignificação de movimentos corporais com base na leitura de cartas dançadas e reescritas em papel. No processo, as Cartas de Movimento têm se mostrado como um lugar de possibilidades de se redescobrir, de fazer, de ver, de vivenciar a dança, de conhecer e de experimentar diferentes efeitos de sentidos causados em quem propõe, quem lê e quem relê o texto apresentado. Nesse contexto, este estudo busca diferentes caminhos para vivenciar a dança, tendo em vista a capacidade de compor e interpretar as cartas enviadas e compartilhadas por intermédio do olhar, do movimento e da escrita da dança.

Palavras-chave: dança; movimento; semiótica; linguagem.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ampliar as discussões da dança como linguagem, este artigo propõe uma reflexão sobre pontos como, por exemplo, a construção de sentido na dança, a criação e a composição em dança tendo como interface a comunicação por *e-mail* (internet) e, nesse contexto, a apreciação estética dessa dança.

Cartas de Movimento é um projeto que visa investigar a percepção, a leitura, a releitura e a escrita de movimentos de dança como cartas enviadas, lidas, interpretadas, relidas e dançadas. Nesse exercício, a atualização, a ativação, a transformação do espaço corpo e espaço ocupado pelos sujeitos são experimentadas e compartilhadas tanto virtual como presencialmente.

O projeto é desenvolvido pela Cia. Dança 1 do Programa de Dança Experimental (Prodaex) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo grupo de pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança (CCODA), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2010. O projeto está vinculado às graduações em Educação Física e Dança, bem como às atividades extensionistas e de pesquisa da UFMG.

Metodologicamente, esta pesquisa aborda a problemática da dança como possibilidade de texto. O que esse texto parece que diz, como diz o que diz, que efeitos de sentido são produzidos entre enunciadore e enunciatários e que transformações podem ocorrer por meio da releitura do texto? Como teoria de base, usamos os conceitos da cartografia deleuziana e a semiótica francesa greimasiana.

CARTOGRAFIA E SEMIÓTICA: A DANÇA NO CONTEXTO

Cartas de Movimento teve início em março de 2015 e ainda está em processo. Nesse projeto, a mensagem das cartas de movimento é transmitida de maneira semelhante à das cartas convencionais, pois há um destinador que escreve a carta de movimento num espaço/tempo, a registra em vídeo e a envia a um destinatário que, ao fazer a leitura do vídeo, registra suas impressões por intermédio da escrita em papel. A diferença das Cartas de Movimento para uma simples carta é que a mensagem significada pelo destinatário é enviada a uma terceira pessoa que, ao lê-la, tenta por sua vez codificá-la mediante o movimento, transformando a carta escrita novamente em dança.

A pesquisa foi inspirada no exercício de escrever cartas, que são textos caracterizados por envolver um *destinador* e um *destinatário*. Normalmente, elas são escritas em primeira pessoa e sempre visam a um tipo de leitor. A cartografia, por outro lado, é uma atividade que se apresenta como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas cuja base são os resultados de observações diretas ou da análise de documentação para a escrita de mapas. De certa maneira, podemos considerar que tanto as cartas como a cartografia são linguagens que trazem textos específicos e possuem uma relação textual entre destinador e destinatário.

Dialogicamente, assim como as cartas e as linhas cartográficas dos mapas, as linhas de movimentos em dança podem se misturar entre a criação e a invenção, a multiplicidade e a singularidade, a territorialização e desterritorialização; são carregadas de sentidos construídos entre a dissolução da forma e a instauração da velocidade no espaço corpo e no espaço ocupado⁶⁸.

A semiótica, por sua vez, como método na apreensão da significação, situa o texto e suas estruturas organizadoras no centro de suas investigações. Como, na maioria das vezes, um texto em dança é organizado deliberadamente para estabelecer uma relação significativa com o público (*destinador* □ *destinatário*), o texto é o portador de expressão e conteúdo.

Para Diniz (2014), o modelo da semiótica focada na plasticidade do texto em dança supõe que o signo pode ser o gesto ou a movimentação do corpo, uma vez que o significado de um gesto corporal é dado por uma situação coreográfica, pela dança como um todo e por suas relações com o espaço e com o tempo. Assim, é por meio da semiótica visual e dos conceitos de semissimbolismo que vislumbramos ferramentas possíveis para identificar os mecanismos de produção de sentido das cartas como um todo significativo. Além disso, a dança escrita nas Cartas de Movimento configura-se como um objeto artístico submetido à linguagem audiovisual digital e à tecnologia. Isso significa que, na comunicação entre destinador e destinatário, os efeitos coreográficos são submetidos a outra linguagem gerenciada pelas câmeras, que criam conexões que se sobrepõem às do coreógrafo e ao espaço da tela do computador.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Para que o projeto Cartas de Movimento aconteça, são necessários o envolvimento de no mínimo três pessoas e o uso de ferramentas tecnológicas, como um dispositivo com câmera e internet (*e-mail*).

Com base na observação do material registrado em vídeo, tem-se que o corpo, de fato, é o principal instrumento/ferramenta de composição e criação em dança, e é impossível dissociá-lo do tempo e do espaço. Numa primeira análise, o projeto possibilitou-nos refletir sobre questões relacionadas à criação em dança e acerca das inúmeras possibilidades nesse campo. Segundo Silva (2001),

atrás do processo de uma criação em dança está justamente a sua personalidade: a maneira específica de perceber o meio ambiente, o seu jeito particular de expressar, através do movimento, as imagens poéticas diretamente ligadas à materialidade e as suas possibilidades corporais (SILVA, 2001, p. 207).

⁶⁸ Primeiramente porque o objeto cartográfico não é fixo; ele é algo que se estende sobre uma superfície, é geográfico e geológico e pode tomar emprestado um grande número de modos de existir (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Nesse sentido, Cartas de Movimento também sugere um espaço de experimentação e possibilita a manifestação da autoexpressão e da autoria dos sujeitos. Com isso, percebemos que a diversidade de movimentos propostos é resultado da forma de pensar dança de cada um, e essa forma de pensar de cada um é o que tem enriquecido a proposta, pois cada sujeito dançante se entrega de maneira própria, revelando parte de sua identidade.

Neste estudo, observa-se que, como não fizemos o uso da atribuição de temas ou de figuras para a movimentação corporal das cartas, a construção de sentido dos textos se deu sob o viés das dimensões do tempo e do espaço mediados pela tecnologia tanto no ambiente virtual (*e-mail*) como no ambiente presencial. O parecer do sentido dos textos foi construído pela cartografia da dança, que fez recortes em determinados espaços pelos autores das cartas. Os autores, em cada sequência de carta, despojados de normas e de padrões predefinidos, conferiram um ritmo e linhas próprias aos percursos dançados.

Assim, como na cartografia, a arte de construir dança é sempre inacabada e prestes a acrescentar um ponto ou uma linha. As Cartas de Movimento também mostram, como na cartografia, que são compostas por diferentes linhas: conectáveis, desmontáveis, reversíveis e suscetíveis a receber modificações em todo o tempo por conta das interferências e relações recorrentes de fatores como o espaço e a relação de cada indivíduo com os textos. Nessas linhas, o parecer do sentido das cartas revela-se e esconde-se num jogo de enunciados que se dão a ver na materialização do imaginário e na conexão entre as obras dos autores.

No processo de construção das Cartas em Movimento, encontramos sujeitos com diferentes experiências e vivências na dança. Os sujeitos, na condição de compositores, de observadores, de analistas escritores do movimento, nesse processo, têm a possibilidade de experimentar, pesquisar e compor uma dança própria, com olhares diferentes e experiências diferenciadas mediante as releituras que ampliam a forma de compor e de pensar dança. As Cartas de Movimento propõem um lugar de possibilidades de se redescobrir, de fazer, de ver e de vivenciar a dança.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

DINIZ, Isabel Cristina V. C. **A sacração da primavera: um diálogo entre a dança e semiótica**. Tese (Doutorado)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Proposições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, 2012.

SILVA, Soraia Maria. **Profetas em movimento**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2001.

A videodança como campo da pesquisa antropológica

Janaina Santos de Macedo

JANAINA SANTOS DE MACEDO- Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em História Cultural e bailarina profissional. Participa do Grupo de Estudos em Oralidade e Performance (Gesto).

Resumo: Este trabalho propõe pensar a videodança enquanto possibilidade singular de dança contemporânea carregada de pluralidade de linguagens e polissemias como campo de estudos na antropologia. Para tanto, a proposta é apresentar algumas abordagens teórico-metodológicas que podem ser aplicadas, tendo em vista que o campo de pesquisa, além de virtual, se encontra em processo. Nossa tentativa é construir uma possibilidade de relação da escrita etnográfica por meio dos trabalhos em vídeo, tendo como fios a *performance*, a dança e a imagem.

Palavras-chave: dança; antropologia; vídeo-dança; *performance*.

A dança enquanto sistema de movimentos corporais, linguagem ou gênero artístico tem, ao longo das últimas décadas, feito um movimento de imersão nos ambientes acadêmicos, por meio de perspectivas transdisciplinares e diálogos com diversas áreas do conhecimento. Como campo específico no ensino superior no Brasil, existe desde a década de 1950, quando foi instalada a primeira graduação em Dança no país⁶⁹. A partir daí, novas abordagens e olhares diferenciados para o estudo do movimento formaram-se, muitas vezes com base em perspectivas de outras disciplinas, como a antropologia.

A dança na antropologia esteve muitas vezes presente como coadjuvante, relacionada a determinados contextos rituais, musicais, folclóricos ou religiosos, entendida como parte de um sistema, e não como uma manifestação do sistema ou como um sistema em si. Dada sua efemeridade, em geral o método antropológico de análise da dança, até a década de 1960, consistia em observação e descrição dos aspectos materiais, como vestimentas, pinturas, músicas, e formas do rito ou *performance*, sendo possíveis alguns registros ocasionais em fotografia ou em vídeo. Entre as tentativas pioneiras na utilização das imagens de dança, estão as realizadas por Bateson e Mead (1942), que registraram imagens de dança no contexto balinês entre 1928 e 1936. Mauss (2003) também já havia percebido a importância de estudar as técnicas corporais, entendidas como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401), e notou na diversidade de técnicas corporais o trabalho de construção cultural por intermédio do qual ele questionou a noção de naturalidade etnocêntrica. De acordo com seus apontamentos, nossos movimentos são culturalmente construídos e dotados de elementos de distinção (no sentido bourdiano) em relação aos outros, constituindo uma tecnologia que utiliza o corpo como “primeiro e o mais natural instrumento do homem” (MAUSS, 2003, p. 407), como sua mídia.

Segundo Kaepler (2013), os estudos etnológicos aplicados à dança publicados em 1960 por Gertrude Kurath contribuíram para o reconhecimento desse campo na antropologia com a criação da etnologia da dança, vinculando sua análise ao contexto cultural⁷⁰. Antes disso, Franz Boas também já havia de certa forma compreendido as possibilidades da dança, recusando-se a pensá-la em termos universais e percebendo a grande variabilidade cultural em detrimento de generalizações. Essa abordagem da dança enquanto

⁶⁹ Trata-se da Escola de Dança criada em 1956 na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁷⁰ Embora Curt Sachs já tivesse publicado *Eine Weltgeschichte des Tanzes* em 1933, traduzido em 1937 para inglês com o título de *World history of dance*, baseava-se no pressuposto de que os povos não ocidentais representam as primeiras etapas da evolução em que os ocidentais se situam.

fenômeno humano universal e plural fez com que os estudos antropológicos do movimento passassem a focar no sistema, na intenção, no significado e nos valores culturais, problematizando construções sociais expressas nos movimentos.

A partir dos anos 1960, portanto, a dança assumiu verdadeiramente uma perspectiva antropológica mediante possibilidades diversas, que iam desde demonstrar sua performatividade como lugar de confrontação e negociação de identidades (MENDOZA, 2000) até significados e discursos políticos (ALONSO, 2007). Mesmo com base numa análise comparativa multisituada, passou-se a compreender que cada sistema cria idiomas próprios para dialogar com o mundo e diversos métodos foram experimentados para estabelecer parâmetros de leitura/tradução comparativa do movimento, dada a dificuldade de se trabalhar com um fenômeno efêmero, que tinha muitas vezes na descrição etnográfica seu único registro. Na videodança, entretanto, a efemeridade foi transposta intencionalmente, imortalizando a imagem e invertendo a dinâmica linear do movimento. Tomamos a análise de Lévi-Strauss (1971) de que todo mito é uma tradução, originando-se de outro mito anterior ou vizinho, para conceber que a dança no vídeo traduz na tela uma realidade reinterpretada e ressignificada, constituindo-se em perspectiva com e sobre outra realidade, em devir.

Clifford (1998) situa a atividade etnográfica histórica e culturalmente, por intermédio da desconstrução da ordem cultural pela associação entre etnografia e vanguardas artísticas enquanto atitudes críticas. Tais atitudes, definidas como surrealistas, inscrevem-se em uma estética fragmentada, inesperada, instável, provocadora e fazem uso da etnografia como predisposição cultural mais ampla, cruzando antropologia com arte no século XX. Marcus e Fischer (1986), que também pontuam interseção entre arte e antropologia, afirmam que o estranhamento funciona como um trampolim para um aprofundamento teórico e prático. Entendemos que propor um olhar específico para o estranhamento construído mediante uma etnografia visual comparativa possibilita pensarmos na oportunidade de estabelecer relações por meio da e com a dança contemporânea pelo vídeo, enquanto linguagem híbrida resultante do cruzamento de diversas áreas artísticas e teóricas.

Para Galanopoulou (2008), na videodança a câmera é cúmplice do coreógrafo, é uma câmera coreógrafa, constituindo uma nova linguagem para escrever, ler, fazer, pensar e difundir dança. Para melhor apreender suas possibilidades interpretativas, faz-se essencial articular diálogos entre antropologia da *performance*, da imagem, das sociedades complexas, da cibercultura, entre outros desdobramentos e abordagens, tendo como campo etnográfico a tela, a internet e o ciberespaço – além do circuito de festivais –, com todas as suas dificuldades analíticas e possibilidades rizomáticas, flexíveis, descentralizadas e descoladas do espaço e do tempo. O surgimento da videodança deu-se em 1894, com as filmagens que Thomas Edison fez da dançarina Annabelle Moore – *Serpentine dance*, *Butterfly dance* e *Sun dance* –, relacionando câmera e bailarino como num *pas de deux*. Tratava-se de coreografias entre câmera (dispositivo tecnológico) e corpo (dispositivo comunicante e significante).

Em 1896 outra experiência vanguardista foi protagonizada pelos irmãos Lumière e pela bailarina Loie Fuller, na criação do vídeo *Danse Serpentine* (1896). Essas obras, contemporâneas ao surgimento da dança moderna e do cinema, além de romperem com a estética hegemônica na dança acadêmica,

romperam com os limites técnicos, despindo-se do próprio corpo para criar uma potência de comunicação que permitisse explorar expressividades e fragmentações, direcionando para certos detalhes o olhar do espectador.

Maya Deren, entretanto, é considerada pioneira na videodança. Contemporânea à Segunda Guerra Mundial, ela propunha experimentações com espaço, tempo e suas descontinuidades, criando imagens oníricas e variações na linearidade da narrativa, relacionando câmera, cinema, dança e bailarino, fazendo a câmera passear por diversas paisagens, conduzindo o olhar do espectador e transpondo espaços internos e externos. A partir daí surgiram várias experimentações com espaços e tempos extraordinários, constituindo uma linguagem híbrida, como uma rede condensada que agrega dicotomias (STRATHERN, 2014). No Brasil, a pioneira da videodança foi Analívia Cordeiro nos anos 1970, período em que a antropologia passou a se debruçar sobre o fenômeno das sociedades complexas e de consolidação da disciplina no Brasil.

Como a dança no vídeo e a dança contemporânea de modo geral partem de um corpo – que ressoa os movimentos “dentro de um sistema de equilíbrio instável” (GIL, 2004, p. 24), superfície de inscrição dos acontecimentos relacionados também ao campo político (FOUCAULT, 2012) repleta de contextos, temporalidades, espacialidades, interfaces e subjetividades – que tem sua imagem captada, editada e imortalizada, transformam em paradoxal a efemeridade da *performance*. Seu registro transforma e potencializa esse corpo, e algumas vezes até dele prescinde, possibilitando que os usos ou as ausências de sua imagem se revelem excelentes janelas para a compreensão do social na contemporaneidade, por meio das tecnologias digitais que atuam como mediadoras e multiplicadoras da sensorialidade, dialogando com elementos como descentralização, fragmentação, pulverização, diferenças culturais, deslocamentos e defesas identitárias.

Brandstetter (2012), ao comparar um bailarino francês de dança contemporânea com um dançarino de tradicionais motivos de Banguécoque, afirma que o primeiro “frustra a expectativa (do público) de uma noite de dança para tornar a audiência consciente de sua própria participação na *performance*” (BRANDSTETTER, 2012, p. 33), aproximando os espectadores pelo cotidiano e por suas humanidades, pois todos podem estar no lugar daqueles corpos.

Na videodança, as categorias tornam-se ainda mais fluidas e indissociáveis, exigindo dos pesquisadores uma nova postura, reflexiva, relacional, ética e multisituada, própria da antropologia. Trata-se então de, mediante uma abordagem antropológica, perceber as pluralidades de cada contexto e articular leituras e diálogos, tomando a diversidade como um princípio que abre possibilidades de análise não apenas interdisciplinares, mas também interculturais.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Rodrigo. Videoarte e videodança em uma (in)certa América Latina. In: ROSENBERG, Douglas; SZPERLING, Silvina; CERIANA, Alejandra *et al.* **Dança em foco:** videodança. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007. v. 2.

BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. **Balinese character:** a photographic analysis. Nova York: Academy of Sciences, 1942.

- BRANDSTETTER, Gabriele. Entrelaçamentos culturais em dança. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2011.
- _____. Entrelaçamentos culturais em dança. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2012.
- CLIFFORD, James. Sobre o surrealismo etnográfico. *In*: _____ **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1998.
- GALANOPOULOU, Cristiana. Curadoria de Videodança. *In*: BARDAWIL, Andrea; GALANOPOULOU, Cristiana; WOSNIAK, Cristiane *et al.* **Dança em foco: entre imagem e movimento**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Oi Futuro, 2008. v. 3.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes: 2012.
- GELL, Alfred. **Art and agency: an anthropological theory**. Oxford: Clarendon, 1998.
- GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- KAEPLER, Adrienne L. A dança segundo a perspectiva antropológica. *In*: CAMARGO, Giselle Guillon Antunes (Org.). **Antropologia da dança I**. Florianópolis: Insular, 2013.
- _____. Dance ethnology and the anthropology of dance. **Dance Research Journal**, v. 32, n. 1, 2000.
- LAGROU, Elsje Maria. Antropologia e arte: uma relação de amor e ódio. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, 2003.
- LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2011.
- _____. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2012.
- _____. Planos de composição: dança, política e movimento. *In*: RAPOSO, Paulo; CARDOSO, Vânia; DAWSEY, John *et al.* (Orgs.). **A terra do não-lugar: diálogos entre antropologia e performance**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **L'Homme nu**. Paris: Plon, 1971.
- MARCUS, George; FISCHER, M. **La antropologia como crítica cultural: um momento experimental em las ciencias humanas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In*: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MENDOZA, Zoila S. **Shaping society through dance: Mestizo Ritual Performance in the Peruvian Andes**. Chicago: Chicago University Press, 2000.
- REED, Susan. The politics and poetics of dance. **Anthropology**, 1998.
- STRATHERN, Ann Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Coordenação de Flórcia Ferrari. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

**Cartografia das práticas de produção de um
roteiro para videodança com a Companhia
P24 Dança Contemporânea**

Jardel Augusto Dutra da Silva Lemos

JARDEL AUGUSTO DUTRA DA SILVA LEMOS- Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor substituto do curso de Pedagogia da Uerj, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Professor de dança na escola Fórum Cultural. Coreógrafo do carnaval carioca.

Resumo: Esse artigo é resultado final de uma pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em maio de 2015⁷¹ cujo objetivo foi investigar as possibilidades criativas na produção de um roteiro para videodança, com base em vivências realizadas com oito experimentos fundamentados no livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009). O estudo envolveu os integrantes da Companhia P24 Dança Contemporânea, cartografando seus processos de subjetivação decorrentes de alguns experimentos práticos envolvendo o corpo, a dança e o vídeo, o que culminou na criação de um produto artístico, uma videodança intitulada 24.

Palavras-chave: cartografia; vídeo; dança; videodança.

A ESCOLHA DA CARTOGRAFIA

Não acredito naqueles que dizem “faça isso”; acredito naqueles que dizem “faça comigo”
(Deleuze)

Muitos são os caminhos possíveis para uma produção artística, contudo todos eles perpassam inegavelmente pela produção da subjetividade de cada artista. Por esse motivo a arte não possui manuais, mas sim técnicas e práticas. O que define um bom artista não é apenas o domínio de determinada técnica, porém também as formas sensíveis das quais ele se apropria para produzir sua arte. Quando essa produção é coletiva, há ainda uma questão mais complexa que envolve o fazer junto, o pensar junto.

Para tentar compreender um pouco como se deu o processo na prática da dança, e mais precisamente na criação de uma videodança, baseamo-nos nas reflexões dos filósofos Deleuze e Guattari (1995). Estes autores foram primordiais para a elaboração, proposição e análise dos oito experimentos artísticos desenvolvidos na pesquisa de campo com a Companhia P24 Dança Contemporânea⁷², que tiveram como base as oito propostas metodológicas apresentadas no livro já citado.

Se pensarmos no sentido etimológico da palavra *metodologia*, verificamos que esta pode ser definida como um conjunto de regras estabelecidas de antemão. A metodologia de uma pesquisa, ou a *metá-hódos*, pode “ser definida como um caminho predeterminado pelas metas dadas de partida” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10). No entanto os autores do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* propõem a inversão do sentido da metodologia, transformando-a em um *hódos-metá*, ou seja, um caminhar por algumas pistas para só então descobrir quais metas serão alcançadas.

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter

⁷¹ Pesquisa com o título *Cia. P24 de Dança Contemporânea: cartografia das práticas de produção de um roteiro para videodança*. Orientação da professora doutora Alita Villas Boas Sá Rego.

⁷² A Companhia P24 Dança Contemporânea é formada por seis jovens bailarinos nascidos em localidades diferentes do Brasil, mas moradores do Rio de Janeiro, com idades entre 22 e 38 anos.

predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 13).

A cartografia recebe a atribuição de método em Deleuze e Guattari (1995). Ela se refere a campos de forças e relações; faz-nos olhar a nós mesmos e ao outro como um mundo; diz mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas; não trabalha com representações ou ideias imutáveis, mas desdobra-se no tempo e também no espaço.

Ao contrário das outras metodologias, que partem do objeto pronto para descobrir o que ele é, num processo de reconhecimento do que já existe, o método da cartografia toma como base a experiência concreta para descobrir os processos criativos de novas instituições, obras de arte e relações. O método é adequado, principalmente, quando se deseja investigar processos calcados no binômio cognição/criação ligados à produção do conhecimento (FAGUNDES, 2014, p. 26).

A ESCOLHA DA VIDEODANÇA

Escolhi trabalhar com a videodança, primeiramente, por ser uma prática artística que venho desenvolvendo há alguns anos e que instiga a procurar compreender tal prática além da experiência vivida. Em segundo lugar, por constatar que, na companhia de dança da qual eu era intérprete/criador, os demais integrantes nunca haviam vivenciado essa experiência estética e poética. Em terceiro, pela facilidade de acesso aos equipamentos e espaços em que pudesse desenvolver a prática artística tecnicamente, afinal hoje se pode produzir videodança de várias formas e com diferentes câmeras e *softwares* de edição de imagem. Por fim, pelo fato de que esse objeto de estudo atravessa áreas de conhecimento sobre as quais fiz e faço formação superior: arte, cultura, comunicação e educação.

O DIFERENCIAL

Para entender os corpos que ali se encontravam, como se dava o processo do seu dançar/coreografar e quais relações esses corpos poderiam criar por meio da incorporação da produção do vídeo, desenvolvemos oito experimentos. O processo foi pensado de forma gradual para que, ao vivenciar cada experimento, os jovens participantes percebessem os agenciamentos produtores das suas subjetividades⁷³.

A experiência que apresentamos neste artigo expandido e que trata do uso da tecnologia audiovisual no ambiente de uma companhia de dança de maneira criativa e produtiva já vem acontecendo por parte de

⁷³ A noção de subjetividade neste trabalho está baseada no pensamento de Guattari e Rolnik (1996). Para os autores, a “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Complementando, “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31). Eles nos apresentam que a subjetividade não implica posse, mas uma produção constante que acontece por meio dos encontros e da produção de afetos que vivemos com os outros. O outro pode ser compreendido como o social, como a natureza, os acontecimentos, as invenções, relações, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos, nas maneiras de viver, agir e pensar.

outros artistas ao redor do mundo. O diferencial de nossa proposta foi pensar o processo de criação como uma cartografia do corpo, da dança e de seus devires.

OS EXPERIMENTOS

1. *A intervenção como caminho: percepções múltiplas de uma experiência.* Experimento em dupla que utilizou fotografias para obter informações de objetos, espaços para locação e figurinos;
2. *Mapeamento do corpo: um vocabulário de movimentos das singularidades.* Experimento corporal em que definimos as partes do corpo que foram primordiais para a criação das células coreográficas no próximo experimento;
3. *Coletivo de forças: vários movimentos em uma única célula.* Experimento com a função de exercitar os gestos de atenção cartográfica em simultaneidade com a atenção, concentração, percepção espacial e consciência corporal. Deu origem às células coreográficas da videodança;
4. *Lançar-se na água: um território de fazer junto.* Neste experimento os estímulos foram imagens dançadas em movimento. Como a maioria dos integrantes nunca tinha visto uma videodança, foram apresentadas a eles cinco obras bem diferentes;
5. *Pesquisa e intervenção: sendo e experimentado dispositivos.* Experimento com câmeras para o estudo na prática dos planos, posicionamentos, eixos e outros conceitos técnicos da área do vídeo;
6. *Dissolução do ponto de vista do observador.* Experimento que serviu como uma retrospectiva de todo o nosso caminhar. Pedi que descrevessem suas experiências, desde o primeiro experimento até este último, com palavras;
7. *Expressando processos de mudança de si e do mundo: roteirizando a dança para o vídeo.* Experimento com noções concretas sobre como pensar, fazer e preparar um roteiro, de forma não centralizada, com base em uma narrativa em conjunto.
8. *Compondo com o território existencial: a criação do roteiro e a descrição do processo.* Experimento em que cruzamos todas as respostas e criamos nosso roteiro com 10 cenas.

PARTILHAR O SABER

Esta pesquisa construiu conhecimentos no campo das tecnologias audiovisuais e dança em uma companhia de dança contemporânea. Edificamos na prática o que não se encontra em nenhum livro de vídeo nem de dança, contribuindo assim para investigações em contextos de educação não formal, inserindo-nos em um conjunto de estudos atuais sobre o tema proposto. O recorte, com tantas possibilidades, gerou o produto artístico 24⁷⁴. A pesquisa/o trajeto como um todo foi bem desafiante e instigador. Os resultados ultrapassaram as expectativas, e de modo geral todos os objetivos foram alcançados.

⁷⁴ *Making-of* da videodança 24 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Rt5fmAyeV0k>>.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FAGUNDES, Renata. Laborav: uma cartografia da produção audiovisual na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. 122 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.

O processo de criação em dança e sua relação com elementos das artes visual e musical

Juliana Cunha Passos

JULIANA CUNHA PASSOS- Doutoranda em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Mestre em Artes da Cena (2012), licenciada (2010) e bacharela (2008) em Dança pela Unicamp. Desde 2006 desenvolve pesquisas sobre improvisação e processos de criação em dança. Atua nas áreas de interpretação, criação, docência e pesquisa.

Resumo: Este texto apresenta a pesquisa teórico-prática de Doutorado em Artes da Cena que investiga a utilização de improvisações no processo de criação em dança contemporânea e as possibilidades de relação entre a dança e os elementos da linguagem visual e musical. Nesta pesquisa estão sendo desenvolvidas propostas de improvisação com artistas voluntários, usando elementos da linguagem visual e musical para estimular a criação em dança, com base em dois métodos de improvisação contidos na publicação *Ver ouvir movimentar-se: dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança*, de Rolf Gelewski (1973). Gelewski (1930-1988) foi um dançarino, professor, coreógrafo e pesquisador de dança que atuou no Brasil entre as décadas de 1960 e 80, exercendo os cargos de professor e diretor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e diretor artístico e coreógrafo do Grupo de Dança Contemporânea (GDC).

Palavras-chave: dança; improvisação; criação; Rolf Gelewski.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Doutorado em Artes da Cena relaciona-se à utilização de improvisações no processo de criação em dança. A pesquisa considera dois métodos de improvisação elaborados por Rolf Gelewski e as possibilidades de relação entre a dança e elementos da linguagem visual e musical. Inicialmente foi realizado um resgate histórico do trabalho artístico-pedagógico de Gelewski, dançarino, professor e pesquisador de dança que atuou no Brasil entre as décadas de 1960 e 80.

Em um segundo momento, a investigação tem desenvolvido propostas de improvisação com artistas voluntários do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), usando elementos da linguagem visual e musical para estimular a criação em dança. Nessa etapa, os métodos contidos na publicação *Ver ouvir movimentar-se: dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança* (GELEWSKI, 1973) estão sendo empregados para explorar a música como energia motora e estímulo ao movimento. O estudo expandiu esses métodos com o desenvolvimento de improvisações por meio de obras de arte visual, especificamente pinturas abstratas e figurativas de artistas modernos, além de produções visuais dos próprios artistas voluntários.

Na próxima etapa, a pesquisa desenvolverá um trabalho artístico-criativo com os artistas voluntários, mediante improvisações e laboratórios de criação para a elaboração de um espetáculo cênico resultante do processo criativo coletivo. Nessa fase, novas relações e inter-relações entre movimentos, imagens e sons serão estabelecidas com base em criações do próprio grupo. Som/imagem/movimento que gera imagem, que gera movimento, que gera som, que gera cena, que gera espetáculo. E onde foi mesmo que toda essa criação começou?

A IMPROVISAZÃO NOS PROCESSOS CRIATIVOS EM DANÇA

A improvisação no ato de criar pode ser utilizada como método ou como fim em si mesmo, como a obra em si. Nesse caso, a criação, estruturação, execução e exibição da obra perante o público ocorrem ao mesmo tempo, num único momento, em que se fundem memória e intenção (passado e futuro) e intuição (presente).

Muitas vezes se imagina que na improvisação se pode fazer qualquer coisa, mas ausência de planejamento não significa necessariamente que o trabalho seja feito ao acaso e de maneira arbitrária. Toda improvisação tem suas regras, mesmo que essas regras não sejam fixadas *a priori*. Somos seres culturais e incapazes de produzir qualquer coisa aleatória, pois nos conduzimos de acordo com regras inerentes à nossa cultura.

Criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Ser livre é uma condição estruturada e altamente seletiva, sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores de uma época.

Nachmanovitch (1993, p. 82) ressalta que a existência de regras ou de estrutura na improvisação desencadeia a espontaneidade do artista, já que elas estimulam a intensidade do processo criativo. O compromisso com um conjunto de regras liberta nossa criação e a faz atingir uma profundidade e um vigor que de outra forma seriam impossíveis.

Às vezes as regras e os limites são impostos pelo próprio material a ser trabalhado, como as leis físicas do som, da cor, da gravidade ou do movimento. Outras regras são inerentes ao estilo ou às convenções sociais adotadas pelo artista. Na dança e no teatro, em que o corpo do artista está presente na obra, os limites são mais óbvios, já que o corpo é ao mesmo tempo o motivo, o instrumento, o campo de atuação e a própria obra de arte.

A improvisação pode ter o mesmo sentido de estrutura e totalidade de uma composição planejada. Em espetáculos de dança quase sempre vemos coreografias e composições elaboradas de dança, e raramente as improvisações estão presentes como parte planejada do espetáculo. Em certo sentido, coreografia e improvisação podem ser equivalentes; o que decide o valor da criação é o seu sentido, e não a forma que se emprega para expressar seus significados.

Do mesmo modo como há coreografias de qualidade alta e complexa, há outras esvaziadas de sentido. Igualmente podem existir improvisações superficiais e vazias, bem como improvisações capazes de emitir beleza direta e espontaneidade de expressão, poucas vezes encontradas numa dança ensaiada ou planejada. “O arco-íris no céu (improvisado da natureza) é essencialmente diferente do arco-íris de um quadro de El Greco (composição elaborada), mas cada um dos dois pode tocar-nos profundamente” (GELEWSKI, 1969, p. 4).

Haselbach (1989, p. 7) define improvisar como dar uma forma espontânea; executar algo sob certas condições não previamente planejado; adaptar-se às dificuldades tornando-se ponto de partida para uma mudança individual ou composição concreta.

A improvisação pode ser motivação, etapa preparatória ou campo experimental para as criações em dança; um método de experimentação de movimentos que posteriormente poderão ser selecionados e organizados numa composição coreográfica; ou ser uma forma de expressão em si, quando improvisações constituem a obra.

Assim, podemos analisar a improvisação na dança sob dois aspectos: didático, em que a improvisação é entendida como um método para desenvolver capacidades e qualidades dos dançarinos; e também em seu aspecto criativo-expressivo, sendo compreendida como método para a elaboração de espetáculos cênicos ou como recurso expressivo em cena.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O trabalho pedagógico de Rolf Gelewski ainda está presente entre seus antigos alunos e discípulos, porém é um material de difícil acesso, visto que grande parte reside apenas na lembrança e na memória corporal dessas pessoas. Há muitos textos e apostilas elaborados por esse pesquisador, contudo, igualmente, o acesso é árduo.

A Casa Sri Aurobindo⁷⁵, associação civil sem fins lucrativos, de caráter cultural e filosófico fundada por Gelewski em 1971, mantém até hoje um acervo de suas publicações. A consulta e o empréstimo dessas obras são permitidos aos frequentadores, e algumas publicações continuam sendo vendidas, mas não existe um trabalho de divulgação, nem mesmo a viabilização de reedições de obras esgotadas.

Todo o material produzido por Gelewski, tanto as contribuições teóricas quanto os materiais didáticos, apresenta alto grau de aprofundamento e de detalhamento de questões essenciais para o ensino e a criação em arte, possuindo enorme valor especialmente para a dança. Uma pesquisa para resgatar essa fonte de conhecimento, pouco difundida nos meios artísticos e de ensino de dança no Brasil, é bastante necessária.

O contato e a realização de propostas contidas na obra *Ver ouvir movimentar-se: dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança* (GELEWSKI, 1973) e a sua experimentação por meio de novos elementos e de novas relações entre movimentos, imagens e sons poderão enriquecer a formação dos estudantes de arte e propiciar o desenvolvimento de suas capacidades criativas e expressivas.

A formação de artistas, sobretudo no âmbito do nível superior, enfatiza três planos de atuação: a criação, a interpretação e a pesquisa. Os ensinamentos e materiais didáticos de Gelewski fornecem elementos para desenvolver a capacidade criativa, expressiva e reflexiva do artista.

Assim, esta investigação pretende colaborar para a formação dos artistas, proporcionando uma experiência que enfatiza a sua atuação como criadores, intérpretes e pesquisadores, em uma proposta que aborda vários campos de conhecimento artístico. A contribuição deste estudo poderá estar também na discussão sobre procedimentos pedagógicos e criativos em dança.

REFERÊNCIAS

GELEWSKI, Rolf. A arte de improvisar. *In*: TEATRO CASTRO ALVES. **Programa do recital de dança**. Salvador, jun. 1969.

_____. **Ver ouvir movimentar-se: dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança**. Salvador: Nós, 1973.

HASELBACH, Barbara. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus, 1993.

⁷⁵ Para mais informações sobre Rolf Gelewski e a Casa Sri Aurobindo, acesse <http://www.casasriaurobindo.com.br>.

PASSOS, Juliana Cunha. **Rolf Gelewski e a improvisação na criação em dança**: formas, espaço e tempo. Curitiba: Prismas, 2015.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **Reconectando corpo e alma**: sobre o processo de improvisação e criação em dança. Tese (Doutorado)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

O gestual da prenda nas danças tradicionais gaúchas: uma proposta de composição coreográfica

**Larissa Franklin da Silva
Anderson da Silva Honorato**

LARISSA FRANKLIN DA SILVA- Acadêmica do curso de Especialização em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma).

ANDERSON DA SILVA HONORATO- Mestre em Ciências da Saúde e coordenador, professor e orientador da Pós-Graduação em Dança da Famma.

Resumo: Esta investigação tem como objetivos discutir os aspectos em torno do gestual feminino nas danças tradicionais gaúchas, fazendo um breve apanhado de sua história e constituição, e obter como resultado a criação de uma composição construída por meio desse gestual. O estudo foi desenvolvido em duas etapas. A primeira fase foi uma pesquisa bibliográfica com a análise dos dados encontrados, e a segunda consistiu em uma composição que foi apresentada durante o espetáculo de encerramento do curso de Especialização em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma). Este trabalho é caracterizado como pesquisa-ação, e o exposto alcançou seu propósito de forma que a coreografia foi exibida de acordo com a pesquisa bibliográfica e revelou aspectos importantes, bem como características específicas da dança tradicional gaúcha, além de uma de suas protagonistas: a prenda.

Palavras-chave: dança tradicional; prenda; folclore; simbologia; composição.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivos estudar o gestual feminino nas danças tradicionais gaúchas fazendo um breve apanhado histórico de sua constituição e, em seguida, realizar uma composição definida como projeção folclórica⁷⁶, que envolva as características específicas da figura da mulher nas danças tradicionais.

Salienta-se que a mulher gaúcha, alvo deste estudo, é também chamada de prenda, nome com o qual o gaúcho se refere à mulher e que tem como significados: presente, joia, tesouro.

A investigação ocorreu no segundo semestre do ano de 2014, na cidade de Maringá (PR), e teve como ponto de partida as seguintes questões: Qual é o gestual característico da prenda nas danças tradicionais gaúchas? Como se dá a apresentação desse gestual por meio de uma composição de projeção folclórica?

Assim, esta pesquisa torna-se importante no sentido de valorizar e evidenciar o papel e a presença da mulher nas danças de origem gaúcha, que são fortemente representadas em toda a Região Sul do país e mesmo fora dela.

Uma composição dessa forma planejada convida e estimula os espectadores, gerando um tipo de intervenção que valoriza e divulga a arte e o folclore mais presentes em nossa região, bem como suas características, considerando que são relativamente poucas as produções acadêmicas encontradas nessa área específica.

De acordo com Tripp (2005), este trabalho pode ser visto como pesquisa-ação, pelo fato de que “aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446).

DANÇA FOLCLÓRICA TRADICIONAL: SIMBOLOGIA E SENTIDO

Podemos perceber, nos estudos de Lara (2007), a relação dos signos corporais com a construção cultural e, conseqüentemente, com as manifestações dançantes do grupo em questão. A autora afirma:

⁷⁶ “Projeção folclórica consiste no aproveitamento dos fatos folclóricos vigentes, fora da época em que se realizam ou, ainda, fora de suas funções, para outras finalidades” (MTG-RS, 2014).

Os signos corporais estão intimamente ligados à construção cultural de cada sociedade. Embora as falas tragam os regionalismos, assim como as expressões próprias de cada comunidade, é pela comunicação não-verbal que as especificidades corpóreas são reconhecidas. As normatizações expressas em dado grupo de cultura popular estão intimamente ligadas às influências formadoras da sociedade. O corpo reflete tais influências e as concretiza (LARA, 2007, p. 118).

A exemplo disso, o gaúcho por meio de seus movimentos e gestos, com a sua impressionante teatralidade, conta sua história, seu comportamento, seus ideais e até seu cotidiano, tornando sua dança, assim, rica de signos formados pelas gerações através dos séculos. Portanto, o gestual da prenda especificamente também acaba por revelar importantes características e especificidades de sua cultura.

A FIGURA DA PRENDA E SUA CONSTITUIÇÃO NO MEIO TRADICIONALISTA GAÚCHO

Tratando-se especificamente da prenda, constata-se que sua participação no Centro de Tradições Gaúchas (CTG)⁷⁷ teve início com um lugar determinado para a sua atuação. Aparecia como o par do gaúcho nas representações das danças e como aquela que levava ao CTG sua graça e beleza (DUTRA, 2002). A mulher reproduzia, nas danças, as características consideradas, segundo os fundadores do primeiro CTG e outros pesquisadores, como próprias a ela.

Ela é o par romântico para o “herói dos pampas”, a pureza e a delicadeza são elementos tidos como naturais, vistos como inerentes à “mulher gaúcha”. O gaúcho, descrito como homem “forte e valente” encontrava na *prenda* a sua companheira idealizada: uma mulher bonita, recatada, doce e graciosa (DUTRA, 2002, p. 56, grifo do autor).

Na descrição geral dos movimentos femininos das danças gaúchas, Côrtes e Lessa (1997, p. 22) afirmam:

Nas danças do antigo fandango, somente o homem “sapateia”, pois a mulher se limita a “sarandear”. Para executar o “sarandeio” ou “meneio”, a mulher ergue levemente a barra-da-saia, efetuando passos graciosos, rápidos e curtos. Enquanto sarandeia, a mulher dá ao busto uma postura desempenada, de donaire e altivez.

Já com relação à formação do que pode ser considerada a estirpe da mulher gaúcha, nossa pesquisa revelou grande miscigenação de imigrantes. Casais açorianos; mulheres africanas (trazidas como escravas); mulheres vindas de outros estados brasileiros; grupos de imigrantes alemãs, italianas, polonesas, árabes e judias; além das próprias mulheres nativas, que já habitavam os limites do Rio Grande do Sul na chegada dos colonizadores ibéricos. Todas trouxeram, de alguma maneira, suas contribuições para a formação cultural e, por conseguinte, gestual da prenda gaúcha (LEAL, 2006).

A PROPOSTA DE COMPOSIÇÃO

A composição resultante desta pesquisa foi apresentada no espetáculo de encerramento do curso de Especialização em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma), por parte da turma II, no dia

⁷⁷ Criado com a fundação do 35 CTG, em 1948 (LEAL, 2006).

20 de dezembro de 2014, e encontra-se disponível em Silva (2014).

Ressaltamos que para a formulação da coreografia foram utilizadas as informações encontradas sobre os movimentos realizados pela prenda em diferentes danças tradicionais gaúchas, porém percebemos que o gestual da prenda se apresenta de maneira mais explícita ou perceptível no jeito, no modo de dançar, na delicadeza, na graça ao sarandear mais que nos próprios passos do sarandeio. Assim, usou-se uma mescla de movimentos característicos das danças tradicionais gaúchas e movimentos variados que pudessem representar a delicadeza e graciosidade da prenda.

Como exemplo dos movimentos empregados, podemos citar: o giro característico da dança do balaio; o giro saudação, que costuma ser feito no início ou término de uma dança; as batidas de pés do sarraballo; e o passo de valsa, de marcha e de polca, presentes em várias danças (CÔRTEZ; LESSA, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa pudemos perceber que o gestual da prenda gaúcha nas danças tradicionais é muito característico e, de certa forma, limitado. A delicadeza, a leveza, a graciosidade e o recato, muitas vezes citados durante o trabalho, são os principais determinantes de quem é essa mulher e de como se apresenta nas danças. A força, bravura e resistência da gaúcha reveladas em períodos de intempéries e, geralmente, ressaltadas não aparecem nas danças tradicionais, o que se atribui ao fato de a sociedade em questão preservar uma cultura machista, de submissão feminina. Essas questões não extraem a beleza, o valor nem a importância das danças tradicionais e de toda a cultura gaúcha.

Toda a investigação e os estudos realizados em torno do gestual da prenda gaúcha e o contexto em que aparece se fazem importantes para a construção de conhecimento sobre esse assunto e, ao mesmo tempo em que direciona o olhar, focando-o especificamente no gesto da prenda, permite a sua ampliação com relação à cultura gaúcha, que se mostra tão distinta e rica em detalhes.

Entendemos também que muito mais ainda pode ser explorado quanto ao gestual feminino nas danças tradicionais gaúchas e que a composição resultante desta pesquisa apresenta apenas uma das possibilidades de composição associadas a esse valioso tema.

REFERÊNCIAS

- CÔRTEZ, Paixão; LESSA, Barbosa. **Manual de danças gaúchas**. 8. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.
- DUTRA, Cláudia Pereira. **A prenda no imaginário tradicionalista**. 2002. Disponível em: <<http://www.paginadogaucha.com.br/tese/prenda.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.
- LARA, Larissa Michelle. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 111-129, 2007.
- LEAL, José Machado. **Rio Grande do Sul: histórias e tradições**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG-RS). **Tradicionalismo: conceituações**. Porto Alegre: Movimento Tradicionalista Gaúcho. Disponível em: <http://www.mtg.org.br/folc_conceit.php>. Acesso em: 26 nov. 2014.

SILVA, Larissa F. **O gestual da prenda nas danças tradicionais gaúchas**: uma proposta de composição. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e3iQOBIMYFU>>. Acesso em: 7 maio 2015.

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Dança como facilitadora da alteridade em pessoas com deficiência

Lavinia Teixeira Machado

LAVINIA TEIXEIRA MACHADO- Bailarina e fisioterapeuta, doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora adjunta I do Departamento de Educação em Saúde da UFS.

Resumo: A dança viabiliza a comunicação. Como processo de interconexão e interinfluência de possibilidade criadora, ela fomenta a construção da alteridade em pessoas com deficiência, pela sua capacidade de abranger e interconectar os atores sociais. O objetivo do estudo foi investigar a influência da dança na alteridade e na conseqüente qualidade de vida de pessoas com deficiência. Foram realizadas aulas de dança adaptadas focando os preceitos de Laban/Bartenieff, Horton, Graham e Feldenkrais duas vezes por semana, em dias alternados, num período de dois meses. Durante esse período, foram construídas *performances* coreografadas e houve algumas apresentações públicas. Verificou-se a importância da dança na construção da alteridade de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: alteridade; dança; pessoas com deficiência. qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

Além da debilidade neurocorporal, as dificuldades são potencializadas pelos aspectos psicomotores, influenciados principalmente pelas questões emocionais: as pessoas com deficiência (PCD) sentem-se incapazes de realizar o que a maioria das pessoas consegue. A imagem corporal também reflete profundos sentimentos de baixa autoestima e incapacidade de ser parte de um todo, do mundo em volta.

Intervenções socioeducacionais que fomentam a inserção de PCD no contexto sociocultural são de fundamental importância (STEPHENS; MILLER, 2009; TEIXEIRA MACHADO; DESANTANA, 2013). A escolha pelo uso da dança como facilitadora desse processo surgiu com base na premissa de que ela permite a exploração do espaço, transforma o ambiente e gera autoconfiança, autonomia e independência.

Oferecer novas propostas de *performance* que visam ao ser/estar no outro em PCD aliadas aos benefícios que vislumbram não somente um aparato neuromotor mais funcional, mas a concretização de produções corporais que solidificam a personalidade do ator num cenário de que possivelmente ele acreditava que nunca poderia fazer parte, foi o enfoque deste estudo, assim como propor alternativas de *performance* que gerem motivação e, por conseguinte, o despertar da alteridade no universo artístico mediante a diversidade das possibilidades criadoras que a dança inquirir.

MÉTODOS

A pesquisa abordou o método de estudo de caso, haja vista que esse tipo de abordagem se fundamenta no fornecimento amplo e detalhado das investigações acerca de hábitos, atitudes, comportamentos, entre outros delineamentos (MARCONI; LAKATOS, 2004). Foram considerados como critérios de inclusão para essa amostra: PCD por lesão nervosa cerebral; ambos os sexos; faixa etária entre 15 e 29 anos.

Os participantes frequentaram aulas de dança em sala de aula com piso apropriado, espelhos e aparelhagem de som, com enfoque nos conceitos de Laban/Bartenieff, Horton, Graham e Feldenkrais, com duração de uma hora, duas vezes por semana, num período de dois meses. Foi aplicado um roteiro de entrevista com questionários e formulários semiestruturados, além da observação livre direta no decorrer das aulas.

Os responsáveis pelos participantes assinaram previamente o termo de consentimento livre e esclarecido, após leitura e conhecimento do objetivo e da finalidade da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vinte e seis PCDs participaram do estudo. Todos eles apresentaram resultados satisfatórios quanto à possibilidade de se sentir partícipes de uma vida social que lhes é conferida. Alguns trabalhos com desenho metodológico similar a este abordam os benefícios da dança em diversas outras condições e comprometimentos neuromotores (AKTAS; OGCE, 2005; ALPERT *et al.*, 2009; COHEN; WALCO, 1999; D'ALENCAR *et al.*, 2008; DUIGNAN; HEDLEY; MILVERTON, 2009; HACKNEY *et al.*, 2007; JEONG *et al.*, 2005; PELC, 2002; XIA; GRANT, 2009). Esses estudos constataram que a dança contribui para a melhoria da qualidade de vida e evidenciaram a redução da ansiedade, fator primordial para o *status* psicofísico, sem mudanças significativas no comprometimento motor.

A pessoa limitada pelas suas debilidades físicas e/ou mentais não consegue impor significações do seu contexto por estar carente de instrumentos que viabilizem a excelência de sua integração social. As artes, enfatizando a dança, são coadjuvantes na configuração das relações sociais, que permitem o corpo agir de acordo com as possibilidades existentes para a sua integração e incorporação na comunidade.

É com base nessa concepção que a dança surge. Ela contribui para a construção da autonomia desses indivíduos. De acordo com Freire (2011), a autonomia significa aprender por meio de iniciativas próprias e pela ação. A dança permite a descoberta do que é próprio do corpo humano ímpar e peculiar, fortalecendo a soberana autonomia.

Conforme Peto (2000), a dança envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais. Ademais, essa arte veicula comunicação e expressão, fatores fundamentais nos processos socioeducativos. Ela é multifacetada e seus benefícios são irrestritos, pois também mantém o corpo ativo e em busca do equilíbrio físico, mental e espiritual (FRANCA; PAGLIUCA, 2009).

Nos aspectos educacionais, a dança vislumbra uma proposta que não se restringe a ensinar passos de dança, pois é algo que se expressa mediante ensinamentos culturais e da subjetividade. A percepção da capacidade cognitiva do indivíduo é colocada como meta (FREIRE, 2001).

Iso porque a dança engloba a aprendizagem em vários aspectos, dos quais poderíamos destacar a memória mnemônica, relacionada à aprendizagem afetiva que as artes inquiram no ser humano (TEIXEIRA MACHADO, 2011). A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo exprime a capacidade de lidar com diversas situações da vida, após a exposição a elas.

Da aprendizagem depende o desenvolvimento psicomotor e as evoluções neurológicas essenciais para a vida cotidiana (TEIXEIRA MACHADO, 2015). A composição de coreografias permitiu a potencialização da capacidade mnemônica dos participantes ao longo das aulas e, principalmente, após a exposição perante o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança interfere nos processos cognitivos para a elaboração do movimento e viabiliza a inserção nos contextos sociais de PCD por proporcionar a participação em atividades socioculturais. A inserção de PCD nos contextos sociais torna possível a concepção de ser parte de um todo, mas não no sentido discriminativo ou estigmático, e sim numa situação que permite a autoestima por meio do espaço social que lhe é conferido ou obtido.

REFERÊNCIAS

- AKTAS, G.; OGCE, F. Dance as a therapy for cancer prevention. **Asian Pac Journal of Cancer Preview**, v. 6, n. 3, p. 408-411, 2005.
- ALPERT, P. T. *et al.* The effect of modified jazz dance on balance, cognition, and mood in older adults. **Journal of the American Academy of Nurse Practices**, v. 21, n. 2, p. 108-115, 2009.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Barrocas e Luiz Octavio Leite. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- COHEN, S. O.; WALCO, G. A. Dance/movement therapy for children and adolescents with cancer. **Cancer Practice**, v. 7, p. 34-42, 1999.
- D'ALENCAR, B. P. *et al.* Biodance as process of existential renew for the elderly. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 5, p. 608-614, 2008.
- DUIGNAN, D.; HEDLEY, L.; MILVERTON, R. Exploring dance as a therapy for symptoms and social interaction in a dementia care unit. **Nurse Times**, v. 105, n. 30, p. 19-22, 2009.
- FRANCA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F. Inclusão social da pessoa com deficiência: conquistas, desafios e implicações para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 1, mar. 2009.
- FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HACKNEY, M. E. *et al.* Effects of tango on functional mobility in Parkinson's disease: a preliminary study. **Journal of Neurology and Physical Therapy**, v. 31, n. 4, p. 173-179, 2007.
- JEONG, Y. J. *et al.* Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. **Journal of Neuroscience**, v. 12, p. 1.711-1.720, 2005.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- PELC, Z. Therapeutic values of dance movement and its influence on psychomotor development of deaf persons as a form of socialization and integration with the environment. **Wiad Lek Publishing**, v. 1, p. 845-849, 2002.
- PETO, A. C. Terapia através da dança com laringectomizados: relato de experiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, dez. 2000.
- STEPHENS, J.; MILLER, T. Feldenkrais method in rehabilitation: using functional integration and awareness through movement to explore new possibilities. *In*: DAVIS, C. (Org.). **Complementary therapies in rehabilitation: evidence for efficacy in therapy, prevention, and wellness**. 3. ed. Filadélfia: Slack

Incorporated, 2009.

TEIXEIRA MACHADO, L. Dançaterapia e qualidade de vida de pessoas com deficiência. *In*: CHARLOT, Bernard. (Org.). **Dança, teatro e educação na sociedade contemporânea**. Ribeirão Preto: Alfabeto, p. 77-96, 2011.

_____. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 205-211, 2015.

_____; DESANTANA, J. M. Dançaterapia e a qualidade de vida de pessoas com deficiência física: ensaio clínico controlado. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 5, n. 1, p. 39-52, 2013.

XIA, J.; GRANT, T. J. Dance therapy for schizophrenia. **Cochrane Database Systematic Reviews**, v. 1, 2009.

As danças circulares com os idosos: o florescer da alegria de viver

Livia Camille Maciel de Oliveira

Maria Betânia Maciel da Silva

LIVIA CAMILLE MACIEL DE OLIVEIRA- Graduanda do curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), voluntária no grupo de dança circular da Unidade de Atenção Primária em Saúde (Upas) de Candelária (Natal/RN).

MARIA BETÂNIA MACIEL DA SILVA- Enfermeira, mestre em Enfermagem, focalizadora em danças circulares na Upas de Candelária (Natal/RN).

Resumo: As danças ampliam as possibilidades de o ser humano exprimir as suas emoções, que permeiam sentimentos de espontaneidade ao relacionar-se consigo mesmo e com o próximo. Trata-se de um estudo qualitativo que objetivou relatar a experiência vivenciada por uma discente do curso de graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e uma enfermeira numa Unidade de Atenção Primária em Saúde (Upas) de Natal (RN). A cada encontro, os idosos estabeleciam laços de amizade e afeto que contribuíam para a produção de benefícios na vida deles, amenizando os problemas de saúde que geralmente os acometem na velhice, além de fortalecer o lado emocional de quem pratica a dança, contribuindo, assim, para o florescer da vida.

Palavras-chave: danças circulares; idosos; qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

A transição demográfica, famosa mudança em que a população jovem se torna envelhecida, já é uma realidade no Brasil. Assim, a velhice pontua para a inserção de novas formas de cuidado que favoreçam o envelhecimento saudável. O idoso hoje vive de modo mais ativo, fugindo do sedentarismo, vivendo o que a vida pode lhe oferecer de melhor. Nesse contexto, é importante a realização de práticas corporais como as danças circulares, que melhoram a condição física e psicológica dos idosos, contribuindo para a melhor qualidade de vida (JORDÃO NETTO, 1997; SOUZA; METZNER, 2013; VIEIRA *et al.*, 2014).

Logo, percebe-se a procura por parte dos idosos por espaços onde possam cuidar melhor do corpo, da mente e do espírito, para uma vida mais saudável, o que aponta para a reorganização do sistema de saúde, já que essa população requer cuidados que são desafiantes por conta de alguns apresentarem doenças crônicas, além do fato de incorporarem disfunções nos últimos anos de vida (NASRI, 2008).

As danças ampliam as possibilidades de o ser humano exprimir as suas emoções, que permeiam sentimentos de espontaneidade ao relacionar-se consigo mesmo e com o próximo, já que dançar promove nos dançantes a percepção de inúmeras sensações e a interação com seu próprio corpo, o que pode revelar momentos de alegria, ansiedade, tristeza e, até mesmo, de desânimo (CATIB; TREVISAN; SCHWARTZ, 2009).

As danças circulares são capazes de produzir inúmeros benefícios para seus praticantes e oportunizam a vivência da alegria e da amizade. Muitas vezes, a pessoa que dança traz consigo sentimentos de tristeza e depressão, advindos de situações do cotidiano e por circunstâncias da vida. A partir do momento em que passa a envolver-se com a presença da música e da troca de olhares acolhedores, seu corpo movimentase com maior fluidez. Além disso, a dança circular pode contribuir para um momento profundo de recriação da pessoa, na coragem de encarar a roda e a aventura que cada dança ativa (CATIB; TREVISAN; SCHWARTZ, 2009).

As danças circulares, também chamadas de sagradas, são práticas de dança desenvolvidas em círculo, envolvendo simbologias, tradição e cultura de diferentes povos. Na roda, de mãos dadas, voltada para um centro comum, ao ritmo de suas músicas, nos passos e nos gestos desenhados no movimento coletivo, as marcas de tradições diversas são dançadas e acolhidas, são vivificadas no círculo (OSTETTO, 2010).

Essa prática corporal melhora as disposições física e mental, a flexibilidade, a postura, a força e a resistência muscular, a consciência ou o esquema corporal, reduzindo tensões e dores e precipitando o bem-estar. Atua no campo mental e emocional, porque permite à pessoa trabalhar a atenção, memória, cognição, linguagem, bem como se expressar, socializar e minimizar os sentimentos de isolamento e solidão (FLEURY; GONTIJO, 2006).

Ainda que a literatura científica sobre as danças circulares seja bastante restrita no Brasil, já há indícios de que a sua prática pode despertar no sujeito que delas faz uso ações que propiciem vivenciar e refletir o movimento como fonte de aprendizagem tanto no âmbito educacional como no contexto do lazer (CATIB; TREVISAN; SCHWARTZ, 2009).

Sendo assim, as danças circulares podem ser realizadas em diversos espaços de saúde e da educação, tais como: Unidades Básicas de Saúde, Centro Dia, Instituições de Longa Permanência para Idosos (Ilpis), salas de aula, ruas, praças, entre outros. Vale salientar que qualquer pessoa pode participar das danças circulares. Para tanto, basta entrar na roda, dar as mãos e se abrir para o encontro além da palavra.

Os idosos geralmente procuram os grupos na perspectiva de acolhimento e de oportunidade de celebrar a vida. Essa modalidade de dança tem como principal objetivo a celebração, opondo-se às danças de apresentação ou de entretenimento, cujos propósitos são a *performance* e a perfeição coreográfica para a apresentação. Assim, não importam o certo e o errado, ou a exatidão do movimento. Certo e errado são ressaltados como partes intrínsecas do processo que é viver e, por isso mesmo, são respeitados e acolhidos no processo de autoconscientização e autotransformação (FLEURY; GONTIJO, 2006).

Perante a crescente utilização das danças circulares nas sociedades atuais, questiona-se o seu uso pelos idosos, bem como a sua efetividade quanto aos benefícios para a qualidade de vida do idoso. Diante do exposto, o estudo justifica-se pela relevância do tema, que em seu contexto representa grande importância para os idosos na atualidade, como também para os que vão envelhecer.

Este estudo teve como objetivo relatar a experiência da utilização das danças circulares com idosos em uma Unidade Básica de Saúde do município de Natal (RN).

METODOLOGIA

O estudo é um relato de experiência que descreve as vivências das oficinas com danças circulares com um grupo de idosos. Tais vivências foram desenvolvidas na Unidade de Atenção Primária em Saúde (Upas) de Candelária, em Natal, nos meses de janeiro a abril de 2015. As oficinas de danças circulares (no total de 10) aconteceram nas quartas-feiras, semanalmente, com mulheres idosas que participam das atividades da Upas de Candelária, sendo estas realizadas numa perspectiva maior que inclui atividades arteterapêuticas e práticas de relaxamento.

A oficina tem sido planejada conjuntamente com uma aluna do curso de graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que contribui de forma voluntária com a orientação das coreografias e com as práticas de relaxamento que antecedem a dança. Também recebe ajuda da enfermeira/focalizadora da Upas, que tem formação em danças circulares e vem desenvolvendo esse trabalho desde 2012.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oficinas de danças circulares acontecem semanalmente toda quarta-feira, na Upas, com idosos. Nessas oficinas, predominou o sexo feminino, com faixa etária compreendida entre 60 e 85 anos. Nesse trimestre, não tivemos a participação de homens na roda, mesmo tendo sido realizado o convite para os homens e as mulheres idosos que procuram o serviço de saúde.

No momento da chegada dos idosos, viu-se a condição física de cada um para participar da dança. Observou-se que, a cada encontro, os idosos estabeleciam laços de amizade e afeto que contribuíam para a produção de benefícios na vida deles, amenizando os problemas de saúde que geralmente os acometem na velhice, além de fortalecer o lado emocional de quem praticava a dança (SOUZA; METZNER, 2013).

Durante todas as oficinas, procurou-se focar no empoderamento e no fortalecimento dos idosos para que estes pudessem dar conta das demandas diárias de maneira mais centrada.

Percebeu-se que a participação dos idosos a cada dia aumentava nas rodas. Um dos motivos para o crescimento dessa participação pode estar relacionado ao fato de que as coreografias não exigiam níveis técnicos de execução apurados, como o balé ou o tango, por exemplo. Além disso, os passos das danças circulares são agrupados em sequências que se repetem no decorrer de toda a música, o que propicia fácil assimilação e execução por qualquer pessoa, criança, adolescente ou idosa (BRASIL, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das oficinas de danças circulares com idosos na Upas de Candelária mostrou-se como uma oportunidade de maior compreensão de como a dança circular pode contribuir para o bem-estar físico, mental e espiritual do idoso, propiciando a ele mais força para enfrentar os desafios e melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC). Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 92 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CATIB, N. O. M. *et al.* Estados emocionais de idosos nas danças circulares. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 41-52, jan./mar. 2008.

_____; TREVISAN, P. R. T. C.; SCHWARTZ, G. M. As danças circulares no contexto das tendências pedagógicas da educação física. **Impulso**, Piracicaba, v. 19, n. 48, p. 61-72, jul./dez. 2009.

FLEURY, T. M. A.; GONTIJO, D. T. As danças circulares e as possíveis contribuições da terapia ocupacional para as idosas. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 9, p. 75-90, 2006.

JORDÃO NETTO, A. **Gerontologia básica**. São Paulo: Lemos, 1997.

NASRI, F. O envelhecimento populacional no Brasil. **Einstein**, v. 6, Supl. 1: S4-S6, 2008.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores.

Caderno Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, abr. 2010.

SOUZA, J. C.; METZNER, A. C. Benefícios da dança no aspecto social e físico dos idosos. **Revista Fafibe On-Line**, ano VI, n. 6, p. 8-13, nov. 2013.

VIEIRA, A. A. U. *et al.* Análise de qualidade de vida e bem-estar em praticantes de atividades físicas na terceira idade. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 1, 2014.

**Investigações sobre a presença da
videodança nas graduações em Dança
(Licenciatura) do Rio Grande do Sul**

**Luana Echevengúá Arrieche
Maiara Cristina Moraes Gonçalves**

LUANA ECHEVENGUÁ ARRIECHE- Formanda do curso de Dança – Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

MAIARA CRISTINA MORAES GONÇALVES- Professora do curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da UFPel. Professora colaboradora do projeto de extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade. Professora colaboradora do projeto de extensão Poéticas da Diferença. Graduada em Dança – Licenciatura pela UFPel.

Resumo: O presente trabalho é uma pesquisa de conclusão de curso em andamento. Ela possui os objetivos de identificar e descrever como vem sendo abordada a videodança em graduações em Dança (Licenciatura) no estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos desta investigação foram todos os professores e um percentual de alunos presentes nos cursos de Licenciatura em Dança. Utilizamos o método exploratório e descritivo, tendo em vista a abordagem qualitativa. A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados, todavia já possuímos resultados parciais. Entre eles, está a descoberta da existência de escritos e reflexões sobre o tema pesquisado.

Palavras-chave: videodança; formação de licenciados; dança.

INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa busca a investigação de como a videodança vem sendo abordada nas graduações de Licenciatura em Dança no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso ainda em andamento. Os objetivos específicos que nos propomos a alcançar foram: compreender a opinião dos professores dos cursos de Dança – Licenciatura sobre a importância de a videodança estar presente na formação dos licenciados; investigar o entendimento e interesse dos alunos sobre a videodança, questionando sobre a existência e relevância de o tema ser trabalhado na formação docente; descobrir reflexões acerca de videodança que problematizem possibilidades de inserir o tema no ensino da dança na escola.

Acreditamos que perceber os meios de comunicação e as tecnologias utilizados na atualidade é de extrema importância para refletir a educação em/pela dança. Nesse sentido, vemos a universidade como um local apropriado para amadurecer reflexões em torno da educação e tecnologia, uma vez que virá a repercutir nos espaços escolares.

Trata-se de uma pesquisa social que utiliza o método exploratório e descritivo, considerando que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2008, p. 28), tendo em vista uma abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são professores e alunos de quatro cursos de Dança – Licenciatura das universidades públicas do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre; UFRGS, em Montenegro; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e Universidade Federal de Pelotas (UFPe).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários semiestruturados e entrevistas estruturadas por pauta. Os procedimentos metodológicos ocorreram em dois momentos. Primeiramente, foi enviado por *e-mail* um questionário aos professores das instituições analisadas, com questões abertas e fechadas, no intuito de identificar aqueles que tiveram ou têm algum envolvimento com o tema pesquisado e também para compreender sua concepção acerca do assunto. Após o retorno do instrumento, este foi analisado de acordo com os critérios: resposta positiva nas duas primeiras questões e disponibilidade para a realização da entrevista.

Para investigar o entendimento dos alunos sobre o assunto, fez-se um caminho metodológico diferente. Também foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas, no entanto sua

aplicação aconteceu presencialmente, no local e período das aulas do curso de Dança – Licenciatura.

Para investigar o assunto videodança e sua presença nas graduações em Dança – Licenciatura, organizamos o referencial teórico em dois eixos: hibridismo: videodança como tema de reflexão; e os prédios: graduações em Dança – Licenciatura. No primeiro, debruçamo-nos sobre as teorias dos autores Leonel Brum, Douglas Rosenberg, Paulo Caldas, entre outros, os quais nos possibilitam descrever algumas das características da videodança, assim como um breve panorama histórico dela. No segundo, tomamos como base inicial os projetos político-pedagógicos dos cursos pesquisados e formulações teóricas da autora Márcia Strazzacappa.

HIBRIDISMO: VIDEOANÇA COMO TEMA DE REFLEXÃO

O assunto abordado neste texto é conhecido como a arte do devir, segundo Brum (2012), do latim *devenire*, chegar, conceito filosófico que significa as mudanças pelas quais passam as coisas. Para o autor, o termo *videodança* não se limita a uma categoria, pois suas características são ilimitadas e sua principal qualidade é a liberdade criativa. Trata-se de um modo de arte em constante modificação e aperfeiçoamento, acompanhando os permanentes avanços tecnológicos.

O diálogo entre as duas linguagens – dança e cinema –, conforme Tomazzoni (2012), surgiu simultaneamente com o nascimento da sétima arte, por meio dos experimentos de Thomas Edison (Estados Unidos), dos irmãos Lumière (França) e dos irmãos Skladanowsky (Alemanha). De 1902 a 1907, Georges Méliès, De Chomòn, Pathé Frères, entre outros cineastas, inseriram trechos de dança em suas produções cinematográficas, o que repercutiu nas décadas seguintes como um novo momento para a dança.

Muitos artistas estreitaram a relação dança e tecnologia. Como exemplo, citamos os irmãos Lumière e Thomas Edison, os quais espalhados pelo mundo incentivaram outros artistas: Georges Méliès, Loie Fuller, Ruth St. Denis, Ted Shawn, Maya Deren, Merce Cunningham, Philippe Decouflè, Angelin Preljocaj, Susanne Linke, Meg Stuart etc.

Campo multifacetado, com raízes em diversas áreas de conhecimento, a videodança pertence a um campo de conhecimento híbrido, possibilitando aos artistas o intercâmbio entre as artes plásticas, audiovisuais, performáticas, entre outras, concretizando um novo campo de criação em dança.

OS PRÉDIOS: GRADUAÇÕES EM DANÇA – LICENCIATURA

Os prédios em questão nesta pesquisa são uma metáfora para os espaços de formação superior em Dança – Licenciatura, os quais foram construídos por intermédio da repercussão de ações dos que faziam e pensavam a dança em nosso país, momento em que muitos bailarinos profissionais ou ainda em formação em espaços especializados (academias e instituições de ensino informal) começaram a buscar estudos em cursos superiores (STRAZZACAPPA, 2003, p. 180).

A década de 1980 foi um período aglutinador para a produção de novos cursos, mas nos anos 1990 foi quando ocorreu a proliferação deles pelo país. De acordo com Strazzacappa (2003), são desconhecidas as causas que impulsionaram a criação de novos cursos de graduação em Dança, tanto os bacharelados quanto as licenciaturas em Dança. No entanto a autora levanta algumas hipóteses: a influência dos festivais

de dança; a criação de grupos de pesquisa, estúdios e escolas particulares; a oferta de oficinas de dança em espaços culturais etc.

É necessário descrever o processo de construção desses prédios com base na perspectiva macro, porém o foco desta pesquisa são os cursos presentes no Rio Grande do Sul, os quais conhecemos ao investigar seus projetos político-pedagógicos. Com a leitura desses documentos, apontamos algumas características dos cursos averiguados: o comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão; e a formação de professores comprometidos e éticos em sua função, por meio de vivências voltadas à reflexão crítica e criativa.

As estruturas curriculares dos cursos pesquisados estão organizadas em disciplinas teórico-práticas em que são discutidos e abordados conhecimentos sobre a história da dança, práticas pedagógicas, estágios supervisionados e disciplinas de criação em dança. O perfil dos egressos desses cursos é o de professores-artistas-pesquisadores preocupados com a arte-educação, capazes de contribuir com o campo dos saberes da dança e fomentá-lo.

AS JANELAS ENTREABERTAS

Em meio ao processo de coleta de dados dos 33 professores pesquisados, apenas 21 retornaram o instrumento enviado. É possível supor que os docentes que trabalham ou já trabalharam com a videodança apontaram ter inserido o tema de forma transversal em disciplinas ou projetos de extensão/pesquisa/ensino. Dessa maneira, o assunto é incluído como conteúdo ou media outro, em algumas disciplinas: Composição Coreográfica, História e Teoria da Dança, Estudos Contemporâneos, Laboratório de Arte e Performance, entre outras.

Entre os nove professores selecionados para a realização das entrevistas, cinco foram entrevistados até o momento, os quais oportunizaram a verificação de reflexões sobre a inserção da videodança no espaço escolar. Acredita-se que, ao utilizar o vídeo como um espaço de experimentação e criação em dança, os alunos imbricados pela tecnologia aceitam com facilidade a exposição visual por intermédio de vídeos e fotos, modo esse de relacionar-se consigo presente no seu dia a dia, o que resulta na disponibilidade para as atividades propostas.

No entanto, em relação aos alunos pesquisados, constatamos que poucos refletem acerca da possibilidade de trabalhar com videodança na escola antes das vivências dos estágios supervisionados, assim como poucos entendem ou se interessam pelo assunto nos primeiros semestres do curso.

Apesar de ainda estarmos em processo de coleta de dados, acreditamos que parte da função do aluno de licenciatura consiste em refletir sobre práticas educativas que propiciem experiências de dança a diferentes tipos de corpos e interesses. Nesse sentido, apontamos a videodança como uma possibilidade de ação. Também compreendemos que o momento atual é propício para fomentar discussões em torno da tecnologia, com ênfase no tema videodança, oportunizando outros campos de pensamento e caminhos para à educação em dança.

REFERÊNCIAS

BRUM, Leonel. Videodança: uma arte do devir. *In*: VIEIRA, João Luiz *et al.* **Dança em foco**: ensaios contemporâneos de videodança. 2012. p. 74-113. 345 p.

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

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. p. 175-194. 249 p.

TOMAZZONI, Airton. Um baile mudo: a dança no cinema pré-sonoro. *In*: VIEIRA, João Luiz *et al.* **Ensaaios contemporâneos de videodança**: dança em foco. 2012. p. 50-73. 345 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPeL). **Projeto Político-Pedagógico**: curso de Dança – Licenciatura. Pelotas, 2012.

Desapropriar de mim: a experiência de solidão vivida em comunidade

Lucas Gabriel Viapiana

Fátima Costa de Lima

LUCAS GABRIEL VIAPIANA- Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Ator e produtor teatral.

FÁTIMA COSTA DE LIMA- Doutora em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2011, e professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação de Teatro e do Departamento de Artes Cênicas (DAC). Cenógrafa, figurinista e atriz.

Resumo: Este artigo apresenta o processo compositivo da configuração de dança contemporânea *Desapropriar de mim* (2014), comentando os princípios e elementos que deram forma e conteúdo ao projeto criativo proposto por Elke Siedler à disciplina Montagem Teatral do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). A análise busca basear-se nos conceitos de *contemporâneo* de Giorgio Agamben e de *comunidade* de Georges Bataille, para abordar a proposta e encontrar aspectos que a caracterizem como dança contemporânea.

Palavras-chave: dança contemporânea; comunidade; composição; montagem teatral.

O campo do contemporâneo, pensamento e prática, tem gradativamente influenciado os caminhos e as experiências artísticas realizadas desde o século XX. De forma pertinente, o filósofo italiano Agamben (2009) expõe em seu ensaio *O que é contemporâneo?* uma proposta sobre como pensar a contemporaneidade. Para o autor, o ser contemporâneo de seu tempo é “aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual” (AGAMBEN, 2009, p. 58). Também, o filósofo esclarece que ser contemporâneo não significa estar destoado de seu tempo, como alguém que se sinta mais à vontade em outra época do que na sua, e sim aquele que se conscientiza das relações e lacunas de seu próprio tempo e nele mantém seu olhar fixo. Esse é um tipo de pensar contemporâneo que tem coordenado fortes mudanças no campo da práxis artística.

Na dança, não é diferente. Conceituar dança contemporânea torna-se uma tarefa desafiadora. Quando formas e conceitos estão em construção no presente, buscar definições pode conduzir à limitação da potencialidade e da abrangência da arte. Primeiramente, é preciso esclarecer que a dança contemporânea não se trata de uma nova técnica de dança, nem se ocupa em negar uma técnica qualquer. Por conta de sua forma heterogênea de pensar e agir, essa classificação engloba um conjunto de obras artísticas bastante diverso que se preocupa em visar ao corpo como lugar de ideias, material de experimentação e sensação. Nega uma limitação ou imposição de uma técnica específica e possibilita, desse modo, a utilização de uma ou mais técnicas existentes, personalizando-as. Com interesse nessa área dificilmente normatizada, Xavier (2012, p. 12) traz uma significativa questão: “Podemos considerar que sua regulação decorre precisamente da ausência de normas?”.

Meyer (2007) discursa sobre os tempos atuais em que as artes se atravessam. A *indisciplinaridade*, no sentido de que os campos disciplinares se desfazem ao ficarem demasiadamente próximos, tornou-se condição para suprir a necessidade do artista contemporâneo que atravessa as fronteiras disciplinares e exige a “substituição da noção de disciplina pela de indisciplina” (MEYER, 2007, p. 26). A dança contemporânea serve-se de outras áreas de conhecimento, como a antropologia, a filosofia, a física, a anatomia e a poesia. E torna-se híbrida, expande-se, de maneira que sua própria limitação no conceito de *dança* não lhe é mais suficiente.

No ano de 2014, o autor do artigo participou das disciplinas Montagem Teatral I e Montagem Teatral II (subsequentes) do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que resultou em duas criações artísticas distintas, entre elas *Desapropriar de mim*, dirigida pela dançarina profissional e professora Elke Siedler. As disciplinas têm por objetivo proporcionar ao aluno a experiência

de um processo criativo. Para isso, o professor emprega procedimentos pedagógicos e ao mesmo tempo assume a figura de diretor na preparação dos estudantes para futuras atividades profissionais em que eles possam participar. No caso da montagem de *Desapropriar de mim*, da qual 13 acadêmicos faziam parte, Siedler optou por montar uma configuração de dança contemporânea que corporificasse a ideia de comunidade, considerando como referência teórica reflexões de Bataille (1987):

A configuração de dança contemporânea DESAPROPRIAR DE MIM é uma reflexão crítico-poética acerca do conceito contemporâneo de COMUNIDADE, compreendida enquanto fluxos relacionais entre sujeitos singulares. O conceito de comunidade não é fundado num pressuposto comum, numa identidade, uma vez que os indivíduos que as constitui não são passíveis de homogeneização dos modos de ser, pensar e agir. Neste sentido, a configuração de dança aposta na construção de um ambiente relacional que evidencie a impossibilidade de constituição de uma unicidade estanque de laços entre seres: a vida em comum é composta pelo choque das diferenças entre indivíduos (SIEDLER, 2014).

Segundo essa ideia, a comunidade é estabelecida com relações sociais que atravessam a cotidianidade, sem necessidade de identidade estável entre seus indivíduos. Opõe-se, pois, a estereótipos ou imagens românticas de grupos sociais pertencentes ao espaço urbano. No centro dessa configuração, os indivíduos que formam a comunidade são compreendidos por intermédio do conceito de “descontinuidade” apresentado por Bataille (1987). Segundo o autor,

cada ser é distinto de todos os outros. Seu nascimento, sua morte e os acontecimentos de sua vida podem ter para os outros certo interesse, mas ele é o único diretamente interessado. Só ele nasce. Só ele morre. Entre um ser e outro há um abismo, uma descontinuidade. Esse abismo situa-se, por exemplo, entre vocês que me escutam e eu que lhes falo. Tentamos nos comunicar, mas nenhuma comunicação entre nós poderá suprimir uma primeira diferença. Se vocês morrerem, não sou eu que morro. Nós somos, vocês e eu, seres descontínuos (BATAILLE, 1987, p. 11).

O ser descontínuo percebe-se incompleto, pois é incapaz de comunicar-se efetivamente com o outro, assim como dele apropriar-se; pois, se caso o fizesse, o outro já não seria o outro. Conforme Siedler (2014), a configuração da peça de dança contemporânea *Desapropriar de mim* deseja evidenciar o modo de operar da comunidade humana composta por seres que se veem distintos e incompletos. Logo, as tentativas de relações limitam-se às diferenças dos que necessitam desapropriar de si mesmos para continuar a viver.

O processo criativo dessa montagem perdurou todo o ano de 2014. Seus princípios compositivos surgiram mediante exercícios propostos pela professora, dos quais emergiram sequências e qualidades corporais que conformaram o molde que estrutura a configuração. No processo compositivo, à medida que as sequências se concretizavam, a professora sugeriu a inserção de outros elementos para experimentação: objetos, roupas, tinta etc. Esses elementos trouxeram consigo novos sentidos para o trabalho. Nos meados do primeiro semestre, a iluminação foi gradualmente incorporada à composição da configuração, concebida por Siedler e pela aluna da disciplina Priscila Costa. Próximo ao mês de junho, a composição de ambiência

sonora começou a participar dos ensaios, assinada por Gabriela Flôr Visnadi e Silva⁷⁸ e Pedro Henrique Silva⁷⁹.

No tocante às imagens que permeiam a composição, foram exploradas e firmadas na dramaturgia cênica algumas situações: a atração e repulsa entre dois corpos, a violência como motor da ação, a extrapolação dos padrões corporais femininos e o desregramento do corpo que dança.

Ao selecionar a dança como sua linguagem artística central, *Desapropriar de mim* desempenha e descreve a experiência contemporânea do meio social daqueles que a constroem, procurando não uma solução para seus conflitos e inseguranças, mas uma inserção do espectador no espaço do trabalho cênico, em que ele procura enxergar o que lhe convém e que se torna espelho do que lhe é apresentado.

Nesse sentido, a configuração dessa montagem é própria da dança contemporânea. Seus princípios, adequados ao discurso proposto, não se baseiam em uma técnica a ser apropriada pelos corpos dos dançarinos nem requisitam do seu elenco treinamento prévio em dança. O que o processo todo valoriza é a singularidade de seus dançarinos na utilização do próprio corpo e da história pessoal nos procedimentos investigativos de criação.

Com os elementos artísticos criados por essa proposta, a obra procurou pintar em cena as relações que se identificam e se desconstroem constantemente. Tentou-se desenhar um pensamento que procura fundamentação em outras áreas de conhecimento, a fim de alimentar discussões acerca de um entendimento contemporâneo da comunidade marcada pelo abismo que representa a solidão naquilo que não se consegue alcançar no outro.

No fim de 2014, *Desapropriar de mim* encerrou suas apresentações, e, hoje, seus participantes carregam consigo a experiência no corpo e na memória.

A pesquisa pelas restrições e abrangências da dança contemporânea e de seus princípios compositivos segue adiante e buscará tomar corpo na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso do autor deste artigo. Possivelmente, assim, se desenvolverá uma análise mais elaborada sobre as multiplicidades e indeterminações que permeiam esse campo nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987. 260 p. Disponível em: <<http://salsichaotainha.files.wordpress.com/2011/05/georges-bataille-o-erotismo.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MEYER, Sandra. Dança-teatro-performance: a indisciplinaridade em questão. In: LAMAS, Nadja de Carvalho (Org.). **Arte contemporânea em questão**. Joinville: Editora Univille; Instituto Schwanke, 2007.

⁷⁸ Musicista e mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Udesc. Trabalhou como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Música da Udesc de 2011 a 2014.

⁷⁹ Graduando do curso de Licenciatura em Música da Udesc. Compositor, arranjador e integrante do grupo Duo Multueira.

p. 20-28.

SIEDLER, Elke. **Desapropriar de mim**. 2014. Disponível em: <<http://elkesiedler.wix.com/montagemteatral#largo-c1vhd>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

XAVIER, Jussara. **Acontecimentos de dança**: corporeidades e teatralidades contemporâneas. 233 f. Tese (Doutorado em Teatro)–Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

A importância do PIBID na formação de licenciados: um olhar sobre o curso de Dança da UFPel

Maiara Cristina Moraes Gonçalves

MAIARA CRISTINA MORAES GONÇALVES- Professora do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da UFPel. Professora colaboradora do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade e do Projeto de Extensão Poéticas da Diferença. Graduada em Dança – Licenciatura pela UFPel.

Resumo: O presente artigo busca apresentar uma pesquisa que se encontra em andamento e vem sendo realizada com um grupo de trabalho composto por alunos do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Seus objetivos são compreender e descrever a importância que o Pibid possui na formação dos futuros licenciados em Dança. Esta é uma pesquisa descritiva com características qualitativas baseada inicialmente em questionários realizados com os alunos/bolsistas do Pibid. Como resultados parciais, viu-se que os bolsistas reconhecem a importância do programa para a formação docente a que almejam. Entretanto cabe ressaltar que é necessário concluir a investigação para aprofundar as reflexões sobre a temática.

Palavras-chave: Pibid, formação de licenciados, currículo Dança, UFPel.

Minha aproximação com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) começou quando eu ainda era acadêmica do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) nos anos de 2011 e 2012. Enquanto aluna/bolsista, tive a oportunidade de ter uma formação com experiências mais consistentes na escola por conta do programa. Hoje, *estou* professora do curso e atuo na coordenação da área da dança no Pibid.

As experiências que vivi motivaram a pesquisa sobre a importância do Pibid na formação dos licenciados em Dança. Nesta escrita busco descrever, ainda em caráter inicial, as contribuições que o programa pode trazer para os futuros docentes.

Para tanto, é importante compreendermos que o Pibid se caracteriza por uma política de fomento à prática docente. Funciona ativamente em cursos de graduação em diversas licenciaturas, fazendo a articulação entre a universidade e a escola pública. Possui grupos de trabalho compostos por coordenadores de área (professores das graduações), supervisores nas escolas (professores da educação básica de diversas disciplinas) e alunos das licenciaturas. Cabe ressaltar que todos são bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma das maiores agências de fomento à pesquisa brasileira.

Inicialmente, ao analisar o objetivo a que se propõe o programa, é possível perceber que ele procura somar na formação de professores, incentivando-os e motivando-os ainda mais. Dada a devida importância já aparente, este trabalho tem o intuito de aprofundar o estudo sobre a relação Pibid, dança e formação de licenciados. Estudos como este podem servir para que a dança, enquanto área de conhecimento, perceba a importância de estar inserida em programas como o Pibid. Também possibilita que os alunos reconheçam as contribuições que geram em sua formação.

A análise dos dados será realizada de forma qualitativa por oportunizar a possibilidade de um aprofundamento maior nas reflexões sobre o tema e o problema. Assim como afirma Goldenberg (2000, p. 49), “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

Esta pesquisa descritiva, que, conforme dito antes, se encontra em fase inicial, teve como instrumento de coleta de dados um questionário com sete perguntas que visava entender a relação do pibidiano com o ambiente escolar, seus conceitos sobre o Pibid e a inserção do programa em uma licenciatura em Dança, sob o olhar dos alunos que foram os sujeitos da pesquisa. Cabe ressaltar que, dos 22 pibidianos que atualmente constituem o grupo, 15 responderam à pesquisa.

Esse futuro professor, egresso dos cursos de licenciatura em Dança, “constitui-se em um profissional apto a ministrar atividades educativas na área de Dança, no ensino do sistema formal (educação infantil, ensino fundamental e médio)” (UFPEL, 2013, p. 24).

A construção docente acontece basicamente durante a graduação, pois como visto nos questionários 11 alunos não possuíam nenhuma experiência docente antes do ingresso no Pibid.

É indiscutível que a formação dos professores deva ocorrer da maneira mais qualificada possível. Pensando na perspectiva de os cursos estarem formando futuros professores que possam vir a atuar no ensino formal, o Pibid tem demonstrado estar exercendo esse papel. De acordo com os 15 alunos que responderam ao questionário, o programa cumpre essa função, pois oportuniza a inserção no âmbito escolar; contribui para a articulação entre teoria e prática; favorece o exercício da autonomia e da construção da identidade docente; antecipa e complementa a experiência dos estágios; e ainda possibilita espaços para pensar, planejar, intervir e refletir acerca da prática docente.

Quando perguntado aos alunos o que significa o fato de o curso de Dança estar presente em um programa como o Pibid, eles fizeram colocações relacionadas à atual conjuntura do ensino de dança na escola. Ao pensar o lugar que a dança ocupa na escola nos dias de hoje, o que vem sendo desenvolvido em dança na escola e quem são os profissionais que ministram essa disciplina, vê-se cada vez mais a necessidade de nos inserirmos nesse espaço do modo como acreditamos ser o mais coerente.

Assim, para eles, o Pibid proporciona outras formas de fazer dança, diferente do que geralmente é visto no ambiente escolar. Este também dá mais visibilidade para nossa área e auxilia por meio dos projetos realizados a mostrar que a dança/arte pode trazer contribuições para a formação do indivíduo no contexto escolar. “As artes devem estar presentes no currículo escolar não por suas contribuições nesses campos de desenvolvimento, mas pelos benefícios que apenas as artes, e nenhuma outra área de estudo, podem oferecer à educação” (FERREIRA, 2001, p. 12).

Ao que se refere ao ensino de arte no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é clara ao situar o ensino da arte como componente curricular e obrigatório na educação básica: “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). Em 1997 o documento nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi publicado, e nele constava uma parte designada à área da arte que diz que o ensino de arte deve ser desenvolvido na escola com pelo menos uma das quatro linguagens: a dança, a música, o teatro e as artes visuais. Esse documento auxilia na legitimação da arte enquanto área de conhecimento.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzida por ele e pelos colegas, pela natureza e diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

É importante que se tenha uma construção conjunta de saberes; o professor não pode ser o sujeito que transmite e o aluno aquele que decora. A escola deve ser um espaço de construção de sujeitos

autônomos. Por isso, é relevante que se ensine dança na escola. Para tanto,

a formação desenhada neste Projeto Político Pedagógico tem o intuito de formar um professor que proponha ações artísticas na educação em dança, que seja mediador de experiências artístico-educacionais que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral de homens e mulheres; que trabalhe no sentido da ampliação e diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Buscamos formar um profissional que saiba trabalhar com a alteridade, com a interdisciplinaridade, com a mediação e escuta sensíveis com as questões de classe social, etnia, orientação sexual, geração e, sobretudo, com o estatuto provisório do conhecimento científico (UFPEL, 2013, p. 24).

Tais considerações reforçam a importância do Pibid, que mediante um projeto de ensino insere o aluno da graduação no espaço da educação básica. Também no projeto pedagógico da universidade, é vista a relevância dessa formação complementar, que “possibilita o processo de integração das áreas de conhecimento, que ampliam e aprofundam a atividade acadêmica, enriquecendo a formação pessoal e profissional do aluno” (UFPEL, 2013, p. 32).

Além das experiências docentes, outros saberes e aprendizados são desenvolvidos por intermédio da participação dos alunos no Pibid. Os bolsistas destacam como principais contribuições para a formação, além dos saberes que permeiam a docência, o conhecimento sobre pesquisa, os fundamentos teóricos estudados, o aprimoramento da escrita, a participação em atividades interdisciplinares, o desenvolvimento do trabalho em grupo, o aprendizado sobre novas tecnologias e ainda o compromisso com a responsabilidade e o comprometimento.

Tendo em vista que são poucos os estudos que abrangem essa temática, torna-se ainda mais importante que a pesquisa seja concluída para dar retorno ao público-alvo e ao meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, S. (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura**. Pelotas, 2013.

**Quem somos e onde estamos: um estudo
reflexivo sobre as características dos
acadêmicos do curso de Bacharelado e
Licenciatura em Dança do *Campus* de Curitiba II**

Denes Sloboda
Mariah Sumikawa Spagnolo
Gisele Myioko Onuki

DENES SLOBODA- Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Pato Branco (2013), atualmente é graduando do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e professor do estado do Paraná das disciplinas de Educação Física e Arte na modalidade de educação especial.

MARIAH SUMIKAWA SPAGNOLO- Graduanda do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Unespar – *Campus* de Curitiba II –, Faculdade de Artes do Paraná. É integrante do UM Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da mesma instituição.

GISELE MYIOKO ONUKI- Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), é especialista em Arte-Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) (2008) e possui graduação em Dança (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade de Artes do Paraná (2007).

Resumo: O trabalho apresentado será descritivo e acontecerá no Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná por meio da aplicação de um questionário socioeconômico e cultural aos alunos regularmente matriculados no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança. O foco da pesquisa é compreender os níveis de percepção que o alunado carrega acerca da graduação em Dança e o quanto são afetados conscientemente por ela. O objetivo da investigação está em estabelecer relação entre as características dos acadêmicos e as propostas do currículo, tendo como referência o questionário proposto e o projeto pedagógico do curso. Esta pesquisa procura definir relações com a compreensão social sobre a graduação em Dança e as diferentes realidades que a compõem.

Palavras-chave: currículo, graduação, Dança.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o atual alunado da graduação em Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) – Campus de Curitiba II –, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), e procura compreender como esse alunado reconhece o lugar que ocupa na instituição, como se identifica nesse trânsito da dança dentro e fora da universidade e como a avalia depois que entraram no ensino superior. Esta investigação encontra-se em andamento e ocorre em nível de graduação. O problema de pesquisa é apresentado por meio da pergunta: quem são os graduandos em Dança da Faculdade de Artes do Paraná?

DESENVOLVIMENTO

Procurando responder a essa pergunta, o objetivo geral da pesquisa é estabelecer relação com as características dos acadêmicos e o atual currículo do curso, atuando de forma político-reflexiva com os resultados obtidos. Ou seja, pretende-se analisar quem são e de onde vêm os alunos que ocupam a universidade e produzem conhecimento em dança⁸⁰. Enquanto objetivos específicos, busca-se: demonstrar as especificidades do alunado dessa instituição reconhecendo suas necessidades; analisar o projeto pedagógico do curso, sua história e contexto de atuação; apontar relações entre a realidade social atual e a proposta do currículo, comparando a diferença entre expectativa e realidade; identificar o quanto os alunos têm consciência do curso antes do ingresso na faculdade e relacioná-la à ocorrência da evasão.

Este trabalho é justificado pela premissa de que ele poderá nos ajudar a compreender o lugar que ocupamos como acadêmicos de um curso de Dança, o que isso sugere e o nosso papel sob o aspecto de artistas e professores em um contexto histórico, social, político e econômico específico.

O questionário socioeconômico e cultural surgiu com base no interesse de reconhecer quem são os estudantes que optam pela graduação em Dança, suas utopias e perspectivas, de modo que seja possível localizar esses desejos e fortalecer o espaço de construção dessa área de conhecimento. Vale frisar que os dados coletados mediante o questionário servirão para futuras pesquisas sobre questões socioeconômicas e culturais desses acadêmicos, buscando gerar dados para atender às demandas dos universitários e das relações entre dança e comunidade.

⁸⁰ Aqui entenderemos dança enquanto área de conhecimento que estrutura o curso de graduação que a discute e dança como atividade física, prática artística.

Entre várias instituições que ofertam cursos superiores de Dança no Brasil está a FAP, que constitui o *Campus* de Curitiba II da Unespar, instituição pública e gratuita de ensino superior que oferece cursos de graduação nas modalidades de bacharelado e licenciatura em diversas cidades do Paraná. O curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da FAP foi criado em 1984, num convênio firmado entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e o Centro Cultural Teatro Guaíra. Em 1993, o curso integrou a estrutura de cursos da FAP, a qual 20 anos depois passou a constituir um dos *campi* da Unespar.

Buscando abarcar aspectos éticos, estéticos, políticos e comunicacionais, a FAP/Unespar tem adquirido um importante papel na dança no país, alimentando sua pesquisa, criação, discussão e difusão. Sua estrutura delinea-se com base no entendimento da dança como campo de conhecimento, tendo seu projeto pedagógico sido formulado no sentido de promover diferentes abordagens da dança no que concerne à pesquisa, à criação e ao ensino.

Como consequência de inquietações cotidianas, problematizamos a importância da oferta de bacharelado e licenciatura para a sobrevivência profissional dos estudantes. É importante identificar onde se dá, na maioria das vezes, o contato com a dança e discutir, com base em dados concretos, como se dá essa articulação entre o espaço formal e acadêmico e o informal das escolas de dança. Assim, é possível perceber de que modo a dança se faz acessível e quais são as estratégias de expansão dos profissionais da área. Portanto, é preciso procurar soluções para que ocorra a aproximação entre o saber artístico, produzido em ambiente acadêmico, e a sociedade, incluindo principalmente aqueles que estão em suas margens, segundo Helena Katz⁸¹ (2003).

A pesquisa aqui descrita será de caráter exploratório. Ela utilizará uma coleta de dados por meio de um questionário estruturado com 28 perguntas e aplicado aos alunos regularmente matriculados entre o primeiro e o oitavo período de modo *online*, pela ferramenta Google Forms. Os dados coletados serão organizados para dar suporte à pesquisa, e os resultados obtidos serão tabelados em gráficos. Trata-se de um estudo de caso abrangente sobre o perfil socioeconômico e cultural dos acadêmicos. Entendemos que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

É possível afirmar que o currículo propõe uma visão integradora, já que as duas formações, bacharelado e licenciatura, se relacionam. Ao longo dos quatro anos de formação, somos instigados a refletir a respeito de como se dá a integração entre o ser professor e o ser artista e como ela pode se dar suficientemente na sociedade contemporânea em que vivemos. Compreende-se que o professor de Artes e o artista não são formados separadamente. Somos convidados a viver o processo de ensino-aprendizagem como um lugar de produção de conhecimento com base num olhar investigativo em que

⁸¹ Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1994). Graduou-se em Filosofia na Faculdade de Filosofia e Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (1971) e exerce a função de crítica de dança desde 1977.

acordos provisórios são estabelecidos e a caminhada é compartilhada. Mais do que atender ao mercado de trabalho, essa dupla formação proporciona autonomia, além do olhar interdisciplinar e da articulação entre conceitos artísticos e sua prática docente.

Os alunos, seus entendimentos sobre a Dança e o currículo da graduação em Dança reorganizam-se com o passar do tempo. É em função da dinâmica de transformação da sociedade que essa área de conhecimento emergente tem seu valor.

Logo, investigando acerca de quem são os alunos dessa graduação, será possível determinar relações com quem somos, o lugar que ocupamos e como isso se desloca para ocupar outros ambientes, entendendo esse deslocamento entre a dança produzida dentro e fora da universidade que visa refletir sobre as multifaces da pesquisa e do ensino em dança.

REFERÊNCIAS

BASSO, Murilo. Greve dos professores completa um mês sem previsão de acordo no PR. **Globo.com**. 26 maio 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/05/greve-de-professores-completa-um-mes-sem-previsao-de-acordo-no-pr.html>>. Acesso em: 8 maio 2015.

KATZ, Helena. É chegada a hora de enfrentar a subnutrição cultural. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 9. jan. 2003. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz61217944588.jpg>>. Acesso em: 11 maio 2015.

TRIDAPALLI, Gladis. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança)–Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (Unespar). **Apresentação**. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/?page_id=102>. Acesso em: 9 maio 2015a.

_____. **Bacharelado e Licenciatura em Dança**. 2008. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>>. Acesso em: 9 maio 2015b.

WOSNIAK, Cristiane. Um olhar institucional sobre a história da dança em Curitiba. *In*: SEMINÁRIOS DE DANÇA. **História em movimento: biografia e registros em dança**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2008. p. 227-234.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2001. 212 p.

A dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador

Marília Nascimento Curvelo

MARÍLIA NASCIMENTO CURVELO- Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e especialista em Arte-Educação: Cultura Brasileira e Linguagens Artísticas Contemporâneas, também pela UFBA. Psicopedagoga e professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) desde 1990.

Resumo: Esta comunicação apresenta resultados da investigação de mestrado que teve como objetivo discutir a presença da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador, com base em recortes historiográficos sobre propostas do ensino médio e do ensino das artes e da dança presentes no sistema educacional brasileiro e da Bahia, mais especificamente. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa exploratória e propõe a análise das atuais formas de inserção da dança. Os dados revelam que existem poucas iniciativas de dança nas escolas de ensino médio e que estas são pequenos focos de resistência para o ensino da dança nesse nível de educação. Elas permanecem na invisibilidade do sistema educacional, que estimula a hierarquização dos saberes e não favorece a sua inserção na matriz curricular nem o reconhecimento dessa linguagem artística como área de conhecimento.

Palavras-chave: ensino da arte; dança; ensino médio; escola pública.

No ensino médio do Brasil, o ensino de arte está inserido na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, que tem como eixos a representação e comunicação. Segundo o discurso oficial, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

conhecer Arte na Escola de Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida (BRASIL, 2000, p. 46).

Analisando o texto supracitado, em relação à realidade das escolas de ensino médio de Salvador (BA), pode-se interrogar que estratégias o Ministério da Educação (MEC) ou a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) oferecem como suporte ou reconhecimento da arte, e mais especificamente da dança, que se ensina na escola: essa potencialidade possibilita aos jovens a apropriação de saberes culturais e estéticos?

Nesse contexto, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, assim como os demais documentos oficiais voltados ao ensino médio, apesar de garantirem a manutenção da arte no currículo na educação básica, não conseguiram assegurar a sua implementação, ficando desse modo a arte como um ponto cego nesse nível educacional.

De acordo com Santos (2007), a sociologia das ausências aborda conhecimentos que são postos na sociedade como de menor valor e, com base em interesses diversos, são considerados invisíveis, por conta da supremacia da realidade hegemônica, tida como verdade única. Logo, a monocultura do saber sustenta a hierarquização entre os saberes, e aqueles vistos como menores ou menos importantes terminam esquecidos, negligenciados e descartados. Para Santos (2006, p. 790), “não há ignorância em geral nem saber em geral”, e somente a compreensão do princípio da incompletude de todos os saberes possibilita a ocorrência de diálogos e confrontos que geram uma ecologia dos saberes que visa substituir a lógica da monocultura do saber científico.-

Pode-se articular a perspectiva da sociologia das ausências e basear-se na relação entre a

invisibilidade e a hierarquização presentes no sistema educacional brasileiro quanto à arte/dança, em contraponto com as demais disciplinas do currículo. Enquanto as disciplinas consideradas importantes têm sua hierarquia sustentada pelas Secretarias de Educação e por determinados paradigmas sociais, a arte, apesar de ter garantida pela legislação educacional sua presença na matriz curricular como disciplina, já apresenta menor valia no que tange à sua carga horária e à incompreensão de ser uma área produtora de conhecimento, o que contribui para a permanência sutil e complexa de sua invisibilidade.

A dança configura-se como uma ação cognitiva do corpo, que envolve a experiência de sensibilidade estética. Se validada como área de conhecimento e colocada no mesmo patamar das demais disciplinas – distanciada de premissas dualistas como corpo □ mente, que contrapõem e emitem juízo de valor sobre as atividades –, a dança poderia vir a proporcionar posicionamentos crítico-reflexivos nos estudantes fundamentados em suas próprias experiências, aliados a conhecimentos provenientes de outras áreas, podendo estimular, dessa forma, um olhar diferenciado, abrangente e crítico acerca do mundo.

No que concerne ao foco desta pesquisa⁸², em Salvador, das 129 escolas que oferecem ensino médio pela rede pública estadual, foi possível identificar a presença da dança em quatro delas (incluindo a que leciono), com a existência de cinco professores efetivos de dança em atividade, mas apenas quatro ainda em sala de aula⁸³. Vale ressaltar que somente em uma dessas escolas a dança está inserida na matriz curricular na disciplina Arte. Nas demais escolas ela acontece como oficina, em contraturno. Por outro lado, na maioria das escolas da rede estadual, a dança ocorre em projetos com proposta de educação em tempo integral, em turno oposto, com professores em regime de contratação temporária, como Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), Prestador de Serviço Temporário (PST), entre outros. Essa situação temporária de contratados faz com que o sistema educacional desvalorize a carreira do docente de Arte (como de outras áreas), além de se configurar como um grave descaso em relação à qualidade dos cursos de dança oferecidos aos estudantes.

Percebe-se que, apesar de o discurso dos textos oficiais prever a presença da arte em suas múltiplas linguagens no ambiente escolar em todas as etapas da educação básica, a arte ainda não é entendida como área de conhecimento, e a dança, nesse contexto, torna-se praticamente invisível, de maneira especial no que se refere às escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador.

Essa sutil (in)visibilidade é reforçada ainda, em Salvador, pela ausência, na SEC-BA, de informações mais concretas sobre quem são os professores de Arte. No decorrer desta pesquisa, ao solicitar à secretaria tais dados, ficou claro que o sistema de informação institucional, que disponibiliza dados sobre a formação e localização dos professores da rede pública estadual, só possibilita acessar os dados dos docentes de Artes Visuais⁸⁴. Esse fato dá uma ideia do quanto o ensino das artes para a SEC-BA é reconhecido apenas

⁸² Dado o limite desta comunicação, deixaremos de apresentar dados referentes às perspectivas dos docentes e gestores da SEC-Bahia sobre a presença/ausência da dança no ensino médio e de suas concepções a respeito de corpo e dança.

⁸³ Uma das professoras assumiu a coordenação de projetos culturais na própria escola onde é lotada.

⁸⁴ É importante registrar que, após dois anos de inúmeras solicitações à SEC-BA, por meio de ofícios e pedidos diretos à gestora 4 (entrevistada para esta pesquisa), recebi um *e-mail* com a desejada lista dos

como Artes Visuais e de como são negligenciadas as outras linguagens artísticas, apesar da existência de docentes concursados nas demais áreas e da inclusão dessas linguagens em algumas de suas escolas.

Ao analisarmos as relações da dança com as outras disciplinas do currículo, percebemos que nenhuma das escolas estudadas tem proposições pedagógicas que articulem a dança com as demais disciplinas do currículo. A dança, nas raras vezes em que é oferecida, é colocada à margem do currículo, como atividade fora da matriz curricular. Essa subutilização da dança no contexto do currículo das escolas dá-se também em decorrência da fragmentação e hierarquização dos saberes, tanto no sentido da sua desvalorização referente às demais disciplinas quanto no tocante às outras linguagens artísticas, além de ser uma das possíveis causas da (in)visibilidade posta a essa linguagem artística.

Além disso, e na contramão dos documentos oficiais, para os gestores da SEC-BA, a única forma para a inserção da arte nas escolas de ensino médio é por intermédio dos projetos ditos estruturantes pelo MEC (Mais Educação ou Ensino Médio Inovador) ou algum dos projetos de arte da própria SEC-BA, como o Festival Anual da Canção Estudantil (Face), Artes Visuais Estudantis (AVE), Tempos de Arte Literária (TAL), Produções Visuais Estudantis (Prove), entre outros, todos atrelados à complementação de carga horária. Para os gestores, os projetos estão acontecendo com sucesso, e a grande questão resume-se apenas a *como* fazer a sua articulação com o currículo do ensino médio.

Tal concepção demonstra que as discussões atuais que ocorrem sobre o currículo dessa etapa da educação básica não pretendem validar a dança como conhecimento nem, muito menos, favorecer a sua inclusão no currículo. Nesse viés, vale registrar o visível descaso do MEC e da SEC-BA com a frágil formação/informação dosicineiros que trabalham nesses projetos, o que parece apontar para o fato de que, para essas instituições, a educação em tempo integral se restringe apenas à quantificação do tempo de permanência dos estudantes na escola, e não à qualidade de suas possíveis proposições pedagógicas.

A análise dos dados coletados nas escolas revelou que as poucas iniciativas de ensino da dança nas escolas de ensino médio de Salvador podem ser consideradas como pequenos focos de resistência. Essas raras iniciativas permanecem na (in)visibilidade, principalmente pela omissão do sistema educacional e pela compreensão equivocada e ultrapassada de educação e de dança compartilhada por professores e gestores das escolas, que continuam favorecendo a hierarquização dos saberes e o não reconhecimento da dança como possibilidade de construção de conhecimentos, não estimulando, dessa forma, a sua presença nas escolas.

Diante de todo esse contexto desfavorável, faz-se necessária a busca por alternativas que viabilizem o ensino da arte, em geral, e da dança, particularmente, e que favoreçam a criação e contextualização em arte, revelando conteúdos que façam parte da realidade dos estudantes, possibilitando a construção de pontes com a arte produzida na sociedade. De acordo com Matos (2011, p. 55),

com o ensino crítico da dança, ultrapassando as expectativas e representações do senso comum do que é dança, os educandos têm a chance de serem sujeitos-propositores no fazer, conhecer,

professores de dança e escolas onde estão lotados no dia 5 de junho de 2013, após o término da pesquisa e defesa da dissertação. Entretanto não foi possível verificar a consistência desses dados, pois isso demandaria a realização de uma nova investigação.

contextualizar e apreciar a dança, o que contribuirá para a criação de fluxos de informações entre seus diferentes referenciais culturais e diferentes formas de estar no mundo e dar significado a ele.

Logo, a dança pode vir a reduzir e/ou minimizar o vácuo existente na escola em relação às atividades artístico-culturais presentes dentro e fora dela e suas reflexões estéticas, ao mesmo tempo em que encara o desafio de democratizar o seu acesso enquanto conhecimento, buscando contribuir para uma educação que favoreça o pensamento estético, crítico e sensível.

Após o tempo de imersão nas proposições mais amplas associadas à presença/ausência da dança nas escolas de ensino médio de Salvador, percebe-se como necessário apontar também alguns desdobramentos da pesquisa que podem colaborar para um maior entendimento das questões da dança nas escolas de ensino médio.

Inicialmente é preciso um olhar mais atento sobre a questão da docência em dança. Faz-se fundamental que essa temática seja amplamente discutida tanto na SEC-BA quanto na universidade, de preferência de forma articulada, visando ao maior entendimento da linguagem artística da dança como ação política, construtora de conhecimento e passível de inserção na matriz curricular das escolas.

Além disso, deve ser feito um estudo aprofundado acerca das poucas propostas pedagógicas em dança que acontecem nas escolas de ensino médio de Salvador e as concepções de corpo e dança que aí são instauradas.

Por fim, mas não menos relevante, faz-se necessário verificar como ocorre o ensino da dança em outras cidades do estado da Bahia, bem como quais são os diversos modos de inserção da dança em outros estados, para que se possa dialogar com as especificidades, convergências e divergências deste estudo.

Anseio que as questões aqui apresentadas decorrentes desta pesquisa possam ser revisitadas no futuro, visando ao aprofundamento e à ampliação das discussões sobre a presença/ausência da dança nas escolas de ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In*: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia (Orgs.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: Seduc/GO, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2012.

Desanatomia dançante¹

Marise Léo Pestana da Silva

¹ Este artigo original surge com base na dissertação de mestrado, de 2015, intitulada: *As peles que dançam: pistas somáticas para outra anatomia*.

MARISE LÉO PESTANA DA SILVA- Também conhecida por Bilica Léo, é bailarina com formação em pilates e educação somática e mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA-UFC).

Resumo: Se a anatomia convencional favorece um corpo visualizável, objetivo, quantificável, reduzindo assim sua experiência subjetiva e limitando suas interfaces com o mundo, que anatomia atenderia e daria suporte ao corpo que dança na contemporaneidade? Que anatomia dialogaria com a porosidade da matéria humana criada pelo bailarino em seu fazer dançante? Este artigo propõe um questionamento sobre o ensino da anatomia nas instituições formadoras em dança no país.

Palavras-chave: anatomia; dança; corporeidade.

Cápsula articular, calcâneo, esqueleto apendicular, cíngulos, origens e inserções musculares, processos espinhosos, articulação tarsometatarsal, sínfise púbica, psoas. Esses são alguns dos inúmeros termos que engrossam o vocabulário de um estudo anatômico.

A anatomia nasce do desejo de se perguntar sobre o corpo. Tal pergunta, no contexto da história da anatomia e sob o viés da história da medicina, foi feita, inicialmente, para a construção do saber clínico e diagnóstico, no século XIII (MANDRESSI; VIGARELLO, 2013), quando se relataram os primeiros casos de dissecação para estudos anatômicos do corpo humano. A serventia desses estudos consistia, e ainda consiste, na representação da materialidade do corpo e na facilitação do compartilhamento de suas informações com base em um vocabulário útil para a afinação da compreensão visual do corpo: “A visualização de uma articulação, a localização das vértebras da coluna, por exemplo, conduziriam àquele que a estuda mais uma forma de conhecimento do corpo” (ROQUET, 2013).

Nesse contexto, sugiro aqui a discussão da ampliação do desejo do questionamento sobre o corpo, levando em consideração o grau de potência e a criação de intensivos por meio de *quem* pergunta e de *como* se pergunta. Tanto a pergunta quanto sua resposta não são as mesmas, a depender de quem questiona: médico, fisioterapeuta, professor de dança ou bailarino, todos supostos estudiosos de anatomia.

A principal característica da resposta, quando dada sob a ótica medical, consiste na gradativa eleição da visão enquanto principal órgão dos sentidos, considerando as suas supostas confiabilidade e fidelidade na representação do real. Essa informação confirma que a visualização, na construção dos saberes médicos, dá suporte à ciência vigente das representações e dos contornos altamente precisos e delimitados do corpo. Portanto, os estudos anatômicos e as tecnologias de visualização (raios X, ressonância) tendem a modelar e compreender o corpo sob o aspecto de entidade material, reduzindo sua experiência subjetiva em favor da do corpo visualizável, objetivo, mensurável e quantificável (ORTEGA, 2008). Como diz o ditado: é preciso ver para crer.

As tendências reducionistas e objetivistas da medicina moderna têm aí sua origem. Tratando-as como objetos e transformando-as em coisas, a medicina dota as imagens corpóreas de uma materialidade que não pode ser tocada, muito menos experienciada. O corpo perde, assim, as interfaces com o mundo.

De maneira curiosa, ainda é esse tipo de visão que vigora no ensino da anatomia na maior parte das instituições formadoras em dança no país e no mundo. No contexto institucional, essa disciplina é ministrada, invariavelmente, por alguém de fora, em geral um fisioterapeuta ou médico, que possui pouco ou nenhum contato com a dança.

Para aqueles que dançam, apenas essa visão de anatomia não é suficiente. “Uma imagem estática do corpo não corresponde à realidade”, desabafa Rouquet (1985, p. 12). E continua: “Saber de cor o nome

dos ossos planos, longos e curtos, o nome de todos os músculos e suas inserções, é perfeitamente inútil, se não há ligação com o próprio corpo” (ROUQUET, 1985, p. 11).

Ora, se a pergunta feita pelo bailarino sobre o corpo, num panorama de contemporaneidade, remete à imagem sugerida por Godard, de uma *Penélope tecelã* (1997), em seu perpétuo questionamento de autorreferência, que tanto tece quanto destece com o fio dos gestos a contínua criação de corporeidades em sua dança, levanto as seguintes indagações: Que anatomia atenderia e daria suporte ao corpo que dança na contemporaneidade? Que anatomia dialogaria com a porosidade da matéria humana criada pelo bailarino em seu fazer dançante?

Se todo o sentido da dança contemporânea consiste na libertação de um corpo de origem e na investigação de um corpo em devir (LOUPPE, 2012), a anatomia que lhe interessa corresponderia “a uma busca que raramente passará pela imagem ou pela figura anatômica, mas, sobretudo, pelas sensações e intensidades” (LOUPPE, 2012, p. 71). Ela atenderia a um ensino adaptado à sua necessidade: a investigação simultânea das estruturas e do movimento, permitindo a compreensão e a execução do gesto dançado. Uma anatomia que não é apenas para a anatomia em si, um movimento que não é apenas para o movimento em si, mas uma anatomia *em/no* movimento, constatado nos modos de fazer da bailarina e cinesioterapeuta Blandine Calais-Germain, na análise funcional do corpo no movimento dançado (AFCMD), na anatomia experimental do Body-Mind Centering (BMC), de Bonnie Bainbridge Cohen, bem como nos novos mapas corporais propostos por tantos outros pensadores somáticos e filósofos do corpo.

Uma desanatomia parece, aí, se constituir. Subverter a lógica anatômica convencional em favor de outro possível desmembramento movente significa uma anatomia que dá conta de habitar um espaço transitório. Um espaço em devir. Dar lugar aos “corpos possíveis” é “transformar o mundo mediante a transformação da sua própria matéria”, é passar de um “estudo anatômico” a um “estado anatômico” (LOUPPE, 2012, p. 75).

Outros estados corporais nos são revelados cada vez que um corpo se propõe ao “nomadismo cinestésico” da dança (GODARD, 1994). Estados de músculos, de linfa, de sangue, de fásia, de nervos ou ossos que são como forças que pedem passagem. Fica, então, lançado o desafio de atentarmos ao olhar, seja como professor, seja como aluno, a tais estados emergentes, à desierarquização do corpo, à superação dos dualismos, agregando e conectando os saberes ao sentir, às imagens das pranchas anatômicas no papel, um referencial interno, singular e movente. Ainda que correndo o risco de encontrar, na própria prática investigatória, os microfascismos à espera de cristalizações que estratificam e rotulam, deixar a anatomia emergir à sua sorte, ao seu destino de existir enquanto passageira em um cenário poroso. Uma anatomia que se desdobra em outra que não se conclui, mas que permanece em sua constante indagação: que corpo?

REFERÊNCIAS

GODARD, H. C'est le mouvement qui donne corps au geste. **Revue Marsyas**, Paris, n. 30, p. 72-77, jun. 1994.

_____. Le poids, des trans-actions. Age du corps, maturité de la danse. *In*: COLLOQUE D'ALÈS. **Anais...** Alès: Ed. Le Cratère Théâtre d'Alès, 1997.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. 4. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MANDRESSI, R.; VIGARELLO, G. Regard de l'anatomiste: sciences, techniques et représentations (XVe-XVIIIe siècle). *In*: CONFÉRENCES EN LIGNE, 2., Paris, 2013. **Palestras...** Paris: Museu do Louvre, 2013. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/le-corps-et-le-mouvement-xve-xxe-par-georges-vigarello>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ROQUET, C. **Notes de Séminaire en Analyse du Mouvement**. Paris: Département Danse, Université Paris 8, 2013.

ROUQUET, O. Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur. Fédération Française de Danse. 1985. Disponível em: <<http://www.rechercheenmouvement.org/spip.php?rubrique15>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

A dança como educação formal e não formal

Meireane R. R. de Carvalho

MEIREANE R. R. DE CARVALHO- Professora assistente do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pesquisa em dança na área de processos coreográficos.

Resumo: Esta comunicação é resultado da pesquisa realizada sobre as proposições dos cursos de Dança das Instituições de Ensino Superior (IES) para o ensino dos processos criativos em dança. A investigação, iniciada em 2009, tratou da análise de currículos de quatro IES de Dança representadas por região do Brasil. Por meio dos projetos político-pedagógicos e dos planos de curso, foi analisada a estrutura curricular, tendo como parâmetro as proposições curriculares delineadas pelos cursos de Dança para as disciplinas de processo de criação. A fundamentação teórica concentrou-se em estudos sobre currículo, conhecimento transdisciplinar e multidimensional e processos de criação. Sob essa perspectiva, trouxemos um recorte desta pesquisa que apresenta conceitos acerca da dança e de seus modos de educação. Essa abordagem expõe especificamente a discussão a respeito da inserção da dança na universidade destacando nesse contexto a educação formal e não formal como formadora do artista/professor da dança.

Palavras-chave: formação em Dança, educação formal e não-formal.

INTRODUÇÃO

A dança antes mesmo de adquirir status acadêmico, artistas da área procuravam por outros modos de conhecimento em dança, suas experiências vinham de companhias, grupos de dança e cursos livres em diversos espaços. Com a exigência do Ministério da Educação – MEC quanto à formação de professores na área, faz crescer a procura por cursos superiores na área de artes para qualificação profissional. Nesse contexto, as duas formas de educação se configuram com objetivos próprios. São, assim, dois modos de produção de conhecimentos com perspectivas distintas, mas que podem dialogar entre si. As perspectivas de cada uma, são exploradas neste diálogo com intuito de compreender as especificidades que cada modo de formação apresenta. E sobre as camadas que se apresentam na educação, Trilha (*apud* PARCK; FERNANDES, 2007, p. 12), vem nos esclarecer sobre a existência de um terceiro modo de educação, que é a educação informal.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NO CONTEXTO DA DANÇA

A educação formal constitui as várias formas de ensino regular estruturada em um sistema de ensino que se aplica às escolas, universidades e outras instituições cuja base é a composição de uma sequência regular de períodos letivos e de progressão hierárquica estabelecida de um nível ao outro (INEP, 2010)⁸⁵.

A educação não formal configura-se pela realização de atividades e programas organizados sem uma sistematização regular nem uma sequência gradual de ensino, tendo sua duração variável, podendo conceder títulos não acadêmicos. “É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania” (COMPED⁸⁶

⁸⁵ O Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) dispõem do sistema Thesaurus Brasileiro de Educação, que se configura em um acervo de termos e conceituações relacionados à educação, os quais são extraídos de documentos e analisados pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Esse é um instrumento que permite acesso livre à busca de informações.

⁸⁶ Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), foi criado em fevereiro de 1998 pelo Inep e é constituído por instituições que sistematizam e disseminam informações acerca da educação.

apud INEP, 2010). A educação não formal envolve ações não pertinentes à educação básica e ao ensino superior. Definem-se como não formais os cursos ofertados por academias, grupos de dança, organizações não governamentais, associações, entre outros.

Por outro lado, encontramos em Trilla (*apud* PARCK; FERNANDES, 2007, p. 12) uma definição de educação informal como “toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes) que acontece sem que haja um planejamento específico, muitas vezes, sem que nos demos conta”. Desse modo, entende-se que a educação constitui um processo contínuo, pois parte de nossas experiências não se configura como um sistema formalizado de ensino. Assim, a educação informal consiste na aquisição de conhecimentos com base em vivências e experiências adquiridas no dia a dia (processo de socialização), como, por exemplo: encontros de grupos, compartilhamento de experiências artísticas, leituras e outras formas de experiências que favoreçam algum tipo de diálogo com o outro ou mesmo com objetos significativos para o sujeito.

Se olharmos mais detidamente para a dança, perceberemos que diferentes modos de educação são oferecidos pelos grupos de dança, companhias, escolas de dança etc., podendo ocorrer, nesses segmentos, uma educação com configurações próprias e regida por normas, conceitos, padrões. Logo, a produção ou reprodução do conhecimento dependerá do contexto no qual se desenvolve.

A dança, na perspectiva dos processos educativos não formais, abrange espaços de formação que contribuem para a iniciação e formação técnica do futuro profissional da dança. Nessa perspectiva, o ensino da dança dificilmente se preocupa com a pesquisa e com o discurso do conceito da dança em propostas de criação e no produto artístico. Como pouco se articula com atividades desenvolvidas no âmbito da universidade, acaba por se distanciar da possibilidade integradora e da construção de argumento acerca da dança. Na maioria de suas propostas, apresenta uma dança centrada em seqüências de movimentos desprovidas de *construção de argumentos*⁸⁷ nas criações.

Vê-se, então, que o conhecimento adquirido pela educação não formal em escolas de dança e projetos sociais, em sua maioria, ainda está ligado à aprendizagem de técnicas corporais voltadas para o desempenho técnico cujo modo de fazer essa arte necessita de conhecimentos técnicos oriundos da própria dança (clássica, moderna, entre outras) para a construção de uma estética. Por outro lado, ainda se observa, tanto na educação formal como na não formal, uma proposta de ensino que compreende o corpo como objeto da dança, cuja abordagem aponta referenciais técnicos tradicionais e condução do processo artístico é realizada de forma autoral (pelo coreógrafo), o que acaba separando o bailarino da criação, haja vista que os processos e produtos artísticos evidenciam códigos de movimento estabelecidos na dança (CARVALHO, 2011).

⁸⁷ Tridapalli (2008), ao se referir à construção de argumentos na criação da dança, revela que os argumentos construídos pelo corpo estão relacionados com associações de movimentos que se interconectam com o problema na experimentação. Um problema – como o objeto de investigação da pesquisa artística, se mostra, por vezes, em lógicas de organização contraditórias (problemas mal resolvidos, problemas não resolvidos), e ressalta que as soluções apresentadas ao problema de estudo podem se configurar em forma de pergunta, dúvida e interrogações.

Apesar disso, existem algumas propostas advindas de espaços não formais de educação (grupos autônomos, companhias etc.) que se manifestam com sugestões colaborativas no processo de criação em dança, em que artistas elaboram trabalhos relevantes e expressam o compartilhamento de ideias, discutindo acerca da dança na contemporaneidade e de outras questões referentes à pesquisa do estudo do corpo em processos e produtos artísticos (CARVALHO, 2011).

Há também centros e projetos voltados para a arte que colaboram com a capacitação de profissionais de dança na passagem de uma formação não formal para a formal. Eles contribuem com o ensino da dança, com a cultura e com transformações sociais significativas no cenário da dança. Na Bahia e no Amazonas, sob a responsabilidade de secretarias de Cultura do estado, existem, por exemplo, a Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb) e o Liceu de Artes e Ofício Cláudio Santoro, que são fundações de fomento às artes que oferecem formação em dança e são regidas por diretrizes do próprio governo.

No entanto outra realidade se coloca à frente desse cenário: a exigência das instituições de educação formal quanto à licenciatura de professores de Dança para os espaços escolares. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p. 22). Essa exigência para as instituições de ensino, principalmente escolas da rede pública, tem impulsionado o acesso de pessoas com interesse na área de dança ao ambiente universitário, dada a obrigatoriedade de professores licenciados para o exercício da docência em curso de artes na educação básica.

Ao refletir sobre transformações ocorridas no ensino da dança no campo acadêmico, Molina (2008) observa que os primeiros cursos de Dança implementados no ensino superior trouxeram mudanças significativas para o contexto da produção acadêmica e da produção artística da dança, já que os cursos de graduação em Dança vêm sendo alicerçados desde 1956 e contribuem para a consolidação da dança como área de conhecimento. A primeira instituição a abraçar o grande desafio foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que carrega em sua história de lutas e conquistas o desenvolvimento da dança na região e a disseminação do ensino de dança no país. Os primeiros cursos de Dança no Brasil germinaram discussões, reflexões e outros olhares sobre a dança tanto no contexto acadêmico quanto no de trabalhos artísticos. A dança na universidade possibilitou o *pensar fazer* por meio de diálogos com outras áreas do conhecimento, dando oportunidade de discutir a dança por meio de conteúdos que perpassam por conhecimentos como filosofia e antropologia, por exemplo, e disso emergem relevantes discussões acerca do corpo na dança.

Os aspectos explorados até então mostram as modalidades da educação nas quais a dança se insere como formal e não formal. As graduações em Dança, como parte desse universo, dispõem de objetivos distintos aos da educação não formal. A dança enquanto educação formal é regida por normatizações instituídas pelo Ministério da Educação, por normativas específicas de cada curso e por pressupostos teóricos que alicerçam os cursos de Dança. Constroem seus arcabouços de conhecimento e estruturam uma organização curricular de ensino por meio das diretrizes curriculares propostas para o curso de

graduação em Dança. Esse sistema organizativo favorece ambientes de diálogo entre seus pares no âmbito da educação e dos processos e produtos artísticos.

Na perspectiva da educação não formal, o modo de conhecimento é realizado sem normatizações advindas do Ministério da Educação, todavia pode possuir normas próprias. Seus objetivos relacionam-se com produção artística, realização de cursos livres e em alguns casos com projetos de formação financiados por órgãos governamentais e não governamentais.

CONCLUSÃO

Compreende-se que as modalidades de educação (formal e não formal) desenvolvem algum tipo de conhecimento no âmbito da sociedade, já que, além da formal, existem outras formas de desenvolvimento de um determinado saber e, dependendo da maneira como são alimentados, os espaços educativos não formais podem ser caminhos favoráveis à construção do conhecimento.

Do ponto de vista da dança, a formação proveniente das camadas da educação formal, não formal e informal, são maneiras de fomento para produção de conhecimento significativo e tornam-se relevantes para disseminação da dança. Os modos de produção de conhecimento na área de dança propõem caminhos diferentes pela própria natureza de sua existência e pela sua forma de atuação, mas que podem ser atravessados (universidade e comunidade) com intensos diálogos. Por isso, entendemos, que as aproximações entre os modos de conhecimentos são necessários para potencializar enfrentamentos, disseminação e fortalecimento da dança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CARVALHO, M. R. R. **Proposições curriculares para o ensino de processos de criação em cursos de Dança de instituições de ensino superior**. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Educação superior: cursos e instituições**. Brasília, 2010.

MOLINA, Alexandre. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em Dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Dança)–Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PARCK, M. B.; FERNANDES, R. S. Para saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 13 a 19 ago. 2007.

TRIDAPALLI, G. S. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança)–Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

A voz entrelaçando a dança: Um fazer contemporâneo

Mayra Montenegro de Souza

Mizraim Paiva de Almeida

MAYRA MONTENEGRO DE SOUZA- Orientadora e professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atriz, cantora, preparadora vocal e mestre em Artes Cênicas pela UFRN.

MIZRAIM PAIVA DE ALMEIDA- Graduada no curso de Licenciatura em Dança pela UFRN.

Resumo: O presente artigo baseia-se no interesse de permear a hibridação entre a arte da dança, do teatro e da música, mais especificamente no contexto que envolve a voz em trabalhos artísticos de dança. Isso é algo que pode ser observado cada vez com mais frequência nas práticas contemporâneas. Como se pode ver no título do artigo, a bailarina/pesquisadora defende esse entrelaçamento entre voz e dança como um formato contemporâneo de produzir arte. Uma dança que se faz por meio do *como*, e não em uma concepção fechada e limitada dela mesma. Para uma melhor compreensão, é feita uma breve contextualização sobre o uso da voz a partir do fim do século XIX no teatro. Da mesma forma, são estabelecidas algumas relações entre elementos musicais e técnicos do trabalho vocal abordando possibilidades de trabalhar a voz.

Palavras-chave: voz, dança, teatro, arte contemporânea.

INTRODUÇÃO

É de muita significância apresentar o que culminou com a produção deste trabalho final do curso de Licenciatura Plena em Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que envolve pesquisa e questionamentos e descreve algumas das vivências ao longo desses quatro anos no Departamento de Artes. Essas vivências refletem na possibilidade de trazer voz para trabalhos de dança, o que já vem ganhando bastante espaço em trabalhos artísticos.

Quando ouvimos o termo *hibridação* (LOUPPE, 2000), podemos compreendê-lo como algo totalmente contemporâneo, já que remete à possibilidade de bebermos de várias fontes ao desenvolvermos um trabalho, seja de dança, seja de teatro; é o corpo contemporâneo em sua contemporaneidade.

Gosto muito da definição que denomina a voz como instrumento, a fala como música, o texto como melodia e as letras, sílabas, palavras como notas musicais da fala, conceitos que pude encontrar nas aulas de Música em Cena II durante a graduação, entendendo a voz, as palavras, a fala como elementos que podem somar a trabalhos artísticos de dança.

Souza diz em sua dissertação de mestrado, citando Sara Pereira Lopes, que importa mais o “como dizer do que o quê é dito” (2012, p. 10). Penso que o que é dito é incorporado por quem ouve como consequência de um belo trabalho de expressão dessa voz. Desde cedo me interessava por essa voz cheia de vida. Ao conhecer o trabalho da professora Mayra Montenegro, orientadora desta pesquisa, e ter o privilégio de participar de suas aulas, encontrei alguém que não tem receio nenhum de partilhar tudo o que sabe. Pensei, então, ter encontrado um caminho para desenvolver a voz que buscava.

ONDE TUDO COMEÇOU

Tudo começou no fim do século XIX com o declínio do textocentrismo, quando o ápice de uma encenação bem-sucedida era quando o ator refletia o que se podia perceber por meio da leitura de uma obra. As exigências em relação à voz em cena eram que o ator obtivesse boa dicção, fizesse com que o público o ouvisse e que o texto fosse dito exatamente como escrito. Foi com Stanislavski (1863-1938) que se iniciou uma busca maior pela autonomia e espontaneidade para a encenação teatral.

Antonin Artaud (1896-1948) rompeu ainda mais com essa forma um tanto convencional de contar

uma história utilizando o texto não como algo a ser seguido, mas como um estímulo para o trabalho do ator. Não é mais o conteúdo que está tanto em vigor, e sim a “sensibilização sonora do ouvinte” (GODOY; SOUZA, [2012?], p. 5).

Jerzy Grotowski (1933-1999) veio trazer outra possibilidade para a cena, os sons não verbais, que eu pude vivenciar um pouco na disciplina Expressão Vocal II, também com a professora Mayra Montenegro. A professora espalhou na sala papéis, e em cada um deles havia uma letra do alfabeto. Os alunos deveriam caminhar entre os papéis e, sem escolher, parar diante de uma letra. Com a letra *T*, reproduziu-se o som *teque-teque*, com a letra *Z* um integrante da disciplina reproduziu *zuumum*, e assim uma variação de sons surgiu. O som emitido estava intrinsecamente unido ao movimento, e com as variações produzidas (som movimento) já tínhamos um material em mãos que culminaria em algo vindouro.

Stanislavski (*apud* GODOY; SOUZA, [2012?], p. 3) assegura que o “ato de pronunciar um texto escrito por outra pessoa deve ser bem trabalhado, física e psicologicamente, para que só então possa ser dito com organicidade”. Grotowski, defendendo essa ideia, afirma que o trabalho técnico vocal é primordial para o ator, assim como a vivência de práticas corporais, e esse trabalho ou treinamento em conjunto amplia as possibilidades expressivas na cena: “Corpo e voz devem tornar-se complementares” (*apud* GODOY; SOUZA, [2012?], p. 6).

Bueno (2012, p. 14) afirma:

Quando a ação de vocalizar se faz juntamente coordenada ao movimento de dança, ou seja, a voz juntamente com a dança, faz ocorrer o que ele postula como “ações de dançar”: As informações sonoro-simbólicas que um corpo dançante escolhe para fazer parte de uma configuração estarão organizadas em dança, já que é no corpo que o(s) movimento(s) da voz e o(s) movimento(s) de dança se organizam.

A voz como corpo, ao ser projetada em uma criação de dança, movimenta-se juntamente com o corpo, mas não é só isso. Assim como o movimento do corpo, a voz também apresenta dinamicidade quando projetada, podendo ser trabalhada por meio da manipulação do que Souza (2012) vai chamar de parâmetros musicais para a construção vocal do ator. São eles: altura/melodia; intensidade/dinâmicas; duração/ritmos e silêncios; timbres.

A voz dançada, para Bueno (2012), não está ligada especificamente no desenvolvimento de um preparo com a voz, porém em como classificar a sua presença em uma obra de dança. Ele mesmo cita no primeiro capítulo da sua dissertação:

São várias as descrições de linguagem, nesse sentido é possível falar que a musicalidade não é o único modo do corpo expressar a voz, e se para o teatro ela serve para uma teatralidade, como na dança não existe “dançalidade” a voz serve aos propósitos de comunicar dança. O falado, o cantado e o dançado são formas de linguagens que a voz produz (BUENO, 2012, p. 15).

É uma boa discussão essa ideia de classificar a presença da voz em obras de dança. Se a voz “para o teatro serve para uma teatralidade, como na dança não existe dançalidade” (BUENO, 2012, p. 15)? Contudo não quero tratar aqui do fato apenas de a voz se fazer presente em trabalhos contemporâneos

de dança, mas de como essa voz se apresenta. Não pretendo nomear classificações para o que venha a ser a presença da voz e do canto na dança. Vejo-a como arte na contemporaneidade, ou talvez possamos caracterizá-la como dança contemporânea.

Todavia, para não cair no erro da classificação, cito Tereza Rocha (2012) ao falar sobre essa tão polêmica dança contemporânea. O que vem a ser essa tal de dança contemporânea?

A primeira medida de prudência é entender que a dança contemporânea não é uma modalidade de dança. Ela é bem outra coisa. E se concordamos com Maurice Blanchot (2001) de que a resposta é *a desgraça da pergunta*, trata-se na dança contemporânea de uma pergunta sem resposta. Há nela um exercício ético de recusa a qualquer *vontade de saber* (Michel Foucault). Assim, não há aspecto, elemento ou procedimento, mesmo se observável em um ou mais espetáculos, por mais recorrente que seja que possa ser apresentado como característico dessa dança. Não há nada, nenhuma propriedade que seja satisfatória no sentido de nos devolver seguros ao reino da classificação. Neste ambiente, nenhum apetite classificatório será atendido, antes denunciado, permitindo-nos observar o quanto a vontade de classificação vem sempre acompanhada de uma violência (ROCHA, 2012, p. 36, grifos do original).

Nessa caminhada acadêmica, em muitos momentos, eu e os meus colegas, vez por outra, deparávamos nos questionando sobre a dança contemporânea, mas houve também outro momento em que uma pequena fala da professora Maria de Lourdes, ministrando a disciplina de Dança Moderna (2013), aquietou minhas muitas interrogações, quando disse: “Não é dança contemporânea, mas ‘danças contemporâneas”.

Helena Katz descreve muito bem:

Não existe dança que não seja construída a não ser no corpo que dança. Para dançar não é suficiente apenas se deslocar no espaço, e movimento de dança não é apenas a sequência de um passo e outro, porque a dança não “é” o “é”, mas o “como”, isto significa que, importa ressaltar o “como”, pois cada dança tem um modo de ser e, a voz dançada, condiz com este “como” (KATZ, 2005 *apud* BUENO, 2012, p. 68-69).

Já que a dança contemporânea não se trata de uma modalidade de dança, ou técnica específica, talvez seja uma forma de nomear esse trabalho que une voz e dança.

Foi nas aulas de Preparação Vocal que descobri a voz como o meu *como* fazer dança, e mesmo que indiretamente, baseando-me numa disciplina que é ofertada para os alunos do curso de Teatro, tudo era muito dançado, e não eram apenas os movimentos de braços, pernas, tronco. Deparei com uma voz que dançava com todas as suas nuances, tamanhos, graus, sinuosidades, com a professora nos conduzindo a cada processo de construção de uma cena. Nas vivências, em sala, ao mesmo tempo que participava e apreciava o processo dos meus colegas, sentia que aquelas matrizes/cenas, construídas até então, eram dança. Mas, entre dúvidas, se era dança ou teatro, afinal a disciplina não era composta apenas por alunos do curso de Dança, entretanto também de teatro e música. Assim, prefiro chamá-la de arte contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez haja outras possibilidades de utilizar a voz em cena. O objetivo deste artigo não é ditar formas ou erros ao usar esse elemento em trabalhos artísticos, especialmente em dança, mas mostrar uma possibilidade apreendida nas minhas vivências como bailarina do curso de Licenciatura em Dança da UFRN de perceber uma voz dançada, e para isso é preciso aproveitar todo o material do qual ela é constituída.

Este trabalho é fruto de um amadurecimento do pensar e fazer dança. É um ramo brotado em minha existência e cujo conhecimento desejo aprofundar. Ainda há muito para ser refletido, estudado, vivenciado, discutido. Com este artigo, eu dou início a um objeto de estudo que pretendo ampliar. Será uma tarefa árdua, movida pelo desejo de arriscar nestas linguagens que tanto admiro: música e dança.

Por fim, o desejo final desta investigação não é encerrar por aqui, mas fazê-la com que ela contribua como mais um trabalho a refletir em uma perspectiva no fazer dança contemporânea, fazer arte nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BUENO, Gabriel Peletti. **Voz dançada**: corpo organizando voz em movimento de dança. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GODOY, Dalva Maria Alves; SOUZA, Daniela Taiz de. Ator ao espectador: a voz que toca. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19. **Anais...** [2012?]. p. 1-8.

LOUPPE, Laurence. **Corpos híbridos**: lições de dança. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. v. 2. p. 27-40.

ROCHA, Tereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. **Seminário Dança Teatro Educação**, Fortaleza, p. 32-49, 2012.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto**: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**Um olhar anatômico da dança clássica nas pontas na
Universidade do Estado do Amazonas**

**Nayara da Silva Faba
Raíssa Caroline Brito Costa**

NAYARA DA SILVA FABA- Acadêmica do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pesquisadora bolsista do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) e intérprete/criadora.

RAÍSSA CAROLINE BRITO COSTA- Mestre em Letras e Artes, professora do curso de Dança da UEA.

Resumo: A presente pesquisa vem estudar a técnica de pontas realizada pelas bailarinas por meio de análises anatômicas, visando ao fortalecimento da musculatura para evitar futuras lesões aos praticantes dessa modalidade. Portanto, a escolha do tema surgiu de uma pesquisa envolvendo a falta de conhecimento teórico para a prática correta dos movimentos básicos e de conhecimento das sapatilhas no que diz respeito às suas características anatômicas. O objetivo do estudo é aperfeiçoar a técnica de pontas mediante estudos anatômicos e os tipos de sapatilha. A metodologia que viabiliza esta pesquisa vem sendo realizada por intermédio de levantamento bibliográfico e entrevistas com as voluntárias. Assim, foi possível constatar até o presente momento a importância do conhecimento anatômico das áreas mais exigidas pela técnica, com o intuito de possibilitar um melhor desenvolvimento técnico.

Palavras-chave: anatomia, sapatilha de pontas, força muscular.

INTRODUÇÃO

O aparecimento das sapatilhas de ponta ainda no século XIX causou para o período romântico do balé uma grande mudança e aumentou o nível técnico das coreografias. Com o passar dos séculos, esse nível foi tornando-se ainda mais exigente, e a bailarina que busca dominar a técnica clássica necessita dessa experiência corporal e motora. A capacidade de subir nas pontas dos pés e executar movimentos e passos cada vez mais difíceis sobre esses calçados faz do bailarino um eterno ser que busca sua evolução. Essa constante busca técnica e de conhecimento teórico deve ser agregada ao ambiente acadêmico, a fim de que as bailarinas possam entender e sentir o que se trata essa evolução a que o balé foi submetido. A presente pesquisa está em andamento para sua conclusão no ramo acadêmico da iniciação científica.

O objetivo geral da presente investigação possibilita o aperfeiçoamento da técnica de pontas por meio de um estudo anatômico e dos tipos de sapatilha. Seus objetivos específicos são: investigar os fatores facilitadores e bloqueadores para as bailarinas que praticam a técnica de pontas, analisar a influência das sapatilhas em relação ao pé das bailarinas e desenvolver exercícios específicos para ajudar a musculatura a progredir na sapatilha de ponta.

Sabe-se que a ansiedade das bailarinas ao subir nas pontas é muito grande, e para uma aula de pontas é necessária uma base ampla dos termos do balé clássico. Entretanto ter esse conhecimento não é o suficiente para essa técnica. Faz-se preciso possuir conhecimentos anatômicos para acionar determinados músculos a ser trabalhados. Por essa falta de conhecimentos anatômicos e pela ansiedade, algumas bailarinas sobem em pontas sem preparo físico, o que pode causar lesões. Com base nesse princípio, surge o seguinte problema: qual é a interferência da sapatilha e da anatomia das bailarinas para o aperfeiçoamento da técnica de pontas?

A metodologia que viabiliza esta pesquisa vem sendo realizada por meio de uma abordagem quantitativa, pois vai avaliar percentuais de grau de força antes e após a aplicação dos exercícios, e também qualitativa, pois visa avaliar a melhora da *performance* técnica das bailarinas. Trata-se ainda de uma pesquisa exploratória, pois terá como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, e a pesquisa de campo vai estudar um único grupo ou comunidade em termos de estrutura social. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnica de observação do que de interrogação (GIL, 2002).

ANATOMIA DO PÉ

“O pé é constituído por 26 ossos divididos em três grupos: o tarso, com 7 ossos dispostos em duas fileiras: o metatarso, com 5 metatársicos com os dedos, em número de cinco, constituídos por três falanges à exceção do I ou grande dedo, que tem apenas duas” (PINA, 2015, p. 90).

A anatomia desse segmento do corpo divide-se em regiões denominadas: retropé, formada pelo tálus e calcâneo articulando-se com os ossos da perna tibia e fíbula; mediopé, composta pelo escafoide, cuboide e navicular; e o antepé, formada pelos metatarsos e pelas 14 falanges. Segundo Volpon (1996), esses ossos são unidos por intermédio dos ligamentos, que totalizam 107 e formam as articulações.

O pé tem um total de 20 músculos, distribuídos em três regiões: dorsal, plantar e plantar interna. Os músculos maiores são chamados de extrínsecos, e sua base muscular está na perna. A terminação tendinosa encontra-se na planta do pé ou nos dedos (OLIVEIRA; SANTOS, 2013).

Os pés vulgarmente dividem-se em três grupos: egípcio, grego e quadrado. Segundo Rufino (2011), o pé egípcio é aquele em que o primeiro dedo, o hálux, é maior que os seguintes; o pé quadrado é aquele em que o primeiro dedo e o segundo têm o mesmo comprimento do que os seguintes ou todos são do mesmo tamanho; e o grego é aquele em que o segundo dedo é o mais comprido que o primeiro e os seguintes.

Existem dois arcos no pé, o arco longitudinal, que ocorre pelo comprimento do pé, e o arco transversal, pela largura dele. Ambos são sustentados por ligamentos, que mantêm os ossos. Para Oliveira e Santos (2012), o arco normal é um arco médio de aparência normal, nem muito alto, nem muito plano, e o arco cavo possui o arco bem acentuado e curvo. Já o arco plano é aquele que possui o arco rebaixado, de formato plano, que toca quase que por inteiro o chão.

SAPATILHAS DE PONTA E CARACTERÍSTICAS ANATÔMICAS

A memória corporal só é construída por meio de experiências como um todo, portanto novos conhecimentos e desafios fazem com que o bailarino se conheça melhor e evolua cognitiva e tecnicamente. Com o intuito de melhor entender variáveis dessa técnica, buscou-se associar fatores anatômicos e ergonômicos das sapatilhas para o aperfeiçoamento da técnica.

A pesquisa investiga quatro marcas e seus modelos de sapatilha de ponta mais utilizadas na cidade de Manaus pelas voluntárias. A marca da sapatilha de ponta Capézio trabalha com a Linha Sete Passos, ou seja, são sete tipos de sapatilha para determinados tipos de pé e graus para as bailarinas. A marca Cecília Kerche divide-se em duas linhas, profissional e tradicional, e na linha profissional há três tipos de bico e sete modelos. A marca Millenium possui oito modelos diferentes e não trabalha com transições iniciais para o avançado de ganho de força do pé da bailarina. A Só Dança tem sua linha tradicional para estudantes, com três modelos para bailarinas iniciantes, e a transição das sapatilhas serve para o fortalecimento do pé adaptando-se ao *box*. Cada sapatilha é projetada para um nível específico de habilidades e técnicas, facilitando assim a total adaptação dos pés às sapatilhas e promovendo a evolução para o nível avançado.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os resultados obtidos até o presente momento estão relacionados com as características do pé do grupo de estudo comparadas aos tipos de sapatilha utilizados.

Rufino (2011) classifica os tipos de pé em grego, egípcio e quadrado. Para determinar a classificação, a coleta foi realizada em fundo preto com uma marcação branca como referência de posicionamento dos dedos para identificar os tipos de pé. Dessa forma, foi possível constatar que, das 10 bailarinas selecionadas para a pesquisa, três apresentavam pé quadrado, duas possuem pé grego e cinco pé egípcio.

O arco longitudinal plantar dos sujeitos da pesquisa apresentou-se acima dos padrões de normalidade quando comparado à literatura de Forriol e Pascual (1990), caracterizando assim os pés das bailarinas da pesquisa como de arco plantar elevado. Entretanto, não se pode afirmar que essa característica seja pela técnica de pontas, visto que não foi o objetivo deste estudo.

Foram realizadas medições do arco longitudinal por meio do Índice de Staheli (IS) em ambos os pés, e obtiveram-se médias maiores do lado não dominante. Essa diferenciação pode ser explicada pelo fato de que, durante as movimentações, o lado dominante é escolhido para realizar o movimento, enquanto se utiliza de base o lado não dominante nas movimentações que precisam de apoio unipodal. Sendo assim, o pé de base e sustentação da bailarina (não dominante) é responsável por suportar e equilibrar o peso de seu corpo em completa flexão plantar, segundo Picon e Franchi (2007).

As sapatilhas de ponta são diferentes umas das outras e variam de acordo com o modelo. Logo, foram investigadas as sapatilhas de ponta utilizadas pelas voluntárias e foi possível perceber que a maioria tem sua linha de transição de uma sapatilha à outra para que a estudante possa obter força sem se lesionar e seja capaz de progredir futuramente. Cada marca de sapatilha tem sua característica com o intuito de atender às necessidades anatômicas das bailarinas, entretanto existem marcas que possuem somente modelos para pés fortes, fracos ou flexíveis, não apresentando detalhes anatômicos de cada bailarina, como dedos, espessura e arco plantar.

A sapatilha suporta o peso do corpo da bailarina mediante uma palmilha rígida e uma gáspea em que os dedos são encaixados, realizando a flexão plantar, a posição em pontas, que requer grande esforço neuromuscular e ósseo. Os estudos de Oliveira e Santos (2013) mostram uma relação entre as deformidades dos dedos por calçados inadequados, causando dores e possivelmente calos, bolhas e hálux *valgus* (joanetes).

Após a classificação dos pés e das pesquisas realizadas sobre as características dos modelos de sapatilhas utilizadas pelas bailarinas, foi possível constatar que apenas quatro delas usavam a sapatilha de acordo com suas características anatômicas. Então, acredita-se que a falta de informação tanto das bailarinas quanto dos vendedores pode ser um fato na vida das participantes da amostra.

Além da constatação da utilização dos modelos de sapatilha errados, ou seja, que não são adequados a determinadas características anatômicas, foi perceptível ainda que muitas alunas iniciantes em pontas apresentavam dificuldades em manter-se na posição de flexão plantar. Sendo assim, pretende-se realizar novas medições com relação à força e flexibilidade com o intuito de analisar o impacto na *performance* após aplicação de exercícios específicos.

Mediante pesquisas, fica clara a relação entre o desenvolvimento dos músculos e a estética do movimento, já que Hass (2011) ensina a modificar os exercícios propostos de modo a atingir áreas específicas, aperfeiçoando e reduzindo a tensão muscular.

Muitos estudos mostram que a associação de pesquisas que envolvem estudos anatômicos e ergonômicos à *performance* trazem resultados positivos e a melhora performática dos esportistas. Portanto, surgiu o interesse em desenvolver estudos e pesquisas que melhorassem a *performance* da técnica de pontas de bailarinas que estão iniciando suas aulas de ponta.

REFERÊNCIAS

FORRIOL, F.; PASCUAL, J. Footprint analysis between three and seventeen years of age. **Foot Ankle Int**, v. 11, p. 101-104, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HASS, Jacqui Greene. **Anatomia da dança**. Barueri: Manole, 2011.

OLIVEIRA, V, A.; SANTOS, R. M. **Revisão bibliográfica sobre condições de saúde dos pés e o uso de calçados**. Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, 2013.

PICON, A. P.; FRANCHI, S. S. Análise antropométrica dos pés de praticantes de *ballet* clássico que utilizam sapatilhas de ponta. **Uniara**, São Paulo, n. 20, 2007.

PINA, J. A. E. **Anatomia humana da locomoção**. 5. ed. Lisboa: Lidel, 2015.

RUFINO, R. M. L. **Estudo anatômico de equilíbrio em pontas**. Dissertação (Mestrado em Anatomia Artística)—Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2011.

VOLPON, J. B. Semiologia ortopédica. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 29, p. 67-79, jan./mar. 1996.

A educação somática na formação de artistas docentes de dança

Neila Cristina Baldi

NEILA CRISTINA BALDI-Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), nos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança.

Resumo: Este artigo discute a aplicação de procedimentos da educação somática na formação do artista docente de dança. Há dez anos, apenas uma universidade no país tinha essa disciplina em seu currículo; hoje são mais de dez. Esse aumento deve refletir, então, a importância da educação somática na formação de futuros artistas docentes. Como a educação somática afeta essa formação? Como é aprender uma técnica de dança somaticamente? São essas questões que permeiam este texto, parte da dissertação de mestrado defendida em dezembro de 2014 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa ouviu alunos e alunas do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), além de coordenadores de cursos de graduação em Dança que possuem disciplinas ligadas à educação somática.

Palavras-chave: educação somática; artista docente; formação em dança.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é pensar a educação somática como pedagogia da dança, mostrando como ela interfere na formação do artista docente. Isso porque, na última década, ocorreu um avanço da introdução de disciplinas do campo somático nos cursos de formação universitária em Dança. Hoje em dia são mais de dez licenciaturas em nosso país – de um total de 29 (dados de 2013) – e pelo menos seis bacharelados em que a educação somática está na grade curricular oficialmente. Fora isso, inúmeros profissionais trabalham com técnicas e abordagens somáticas nas universidades, mesmo quando não há uma disciplina específica no currículo. Uma década atrás, havia apenas uma instituição em que a somática estava presente na formação do artista docente.

O texto é baseado em considerações da dissertação *O que há do lado de lá? Cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e defendida em dezembro de 2014.

A pesquisa ouviu alunos e alunas do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), que vivenciaram práticas de educação somática na disciplina Técnica do Corpo II – Princípios da Dança Clássica, além de coordenadores de cursos de graduação em Dança que possuem disciplinas ligadas à educação somática.

O objetivo consistia em compreender como era o aprendizado de uma técnica específica – o balé clássico – com procedimentos somáticos. Como o método utilizado foi um misto de cartografia, pesquisa autobiográfica e somático-performativa, os resultados levaram para outras reflexões, como entender de que maneira a educação somática influencia na formação do artista docente.

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO CAMPO

Fortin (1998) afirma que diversas pesquisas mostram que os professores de dança tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes. Desse modo, se eu aprendi pela cópia e repetição, acabo por repetir essa fórmula num *ad infinitum*, o que faz com que se perpetue “um certo *status quo* no ensino” (FORTIN, 1998, p. 164). Como, então, a somática pode contribuir para o ensino da dança? Como pode auxiliar na formação do artista docente?

A educação somática é um campo de conhecimento que nasceu no início do século XX e compreende diversos métodos de trabalho corporal, que propõem novas abordagens do movimento, com base na percepção de que corpo e mente são indissociáveis. O campo foi cunhado pelo filósofo Thomas Hanna, nos anos 1970, mas as técnicas somáticas começaram a ser desenvolvidas cerca de cinco décadas antes.

Distinguem-se, desde a criação dos métodos e das técnicas, no começo do século, cinco fases pelas quais o campo passou. Em um segundo momento, entre 1930 e 1970, houve a disseminação desses métodos e técnicas. Até a década de 1990, o campo difundiu-se para diferentes áreas, enquanto na década seguinte ocorreu o desenvolvimento de práticas idiossincráticas. Por fim, atualmente, vê-se o crescimento de uma comunidade de pesquisa. Ou seja, foi no fim do século passado que a dança passou a usar a educação somática em suas investigações.

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO EM DANÇA

Em minha prática docente, venho aplicando a educação somática como pedagogia da dança. Meu trabalho foi desenvolvido ao longo da última década, em cursos livres e, desde 2013, na Uesb, na Licenciatura em Dança. Fundamentada no sistema Laban (1978; 1990) e na coordenação motora de Béziers e Piret (1992), ensino a técnica clássica.

Em minha dissertação de mestrado, pergunto a meus alunos e alunas como é aprender somaticamente. As respostas mostram-me que a educação somática muda a visão acerca dos conceitos de corpo, de técnica e de ensino. Além disso, dizem que por meio de processos somáticos podem ampliar suas percepções e aprender a olhar a si e aos outros em movimento.

A educação somática na formação de artistas docentes permite ainda que se pense sobre a construção do conhecimento em dança. Uma aluna, por exemplo, registrou em seu diário de bordo – caderno de anotações das aulas com percepções e sensações, portanto, um dos instrumentos de análise da pesquisa – que ficou feliz em saber que, mediante investigações corporais aparentemente simples, consegue chegar a movimentos complexos. Entre as descobertas está também a consciência de que um mesmo movimento pode ser executado de maneiras diferentes, com intenções e iniciações diversas. Isso cria um campo profícuo não só para a aprendizagem, mas também para os processos de criação em dança.

As instituições também enxergam ganhos com a somática. Durante meu mestrado, ouvi coordenadores de cursos de Dança perguntando o porquê da introdução da somática nos currículos e como a disciplina poderia ajudar na formação do artista docente de dança. Entre as respostas está a de que a educação somática pode servir de escopo para que as práticas de técnicas em dança sejam repensadas e estruturadas com base em abordagens somáticas ou mescladas com elas. Há a avaliação de que a educação somática colabora com a ampliação dos saberes de anatomia, cinesiologia, fisiologia e com os estudos da expressividade e consciência corporal.

Além disso, há uma ampliação dos conhecimentos em relação a como se faz o movimento. Isso tudo dá maior maturidade:

Aprende-se a perceber melhor o indivíduo, na aceção direta de perceber aquilo que é único. O abandono da postura repetitiva, que só gosta daquilo que já gosta, e da postura de espelho, que só

gosta daquilo que a reflete ou que reflete seus ideais, impulsiona para o enfrentamento curioso do corpo desconhecido (MIRANDA, 2008, p. 224).

CONCLUSÕES

A educação somática permite a construção do conhecimento em dança. Aprender somaticamente significa mudar-se. Alteram-se conceitos. Altera-se o modo de se mover. É sabido que, quando uma pessoa altera a sua movimentação, todo o seu funcionamento muda. Estamos mudando o ângulo por meio do qual olhamos o mundo e interagimos com ele. Portanto, mudamos também nossas percepções. Assim, a educação somática é um campo riquíssimo tanto para a aprendizagem da dança quanto para a criação em dança, sendo um valioso campo de estudo para o futuro artista docente. Se o futuro artista docente de dança aprende de outra maneira, pode ensinar de forma diferente e criar acessando outros repertórios.

REFERÊNCIAS

BÉZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, Suzanne. **A coordenação motora**: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. São Paulo: Summus, 1992.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo**: educação somática como práxis. Seminários de Dança 4. Joinville: Nova Letra, 2011.

_____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Proposições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), jun. 1998.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MIRANDA, Regina. Para incluir todos os corpos. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Orgs.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2008.

**Experiência com a organização de uma pós-graduação
latu sensu em Dança: desafios e possibilidades**

**Anderson da Silva Honorato
Morgana Claudia da Silva
Paula Carolina Teixeira Marroni**

ANDERSON DA SILVA HONORATO- Mestre em Ciências da Saúde, coordenador, professor e orientador da Pós-Graduação em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá.

MORGANA CLAUDIA DA SILVA- Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física na Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Educação Física, professora e orientadora da Pós-Graduação em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá.

PAULA CAROLINA TEIXEIRA MARRONI- Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, mestre em Educação Física, professora e orientadora da Pós-Graduação em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir a respeito dos desafios de realizar um curso de pós-graduação *latu sensu* em Dança em uma instituição da cidade de Maringá (PR). A especialização, que se iniciou em 2012, está hoje em sua terceira turma e passou por diversas mudanças em sua elaboração e na trajetória de sua história, buscando vencer os desafios da formação profissional. Elencamos para a reflexão os elementos da consolidação do curso, abertura de uma pós-graduação em Dança no interior do estado do Paraná, da formação do quadro docente, dos módulos e das ementas, do quadro discente e do ensino, da pesquisa e da extensão. Procuramos, com esta apresentação, trazer um relato de experiência com a formação acadêmica e profissional em dança, compartilhando nossos aprendizados para fomentar a discussão a respeito do tema.

Palavras-chave: pós-graduação *latu sensu*, formação profissional, dança.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se na reflexão acerca dos desafios na organização e coordenação de uma pós-graduação *latu sensu* em Dança, realizada na cidade de Maringá (PR). Iniciado em 2012, o curso de pós-graduação *latu sensu* em Dança passou por diversas mudanças em sua elaboração e no decorrer de sua história na busca pela excelência na formação profissional, entretanto muitos desafios precisaram ser vencidos. A pesquisa apresenta-se em constante desenvolvimento, uma vez que procuramos aqui refletir a respeito do processo de consolidação do curso, que está em sua terceira turma. Este texto tem por objetivo refletir acerca de tais desafios, apontando rumos para o desenvolvimento de novas perspectivas. Por meio de uma ação conjunta, optamos por elencar para esta análise algumas características peculiares à pós-graduação *latu sensu* em Dança, por nós consideradas as problemáticas. Elas se constituem pelas dificuldades verificadas na abertura de uma pós-graduação em Dança no interior do estado do Paraná, na formação do corpo docente, na consolidação dos módulos, na formação discente e na pesquisa, no ensino e na extensão.

Nossa metodologia baseia-se em Elliott (1990) no que tange à investigação-ação na educação. Para isso, possível somente a longo prazo, a reflexão no que concerne às ações realizadas deve permitir que novas ações sejam tomadas, corrigindo-se propostas tidas como sem sucesso. Investimentos e novas tentativas devem ser feitos no sentido de melhorar a proposta educativa. Usamos a referida metodologia para refletir sobre os erros e acertos na primeira formulação do projeto e nos resultados obtidos, aplicando as novas sugestões nas turmas seguintes.

DESENVOLVIMENTO

Para Soriano (2003), existe vínculo entre a formação de um profissional com a universidade/faculdade, e seu princípio apoia-se no desenvolvimento científico como algo que classifica e valora um tipo de conhecimento empregado entre os grupos de profissionais, bem como entre acadêmicos e docentes. É esse conhecimento especializado que caracteriza uma profissão, e a maneira como ele é adquirido influencia o reconhecimento social sobre quem o detém. A formação em nível superior (universitária) também figura como parâmetro de diferenciação e caracterização dos ditos *profissionais*, segundo Cavazzani *et al.* (2013).

Considerando os cenários de desafios para a formação do profissional, acreditamos que um bom programa deve estar atento às características de uma profissão para ser reconhecida, e o programa de pós-graduação em Dança preocupa-se com a formação de um profissional que apresente as características apontadas por Freidson (2009): *expertise*, ou seja, conhecimento próprio da área da dança; credencialismo, isto é, os conselhos profissionais e/ou o diploma que garantem o *expertise* próprio; e a autonomia, garantida pela formação para a resolução de problemas. Cabe ressaltar ainda que, a respeito dos desafios na formação desse profissional, é possível identificar que no interior do Paraná ainda não existem programas voltados para essa área, exceto o programa da Faculdade Metropolitana de Maringá.

Levando em conta a matriz de conteúdo dos cursos de formação de bacharéis e licenciados em Educação Física, a disciplina de Dança conta com uma carga horária que pensamos ser deficitária no sentido de formar esse profissional habilitado para trabalhar com a dança. Entendemos que a aprovação da instituição em um curso de pós-graduação em Dança foi o primeiro desafio vencido. Ela foi inserida no curso de Educação Física, na grande área de ciências da saúde. O segundo desafio residia na abertura da primeira turma, sem referências anteriores nem consolidação no mercado. Ainda assim a primeira turma foi aberta com 17 integrantes, em março de 2012.

Após a conclusão da primeira turma e dos resultados observáveis para os demais interessados, a segunda turma começou em agosto de 2013 com 31 interessados, e a turma 3 teve início em fevereiro de 2015, com 17 inscritos. É possível observar que a cada turma aberta o curso vem se solidificando, trazendo acadêmicos de Maringá e região metropolitana e de demais regiões do estado.

Outro ponto relevante e desafiador foi a constituição da formação do corpo docente. Neste, incluímos os prós e contras durante o processo de consolidação do referido corpo, principalmente no que se refere ao equilíbrio entre formação técnica e formação acadêmica para exercer a função. Acabamos esbarrando na necessidade de busca por profissionais em outras regiões. Inserimos o próprio quadro de formação das disciplinas, uma vez que novas possibilidades podiam até ser pensadas, entretanto não havia profissionais qualificados para a atuação.

Com o desenrolar do processo, tratamos das dificuldades com a consolidação dos componentes curriculares, que envolve o processo da subdivisão em módulos, novas parcerias e cursos extracurriculares que buscam suprimir alguns conteúdos que não foram inicialmente pensados. No momento os exemplos são iluminação cênica, aspectos psicológicos envolvidos na dança e modalidades não contempladas nos módulos, como a dança do ventre e o sapateado. Acreditamos importante fazer emergir questões relacionadas à produção teórica, tais como artigos finais e trabalhos de conclusão de cada disciplina, e também os de produção artística, como, por exemplo, festivais, espetáculos e práticas externas. A respeito dessas questões, definimos como um objetivo para as próximas turmas estabelecer um evento científico vinculado à pós-graduação para estimular o compartilhamento das experiências teóricas de cada pós-graduando, fomentando assim a produção e a publicação acadêmica na área da dança.

Outro aspecto se dá na formação discente e suas perspectivas. Heterogêneas, as turmas não se mostraram niveladas no que se refere ao aspecto acadêmico. Provenientes de diversas instituições e cursos em áreas afins, os discentes apresentavam dificuldades quanto à pesquisa teórica e ao trato da

dança enquanto objeto de pesquisa. Ademais, no aspecto que concerne à experiência com a dança, o grupo, bastante diversificado, também possui pessoas sem experiência alguma, apenas com um profundo interesse, para quem os módulos se apresentavam por vezes muito técnicos e específicos ao tratar da linguagem da dança. Por outro lado, os alunos com muita experiência no referido módulo consideravam, por vezes, a abordagem adotada como superficial, oferecendo mais um desafio para o docente: a formação da ementa e das referências de cada disciplina.

O último elemento elencado para este trabalho refere-se a pesquisa, ensino e extensão. Em relação à pesquisa, temos a produção dos artigos finais como forma de finalização para obtenção do título de especialista em dança. Não foi possível, nas duas primeiras turmas, avançar para o ensino nem para a extensão, entretanto com a abertura da terceira turma sinalizou, na instituição, a possibilidade de inserir projetos de ensino e extensão, e a coordenação optou por aproveitar também para conduzir um grupo de estudos em dança em que, além da discussão dos projetos em andamento, serão desenvolvidas pesquisas acadêmicas nas áreas afins.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao realizarmos o processo reflexivo sobre a maneira como se deu a constituição do programa de pós-graduação, identificamos forte proximidade no que diz respeito à organização do processo de ensino-aprendizagem nas instituições privadas, e, ao pensar nesse profissional que o curso forma, ratificamos a importância desse processo de formação. Segundo Lawson (1984), a principal característica de uma ação profissional baseia-se no conhecimento sobre o serviço que é oferecido, e aqui falamos do profissional de dança que está sendo especializado, porém esse conhecimento ao longo do tempo se modifica, e o profissional de dança, como outros, deve acompanhar essa mudança.

Nesse sentido, o programa do curso de Especialização em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá atende a essa perspectiva. Ao trazer aos acadêmicos reflexões e mudança, ele apresenta uma porta a várias oportunidades, possibilitando o apontamento de escolhas diferenciadas para esse profissional de dança. Nossa perspectiva envolve o profissional que busca a especialização para aprofundar os conteúdos desenvolvidos durante a graduação e contribuir com a atuação profissional e, em alguns casos, com o pesquisador em dança. Assim, podemos inferir que a organização da matriz com uma base teórica consistente estabeleceu vínculos que auxiliaram efetivamente a formação desse profissional.

REFERÊNCIAS

CAVAZZANI, R. N. *et al.* O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos de regulamentação da educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 3, p. 105-117, 2013.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madri: Ediciones Morata, 1990.

FREIDSON, E. **Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education**. Champaign Illinois: Human Kinestics, 1984.

SORIANO, J. B. **A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência.** Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

O papel da filosofia na formação do bailarino contemporâneo

Renata Tavares

RENATA TAVARES- Graduada em Filosofia, mestre em Ciência da Literatura e doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta do colegiado de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* União da Vitória – e professora de dança clássica e contemporânea. Atua nas áreas de filosofia contemporânea, poética e filosofia da dança.

Resumo: O presente trabalho propõe uma discussão acerca da importância da disciplina de Filosofia nos cursos de graduação em Dança, buscando desconstruir uma visão muito simplificadora, às vezes presente no discurso dos bailarinos, de que a filosofia é coisa da razão e a dança escapa a essa racionalização. Embora haja motivos para essa visão, é preciso pensar a filosofia para além dessa dicotomia. O pensamento da arte, e especialmente o do movimento que a dança contemporânea significa na história da humanidade, exige uma terceira via, nem objetivista nem subjetivista, que questione o domínio da linguagem para além do cientificismo atual. Sugere-se uma via hermenêutica do entendimento da dança e, sobretudo, a importância de que a filosofia esteja presente nessa e em outras discussões pertinentes.

Palavras-chave: dança contemporânea; filosofia; hermenêutica.

O emergir da dança contemporânea é um movimento realizado por pessoas revolucionárias, com a intenção de mudar de forma radical o panorama do que se conhecia enquanto dança até o fim do século XIX, isto é, de questionar os valores que a dança havia carregado até então, e fazê-la portadora de novos valores. Esse movimento é extremamente vigoroso e digno de ser pensado a fundo. Por isso, quero propor aqui uma reflexão acerca do quão importante é a filosofia para a compreensão desse movimento por parte dos bailarinos em formação nas faculdades de Dança no Brasil.

A filosofia está presente na maioria dos cursos de graduação em Dança, e é essencial que seja assim. Mas, para além de sua presença, o que eu gostaria de discutir é a sua relevância para o estudo da dança. Afinal, existe uma visão binária que muitas vezes opõe a filosofia e a dança. Ou seja, diz-se que a filosofia é coisa da razão e que a dança não se deixa explicar tão racionalmente.

É fato que a filosofia, com seu olhar objetivista e sua proposta de fazer da razão instância autônoma, superior e separada do corpo, presta um enorme desserviço à compreensão da dança, de maneira especial da contemporânea. Porém gostaria de argumentar um pouco e defender a opinião de que o subjetivismo, polo oposto que induz o bailarino a pensar que a arte é produto apenas de sua subjetividade, é igualmente insuficiente. Esse olhar binário que opõe sujeito e objeto é fruto de toda uma tradição do pensamento hoje em dia em xeque. A questão da arte não pode ser simplificada, e tais parâmetros são mais afeitos à ciência do que efetivamente à arte.

As discussões na estética acerca do problema da interpretação da obra de arte remetem a Platão e à expulsão dos poetas de *A república* (PLATÃO, 1987), muito longa para ser retomada aqui. Em linhas gerais, contudo, nosso problema tem dois pontos principais: 1) o reconhecimento de que o discurso que centraliza a racionalidade filosófica não é apenas um problema para filósofos, mas, muito mais que isso, é de modo geral nossa raiz de pensamento, algo em que, mesmo sem saber, a maioria das pessoas crê; 2) a reação ao discurso objetivista por meio de um empirismo radical leva a consequências insustentáveis, como a negação da possibilidade do conhecimento e a noção de arte centrada apenas no artista.

Para além da simples oposição, faz-se preciso perguntar o que a arte é. Penso que o cerne desse questionamento está no conceito de linguagem. A palavra *linguagem* traz em si as questões mais profundas do ser humano, pois, por mais que tentemos reduzi-la a sentidos denotativos, a linguagem é o âmbito da liberdade humana, e a arte principalmente é onde as fronteiras dessa liberdade se colocam em movimento. Penso, como o filósofo Heidegger (2010), que não podemos tratar a linguagem como uma posse, como

um objeto dominado pelo homem, pois o homem somente se constitui nela. Os sentidos preconcebidos não são suficientes para definir tudo o que somos. Em seu estar sendo, o homem é o animal capaz de gerar sentidos, mas também silêncios, e imagens poéticas, e perversões de palavras, e coisas indizíveis. Adentrar nessa ambiguidade essencial do ser humano significa pensar que a própria vida é poética, que a fazemos à medida que existimos, e existimos falando e pensando continuamente.

Este é o fundamento do pensamento da poética: o *poien* grego, o fazer, gerar, produzir, consiste na única essência da humanidade. Dessa forma, o artista é aquele que deixa acontecer em si o apelo da linguagem e, em sua arte, não está gerando apenas significados subjetivos, tampouco verdades objetivas, mas deixando que o pensamento aconteça sem os limites preconcebidos do pensamento tradicional.

É essencial aprofundar esta reflexão, até mesmo apresentando as muitas críticas importantes a respeito do pensamento heideggeriano. Mas há que se concordar com Heidegger (2010) que toda arte, independentemente de sua matéria, é uma fala que não está dominada por conceitos preestabelecidos; trata-se de uma fala inaugural e, nesse sentido, um por-se-em-obra da verdade. O filósofo entende aqui que a verdade não é algo escondido a ser descoberto pelo pensamento racional nem a correção da certeza, no entanto o acontecer mesmo do que acontece, o dizer-se mesmo do que se dá.

Assim, a arte tem o grande mérito de colocar em questão a maneira como, em geral, o ser humano atual se relaciona com as coisas: permitindo que seus conceitos se anteponham à sua experientiação, sem desconfiar que tais conceitos estão cravados em certezas filosóficas antigas, fórmulas simplificadas com base nas quais enxergamos o real. Esses conceitos sofreram, ao longo de dois milênios de interpretações, sérias distorções e precisam ser estudados de maneira muito cuidadosa para que não sejam apenas essências que utilizamos para categorizar a realidade, sem sequer conhecer o seu sentido original, isto é, o sentido que possuíam em relação com o horizonte de pensamento de que advêm.

A conclusão a que aderimos, fundamentados nas reflexões de Heidegger (2010), é a de que a arte não pode ser explicada por conceitos nem, gostaríamos de frisar, racionalistas nem empiristas. Sua relação com os conceitos é de outro teor. A arte questiona-os, questiona a visão de mundo que faz com que procedamos sempre fundamentados numa determinada maneira de ver, sendo esta construída pela filosofia e pela ciência ao longo dos séculos e que parece ser a única. O que a arte faz ver é que não há algo como uma via única para o homem. Criador é o homem, e essa realidade é iniludível. A arte só nos faz vê-la, e a dança contemporânea permite-nos vê-la e vivê-la no corpo.

Portanto, o processo criativo da dança contemporânea, que preza pela liberdade, a não submissão a padrões, a busca interior, não é uma atitude filosoficamente gratuita. Ela constitui uma atitude revolucionária em si mesma, que precisa ser entendida e defendida por aqueles que a praticam. A criação como cerne mesmo da dança é uma inversão do pensamento tradicional. Não fazemos uso de uma linguagem predeterminada, de nenhum código dado. Não entendemos a linguagem como algo a ser utilizado, porque não estamos na lógica da representação. Estamos questionando-a.

Com base nesses pontos de reflexão, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada *Por uma poética da dança contemporânea*, que propõe um diálogo da crítica de dança com alguns termos da filosofia que não costumam aparecer na maioria dos textos produzidos no Brasil. Parece-me uma tendência

bastante forte nessa área a fundamentação do pensamento centrado na semiótica, que é uma teoria com fundamentação na filosofia empirista. Mas, a meu ver, a ela ainda escapam aqueles aspectos da linguagem que discutimos anteriormente. Linguagem, no sentido que defendemos aqui, tem a ver com ontologia, com a própria constituição do que somos, com a ideia mesma de que não somos nada de predefinido, nem mesmo em nossos códigos linguísticos.

Há autores que defendem uma linha diferente de pensamento sobre a dança, baseada numa via hermenêutica da filosofia, e que entendem a crítica de dança como tarefa interpretativa, mais próxima da estética filosófica do que das teorias comunicacionais e menos apegada a conceitos científicos. Nessa perspectiva, busco trazer à baila autores como Louppe (2010) e Gardner (1994), que elaboraram a perspectiva de uma hermenêutica da dança, uma vez que esta me parece uma forma bastante consciente de compreender o que fazemos.

A ideia da pesquisa é gerar um contraponto à leitura hegemônica atual da dança no Brasil, pois a semiótica é um ponto de vista filosoficamente possível, mas não o único. Meu objetivo está em demonstrar que a filosofia pensa essas questões há muito tempo e que o olhar não pode ser binário.

Creio que, essencialmente, o papel das disciplinas de filosofia nos cursos de graduação em nosso país é o de criar as condições para que cada bailarino possa pensar criticamente, conforme as propostas desenvolvidas ao longo da história do pensamento estético, e chegar à sua própria conclusão a respeito de que via de entendimento fundamenta o sentido da dança atual.

De modo particular, por minhas leituras em filosofia até hoje, inclino-me mais a pensar uma perspectiva hermenêutica, mas o importante não é defendê-la. Para mim é relevante salientar que a questão é filosoficamente profunda e que é vital considerá-la assim para não perder de vista o sentido revolucionário da dança contemporânea. Nessa perspectiva, os cursos de graduação em Dança têm a grande responsabilidade de valorizar de forma veemente essa discussão filosófica, sob o risco de deixar se perder o próprio sentido da dança atual.

REFERÊNCIAS

GARDNER, Sally. Hermeneutics and Dancing. **Writings on Dance**, n. 10, p. 35-43, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.

LOUPPE, Laurence. **Poetics of contemporary dance**. Alton: Dance Books, 2010.

PLATÃO. **A república**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1987.

Dançando na Escola: a influência na escolha de um futuro profissional

Sonia Aparecida Cabral

SONIA APARECIDA CABRAL- Especialista em Dança e Consciência Corporal pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), dançarina, professora e diretora artística do projeto João Roncon Arte em Movimento, em Ribeirão Pires (SP), desde 2000.

Resumo: Sabemos que a escola é um espaço democrático onde podemos desenvolver diversas possibilidades na vida de cada estudante, além de habilidades e competências variadas, como leitoras, escritoras e corporais. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os benefícios da dança na escola e como esse benefício pode ser fundamental na escolha profissional dos participantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a técnica de pesquisa-ação participante. Após a análise do material, podemos concluir que o desenvolvimento de um projeto na escola pode contribuir para uma futura escolha profissional.

Palavras-chave: dança educação, escolha profissional, projeto educacional.

A escola é considerada um espaço democrático, local onde não há limitações para o desenvolvimento do conhecimento e acesso obrigatório a crianças e adolescentes. Gadotti *et al.* (2008) descrevem essa importância da seguinte forma:

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como um lugar de pessoas e relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI *et al.*, 2008, p. 92).

A educação pelo corpo desenvolve no indivíduo a capacidade de refletir sobre a sua existência e a sua importância nesse mundo, fazendo com que ele entenda que é preciso existir para que o mundo possa existir também. Por meio do nosso corpo, aprendemos quem somos o que queremos e o que querem de nós, por que estamos nesse mundo e como devemos e podemos agir diante das necessidades, incorporando conceitos e regras sobre gênero, etnia, classe social. A dança contribui para “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte” (MARQUES, 2001).

A dança para o contexto escolar foi amplamente discutida por Laban (1990), que demonstrou grande interesse em introduzir essa linguagem artística e educativa no processo educacional. Ele foi um importante estudioso do movimento humano, e sua proposta era a liberdade que possibilita o homem se expor por seus movimentos e encontrar a autossuficiência no próprio corpo. Laban afirma que dançar é tão importante quanto falar, contar ou aprender geografia, história ou ciências.

Se verificarmos a história da educação brasileira, veremos que prevaleceu por muito tempo a visão cartesiana mecanicista, e muitas mudanças ocorreram no ensino ao longo dos anos. Sabe-se da importância de o ensino da dança se tornar real na escola e que devemos tratar e desenvolver a corporeidade dos alunos em todas as disciplinas, não somente em Artes ou Educação Física. Em 1998, a dança foi introduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e encontra-se presente em propostas pedagógicas e projetos educativos.

Para Marques (2001), a dança na escola não deve ser utilizada como forma de relaxar, ou soltar emoções, acalmar os alunos, nem como recurso para esquecer os problemas. Ela precisa fornecer parâmetros para sistematizar e transformar, construir e instrumentalizar o conhecimento, por ser um elemento essencial para a educação do ser social. A dança, como uma das vias de educação do corpo

criador e crítico, torna-se indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual.

A escola, por intermédio de um ensino consciente da dança, tem condições de fazer emergir e formar um indivíduo com conhecimentos de suas verdadeiras possibilidades corporais, e Vargas (2005, p. 13) completa: “Engloba a sensibilização e conscientização dos alunos tanto para suas posturas, atitudes, gestos, e ações cotidianas, como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar, e interatuar na sociedade”.

Este artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso de Especialização em Dança e Consciência Corporal, pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), e tem como objetivo refletir sobre os benefícios da dança na escola e como esse benefício pode ser fundamental na escolha profissional dos participantes de um projeto de danças urbanas desenvolvido em uma escola pública.

O projeto de danças urbanas João Roncon Arte em Movimento é desenvolvido em uma escola estadual da cidade de Ribeirão Pires, região metropolitana do estado de São Paulo, no bairro do Jardim Luso, desde setembro de 2000 e atende em média 40 jovens por ano com faixa etária entre 12 e 17 anos. Os requisitos básicos para a participação no projeto são: ser aluno da escola envolvida ou do bairro, ter assiduidade e possuir bom desempenho escolar. Todos os envolvidos são voluntários, desprendendo seu tempo vago para multiplicar os conhecimentos em dança, e isso é essencial para os alunos e para a comunidade escolar, pois torna produtivos os momentos que poderiam ser ociosos.

As aulas do projeto apresentam carga horária de 6 horas semanais, divididas em três dias, e as turmas são separadas em duas faixas etárias: uma contempla o ensino fundamental II e a outra o ensino médio. Não há divisão por gênero nas turmas. Todos os professores da escola apoiam o projeto, porém uma professora e três voluntários ministram as aulas de Danças Urbanas, desenvolvendo todos os estilos dessa categoria. Atualmente existe reconhecimento pelo cunho educacional e artístico na cidade e por despertar o interesse pela escolha profissional e pela formação dos profissionais de danças urbanas da cidade de Ribeirão Pires.

A metodologia que utilizamos foi qualitativa, nomeada como pesquisa-ação participante, técnica baseada em “estudo da ação, quase sempre com a intenção de conseguir aprimorá-la, mas é especial por ser realizada pelas pessoas diretamente responsáveis pela ação” (STAKE, 2011, p. 175).

Os dados analisados foram anotações, por meio de entrevistas, acompanhamento em encontros anuais, contatos telefônicos, encontros dirigidos e realizados pela maioria dos participantes ao longo dos dez anos de existência do projeto. Verificou-se que, entre os participantes, 12% escolheram carreiras profissionais ligadas ao corpo e ao movimento, como educação física, fisioterapia e dança. Entre os primeiros participantes do projeto, estão seis profissionais de danças urbanas, quatro atuam em Ribeirão Pires e dois na cidade de São Paulo. Esses indivíduos escolheram a dança como profissão, e mediante os seus relatos pudemos notar que o despertar dessa escolha aconteceu durante a sua participação no projeto da escola.

Nesse sentido, percebemos que a dança é fundamental na formação da conduta de vida social, afinal muitos dos participantes continuam envolvidos com a dança, seja no lazer, seja no estudo, ou como profissão, contribuindo para a melhora da autoestima de todos os envolvidos.

A escola é um espaço onde são aprendidos e ensinados elementos diversos, e a dança é um deles. O corpo que dança está sempre criando novos hábitos e novas significações. A dança baseia-se na experiência do encontro com o outro e com nós mesmos. O indivíduo é um corpo que vive no mundo, transforma e é transformado pela linguagem artística e cultural, renovando-se a cada tempo e lugar.

Fica evidente a necessidade da inclusão da dança no desenvolvimento pedagógico na educação básica, por isso vale a pena que ela seja incluída no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ciências Naturais**. Brasília: MEC/Semtec, 1998.

GADOTTI, M. *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. v. 1. (Série Unifreire).

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VARGAS, S. Diferentes linguagens na Educação Física: Projeto *Hip Hop* na Escola – relato de experiência. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 90, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd90/hiphop.htm>>. Acesso em: maio 2015.

VERDERI, E. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

Relato de experiência - Mediar a transcrição: uma vivência aprazível

Tainan Galdino

Thiago Assis

TAINAN GALDINO- Graduanda do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Subprojeto Dança. Voluntária do Programa de Extensão Dançando na Uesb e do Programa de Extensão 60 e assiste a uma hora de puro espetáculo.

THIAGO ASSIS- Professor do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da Uesb, nos cursos de graduação em Dança e Teatro. Graduado em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). É especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Fundação Visconde de Cairu. Mestre em Processos Educacionais de Dança. Atualmente, é aluno especial do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Uneb.

Resumo: Relato das experiências vivenciadas na disciplina Estágio Supervisionado III: Prática Artística Pedagógica na Educação Básica, no ano de 2014, ocorrido com a turma do 6.º ano A no Colégio Estadual Luiz Viana Filho, situado na cidade de Jequié (BA). Nessa disciplina pude fazer a mediação da dança no âmbito escolar como docente assumindo a turma na disciplina Artes. O curso visou trabalhar com a criação em dança por meio da transcrição de fatos históricos escolhidos pelos discentes, possibilitando reflexões sobre as diferentes concepções de dança e usando a interdisciplinaridade⁸⁸. Utilizamos também a improvisação em dança como estratégia de composição coreográfica.

Palavras-chave: mediação da dança na escola; transcrição em dança; interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A dança é um campo de conhecimento que oferece inúmeras possibilidades, entre elas escolhi pesquisar a transcrição. Segundo Gerônimo (2015) sobre a teoria de Haroldo de Campos acerca da transcrição, “a teoria haroldiana vê a tradução como criação e como crítica”. Ou seja, a transcrição é uma tradução criativa, para pensar no fato histórico como elemento para a dança, com objetivo de recriar esse fato.

Neste artigo venho expor as experiências vivenciadas na sala de aula. Questionei-me se conseguiria trabalhar essa proposta em uma escola pública numa sala com 36 alunos. Recorri aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leituras de textos e discussões na disciplina com os colegas e orientador, que me ajudaram a mediar as aulas com a turma.

O ato de mediar abre inúmeras possibilidades para que o docente aplique as suas aulas de forma diferente e mais clara. A respeito da mediação da aprendizagem, Meier e Garcia (2009, p.72) afirmam:

A concepção de mediação, como possibilitadora da construção pessoal do conhecimento, deve trazer consigo algumas mudanças na ação do professor. Posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas. Há que se promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica.

Pensando nessa perspectiva, fui conduzindo as minhas aulas. No início encontrei dilemas, porém procurei caminhos para entender cada discente, como Feuerstein *apud* Assis (2013) ressalta: “A mediação estabelecida pelo indivíduo deve estar baseada no entendimento dos diferentes ritmos, experiências e trajetórias pessoais”.

O CAMINHO PARA A TRANSCRIÇÃO

No princípio, quando comecei a dar aulas, os discentes acreditavam que a dança seria reprodução e houve um estranhamento nas criações. Mas, ao decorrer das aulas, houve disponibilidade de todos. Eles aceitaram a proposta de transcriar um fato histórico em dança. Usaram as suas experiências com a dança para criar e improvisar. Era perceptível o interesse pelas aulas, pois era algo novo.

⁸⁸ “A interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes” (LEIS, 2005, p. 9).

Comecei então a dialogar sobre o que queria trabalhar com eles, isto é, a transcrição do fato histórico em dança. Exibi o vídeo do meu primeiro solo: *Tortura*, baseado na ditadura militar. Eles se animaram com a ideia, então sugeri que eles trouxessem o fato histórico para escolhermos juntos.

Algumas pessoas trouxeram ideias e fizemos uma votação. Ganhou a guerra de Troia⁸⁹. Pedi para que eles pesquisassem sobre a história e prestassem atenção no que eles mais se interessavam por ela, com o diálogo entre a história e a dança, em perspectivas diferentes. Trabalhei a interdisciplinaridade, entrei em contato com a professora de História, que estava aberta a trocas. Apesar da dificuldade de alguns por não gostarem da disciplina de História, procurei estratégias para que esse interesse fosse aguçado e vi o quanto é importante esse método de ensinar, pois a dança é um campo de conhecimento que engloba vários saberes.

A metodologia que usei foram aulas teóricas e práticas, criação coletiva, improvisação em dança por meio do fato histórico e jogos coreográficos, tudo associado à guerra de Troia.

O objetivo do curso foi proporcionar aos discentes uma reflexão sobre a dança e suas possibilidades de criação. Na primeira observação da aula vi o interesse da turma em ter aulas de dança. Existe uma lacuna na disciplina Arte em que o professor é levado a ministrar diversos tipos de artes sem ter formação para exercer esse papel.

A partir do momento em que a disciplina denominada “Educação Artística” foi inserida nas escolas brasileiras, através da Lei n.º 5.692/71, as várias linguagens artísticas precisaram ser integradas, o que acarretou uma formação polivalente aos professores e professoras de arte. Essa formação não foi satisfatória e a polivalência “acabou implicando a superficialização do ensino de arte” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84).

Infelizmente ainda hoje podemos ver essa polivalência na escola: o professor de Arte divide o que trabalhar por unidade. Por exemplo, no colégio onde estagiei ocorre desta maneira: na primeira unidade, trabalha-se com música; na segunda, teatro; na terceira, dança; e na quarta, artes visuais. Porém os professores não passaram por todas essas graduações para estarem aptos a lecionar todas essas linguagens. Eles geralmente não são nem formados em alguma delas, no entanto trata-se de uma realidade presente em algumas escolas.

PROBLEMAS E SOLUÇÕES

O colégio não tem sala apropriada para dança, porém há outras salas. Por ser uma escola grande, precisa-se marcar uma pauta o mais rápido possível. No começo fui para a sala de vídeo, em que estava quebrado o ar-condicionado, estava muito quente, porém a vontade dos alunos de aprender e a minha de mediar foram maiores, e a aula aconteceu. Usei outras estratégias, como dar aula na quadra – para os alunos, aquele local é libertador. Não tinha música, mas foi uma das melhores aulas. Eles se sentem livres longe dos quadros, das carteiras e daquele método cartesiano da sala de aula.

⁸⁹ Uma guerra sob desconfiança, foi um grande conflito bélico entre gregos e troianos, possivelmente ocorrido entre 1300 a.C. e 1200 a.C. (fim da Idade do Bronze no Mediterrâneo).

As conversas paralelas incomodavam-me. Estabeleci alguns acordos, no entanto entendi que os estudantes queriam ser ouvidos e com essa oportunidade eles se sentiam contemplados e participativos nas aulas. Sentiam liberdade de se posicionar em relação ao assunto, de colocar seus pontos de vista sem que alguém falasse que estavam certos ou errados; houve contribuição mútua e trocas de saberes entre discentes e professora.

A minha forma de avaliação foi dividida entre processual, entendendo o tempo e o processo individual, com relatórios sobre as aulas e uma atividade avaliativa em que as questões eram abertas e os alunos podiam expor a opinião deles. Vi uma grande diferença nesse caminho e pude notar que eles se abriram para mais uma possibilidade de dança. Em alguns relatos os discentes falaram: “*Eu gostei da aula porque a gente pode escolher uma história e transformar em dança*”; “*Eu gostei de tudo que a professora fez, foi muito legal. Também ajudou a gente a saber que a escola tem seu lado legal*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude observar que pela mediação da aprendizagem os discentes trouxeram para as criações em dança seus históricos de movimento e puderam associar com eles a guerra de Troia, que foi o fato escolhido. Tanto nas discussões sobre dança, transcrição em dança, improvisação, jogos coreográficos, os alunos foram obtendo, ao decorrer das aulas, mais autonomia e conseguiram relacionar as suas vivências dando um significado ao processo.

“Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 25). Essa experiência me fez crescer como docente, pois pude conhecer outros corpos e ver cada criação por meio do repertório que cada um tem com a dança. O ato de mediar é bem complexo e difícil, principalmente numa sala com 36 alunos sem estrutura para as aulas de dança, mas não deixo de apontar a relevância desse processo para a minha formação como professora.

Foi desafiador estar em uma sala de aula com tanta gente e achei que não conseguiria, porém esse *achismo* me fez lutar e procurar meios para conseguir. Foi gratificante ver os alunos com um novo olhar mediante a dança e interessando-se tanto por ela.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Thiago Santos de. **Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Dança)—Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Experiência e alteridade em educação**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, 2002.

BORN, P. T.; LOPONTE, L. G. **Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente**.

In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. p. 1-16.

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

FARIA, Ítalo Rodrigues. Os processos de criação em dança contemporânea. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2012. **Anais...** 2012.

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

GERÔNIMO, Vanessa. A teoria da transcrição de Haroldo de Campos: o tradutor como recriador. **Como é Ensaios**, Florianópolis, n. 13, 2015.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Florianópolis, ago. 2005.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**, v. 9, n. 2 (26), jun. 1998.

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

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

Contorno de ações: dramaturgias contemporâneas do corpo político

Tânia Tiemi Ikeoka

TÂNIA TIEMI IKEOKA- Bailarina, professora e pesquisadora. Mestrado em andamento pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Especialista em Sistema Laban/Bartenieff e licenciada em Dança pela Faculdade Angel Vianna (FAV). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). De 2011 a 2014 atuou na Cia de Dança Teatro Xirê, dirigida por Andrea Elias.

Resumo: A defesa da pesquisa baseia-se na hipótese de que a política implicada na cena é operada no corpo, além e aquém da linguagem e dos aparatos cênicos. Na perspectiva das dramaturgias corporais, a política presente na corporeidade de artistas e público é movida por intensidades não cotidianas, numa espécie de empatia cinética (o movimento corporal percebido capaz de acionar sensações de movimento do observador) e sinestésica (emoções e memórias ativadas pelo estímulo sensorial) capaz de materializar atmosferas estéticas e simbólicas. Sob essa qualidade de compartilhamento e contaminação de estados corporais sensíveis se pauta a *política dos sentidos*.

Palavras-chave: corporeidade; política; dramaturgia; dança.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e, como parte integrante da linha *performance*, corpo e imagem (PCI), procura indagar sobre os aspectos políticos da corporeidade do artista em estado cênico. No momento a pesquisa está em fase de desenvolvimento, reunindo a bibliografia do tema e estreitando o relacionamento com os artistas que serão referências centrais na discussão abordada.

A submissão deste trabalho para apresentação no IX Seminário de Dança de Joinville, de 2015, tem como pressuposto que, ao se questionar as instâncias políticas da corporeidade no fazer do artista cênico, estamos problematizando o seu processo de formação, ou seja, o modo como objetiva e subjetivamente nos orientamos diante da diversidade de propostas curriculares em dança coexistentes no ensino superior do Brasil.

Nesse sentido, esta investigação visa organizar e sistematizar ferramentas teórico-práticas que possibilitem a construção do que denominamos *corpo político* nas artes cênicas contemporâneas e, por conseguinte, pensar a dança como campo em expansão em que se disseminam olhares e abordagens distintas com base no próprio fazer, no pensar no/em movimento e em diálogo com outras linguagens artísticas e áreas do conhecimento.

Para tanto, têm sido feitas a reunião e revisão bibliográfica acerca da questão do corpo e da política na filosofia, bem como da questão da composição e dos processos criativos nas artes da cena. Em seguida, faremos registro, entrevista e análise da obra e dos processos criativos de três artistas residentes no Brasil com vistas a encontrar possíveis zonas de confluência entre eles para, enfim, realizarmos o levantamento e a sistematização das ferramentas composicionais em disciplina a ser oferecida no estágio docente para alunos da graduação em Interpretação da mesma universidade.

CORPOREIDADE E POLÍTICA

Quais os aspectos políticos pertinentes à corporeidade do artista em estado cênico? Será possível afirmar a existência da *política dos sentidos* nos sentidos renovados da política? Como práticas vigentes nas artes cênicas possibilitam a insurgência em *corpo político*? Por conseguinte, como se opera esse agenciamento de forças (como linhas de fuga desterritorializadoras) fundamentado na corporeidade? Como se materializa a potência de transformação/(contaminação/reverberação) desse agenciamento?

Com base nessas questões, orientamo-nos sob a hipótese de que determinadas práticas cênicas são capazes de sobrepular a sensibilização dos órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato e propriocepção) por meio de procedimentos e métodos específicos de treinamento e criação. Nesse sentido, o rompimento com a anestesia e a *pasteurização* dos processos vitais que predominam o cotidiano é um caminho de potencialização das políticas corporais.

Sob o amplo tema das políticas corporais, aproximamo-nos do que já alertava Klauss Vianna (2005). Ainda em nossos dias é preciso rever o problema da ausência de afetos e ressensibilizar a dança que habita em cada um. Em outras palavras, a corporeidade do artista potencialmente articula práticas específicas para se expressar enquanto política movente.

Considera-se, portanto, a conjugação entre teoria e prática no trabalho corporal, de modo que o saber-fazer-perceber configure uma rede de referências interconectadas na dança-ação⁹⁰ do artista cênico. Na perspectiva deste trabalho, essa rede sensível em que mente e corpo voltam a funcionar em co-operação é a instância fundamental para que a política implicada no corpo possa redesenhar as formas de partilha do sensível na coletividade.

Quando Rancière (1996; 2009) enfrenta o paradigma moderno de análise crítica acerca da relação arte e política, ele convida a notar o advento do regime estético com base no romantismo como um sistema de pensamento que altera as referências próprias do regime representativo. Tanto o pressuposto kantiano da ausência de finalidade da arte quanto a afirmação das distâncias e especificidades dos meios de ação da arte e da política reforçam o paradigma representativo e coexistem na contemporaneidade com o regime estético.

A separação entre duas únicas alternativas falidas de articulação entre arte e política na era dos extremos – a estetização da política e a politização da estética – sustenta-se na lógica subjacente ao regime representativo. Ao abordar as relações entre estética e política na cena contemporânea, com especial atenção às dramaturgias que concebem o corpo e o movimento dançado como principais articuladores de sentido na materialidade cênica, buscamos a terceira via, em que práticas estéticas e políticas operam de modo indistinto por intermédio do que denominamos de *corpo político*.

Logo, ao voltar a atenção para a corporeidade do artista tencionamos refletir, por um lado, de que maneira as forças políticas em disputa na coletividade atravessam as subjetividades e se manifestam em práticas artísticas plurais e, na outra direção, como as ações de uma política implicada na prática artística constituem reverberações/ressonâncias na coletividade em que se inserem.

O termo *corpo político* corresponde então à corporeidade como instância de articulação política na qual quatro estruturas básicas são consideradas para a análise do movimento dançado (gesto) pelo prisma da abordagem sistêmica (GODARD; KUYPERS, 2010): somática, coordenativa, estética e simbólica.

Trata-se, então, de abordar a corporeidade como um sistema complexo composto por outros

⁹⁰ O termo *dança-ação* é de autoria de Norberto Presta e sintetiza a imbricação entre dança e teatro na construção de uma dramaturgia corporal que tem no movimento do corpo do ator-bailarino-performer seu principal articulador de sentidos. Este termo difere do “balé de ação” defendido por Noverre, em que propunha uma busca da expressividade do bailarino no interior dos códigos formais do balé clássico.

subsistemas inter-relacionados em que convergem as histórias, as memórias, as sensações, os hábitos, os esquemas corporais, o ambiente social, as técnicas corporais e uma série de outros aspectos do corpo em relação ao ambiente e às diversas situações em que pode estar envolvido.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A investigação apresenta mais de um objeto/parceiro de estudo. A presença de questões sociais e políticas nos trabalhos de certos artistas foi o primeiro parâmetro fundamental. Nesse momento, a escolha por três artistas tem sido feita também no sentido de atender a certa diversidade de perspectivas sobre a relação corporeidade e política, tendo em vista diferentes perspectivas do relacionamento entre vida e arte e a diversidade de formas/métodos de criação, treinamento e ensaio.

Agora, consideramos pesquisar dois artistas com carreiras prioritariamente individuais e oriundos de linguagens artísticas distintas: Norberto Presta (ator, diretor e dramaturgo) e Micheline Torres (bailarina e *performer*). Tânia Farias, da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, com seu trabalho solo de desmontagem, também será analisada, buscando refletir de que modo a formação e a interlocução no interior de um coletivo autogestionado também contribuem com nosso estudo.

REFERÊNCIAS

BERNARD, Michel. Sens et fiction: ou les effets étranges de trois chiasmes sensoriels. **De la création chorégraphique**. Pantin: Centre National de la Danse, 2001. p. 95-100.

ELIAS, Andrea Nascimento. **Fio de Ariadne**: caminho para a construção de uma dramaturgia corporal a partir do espetáculo *Crossos*. 198 f. Dissertação (Mestrado em Teatro)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 11-35.

_____; KUYPERS, Patricia. Buracos negros: uma entrevista com Hubert Godard. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 13, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: 34, 2009.

_____. O dano: política e polícia. In: _____. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: 34, 1996.

ROQUET, Christine. Análise do movimento e análise de obras coreográficas. In: TAVARES, Joana; KEISERMAN, Nara. **O corpo cênico entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume, 2013. p. 249-255.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Jogos de composição coreográfica: aspectos artístico-pedagógicos

Thiana Queiroz Barbosa

THIANA QUEIROZ BARBOSA- Dançarina, atriz e produtora. Licencianda em Dança pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

Resumo: O presente texto discute os resultados da pesquisa de iniciação científica *Jogos coreográficos: a relação jogo e dança no sistema de jogos performativos*, desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A investigação foi realizada em quatro etapas: duas de revisão de literatura, uma de aplicação prática de jogos de composição coreográfica e outra de sistematização. Com base na interface do jogo coreográfico de Tourinho (2007) e do jogo de composição de Schettini (2013), nasceram os procedimentos metodológicos aplicados.

Palavras-chave: jogo; dança; composição.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto dos estudos e das experimentações acerca da investigação realizada no projeto de iniciação científica *Jogos coreográficos: a relação jogo e dança no sistema de jogos performativos*, desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A proposta é discutir as relações entre a dança e o jogo por meio da prática do jogo coreográfico de Tourinho (2007), atrelada ao sistema de jogos performativos de Schettini (2013) – orientador inicial deste projeto.

Esta pesquisa foi realizada em quatro etapas: revisão de literatura; experimentação estético-pedagógica com base no jogo de composição e no jogo coreográfico; revisão de literatura novamente; e estudo para produção de artigo e seminário.

Neste texto, discuto os resultados da aplicação do que venho chamando de jogo de composição coreográfica em oficinas e no espetáculo *Algaravias: o marujeiro da lua*, do grupo Olaria⁹¹.

A DANÇA E O JOGO

O sistema de jogos performativos foi desenvolvido por Schettini (2013), em sua tese de doutorado em Artes Cênicas, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O sistema articula três dimensões: política/pedagógica (aprendizagem da cena); poética (criação cênica com base no jogo); espetacular (jogos que são cena, espetáculo). Desse modo, durante a aplicação de um jogo que tem como finalidade a criação de uma célula coreográfica, o foco será a criação, porém o aprendizado e o caráter espetacular dessa ação não deixarão de existir. O mesmo ocorre com um jogo cujo objetivo é aprender determinado tipo de movimentação ou um jogo apresentado como uma *performance* ou um espetáculo. Essa compreensão esteve presente no desenvolvimento da pesquisa.

Fundamentado na premissa das três dimensões, foram construídos ou ressignificados jogos tendo como cerne dois conceitos-chave: o jogo coreográfico de Tourinho (2007) e o jogo de composição de Schettini (2013).

Segundo Tourinho (2007, p. 1),

o jogo coreográfico é um exercício sobre o ato de coreografar e ser coreografado, uma proposta pedagógica que envolve pressupostos e fundamentos estruturados a partir do diálogo, da concretização

⁹¹ O Olaria: Grupo de Artes Integradas, Performativas e de Pesquisa é um coletivo artístico profissional e um grupo de pesquisa vinculado à Uesb criado por Roberto Abreu Schettini, que faleceu em fevereiro de 2015, e tem como objetivo desenvolver produções artísticas e acadêmicas nas artes cênicas.

dos acasos, da tentativa de vivenciar o tempo presente – o aqui e agora.

Por sua vez, o jogo de composição “consiste em colocar um grupo de jogadores atuando juntos numa área determinada e por um tempo determinado. Os jogadores improvisam a partir de uma série de regras/comandos gerando ações” (SCHETTINI, 2013, p. 73).

As propostas dos dois autores utilizam a improvisação, mediante regras preestabelecidas, para a construção das cenas. Os jogos construídos ou ressignificados tinham, então, o entendimento dos conceitos desses autores.

No jogo de composição (SCHETTINI, 2013), estão presentes princípios como: simplicidade nas criações; escuta sensível/abertura; repetição interna e externa (cânone, simultâneo, com desdobramentos); associação como modo de composição; proposição: imagens físicas e sonoras; emoção: como a ação gera sentimento; e memória do jogo: retomada de elementos da sessão.

As regras do jogo coreográfico (TOURINHO, 2007) preparam e instruem o jogador para o jogo, e o indivíduo exerce três funções: é jogador-coreógrafo (orquestra e determina as funções e os objetivos dos jogadores-intérpretes); é jogador-intérprete (cria a dança baseado em indicações, em diálogo com os demais); e é jogador-público (receptor de informação).

Sendo assim, o que ocorreu durante a etapa de experimentação estético-pedagógica foi uma aplicação de oficinas que tinham como método a aglutinação entre os dois jogos – o jogo coreográfico de Tourinho (2007) e o jogo de composição de Schettini (2013). Com essa aplicação, pude compreender a relação jogo e dança.

RELATO DAS OFICINAS E DO ESPETÁCULO

Entre setembro e dezembro de 2013, realizei oficinas que totalizaram 30 horas-aula, na universidade. Participaram delas os estudantes do curso de Licenciatura em Teatro que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na ocasião coordenado por Roberto Abreu Schettini.

Nas oficinas, utilizamos jogos já existentes e alguns criados por mim, para a preparação corporal, aquecimento, concentração e estímulos para a prática do jogo cênico. Essa prática ocorreu da seguinte forma: eu, como jogadora-coreógrafa, coordenei as movimentações de cada jogador, assim como no jogo de Tourinho (2007), e nessas coordenadas, que servem de estímulos, havia os princípios e as regras do jogo de composição (repetições externas, interações com outros objetos, jogos coreográficos etc.).

Como resultado, fizemos uma mostra aberta, permitindo que o público interagisse também, coordenando quais seriam as ações dos jogadores, tornando-se coautores da composição. Usei o jogo de composição coreográfica também no espetáculo *Algaravias: o marujeiro da lua*, que faz parte do repertório do grupo Olaria e contou também com a participação do público.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

As experimentações permitiram perceber que a dança e o jogo não acontecem isoladamente; quando se está jogando, já se está dançando.

Foi possível verificar ainda que as regras do jogo impulsionam a criação em dança e permitem, pelo

observado, a autonomia dos jogadores no momento em que estão em cena. Também foi constatado que o jogo de composição coreográfica proporcionou aos participantes – nas oficinas e no espetáculo – a (re) construção da expressividade corporal.

No fim da pesquisa, a prática fez-me refletir sobre o que essa relação entre o jogo e a dança contida no jogo de composição coreográfica pode se tornar. Se atualmente minha prática ainda está muito atrelada aos princípios e às regras das propostas dos dois autores, acredito que, em um futuro próximo, com a continuidade da investigação, em outros níveis acadêmicos, poderá ter suas regras e seus princípios próprios, tendo os autores usados aqui como inspiração.

REFERÊNCIAS

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. **O marujeiro da lua – jogos performativos**: política, poética e espetacularidade na formação de professores de teatro e de dança. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)– Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

TOURINHO, Lígia. **Dramaturgias do corpo**: protocolos de criação das artes da cena. Tese (Doutorado em Artes)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009a.

_____. Jogo coreográfico: uma proposta pedagógica e artística sobre o fenômeno da composição coreográfica e dramaturgica na dança contemporânea. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (Abrace), 4., Belo Horizonte, 2007. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. Trio –jogo coreográfico: processos de criação e *performances*. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (Abrace), 7., Porto Alegre, 2012. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2009b.

O corpo masculino dançante: reflexões e inquietações

Valéria Silva

Anderson da Silva Honorato

VALÉRIA SILVA- Acadêmica do curso de Especialização em Dança da Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma).

ANDERSON DA SILVA HONORATO- Mestre em Ciências da Saúde, coordenador, professor e orientador da Pós-Graduação em Dança da Famma.

Resumo: A dança é uma das formas de cultura corporal de diversos povos inseridos nesse universo da sociedade/cultura/arte e cabe a ela também um papel formador de conceitos e opiniões um tanto forte e significativo, já que configura formas de expressão de um povo em relação a suas crenças, seus valores e seus medos. Por meio dela, o corpo torna-se veículo de representação de significados e conceitos, um meio de comunicação entre sociedades. Ainda hoje percebemos, de forma geral, que a dança traz arraigada à sua história construções sociais que fazem dela uma prática corporal rotulada de regras e conceitos. Esta pesquisa é um levantamento bibliográfico e está em andamento. Com ela, procura-se refletir sobre e questionar a presença masculina no cenário da dança e seu papel formador de ações e de influenciador de costumes, atitudes e crenças.

Palavras-chave: dança; gênero; masculino.

INTRODUÇÃO

A dança como linguagem foi a primeira manifestação do ser humano, uma linguagem carregada de relações místicas e de conotação religiosa. O ser humano primitivo apropriava-se das habilidades corporais para guerrear, caçar, comunicar-se. Enfim, desde seus primórdios ele utilizava a dança como forma expressiva e significativa em seu cotidiano.

Segundo Nanni (1998), a dança era atribuída como atividade indispensável na formação dos guerreiros, e os melhores dançarinos eram considerados, conseqüentemente, melhores guerreiros.

Ainda hoje, em algumas sociedades consideradas primitivas, em que o conhecimento e a tradição não são veiculados em forma escrita, os indivíduos dançam com a função de expressão e comunicação das crenças e dos valores do seu grupo social.

Com o surgimento das linguagens, oral e escrita, a linguagem corporal foi relegada a um segundo plano pelas sociedades, cujos principais meios de comunicação foram se modificando, até se tornar uma linguagem simbólica, composta por signos que representam letras e números, porém sempre se manteve presente entre os povos ao longo da história.

Essa linguagem corporal foi conduzida socialmente de tal maneira que sua expressão por intermédio da dança recebeu conotações e intenções sociais que variaram no que se refere ao seu ator principal. Focava-se ora em indivíduos do sexo feminino ora em indivíduos do masculino, dependendo da época, do contexto histórico em que se encontrava a sociedade.

Quando se presenciava um homem dançando, normalmente essa prática corporal estava relacionada à colheita, ou a festas religiosas – práticas que não questionavam a masculinidade do homem dançante.

Bourdieu (1988 *apud* KUNZ, 2003) diz que a divisão entre os sexos está em todo o mundo social incorporado nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de percepção, de pensamento e de ação.

Ainda hoje percebemos, de modo geral, que a dança possui discriminação no tocante à sociedade. Sua história traz arraigadas construções sociais que fazem dela uma prática corporal rotulada de regras e conceitos.

Mesmo sendo uma atividade socialmente bem-aceita e praticada entre crianças e jovens, ainda é possível notar uma resistência significativa em sua prática no que se refere ao gênero masculino.

Kunz (2003, p. 136) assegura: “A dança não é um fenômeno de fácil aceitação, pois transformar-se em um corpo que dança é uma exigência que leva à necessidade de desfazer-se da segurança [...] um comportamento socialmente viável, fomentado e apreciado”.

Podemos constatar que o homem em termos de gênero social ainda procura um entendimento enquanto corpo e a sua prática na dança, buscando incessantemente ao longo da história significados e intenções sociais.

Segundo Stinson (1998, p. 58), “o ‘problema dos meninos e dança’ também está atrelado a uma homofobia desenfreada e ao *status* inferior da mulher em nossa sociedade”.

É por meio dessa citação inquietadora que neste processo reflexivo de intensa pesquisa surge mais este levantamento: será que o problema do homem na dança está em como a sociedade o vê, ou em como a sociedade vê a mulher? Será que o foco é mesmo esse? Será que o homem passou a evitar a dança e considerá-la manifestação feminina por parecer sensível e delicado? Será que delicadeza e sensibilidade não são coisas masculinas? E a dança, é só isso?

No decorrer desta investigação, podemos perceber que o homem como gênero social sempre procurou e ainda procura uma compreensão enquanto corpo e a sua prática na dança, buscando incessantemente através da história significados e intenções sociais que justifiquem sua prática, ou não.

Esta pesquisa foi realizada por intermédio de revisão bibliográfica. Analisaram-se referenciais teóricos, entre livros, revistas e artigos, que trouxessem entendimentos acerca da presença masculina no cenário da dança.

Focou-se também em inquietações e questionamentos que dessem uma perspectiva mais atual de como é visto e percebido o corpo masculino dançante pela sociedade, bem como suas implicações sociais e culturais. Ainda, têm-se discussões sobre a mídia e seus poderes de manipulação, como cultura industrial que constrói muitas vezes conceitos e rótulos excludentes ou includentes socialmente.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre o corpo e a dança é tão antiga quanto a própria vida humana. Ela surgiu da expressão das emoções primitivas, nas manifestações e nas comunhões místicas entre o ser humano e a natureza, marcando também as características sagradas dos homens e sua comunicação com os deuses.

Quando realizada por homens, a dança era muito mais numerosa do que as danças femininas. As danças de caça, solares, medicinais, guerreiras e de animais, entre outras manifestações dançantes, eram executadas exclusivamente por homens (CAMINADA, 1999).

Inúmeros registros históricos podem ser evidenciados de maneira sequencial, pois detalham a presença do corpo masculino e suas manifestações dançantes em diversas épocas, entretanto pontuamos alguns momentos que serão questionados mais adiante.

Afinal, ao longo de seu desenvolvimento histórico, a dança mudou seu caráter significativo, transformando-se também em expressão estética de movimentos codificados. Com a criação da Royal

Academy of Dance, iniciou-se aí um vínculo muito forte da dança com o balé, e até hoje pessoas veem uma como sinônimo da outra (ACHCAR, 1998).

É mediante esses e demais apontamentos históricos que se procura refletir sobre a visão atual do corpo masculino na dança, já que em seu processo histórico também se notava a divisão de meninos e meninas em várias atividades, muitas delas distintas e rotuladas para cada gênero.

Hoje homens e mulheres possuem praticamente as mesmas funções sociais, sendo diferenciados apenas pelos gêneros a eles definidos, e não mais por funções predeterminadas na sociedade. O corpo que dança chama a atenção para a sexualidade. Sendo esse um corpo masculino, cria uma expectativa repleta de rótulos e preconceitos acerca do ato de dançar.

“É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 26). É dessa forma que os gêneros masculino e feminino são influenciados pela cultura, construídos pela sociedade em épocas distintas, assumindo assim funções e obrigações com fatores predominantes.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Acredito que cada indivíduo pode escolher ou não sair da sua segurança social, podendo ser colocado à prova e julgado simplesmente por ter o livre direito de expressão e assim o fazer. Então, surgem os inúmeros e contraditórios questionamentos e inquietações que permeiam nosso cotidiano: será que temos de fato o direito de livre expressão? Teremos o direito a escolhas próprias e não ensinadas ou exigidas por uma sociedade e seus padrões ético-estéticos e comportamentais? Somos seres humanos dotados de imensa inteligência e criatividade, que recriam e transformam tudo em sua volta. Mas, afinal, transformam o quê? Temos essa opção de escolha?

Esta pesquisa segue em andamento, entretanto até o momento reflito sobre as possibilidades de mudanças de condutas sociais e de apontamento ou exclusão do corpo masculino, propondo novas investigações não só relacionadas ao gênero masculino, porém ao estudo dos gêneros nos diversos tipos de dança.

Espero que este estudo auxilie novas pesquisas e formas de trabalho e traga possibilidades de interação de todos no processo criativo e de pesquisa corporal do ser humano, seja homem, seja mulher, em que a manifestação da expressão seja algo natural e espontâneo a ponto de ser vivenciado e, sobretudo, menos rotulado e mais discutido socialmente.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Dalal. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CAMINADA, Eliana. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese (Doutorado)–Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis:

Vozes, 1997.

NANNI, Dionisia. **Dança-educação**: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-posições**, v. 9, n. 2 (26), 1998.