

ouvirouver

Revista do Programa de Pós-graduação em Artes
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1809-290x

Ouvirouver	Uberlândia	v. 10	n. 2	p. 185-288	jul./dez. 2014
------------	------------	-------	------	------------	----------------

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

Direção Edufu: Joana Luiza Muylaert Araújo

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A – Sala 01 – Campus Santa Mônica
38408.100 – Uberlândia-MG
www.edufu.ufu.br | e-mail: livraria@ufu.br

ouvirouver ISSN 1809-290x
Revista do Programa de Pós-graduação em Artes
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Diretora
Renata Bittencourt Meira

Coordenador do Programa
Pós-Graduação em Artes
Marco Antonio Pasqualini de Andrade

Comissão Editorial
Beatriz Basile da Silva Rauscher (Editora Responsável)
Ana Carolina da Rocha Mundim
Daniel Luis Barreiro

Conselho Consultivo / Científico
Adriana Giarola Kayama (UNICAMP)
André Luiz Antunes Netto Carreira (UDESC)
Amilcar Zani Netto (ECA/USP)
Arão Paranaguá de Santana (UFMA)
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU)
Cesar Marino Villavicencio Grossmann (UNESP)
Christine Greiner (PUC/SP)
Edson Sekeff Zampranha (Universidad de Valladolid)
Fernando Antônio Mencarelli (UFMG)
Fernando de Oliveira Rocha (UFMG)
Ileana Diéguez (UAM/México)
João Cândido Lima Dovicchi (UFSC)
Jorge das Graças Veloso (UNB)
Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal)
Juan Villegas (University of Califórnia)
Márcia Strazzacappa (UNICAMP)
Maria Guiomar de Carvalho Ribas (UFPB)
Mário Fernando Bolognesi (UNESP)
Marta Isaacson Souza e Silva (UFRGS)
Maura Penna (UFPB)
Patrícia Garcia Leal (UFRN)
Sandra Rey (UFRGS)
Sônia Tereza da Silva Ribeiro (UFU)
Teresa Cascudo (Universidade de la Rioja)
Wladilene de Sousa Lima (UFPA)

Conselho Editorial (UFU)
Fernando Manoel Aleixo
Heliana Ometto Nardin
Lilia Neves Gonçalves
Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques
Renato Palumbo Doria

Conselho Editorial Externo
Elisa de Souza Martinez (UNB)
Margarete Arroyo (UNESP)
Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO)

Projeto Gráfico
Paulo Roberto de Lima Bueno (UFU)

Imagem da Capa e Miolo
Concepção gráfica: Marco Antonio Pasqualini de Andrade (UFU)
Fotografia: Natália Oliveira.
Residência artística: "O artista docente: discursos e práticas". Participantes: Patrícia Chavarelli, Jarbas Siqueira, Ana Carolina Mundim, Sílvia Geraldi, Suselaine Matinelli, Alexandre Ferreira.
Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, maio de 2014.

Diagramação
Luciano de Jesus Franqueiro | Gráfica UFU

ouvirouver@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Artes
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco 1V
38408-100 – Uberlândia-MG

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou à Edufu. Proibida reprodução total ou parcial dos trabalhos sem a prévia autorização do editor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

OuvirOUver : revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU. v. 10, n.2 (2014) – Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes, 2005–v.

Semestral, 2010–
Anual de 2005 a 2009.

ISSN 1809-290X

1. Artes – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Teatro – Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes.
CDU: 7(05)



Sumário

DOSSIÊ: O ARTISTA DOCENTE EM DANÇA: DISCURSOS E PRÁTICAS

Editorial 189

Ana Carolina Mundim, Beatriz Rauscher, Daniel Barreiro

Apresentação 191

Ana Carolina Mundim

ARTIGOS

Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência 196

Rosa Primo

Dança – interseções, buracos e nexos entre projetos artísticos e acadêmicos 206

Gilsamara Moura

Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação 220

Marila Velloso

O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação 230

Isabel Marques

Espaços-tempos: sentimentos errantes em fluxos dramáticos 240

Patrícia Leal

Universidade e experiências sobre a produção em dança na atualidade: o paradoxo artista-docente 256

Alexandre Ferreira e Valéria Figueiredo

Ilações artísticas tecidas por uma artista-docente 268

Patrícia Chavarelli

ENTREVISTA

Experiências pedagógicas de um bailarino autodidata:
entrevista com Khosro Adibi 278

Mariane Araujo e Patrícia Chavarelli



Editorial

A Revista OuvirOuver, a partir deste número, está sob responsabilidade de uma nova Comissão Editorial, composta por pesquisadores das áreas de Artes Cênicas, Música e Artes Visuais. A nova Comissão segue a dinâmica de organização de dossiês em torno de questões e temas relevantes para o campo das Artes e tem trabalhado em direção a duas frentes principais: a atualização das normas de envio de textos e a utilização do site da revista como sistema de realização de todas as ações referentes à revista.

Esta edição traz um primeiro dossiê dedicado inteiramente à área de Dança, no qual estão organizados textos sobre as práticas e pensamentos no campo das Artes Cênicas a partir desse recorte. O tema é “O artista docente em dança: discursos e práticas” e teve a organização de Ana Carolina Mundim, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia. Esse dossiê partiu do projeto “O artista docente no ensino superior: discursos e práticas”, iniciado em 2014, cujas ações podem ser conhecidas na introdução desta edição.

O dossiê anuncia também a expansão da pesquisa em Artes no Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes desdobrado em mais dois programas específicos, sendo um na área de Artes Cênicas e outro na área de Música. Com o objetivo de garantir a manutenção de diálogos entre os diferentes campos de pesquisa em Artes, a Revista continuará atendendo aos três programas concomitantemente, em uma ação conjunta.

Desejamos que esta edição possa continuar a cumprir o objetivo da Revista OuvirOuver, que é de contribuir para o desenvolvimento qualitativo de pesquisas na área de Artes no Brasil e para o compartilhamento de ações efetivas que gerem conhecimento.

Ana Carolina Mundim
Beatriz Rauscher (Editora responsável)
Daniel Luís Barreiro

189 ■

Apresentação

O artista docente em dança: discursos e práticas

ANA CAROLINA MUNDIM¹

A consolidação do artista docente tem se configurado cada vez mais como uma possibilidade de atuação dentro das Universidades no Brasil, especialmente as públicas, após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2003. A área de dança teve uma expansão expressiva no que se refere à abertura de cursos de graduação, o que também impacta diretamente na produção de pesquisas e inserção desses profissionais nos cursos de Pós Graduação em Artes.

Neste processo, a conquista de espaço para a criação, a produção e a circulação artísticas ainda se apresentam como desafios para o docente com este perfil. Além disso, as questões que circundam a atuação destes profissionais dentro de um sistema público de ensino passam por discussões de temas que atravessam políticas de ensino, pesquisa e extensão e seus modos de inserção, manutenção e respiração dentro de modelos ainda fortemente pautados por referências das ciências exatas e biológicas.

Visando fomentar os debates sobre este assunto, iniciei o projeto *O artista docente no ensino superior: discursos e práticas*, que tem como foco discutir sobre a importância das práticas criativas do artista docente e sua reverberação no ensino. Para isso, ele articula uma série de ações, entre elas mesas de debates, palestras performáticas, publicações e residências artísticas realizadas por artistas-docentes vinculados direta ou indiretamente a distintas universidades brasileiras, que discutem de modo prático-teórico as ações desenvolvidas por estes profissionais dentro de suas instituições. Dentre estas ações, houve uma residência artística, uma mesa redonda e uma roda de conversa na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/maio de 2014), a publicação de um artigo nos anais do XXIII CONFAEB, e a realização de palestras performáticas no XXIII CONFAEB (2013), no VI Fórum Nacional dos Coor-

¹ Possui graduação em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e doutorado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2009) e Univesitat Autònoma de Barcelona (UAB). É professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente realiza Pós Doutorado na Universidade de Barcelona, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Larrosa Bondía e colabora como docente na disciplina da graduação Sociologia da Educação. Foi integrante do Grupo República Cênica durante dez anos. Coordena o projeto Dramaturgia do CorpoEspaço, que originou grupo de pesquisa de mesmo nome, mantido na UFU. Coordena o grupo de estudos Corpo e Expressividade, mantido na UFU. Orienta o Conectivo Nozes (<http://www.conectivonozes.blogspot.com>). Atua principalmente nos seguintes temas: dança contemporânea, composição coreográfica, improvisação, dança da personagem, corpoespaço.

denadores de Cursos Superiores (2014), no 3º Seminário de Prática e Pesquisa em Música (UFU – 2014), na Oficina Nacional de Dança Contemporânea (XVI edição/UFBA/ 2014) e no VIII Congresso ABRACE (2014).

O presente dossiê faz parte desse projeto e, portanto, desse conjunto de iniciativas que dispõem, propõem, decompõem, recompõem saberes e fazeres prático-teóricos sobre o artista-docente, refletindo sobre os novos modos de atuação e produção de conhecimento gerados por estes agentes. Assim, pretende-se compartilhar experiências e ampliar as possibilidades de pensamentos críticos sobre as construções artísticas, pedagógicas e políticas da área de dança no ensino superior. Também pretende-se ampliar as discussões acerca do termo artista-docente em sua complexidade e sua multiplicidade de interpretações, compreensões e práticas.

Para isso, foram convidados nove artistas-docentes, que relatam seus processos reflexivos e suas ações, por meio de artigos, relatos de experiência e uma entrevista. Com seu primeiro dossiê totalmente dedicado à dança, a Revista ouvirOUver, do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, aposta na expansão desse campo de conhecimento e na integração do compartilhamento de experiências de docentes e discentes vinculados a programas de Pós Graduação e de Graduação e de artistas desvinculados do sistema universitário.

■ 192

O artigo *Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência*, de Rosa Primo, considera o artista docente como sustentação para os processos criativos em dança e o discute a partir da corporeidade dançante, considerando a indivisibilidade entre o conhecer e o fazer. Ela aborda a dança como experimentação de um corpo que é constantemente mutante e que, portanto, está inserido em dinâmicas de invenção e reinvenção.

O artigo *Dança – interseções, buracos e nexos entre projetos artísticos e acadêmicos*, de Gilsamara Moura, aborda as possibilidades de relações entre ciências e artes, exemplificando a práxis a partir da reflexão sobre os projetos Diálogo Mestiço, Gestus Cidadãos e Human Connection Project.

O artigo *Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação*, de Marila Velloso, discorre sobre as reverberações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem, a partir das dinâmicas estabelecidas por um artista docente. A autora destaca que o docente que propõe e mantém seus processos de criação se coloca de um outro modo em seu percurso pedagógico, estabelecendo conexões sensoriais intensas, a partir de suas experiências.

No caminho inverso de Velloso, e revendo seu trabalho de Doutorado, Isabel Marques, uma das pioneiras a defender o conceito e a prática do artista docente dentro da área de Dança no Brasil, propõe, em seu artigo *O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação*, uma reflexão sobre as contribuições que a Educação pode trazer para o fazer artístico e como os processos criativos são redimensionados a partir da prática docente. Para Marques, o artista docente é aquele

que “educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce.”

A autora Patrícia Leal, por meio do artigo *Espaços-tempos: sentimentos errantes em fluxos dramatúrgicos*, que inclui textos imagéticos e poéticos, problematiza os modos de produção e escrita sobre dança, a partir de um relato de experiência de sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O artigo *Universidade e experiências sobre a produção em dança na atualidade: o paradoxo artista-docente*, de Alexandre Ferreira e Valéria Figueiredo, discute as relações estabelecidas entre as artes (em especial a dança) e o sistema de ensino superior. Assim, refletem sobre como se dão as fricções decorrentes da expansão dos cursos superiores de Dança no Brasil e da atuação de profissionais artistas docentes nas instituições de ensino, gerando o fortalecimento das artes como campo de conhecimento.

A autora Patrícia Chavarelli, a partir do texto *Ilações artísticas tecidas por uma artista-docente*, escreve um relato de experiência sobre a mesa performática criada na residência artística *O artista docente no ensino superior: discursos e práticas*, realizada em maio de 2014, na Universidade Federal de Uberlândia. A partir disso, inaugura discussões fundamentalmente acerca dos formatos de apresentação de pesquisas acadêmicas e dos processos de diálogo e compartilhamentos entre docentes dentro de um projeto coletivo.

193 ■

Finalmente, a entrevista com Kshoro Adib, intitulada *Experiências pedagógicas de um bailarino autodidata: entrevista com Khosro Adibi*, realizada por Patrícia Chavarelli e Mariane Araújo, mostra o percurso deste bailarino, que organizou seus processos didático-pedagógicos a partir do reconhecimento de seu próprio fazer artístico. O bailarino compartilha com o leitor sua experiência de vida nômade, trilhada por meio dos projetos educacionais em dança que desenvolve.

Assim, dedico este dossiê a todos os artistas docentes e discentes que vem produzindo novos conhecimentos e delineando outras trajetórias para a dança, transformando contextos nas áreas artística e acadêmica a partir do movimento. Espero que as leituras possam contribuir para a produção de novas investigações sobre o tema. Seja bem vindo!



Artigos

Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência

ROSA PRIMO¹

■ 196

¹ Professora dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Sociologia (UFC) / Dança (Paris 8). Foi coordenadora de dança da Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR). É Coordenadora do Grupo de Pesquisa Concepções Filosóficas do Corpo em Cena (CNPq). Autora do livro *A dança possível: as ligações do corpo numa cena*.

■ RESUMO

O texto que se segue tem como propósito discutir os processos nos quais o artista docente está enredado desde uma perspectiva centrada na arte e seus embates no plano institucional das universidades. Para tanto, nos aproximamos da educação tendo como foco os modos através dos quais ela se agencia à questão da subjetividade: constituição de identidades, maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, cujo pensamento dá-se pelo viés da reconhecimento e representação; e, por outra via, na qual a educação se encontra implicada na invenção de maneiras singulares de relação a si e com a alteridade – um pensar que traz consigo as composições de forças que engendram a corporeidade dançante.

■ PALAVRAS-CHAVE

Artista docente, corporeidade dançante, subjetividade.

■ ABSTRACT

The following text aims to discuss the processes in which the teaching artist is embroiled from a perspective centered on art and its clashes at the institutional level of universities. To do so, we approach education with a focus on the ways in which it touts the question of subjectivity: formation of identities, ways of acting, feeling and thinking, normalized, subjected, regulated, whose thought is given by the bias of recognition and representation; and, otherwise, in which education is implicated in the invention of singular ways of relation to oneself and to alterity - a way of thinking that brings the compositions of forces that engender the dance corporeality.

■ KEYWORDS

Teacher-artist, dance corporeality, subjectivity.

197 ■

Artista docente, um duplo: do que se diz e ainda assim da ordem do não dito. O que se transforma daí, é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos. Compondo com as palavras de Walter Kohan “a única coisa segura que permanece nesse estado imediato e constante de invenção de si é a impossibilidade de continuar sendo o que se era”. (KOHAN, 2003, p. 15). Trata-se de algo que não existe antes que se encontre, que se faça. Portanto, nem passado, nem futuro, apenas os instantes que se compõem guardando o que foi no que é. E assim vamos sendo hora mais artista, hora mais docente, hora mais artista docente.

Na vida, além de seu pedaço no ensino superior, artista docente, discurso e prática agenciam-se em seus devires, propiciando encontros, colocando-se lado-a-lado, num mesmo plano de produção ou de coemergência. Nesse processo, estamos diante de condições para produzir pensar no pensamento. Trata-se de uma corporeidade dançante que, estando inscrita no tempo, numa espessura temporal que faz coexistir passado, presente e futuro – uma atualidade em movimento – torna inseparável conhecer e fazer, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e um objeto cognoscente prévios à relação que os liga.

Pensar no pensamento, portanto, traz consigo as composições de forças que engendram a corporeidade dançante. Aí, o pensamento não se confunde com o puro ato da reconhecimento e tampouco se reduz à simples representação. Como diz Deleuze, “a forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades”. (DELEUZE, 2006,

p. 196). Tais conformidades são próprias às maneiras de pensar do senso-comum e do bom-senso, às formas habituais de perceber e sentir que nos ligam confortavelmente às necessidades adaptativas da vida e às exigências utilitárias da sociedade. Certamente, sob esse ponto de vista, entendemos sua importância quanto à atividade cognitiva voltada à vida orgânica. Contudo, o pleno exercício do pensar não pode ser confundido com essa dinâmica, sob o risco de afastarmos o pensamento de sua atividade singular, que consiste em criar mutações nos modos de existência.

Pois bem, se é possível dizer que o artista docente tem alguma necessidade de ser, de existir, diríamos que esta seria criar mutações nos modos de existência. Para tanto, os caminhos são múltiplos e singulares, do tamanho das relações engendradas no que pensamos, no que sabemos, no que somos. Contudo, certamente, a pesquisa em dança – desde uma perspectiva problematizante e criadora de novos modos de perceber, sentir e pensar – possibilita essa incursão. Aí, sua maneira de abordar o corpo consiste em compreender nele a potência de desencadear experiências de pensamento que subvertem o modo ordinário de “pensar”, o qual equivaleria a um simples reconhecer ou representar.

Para Nietzsche, o pensamento não se efetua em outra parte além daquela onde se dá, o pensamento é efetivo “no lugar”, é o que se intensifica, se assim se pode dizer, sobre si mesmo, ou ainda o movimento de sua própria intensidade. (BADIOU, 2002, p. 81). O movimento do pensar afeta a vida de quem a pratica, acionando deslocamentos e rupturas nos modos habituais de compreender e de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, produzindo uma deriva que comporta um rumo incerto, um destino inesperado. Na dança experimentamos o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e estando nesse lugar, experienciando sua própria intensidade, construímos algo possível de enfrentar o que nos fez pensar pensando, o que nos fez dançar dançando. Pensamos em pensamento, enquanto ato de pensar. Assim, pensar consiste numa experimentação que não se restringe a reprodução de modelos – antes, faz nascer o que ainda não existe, criando mundos outros, diferentes, possibilidades de vida outras.

No campo da educação, é possível visualizar esses dois modos (experimentação/reprodução) através dos quais ela, a educação, se agencia à questão da subjetividade: um primeiro, mais próximo das engrenagens afeitas à reprodução de modelos, centrado na constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; no segundo caso, em que a experimentação entra em foco, bem como a resistência ao poder – “dando-se por uma via ético-estética” (GADELHA, 2009, p.173) – no qual a educação se encontra implicada na invenção de maneiras singulares de relação a si e com a alteridade.

Com base nesses dois modos, nos parece que a atitude do artista docente consiste menos em procurar *o que é o corpo*, ou seja, um *verdadeiro* corpo, que explorar *o que pode o corpo* – em outros termos, explorar *suas potências* de ser. A dança é antes de tudo uma *grande experimentação do corpo*. O corpo-dançante não existe como tal, mas através das facetas que ele pode recobrir: suas múltiplas potências de ser. Para o filósofo Gilles Deleuze, o artista é atravessado por forças não humanas. Trata-se de um corpo em devir, cuja experiência consiste na absoluta alteridade, no completo desnudamento de si mesmo, de todos os traços que caracterizam alguém como um indivíduo particular e estratificado. Quando entra em processo de devir,

o artista torna-se um ser de captação do mundo, descobrindo uma multidão que o constitui – pré-individualidades e singularidades anteriores a toda a forma constituída como indivíduo ou sujeito. Trata-se de um estado que Deleuze chama de a-subjetivo, uma existência que acontece entre a singularidade e a multidão.

Entrar em contato com essas forças não-humanas é quebrar a linearidade de um corpo hierarquizado, concebido sob uma imagem arborescente, um organismo-funções, que se desloca conforme os códigos e técnicas corporais verticalizadas, conscientizadas, organizadas, estruturadas. Tais forças intensivas desconsideram a representação. Com a representação, tudo é linear. Tudo é dado de antemão, impossível nesse contexto dar conta da não-lógica do pensamento, daquilo que engendra pensar no pensamento. Portanto, as questões são postas aqui desde a problematização do Ser não como um dado, mas como intensidade, isto é, como ser do sensível.

Estar nessa relação é se deparar com um corpo em mutação, em processos dinâmicos de se fazer enquanto se faz. Contudo, essa relação não pode ser da ordem do apto a fazer. Se assim for, estaremos lidando com o movimento diante de uma ação de pseudo-enfrentamento, ou mesmo diante de uma ação defensiva. Ou seja, em ambas as situações estaremos dispostos a mudar desde que possamos permanecer os mesmos. Estaremos trabalhando, assim, com clichês de movimentos – operação fadada ao fracasso, haja vista dar-se sobre o real – e não no real e com o real. Entrar em relação com essas forças, acolher o intempestivo de um processo de investigação em dança, é no mínimo vasculhar a singularidade de uma corporeidade dançante, definida por Michel Bernard como:

[...] uma rede plástica instável, ao mesmo tempo sensorial, motora, pulsional, imaginária e simbólica que resulta de uma interferência de uma dupla história: de uma parte, aquela coletiva da cultura a qual pertencemos e que forjamos nos primeiros hábitos de nutrição, de higiene, do andar, de contatos, etc., e aquela, essencialmente individual e contingente, de nossa história libidinal que modelou a singularidade de nossos fantasmas e de nossos desejos. (BERNARD, 1990, p. 68).

Com efeito, viver o intensivo de um processo de investigação e criação em dança, absolutamente significa apreender, conhecer, ir ao encontro de uma identidade, estável, imóvel, indivisível, que é conservada em meios a uma eternidade ou imbuída a uma essência da qual nada faria bascular sua existência. Ao contrário, nesse processo afirma-se a plasticidade do corpo, nos colocando efetivamente diante do risco de devires outros, reconhecendo, acolhendo, procedendo à gestão da diferença, ou seja, daquilo que, no que nos faz problema e que se nos apresenta como problemático. Daí a pesquisa, a investigação, a experimentação. Assim, de fato, se constitui o acontecimento – operação arriscada, incerta, aberta ao imprevisível, mas pelo menos operada *no* e *com* o real.

Podemos exemplificar essa má compreensão entre apto a fazer e fazendo-se, trazendo a questão da improvisação em dança. A improvisação é um elemento chave atualmente nos processos de pesquisa, investigação e composição em dança. Movidos pela improvisação não faltam ideias distorcidas de que estaremos em contato com algo novo, jamais dado, único, que desconhecemos e que é nosso. Não. A improvisação nos dá exatamente o que sempre se repete numa corporeidade dançante. Ela traz aquilo que é dado desde sempre. Contudo, é exatamente aí, em improvi-

sação, que ao lidar com o que se repete, nos deparamos com o que não podemos repetir. O trabalho em improvisação é efetivamente buscar linhas de fugas ao nos depararmos com o que de fato cristalizou-se em termos de movimento dançante. Assim, estaremos trabalhando potencialmente com a improvisação em dança – ou seja, com aquilo que nos faz problema, lidando com o risco, com a incerteza e abertos ao imprevisível – fazer fazendo-se, compondo-se.

O risco refere-se ao engajamento do corpo na ação por meio do investimento na sensorialidade e na busca pelo inusitado do movimento, capaz de criar novas gestualidades para a dança. Gestualidades que desafiam o corpo, o espaço, o tempo, as regras e os códigos já instituídos na dança. Para esses artistas, o corpo, ao atuar, reinterpreta, constantemente, procura outro lugar, cria novas referências para a dança, para o pensamento, para a vida. (NÓBREGA, 2010, p. 256).

Quando investigamos como e por que criamos? O que se impõe como crucial num ato inventivo ou investigativo? Nas proximidades de filósofos, tais como Nietzsche, Deleuze, Guattari, Foucault, bem como de escritores como Kafka, Artaud, Proust e Blanchot, diremos, em primeiro lugar, que a invenção/investigação, em qualquer domínio que ela se dê, constitui algo da ordem de uma extrema necessidade; em segundo lugar, o processo de criação em dança, a pesquisa, a invenção, não é algo dado. Ele nasce, se gera, se produz a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a criar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. O ato de criação/investigação está longe de se dar sob o signo da tranquilidade, da paz, da harmonia, do consenso e da boa vontade. Antes o contrário, o ato inventivo só tem condições de possibilidade porque o criador, nesse caso o artista em dança, 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 chamamos 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, isto é, livres de quaisquer mecanismos de semiotização, regulação, estratificação e controle. 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.

Conhecer as engrenagens do corpo, pensá-lo, analisá-lo, é potencializar a vida. A tradição filosófica quase que inteiramente – com raras e honrosas exceções, como a de Espinosa (o que pode o corpo) – se construiu sobre a base da negação e aviltamento do corpo. Por isso, somos ainda rigorosamente ignorantes daquilo que nos é mais próximo. Nosso mais seguro solo de realidade, apenas tateamos às cegas, nas bordas de um si mesmo que nos permanece estranho. Para Nietzsche, há muito tempo o homem vive em profundo desconhecimento do corpo; e o que é pior, somos tão profundamente ignorantes desse estranhamento de nós mesmos, que sequer chegamos a senti-lo. É como diz Paul Valéry em sua obra *A alma e a dança*: um corpo, por sua simples força, e por seu ato, “é bastante potente para alterar mais profundamente a natureza das coisas que jamais o espírito, em suas especulações e seus sonhos, alcançou!”. (VALÉRY, 1944, p. 148).

Do artista docente nada podemos falar que não seja esse que de alguma maneira engendra-se no ser da dança: um corpo-por-inventar, possível de entendimento somente em sua mobilidade, modificação e estrutura transitória. A dança, nesse sentido, torna-se um modo de ser ao corpo, seu sujeito intensivo e múltiplo, operando a partir de interconexões, por entre percursos complexos e produção de subjetividades. O movimento, as imagens, os gestos e a temporalidade que atravessa o docente dançante, o faz colocar-se no seio da própria mudança, tornando-se, ele próprio, mudança, autoexperimentação e transmutação. Ele acolhe o intensivo, trabalhando em si a dinâmica intempestiva dos acontecimentos.

Ora, dito isto, nos perguntamos: a universidade está de fato aberta, receptiva, à “formação” (invenção) desse sujeito dançante? Está efetivamente aberta, sensível, ao não compromisso com a funcionalidade? Com a existência do erro como potencialidade das ações? Com o não utilitarismo do mercado? Com a presença marcante dos afetos nos processos investigativos e inventivos? Com as transgressões próprias da arte? Ela está disponível para acolher metodologias singulares distantes dos modelos vigentes?

Por vezes temos a impressão que sim, que há uma abertura para esse mundo. Contudo, desse mundo, a universidade pouco se sabe. Por hora, apenas olhares exóticos, longe, muito longe de indagações como: o que pode o corpo. Diante da estrutura que move uma organização/instituição de ensino, a dança nada mais é que pequenos saltos. Na perspectiva da universidade, pouco da dança transpõe os muros, os processos burocráticos, o concreto, a lógica e racionalização que verticalizam o ensino – isso é o que interessa nos projetos pedagógicos: a fórmula, o mercado, a função, os pré-requisitos, a ordem. Não há sobras, não há restos, não há questões. Os desafios existem sim, mas pautados em organogramas, em metas a cumprir, com começo, meio e fim e resultados atingidos a partir de receitas prontas. A dança no meio disso? Nada. Não existe. Portanto, sim, a universidade está aberta a esse inexistente. Do lado da universidade, o conhecimento não se dá em piruetas – essas divertem os alunos; e, nesse sentido, podem até funcionar como “ferramentas” que impulsionam a produção – a serviço da verticalização do ensino. A dança, nessa perspectiva, é uma pausa na hora do almoço.

Contudo, é diante dessa pausa que o artista docente atua como propulsor de incursões e mutações nos modos de existência – porque atento, aberto, presente às vicissitudes e percalços de toda vida. Detido nesse instante, a partir de uma perspectiva *com* o real e não *sobre* o real, ele pode lidar com uma potência plástica inumana, possível de inventar novos afectos². Trata-se, portanto, de uma abertura, uma pausa, um silêncio que contém e sustenta toda a potência da música; ou seja, ele *cria* o possível – e não *realiza* o possível, como pode parecer às estruturas da universidade. Segundo François Zourabichvili, estamos falando de uma das principais apostas lançadas pela filosofia de Gilles Deleuze:

Na esteira de Bergson, Deleuze diz o contrário: quanto ao possível, você não o

² De acordo com Daniel Lins, em nota de rodapé no livro *Juízo e Verdade em Deleuze*, páginas 15 e 16, afecto em Deleuze, ao contrário do afeto, é uma potência totalmente afirmativa. “O afecto, ao qual nada falta, exprime uma potência de vida, de afirmação, o que aproxima Deleuze de Espinosa: na origem de toda existência, há uma afirmação da potência de ser. Afecto é experimentação e não objeto de interpretação. Nesse sentido, afecto não é a mesma coisa que afeto: o afecto é não pessoal. [...] o afecto é um conceito deleuziano inseparável do plano imanência”. (LINS, 2004, p. 15-16).

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)

Se “o possível é criar o possível”, essa criação, como mostra Sylvio Gadelha (2004) é sempre solidária a uma experimentação arriscada, perigosa, cujo ânimo deixa de lado o duvidoso conforto do que já se tem, cujo ímpeto não se coaduna com a mera conservação do já existente, com a mera conformidade ao já instituído e com a repetição do mesmo. Uma experimentação que aposta, ao contrário, num mais querer que potencialize a vida, diferenciando-a, multiplicando-a, tornando-a impulso que faz o corpo dançante vibrar desde e com as variações de sua amplitude.

Abriu-se à experimentação, possível de riscos, supõe uma atitude de escuta e acolhida às forças e intensidades que operam à sombra de movimentos atualizados (como sua parte inatual ou virtual), engendradas com e nos processos mutacionais do real, inclusive 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.

Espinosa dizia que tentamos saber o que é o pensamento, enquanto não sabemos nem mesmo do que um corpo é capaz. Diria que a dança é precisamente o que mostra que o corpo é capaz de arte, e a medida exata na qual, num determinado momento, ele é capaz de arte. Mas dizer que o corpo é capaz de arte não quer dizer fazer uma “arte do corpo”. A dança aponta para essa capacidade artística do corpo, sem por isso definir uma arte singular. Dizer que o corpo, como corpo, é capaz de arte, mostrá-lo como corpo-pensamento. Não como pensamento preso em um corpo, mas como corpo que é pensamento. É essa a função da dança: o corpo-pensamento mostrando-se sob o signo desvanecente de uma capacidade de arte. A sensibilidade para dança de todos ocorre porque a dança responde, à sua maneira, à questão de Espinosa. Do que um corpo é capaz como tal? É capaz de arte, ou seja, é mostrável como pensamento inato. (BADIOU, 2002, p. 94).

Essa potência do corpo dançante, capaz de arte, não invade uma matéria pronta. Ela invade o vazio do tempo, o vazio do caos, fazendo-se exercício de despersonalização, para daí extrair singularidades. Por isso, José Gil nos diz que a tarefa do bailarino é desembaraçar-se dos “modelos sensório-motores interiorizados”. (GIL, 2001, p. 73). Lidar com essa tarefa é da ordem do pensamento, diferente dos modos ligados ao uso “inteligente” de uma certa “consciência corporal”, que prima, sobretudo, por uma prontidão em dar respostas.

O artista docente é sustentação para os processos de composição em dança. Contudo, *desde, no e através* da realidade concebida de forma múltipla e complexa (em seus rizomas, em seus complexos espaços-tempos) na qual as relações podem ser pensadas como exteriores aos seus termos. Trata-se de investir no sensível do

gesto compreendendo-o em movimento, apreendendo-o em sua duração, sentindo-o fluído – como efeito que o escoamento do tempo produz sobre a sensibilidade. Aqui, *pensar* e *ser* são coextensivos, imanentes entre si; aqui, portanto, o primeiro pode acompanhar as vicissitudes do segundo. Recupera-se o movimento e a multiplicidade; recupera-se a aliança vital entre pensamento e vida, entre docente e artista: enquanto o primeiro afirma o segundo, este o ativa.

O artista docente, portanto, não procede em meio a prescrições, receitas; já não se trata de realizar (por imitação) um modelo ideal de composição, segundo um sujeito dançante já dado, com características essenciais já definidas de antemão. O que está em questão, são as potências de conexão, de produção, de que são possíveis “o” *compor* e “o” *inventar*. Trata-se de averiguar, pela experimentação, e não com base em probabilidades, o que podem, *composição* e *invenção*, *ensino* e *aprendizado*.

Nesse ponto, e para finalizar, palavras de Francis Bacon ao detalhar os artistas em seus processos de criação:

[...] nós temos uma intenção, mas o que realmente acontece é produzido durante o trabalho, essa é a razão por que é tão difícil falar sobre isso; realmente, é no trabalho que acontece. E a maneira como isso funciona depende realmente das coisas que acontecem. Enquanto trabalhamos, vamos seguindo qualquer coisa parecida com uma nuvem, que é feita de sensações e está dentro de nós, mas não sabemos realmente o que ela é. (SYLVESTER, 1995, p. 149).

203 ■

Referências

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BERNARD, Michel. “Les nouveaux codes corporels de la danse contemporaine”. In **La danse art du XXI^{ème} siècle?** Dir. J.Y. Pidoux. Lausanne: Payot, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____ & GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

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.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D’Água, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia, LACINCE, Nelly. **Corpo, dança e criação: conceitos em movimento**. Revista Movimento. Porto Alegre, v.16, n 03, p. 241-258, julho/setembro de 2010.

SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos**. São Paulo: Cosac Naify, 1995.

VALÉRY, Paul. **Eupalinos, l'ame et la danse, dialogue de l'arbre**. Paris: Poésie-Gallimard, 1944.

ZOURABICHVILI, François. "Deleuze e o possível: sobre o involuntarismo na política". In: ALLIEZ, Eric. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, Col. TRANS, 2000.

Dança – interseções, buracos e nexos entre projetos artísticos e acadêmicos

GILSAMARA MOURA¹

■ 206

¹ Gilsamara Moura é Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), professora adjunto III na Universidade Federal da Bahia, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança/ UFBA, bailarina e coreógrafa.

■ RESUMO

A dança permite causar encontros e fissuras conceituais. Quando se adentra no ambiente da universidade, algumas fricções vêm à tona, principalmente ao se tratar do assunto dança. Como fazer coabitar projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro? Este artigo pretende trazer a tona questões pertinentes a estes dois espaços de construção de conhecimento: universidade e cena artística em se pensando em dança. Assim como a própria autora deste artigo enfrenta, muitos desejam entender como vida e arte, ciência e arte, podem dialogar sem cisões litigiosas. Projeto de pesquisa, projeto sociocultural e projeto artístico. É possível partilhar saberes e ignorâncias entre eles? Quais parâmetros podem nos suportar? Autores como Santos (2003) e Madeira (2010) colaboram para o levantamento de questões a respeito do paradigma emergente e paradigma invasor. Como descrever objetos, práticas e processos da contemporaneidade sob a tutela de tais paradigmas? Na tentativa de definir zonas de fronteira e de cruzamentos emergentes, buracos e nexos são expostos e algumas dúvidas poderão amparar este tecido. Ao abordar a crise do paradigma dominante, chegaremos ao paradigma invasor, aos processos de hibridação e às escalas de objetos híbridos emergentes. Exemplos como o programa “Diálogo Mestiço”, o projeto “Gestus Cidadãos” e os estudos do projeto de pesquisa “Human Connection Project 2 – Conectividade e Distúrbio” irão ilustrar a apresentação deste.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança, projetos artístico-acadêmicos, interseções, nexos.

■ ABSTRACT

Dance allows new conceptual encounters and fissures. When you merge into the university environment, certain frictions come into being, principally when dealing with the subject of dance. How can one work within artistic and academic projects without either becoming subservient to the other? This article intends to raise questions pertinent to these two spaces for the construction of knowledge: university and the artistic scene itself in relation to dance. Like the author of this article, many people desire to understand how life and art, science and art, might dialogue without disruptions. Research projects, socio-cultural projects, artistic projects -- is it possible to share knowledges and ignorances between them? Which paradigms might support this? Authors like Santos (2003) and Madeira (2010) collaborate in raising questions in relation to emergent and invasive paradigms. How to describe objects, practices and processes of contemporaneity guided by these paradigms? In the attempt to define frontier zones and emergent crossroads, gaps and sense-making connections are exposed and certain doubts may support this encounter. In dealing with the crisis of the dominant paradigm, we come across invasive paradigms, hybridization processes and scales of emergent hybrid objects. Examples from the program “Diálogo Mestiço” (*Creole Dialogue*), the project “Gestus Cidadãos” (*Citizen Gestures*) and studies of the research project “Human Connection Project 2 – Connectivity and Disturbance” will illustrate this presentation.

■ KEYWORDS

Dance, artistic-academic projects, intersections, nexus.

Para não incorrer no erro de generalizações que desprezam as diferenças, reunindo qualidades comuns a uma ideia, fixando-as e paralisando-as, pretendo iniciar esse artigo com as seguintes questões: de que dança me refiro no título? Poderia ser qualquer e toda dança? De qualquer época?

Por um lado, poderia ser A Dança, com maiúscula, como área do conhecimento. No entanto, é necessário fazer o recorte para atingir a especificidade do assunto que

irei abordar, dentro de seu espectro como área ou campo do saber.

Poderia ser a dança que se faz hoje, aquela que construímos em ambientes acadêmicos formais como universidades e centros técnicos, assim como aquela que se faz em ambientes artísticos (não-acadêmicos) e independentes como escolas, grupos e companhias.

Também, há de se considerar a dança além da universidade, escolas e companhias, como os festivais nacionais e internacionais, os editais, as leis de fomento e os mecanismos de financiamento que, sem dúvida, têm proporcionado outras possibilidades, sejam de troca de conhecimento, incentivo à criação, distribuição de produtos e manutenção de grupos e companhias, ampliando os elos da cadeia produtiva.

A dança que vamos analisar aqui é a dança que se faz hoje, mas, sobretudo aquela cuja abordagem se concretiza em projeto, ou seja, uma abordagem contemporânea da dança.

Laurence Louppe (2008) diz:

É por essa via, e não pela reforma, excessivamente simples, nem por meio de uma revolta nas modalidades de abordagem do movimento, que é preciso observar as raízes do projeto contemporâneo da dança: a descoberta de um corpo que encerra um modo singular de simbolização, alheio a qualquer modelo preconcebido. A dança contemporânea deve sua existência a uma nova concepção do corpo e do movimento (do corpo em movimento) que será retomada por todos os seus teóricos, a começar por Laban. (LOUPPE, 2008, p. 62)

■ 208

Para tanto, elencamos o ambiente da universidade e a possibilidade de coabitação de projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro.

E aí vem outra questão: isso é possível?

A dança no ambiente universitário tem se legitimado e ganhado força nos últimos anos. No Brasil, por exemplo, durante décadas tivemos apenas um curso superior de Dança, o que retardou a consolidação como área. Trata-se da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que completou 58 anos de existência e que ainda se mantém com o único programa de pós-graduação em Dança, em nível de Mestrado, com apenas 8 anos de existência.

No entanto, outros cursos se firmaram e, atualmente, temos por volta de 30 cursos de graduação em dança espalhados pelo Brasil. Mesmo tendo sido exclusivo no Brasil, o curso de Dança da UFBA já nasce como um projeto moderno como traz o texto no site da Escola de Dança:

Na década de 50, na Bahia, a criação das Escolas de Arte (Música, Dança, Teatro) da Universidade Federal da Bahia, pareceu ser um projeto utópico para muitos baianos. Ao investir na formação profissional e produção de arte e cultura, a UFBA criou na Bahia um terreno estimulante de grande efervescência cultural, como que antevendo profundas transformações que ocorreriam na arte e na cultura brasileira na década seguinte. A fundação destas escolas foi parte de um projeto visionário do primeiro Reitor da Universidade Federal da Bahia, Professor Edgard Santos. Pioneira neste intento, a UFBA destacou-se nacionalmente por tal iniciativa inédita, delineando seu perfil de interesse nas Artes e Humanidades. Manteve-se por décadas como única no país a cumprir a função de formação profissional universitária em

Dança. Surgia, a partir de então, a Escola de Dança da UFBA. (<http://www.danca.ufba.br>)

Sendo assim, voltamos à pergunta colocada anteriormente: se seria possível contemplar projetos artísticos e acadêmicos preservando as singularidades de cada um, ao mesmo tempo em que ambos constroem juntos a área de conhecimento dentro da universidade e também na cena artística.

Vamos seguir com algumas referências para amparar nossa tessitura, mas, principalmente, traremos dois autores que podem colaborar em nossa reflexão que são os sociólogos portugueses Boaventura de Souza Santos e Cláudia Madeira.

Santos (2003) em “Um discurso sobre as ciências”, apresenta uma crítica à epistemologia positivista, sinaliza uma crise final do paradigma científico dominante e aponta traços de um paradigma emergente conferido às ciências sociais.

Madeira (2010) em “Híbrido: do mito ao paradigma invasor?” aborda os vários conceitos do termo híbrido chegando ao estatuto de paradigma invasor, já que este serve para definir todas as zonas fronteiriças e de cruzamentos emergentes na sociedade contemporânea.

Também vou apresentar alguns exemplos, não como modelos a serem seguidos, absolutamente, mas como projetos que coordeno ou coordenei que podem provocar nossas discussões a esse respeito.

Sabemos pouco e queremos saber muito mais; o incógnito nos impulsiona e nos motiva para novas descobertas. Assim, chego às três palavras do título: interseções, buracos e nexos. Interseção do latim *intersectio onis* é corte ou ação de cortar ao meio. Em matemática, trata-se da operação através da qual se consegue um conjunto composto por elementos comuns a outros (dois) conjuntos. Buraco é fenda, orifício ou furo que permite a improvisação, ou seja, quando “tapamos buraco”, improvisamos soluções. Nexo vem do latim *nexus*, de *nectere*, ligar ou unir. Trata-se de um mecanismo de conexão, vínculo, ao mesmo tempo que não significa sentido, pode assumir essa conotação dependendo da interpretação.

Seguiremos agora apresentando de forma resumida o que Santos (2003) traz em “Um discurso sobre as ciências” para entendermos a conexão, aqui proposta por mim, entre paradigma emergente e paradigma invasor, presente na obra de Madeira (2010).

Boaventura de Sousa Santos descreve que o modelo de racionalidade científica atravessa hoje uma profunda e irreversível crise, que vivemos um período de revolução científica e que, aquilo em que se assenta o paradigma dominante, entrará em colapso. Tais características apontadas pelo autor se fundamentam no paradoxo: quanto mais aprofundamento do conhecimento, mais visível a fragilidade dos pilares em que se funda (2003, p.41).

Assim, o autor percorre um caminho da ciência moderna que vai das descobertas de Einstein, Heisenberg e Bohr, Gödel, Prigogine, Jantsch, Haken, Eigen, Maturana e Varela, Thom, David Bohm, Geoffrey Chew, afirmando que a crise do paradigma da ciência moderna se explica por condições teóricas e sociais e que tais condições apontam-se como “criativas e fascinantes”, afastando-se assim de concepções dogmáticas.

Santos é prudente ao apresentar o paradigma emergente como uma “especulação”, “um futuro como o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação sociológica” (2003, p.59).

As sínteses a que se refere são do “paradigma de um conhecimento prudente

para uma vida decente”. Para isso, apresenta o paradigma emergente através de algumas teses. São elas:

1. Todo o conhecimento científico-natural é científico-social;
2. Todo o conhecimento é local e total;
3. Todo o conhecimento é autoconhecimento;
4. Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Como este texto não é uma resenha do livro de Santos, permito-me não adentrar minuciosamente em cada uma das teses, mas sim fazer um apanhado geral do que se destaca para podermos relacionar com o assunto que proponho problematizar, ou seja, projetos artísticos e acadêmicos.

Um dos destaques que o autor traz é que o paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, que supera distinções até então estabelecidas como: natureza/ cultura, natural/ artificial, observador/ observado, subjetivo/ objetivo, animal/ pessoa.

Eu já inicio a aproximação que considero pertinente ao nosso assunto com a distinção saber/ ignorância, teoria/ prática, artístico/ acadêmico. Apesar de convivermos com estes pares, negando-os no nosso dia-a-dia, dentro e fora da universidade, incorremos frequentemente em erros de enunciação de discurso, instrução verbal equivocada e intensificações dualistas no ambiente pedagógico da dança, seja ela acadêmica ou não.

Nossa fratura é conceitual e internamente arraigada. Também não basta assumir uma tendência de superação das distinções sem “conhecer o sentido e conteúdo dessa superação”, afirma Santos (2003, p. 65). A nova ordem científica aproxima as ciências naturais, das ciências sociais e das humanidades. Para tanto, a reforma é necessária em todas estas áreas do conhecimento.

Estamos enfrentando essa discussão acerca da epistemologia da dança no âmbito acadêmico no Brasil há alguns anos. Artistas da dança que se graduam e querem fazer de sua arte objeto de estudo; artistas que se recusam a fazer uma formação por convicção; outros que querem partilhar espaços de discussão e reflexão em congressos; enfim, uma gama de ricas possibilidades de inserção que ainda encontram resistência, seja por parte de pesquisadores das ditas ciências duras, seja por parte dos próprios pesquisadores acadêmicos da dança.

Há de se discutir estes espaços que legitimam a pesquisa em dança, como há de se discutir sobre os espaços não legitimados academicamente como espaços de construção do conhecimento. Suas possíveis correlações e colaborações.

Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” tal como Habermas a concebe. Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de uma amálgama de sentido (que não seria sentido, mas ruído), mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso. (SANTOS, 2003, p. 73)

A parcelização e a disciplinarização do saber são realces também apontados pelo autor quando aborda a ciência moderna. Ao defender o conhecimento como total, defende também o local, contrapondo à especialização que segrega.

A fragmentação de hoje é temática, segundo o autor, mas há uma pluralidade

de métodos a serem transgredidos. Personalização do trabalho científico que difere do conhecimento determinístico.

O sujeito epistêmico *versus* o sujeito empírico, também característica da ciência moderna, é parte dessa fratura da ciência moderna. A hegemonia da teoria sobre a prática; do que se pode provar em contraponto ao incerto; do objetivo, rigoroso e factual contra o intuitivo, popular, vulgar e precário.

Por ser um lugar de legitimação do saber que a universidade pode sim receber a Arte com a mesma importância que abraça a Ciência.

Quando afirmo isso, não deixo de pensar sobre o senso de auto responsabilidade que cada um de nós deveria ter no ambiente acadêmico. Olhando para a dança, que já está consolidada como área, dentro do abrangente espectro de carreiras da universidade brasileira, ainda perduram deslegitimações fomentadas pelos próprios educadores da dança.

A Escola de Dança da UFBA, após reforma curricular, aboliu as disciplinas e implantou, com ineditismo, o ensino modular. Por ser algo com menos de uma década de experimentação na prática, ainda percebemos as descontinuidades provocadas pelo entendimento equivocado de módulos, como inúmeras possibilidades de articulações entre saberes e os docentes correspondentes. Ainda convivemos com cisões entre teoria e prática nada produtivas, didática e pedagogicamente falando.

Vieira diz:

Ciência e Arte sempre foram atividades consideradas, até relativamente pouco tempo, como estanques e nada tendo em comum. Na verdade, são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve os atos de criação. Tanto artistas quanto cientistas só conseguem ser efetivamente produtivos quando o ato de criação libera-se em meio a todas as dificuldades, que podem ser externas, provocadas por perturbações no meio ambiente, ou internas, associadas ao perfil e história psicológicos dos criadores. (VIEIRA, 2006, p. 47)

A partir desta citação, pode-se entender o que ocorre em alguns casos entre os módulos nos quais me referi logo acima, quando não se vive e não se compreende o conceito filosófico de *mundividência*, que significa visão de mundo e que ampara a tríade razão, sentimento e vontade.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (SANTOS, 2003, p. 85)

Interessante como Santos e Vieira dialogam acerca do mesmo tema da Arte e da Ciência. Enquanto o conhecimento artístico explora as possibilidades do real e não somente a realidade, o conhecimento científico, no paradigma emergente, aproxima-se desta criação artística porque “pretende que a dimensão ativa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte)”, afirma Santos (2003, p.87)

A diferença que há entre arte e ciência é basicamente que a ciência se prende a um compromisso dado pela Teoria do Conhecimento acerca da possibilidade de um contato com a realidade. O cientista é aquele que estabelece uma hipótese de natureza filosófica acerca da possibilidade do conhecimento...

Mas o artista tem uma vantagem. O artista trabalha com o cerne do ato da criação, que também é fundamental para o cientista, mas o artista pode trabalhar com as possibilidades do real. Ou seja, o problema da diferença entre arte e ciência não é simplesmente a representação da realidade. O artista pode tentar representações várias e estudar possibilidades do real. Nesse sentido, o conhecimento artístico é mais flexível, e assim sendo, ele consegue ser efetivamente mais criativo. (VIEIRA, 2006, p. 98)

Estamos percorrendo estes caminhos, falando de ciência, arte, paradigma dominante, paradigma emergente, mas cabe lembrar que tudo isso vem sendo tecido para nos ajudar a responder questões que balizam nossa conversa. Apenas para refrescar:

Como fazer coabitar projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro?

É possível partilhar saberes e ignorâncias entre eles?

Quais parâmetros podem nos suportar?

■ 212 Talvez, toda essa nossa discussão sirva apenas para levantar mais e mais questões. O que importa é refletirmos sobre nossas ações, atuações como artistas, cientistas, educadores, cidadãos.

E por falar em cidadania, chegamos ao conhecimento do senso comum que, segundo Santos (2003) possui as seguintes características que orientam nas nossas ações e dão sentido à nossa vida:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assentada na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável (*o que se pode acreditar*) e securizante (*ligado à segurança*). O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico: não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não reproduz rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 2003, p. 90)

Como o próprio Santos alerta: *“nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente”*. (p. 92) Ele ressalta que se trata de uma fase de transição, mas conclui dizendo: *“se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.”* (2003, p.92)

À luz de tudo o que foi dito até aqui, sigamos com a síntese a que me propus apresentar do tema paradigma invasor, presente no livro de Madeira, para continuarmos entrelaçando nosso tecido. Nosso tear aqui é como aquele definido pelas mãos da artesã; podemos chegar a vários desenhos, tamanha a complexidade das possibilidades. A renda de bilro, por exemplo, é assim; será a quantidade das pequenas peças de madeira chamadas de bilros que determinará a complexidade do desenho. Portanto, nossa abordagem é uma das possibilidades latentes.

Minha decisão por escolher esta autora para dialogar conosco não foi aleatória. Assim como para Madeira (2010), rastrear o sentido das palavras, sua etimologia e ressignificações ajuda a desvelar alguns equívocos. Perseguir as inúmeras descrições da palavra híbrido, por exemplo, me ajuda a entender outra palavra que utilizo em um dos meus projetos, mestiço.

Uma das aproximações do vocábulo híbrido remete ao termo grego *hybris* que dentre os significados atribuídos temos: exagero, insolência, desmesura, excesso ou falta. Daí a ligação com as coisas que invadem nosso cotidiano, desde a arte híbrida, aos carros híbridos, cruzamento de duas espécies distintas, identidades híbridas, etc.

Vamos nos ater aqui à aproximação do híbrido com o mestiço, apesar da autora passar por outras relações com o *heterogêneo* e o *monstro*.

Tal aproximação com mestiço rendeu, segundo a autora, controvérsias nas ciências sociais sobre o que seria melhor para designar o fenômeno das misturas: “hibridismo” ou “mestiçagem”. O percurso que discrimina os termos passa das ciências sociais para as ciências exatas e depois para as teorias darwinistas e mendelianas. Quase todos distinguem os termos, alguns refutam teses anteriores, outros generalizam.

Para Pieterse (2001), há na sociedade contemporânea um hibridismo estrutural, entendido como globalização e afetado pelas relações de dominação:

Este “hibridismo estrutural” repercute-se em nível das identidades pessoais. Afeta o cotidiano de cada indivíduo, tornando menos rígidos os dualismos e as hierarquias constituídas: desde as dinâmicas sociais e individuais, com o aumento potencial das migrações, da mobilidade social e da multiplicação de papéis sociais, até o esboroamento possível de dualismos considerados intransponíveis, como os de natureza/cultura, colocados por exemplo nas problemáticas dos (trans)gêneros sexuais. Ou seja, as identidades contemporâneas ganham as mesmas características do híbrido: são multidimensionais, fragmentárias, relativas, performativas, em *devenir*. (MADEIRA, 2010, p. 4)

A fim de iniciarmos a aproximação com alguns projetos individuais, cabe lembrar que estamos interessados em olhar tais projetos, refletir sobre eles, problematizá-los e visualizar outros caminhos possíveis. Nada de encerrarmos nossas perspectivas neles. Servirão, sim, como buracos por entre os quais olhamos e imaginamos mundos.

“Diálogo Mestiço” vem sendo implementado por mim desde 2009 e aplicado em diferentes formatos, como projeto de pesquisa acadêmica, oficina, mini-curso, residência artística, workshop e seminário, e também em diferentes contextos (Brasil, Argentina, Costa Rica e Áustria). É teórico-prático e incide fundamentalmente sobre a pesquisa em dança.

Em texto de divulgação de “Diálogo Mestiço”, também aproximo os sentidos de mestiço e híbrido, como se vê:

A dança contemporânea pode ser tratada como uma das danças mais democráticas que existem; ela permite contemplar, em sua metodologia, corpos, etnias e biotipos completamente diversos. Suas manifestações estéticas variam radicalmente umas das outras e é na diversidade que o contemporâneo demonstra sua força. Fronteiras borradas entre linguagens artísticas, processos colaborativos, criações coletivas, dentre outras formas, a dança, na contemporaneidade, está contaminada de todas essas possibilidades. Assim, a dança contemporânea tem como proposta trabalhar com corpos, concepções e pensamentos diferentes, respeitando as diferenças socio-culturais e, portanto, configurando um ambiente híbrido como a própria constituição do povo brasileiro. (material de divulgação da oficina de Gilsamara Moura)

Não me esquivo, porém, de entender que há equivalências e diferenciações entre os termos híbrido e mestiço; a aproximação é necessidade metodológica; apenas recorro a eles por entender que há complementaridade.

Segunda Madeira (2010), “o híbrido se apresenta hoje como novo paradigma invasor. Esta condição não tem, contudo, que remeter necessariamente para um paradigma de ruptura.” Atualizado pela autora como “saturação das misturas”, o híbrido pode ter a definição de cruzamento de ordens distintas.

Pensadores como François Laplantine (antropólogo), Alexis Nouss (linguista), Gérard Corbiau (cineasta), Néstor García Canclini (antropólogo), Jean Nederveen Pieterse (sociólogo) e Roberto Sifuentes (performer), entre outros, convergem e divergem acerca do tema, dependendo do objeto analisado. Mas, segundo a tese de Buffon (séc. XVIII), face à proliferação contemporânea, podem caber no denominador comum de “híbrido”.

Outro caso que aponto é o do Projeto Gestus Cidadãos que funcionou na cidade de Araraquara, Estado de São Paulo, por três anos, de 2010 a 2013. O Grupo Gestus, através de suas várias realizações, integra-se ao contexto sociocultural como agente fomentador de competências artísticas, facilitando o acesso aos bens e manifestações culturais. O projeto Gestus Cidadãos trabalha com a iniciação à formação artística de crianças e jovens, com ações ligadas ao Grupo Gestus e seu núcleo de pesquisa em arte, produção e circulação de bens culturais.

Tratava-se de um projeto com outro enfoque, na contemporaneidade e, evidentemente, baseada em estudos teórico-práticos desestabilizadores, com referências bibliográficas, artísticas e criativas que dialogam com as deste artigo. Ou seja, não pretendia tão somente ampliar possibilidades de mercado ou formar profissionais de dança, mas sim criar e fomentar ambientes de troca de conhecimentos acerca de temas como: dança contemporânea, corpo contemporâneo, cidadania e formação política, com práticas mais colaborativas, autônomas e emancipatórias. A relação entre ciência, arte, crenças e ideias deixava de ser discutida no âmbito hierárquico para adquirir *status* de saberes copresentes, emancipatórios e horizontais, ou seja, formas de experienciar conhecimentos e ignorâncias:

Na ecologia dos saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia dos saberes, a igno-

rância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia dos saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância é só uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece. (SANTOS, 2010, p.56)

No Gestus Cidadãos, havia uma convicção de voltar sempre ao próprio projeto político-pedagógico, rever caminhos, estruturar outros, renovar, atualizar e deixar espaços para arranjos no decorrer do processo cotidiano, fundamental para manter a troca viva de conhecimentos entre os envolvidos.

Voltando ao estatuto de paradigma invasor, as misturas das culturas são inevitáveis, assim como, as construções de identidades individuais, que já não cabem mais no singular. Somos muitos em nós mesmos.

A questão da hibridação condensa, segundo Madeira (2010), alguns problemas, dentre eles, a desestruturação das oposições dualistas emergentes como natureza/cultura, erudito/popular, arte/ciência, centro/periferia, Norte/Sul, local/global, impondo a construção do impuro ou misturado, num $1 + 1 = 3$ e a impossibilidade de classificação, catalogação ou ordenação destes “impuros”.

215 ■

É sobre este terceiro problema apontado pela autora que me concentro neste texto, não porque me interessa catalogar o que se tem produzido dentro da universidade em conexão com o que está fora, sob a tutela da pesquisa, mas sim porque devemos encarar o desafio da reflexão e fomento da discussão acerca da dificuldade em estabelecer pesquisa artística quando os preceitos acadêmicos estão totalmente fundados e fundamentados em preceitos hegemônicos, globalizados e tecnologizados.

Na tentativa de identificar tais zonas fronteiriças e de cruzamento emergentes, buracos e nexos são expostos. Minha hipótese é que me parece que o que podemos fazer é, de fato, apenas identificar, sem a pretensão ou ânsia de classificar, até porque o que temos feito “não é uma coisa nem outra, parece não ter lugar, ser indefinido e irregular” e que, conforme “sua consistência e recorrência no tempo, podem vir a afirmar-se como coisas autônomas, passíveis de nova classificação”.

É assim que considero o que nós, artistas-docentes ou docentes-artistas, temos realizado dentro da universidade. Algo novo, ainda por ser decifrado:

Há, nesse sentido, em latência, em qualquer coisa híbrida um futuro categorizável, mas há também um “devir-híbrido”, uma categoria em trânsito, que pode desvanecer-se ou consolidar-se numa terceira entidade. A análise dos objetos híbridos pressuporia à partida uma exclusão das coisas puras, a não ser por via da sua genealogia; ou por via da sua antítese, um objeto híbrido deveria ser o oposto do objeto puro. (MADEIRA, 2010, p. 98)

Coessens em artigo recentemente lançado na Art Reseach Journal, afirma que:

O principal desafio da pesquisa artística é então, construir uma cultura de pesquisa que faça a diferença: participar e ampliar o campo da pesquisa mais amplo, mas a partir de sua própria perspectiva, resistindo à competitividade econômica e agregando valor para o desenvolvimento da cultura e da educação. (COESSENS, 2014 p. 2),

Por último, quero apresentar algumas passagens do projeto de pesquisa que tenho coordenado, desde 2013, - Human Connection Project/ Dança Ufba que, junto a outras 11 universidades brasileiras, integra um projeto maior que segue uma linha proposta pelas experimentações educativas em desenvolvimento do PhD. Shigehisa Kuriyama, do Reischauer Institute da Universidade de Harvard. A coordenadora no Brasil é a professora Dra. Cecília Saito (UNISO).

O projeto procura refletir sobre as inúmeras questões ligadas às formas de ler, estudar e lidar com o conhecimento, utilizando recursos das novas mídias tecnológicas para interligar assuntos complexos que estabeleçam conexões entre várias áreas de conhecimento. A investigação tem como objetivo observar como propostas de compartilhamento de imagens podem suscitar novas formas de comunicação e estratégias metodológicas de conhecimento.

Trago essa experiência por se tratar de um conjunto de universidades brasileiras com cursos distintos como dança, teatro, cinema, antropologia, comunicação com a mesma ambição de friccionar o artístico e o acadêmico, suscitando inúmeras possibilidades de criação.

Nós, da Dança, trabalhamos com a noção de “bios midiático” (SODRÉ, 2002), ou seja, a mídia como ambiência, como forma de vida e sociabilidade da polis, a fim de refletir acerca da informação (de dança) enquanto disseminadora de experiências e ações, não reduzidas a uma visão midiacêntrica, mas tendo seu enfoque voltado para as questões de sociabilidade. Assim, os processos já experienciados, na primeira etapa do projeto, sobre espacialidade e corporalidade, acabaram compondo com a própria ideia de Sodré (2002) da práxis (teoria e prática integradas) do pesquisador, entrelaçando conhecimento e imaginação criativa não apenas como algo concebível, mas também socialmente realizável.

Algumas questões que apareceram durante este processo: como o corpo se afeta diante do enclausuramento? (já que o tema de 2013 era o universo “otaku” e “hikikomori”). Qual a corporalidade resultante do isolamento social? Como esta “nova bios” reverbera no corpo que dança? Qual seria a qualidade de movimento de pessoas que permanecem enclausuradas durante meses, anos ou décadas?

A segunda etapa do projeto recebe uma nova proposta temática e outras imagens a serem trabalhadas. Connectivity and Disturbance, sugerido para o ano de 2014, inspira-me a compartilhar discussões acerca do hibridismo, zonas de fronteira de cruzamento emergentes, buracos e nexos presentes na dança contemporânea.

Se a dança contemporânea assegura aos processos educacionais em/de/com/através da dança a produção de diferença é também porque ela está, por seus próprios mecanismos intrínsecos, produzindo diferença o tempo todo em relação a si. Esse modo de proceder impede de identificar a dança contemporânea através de um código estrito e pré-estabelecido de movimentos característico de uma técnica. Ela não é portanto uma modalidade. Ela é uma pergunta que o corpo se faz e que ele formula como corpo. (ROCHA, 2012, p. 44)

A partir das experiências como docente e artista, dentro e fora da universidade e ao expor aqui, panoramicamente, os projetos Diálogo Mestiço, Gestus Cidadãos e Human Connection Project tive a intenção apenas de fazer emergir processos analíticos que enfatizem a arte e a ciência juntas, colaborando uma com a outra e compre-

endendo que na distinção de suas naturezas há potência de encontros. Afinal, dança para mim, é encontro.

A hipótese é a articulação entre os modos de investigação artística e acadêmica que gera adaptações mútuas em processos colaborativos de estudo e criação: onde a relação produto e processo é a base para mobilizar a construção de discursos em caráter de estudo, sendo estas duas palavras as que dinamizam sua realização. (ARRAIS, 2012, p.154)

O percurso que traçamos até aqui não sugeria apresentar soluções, nem tampouco responder as questões levantadas. Diálogo Mestiço, Gestus Cidadãos e Human Connection são, simultaneamente, interseções, buracos e nexos que passeiam no tempo passado, presente e futuro, sem se estagnarem, sem se dissociarem, permitindo trocas incessantes de informação, num processo inestancável de produção de conhecimento, simplesmente para que sobrevivamos.

Então, a visão do artista, deve ser encarada nesse contexto, sinalizadores dentro de um sistema de altíssima complexidade, de formas de conhecimento altamente sofisticadas necessárias para a sobrevivência da espécie. Ou seja, pintamos, não é por pintar. Pintamos para sobreviver, para manter algo. Dançamos não é por dançar. Dançamos para explorar espaço-tempo, explorar o corpo e permanecer... (VIEIRA, 2006, p. 108)

217 ■

Referências

- COESSENS, Kathleen. **A arte da pesquisa em artes: Traçando práxis e reflexão.** Art Research Journal, 2004. Disponível em : <http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article>. Acesso: 30 set. 2004.
- GUATTARI, Félix. **Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 108, p. 61-68, jan./mar. 1992.
- HISSA, Cássio E. Vianna (org.). **Conversações: de artes e de ciências.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MADEIRA, Claudia. **Híbrido: do mito ao paradigma invasor?** Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010.
- MOURA, Gilsamara. “Dançar como bocejar, contagial!” In: LENGOS, Georgia (org.). **Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças.** São Paulo: Terceira Margem, 2007.
- PIRES, Gilsamara Moura Robert. **O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para a dança em Araraquara de 2001 a 2008.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ROCHA, Thereza. “Por uma docência artista com dança contemporânea” in **Docência-Artista do Artista-Docente: Seminário Dança Teatro Educação.** Thais Gonçalves, Héctor Biones, Denise Parra e Carolina Vieira (organizadores). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes (orgs). – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Pela mãe de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do Conhecimento e Arte: formas de conhecimento- arte e ciência, uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação

MARILA VELLOSO¹

■ 220

¹ Marila Velloso é professora do Curso de Dança do Campus II da UNESPAR, em Curitiba desde 1991. Atua como criadora-interprete e desenvolve o projeto de pesquisa “Processos de formação para criadores-intérpretes: aspectos co-evolutivos entre procedimentos de criação em dança e o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras”, pelo Grupo de Pesquisa em Dança - do qual é Líder - na linha de pesquisa “Processos de criação e de Produção em dança”.

■ RESUMO

O ambiente da sala de aula e o ambiente onde se desenvolvem processos de criação em dança se aproximam na medida em que são espaços de compartilhamento de ideias e de estudos produzindo, ambos, desdobramentos e ramificações das ideias iniciais de um docente e (ou) de um artista. Diante disso, a ação docente e a ação artística são tratadas, neste texto, como substanciais para o desenvolvimento de ideias, metodologias e intensificação sensorial – algo que parece relevante não apenas ao artista, mas também ao estudante e ao docente da área da dança. Nesse sentido, cabe refletir, como o docente que se mantém corporalizando a dança por meio da vivência em processos de criação gera outros modos de estar na relação ensino-aprendizagem e medeia saberes articulados a uma experiência sensorial intensa. Este artigo fundamenta-se em autores e artistas como André Lepecki (1998; 2006); Vera Mantero (1998); José Gil (1998) e Jacques Rancière (2010; 2014) e objetiva encontrar dispositivos detonadores de intensificação sensorial, em comum entre a atuação docente e a artística.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança, artista, intensificação sensorial, ensino da dança, sentidos e percepção.

■ ABSTRACT

Classroom and dance creation process environments are similar since they provide sharing, developing and creating ramifications of artist and teacher ideas and studies. Thus, the present text considers that the teacher and artist actions are fundamental for the development of ideas, methodologies, as well as to improve sensorial intensification, what seems to be relevant not only to artists, but also to dance students and teachers. It is necessary to understand how teachers, who embodies dance through their creation process experiences, produce other teaching-learning means and measure the connection between different types of knowledge and their intense sensorial experiences. The present article aims to find sensorial intensification start-ups that are common to teachers and artists and is based on works of authors and artists, such as: André Lepecki (1998; 2006); Vera Mantero (1998); José Gil (1998) and Jacques Rancière (2010; 2014).

221 ■

■ KEYWORDS

Dance, artist, sensorial intensification, dance education, senses and perception.

Há algo em comum que ocorre em um processo de criação, e na relação ensino-aprendizagem em sala de aula que elenco neste texto como um dos pontos de aproximação entre o docente e o artista e que diz respeito a um ambiente de compartilhamento de ideias, de questões e de conceitos que ambos vivenciam. Independente das especificidades de cada um destes processos, o do ensino e o da criação, artista e docente encontram no ambiente de compartilhamento de ideias uma possibilidade única de troca e de maturação de seus pressupostos e, ao mesmo tempo, de desdobramento e de ramificações daquilo que inicialmente parte como seu direcionamento.

Ao compartilhar com estudantes e (ou) com uma equipe de criação e com o público, tanto o docente em sala de aula com os estudantes quanto o artista com outros artistas e com o público, estes encontram uma condição de partilhamento de ideias que propicia a expansão e o incremento daquilo que inicialmente é por eles lançado:

Claro que estou em casa também a preparar temas ou idéias mas é apenas para os passar depois às pessoas para que estes temas e idéias “ramifiquem” dentro delas, e elas possam dar um retorno de coisas que eu nunca iria pensar sozinha. E de facto construímos um pensamento em conjunto, e que ao mesmo tempo é um pensamento em acção, porque não é só um pensamento, o produto não é só um texto, não é só algo escrito ou falado, é de facto o pensamento traduzido em uma acção que depois terá mais ou menos afinidade com o pensamento (MANTERO, 1998, p.35).

Ocorre que quando encontramos ambientes e condições para expor questões e ideias e para dinamizar práticas e discussões, conteúdos e (ou) materiais são gerados a partir das articulações e dos desdobramentos que só são possíveis porque foram compartilhados com outros e que não ocorreriam do mesmo modo caso estivéssemos divagando ou estudando sozinhos.

A potência de ver ideias e questões sendo trabalhadas por outros corpos além do seu, e de acompanhar o modo como uma informação lançada se transforma nas ações dos diferentes corpos em movimento, é algo que pode surpreender e extrapolar o que se planeja ou o que se tem como “objetivo”. Isso ocorre também em virtude de que os modos de apreensão da informação de cada participante ou estudante são tão distintos quanto os formatos corporais de cada um.

■ 222

O modo como cada indivíduo filtra pelos sentidos e percebe e aciona um direcionamento, por exemplo, em sala de aula, é atravessado por particularidades motoras, afetivas e cognitivas que permitem retornos processuais diversos. Isso amplifica e expande a ideia lançada inicialmente apontando várias possibilidades de prosseguimento e de testagem de um mesmo material.

Essa reflexão interessa inicialmente neste artigo, em razão de que o ambiente de partilha de uma ideia proporciona condições de aprofundá-la por meio de uma espécie de potência criativa que é explorada em outros corpos. O modo como cada corpo interfere e produz outros significados e desdobramentos se tornam potentes para o desenvolvimento de uma ideia e, mesmo, de outras metodologias e modos de relacionar ensino e aprendizagem.

Saber de antemão, mesmo na relação ensino-aprendizagem, onde se irá chegar com determinado conteúdo ou material pode ser limitador. Isso não significa dizer que não se tenha conhecimento de como determinados conteúdos ou materiais irão acionar condições “xy” ou “yd”. Porém, é apenas na relação entre os participantes, com as condições que lá operam que algo poderá ser observado e articulado, em tempo real. Isso gera uma potência criativa e de desenvolvimento de qualquer informação quando não se tem a certeza de onde se pode chegar com determinado direcionamento ou exploração, algo imprescindível a processos de criação e de ensino.

O mesmo ocorre em processos de criação que tenham um teor investigativo. Procedimentos são testados visando à emergência de propriedades e (ou) o desdobramento das questões lançadas. Ao mesmo tempo em que há um direcionamento dos artistas, há um espaço para o que está por vir das relações estabelecidas, também, em tempo real e pela continuidade do exercício de estabelecer relações.

Então, de que modo esses aspectos, mesmo que em ambientes com funções distintas, promovem por meio desta interlocução e exercício conjunto com outros, condições de continuidade para a produção acadêmica, artística, pedagógica e, ainda, uma intensificação sensorial dos corpos participantes destes processos?

Em que medida o exercício de uma intensificação sensorial não é apenas privilégio do artista da cena contemporânea e sim, é também, do estudante e do docente de dança que estabelece em sua prática uma orientação para este tipo de atenção por meio da expansão dos sentidos e da percepção, que desemboca em outras leituras de mundo?

Do mesmo modo, em que medida a atuação artística de docentes que ministram aulas em cursos de graduação em dança interfere em suas práticas pedagógicas e na criação de metodologias diferenciadas, afetando a construção de saberes na área e refinando o olhar na docência pelo viés da continuidade do fazer e do pensar artístico?

Como, hoje, estão associadas estas duas práticas e de que modo outros processos e outros modos de ver e tratar – tanto a docência quanto os processos de criação – estão sendo elaborados por professores que criam e por criadores que ensinam em Programas de Ensino e ou em Programas artísticos, no País?

Aspectos criativos, educacionais e políticos: por uma intensificação sensorial

Do mesmo modo como é fundamental que a produção de conhecimento acadêmica seja exposta e publicizada para o debate visando a seu aprimoramento e transformação, entendo a importância e a potência da produção artística para o docente, seja participando de processo de criação, seja dançando. Importante esclarecer que esta afirmação não pretende ser uma exigência ou fórmula para atuação do docente. As relações que podem ser estabelecidas com artistas e com processos de criação são inúmeras. Ao mesmo tempo, estas relações são fundamentais e relevantes para quem ensina ou articula a outros saberes, a linguagem da dança.

De todo modo, cabe ainda perguntar como o docente que se mantém explorando e vivenciando processos de criação potencializa o ensino e medeia a relação ensino-aprendizagem em sua prática?

Interessa, neste artigo, levantar essas questões sobre a prática e o desenvolvimento de metodologias que podem emergir por meio de artistas docentes que continuam atuando artisticamente, isso partindo do pressuposto de que esta atuação interfere no corpo que dança e no corpo que ensina lhe provendo uma intensificação sensorial que aqui será entendida como uma habilidade de expandir os sentidos e a percepção, e de abrir o corpo. Para José Gil:

Tudo passa pelo corpo. Tudo. O afecto, o comportamento, o valor de si próprio, passa por acções, posturas, contactos com os corpos... Esse poder de se abrir e fechar é surpreendente e é de uma força extraordinária. Uma força física e uma força de influência. Uma força de influência e uma força de espírito. (GIL, 1998, p.33)

Outro autor que menciona a possibilidade de abertura do corpo é Kuniichi Uno, sobre o artista Hijikata:

[...] Ele descreveu, sobretudo, as lembranças do corpo da criança que ele foi. Redescobriu e reviveu esse corpo infinitamente aberto a tudo, ar e vento, luzes e trevas, respirações e olhares, a vida dos insetos e dos animais, o odor e o bolor... Hijikata tentou recriar um corpo singularmente aberto ao exterior. E, ao escavar esse espaço aberto, ele tentou fazer uma revolução (uma de suas performances

monumentais se chama *A revolta da carne*) que destruirá todas as fronteiras que determinam os contornos e as formas de vida social, racional, moral ou sentimental. (UNO, 2014, p.54,55)

Tanto em José Gil quanto em Kuniichi Uno, a experiência de abrir o corpo parece estar articulada a um esgarçamento que provoca uma espécie de afetividade – em um sentido amplo – e que se refere também a uma habilidade de sentir, perceber e agir de modos diferenciados em relação às coisas e aos outros. Essa afetividade é entendida aqui como uma sensorialidade expandida e mais intensificada no corpo, como menciona Lepecki (1998, p.15), ao esclarecer sobre um fenômeno ocorrido com artistas da dança portuguesa durante a década de 1990: “a hiper-sensibilização do criador, do performer, permite que estes percepcionem subtis tremores tectônicos, antecipem ventos de mudança, sintam as mais suaves alterações nos ares anunciando uma futura tempestade no campo social.”

André Lepecki (1998) trata como uma “extrema intensificação sensorial” o ato de criar performances na dança, no teatro, na música etc. De todo modo, o ato de criação e a vivência em um processo de criação serão, neste texto, considerados como uma condição expandida dos modos como se percebe o mundo e de como isso se materializa, por meio da criação, em vivências e em formatos e estruturas artísticas. Ainda, esta reflexão propõe uma relação com o que é produzido em, e a partir das experiências em sala de aula, com a expansão dos sentidos e significados que um direcionamento ou informação em aula pode promover para a construção de outras metodologias e sistemas educacionais ou de formação do bacharel e do licenciado em dança.

Lepecki (1998) aponta outra propriedade que se desenvolve desta intensificação sensorial e que se aproxima de uma ordem do político, na medida em que propõe que o artista usufrui de uma habilidade telepática, que o permite perceber preocupações subterrâneas que cruzam seus caminhos. O autor trata como correntes telepáticas aquilo que conecta e sintoniza um artista a outros artistas e pessoas, e mesmo a situações políticas e sociais que estão sendo desencadeadas ainda que a quilômetros e quilômetros de distância.

Mas de que adiantaria esta sensibilização se não fosse para a produção de outros modos de compreender e de inscrever nossas ações e danças, no mundo? O filósofo Jacques Rancière (2014) define este alargamento das habilidades, também, como um alargamento da compreensão do que é estética, um alargamento dos sentidos e dos modos de perceber quando se pensa na estética em sentido largo e como a maneira pela qual o indivíduo e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.

Pressupõe-se, então, que a ideia de intensificação sensorial conforme proposta por Lepecki ressoa com uma habilidade de alterar o sentido estético das coisas que são produzidas criando outros universos possíveis de inscrição do corpo e do que é por ele produzido, inclusive, explorando outros potenciais e métodos de criação e de ensino, inventando e invertendo estruturas de pensamento que se dão a ver em performances, em obras e peças artísticas, em formatos de aulas de dança.

Uma sensorialidade expandida é atravessada e intensificada no corpo e por isso parece ser um meio não restrito apenas ao artista, mas também é um meio para o docente, para os estudantes e para as pessoas que exercitam seus sentidos e seu potencial de criação.

O que fica sempre em questão são os modos de perceber o mundo e a possibilidade constante e contínua de se transformar estes modos ou de intensificá-los quando isso se torna uma escolha consciente e palpável, por meio de práticas corporais.

O que se passa no corpo quando se está em processo de criação e em temporadas de apresentação artística?

O que se passa no corpo? Na dinâmica do dia a dia? O que se modifica na relação com os outros e com os assuntos cotidianos, quando se está vivenciando um processo de criação artística que atravessa a experiência no corpo pelo movimento, pelo pensamento em dança e pela construção e estudo de uma lógica de criação e (ou) estruturação?

Como é estar em uma temporada com uma peça de dança vivenciando diariamente uma rotina que toma em consideração a troca com o público, os debates e retornos por parte de quem assiste àquele formato artístico que consegue estar em exposição e aberto ao debate?

Como experiências criativas afetam o posicionamento político, sensorial e perceptual do artista ou do docente quando este está em situações como audiências públicas, reuniões de colegiado ou setorial, etc? Como esta prática lhe afeta e afeta suas escolhas e posicionamentos? Como afeta sua prática pedagógica em sala de aula e as possibilidades de perceber outras nuances de um plano de ensino ou de uma matriz curricular, por exemplo?

Esse espaço e tempo que se recorta e cria para compartilhar e vivenciar um processo de criação, tanto para si mesmo quanto para o outro, promove outro tipo de olhar e experiência, inclusive para o público espectador.

Tenho vivenciado essas experiências anualmente, e na última temporada, entre 18 de junho e 06 de julho de 2014, e durante o processo de criação da peça de dança “So you really think you can dance”, a qualidade encontrada no corpo gerava uma espécie de campo de força que me acompanhava por todos os outros ambientes onde circulo, inclusos aí a sala de aula e os debates e experiências vivenciadas com os estudantes, assim como o meu posicionamento e a atuação em espaços como reuniões e em processos de escolha, afetiva e relacional.

Obviamente deve-se tomar em consideração, que não está em questão apenas o exercício “físico” ou “dancístico” e sim, um exercício perceptual e que está intimamente relacionado às questões que o artista carrega consigo para o processo, de procuras e testagens, e que codepende do modo como isso é tratado e conduzido.

Porém, campos de força são gerados pela prática articulada a uma questão que se pretende partilhar com outros. E que atravessa e é atravessada no corpo, conforme sugere Lepecki, por aspectos e discursos que estão no ambiente, a exemplo do que ocorria com a sociedade portuguesa em determinado período:

Quer trabalhem com o seu próprio corpo, quer com o corpo de outrem, o corpo é lucidamente entendido como intensamente preso aos, e construído e destruído pelos múltiplos e variadíssimos discursos que atravessam a sociedade portuguesa de hoje... Se esta pressão invade e modela o tecido social português de uma maneira geral, ela tem impacto muito particular sobre o trabalho artístico produzido em Portugal na última década. (LEPECKI, 1998, p.15)

Lepecki (1998), no texto “Corpo atravessado e corpo intenso”, mencionava discursos recorrentes da década de 1990, em Portugal e observava como estes interfeririam na dança portuguesa do mesmo período; porém, cabe refletir que estes aspectos invadem e norteiam muito do que se pensa que é possível ou não de ser realizado. E uma questão atual no Brasil, diz respeito a como as artes e a pesquisa artística cabem e se inserem, ou não, nos cursos acadêmicos.

A questão é como o docente pode ser atravessado no corpo, por práticas artísticas de modo a afetar, de outros modos, outros corpos e o seu próprio modo de ensinar, de modo a propor e (ou) gerar outros modos de mediar o ensino em dança.

Para pensar atravessamento pelo corpo se observa o que menciona Uno:

Há uma dimensão que só o corpo pode captar, tanto que o corpo provém dessa dimensão, sob a qual o pensamento não pode ter a visão dominante, uma vez que não é possível para o pensamento dominar um objeto se este objeto está separado para si mesmo. O corpo é esse entrecruzamento do visível e do invisível, do dentro e do fora, do que se toca e do que é tocado. Ele não é uma coisa, nem uma idéia, mas o que faz existir uma coisa e uma idéia para nós. O corpo é essa espiral, essa circulação, esse enlaçamento, a dobra do meu interior e de meu exterior, entre o mundo e eu, a visibilidade e a opacidade, o quiasma sobre o qual Merleau-Ponty desenvolveu seu argumento nas belas páginas de *O visível e o invisível*, definindo-o com qualquer coisa que dá a base do ser sensível no mundo. Isso faz com que este quiasma seja uma harmonia pré-estabelecida do ser. (UNO, 2014, p. 53)

■ 226

Como o corpo que é atravessado por experiências em processos de criação se desdobra em outros formatos por vivenciar ideias e temas de outro modo, pela prática artística?

Quanto valem espaço e tempo para criar?

Outro aspecto que cabe considerar é quanto vale a produção artística ou de pesquisa artística no ensino acadêmico e quanto custa uma criação em dança, mesmo fora das instalações universitárias? Isso, considerando tanto as pontuações em tabelas das agências de fomento para esta produção específica quanto o próprio reconhecimento dos pares e do ambiente universitário para a mesma produção. Como o sistema atual de ensino toma em consideração a pesquisa e a prática artística?

É importante refletir sobre o preço a se pagar por essas práticas quando se é um docente universitário e artista que deseja integrar o ensino e a pesquisa acadêmica a essas práticas.

Parece haver uma tentativa de administração das potências criativas e de limitação dos campos de possibilidades para a prática artística e para o ato de criação, de modo geral, na sociedade. Parece haver uma espécie de consenso sobre a não necessidade das práticas artísticas de modo que recursos e espaços para este tipo de existência, assim como a legitimação das artes, são escassos, difíceis de adquirir ou em muitos espaços, inexistem.

Conforme Uno (2014) há filosofias voltadas inteiramente para “defender a vida contra os poderes e as instituições da morte” por meio da afirmação do corpo como potência de afetar e de ser afetado, corpo com capacidade de variar incessante-

mente. Cabendo questionar se esse tipo de consenso sobre a produção e pesquisa artística que se percebe no sistema educacional, no próprio Estado e em suas legislações (ou na falta delas), e mesmo entre pares, não diz respeito a uma negação desta potência criativa nos corpos dos indivíduos.

Parece este ser um consenso que se correlaciona com outro, que diz respeito ao princípio da “insegurança”. Rancière (2010) argumenta que a forma mais avançada de consenso do Estado contemporâneo é aquela que requer a geração de novas situações de insegurança para reforçar a governança.

Podemos imaginar que os governos que se alteram de quatro em quatro anos não dão conta de administrar as potências criativas dos indivíduos e, portanto, administram de outro modo, cerceando acessos e recursos para a criação.

Ao contrário, imaginemos o mundo com espaçamento e estrutura para vivenciar processos de criação dando vazão e condições para o desenvolvimento dos potenciais criativos dos indivíduos, de diferentes modos e em diferentes ambientes e instituições. Talvez, por isso oficializar as Artes e a Cultura seja tão difícil, no Brasil.

Referências de práticas criativas em universidades

Simon Dove, ex-curador do Springdance festival, em Utrecht, atuou por quatro anos como coordenador do Departamento de Dança da Universidade do Arizona, em Phoenix, nos Estados Unidos da América. Em uma de suas entrevistas, Simon Dove (2009) menciona a importância da prática criativa nos Currículos de Dança e a necessidade de aproximação de artistas para atuarem com os estudantes que estão em formação, neste contexto acadêmico.

Dove (2009), mesmo considerando que os cursos de graduação não formam artistas, propôs uma reestruturação no currículo do curso nessa universidade onde a prática criativa deveria ser considerada com elemento central da Matriz Curricular. Mesmo o que estaria sendo ensinado em termos de movimento, deveria ser voltado para a prática criativa, sendo esta baseada em aspectos como liderança, contexto e humanidades.

Ao propor esse pressuposto, deparou-se com a necessidade de reavaliar o que o curso poderia oferecer a partir da formação e do perfil do corpo docente, ao mesmo tempo em que se definiu o perfil dos egressos com base na prática artística e na construção de uma noção clara de que os egressos seriam artistas criativos que deveriam entender sua relação com a sociedade de um modo muito mais engajado e como uma relação dinâmica.

Por essa noção, passaram a exigir muito mais dos estudantes em função da necessidade de que estes constantemente processem informações e se imaginem como realizadores e seres criativos. Conforme menciona Dove:

Não estamos solicitando que eles apenas aprendam uma forma de dança por um tempo e que daí observem o que isso provoca neles. Estamos solicitando deles que processem a informação física que estão apreendendo em uma aula de dança, a cinestesia, e... Suponho que o sistema de conhecimento que eles estão tendo de uma prática corporalizada é sobre o modo como esta pode se relacionar com as percepções deles e com as concepções que eles tem do mundo ao redor deles. Estamos criando um currículo que irá produzir um ser humano engajado que se utiliza da dança como o seu meio principal de se engajar. (DOVE, 2009, p.4)

Da mesma maneira, como a prática criativa cada vez mais parece importante nos currículos de bacharelados em dança, cabe observar a importância e os efeitos que docentes artistas podem ter na relação ensino-aprendizagem, na elaboração de novas metodologias, na potencialização do ensino da dança nas universidades e, especialmente, na articulação entre os saberes compartilhados no ensino superior e o engajamento dos egressos na sociedade por meio da linguagem da Dança.

Referências

BUNGE, Mario Augusto. **Treatise on basic philosophy: ontology II: a world of systems**. Dordrecht/Holland, Boston/USA: D. ReidelPublishingCompany, 1979. v.4.

_____. **Mitos, Hechos y Razones**. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

LEPECKI, André. **Agotar la danza: performance e política del movimiento**. Espanha: Menú de Comunicación, 2006.

_____. **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

_____. "Corpo atravessado, corpo intenso". In **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

MANTERO, Vera; GIL, José. "A riqueza de espírito, movimento intenso". In **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

FIADDEIRO, João. "...agimos depois de compreender ou compreendemos depois de agir?" In **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **Dissensus on politics and aesthetics**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

UNO, Kuniichi. **A gênese do corpo desconhecido**. São Paulo: n-1 edições, 2012.

Entrevista:

University Project: Simon Dove, Director, School of Dance, Herberger Institute for Design and the Arts at Arizona State, em conversa com Levi Gonzalez. Entrevista realizada em 09.16.2009.

Revista CULT. Edição 139. **A associação entre arte e política segundo o filósofo** com Jacques Rancière por Gabriela Longman e Diego Viana. Acessado em <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>, em 10 de maio de 2014.

O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3)¹

ISABEL MARQUES²

■ 230

¹ Agradeço Ana Mundim pelo convite a escrever este artigo e a Fábio Brazil pela leitura e discussão do mesmo.

² Pedagoga pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre (hoje Trinity Laban) e doutora em Educação pela USP. Diretora do Caleidos Cia. de Dança e do Instituto Caleidos, em São Paulo, capital. Autora dos livros "Ensino de dança hoje" (Cortez, 6ª edição), "Dançando na escola", (Cortez, 6ª edição) "Linguagem da dança: arte e ensino" (Cortez, 2ª. edição, finalista do Jabuti 2011), "Interações: criança, dança, escola" (Blucher, finalista do Jabuti 2013), "Arte em Questões", com Fábio Braz (Cortez, 2ª. edição, finalista do Jabuti 2013).

■ RESUMO

Este artigo relê e ressignifica o trabalho de doutorado da autora, defendido em 1996, na Faculdade de Educação da USP no qual cunhou o termo artista/docente tratando de entendê-lo como uma rede de relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Dezoito anos mais tarde, a autora parte do texto original da pesquisa para reconsiderar, questionar e ampliar conceitos hoje implícitos e implicados em sua prática artística. Este é o terceiro artigo da série: *o que a arte pode aprender com a educação?* tratando de imprimir um olhar às avessas na formação do artista.

■ PALAVRAS-CHAVE

Educação, dança, artista, docente, contemporaneidade.

■ ABSTRACT

This article revises the author's doctoral research from 1996 at the University of São Paulo in which the concept of artist/teacher was launched trying to understand it in a interwoven net between dance, teaching and society. Eighteen years later, the author starts at the original research in order to reconsider, question and expand the concepts today inserted in her artistic practice. This is the third article of a series: what can art learn from education? trying to imprint a new way to understand the artist's education.

■ KEYWORDS

Education, dance, artist, teacher, contemporary society.

231 ■

Primeiras palavras

Este é o terceiro artigo de uma série em que venho discutindo e refletindo sobre as influências e as contribuições da Educação para a Arte, e não o contrário, como comumente se faz. Tendo uma carreira híbrida, percebo que, mesmo embrionariamente, as contribuições do sistema da arte para a educação formal já têm um caminho percorrido e já aponta para outros a percorrer. O contrário, no entanto, ainda permanece nebuloso: em que medida a arte encontra valores e referências na educação? Em que medida ser professor afeta, transforma e contribui com a carreira e o trabalho do artista?

Tratando de problematizar uma série de preconceitos em relação ao trabalho pedagógico no meio artístico busco aqui afirmar e discutir como atuar no campo da educação e do ensino faz com que a arte que se produz seja diferente e, até mesmo, diferenciada. Neste artigo, faço um recorte conceitual revisitando a questão do artista/docente deste ponto de vista.

Cunhei o termo artista/docente em minha pesquisa de doutorado defendida em 1996, na Faculdade de Educação da USP, entendendo que “o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais” (MARQUES, 1999), ênfase da autora. Neste artigo, releio e rediscuto esta proposição à luz de vivências e pesquisa artísticas.

Chovendo no molhado: releituras

Desde 1989, as relações entre a dança e a educação são o principal foco de meu trabalho docente, artístico e de pesquisa formal. Apartados, dança e educação têm sido historicamente compreendidas pelo senso comum como áreas de conhecimento isoladas, com diálogos frágeis e preconceitos transversalizados. Defendo há mais de 25 anos que dança e educação devem dialogar. Para além disso, afirmo que dança/educação deve ser compreendida e vivenciada como uma área de conhecimento híbrida, relacional (vide MARQUES, 1996, 2009, 2010a, 2010b etc.).

Mesmo “chovendo no molhado”, reafirmo neste artigo o papel educacional (não pedagógico) da dança cênica, ou seja, retomo a premissa de que a arte em suas mais diversas manifestações, educa (vide MARQUES, 2010b etc.), tendo com isso valor sociopolítico-cultural inestimável (vide MARQUES; BRAZIL, 2011).

A consciência sociopolítica de muitos artistas contemporâneos, que se reflete na consciência da relação artista-público (e a preocupação com esta relação), é em si um ato político e, portanto, educacional. Como sempre afirmou Paulo Freire, a educação é em si um ato político. Portanto, a arte compromissada com as relações entre artista/produção/público é também um ato educacional, uma vez que é político, mas não necessariamente pedagógico.

■ 232

Nesse sentido, é preciso fazer novamente a distinção entre educação e ensino, de modo a não escolarizar a arte e tampouco mutilar a função social do artista. O conceito de muitos artistas de que educação se resume ao ensino não só denota profunda ingenuidade (no sentido freiriano) por parte dos mesmos, mas, sobretudo, imprime na produção artística os traços indelévels de certo egocentrismo e não raramente o descaso com o público.

Para o senso comum, o papel da educação na dança – entendida somente como ensino – se resume a “passar” técnicas e passos, fazer exercícios e decorar sequências. Este tipo de enfoque delega à educação *status* social secundário, função “preparatória” da arte, sem glamour ou possibilidade de reconhecimento. Talvez seja também por isso que muitos artistas entendam que relacionar sua arte à educação seja apequenar sua arte e até torná-la degradante.

Não raramente, para o artista convencional, ministrar aulas de dança não passa, portanto, de uma alternativa financeira que interrompe o fluxo do fazer artístico. Relendo hoje esta questão, já há tantos anos postulada, vejo que o próprio artista, com concepções de educação altamente comprometidas com o senso comum, não tem a capacidade e a clareza de compreender o quanto as relações educacionais – e até mesmo de ensino e aprendizagem – influenciam, contaminam e podem propor possibilidades para o fazer/pensar artísticos. Nessa releitura, proponho que as transformações das/nas relações pedagógicas podem ser compreendidas como fatores de transformação da própria arte.

Nessa linha de raciocínio, há pelo menos duas décadas também discuto a máxima de que “basta ser artista para ser professor”, não, não basta. As transformações que não acontecem em salas de aula de dança, ou seja, a perpetuação da mesmice solidificada a que ainda assistimos na grande maioria das escolas de dança, se dá, principalmente, pelo preconceito ou descaso dos artistas em relação à educação/ensino. Negando-se a rever conceitos de educação e de ensino e aprendizagem, muitos artistas reproduzem acriticamente aquilo que aprenderam tacitamente com

seus mestres. Criam sequências novas, mas com sequelas eternas para os alunos e crenças antiquadas no que diz respeito à educação do ser/estar contemporâneo. Se houver qualquer relação entre o ensino de dança e um processo de educação crítico e transformador, não, não basta ser artista para ser professor.

Do meu ponto de vista, a formação do artista é e deve ser diferente – porém complementar – da formação do educador, do professor, do oficinairo, do “orientador” (vide MARQUES, 1996). No entanto, o que se assiste de fato hoje são jovens recém saídos de projetos sociais e/ou governamentais, tendo tido experiência de duas ou três aulas por semana de repertórios de dança, já sendo contratados para ministrar aulas em ONGs e até mesmo no contra turno de escolas formais. Ainda vemos academias de dança contratando seus alunos “mais experientes” para ministrar aulas para crianças e adultos iniciantes, sem que tenham tido qualquer tipo de preparo pedagógico. Assistimos a artistas com carreiras reconhecidas e sem qualquer tipo de contato com a literatura pedagógica atualizada fundando e difundindo seus “métodos de ensino”.

Prevalece ainda o senso comum – das rodas de danças urbanas às salas de dança do ensino superior – que o dito “bom artista” é necessariamente um bom professor. Vejo hoje que isso se dá, justamente, pela negação e pelo imenso abismo que há entre as áreas de educação e arte em nosso país. O papel do professor de dança raramente é questionado pelos artistas que ensinam, assim como sua forma de ensinar. Mas, creio, há uma lógica interna nessa forma de pensar: se ensinar e aprender dança se reduz a copiar, o melhor professor realmente é aquele que dança bem, ele é o corpo mais adequado para que se copie. Em pleno século XXI, ainda podemos concordar que aprender a dançar é aprender a copiar bem “bons corpos”? Mais além: se aprendo a dançar copiando, que artista/cidadão me torno? As relações entre propostas pedagógicas e formação do próprio artista/cidadão precisam ser discutidas, pensadas e repensadas.

Desde 1989 venho também refletindo a respeito do binômio dança/educação em função da máxima do “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. No ensino superior isso se traduz muito bem quando alunas “menos talentosas” são “encaminhadas” para a Licenciatura (vide MARQUES, 1996). Essas ações carregam o preconceito socialmente constituído de que ser professor é mais fácil, uma carreira com exigências menores, portanto, para artistas também “menores”. Como já coloquei em pauta essa discussão inúmeras vezes, permito-me somente colocar de novo uma pergunta extremamente simples: se o professor não sabe, como vai ensinar? Afirmo que talvez seja exatamente o contrário, quem sabe mais, este sim, deveria ensinar – quem não sabe, dança (permitindo-me o trocadilho do ditado popular). Não cabe aqui, obviamente, pensarmos num artista pouco conhecedor de sua arte – puro, intuitivo, genuíno – com também não cabe postularmos aqui um professor meramente erudito e sem qualquer experiência em dança enquanto arte – o acadêmico que jamais pisou num palco.

Aqui, afirmo mais uma vez que as atribuições e amplitude de conhecimento requeridas do professor que atua na escola formal são muitas vezes maiores do que as necessidades de conhecimento de um artista especializado (vide Marques, 2010a). Enquanto o artista especializado pode focar e recortar seu foco de atuação (por exemplo, o butoh, a improvisação etc.), o professor que ensina dança em escolas formais deve “dar conta” de todas as áreas de conhecimento da dança (da anatomia à sociologia da dança, passando por técnicas, processos de criação etc.). A primeira pergunta, logicamente, é: estão preparados para isso? A segunda, mais ligada ao

tema deste artigo, não estará o professor que dispõe de um vasto leque de possibilidades de conhecimento e práticas que compartilha com seus alunos também mais aberto, flexível e preparado para processos de criação artística?

A realidade da grande maioria das escolas formais, no entanto, ainda está longe de vislumbrar esse quadro de professores. Artistas licenciados com leque aberto de conhecimentos e práticas nem sempre ensinam nas escolas formais, quer por falhas na legislação, quer por questões salariais ou de interesse pessoal. De fato, a dança nas escolas formais ainda se processa em grande parte do país via professores de Educação Física, Arte e Pedagogia.

Dada essa realidade, desde 1989, quando defendi pesquisa de Mestrado, e, posteriormente, trabalhando com a equipe de Arte durante a gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos anos de 1991-993, defendo que a experiência, a vivência, o fazer artístico refletido e contextualizado são condições *si ne qua non* para ensinar dança nas escolas formais. Ou seja, defendo que a arte deve contaminar e fazer parte da vida dos professores.

Hoje isso parece uma obviedade, obviedade que não quer dizer realidade sistemática, obviedade esta que não se confirma nos bancos escolares. Professoras com calça justa (às vezes saias longas, também justas), vestindo sapatos derrapantes que se recusam a tirar, com corpos rígidos e desconhecidos delas mesmas costumam oferecer “atividades” de dança em suas salas de aula – com aval social. Se por um lado o artista comum se esquivava das relações com a educação (teorias e práticas), é fato também que pedagogos professores, pautados pelo mesmo senso comum, também se esquivam de relações complexas e mais profundas com a arte da dança. Arte e educação continuam apartadas. O papel do docente continua apartado do papel do artista – também com aval social.

Tampouco seria grande novidade sugerir neste artigo que a escola formal deve dialogar com os contextos sociopolítico-culturais em que está inserida, pois Paulo Freire já pontuava essa questão desde a década de 1960. Nesse sentido, no campo da dança, creio que é também “chover no molhado” dizer que as transmutações da arte na contemporaneidade deveriam ser o ponto de partida para revolucionar também as salas de aula de dança, venho argumentado isso desde 1991.

No entanto, nem as grandes transmutações que vêm ocorrendo desde a década de 1950 no sistema da arte da dança, sequer tangenciam as salas de aulas e as questões pedagógicas ali imbricadas – isso é perceptível das escolas formas às aulas das companhias de dança. Claro, há sempre valiosíssimas exceções que, inclusive, referendam o pensamento de que as transformações no sistema da arte devem dialogar com o sistema educacional. Esses exemplos nos dizem que isso é possível e desejável.

Quando a dança é ensinada nas escolas e fora delas, ainda segue o conceito de ensino e da arte do século XVIII, seja essa dança uma dança “dos alunos” (danças urbanas, por exemplo), da mídia, ou um repertório de danças populares brasileiras. Nesses casos, a dança aparece como sinônimo de repertório acabado, passos sequenciados a serem copiados e apresentados. Há também escolas que já trabalham com possibilidades de compreensão do corpo, de criação e produção de dança, com produções artísticas que, não raramente, caem no *laissez-faire* artístico das décadas de 1960-70. O conceito de arte e a forma de ensiná-la nas escolas formais – e em inúmeras situações de ensino informais também – encontram-se, ainda, em gran-

de parte, estanques e anacrônicas (vide MARQUES, 1996).

A arte contemporânea, ao contrário disso, pressupõe um público que seja articulado, informado, sensível às proposições dos artistas; o público tende a ser incorporado aos trabalhos que não mais “mostram o mundo” e sim balizam sua construção (Lebrun, 1983). O público passa a ser o realizador daquilo que os projetos anunciam (FAVARETTO, 1985).

A partir desta constatação (aqui bem resumida), ao finalizar minha pesquisa de doutorado em 1996, tive clareza de que diálogos mais profícuos entre o sistema da arte e o sistema educacional seriam condição para a transformação do ensino de dança nas escolas. Em decorrência disto, argumentei e argumento em prol da necessidade de repensar os papéis de professor e de artista tanto no sistema da arte quanto nos meios educacionais e pedagógicos. Ou seja,

em função das transformações radicais ocorridas no mundo da arte/dança desde as décadas de 60 e 70, acredito estarmos no momento de repensar a função do artista que se torna também professor, ou do professor que quer continuar atuando como artista. seria importante não reforçar a ausência total de diálogo entre o mundo da arte e o mundo da educação na própria atuação do professor (MARQUES, 1999, p. 60).

Obviamente, o sistema escolar brasileiro, tal qual se encontra, tem exercido de forma espetacular sua função de manutenção de estruturas político-sociais, sendo a escolarização e a banalização da arte personagens importantes desse roteiro (vide MARQUES, 1996). Do mesmo modo, o artista/docente, tal qual discutiremos, não é bem vindo em um sistema fechado, retrógrado, preguiçoso e conservador que deseja perpetuar a ingenuidade, o senso comum e o consumismo. Por isso, sempre afirmei, transformar a dança/arte na escola é também transformar a própria escola. Não retomarei aqui essa discussão.

Retomo, isto sim, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, iniciada na década de 1980. Em suas incontáveis publicações, Barbosa (1991, 2010 etc.) deu um passo sem volta na literatura da arte/educação. Entre muitas de suas contribuições, coloca-se a premência de que estudantes e professores frequentem arte e que a frequência deve necessariamente fazer parte do currículo escolar. A autora estabelece a necessidade de diálogos concretos entre a arte produzida na escola e a arte produzida socialmente.

Partilhando das ideias de Barbosa, em 1996, levanto outra questão já relacionada à reflexão sobre o artista/docente. “Meu questionamento central é [era] se o professor não poderia também atuar como artista e o artista como professor *numa mesma atividade*, seja ela artística ou docente” (MARQUES, 1999, p. 60).

Tendo esse questionamento em vista, o artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa *mesma proposta*, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce.

Conforme já argumentei anteriormente, sugiro que exista uma

ponte de via dupla entre a instituição escolar e o mundo da arte [que tenha] como interlocutor o próprio professor. Dançando, ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino com seus alunos. O papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das *fontes* vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação (ibid).

Se por um lado proponho que em sala de aula o professor não abandone seu corpo artístico e faça de sua arte pessoal propostas e proposições pedagógicas, minha carreira artística tem sido alimentada por esse conceito (e prática) de artista/docente às avessas: o trabalho cênico é fruto de cuidadosa reflexão educacional e se configura nas relações entre artista/docente e público.

Os trabalhos do Caleidos Cia. de Dança, que dirijo com Fábio Brazil em São Paulo, têm como pressuposto que artistas exercem função docente ao dançar, função docente esta que foge dos estereótipos cristalizantes do que seja um professor. Discutirei a seguir, referenciada pela produção artística da companhia desde 1996, propósitos e educação dos artistas/docentes.

O foco desta discussão não será a influência da arte na educação, ou o artista/docente em sala de aula como já fiz em outros trabalhos, mas sim, o quanto minha formação e atuação na área de educação modificou e influenciou a atuação do artista/docente em cena. Ou: o que a arte pode aprender com a educação?

■ 236

Artista/docente na cena de dança: leituras

Percebo hoje que as ações artísticas do Caleidos Cia. de Dança têm como referência e proposta explícita um estado de relações múltiplas, plurais e imanentes. A cena artística que se configura nas proposições artísticas da companhia são um campo de efetuações e possibilidades relacionais cujos protagonistas são o artista/docente, o público e o trabalho artístico.

Lendo hoje as proposições cênicas que costuram o repertório da companhia³ vejo que elas estão intimamente ligadas a um pensar-fazer pedagógico que também guia minha carreira docente. Compreender as múltiplas e multifacetadas relações entre professor, aluno e conhecimento como redes múltiplas e mutáveis de um processo contínuo de conhecimento são pressupostos do trabalho educacional que desenvolvo desde 1990. Não é à toa, portanto, que a formação de redes de relações cênicas também esteja presente nas proposições de todos os trabalhos cênicos do Caleidos Cia. de Dança.

A formação de uma rede de relações políticas e socioafetivo-culturais que proponho em minha produção “pedagógica” (vide Marques 1989, 1996, 2010 etc.) é de fato o que estabelece as referências para os processos de criação e também as proposições cênicas dos trabalhos artísticos do Caleidos Cia. de Dança: as inter-relações propositais entre artistas (marcadas pelas proposições coreográficas), entre

³ Desde a sua fundação em 1996, o Caleidos Cia. produziu 16 espetáculos: a série ‘Coreológicas’ (I, II, III, IV, V, Brasil-Finland e Ludus, prêmio da Lei de Fomento à Dança 2008, 2009), ‘Cidade em Trânsito’ (1998), ‘Silêncio’ (2003), ‘Gaiola!’ (2004), ‘Lugar Comum’ (2005), ‘Ares Familiares’ (prêmio Programa de Ação Social do Estado de São Paulo, 2009), ‘Quatro cantos’ (prêmio Lei de Fomento à Dança 2009), ‘Mapas Urbanos’ (prêmio Lei de Fomento à Dança 2011), ‘Para o seu governo’ (prêmio Lei de Fomento à Dança 2011), ‘Tria’ (2014) com codireção de Isabel Marques e Fábio Brazil.

artistas e público (marcadas pelas propostas de interatividade), entre artistas, público e as questões sociais (marcadas pela dramaturgia) são geradoras de arte.

Nos trabalhos artísticos do Caleidos Cia. de Dança, a educação se faz presente e contribui com a cena artística tendo como interlocutor o artista/docente. Em seu dançar, ou seja, em cena, o artista/docente do Caleidos Cia. estabelece, recria, propõe e articula essas redes de relações tão caras às salas de aula de dança e também à sociedade como um todo.

O primeiro princípio dessa rede de relações é, do ponto de vista educacional, extremamente simples (isso não quer dizer simplório): sem alunos não há aula. Ou seja, sem público não há dança compartilhada enquanto arte. A interatividade de diferentes formas proposta em todos os trabalhos artísticos do Caleidos Cia. faz com que o artista/docente necessariamente se relacione com o público, sem o qual a proposição cênica (coreografia) não se realiza, ou seja, não há “espetáculo”.

Os artistas/docentes do Caleidos ensaiam sempre 50% da cena, que se completa somente na presença do público, portanto, cada apresentação assume de fato uma forma diferente, pois o público nunca é o mesmo. Fica clara a presença de um pensamento/pressuposto da educação contemporânea na cena artística da companhia, pois o público é foco da construção artística e não um depósito de ideias e manifestações arbitrárias dos artistas. Poderíamos usar aqui as palavras de Paulo Freire (1983 etc.) para discutir esta proposta cênica: não se processa nas cenas de dança do Caleidos Cia. uma “educação bancária” e sim problematizadora, consciente, ativa e transformadora.

Decorre desse pressuposto que o público que vai aos espetáculos do Caleidos Cia. participe, interaja, dialogue com os artistas/docentes. Há, de fato, um chamado consciente e explícito para que isso aconteça. A dialogicidade, tão cara a Paulo Freire (1983 etc.), é, portanto, mais um princípio educacional presente e constante nos trabalhos cênicos do Caleidos Cia. de Dança, sendo, talvez, um de seus princípios mais importantes. Não se trata, em absoluto de participar, simplesmente, o que pode ser altamente alienante e diluidor de singularidades – vide as platéias participativas dos shows populares – é interagir e construir artisticamente a cena de dança.

A dialogicidade proposta por Paulo Freire (1983 etc.) e incorporada nas cenas interativas da companhia pressupõe posturas e crenças que fazem dos artistas do Caleidos docentes em cena, artistas/docentes. A dialogicidade em cena que proponho, obviamente, tem características específicas, diferentes das propostas em salas de aula, mas atende aos princípios educacionais de que: se configura a partir de um posicionamento, busca a problematização, a escuta o outro e, acima de tudo, acredita no potencial criador daquele com quem se dialoga.

Nos trabalhos do Caleidos Cia, partimos sempre de uma proposição cênica, uma afirmação e um posicionamento corporal dançante que não visa a respostas à toa, um *laissez-faire* em cena, mas sim a diálogos. Diálogos que prezam a escuta dos corpos daqueles que interagem com os artistas/docentes, ou seja, diálogos corporais que prezam o público, acreditando que têm o que dizer e o que dançar a partir de seus históricos de vida e cultura corporal – em diálogo com a proposição cênica.

Os diálogos dançantes propostos pelos artistas/docentes problematizam movimentos, possibilitam escolhas, incentivam criação pessoal e coletiva e respondem às múltiplas leituras que o público fez da dança/mundo. Nesse sentido, artista e docente, docente e artista caminham absolutamente juntos, pois as proposições cênicas

asseguram ao dançarino seu papel de artista, os alunos [público] não são deixados no infinito de seu isolamento criativo e individual. São convidados a traçar relações múltiplas e críticas entre a arte, a educação e a sociedade, o que assegura ao artista seu papel de educador. (MARQUES, 1999, p. 118)

Da proposição nasce a interação, da interação o diálogo, do diálogo uma nova cena de dança. A nova cena de dança entende que o público é cocriador da dança e não meros títeres nas mãos dos artistas, pois “a cultura consiste em criar, não em repetir” como tanto nos ensinou Paulo Freire. Nesta concepção, cabe ao artista/docente, em cena (e não antes dela, ensaiado) desvelar, instigar, descobrir caminhos para que a cena proposta seja recriada enquanto cena artística e não terapia de grupo, festa entre amigos, encontros fortuitos. Por isso,

as proposições cênicas, não antevendo finalidade, convidam os alunos [público] ao fazer reflexivo e sensível, democratizando a arte, sem, contudo, banaliza-la. O processo dialógico entre artistas/docentes e alunos [público] torna-se assim, vivo, palpável e factível. Ao conhecimento gerado por esta comunicação subjaz uma rede de significados e significações tecida nas inter-relações entre arte e sociedade (MARQUES, 1999, p. 118).

■ 238

Propomos, portanto, que o grande desafio do artista/docente em cena é compreender que: ao dançar, não mostra, propõe; não apresenta, convida; não dança ‘para’ o público, mas ‘com’ ele; não ensina, educa. Todos esses são princípios caros à educação, que se tornam vitais em uma proposta artística que se propõe também política e social. Arte e educação tornam-se indissociáveis.

À guisa de conclusão

Muitas e infinitas têm sido as contribuições do sistema da arte, dos artistas e de suas proposições para reformular, repensar e ressignificar um sistema educacional retrógrado e anacrônico que aparta o artista do docente e a arte da educação.

Neste artigo rediscuto essa separação afirmando que artista e docente podem ter uma função híbrida importante e significativa não somente nos meios escolares, mas também na cena da dança, nos meios artísticos.

Ao discutir e apresentar algumas das práticas artísticas do Caleidos Cia. de Dança (as proposições cênicas) entendo que as contribuições da educação para a arte podem ser bem interessantes e geradoras de propostas artísticas diferentes das conhecidas e reconhecidas pelas convencionalidades históricas do sistema da arte.

A presença do artista/docente em cena é uma dessas propostas que modificam a cena artística, pois propõe outro tipo de relação entre artista, público e trabalho artístico, modificando o fazer/pensar/sentir da própria manifestação de dança.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (1991). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, Ana Mae e Cunha, Fernanda (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BRAZIL, Fábio e MARQUES, Isabel. **Arte em questões**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez.
- FAVARETTO, Celso. "Arte contemporânea". In PACHECO, E. (Org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1985, p. 93-98.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Paulo Freire, andarilho da utopia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.
- LEBRUN, Gérard. "A mutação da obra de arte." In LEÃO, E. (Org.). **Arte e filosofia**. Rio de Janeiro: Funarte, 1983, p. 21-31.
- MARQUES, Isabel. **Dance in the curriculum: the Brazilian case**. Dissertação (Mestrado). Laban Centre for Movement and Dance, 1989.
- _____. "Ensino de dança na contemporaneidade: reflexões sobre a formação do artista/docente." Anais do I Simpósio de Pesquisa da FEUSP. **Série Estudos e Documentos 1**, 1994, p. 414-31.
- _____. **Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996.
- _____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010a.
- _____. "Dança-educação ou dança e educação?" In MARINHO, N.; TOMAZZONI, A. e WOSNIAK, C. (Orgs.). **Seminários de Dança 3**. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 2010b, p. 25-37.

Espaços-tempos: sentimentos errantes em fluxos dramatúrgicos

PATRÍCIA LEAL¹

■ 240

¹ Artista, pesquisadora, docente. Doutora em Artes pela Unicamp. Professora adjunta do departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Autora dos livros "Amargo Perfume: a dança pelos sentidos" e "Respiração e expressividade: práticas corporais fundamentadas em Graham e Laban" publicados pela editora Annablume/Fapesp.

■ RESUMO

O presente artigo propõe a reflexão sobre uma pesquisa acadêmico-artística em suas relações com as atividades de ensino e extensão de uma artista-docente. Focaliza a categoria de sentimento para o desenvolvimento de improvisações, a proposição cênica em dança em espaços diferenciados, neste caso Museus, e a criação numa valorização da percepção dos sentidos em fluxo, em provocações espaço-temporais. Investiga, finalmente, a pesquisa de uma linguagem escrita que favoreça a teorização sobre a linguagem da improvisação em dança.

■ PALAVRAS-CHAVE

Sentimento, contemporaneidade, improvisação, percepção, espaço-tempo

■ ABSTRACT

The present paper discusses the relationships between an artistic-academic research, extension activities and the act of teaching of an artist-teacher. It focuses on the category of feeling, used for developing improvisations, on the exercise of improvisation dramaturgy into different spaces in dance, in this case museums, and on the creation emphasizing the senses' perception in flow, in time-space propositions. Finally, proposes the research of a written language that evidences the approach of a theory on dance improvisation language.

■ KEY-WORDS

Feeling, contemporary, improvisation, perception, space-time

241 ■



Figura 1. Mossoró, agosto de 2014, fotografia de Carito Cavalcanti.

Dilatando os poros

Com imenso prazer, aceitei o convite da revista Ouvirouer para compor esse dossiê numa temática que compartilho, enquanto pesquisadora: “O artista docente no ensino superior: discursos e práticas”. Apresento minha pesquisa artística atual, articulando-a à tríade pesquisa-ensino-extensão, propondo também uma provocação na forma da escrita acadêmico-poética-imagética desenvolvida no artigo.

“Errática”, meu atual processo de criação, teve início em 2012 como parte de minhas atividades de pesquisa quando ainda era docente na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e fui contemplada pelo edital Quarta que Dança da Secretaria de Cultura e Fundação Cultural do Estado da Bahia na categoria ‘trabalho em processo de criação’. Em 2013, o projeto teve continuidade em circulação nacional aprovada pelo edital Klauss Vianna da Funarte, processo que teve início no Encontro Nacional de Dança Contemporânea no Estado do Rio Grande do Norte, onde hoje desenvolvo minhas atividades como docente, no departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No presente artigo, apresento a trajetória desse processo em suas relações com minhas atividades de pesquisa, ensino e extensão, refletindo sobre a pesquisa de linguagem e dramaturgias possíveis em improvisação na contemporaneidade. Focalizo principalmente a percepção dos sentidos como estímulo inicial e também potência dramática; a utilização de espacialidades diversificadas, neste caso, museus; a transversalidade entre linguagens como poesia, música, dança; e a pesquisa da forma de tradução teórica desse processo. A partir desse momento, convido você, leitor, a errar...

■ 242



Figura 2. Mossoró, agosto de 2014, fotografia de Daniel Torres.

Tudo começa pela espera. Em pé, tecidos ao vento, perfumada pelo óleo de flor de laranjeira, cheiro em espera. As formigas andam entre meus dedos dos pés e posso ouvir o vento em conjunto aos passos das pessoas se aproximando. Minha respiração pulsa, desacelera. O ar doce e leve nos cabelos, a pedra e a casca da árvore ásperas nos pés, já mordidos pelas formigas. Os pés tentam acompanhar, trôpegos, meu deslocamento em suspensão de curvas das mãos, da cabeça, dos dedos em encontro

com os galhos das árvores. O tecido vai descobrindo meu pescoço e revelando mobilidades memórias, retornando, ressurgindo, outras, novas, ondas. O som do mar flui de minha boca preenchendo o ar, água em atenção suspensa e estranhamento. Entranhas, mostro as vísceras em curvas de lã na grama, no ar, no chão, em ti².



243 ■

Figura 3. Mossoró, agosto de 2014, fotografia de Daniel Torres.

Sentimentos em fluxo

Sentimento. Esta é uma das categorias principais com as quais trabalho em minha pesquisa artística a partir de uma metodologia específica de criação que venho investigando há alguns anos; a dança pelos sentidos³ (LEAL, 2012). Neste caso, sentimento é, sobretudo, consciência. Consciência das percepções que tenho a cada momento de meu corpo, dos estados de meu corpo e das transformações que o movimento em improvisação vai tecendo enquanto danço. A pesquisa que proponho

² Percepção de apresentação realizada dia 07 de agosto de 2014 no Museu Histórico de Mossoró, RN.

³ As propostas metodológicas de dança pelos sentidos permitem um profundo conhecimento da percepção das sensações corporais a partir dos sentidos, desenvolvendo uma amplitude maior na escuta do próprio corpo, seja para ampliar o conhecimento da materialidade corporal, seja para tornar o corpo mais receptivo a possíveis estímulos criativos, seja para desenvolver movimentações, seja para aprimorar um repertório de movimentos já estabelecido. O que ocorre nesse processo é que as categorias em questão não acontecem separadas, mas estão integradas. Contudo, é possível a ênfase ou o início de um processo a partir de uma das três. O fundamental quando se menciona a consciência corporal no trabalho pelos sentidos é salientar sua importância neste processo, mais especificamente no que se refere às possíveis relações entre a percepção dos sentidos com as estruturas corporais, a dinâmica do movimento e o relacionamento do corpo com o espaço a partir desta perspectiva (LEAL, 2012, p.122).

se aproxima do que Damásio (2011) denomina como sentimentos de fundo⁴, que são aqueles relacionados às percepções corporais que vamos atualizando ao longo do dia como a percepção de prazer ou dor, de relaxamento ou tensão, fluxo desimpedido ou resistência, entusiasmo ou desânimo. “O sentimento que você vivencia é a percepção integrada de todas essas mudanças ocorrendo na paisagem do corpo” (DAMÁSIO, 2011, p. 128). Ao improvisar percebemos e vamos atualizando, a cada momento, a mudança de percepções em relação ao corpo, utilizando essas variações para manter e motivar a criação qualitativa dos movimentos. Neste sentido, a improvisação é uma ampliação da consciência. A contemporaneidade em dança valoriza o movimento e a percepção em materialidade primeva para manutenção e elaboração criativa.

Hércules (2011) aponta para modificações radicais ocorridas na passagem dos anos 50 para os 60 na dança e cita artistas da Judson Dance Group de Nova Iorque como Steve Paxton, Yvonne Rainer e Trisha Brown, entre outros, que valorizaram a improvisação, buscando romper com padrões técnico-estéticos estabelecidos, desenvolvendo senso de materialidade, ocupação de ambientes não tradicionais, valorizando a arte processual, onde a percepção tem papel de destaque. A cena contemporânea apresenta e valoriza o ambiente perceptivo.

Em “Errática” tenho motivos perceptivos errantes:

- aspectos do espaço onde me apresento: cor, cheiro, texturas, formas
- aspectos das pessoas: movimentos, comentários, olhares, odores
- aspectos de memória: movimentos de espetáculos anteriores e da memória do próprio “Errática”
- palavras: poesias e textos criados nos laboratórios de criação
- sons: músicas e sons produzidos e emergentes nas apresentações
- cheiros-estímulo: bergamota, flor de laranjeira e frutas silvestres

Tendo o foco nas sensações, no sentimento e na atualização constante na percepção do corpo, em “Errática” busco o trânsito entre os motivos perceptivos construindo uma performance em tempo real. Os motivos transitam intero e exterocepção na cinestesia; motivos próprios do trabalho como ressignificar movimentos de trabalhos anteriores, ou movimentos que partiram do cheiro de bergamota, flor de laranjeira; e também motivos das reações das próprias pessoas ou das sensações do espaço em questão; como uma formiga andando e mordendo meus pés no momento da apresentação. Trabalho no entre, no trânsito, no ir e vir, na interação, no relacionamento.

A comunicação corpo-cérebro é de mão dupla, do corpo para o cérebro e vice-versa. No entanto, essas duas vias de comunicação não são simétricas. Os sinais do corpo ao cérebro, neurais e químicos, permitem ao cérebro criar e manter um documentário multimídia sobre o corpo e permitem ao corpo alertar o cérebro sobre mudanças importantes que estão ocorrendo em sua estrutura e seu estado. O meio interno – o banho em que habitam todas as células do corpo e do qual as químicas

⁴ “Entre os sentimentos de fundo mais proeminentes incluem-se: fadiga; energia; excitação; bem-estar; malaise; tensão; relaxação; entusiasmo; letargia; estabilidade; instabilidade; equilíbrio; desequilíbrio; harmonia; discórdia. /.../ Finalmente, a relação entre os sentimentos de fundo e a consciência é igualmente estreita. Os sentimentos de fundo e a consciência nuclear encontram-se tão intimamente ligados que não é fácil separá-los (DAMÁSIO, 2008, p.327)

do sangue são uma expressão – também envia sinais ao cérebro, não por intermédio dos nervos, mas de moléculas químicas, que interferem diretamente em certas partes do cérebro moldadas para receber suas mensagens. Portanto, o conjunto das informações transmitidas ao cérebro é vastíssimo” (DAMÁSIO, 2011, p. 124)

Improvisar é transitar consciente por um vasto conjunto de informações, escolhendo e recriando mobilidades no momento da cena, interpretação e criação integrados. Venho pesquisando essa linguagem em minhas atividades não apenas na pesquisa artística, mas também no ensino e na extensão. Desenvolvo um projeto de extensão intitulado “Jam Session: momento cênico em movimento”, aonde promovo o exercício da improvisação entre alunos, professores e interessados de fora da Universidade, refletindo sobre as dramaturgias possíveis dessa linguagem. Articulo o projeto de extensão com o desenvolvimento de processos de criação dos alunos da disciplina de Laboratório de criação, como potencialidade para o desenvolvimento de movimentações e, também, como exercício para manter a criação em processo, em improvisação, em modificação constante. Os alunos partem de um estímulo, uma cena, uma motivação dada que entra em relacionamento com novas pessoas e tipos de danças diferentes, músicas e sons diferentes e com objetos cênicos diferentes. Essas percepções e relações vão se tornando mais conscientes, aos poucos, permitindo um amplo leque de potencialidades expressivas para germinar e manter o processo de criação em fluxo.

245 ■

A pesquisa desse tipo de linguagem em improvisação, em fluxo, em trânsito, intercambiante, interpenetrável, se aproxima de discussões sobre dança e arte na contemporaneidade. A pesquisa de uma movimentação que não se cristaliza, que não solidifica, mas mantém fluindo, relacionando, articulando múltiplas informações com ampla consciência. Revela e valoriza o sujeito em sua totalidade histórica, social, biológica, orgânica, cultural. Vários autores e pesquisadores nos permitem refletir sobre a compreensão do corpo de forma mais integrada: Fortin (2011), Strazzacappa (2006), Vianna (2005), Lepecki (2007), Bannes (2007), entre outros. A educação somática, a partir das definições do filósofo Thommas Hanna, a partir do sentido da palavra grega “soma” investiga o corpo vivo em seu conjunto num modo de estar presente no mundo (Fortin, 2011) e apresenta múltiplas abordagens corporais como o método KlaussVianna, Alexander, Feldenkrais, Body-mind-center, entre outras. A “dança pelos sentidos” (LEAL, 2012) compartilha dessa compreensão de corpo.

Lepecki (2007) também salienta esse aspecto integrador na obra “The senses in Performance”, em que apresenta o uso dos sentidos em performances a partir de uma compreensão biopolítica, aonde a percepção e o sensorial devem ser entendidos no encontro entre o corporal com o social, o somático com o histórico, o cultural com o biológico, a imaginação com a carne. A percepção é constantemente ativada, reprimida, reinventada, pesquisada, improvisada, histórica e culturalmente.

Essas abordagens corporais democratizam e compartilham os poderes sobre o corpo. A partir de Foucault (1977), podemos compreender, na distribuição e hierarquização dos espaços-tempos, o emprego de poder sobre o corpo. Quando alteramos as percepções desses espaços-tempos, alteramos a configuração dos poderes. Para Launay, um bom dançarino, neste sentido, põe em operação

relações consigo que desfazem subterraneamente as formas do saber como as forças do poder. Eles dinamizam o jogo de forças sobre a figura e conferem ao ges-

to seu sentido particular. Quando dois dançarinos fazem a mesma coisa, eles não fazem a mesma coisa. [...] o lugar onde se inscreve e se dissolve o peso de uma história individual e coletiva, onde se abre e se fecha um potencial de gestos, gestos possíveis, proibidos ou ausentes, modificar essa ordem de identificação é também esperar tocar na ordem política como um todo (LAUNAY, 2010, p.103).

A contemporaneidade na arte permite o interfaceamento, o trânsito, intercambiar, um complexo fluir. Permite os fluxos entre lugares, horizontaliza o poder, permite o entrecruzamento de tempos-espacos. Encontra novos significados de antigas memórias, atualiza, torna ao velho. O fluxo provoca percepções espaço-temporais outras. Permite das trevas ver a luz. “O contemporâneo não apenas aquele que, percebendo o escuro no presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história [...] (AGAMBEN, 2009, p.72)

■ 246



Figura 4. Mossoró, agosto de 2014, fotografia de Daniel Torres.

Mastiga, ruma, esquece,
aquece novo sabor de antiga memória.
Desfia, descostura, desata e engata outro nó
desfeito, marcha ré, do avesso, ao contrário, coroa, envelhece o novo.
Daquilo de uma, única onda, muitas.
Daquilo de uma única reta, quebras, muitas, infindas, caco, cola a xícara.
Daquilo que desmonta, conta, monta nova história.
Envelhece, renova, dá no mesmo.
O novo e o velho, preto e branco, frio e quente
no mesmo, o mesmo, uno, o erro,
Aquele que revela o único e a não diferença
O erro,
aquele que caminha em solidão coletiva por muitos sóis e solos,
areias, águas límpidas, fétidas.
Da vida que nasce da semente e enterra
Lança seus mortos ao vento...
Sopra... Erra com o vento,
por vezes pausa, planta, brota, deixa germinar...
e voa... Erra... Vai plantar noutro lugar,
raiz aérea...⁵

247 ■

A forma, a norma

E como escrever sobre dança? Como teorizar sobre uma linguagem como a improvisação, que se quer móvel, fluindo, transformando? Parte dessa pesquisa está em como teorizar, em como traduzir essa linguagem em palavras na maior proximidade possível. A pesquisa da documentação, da transcrição, descrição, teorização e, sobretudo, da forma dessa linguagem em palavras escritas estão agregadas às pesquisas criativas em laboratórios de criação, bem como às apresentações. Além da escolha de referências que vão se revelando no texto e que dialogam com a linguagem pesquisada.

Venho desenvolvendo também um trânsito entre a linguagem mais comumente reconhecida como acadêmica e uma linguagem mais poética, imagética, metafórica, mais próxima dos mecanismos perceptivos do corpo. Essa aproximação permite chegar mais perto do conhecimento em dança e apropriar-se das especificidades dessa linguagem. Informação que se requer multimídia. E aqui retorno ao conceito de sentimento, compreendendo a reflexão sobre dança como um exercício de percepção e teorização sobre estados corporais, ou seja, a consciência sobre a consciência, a produção do conhecimento em dança, o sentimento do sentimento (DAMÁSIO, 2008).

Damásio investiga os sentimentos como consciência em diferentes graus. No mais primordial deles está a consciência da própria existência, sentimentos primordiais e a consciência de emoções de fundo, os sentimentos de fundo. Num outro patamar de consciência, acontece a possibilidade de reconhecimento de si, daquele que sente, o que permite um conhecedor, o conhecimento, a cognição. Os sentimentos dos sentimentos (LEAL, 2012a, p.149).

⁵ Texto escrito em laboratório de criação de "Errática" em 10/06/2012 e publicado como poesia no programa do espetáculo.

Espaços ...



■ 248

Figura 5. Natal, agosto de 2014, fotografia de Daniel Torres.

Na rampa primorosa
O espaço branco de Niemeyer
Concreto nos pés
O vento em Natal
Inundando os olhos
Semi-abertos

Tudo voa
Os tecidos
O concreto em areia
As palavras soltas no ar
“Devem estar gravando um filme”
(uma pessoa comenta)

Dança contemporânea
No lugar, sem lugar
Preenchendo o espaço branco do arquiteto
Branco em cima
Branco ao lado
Branco embaixo
Em fundo infinito
Sofre meu labirinto
Sem referências
Vertigem em dança

Contemporaneidade
que guia em sinuosidades
nas curvas do Memorial de Natal

O espaço aparentemente tão amplo
Fica pequeno
Muita gente, muito perto
Um mar de gente
Que abre e fecha à volta
Para que eu possa escrever minha dança,
Murmurar movimentos
Cantar o texto
Que erra pelo espaço
E brinca com as crianças

Crianças, muitas crianças
Muito mais contemporâneas
Atentas a tudo, entram,
Fogem, riem, se divertem

Ofereço uma maçã verde
Menino se avexa
Entrego à mulher
E leio à ela:

Uma vontade descontínua,
que pulsa e passa,
que toma e leva,
me toma, inebria, esfria,
me leva, me move, mole, pelo espaço, sopro, canto.

Canto em muitos pontos, apoios, tons, sons, espaços
Me encanto com tudo em pequenos detalhes que se abrem
em brecha, racho, entranha, vagina, infinita.

Um beijo me beijo,
Um incesto de si mesmo, satisfeito
Caminho trôpega em descontínuo errático e certo
como água quando chove sem fim⁶

Uma menina pula eufórica ao meu lado,
Pela princesa que lhe realizo
Agradeço e beijo-a
Como é bom estar mais perto

⁶ Texto escrito em laboratório de criação de "Errática" em 09/07/2012 e publicado como poesia no programa do espetáculo.

Confundir-se com o público!
Como é bom revelá-los em cena
Revelar-lhes a cena:
espaço tão lindo e esquecido de Oscar Niemeyer
Como é bom construir outro espaço-tempo
Arte que se quer sem rótulos ou fronteiras
E atua assim, apenas
Contemporânea⁷.

■ 250



Figuras 6 e 7. Natal, agosto de 2014, fotografias de Daniel Torres.

⁷ Percepção de apresentação realizada no Memorial de Natal, no Parque da cidade no dia 10 de agosto de 2014.

Na temporada no Rio Grande do Norte, apresentei “Errática” em dois Museus. No interior, na cidade de Mossoró, no Museu Histórico Lauro Escóssia. Este museu muito colorido com várias salas e objetos, quadros, textos expostos, além de um ambiente externo de natureza com trabalho paisagístico em pedras, arbustos, árvores, com um pequeno teatro arena na frente do museu. Este ambiente permitiu uma performance de grande aproximação e maior intimidade entre os presentes. As pessoas iam percebendo a cena em conjunto aos vários espaços, do lado de fora, do lado de dentro, percorrendo várias salas entre texturas e cores diferentes no piso nas paredes e obras diferenciadas. Os movimentos, sons, músicas e palavras que eu ia movendo permitiam a apreciação de tudo em um tempo mais lento, sentido, construindo relações entre o ambiente e as pessoas envolvidas num tom de cumplicidade.

Na apresentação em Natal, capital do Rio Grande do Norte, o Memorial, inserido no Parque da Cidade tem uma arquitetura e disposição espacial completamente diferente do Museu Histórico de Mossoró, e essas sensações diferenciadas em relação ao espaço alimentam a proposição de “Errática”. No Memorial iniciei a apresentação pela curva e ampla rampa de concreto, o que me deu um distanciamento maior em relação às pessoas quase como em fusão com a paisagem mesmo, uma relação de entrega e pertencimento à amplitude lenta de ocupação do espaço. Essa possibilidade no mover me parece trazer uma apreciação mais lenta por parte das pessoas. As expectativas, por não serem correspondidas, levam a um estranhamento que permite uma curiosidade, uma abertura no olhar. Havia tanto um cuidado em não ocupar o lugar onde me movia, ou seja, dar espaço para que eu passasse, quanto uma aproximação observadora sem nome, sem definição prévia. Uma das pessoas que passaram por mim neste espaço da rampa mencionou: “Devem estar gravando um filme”. Como intérprete foi interessante ocupar um lugar outro, que não somente ser reconhecida como bailarina. Para entrar no Museu precisei entrar no elevador junto com as pessoas, contraste enorme na referência ampla e livre de espaço que eu tinha na rampa. Contudo, ia me movendo entre os espaços das pessoas, com movimentos menores, mas a mesma sensação de muita amplitude de espaço. Ao sair do elevador, também diferente de minha expectativa num dia dos pais, percebo o Memorial lotado e sempre com muita gente à minha volta e bem perto de mim. Uma deliciosa sensação de poder ir abrindo e movendo espaços sempre curvilíneos em fluxo entre as pessoas, as pessoas abrindo e fechando à minha volta como água. Minha imagem também projetada nas telas do museu e meus objetos espalhados em conjuntos ao meu corpo, voz e palavras pelo espaço: lâ em curvas, papéis escritos à mão, canela, um buquê de galhos secos, um vaso com água e maçãs, um vidro de perfume e um grande tecido. “Errática” me permite ser errante e ganhar significações móveis pelos espaços que escolho percorrer. Errar me permite o erro, me permite sentir, com amplo espaço-tempo, tornando cada percepção significativa, significativa nas relações que vou tecendo entre o fluxo do corpo em trânsito no espaço. É uma possibilidade de abertura de percepção ao espaço a partir de alguns estímulos referenciais que se completam no momento e vão sendo modificados pelas relações que se estabelecem.

Para Fernandes um estado de inteligência somática:

conexão com os ritmos internos, e seguir as variações do fluxo de energia, vibração, pulsação, intenção, na dinâmica entre silêncio/som, pausa/movimento. Espaço tem-

po quântico, ondas, força, energia, campos magnéticos. Inteligência somática ou do corpo experimentado (FERNANDES, 2012, p.177).

Uma necessidade maior de consciência e permeabilidade em relação ao espaço.

Percebo também em “Errática” uma necessidade que não é nova, mas recorrente na arte contemporânea de aproximação em relação ao público e um certo interfacear de lugares. Para Banes e Fleischer (2007), na virada do século XX houve uma quebra de paradigmas em relação aos sentidos na arte, entrando numa relação perceptiva mais interativa, quebrando barreiras entre sujeito e objeto, transgredindo presente e passado. Em “Errática” me permito fruir como público, percebendo o público presente como cena, bem como o espaço numa qualidade de fruição diferente em relação ao que geralmente se dá em trabalhos de dança convencionais. Permito-me ver, cheirar, sentir e ser vista, sentida em movimentos/pausas como um quadro, como uma escultura móvel. Uma percepção mais dilatada e ao mesmo tempo pontual em relação ao espaço.

■ 252

Espaço, aço, começo
e nem sei de onde
Espero, espasmo
uma vontade que me guie,
que me ande, ame e me sacode
feito folhas no outono, ano
tempo, amo
amargo
amarro
amargor
catarro
que se prende à voz e não quer sair.

Água, deságua,
conduz em contínuo não saber
que faz melhor ver.
Aço, Espaço,
te espero
Sem nó na garganta, nem suspiro
Uma suspensão no tempo, aço
um pequeno outro ínfimo espaço
onde um e um são
o encontro

Que faço
Calo
Vejo
Bocejo
Sono
Espero
Antevejo
Almejo

e
enfim
Aço
Espaço
Tempo
que dura
demora
Aço
e
então
Vivo⁸.



253 ■

Figura 8. Memorial de Natal - Parque da Cidade, agosto de 2014, fotografia de Daniel Torres.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BANES, S. "Olfactory performances". In: LEPECKI, A.; BANES, S. **The senses in performance**. New York: Routledge, 2007.

DAMÁSIO, A. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. Portugal: Europa-América, 2008.

_____ **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

⁸ Texto escrito em laboratório de criação de "Errática" em 14/04/2014 e publicado como poesia no programa do espetáculo.

FERNANDES, C. "Sintonia somática e meio ambiente: pesquisas de campo do laboratório de performance do PPGAC/UFBA." In: **Repertório: teatro e dança-** UFBA/ PPGAC, Salvador, Ano 15, n. 18 (2012.1), 2012.

FLEISCHER, M. "Incense & decadents: symbolist theatre's use of scent." In: LEPECKI, A.; BANES, S. **The senses in performance.** New York: Routledge, 2007.

FORTIN, Sylvie. "Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo." In: WOSNIAK, C.; MARINHO, N. **O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis.** Seminários de Dança. Joinville: Nova Letra, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

HERCOLES, R. "A não representação do movimento." In: RENGEL, L.; THRALL, K. (orgs.) **Corpo em Cena. V.2** São Paulo: Anadarco, 2011.

LAUNAY, I. "O dom do gesto." In: GREINER, C.; AMORIM, C. (orgs.) **Leituras do corpo.** São Paulo: Annablume, 2010.

LEAL, P. **Amargo Perfume: a dança pelos sentidos.** São Paulo: Annablume, 2012.

■ 254

_____. "Sentimentos em improvisação: consciência, autonomia e dramaturgia." In: RENGEL, L.; THRALL, K. (orgs.) **Corpo em Cena. V.4** São Paulo: Anadarco, 2012a.

SANT'ANNA, Denise. **Corpos de passagem:** ensaios sobre a subjetividade Contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LEPECKI, A.; BANES, S. **The senses in performance.** New York: Routledge, 2007.

STRAZZACAPPA, M. "O corpo e suas representações: as técnicas de Educação Somática na preparação do artista cênico." In: Morandi, C.; Strazzacappa, M. **Entre a arte e a docência.** A formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006.

VIANNA, K. **A dança.** São Paulo: Summus, 2005.

Universidade e experiências sobre a produção em dança na atualidade: o paradoxo artista-docente

ALEXANDRE DONIZETE FERREIRA¹

VALÉRIA MARIA CHAVES DE FIGUEIREDO²

■ 256

¹ Doutor em Artes da Cena (Instituto de Artes) e Mestre em Biologia Celular e Estrutural (Instituto de Biologia), ambos pela UNICAMP. Docente, pesquisador e atual coordenador do curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Preparador corporal para artistas da cena. Atuante da Cena. Parecerista da Revista Pensar a Prática (FEFD). Coordenador do PIBID/Dança.

² Doutora em Educação (Faculdade de Educação). Mestre em Artes (Instituto de Artes), ambos pela UNICAMP. Docente e pesquisadora do curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro-fundadora do Fórum de Dança de Goiânia. Editora setorial da revista Pensar a Prática da FEFD/UFG e da revista Arte da Cena da EMAC/UFG. Diretora Cênica. Preparadora corporal para artistas da cena. Coordenadora do PIBID/Dança.

■ RESUMO

Este artigo pretende discutir sobre as potencialidades da formação superior em Dança e também da Arte como um dos lugares que se instaura a produção de conhecimento da área tanto no campo da obra artística quanto do ensino, o que vem estabelecer a atuação não somente do artista ou docente, mas do artista-docente que ocupa um lugar entre estes dois mundos, que são complementares e díspares. É preciso compreender este novo contexto, em que não se estabelece a presença de um diretor, coreógrafo, ou intérprete-criador de Cias, coletivos ou artistas independentes, mas se potencializa agente formador do híbrido que se instaura entre o contexto artístico e o ensino-aprendizagem, repercutindo no processo de formação humana enquanto indivíduo e coletivo que somos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Artista-docente, ensino superior, universidade, dança.

■ ABSTRACT

This paper aims to discuss about the potentialities of the higher education in Dance and Arts as one of the places that establish the knowledge production in the area, both in the field of artistic work as in teaching, which set the acting not only of the artist or the professor, but of the artist-professor who occupies a place between these two worlds that are complementary and different at the same time. What is required is to understand this new context, which not establishes the presence of the director, the choreographer, or the performer-creator of the Companies, collectives or independent artists, but it is potencialized as an agent capable to produce hybridity that is established between both contexts, the artistic and the learning-teaching, influencing on the process of human development as individual and collectiveness that we are.

257 ■

■ KEYWORDS

Artist-Professor, higher education, university, dance

Para início de conversa...

“O sujeito da linguagem não é um sujeito
em si, idealizado, essencial: ele é ao mesmo tempo
falante e falado, porque através de outros ditos dizem”
(FOUCAULT, 1986, p. 84)

O tempo pode apagar mágoas e/ou avolumar as cicatrizes, é o que diz o ditado popular, mas com certeza o tempo nos traz sabedorias, histórias, memórias, conhecimentos vividos, e se aliado à reflexão crítica, nos torna capazes de analisar historicamente os acontecimentos. O historiador Eric Hobsbwan em seu livro “Era dos extremos” de 1995 faz profunda análise do século XX, na qual perpassa sua própria vida, portanto ele mesmo estabelece uma rede intensa e complexa entre a experiência individual e a experiência coletiva. Assim, tratamos deste texto, uma trama que reside entre as experiências vividas e as experiências coletivas, contextualizando a Dança na universidade como um lugar necessário de reflexão e práxis.

Neste texto nos propomos a investigar a partir de nossas próprias experiências, as experiências dos outros e as possibilidades e os conflitos gerados a partir da Arte na universidade, em especial da Dança. Será possível para o artista desenvolver Arte neste lugar conhecido como cartesiano, burocrático, produtor de conhecimentos

científicos e teóricos? O artista, muitas vezes é tido como uma pessoa inconsequente ou radical. De fato esse “personagem” produz inúmeros estereótipos, mas também propõe transformações importantes para a sociedade. O artista trabalha com suas angústias e conflitos, quer romper com os tradicionalismos, quer expressar e comunicar suas insatisfações e necessidades ou quer se jogar em processos de experimentação sem verdades absolutas. Enfim, parece que a academia e a Arte são lugares que não encontraram ainda uma possível sintonia. Para Bosi in Saviani (1983) há um distinção clara entre a cultura universitária, institucionalizada e a cultura artística produzida fora dela, por artistas e intelectuais. Como pode então a Arte se submeter ao sistema? Porque criar cursos de formação superior em Arte? Para quê?

Iniciamos pensando na universidade como um caminho possível e real do contínuo atuar do artista, mas também como um *locus* potencializador de ricas imbricações entre a arte e docência, que a nosso entender é um ambiente que favorece uma práxis dilatada e corporificada em diversos níveis, seja na sala de aula, nos ensaios, nas disciplinas da graduação e pós, nos projetos, nas pesquisas, e outros. Muitos são lugares de Educação e de Arte, onde a prática artística está imbricada com a prática educacional. São locais onde a produção de conhecimento e a difusão permitem um local fluído e dialógico entre aula, pesquisa e produção, por exemplo e as vezes em um mesmo ambiente. Os grupos de pesquisa também podem, por vezes, se estabelecer enquanto grupos e/ou companhias de dança, que se estruturam dentro das universidades e vivem do escambo entre o que a instituição e o mercado e/ou mundo do trabalho oferecem, para que consigam transitar entre o universo do ensino-aprendizagem e o mercado, com uma vivência e produção artísticas mediadas pelo ser artista e ser professor.

Assim, pensamos que os cursos de Dança no ensino superior estruturam hoje fundamental espaço produtor de conhecimentos que vai fomentar a área da Dança entre pesquisas científicas e pesquisas artísticas. Neste artigo não propomos a discussão entre pesquisa científica e artística, mas as múltiplas relações da atuação do docente e do artista no ensino superior em cursos de Dança.

Nas duas últimas décadas, as Universidades Federais brasileiras aderiram ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais chamados de REUNI. Foram implantados pelo Governo Federal através do Decreto 6096/2007 e este programa buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior brasileira: “a meta foi dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008 e permitir o maciço ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação”³.

O Governo Federal lançou assim, as diretrizes do REUNI em um único documento composto por 45 (quarenta e cinco) páginas e que traz em seu sumário a seguinte divisão: Apresentação; Diagnóstico da Educação Superior Brasileira; O que é o REUNI, sendo este composto por subcapítulos Objetivo e Diretrizes para Apresentação de Propostas; Meta Global REUNI com subcapítulo Investimentos e Custeios Previstos; Indicadores; Orientações para de Planos de Reestruturação e Expansão; Acompanhamento dos Projetos REUNI; Quando Apresentar as Propostas; Recomendações; Bibliografia; Glossário; Decreto 6.096/2007 e Anexo I – Formulário de Apresentação de Propostas.⁴

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>> Acesso em: 25 setembro 2014.

⁴ Este documento pode ser acessado pelo seguinte endereço: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 25 setembro 2014.

Pensando nesta ampla inovação do cenário da educação superior brasileira através das Universidades Federais o programa prevê que o

REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, nova articulação curricular, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. Ao se evitar a especialização precoce, ditada por uma formação estritamente profissionalizante, torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos materiais e humanos existentes nas universidades. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica. (Diretrizes REUNI, p. 21 e 22).

Outra questão importante são as modalidades de graduação previstas por tal programa, sendo elas: licenciaturas; bacharelados profissionais; bacharelados interdisciplinares; cursos superiores de tecnologia e outros. O desafio hoje está em estabelecer elos entre quantidade e qualidade dentro de uma estrutura que chega como política nacional, por vezes bastante imediatista e não valorizando as diferenças regionais.

259 ■

Neste contexto de mudanças, se aliam outros elementos importantes da política educacional brasileira nos últimos anos como a última Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que propôs na educação básica, nos níveis fundamental e médio, a Arte como componente curricular e, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estruturou a Arte como área de conhecimentos nos diversos ciclos da educação básica.

Os PCNs de Arte desempenharam, em nosso entender, importante papel naquele momento e o objetivo era “levar as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro para serem aprendidos na escola.”⁵, apesar das contradições teóricas e seu pouco uso nas escolas hoje. Pode-se reforçar assim, a importância de se fazer distinção entre as linguagens que compõem a área de Arte, superando a ideia de um professor generalista que atue nas diferentes linguagens, mas, sobretudo, valorizando a necessidade de um professor qualificado e com formação específica e ampliando a possibilidade e a qualidade da Arte no ensino formal.

Fazendo-se desse cenário, cursos que há tempos tinham uma demanda reprimida na sociedade, por articulações e discussões internas das Instituições de Ensino Superior (IES) e tendo por base a LDB e os PCNs, os cursos de Licenciatura em Dança adentraram e tomaram corpo nessas instituições,

segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o curso de graduação que teve o maior crescimento foi o de licenciatura em dança, saltando de 12 cursos em 1999 para 31 licenciaturas no país em 2009, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. (STRAZZACAPPA, 2012, p. 21)

Perguntamo-nos, por que cursos de licenciatura e não outros? O que faz estes cursos serem emergentes? Pensando nisto, podemos levantar hipóteses de que um

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 27 setembro 2014.

campo fértil de trabalho para professores formados em Dança, seja no ensino formal ou não formal, se constituiria. A obrigatoriedade da Arte e suas diferentes linguagens na educação básica abrem sobremaneira espaços de atuação destes professores artistas, como sendo partícipes e corresponsáveis na educação e no desenvolvimento de uma massa crítica e transformadora, aproximando e compreendendo diferentes realidades e proporcionando as Artes lugar de construção de saberes, bem como possibilidade de mercado profissional a ser vislumbrado pelos indivíduos no seu processo de formação e sua inserção na vida política, social e cultural na sociedade.

Aqui trazemos um exemplo para ilustrar: no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, a disciplina Fundamentos da Dança Moderna, ministrada pelo Prof. Dr. Alexandre Ferreira, abre todo semestre vagas de núcleo livre concomitante para a turma que deve cursá-la enquanto obrigatória. O núcleo livre caracteriza-se como uma disciplina que pode ser cursada por qualquer aluno da Universidade e de qualquer curso.

Neste semestre tivemos um estudante da matemática na disciplina, que em discussão depois de uma aula prática aliada a um texto este relatou que “eu vim cursar esta disciplina para ver as meninas bonitas e para dançar enquanto divertimento barato, no entanto, ao chegar aqui vários preconceitos caíram por terra”. E ele ainda acrescenta “fiquei surpreso ao ver que a Dança possui fundamentação teórica e prática e que existem autores que estudam pedagogicamente a Dança e que existe artista que pensa e produz Dança dentro de um contexto social e não alienado”. É certo que nos deparamos ainda hoje com velhos preconceitos e, apesar da profusão de novos cursos de Dança no ensino superior, ainda nos perguntam sempre, para que serve a Dança dentro da Universidade?

Aqui tentamos, portando, encontrar bons argumentos. A Dança na universidade pode se estabelecer tanto pela possibilidade de aproximação do universo artístico que a compõem, bem como o campo de produção de conhecimento enquanto área. Isto é, no ambiente universitário não está posto somente o produto artístico, mas também os processos, as metodologias, as didáticas, o refletir sobre a prática, o praticar pela reflexão e outras relações colaborativas e inventivas possíveis de se concretizarem. Tudo isto favorece um local rico em relações pessoais, em caminhos de experimentação, que conduz o humano para uma vida que contemple características artísticas, não exclusivamente no campo da obra, mas também da apreciação, estendendo a Arte para o cotidiano das pessoas e podendo potencializar o olhar inventivo e criativo na própria vida do indivíduo. Guilherme Castello Branco, filósofo francês, fala “da elaboração de um modo de vida incansavelmente criativo, onde nos fazemos e nos desfazemos sempre que algo nos impulsiona, a partir de um cuidado de si, para um outro movimento de condução da vida” (apud ROCHA, 2012, p. 42).

Estas escolhas de vida, a nosso ver, pressupõem uma aproximação com a Arte, mais especificamente com a Dança, enquanto propulsora e produtora de elaborações e potências criativas e pedagógicas. As questões se dão em uma espiral de conhecimento. Os professores formados pelos cursos superiores vão atuar nas escolas trazendo a Dança não como conteúdo de alguma outra disciplina, mas enquanto área de conhecimento e que vai dialogar com um projeto político pedagógico, com uma realidade escolar, favorecendo múltiplas tramas e interações humanas, pois “o universo escolar parece ser o local do aprendizado formal, do conhecimento sistematizado e, certamente, é um dos ambientes de interação humana no mais amplo

sentido da palavra” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013, p.25).

Neste ambiente de interação propicia-se a formação de novos públicos, de críticos, de artistas, de novos professores e que vão passar por diversas esferas de formação em Dança, tais como academias, cursos livres, cursos técnicos profissionalizantes e principalmente universitários, favorecendo uma disseminação da linguagem Dança enquanto mola propulsora de uma rede múltipla e em transformação que compõem a formação do indivíduo e da coletividade. Deste modo, temos na universidade lugares que vão estabelecer pontes de comunicação entre a sociedade enquanto consumidora de Arte/Dança, mas também, enquanto agenciadora de processos dialógicos de integração e interação entre o fazer, o pensar e o produzir Arte/Dança.

É um local que tenta estabelecer estruturas e fluências entre a teoria e a prática, ambas atuando como processo formador de indivíduos que poderão ocupar diversos ambientes do ensino formal e não formal e ampliando sobremaneira o dançar como ação pedagógica que pode se estabelecer no âmbito da Arte e da Educação como concepção do aprender e do conhecimento e que se torna possível de ser percebido pelo corpo. Por um corpo que não sobrepõe a mente ao físico, mas que conduz aos processos de ensino-aprendizagem. Estes, por sua vez, contribuem para um conjunto que apreende e produz novos comportamentos não somente pelo viés da inteligência lógico-matemática, mas também por outras vias de emanção de inteligências. Segundo o psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner (2010) há nove inteligências que se complementam nos indivíduos, são elas: linguística; musical; lógico-matemática; visual-espacial; corporal-sinestésica; interpessoal; intrapessoal; naturalista e existencialista.

A Dança, então, vista pelo viés das inteligências múltiplas pode favorecer uma abordagem rizomática, tomando emprestado o termo utilizado por Deleuze e Guattari no livro “Mil Platôs”. Isso permite aproximações de fenômenos que eram distantes e impossíveis:

o conjunto do mundo natural e cultural, mineral, vegetal, animal e humano como uma multiplicidade conectada, heterogênea e significante em um devir perpétuo, análogo às ramificações laterais ou circulares de suas hastes subterrâneas que chamamos na Botânica de ‘rizoma’. Em outros termos, o que se acredita ser real se reduz a um agenciamento instável, híbrido e, dizem os autores, mecânico de fluxos multidirecionais de intensidades múltiplas. (BERNARD apud STRAZZACAPPA, 2013, p. 38).

Ou seja, há uma pluralidade de contextos que vão concretizar os fluxos matriciais dos cursos de Dança e possibilitar multidirecionamentos de atuação dos próprios indivíduos que fazem estes cursos. A formação do artista-docente ou professor artista, e atuação do mesmo no campo da Dança não pode ter elemento segregador, nem idealizado, deve ser capaz de ampliar realidades e as experiências vividas em intensidades multidirecionais e com potências a serem conquistadas.

A universidade se estabelece como um agente propulsor de processos e produtos em Arte/Dança, possibilitando aos que a frequentam trilhar caminhos diversos de desenvolvimento de sua potencia artística, e, para outros, a oportunidade de serem apreciadores de tais processos e produções como componentes de uma vida universitária amplificada, crítica e humanizada. A professora Célia Almeida (2009) irá apontar em pesquisa que muitos artistas professores ou professores artistas vão encontrar na universidade uma possibilidade de estabilidade para se dedicar ao trabalho criativo, portanto acham que possuem liberdade para a criação. Outros apontam

condições estruturais materiais como importantes para uma experimentação de vanguarda e que encontrariam esta situação no mercado de consumo em geral. A professora também apresenta que entre alguns pontos negativos relatados na pesquisa, estão os excessivos relatórios, as burocracias, precariedades no trabalho e podemos acrescentar a desvalorização da área pelas outras áreas ditas como científicas, o que muito dificulta a criação de normas e regras que atendam as pesquisas artísticas na universidade. O fato é que vivemos hoje um novo lugar de pertencimento e que vem nos modificando profundamente.

Entre paredes e palcos: lugares comuns e lugares distintos

“viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente (IRWIN, 2008, p.96)

É possível e viável ampliar a carreira artística dentro da Universidade? Buscamos algumas referências que conhecemos de perto para ampliar a nossa reflexão. Tomamos inicialmente como exemplo, a Cia. Domínio Público, sediada na Unicamp e sob a direção da Prof^a Dr^a Holly Cavrell. Formada por alunos do Curso de Dança, Teatro, outros cursos e ex-alunos, esta companhia tem como local de trabalho as dependências do Departamento de Artes Corporais, realizando seus ensaios, pesquisas e montagens de espetáculos nestes locais. Como esta companhia não tem o caráter de ser somente um grupo de pesquisas, mas também uma Cia. profissional de Dança, ela sobrevive hoje como aquelas que não estão dentro deste *locus*, ou seja, de editais nacionais e projetos regionais de leis de incentivo à Cultura. A Prof^a Holly Cavrell além de ministrar aulas na graduação, também ocupa um cargo de gestão e a maioria dos integrantes do grupo são professores de ensino médio e cursinho, professores do ensino superior e também de academias. O interessante é ressaltar que todos estão ou foram vinculados a cursos da Universidade Estadual de Campinas.

Já na UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ⁶ foi fundada em 1987 pela Prof^a Ms. Eleonora Gabriel, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD). Este projeto originou-se do Grupo de Danças Folclóricas da UFRJ, fundado pela professora Sonia Chemale na década de 70. A Companhia se classifica como um grupo artístico, de pesquisa e de divulgação da cultura popular brasileira sendo constituído por professores, funcionários e alunos de diversas unidades da UFRJ. Produz espetáculos de música, danças e folguedos brasileiros, promove atividades e eventos científicos e culturais, além de cursos de extensão e de educação continuada. A companhia conta com bolsas de residência artística da própria instituição e outros apoios institucionais.

No Instituto Federal de Goiás, a atual coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança, Prof^a Dr^a Luciana Ribeiro, mantém um Grupo independente de Dança chamado *¿Por Qué?* Grupo experimental de Dança, que surgiu como um projeto de extensão há mais dez anos na Universidade Estadual de Goiás, e hoje, tem sede própria. Seus

⁶ Disponível em < <http://www.eefd.ufrj.br/ciafolc/historico> > acesso em: 01 de outubro 2014.

integrantes estão entre professores do ensino superior e alunos e ex-alunos da Educação Física e da Dança e foi a partir deste movimento coletivo, extensionista e iniciado na universidade que eles passaram a ter a Dança enquanto profissão. A história e a trajetória do grupo foi tema de dissertação da própria Luciana Riberio⁷. O grupo se profissionalizou tendo a universidade como ponto de apoio e hoje apesar de sede própria mantém intensas relações artísticas e educacionais com as universidades e escolas.

Na Universidade Federal de Goiás temos um grupo de pesquisa artístico-pedagógica coordenada pelas Prof^{as} Dr^{as} Maria Ângela Ambrosis (professora e atual coordenadora do curso de Licenciatura em Teatro da EMAC/UFG) e Prof^a Dr^a Valéria Figueiredo (professora do curso de Dança da FEFD/UFG). Este grupo desenvolve pesquisas e montagens de espetáculos, sobrevivendo também de editais nacionais e leis locais de incentivo à Cultura, tendo como integrantes alunos e ex-alunos dos cursos de Teatro e Dança, bem como artistas da cidade e convidados que se tornaram também coordenadores de curso, como Prof. Dr. Alexandre Ferreira (professor e atual coordenador do curso de Licenciatura em Dança FEFD/UFG).

No entanto, deve-se ressaltar que nem todos os aspectos são positivos, pois a estrutura universitária é também limitante e suas diversas demandas administrativas recaem sobre os docentes e muitas vezes geram ambientes incompatíveis com o campo Arte. Para aqueles que lidam com a Instituição, por vezes, ela é lugar duro, rígido, burocrático e sobrepõe de forma inoperante a prática artística. Os docentes que se envolvem em gestão, além de cumprir o tripé que mantém a universidade: pesquisa, ensino e extensão, devem também cumprir crescentes demandas burocráticas dentro das instituições, o que os sobrecarrega e, possivelmente, interfere na qualidade do que desenvolvem. Segundo Mundim em seu artigo “Artista Docente na Dança: Desafios”:

[...] dentre as atribuições de um professor universitário também se constituem as atividades de ensino de Graduação e de Pós Graduação (normalmente com uma carga horária elevada em função da quantidade reduzida de professores em uma grande parte dos cursos de Artes brasileiros) e administrativas (assumir cargos administrativos, participações em reuniões, participações em comissões, emissão de pareceres, etc). Participação em congressos, em mesas de debates, realização de palestras, publicação de artigos, entre outras ações, também fazem parte de uma produção intelectual que se espera de um professor universitário, principalmente, se este estiver vinculado a um programa de Pós Graduação. O montante de tarefas atribuídas a um professor universitário, portanto, é de uma ordem tão diversa e com um nível de exigência e responsabilidade tão exacerbado, especialmente àqueles cujo contrato pressupõe dedicação exclusiva, que por vezes me leva a uma pequena brincadeira ao transformar o significado da sigla DE (dedicação exclusiva) para DE (decididamente ou definitivamente escravo). (MUNDIM, 2013, p. 5)

Veja que aqui não se está indicando uma abstenção destas demandas, visto que a universidade é formada e gerida pelas pessoas que a compõem e a pensam enquanto espaço de produção e democratização de conhecimentos, no entanto, é chamada aten-

⁷ Ver dissertação: “Os Sentidos da Dança-Construção de Identidades de Dança a Partir da Experiência com o ¿Por Qu¿? Grupo Experimental de Dança”, Luciana Gomes Ribeiro do Prado, Orientador: Adilson Nascimento de Jesus. FEF/Unicamp, 2003.

ção para ser melhor pensado o processo de administração, favorecendo uma ampliação de participação do quadro de docentes, bem como, uma real valorização das pesquisas e produções em Arte na universidade compatíveis à pesquisa científica.

O encontro *O artista docente no ensino superior: discursos e práticas*, sugerido e materializado pela Prof^a Dr^a Ana Mundim na Universidade Federal de Uberlândia, de 26 a 30 de maio de 2014, foi composto por alguns convidados das seguintes instituições: Unicamp, Instituto Federal de Brasília, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Goiás. Durante esta semana os artistas-docentes se reuniram na tentativa de trocar experiências didático-pedagógicas e artísticas que se instauravam no campo da práxis, promovendo uma imersão de aulas, discussões e criações com o grupo, mas também troca com alunos e comunidade da universidade. Tal evento foi finalizado com a apresentação pública de um trabalho artístico questionando este lugar do artista-docente no ensino superior.

Durante o encontro houve várias discussões, e a exposição de algumas inquietações. Podemos dizer que antes as questões que permeavam o universo da Arte e a docência estavam vinculadas a atuação do professor na educação infantil, fundamental e média, vide as discussões levantadas por Isabel Marques em seus livros “Ensino de Dança Hoje: textos e contextos”, cuja primeira edição foi em 1999 e “Dançando na escola”, lançado em 2003. No entanto, com a expansão dos cursos superiores em Dança, esta discussão adentrou as Instituições de Ensino Superior (IES) se instalando, de certa forma, de modo inédito e urgente. Neste sentido, Almeida (2009) apontou que a carreira docente é muito polêmica para os artistas e sugere três grupos característicos estabelecidos nas relações artista-docente: um é o grupo dos chamados artistas-artesãos e que estão ligados ao fazer prioritariamente, o segundo grupo seriam os artistas-professores que entendem, por exemplo, que a tese em arte, o trabalho artístico deve ser precedido de fundamentação teórica, como um memorial; e o terceiro grupo de professores artistas já entenderia que o conhecimento artístico em si já é a fundamentação teórica prioritária, ou seja, a obra de arte deve ser a própria tese e o conhecimento produzido, a escrita seria algo redundante.

Mediante este quadro de expansão dentro das universidades, em estudos iniciais e empíricos de nosso grupo⁸, basicamente descrevemos dois tipos de docentes, um grupo (grupo 1) formado por aqueles que são artistas da cena e agora ocupam o lugar também de professores universitários, após se qualificarem em mestrados e doutorados da área; e outro grupo (grupo 2) formado por pessoas que possuem pós-graduação, mas não tinham produção artística anterior e ao ingressarem no quadro destas instituições é que iniciam uma carreira artística ou uma relação mais próxima via pesquisa.

Sobre o grupo 1 há um desejo próprio e também é sugerido e cobrado pela instituição que continuem com suas produções artísticas, visto que elas também subsidiam seus currículos lattes e conseqüente pontuação na Capes/CNPq. Sobre o segundo grupo, que após o ingresso no ambiente universitário deve ser inserido na mesma lógica de produção e pontuação, percebe-se que se inicia o desenvolvimento de trabalhos artísticos, dentre outros.

Isto é um caminho claro e mais do que justo, visto que o ensino superior é atualmente um polo de concentração destes profissionais e exige produções de ensino, pesquisa e extensão. Mas, pode-se levantar como uma das problemáticas a utiliza-

8 Lapiac – Laboratório de pesquisa interdisciplinar em artes da cena. FEFD/UFG.

ção da universidade como celeiro unicamente de alimentação de suas produções artísticas, quer pertença ao primeiro ou ao segundo grupo, fazendo com que haja uma desvalorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o universo da Educação, em especial a educação formal.

Neste momento, é interessante e pertinente também atentar para questões da heterogeneidade que compõe o grupo discente de um curso de Dança hoje, principalmente nas IES Federais. Atualmente há vários cursos em que não há verificação de habilidades específicas (VHE), o antigo teste de aptidão. Não é nossa intenção discutir sobre este ponto neste texto, mas com esta experiência percebemos, no entanto, no curso de Licenciatura em Dança da UFG, que a entrada de livre demanda resultou basicamente em dois segmentos de discentes (pode ser que hajam outros, mas primariamente, estes são os que saltam aos olhos). O primeiro composto por aqueles que não tiveram até o momento contato com a Dança enquanto área de conhecimento e produtora de Arte como componente de suas vidas cotidianas, quer seja por apreciações ou como participantes de algum grupo ou coletivo de pessoas que se reúnem para praticá-la. Isso faz com que possam, neste caso, ter uma visão bem restrita do que vem a ser o universo da Dança, enfocando nas danças produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação, principalmente pelos programas de auditórios. O segundo grupo se refere àqueles que vem de escolas específicas e/ou cursos livres de Dança ou outros locais onde a Dança é praticada, e, portanto, de alguma forma, tem contato com a produção da Dança, mas não tem grande reflexão sobre a área, e nem é muito atuante como participante das próprias produções ou de outros espetáculos. Ambos chegam à universidade com intuito de buscar novos conhecimentos, mas tal situação traz questões que necessitam ser apuradas e esclarecidas no intuito de permitir uma adequação de estratégias de ensino-aprendizagem a esse público.

265 ■

Estes grupos são colocados em uma mesma sala de aula e com suas buscas distintas, o que pode exigir do docente o desenvolvimento de habilidades e competências outras que podem influenciar nas questões que tangem o ensino-aprendizagem da Dança. Isso traz sobremaneira questionamentos inclusive sobre a forma como estes cursos são pensados e para qual público de dança ou danças estamos falando e suas possíveis relações com a matriz curricular e projeto político-pedagógico do curso (PPC). Esta questão deve ser estudada principalmente pelos cursos de Licenciatura, cujos estudantes irão atuar nas escolas de ensino formal, que, a nosso ver, se caracteriza como a base propulsora e disseminadora de público e daqueles que vão ter como profissão a Dança.

As ações do Fórum de Coordenadores dos Cursos Superiores de Dança tem sido fundamentais no sentido de discutir o desenvolvimento das questões sobre o ensino superior em dança no país, propor políticas de mobilidade, construções de parcerias científicas e artísticas que engrandecem dinâmicas e flexibilidade ao ensino superior em Dança, ampliação de transversalidades acadêmicas e artísticas, trazendo novos olhares e possibilidades de integração das inter-relações docente/discentes.

O fato é que nos últimos anos, as Universidades vêm exercendo papel fundamental no campo da Arte, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, ampliando suas tramas e teias com a sociedade em geral, construindo novos espaços nas escolas, conquistando políticas mais adequadas de fomento e ampliando o reconhecimento desse campo de conhecimento como a área fundamental na formação de uma sociedade.

Acreditamos que estas mudanças e polêmicas têm sido necessárias para as instituições que vem se apropriando do campo das Artes. As reflexões apesar de muitas vezes serem antagônicas e conflituosas, no que se refere à presença da Arte no ensino superior, fortalecem ao debate urgente e a possibilidade de mudanças. Para nós, a Arte na educação é necessária e fundamental. Existem preconceitos, incompreensões e exclusivismos no campo artístico e que tendem a achar que a educação não é um lugar adequado e/ou possível para Arte. Acreditamos que Arte é produção humana, portanto fundamental nos processos formativos de uma sociedade e como apontou Barbosa (1978) o artista deve estar nos ambientes formais visto que todo artista é um educador, pois a obra, mesmo livre de intenção didática, tem caráter formativo.

Os caminhos entre a arte e docência são alimentos do artista e do docente que se preocupam em produzir, sistematizar, gerar polissemias pedagógicas e artísticas e pensar na Dança e suas possibilidades onde as premissas dicotômicas devem ser abandonadas. Refletir a atualidade e suas dimensões não é tarefa fácil e é preciso ir além das aparências e das abordagens unilaterais. Pensar a Dança na universidade é falar de um lugar de múltiplas tessituras, de polilógicas redes de comunicação e de espaços dialógicos para processos de investigação, com ampla possibilidade de rede entre os saberes, onde a multiplicidade dos corpos dançantes abre lugar para a aprendizagem e o conhecimento.

■ 266

Referências

- ALMEIDA, C. M. de C. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. SP: Ed. UNESP, 2009.
- ARTAUD, A. **Linguagem e vida**. Org. GUINSBURG, J.; TELES, S.F.; NETO, A.M. São Paulo: Perspectiva. 2011.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. SP: Perspectiva, 1978.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Editora 34. 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Editora Artemed. 2010.
- MUNDIM, A.C. **O artista docente na dança: desafios**. XXIII Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Confaeb). 2013.
- ROCHA, T. "Por uma docência artista com dança contemporânea". In GONÇALVES, T.; BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. (org.). **Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora. 2012.
- OLIVEIRA, U.A.S.M.; FIGUEIREDO, V.M.C. **Os lugares da Arte e da Educação: o que muda quando a dança e o teatro estão em cena**. Processos de Criação em Teatro e Dança: construindo uma rede de saberes e múltiplos olhares. Funape; UFG/CIAR. 2013.
- SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. RJ: Civilização brasileira, 1983.

SILVA, L.A. **Filosofia, educação, cultura e modernidade**. Educação, Cultura e Formação: o olhar da filosofia. Org. Coêlho, I.M. Goiânia: Editora PUC Goiás. 2009.

STRAZZACAPPA, M. "A formação do professor de dança". In GONÇALVES, T.; BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. (org.). **Docência-artista do artista-docente**: Seminário Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora. 2012.

Referências eletrônicas

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

Ilações artísticas tecidas por uma artista-docente

PATRICIA CHAVARELLI VILELA DA SILVA¹

■ 268

¹ Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre pela Universidad Internacional Tres Fronteras/PY. Membro do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpo-espço e Territorialidade/Conectivo Nozes; dos grupos de estudos: Corpo e expressividade, Procedimentos pedagógicos em/na dança.

■ RESUMO

Neste artigo trago, primeiramente, reflexões a respeito de como, ao longo do tempo, os artistas-docentes atuam como intérpretes, intérprete-criadores, criadores, professores, entre outras atribuições assumidas no decorrer da carreira. Na sequência faço o relato de uma experiência criativa vivenciada por seis artistas-docentes, professores de quatro universidades diferentes, que participaram do evento: *O Artista-Docente no Ensino Superior: Discursos e Práticas*. Esse evento suscitou diálogo e troca de experiências importantes aos participantes e gerou também material criativo transformado em trabalho cênico.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança, residência artística, artista-docente.

■ ABSTRACT

In this article I bring, firstly, reflections about how, over time, the teachers-artists act as interpreters, interpreter-creators, creators, teachers, among other duties assumed during the course of their careers. Secondly, I report a creative experience lived by six artists-teachers, linked to four different universities, who participated of the event: *O Artista-Docente no Ensino Superior: Discursos e Práticas*. This event raised important dialogues and exchanges experiences to the participants and also generated creative material that was turned into a scenic work.

■ KEYWORDS

Dance, artist residency, artist-teacher.

269 ■

Primeiros fios

Pensar as questões relacionadas ao artista-docente tem se tornado uma prática de alguns profissionais da dança na atualidade; um exemplo é a artista e educadora Isabel Marques que, desde a década de 1990, traz em seus textos reflexões a respeito das práticas do artista/docente². Marques (1999) a esse respeito diz que tal profissional acolhe as possibilidades de criar, interpretar e dirigir associadas a procedimentos educacionais que envolvem professores, alunos e público³.

Os profissionais da dança que desejam harmonizar uma carreira artística ao exercício da docência precisam associar saberes distintos e particulares que, se relacionados, colaboram de maneira bastante significativa em seu amadurecimento profissional. A questão é: Como fazer isso no contexto atual?

Na contemporaneidade encontramos vários docentes que desejam atuar nos dois universos (na arte e na docência). Historicamente, ao considerarmos as danças cênicas, encontramos referências de pessoas que buscavam essa arte por desejar se tornar um bailarino(a) de renome, de projeção nacional e internacional. A maioria dos registros encontrados apontam relatos de profissionais que estudavam dança para se tornar um competente intérprete, e/ou um coreógrafo. A figura do professor de dança esteve associada por muito tempo a do *maître de ballet*⁴, aquele profissio-

² Isabel Marques usa em seus textos duas maneiras de apresentar essa grafia: artista/docente e artista-docente.

³ Para maiores esclarecimentos a respeito dos pensamentos da autora sugerimos consulta direta a suas obras: Marques (1999, 2007, 2010, 2012, 2014).

⁴ Termo bastante usado, principalmente, a partir do século XVIII; significa: aquele que dirige, ensina e ensaia uma companhia de dança.

nal que se encarrega de treinar e ensaiar os corpos que darão vazão a uma obra artística. Esse, na grande maioria dos casos, era alguém que já havia dançado por alguns anos e que (ao parar de dançar por algum motivo) se tornou professor⁵ e/ou um bailarino em plena atividade que dava aulas como fonte de renda para sobreviver.

Tradicionalmente sem formações pedagógicas específicas, um bailarino estaria habilitado a ensinar dança se bem a executasse, disseminando a equação: *Quem sabe fazer, sabe ensinar a fazer*. Os professores de dança eram formados pela prática do dançar e a profissão docente consistia uma geração de renda para os bailarinos. Ensaiar e ministrar aulas de dança acontecia como fatos entrelaçados da carreira artística. (VILELA, 2013, p. 47)

No contexto apontado, não havia um estudo para ser professor, não se consideravam procedimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos para o ensino da dança. Havia uma preocupação, pela maioria dos mestres, em: investigar linhas estéticas; desenvolver passos de dança; estudar os movimentos técnicos a fim de possibilitar ao intérprete maior destreza e agilidade na execução de uma obra, etc⁶.

A partir da segunda metade do século XIX, começa a surgir, ainda timidamente, algumas pessoas que pensam o estudo da arte de maneira diferenciada da tradicionalmente adotada até então, como por exemplo Delsarte, Dalcroze, Duncan, Laban, entre outros⁷.

Mesmo com novas maneiras de pensar o estudo do movimento, da dança, dos processos de ensino-aprendizagem, a maioria dos espaços de formação em dança ainda adotava métodos tradicionais onde os professores repetiam os procedimentos utilizados por seus mestres. Somente na segunda metade do século XX passou a haver uma preocupação cada vez mais acentuada de profissionais preocupados com a maneira de conduzir os estudos pedagógicos na área das artes.

No Brasil, os cursos de arte ganham o espaço de ensino e pesquisa das faculdades e universidades no século XX e, nesse contexto, as licenciaturas procuram preparar professores para atuarem tanto na educação básica, nos conservatórios, como em locais informais de estudo da arte. A dança chega ao ambiente universitário, no país, em Salvador (1956) e posteriormente, na década de 1980, na UniverCidade, na PUC Paraná (depois FAP, atual UNESPAR) e na UNICAMP. A partir da década de 1990, esses quatro cursos se multiplicaram e chegamos ao ano de 2012 com 28

⁵ Me refiro a uma situação generalizada nesse apontamento, considerando a maior parte dos casos; porém não desconsidero cada situação em particular. Entendo que alguns profissionais se tornaram professores e/ou coreógrafos concomitantemente a sua carreira como bailarinos.

⁶ Na verdade, na maioria dos casos, nem nas escolas formais de educação básica os procedimentos de ensino-aprendizagem adotados eram adequados. Havia algo a ser ensinado dentro de determinado grupo cultural e isso era transmitido por alguém que detinha aquele conhecimento, independente de uma preocupação com a maneira *como* o fazia. Só no século XVIII surgem os primeiros pedagogos com propostas diferentes das tradicionais em vigor até então, como por exemplo Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852). No século seguinte vemos ampliar a diversidade de pesquisas na área com: Dewey (1859-1952), Steiner (1861-1925), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980), entre outros.

⁷ Para aprofundamento a respeito dos referenciais citados sugiro as seguintes obras: François Delsarte – Revista Brasileiras de Estudos da Presença – A pedagogia de François Delsarte, encontrada em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/issue/view/1513>; Delsarte e Dalcroze em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9475/1/2011_ElisaTeixeiradeSouza.pdf; Emile Jaques-Dalcroze - Emile Jaques-Dalcroze : sobre a experiência poética da rítmica : uma exposição em 9 quadros inacabados, de José Rafael Madureira, tese encontrada em: <http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=000435623>; Isadora Duncan – Minha vida (livro); Rudolf Laban – Domínio do movimento (livro), Summus Editorial.

cursos de formação de professor em dança, segundo INEP⁸; porém é sabido que a criação de novos cursos prossegue.

A situação de se expandir o campo de formação do profissional da dança para instituições de ensino superior traz consigo algumas particularidades, entre elas: a preocupação com procedimentos de ensino-aprendizagem concernentes a cada faixa etária e aos diversos estilos de estudos técnicos; as oportunidades de trabalho do egresso; o fato do profissional ingressar como docente em uma IES e desejar continuar atuando como intérprete-criador; a adequação do artista às normas, direcionamentos e demandas das Instituições de Ensino superior no país; entre outras. Essas, e diversas outras, questões são assuntos concernentes aos diálogos dos profissionais da área, seja em conversas informais, em reuniões de colegiado, em fórum de coordenadores de dança e em outras instâncias de discussão. Nesse texto não irei aprofundar essas discussões, me aterei a questões do artista-docente, mas ressalto a percepção de que esses pontos se inter-relacionam a todo instante.

Entendo o termo artista-docente, de maneira que abranja todos aqueles profissionais que desejem vivenciar uma carreira onde sua atuação como artista se dá de modo paralelo a sua ação como educador. Porém nesse texto, direcionarei, a partir de agora, minha discussão àquele artista-docente que está inserido em uma Instituição de Ensino Superior. Fiz essa escolha por entender que a realidade vivencial do profissional é particular nos contextos do Ensino formal e informal.

Como uma profissional da dança há 30 anos, e membro de um corpo de docentes de um curso de graduação em dança desde 2011, percebo que as ilações, apresentadas nos parágrafos anteriores, tem permeado alguns momentos de diálogo com colegas de trabalho; e esses, geraram o desejo de promover um espaço ampliado para debates e trocas de impressões. No início de 2014, a prof^a Dr^a Ana Carolina Mundim teve a ideia de realizar, na cidade de Uberlândia, um encontro de artistas-docentes afim de possibilitar reflexões artístico-pedagógicas e direcionadores teórico-práticos de pesquisa, refletir sobre as demandas atuais de um docente que trabalhe em cursos de graduação e pós-graduação, possibilitar a aproximação entre docentes de diferentes IES no intuito de gerar ações coletivas, e levantar material criativo para um trabalho artístico surgido dos estudos e das reflexões do encontro.

Esse evento foi intitulado: *O Artista-Docente no Ensino Superior: Discursos e Práticas*, e ocorreu no período de 26 à 30 de maio, na Universidade Federal de Uberlândia. O desejo inicial era convidar docentes de várias IES brasileiras, de todas as regiões do país; porém a dificuldade de coincidir as agendas desses profissionais e de conseguir verba para uma ação de tamanho vulto nos fez realizarmos esse primeiro encontro com três docentes locais e três convidados.

Outros fios

Devido as situações apontadas o encontro de artistas-docentes aconteceu com a participação dos convidados: Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Universidade Federal de Goiás, Profa Dra Sílvia Geraldi da Universidade Estadual de Campinas, Profa Dra Suselaine Martinelli do Instituto Federal de Brasília; e de três artistas-docentes da Univer-

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

cidade Federal de Uberlândia: Profa Dra Ana Carolina Mundim, Prof Ms Jarbas Ramos e Profa Ms Patrícia Chavarelli. O desenrolar desse processo foi permeado por momentos de criatividade, respeito, troca, descontração, escolhas, percepções, aprendizado, compartilhamento; para citar apenas algumas das situações vivenciadas.

O evento constou de residência artística de cinco dias, uma mesa de debate, um momento de roda de conversa e, no último dia, houve o compartilhamento dos resultados da residência, com a realização de uma apresentação artística surgida das discussões e trocas de experiências realizadas ao longo da semana. Além dos docentes, os discentes matriculados na disciplina de Dança Contemporânea III: técnica e composição participaram de parte da residência⁹. Esse fato foi positivo pois possibilitou a troca entre docentes e discentes, mas também permitiu um momento de trabalho particular entre os docentes.

A experiência de compartilhar o local de investigação artística entre pessoas que ora adotavam o papel de propositores, ora de investigadores de uma sugestão proposta por algum colega, gerou a necessidade de entrar e sair de papéis de docente e discente, promovendo uma reavaliação continuada das práticas artísticas e das ações pedagógicas.

Os momentos de trabalho em equipe não geraram somente a criação de um trabalho artístico, mas suscitou questões relacionadas à preparação técnica do artista da dança, às relações docente/discente e docente/docente, às normatizações institucionais do currículo em grades e disciplinas, ao tempo gasto em questões administrativas e burocráticas, entre outras. Todas as questões suscitadas são importantes no processo de amadurecimento do artista docente, porém me deterei nesse momento nos discursos e práticas experienciados no referido encontro concernentes às relações entre os artistas-docentes participantes. Para tanto, utilizarei a estrutura coreográfica elaborada na residência artística como norteadora da redação.

■ 272

Os primeiros pontos da tessitura

A primeira cena elaborada para o processo criativo é coletiva e se desenrola a partir da ideia da composição de uma mesa de debates e da fala de cada um de seus membros. Os momentos de pesquisa para levantamento do material a ser selecionado, trouxeram-nos inúmeras questões a respeito do que é ser convidado para ser um orador nesse ambiente. Qual tipo de responsabilidade nos cabe nessa situação? Como encontrar o equilíbrio entre o momento de fala de cada um dos membros da mesa? Como discorrer sobre determinado assunto? Quais são as exigências e competências esperadas para cada profissional a partir de sua titulação?

Antes de continuar essa sequência de pensamento, peço licença para um parêntese: As Instituições de Ensino Superior tem por exigência requerer de seus docentes as titulações de mestre e doutor, respectivamente. Quando o universo do artista da dança era apenas voltadas para as companhias e grupos amadores e profissionais, as exigências que lhe eram requeridas eram o desenvolvimento de habilidades físicas condizentes ao estilo estético que deveriam dançar. Quem dominasse com mais

⁹ A prof^a Ana Carolina Mundim, responsável pelo andamento da disciplina, inseriu a participação dos discentes na residência artística como parte do programa de estudos do semestre. Os mesmos só puderam participar dos dias que coincidiam com o horário curricular da matéria pois tinham compromissos (com outras disciplinas ou profissionais) nos outros dias.

maestria determinados movimentos era considerado como mais “qualificado” por seus pares. Nas IES, o processo de qualificação se dá pela titulação alcançada. Fiz essa ressalva pelo fato da última questão apontada trazer a reflexão sobre exigências e competências a partir da titulação.

Se observarmos as quatro questões anteriores podemos considerar que se adequam as particularidades do artista e do docente; porém a expectativa criada ao nos dispormos a compor uma mesa de debates apresenta particularidades diferenciadas de quando nos colocamos em cena. Apesar do pensamento corrente, de muitos profissionais da dança, de afirmarem que a arte faz ciência de uma maneira diferenciada dos profissionais de outras áreas; ainda nos esforçamos para nos adequar a moldes já instituídos, que tem seu valor, mas que, não necessariamente, nos satisfaz¹⁰.

A ideia de identificar conhecimento como um produto gerado somente pelas atividades científicas e filosóficas tem se revelado bastante limitada em nossa época: sabemos muito bem que a maior parte das vezes a atividade artística não é suficientemente valorizada, até mesmo sendo classificada como algo marginal, em alguns grupos e contextos. No entanto, o que temos aprendido com os mais recentes estudos sobre o ser humano e a chamada Teoria do Conhecimento é que a atividade artística é também uma forma de representar o mundo, mais ainda, é uma forma de sobreviver no mesmo, elaborando altos níveis de complexidade. Não é casual, por exemplo, que estejamos vivenciando agora uma época onde se busca o enlace entre arte e ciência, ou ainda entre arte e tecnologia. (VIEIRA, 1999, p.17)

273 ■

Essas palavras de Vieira (1999) nos auxiliam a considerar que podemos fazer ciência a partir das particularidades intrínsecas às artes, que podemos nos apresentar em uma mesa de trabalhos com discussões aprofundadas e consistentes sem, necessariamente, seguirmos moldes ou tradições já reconhecidas. A estrutura organizacional de uma mesa de exposição de pesquisadores de outras áreas atende as especificidades desses; ela não deve ser um modelo universal mas uma referência, que podemos adotar ou não.

Nesse encontro de profissionais, procuramos compor uma mesa que não se dispunha seguir qualquer padrão já instituído; não procuramos trazer respostas prontas sobre qualquer tema ou pesquisa, mas experimentações a respeito de como tentar encontrar réplicas às perguntas acima formuladas, por meio de uma atuação como artista-docente. Tentamos refletir sobre as exigências e competências do profissional da dança nesse contexto e, também, como seria possível discorrermos sobre determinado assunto equalizando o tempo de fala de cada um dos membros da mesa. Buscamos encontrar um discurso na relação entre movimento corporal, vocal, expressivo, relacional.

¹⁰ Silvío Zamboni na apresentação de sua obra: *A pesquisa em arte – um paralelo entre arte e ciência*, (2006); fala que se sentiu motivado a escrever esse livro, em grande parte, pelas dificuldades que encontrou para caracterizar a pesquisa em arte quando, em 1984, começou a trabalhar na nascente área de artes no Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sugiro a leitura dessa obra àqueles interessados no tema.

Tecer, tecer, tecer ...

A segunda cena do trabalho se inicia com um duo entre dois artistas-docentes, um momento de conversa entre dois profissionais que se conheceram a poucos dias, mas que se propõem a “estar em diálogo”, a se relacionar, a confabular sobre semelhanças e diferenças, a ouvir e a falar...

Seja no ambiente do artista como no do educador o diálogo é fundamental no processo de tessitura de suas ações. É através de uma percepção refinada do que o outro está dizendo¹¹ corporalmente que se estabelece uma relação entre as pessoas que se colocam em colóquio. Os dois artistas presentes na cena têm formações diferentes, interesses de pesquisa diversos, residem em localidades distintas... Porém se propõem ao exercício da percepção; ao desafio de identificar pontos de diálogo que surgem do movimento. A prática de estudo de movimentos durante o período da residência suscitou a identificação de afinidades criativas, de encontrar entendimento entre seres tão particulares, de descobrir semelhança no diferente. Entretanto, ressalto que essa espécie de diálogo só foi possível pela disponibilidade adotada por cada artista-docente durante os encontros de trabalho que culminaram na experiência artística.

■ 274

Após algum tempo de interlocuções criativas essa dupla abre espaço para as considerações artísticas de outra colega, que se configura na terceira parte do processo: um solo. Na verdade, esse momento do trabalho surge como um solo, porém se reconfigura no decorrer do processo. Enquanto a solista dança, três intérpretes se dispõem (em círculo) a sua volta, observando sua performance. Conforme a cena se desenrola, a intérprete se posiciona em locais diferentes do espaço e a cada vez que isso acontece seus colegas a acompanham “diminuindo” a circunferência onde expressa sua arte.

Essa cena foi criada numa dinâmica de jogo (improvisação) e suscitou duas linhas diferentes de reflexão. A primeira muito relacionada ao ambiente de compartilhamento instaurado durante toda a semana, onde o apoio ao outro, o companheirismo nos momentos de dificuldades ou de bonança, são importantes ao equilíbrio psicoemocional no ambiente de trabalho (no solo, a colega não era deixada só). As pessoas colocadas ao seu redor, ofereceriam suporte, delimitação de espaço, desafio, apoio; se dispoñdo a estar juntos mesmo quando o caminho é solitário.

A segunda gerou uma sensação de pressão, de aprisionamento, de limitação. O artista-docente, ao ingressar em uma IES, muitas vezes se sente pressionado por exigências institucionais das quais duvida se conseguirá lidar. O sistema educacional tradicional está fundamentado em situações organizacionais que pode gerar no profissional uma sensação de aprisionamento, de limitação a sua capacidade de ação tanto como artista, como enquanto docente em um processo de formação em arte.

Essas possíveis leituras da cena trouxeram ao grupo organizações corporais diferenciadas. Percebemos que ora nos colocávamos em cena unidos pela relação estabelecida na primeira linha de reflexão e ora nos organizávamos movidos pela segunda. A cada vez que o trabalho é levado a público nos organizamos a partir das

¹¹ Peço considerar a palavra *dizer*, nesse contexto, em uma amplitude de entendimento que signifique algo que se expressa tanto por meio de palavras (orais ou escritas) como corporalmente, por meio de movimentos dançados.

situações que mais estamos vivenciando naquele momento.

Essa cena chega ao fim quando a solista deixa o ambiente acompanhada por um dos colegas que a cercava; e se inicia a próxima com a permanência de duas artistas-docentes. O diálogo entre estas se desenrola a partir de uma troca de experiências; do esforço de apropriação da linguagem corporal uma da outra a fim de experienciar, por meio do movimento, um fragmento do pensamento criativo da colega. Tomaram-se emprestados os movimentos elaborados por cada uma, nos processos de criação desenvolvidos durante a residência, para, realizando-os em parceria, poder-se compartilhar suas individualidades artísticas.

Os movimentos, ora curtos ora alongados, desenhando retas, círculos e espirais, viabilizando contrações e expansões, estavam conectados por uma ampliação da percepção. O alargamento da percepção possibilitava às intérpretes a identificação do tempo de ação da companheira. Essa sinergia entre as artistas-docentes dava concretude a uma dança onde a diferença aparecia como individualidade.

A elaboração do duo não recebe a assinatura de uma ou da outra artista, mas de ambas, pois os movimentos surgiram de pesquisas individuais que, ao serem oferecidas para compartilhamento, se reconfiguram. Isso ocorre a partir de procedimentos de apropriação, estudo e reorganização de movimento. Nesse sentido, podemos reconhecer que a relação entre as artistas se pauta numa situação onde o desejo de ampliação de conhecimento, de criação, de troca, é compartilhado.

275 ■

Após algum tempo de “conversa” em dupla os demais começam a entrar em cena novamente e por meio de deslocamentos no espaço, o grupo se torna um cardume. O significado da palavra cardume diz que essa representa um grupo de peixes que nadam como se fosse um único indivíduo. Em nosso trabalho nos propusemos a esse tipo de envolvimento: seis individualidades que caminham em grupo, numa relação constante entre si, em direção a um objetivo comum: a arte e a docência. A concepção de único (de uno), nesse contexto, está ligada a união de indivíduos em um mesmo propósito artístico.

Depois de alguns instantes de deslocamento coletivo, de expressões de individualidades em prol de um objetivo comum, o grupo se reagrupa em duos que se unem pelos toques das mãos; duos que se organizam e reorganizam de acordo com as aproximações e/ou afastamentos que acontecem na caminhada. Essas duplas permanecem juntas pelo tempo espaço gerado na experiência, no desejo de compartilhar, de ouvir a falar, de trocar.

Porém, como tudo na vida, e na arte, é movimento, mesmo as aproximações tendo sido muito especiais chega o momento da retomada da rotina de cada um; e a última cena se organiza a partir de deslocamentos individuais onde cada intérprete-criador encontra um lugar para, ainda se relacionando com o outro, encontrar seu instante de fim.

Não de fim de trabalho, pois este continua; nem de fim de vida pois essa está a caminho; nem de fim de compartilhamento artístico pois esse só começou; mas de finalização de um processo que representa o início de inúmeros outros entre esse grupo, esse cardume de artistas-docentes. Os compartilhamentos da residência ficaram com cada um dos participantes, em suas salas de aula, salas de ensaio, textos, obras, vida...

Referências

- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- FREINET, Célestin, **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, Isabel A.; BRASIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.
- MARQUES, Isabel A. "Artista às avessas, ou: o que a arte pode aprender com a educação?" In PRIMO, Rosa; PARRA, Denise. **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora: 2014.
- PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. Trad. Moacir R. de Amorim. São Paulo: Difel, 1970.
- PEREIRA, Roberto. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- PEREIRA, Roberto. "Os nomes próprios da dança brasileira". In Pereira, R.; Meyer, S.; Nora, S. (org). **Seminários de Dança – Histórias em movimento: biografias e registros em dança**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf. pp.41-62, 2008.
- PRIMO, Rosa. **A dança possível: as ligações do corpo numa cena**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.
- SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- SUCENA, Eduardo. **A dança Teatral no Brasil**. (Coleção Memória, Vol.5). Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1989.
- STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 5ªed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2012.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. "O Corpo na dança". In **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, fev.1999, p. 17-30.
- VILELA, Lilian. **Uma vida em dança – movimentos e percursos de Denise Stutz**. São Paulo: Annablume, 2013.

Experiências pedagógicas de um bailarino autodidata: entrevista com Khosro Adibi

MARIANE ARAUJO¹

PATRÍCIA CHAVARELLI²

■ 278

¹ Artista, graduanda em Dança pela Universidade Federal de Uberlândia, integrante do grupo de dança contemporânea Strondum, membro do Conectivo Nozes e pesquisadora/integrante no Grupo de Pesquisa Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade.

² Intérprete-criadora, educadora, pesquisadora. Bacharel e licenciada em dança pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre pela Universidad Internacional Tres Fronteras/PY, docente na Universidade Federal de Uberlândia, membro do Conectivo Nozes.

■ RESUMO

Esta entrevista foi concedida pelo bailarino Khosro Adibi, em 23 de janeiro de 2014, a Patrícia Chavarelli e a Mariane Araújo, dentro das ações do projeto *Formigueiro: Acervo e Memória*, vinculado ao grupo de pesquisa *Dramaturgia do corpoespaço e territorialidade*. Nela, o bailarino compartilha suas experiências como pedagogo e aborda como se construiu sua formação em dança, de modo autodidata.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança, pedagogia, autodidata

■ ABSTRACT

This interview was made with the dancer Khosro Adibi, in the 23rd of January of 2014, by Patrícia Chavarelli and Mariane Araújo, as part of *Formigueiro: Acervo e Memória*'s project actions, linked to the research group *Dramaturgia do corpoespaço e territorialidade*. In the interview, the dancer shares his experiences as a teacher and explains how was his self-taught formation in dance.

■ KEYWORDS

Dance, pedagogy, self-taught

279 ■

Apresentação

O Projeto *Formigueiro*, vinculado ao grupo de pesquisa *Dramaturgia do corpoespaço e territorialidade*, é estruturado para a construção de um acervo da memória da dança, tendo como eixo principal os artistas da dança atuantes na cidade de Uberlândia ou que participaram de ações na cidade como bailarinos, pedagogos ou coreógrafos. Ele visa gerar material de pesquisa e expandir os registros e documentações na área de dança. O projeto se articula em quatro frentes orientadas pela organização de documentos, a saber: 1) coleta de materiais a partir de solicitações de doações; 2) realização de entrevistas com artistas, buscando traçar possíveis histórias da dança, visões sobre pedagogia e criação, e filosofias de trabalho na cidade de Uberlândia, no Brasil e no exterior; 3) transcrição das entrevistas realizadas; 4) Seleção e publicação de entrevistas.

De 21 a 24 de janeiro de 2014 o grupo de pesquisa colaborou com a organização de um workshop de dança contemporânea, ministrado pelo bailarino Khosro Adibi, e realizado na Universidade Federal de Uberlândia. Nessa ocasião, a entrevista foi realizada, focando em sua experiência didático-pedagógica e formativa.

Khosro Adibi é um artista multidisciplinar. Suas atividades incluem as artes cênicas e visuais, criação de fotos/instalações de vídeos, *land art*, dança experimental e performance, pesquisa em educação e também coordenação e gestão de projetos artísticos, sociais e educativos na Europa e na América Latina. Ele é graduado no curso de *Fine Arts*, da HKU (University of Fine Arts, em Utrecht/ NL) e estudou dança na SNDO (School for New Dance Development, em Amsterdã).

Recentemente, tem ensinado, performado e realizado exposições pela Europa e América Latina, tem regularmente treinado a companhia Rosas, em Bruxelas, o Cullberg Ballet, em Estocolmo, e a companhia Maguy Marin, em Lyon e dançou com

o Les Ballets C. de la B.

Também trabalhou como autônomo para escolas como P.A.R.T.S (Bruxelas), Danshogckolen (Estocolmo), CODARTS (Rotterdam), Theatre School (Copenhagen). No Brasil trabalhou com companhias como Palácio das Artes, Primeiro Ato (ambas de Belo Horizonte) e Gustes Company (Araraquara) e ministrou cursos na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Estadual de Campinas, na Universidade Federal de Uberlândia, no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro e no Sesc Palladium, entre outros.

M: Como você começou na dança? Como foi o seu trajeto até aqui (escolas, academias ou universidades pela qual passou)?

K: Eu comecei a dança como artista visual. Eu estudei, antes da dança, artes visuais e trabalhei muito com meu corpo, por meio da fotografia, do vídeo, de instalações e performances/arte. Através disso eu tinha interesse em saber mais sobre meu corpo, de que maneira eu posso utilizar o meu corpo. Eu tive uma aula de dança uma vez, gostei muito e foi então que eu cheguei até aqui. Depois estudei na escola de Dança em Amsterdã, chamada School of New Dance Development, estudei só um ano, depois eu saí da escola. Este meu trajeto é um trajeto autodidata que atravessa minha pesquisa pessoal, com coisas que eu gostaria de observar no trabalho de outras pessoas, aprender também em aulas com pessoas que eu trabalhei.

■ 280

P: Nesse ano que você fez aula, lá na escola em Amsterdã, que tipo de dança que você chegou a estudar nesse ambiente?

K: No fundo, esta escola era para “dancemakers”, pessoas que criam dança. Esta escola basicamente tinha o foco na maneira como você pode construir o seu próprio caminho para criar dança. Era muito focada em composição e improvisação. Tinha aula de técnica também, mas a aula de técnica normalmente não era técnica cristalizada, como uma técnica fixa. Era mais voltada para a referência do trabalho de cada professor. Acredito que neste ano que estudei nessa escola de dança em Amsterdã, realmente eu não dancei nada. Eu tinha História do desenho, iluminação, fotografia, figurino, ou seja, temas com os quais eu já tinha contato anterior como artista visual. Todo o meu processo, no fundo, foi pensado depois dessa escola, porque quando eu parei com a escola depois de um ano, eu decidi parar com a dança. Eu fui para Nova York com a ideia de trabalhar como fotógrafo/filmador. Em Nova York pensei novamente sobre o desejo de movimentar meu corpo. E pensando outra vez melhor, eu descobri que eu não poderia deixar a dança, que eu necessitava seguir. E essa foi a direção provavelmente mais séria e independente do meu pensar com a dança. Era uma necessidade pessoal mais do que uma necessidade profissional. Foi isso.

M: E sobre a técnica que você utiliza nos workshops que ministra (Trabalho de Chão), de onde você trouxe esta referência?

K: Eu não tenho nenhuma referência específica, porque também, como disse, eu anteriormente não trabalhei com ninguém. Trabalhei com algumas pessoas que davam workshops curtos, mas eu não tenho um trajeto que desenvolveu meu trabalho com um professor. Especificamente esse trabalho iniciou quando eu tinha um estúdio em Bruxelas em 2001. Eu abri uma escola, não escola, um estúdio de dança em Bruxelas e trabalhava lá. Uma vez, uma amiga me pediu pra dar uma aula de técnica. Antes eu nunca tinha feito isso, porque meu foco sempre foi improvisação e

contato-improvisação. E eu disse para a minha amiga “Eu não sei o que é técnica” e ela disse: “você se movimenta muito bonito, ensina para as pessoas a maneira que você se movimenta”. Eu pensei em uma maneira de construir uma sequência com referência do movimento pessoal que eu tinha. Essa foi a referência que eu comecei a ter de aula técnica. E de pouco em pouco eu desenvolvi esse trabalho até onde está hoje em dia. Mas primeiro foi isso. Em segundo lugar, esse trabalho tem influência de pessoas com quem eu trabalhei, também de pessoas que eu ensinei, estudantes. Porque você faz algo, olha, observa se algo funciona ou não, identifica que algumas pessoas fazem diferente e pensa: “ok, quando ele faz diferente parece que é mais interessante do que a maneira que eu faço”. Eu pego isso e desenvolvo o processo e dessa maneira eu aprendo através dos estudantes, através do processo pessoal que ensinei.

M: E foi a partir daí que você começou a dar aulas?

K: Isto. Eu nunca pensei “Preciso ter uma aula técnica” e isso, provavelmente, foi também a razão de eu nunca ter tido uma aula de técnica. Até o momento que eu cheguei a uma conclusão de que seria melhor propor uma técnica que servisse ao corpo das pessoas, que pudesse ampliar as possibilidades dentro do seu “movimento natural do corpo”, do que dar uma técnica que obrigasse alguma forma ao corpo e que não tivesse realmente uma forma natural. Esta foi a minha referência. E também algo que foi muito importante, dentro da técnica para mim, foi de que a técnica precisa dar um ponto de partida. Eu disse muitas vezes: nós não dançamos com técnica, nós dançamos com o corpo. Porém entender de que maneira o corpo funciona, necessita trabalhar a mecânica do corpo basicamente, de que maneira o corpo funciona, de que maneira você pode desafiar. O que seria desafiar? Não sei, como se tivesse um desafio para levar esse movimento ou coisa para algum lugar em outro nível, vamos dizer assim. E esta foi para mim uma referência. Só que quando eu fui tentar construir um exercício, meu foco não foi realmente mostrar algo que as pessoas fazem em um espetáculo. Para mim o alfabeto é importante, de que maneira a gente entende o alfabeto do corpo e como ele pode escrever seu próprio livro, criar técnica. Esse é para mim o foco da técnica. O princípio da gravidade, de peso, de relação com o chão, a relação com o centro, de que maneira o corpo se move ao redor do centro, isso para mim é referência, não forma. Eu preciso da forma para explicar o conteúdo.

M: Então a técnica vem mais como uma ferramenta para composição do que se pensa a técnica em si, como virtuosismo?

K: Técnica necessita... Através da técnica o bailarino necessita encontrar o próprio corpo, não é mais que isso. Este é o trabalho do bailarino, como disse muitas vezes. Outra vez como um alfabeto. Tem quantas? 28 letras?

M: Por aí (risos)

K: 30. Tem trinta (risos). Pessoas escrevem livros e sempre escrevem, escrevem. Para mim é importante que as pessoas entendam o alfabeto, entendam a gramática e crie isto. Entender em seu corpo, a possibilidade do seu corpo e depois criar sua “dança”, criar sua maneira de movimentar-se. Compreender o corpo não é o mesmo que compor ou criar um trabalho de dança. O trabalho do físico é pensar enquanto corpo, como um todo, um instrumento. Trabalhar composição é um trabalho externo, não interno. É um conhecimento que necessita desenvolver através da relação que você cria, para criar uma obra de dança, por exemplo, uma obra de arte. Isso corres-

ponde a duas referências diferentes pra mim: referência externa ou referência interna. Inspiração, improvisação, técnica, são coisas que você faz enquanto corpo que pode ter uma relação com o externo, mas em primeiro lugar você precisa saber que relação você tem com o seu corpo. Como um cozinheiro, primeiro necessita desenvolver o sabor, depois pode cozinhar. O bailarino primeiro necessita “taste”. Provar o seu corpo, qual sabor tem e de que maneira eu posso utilizar isso. Depois pode criar composição ou alguma obra de arte, mas primeiro precisa se relacionar com o seu corpo. Eu creio que falar de técnica é entender que ela sirva para encontrar o seu corpo. E depois que criar isso é responsabilidade de cada pessoa, um caminho individual de descobrir de que maneira chegar.

P: É como se pra você fosse muito importante compartilhar com aquele bailarino, com aquela pessoa, esses caminhos de encontro do corpo e a partir daí cada um segue o caminho que achar melhor.

K: Sim.

P: Para você, nesse momento, o que interessa é isso, esse compartilhamento?

K: Realmente eu não digo ensinar. Eu compartilho conhecimento e se você pode usar de sua maneira, muito bom. Se não pode usar, não tenho nada mais para dar. Eu quero dizer: minha perspectiva sobre educação não é ensinar, é compartilhar e provocar, para que as pessoas sigam seus caminhos. Eu não acredito que exista um método ou uma maneira certa ou errada. Isso depende da necessidade de cada pessoa, depende da sua limitação e da possibilidade do seu corpo. Esta é a maneira que eu aprendi a entender meu corpo. Creio que isso pode servir para outras pessoas. Quando eu comecei a dançar, eu tinha 33 anos. Com 33 anos as pessoas param de dançar. Quando eu foco tudo em algo que falta, eu nem mesmo começo. Mas eu tentei focar na minha qualidade pessoal e no que eu posso fazer. Foi por isso que não quis gastar energia para aprender uma técnica cristalizada. Este que é basicamente meu caminhar. E eu acredito que também esse meu caminho seja justo para qualquer pessoa, porque nós não somos o mesmo. Cada pessoa tem uma estrutura diferente de corpo e por isso possui diferentes possibilidades e limitações. De que maneira você pode tirar a qualidade de cada pessoa e de que maneira eu posso estimular isso, para desenvolver sua qualidade. Este é o meu foco basicamente. Por isso também eu não posso aceitar que você necessite fazer algo desta maneira. Não. Eu digo que meu trabalho é para criar um ambiente para os estudantes, que cada pessoa com sua limitação e possibilidade pode desenvolver seu trabalho, pode desenvolver sua criatividade. Esta é a minha referência.

M: Como você entende a improvisação?

K: Para mim, improvisação é uma filosofia de vida, não é uma técnica de dança em geral. Eu acredito que a improvisação, a respeito de dança, improvisação é... a técnica mais complicada que existe. Porque dentro da improvisação, nós temos total autonomia. Autonomia não significa que você pode fazer qualquer coisa, não. Você necessita realmente ter conhecimento sobre muito aspectos, muitos elementos da dança, da composição, dentre qualquer coisa que tenha relação com uma “obra de arte”, para poder compor em tempo real. Pra mim isso também é referência. A gente usa improvisação para satisfação pessoal, improvisação para criar material para coreografia, improvisação para qualquer coisa, mas pra mim, improvisação é composição em tempo real. Isto é basicamente o que eu estou tentando internalizar/entender na minha pesquisa pessoal.

M: Como você pensa a composição dos seus trabalhos (o uso do espaço, a estética, etc). Como você pensa na elaboração dos seus trabalhos?

P: Hoje os seus trabalhos são todos solos?

K: É diferente. Meu trabalho tem diferentes lados. Vamos explicar o primeiro lado. Em geral na dança parece que a organizamos de tal modo como se primeiro viesse a bailarina, segundo estaria o coreógrafo e depois estaria o professor, em graus de importância. Pra mim esta hierarquia estaria inversa. Para mim o professor estaria em primeiro lugar na dança, compositor como diretor estaria em segundo e bailarino estaria por último. Eu acredito que quando estamos no palco como bailarinos, precisamos ter uma motivação muito forte e saber porque estamos ali. Pessoas com diferentes motivos estariam nesse palco. Alguns *performers* gostam de estar no palco, alguns são egocêntricos e outros têm algo a compartilhar com o público. Eu não consegui nenhuma razão para estar no palco, por isso coloco o bailarino no lugar mais baixo. No meio pedagógico eu sinto que tenho algo a oferecer, eu sinto que tenho algo para compartilhar, por isso esse lugar é muito importante, porque eu acredito que o sistema educativo sofre, através de algum ponto de vista que não é construtivo para os alunos. Eu acho que tenho algo para dizer. Isto é para mim o desejo por este trabalho, porque o sistema educativo, em geral, pensa de modo muito vertical. Se o professor sabe algo os alunos copiam e dessa maneira aluno bom copia o professor para segui-lo, não se pensa sobre a autonomia dos alunos. Muitas vezes não se pensa sobre criar uma identidade através do processo educativo para alunos. Eu acho que eu tenho algo forte, que através da minha experiência pessoal posso mostrar outro lado.

P: Seu interesse artístico então não é de estar em cena como bailarino ou como criador, como coreógrafo, mas como um pedagogo, um pesquisador.

K: Eu acredito que através do ensinar eu aprendo muito mais do que eu aprendi em todo o meu processo educativo. Porque, como professor, foi quando realmente um processo criativo pessoal começou a estar em um lugar em que sempre aprendo coisas. Não é aprender coisas que outras pessoas aprendem para ensinar. Isso é uma pesquisa pessoal. Eu estava em um teatro observando uma obra de arte e ela não chamou minha atenção. Através da pedagogia eu treinei minha observação para saber porque não chamou minha atenção e isto pra mim é matéria para trabalhar com algo. Para discutir de que maneira você necessita compor ou em que maneira você necessita trabalhar com o tempo, com qualquer coisa para capturar a atenção, para não perder a atenção do público. Com isso eu pude observar através das aulas, através do treinamento como professor, não como artista, que este poderia ser o meu trabalho artístico. Mas eu inverti. Muitos artistas não são bons com o corpo, mas são muito bons professores e tem ideias para trabalhos artísticos. Eu entendo assim, como no boxe: alguém estaria no ringue e alguém estaria como um pequeno treinador que diz “esquerda, direita, tá, tá, tá”. Este último não poderia estar dentro do ringue, mas ele saberia de que maneira o boxeador poderia proteger o seu corpo. Esta é a minha visão: eu estaria fora, eu não estaria dentro do ringue. Eu acredito que eu tenho uma ideia sobre de que maneira eles necessitariam estar dentro.

M: E quais são os seus projetos em que você está trabalhando atualmente?

K: Eu atualmente trabalho... Para mim, trabalho tem três diferentes campos. Eu faço esse trabalho educativo que basicamente consiste em mudar para diferentes lugares dando workshops. Através dos workshops eu encontrei pessoas que eu tenho

interesse por elas. Eu chamo essas pessoas para um laboratório que eu chamo de I.P.L., International Performance Lab. Este laboratório eu comecei a pensar em 2005, quando eu tinha uma escola de dança em Bruxelas, e encontrei muitas pessoas totalmente perdidas. Aí eu pensei de que maneira eu poderia apoiar o processo da comunidade. Juntei essas pessoas no estúdio e comecei o trabalho com elas para decidir o que fazer, ao invés de esperar alguém tocar a minha porta para que eu fizesse algo. Vamos pensar em criar nosso próprio trabalho. Este trabalho foi em outro nível: muitas vezes também eu realmente não ganho dinheiro para isto, eu coloco dinheiro para isto. Outro trabalho, outro campo deste trabalho educativo e social foi através do trabalho artístico que eu fiz com o I.P.L. pensando na América Latina. Porque eu cheguei na Argentina primeiro em 2005 com ideia de fazer esse trabalho artístico com as pessoas, mas quando eu vi a realidade de pessoas que dormiam em caixas e não tinham realmente uma estabilidade social, confrontei com o meu passado porque eu passei pela mesma realidade e na mesma sociedade. Eu também não tinha realmente uma família que tinha um poder econômico. Esse confronto comigo me fez buscar uma maneira de ver de que modo eu poderia usar meus conhecimentos e ideias para apoiar o processo criativo das pessoas na comunidade, através do trabalho educativo e social. Basicamente eu chamei artistas para trabalhar no I.P.L. em um lugar específico. Por exemplo, aqui no Brasil desenvolvi o trabalho em Matão, pequena cidade do interior em São Paulo, e chamei os artistas da comunidade, não só para ministrar workshops, mas algo mais. Alguns realmente que moravam em periferia, pessoas em formação, pessoas que realmente não tinham contato com.... eu uso a palavra processo criativo, porque arte tem uma imagem de elite, um pouco uma conotação de que arte é para artista. Mas a fundação da arte, para mim, é o processo criativo. E isso pode ocorrer na cozinha, ou na lavanderia, dentro de qualquer lugar. Eu acredito que muitas vezes quando dizemos que a comunidade é pobre, em primeiro lugar pensamos na experiência sobre as pessoas que não têm dinheiro. Mas em comunidade pobre não é por causa de dinheiro que falta educação e processo criativo na comunidade. Quando realmente o processo criativo é presente nas pessoas, as pessoas conseguem formas de melhorar a condição de vida. Por exemplo, dar dinheiro para pessoas que não sabem o que fazer com isso, depois de um mês estariam no mesmo lugar, justamente porque não sabem o que fazer com isso. Isto para mim é basicamente a parte mais importante do meu trabalho. Trabalho para unir o artístico, o social e o educativo também, em Fronteiras³, por exemplo.

M: Como você vê a dança contemporânea atualmente?

K: Eu acredito que basicamente, pessoas que dizem “mundo dança contemporânea”, isso significa Europa e Estados Unidos e este não é o mundo. O mundo é maior que isso, mas para muitas pessoas o mundo significa isso. Infelizmente para muitas pessoas fora desse mundo também mundo significa isso. Para mim dança contemporânea é algo que passa hoje em dia aqui em Uberlândia neste estúdio,

³ O festival internacional de artes Fronteiras é uma plataforma multidisciplinar para a troca e desenvolvimento de arte e educação entre artistas e seus ambientes diretos. Um projeto envolvendo ampla gama de públicos e atividades: desde áreas desprivilegiadas e periféricas até reconhecidas e profissionais organizações ou institutos na cidade, juntando arte de palco, música, multimídia, artes manuais e visuais assim como literatura, ciência e cuidados com a saúde. Atividades estas oferecidas para universidades, escolas, centros culturais, organizações culturais públicas e privadas, assim como prisões, orfanatos, organizações que trabalham com psiquiatria, moradores de rua e pessoas desfavorecidas. Visa a ativação do clima cultural para estes locais específicos e gerar um processo criativo nos indivíduos.

não é mais que isso. Pessoas precisam construir o seu próprio trabalho e conseguir sua própria identidade nesse espaço contemporâneo. Não tem que realmente dizer que dança contemporânea é Pina Bausch, dança contemporânea é, não. Acho que crio meu trabalho com todo respeito para muitas pessoas que realmente tem muita dificuldade para desenvolver algo muito sólido dentro da sua comunidade. Isso acontece por sua cultura, por sua maneira de observar, por sua maneira de perceber o trabalho com corpo. Esse trabalho não é o mesmo na África, não é o mesmo na América Latina, porque toda cultura tem sua própria maneira de relacionar-se com o corpo, de relacionar-se com a sua “dança”. E uma razão para mim da existência do trabalho Fronteiras é exatamente isso: construir e buscar sua própria identidade dentro da cultura. Acredito que esta cultura tem o potencial para criar a sua “dança contemporânea”. Esta é basicamente minha visão. Eu não sei nada sobre dança contemporânea. Porque, outra vez, eu não busco uma forma cristalizada, eu tento buscar um caminho próprio e tentar aplicar em culturas com suas necessidades próprias. Cada um pode tirar informação e formar sua “dança”, a partir do que se passa nesse momento e no agora.

M: E foi por essa busca que você começou a viajar tanto, a ir a tantos países para, além do ensino da dança, buscar conhecimento, e entender como se dão esses processos?

K: Eu acredito que isso me ajudou a observar diferentes realidades, porque quando nós estamos no próprio solo, tudo que passa é isso, mas quando saímos do contexto e entramos em outro contexto é possível observar quais as riquezas dentro do próprio contexto e o que falta dentro desse contexto próprio. E esse é um processo de aprendizagem muito rico, e por isso eu não necessito do professor da Universidade. Eu aprendi através da experiência da vida, através da sua própria experiência e também aprendi a utilizar a intuição, que hoje em dia os outros deixam passar muito na sociedade moderna. Tudo necessita ter uma relação lógica, uma relação matemática, mas o lado sensível da coisa, o lado pelo qual nós nos relacionamos através do sentido, não são muitas pessoas que dão valor a isso. Quando você diz “alguém sente isso”, não significa muito. Você necessita saber isso, e depois você dá valor nisso. Eu acredito que esse lado é ativado através do processo criativo, o que basicamente nós chamamos de arte. Visão, audição, coisas que você sente, isso ativa os sentidos das pessoas. Mas eu me movimento em geral pelo meu interesse. Não tenho uma casa realmente, não tenho um espaço físico. Formalmente sou holandês mas nasci no Irã. Eu trabalho na América Latina. Onde eu estaria? Não sei. Eu creio que o mundo é a minha grande cidade e as pessoas são a minha comunidade, e não é mais que isso. Falar em diferentes idiomas e em diferentes culturas, não importa para mim. Muitas pessoas me perguntam porque eu faço esse trabalho na América Latina, se não sou latino. Para mim essa é a minha comunidade. Não é Latina. É uma comunidade como a minha e me importa esta comunidade, não importa se agora é na Sibéria, na África ou América Latina. Eu sou um nômade, eu tenho orgulho em dizer isto.

M: E como você vê essa relação de ensino na Universidade, na Instituição? Como você percebe isso? Você acha que é interessante ou não? Você acha que a dança deve ser uma experiência fora de um lugar fechado, sem um sistema de notas?

K: Eu acho que a sociedade tem uma estrutura e que não dá pra romper essa

estrutura totalmente, mas pode-se renovar isso, pode-se melhorar isto. Estrutura existe. Você não pode começar a partir do nada. Por exemplo: “vamos para campo, não sei, tirar a roupa e ver o que isso cria em nós”. Não. Tudo está aí. Mas de que maneira você fortalece toda a estrutura para melhorar a condição da vida das pessoas? Na Universidade por exemplo. Universidade é um lugar muito potente, tem muita potência. É um lugar realmente muito bonito em que toda nova geração passa. Essa responsabilidade é dessas pessoas, para amanhã construir novo futuro para a nova geração. Mas algo que falta no meu ponto de vista nas Universidades é melhorar o sistema educativo que tem muitos erros. O sistema educativo, para mim, não cresce com a necessidade do tempo, com a necessidade das pessoas hoje em dia. Isso que eu acredito. Não é só na Universidade mas é o sistema educativo em geral, porque foca na massa e serve para mostrar que posição individual pode-se tomar em sociedade, mas não serve às necessidades individuais das pessoas. Muitas pessoas estão totalmente perdidas em suas vidas, não sabem o que fazer com a vida, porém funcionam muito bem em sua posição. Porque? Porque realmente no sistema educativo concentram sua atenção em que maneira podem fazer o trabalho muito bem. Agora, o que sentem, o que fazem enquanto pessoas, não é realmente importante. Ninguém dará atenção a isso. Isso cria um desequilíbrio, não há equilíbrio. Certeza que nós temos responsabilidades com a comunidade. É necessário de alguma maneira fazer um acordo nesta sociedade. Mas como uma pessoa, eu necessito ser uma pessoa saudável para esta viagem, para ensinar pessoas, ensinar melhores relações. Este lado falta totalmente, faltam seres humanos dentro da educação, na parte humana da educação, falta em geral. A parte prática desta viagem. Eu necessito de dinheiro, do administrativo, a gente necessita de médico, e isso, isso, isso..., sim, mas eu necessito de atenção de pessoas como humano, não como parte de um grande mecanismo.

M: E como você vê/entende essa relação de arte e vida?

K: Para mim não tem separação. Eu acredito que é necessário viver para aprender o que se quer fazer dentro de um trabalho criativo. Experiência e trabalho artístico não é como chegar aqui com nada. A experiência chega através da vida. Eu acredito que essa relação é necessária para saber onde está a raiz. Essa árvore está aqui porque tem uma raiz, o lugar de onde tira nutrientes e dessa maneira nós podemos crescer. Porém quando separa isso, que outra vez, digo que é resultado do sistema educativo, tudo fica desconectado, desconectam-se diferentes partes de nós: parte espiritual, parte criativa, parte funcional, parte prática, como se fossem diferentes corpos. Eu faço meu trabalho, agora vamos para casa e seguir a vida. Não, trabalho necessita que você tenha paixão. Quantas pessoas hoje em dia estão em uma posição na sociedade em que são felizes com o seu trabalho? Não muitas. Quando você realiza um trabalho com paixão, a qualidade do trabalho também é diferente. Não importa se trabalha com o serviço administrativo, limpando a casa, ou não sei, sendo cozinheiro, ou com algo em dança. É o mesmo. Porque você faz com uma motivação muito forte, não faz como uma parte fora de você, isso eu acredito mais.

P: Muito disso que você fala está presente nas suas atitudes, na sua maneira de tratar as pessoas, no respeito com que você trata cada um. Não sei se você considera interessante falar algo mais sobre isso, porque essa entrevista só se completaria mesmo com uma filmagem sua em sala, mostrando sua relação com as pessoas. Tem alguma informação sua ou sobre seu modo de pensar, sobre sua vida, que você

acha que poderia ser importante compartilhar?

K: Eu acredito que algo muito importante pra mim é realmente estar aberto para aprender, porque isso não pára. Em uma Universidade quando você recebe o diploma, não significa que você terminou. Pensar. Para mim essa é a diferença. Eu disse, eu não tenho formação formal realmente, é... Eu tenho uma educação formal (risos). Mas a minha referência não é uma educação formal, minha referência é uma educação dentro da sociedade. Coisas que eu aprendi através de observações que passam realmente na “vida real” das pessoas, não a vida abstrata que nós criamos. Para mim, observação é uma coisa muito importante em geral. Onde eu nasci, tem uma imagem, como uma imagem de sabedoria, inteligente, uma imagem muito inteligente, que não sei se existe na história realmente ou não. Se você observar coisas que pessoas não gostam, você não faz, se você observar coisas que as pessoas apreciam, você faz. Você aprende isso. Eu sou assim para n coisas. Eu observo se uma aluna faz de alguma maneira que não funciona. Ok, isso não funciona. Vamos buscar outra maneira. Em sociedade, algo que realmente ajuda alguém... não sei, eu não tenho muitas palavras... ajuda não é a palavra... mas eu não tenho outra. De que maneira conseguimos estimular coragem nas pessoas, para esse tipo de coisa. E eu tento com minha consciência pessoal medir isso, o que é certo ou não pra mim, e aplicar isso na vida. Eu acredito que é sobre isso. Estar aberto, observar, aprender coisas que passam na vida, e pra isso não precisa da universidade, está em qualquer lugar da vida. Para mim, fora é mais puro do que dentro de um sistema cristalizado, como escola. Pode aplicar em qualquer campo da vida, não sei.

P: Às vezes nós temos alunos que entram na faculdade com mais de trinta anos e acho que ficam em dúvida se devem fazer faculdade de dança por causa de sua idade para dançar e você trouxe esse testemunho de que começou a dançar com trinta e três anos. Tem alguma coisa da sua história de vida que você gostaria de compartilhar para estimular essas pessoas?

K: Como disse antes, é... nós em geral pensamos o quão vazio está isso (garrafa de água). Não vemos o quanto está cheio isso. Vamos olhar o que está cheio na vida. O que eu tenho e não o que falta. Esta em geral é minha observação sobre tudo. E também sempre achamos que temos que viver igual a outras pessoas, mas não temos. De que maneira eu posso ajudar, de que maneira eu posso contribuir com algo para o processo dessa pessoa, para esta chegar em outro nível? Você não observa o que falta em você, observa o que está em você. E isso pra mim é a filosofia de tudo, dança, qualquer coisa. E eu acredito que possa chegar em algum lugar. Pegue 20 pessoas, dê aula e queira que todas as pessoas cheguem em um mesmo nível. No fundo quando 20 pessoas chegarem no nível, não é nível mais, porque todo mundo está no mesmo lugar. Agora, se observar qual qualidade pessoal de cada um, criam-se 20 diferentes níveis individuais que tenham vinte maneiras diferentes para trabalhar e colocar atenção onde está a qualidade das pessoas, ao invés de esquecer tudo que se tem. Quando todo mundo grita, não se escuta nada mais. Eu acredito que isto é algo que falta no sistema educativo, que é padronizado. Pra mim é pensar sobre pessoas com sua própria qualidade e limitação. É isso.

