

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM DANÇA:

entre saberes e modos de fazer

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Eleonora Campos da Motta Santos
Rubiane Falkenberg Zancan (orgs.)


Editora
UFPel



**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA
EM DANÇA:**
entre saberes e modos de fazer



Reitoria

Reitora: *Isabela Fernandes Andrade*

Vice-Reitora: *Ursula Rosa da Silva*

Chefe de Gabinete: *Aline Ribeiro Paliga*

Pró-Reitora de Ensino: *Maria de Fátima Cósio*

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Eraldo dos Santos Pinheiro*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Paulo Roberto Ferreira Júnior*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: *Rosane Maria dos Santos Brandão*

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: *Taís Ullrich Fonseca*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: *Ana da Rosa Bandeira*

Representantes das Ciências Agrárias: *Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner* (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Eder João Lenardão* (TITULAR), *Daniela Hartwig de Oliveira e Aline Joana Rolina Wohlmuth Alves dos Santos*

Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Rosângela Ferreira Rodrigues* (TITULAR), *Francieli Moro Stefanello e Marla Piumbini Rocha*

Representantes da Área das Engenharias: *Reginaldo da Nóbrega Tavares* (TITULAR), *Cláudio Martin Pereira de Pereira e Jairo Valões de Alencar Ramalho*

Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Fernanda Capella Rugno* (TITULAR), *Jucimara Baldissarelli e Zayanna Christina Lopes Lindoso*

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Daniel Lena Marchiori Neto* (TITULAR), *Bruno Rotta Almeida e Marislei da Silveira Ribeiro*

Representantes da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennaforte* (TITULAR), *Silvana Schimanski e William Daldegan de Freitas*

Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Chris de Azevedo Ramil* (TITULAR), *Daniel Soares Duarte e Luís Fernando Hering Coelho*

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM DANÇA: entre saberes e modos de fazer

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Eleonora Campos da Motta Santos
Rubiane Falkenberg Zancan (**orgs.**)

Pelotas, 2024





**Editora
UFPel**

Filiada à ABEU

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3284 1684
editora.ufpel@gmail.com

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Leda Lopes - CRB-10/2064

P371 Pedagogia universitária em dança [recurso eletrônico]:
entre saberes e modos de fazer / organização Mônica
Corrêa de Borba Barboza, Eleonora Campos da Motta
Santos e Rubiane Falkenberg – Pelotas : Ed. UFPel, 2024.
283 p.: il.

15,5 MB, eBook (PDF)
ISBN: 978-85-60696-47-5

1. Dança – formação. 2. Pedagogia. 3. Inclusão.
4. Acessibilidade. 5. Sexualidade. I. Barboza, Mônica
Corrêa de Borba, org. II. Santos, Eleonora Campos da
Motta, org. III. Falkenberg, Rubiane, org.

CDD 793.3

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane

Administrativo

Suelen Aires Böettge

Administrativo

Seção de Produção

Preparação de originais

Eliana Peter Braz

Administrativo

Catálogo

Madelon Schimmelpfennig Lopes

Administrativo

Revisão textual

Anelise Heidrich

Assistente de Revisão

Suelen Aires Böettge

Administrativo

Projeto gráfico e diagramação

Fernanda Figueredo Alves

Carolina Abukawa (Bolsista)

Coordenação de projeto

Ana da Rosa Bandeira

Seção de Pós-Produção

Marisa Helena Gonsalves de Moura

Administrativo

Eliana Peter Braz

Administrativo

Newton Nyamasege Marube

Administrativo

Projeto Gráfico & Capa

Carolina Abukawa

Revisão Textual

Bruno Cardozo Gonçalves (Estagiário)

Descrições das imagens

*DiVerso: um programa de arte acessível
(programa de extensão do curso de Dança
Licenciatura da UFSM)*

“Dedicamos esta obra à vida e à atuação docente de
Carla Vendramin, nossa querida Carlinha!”

Sumário

9	Prefácio
14	Apresentação
18	Parte 1: Dos currículos, das formações...
19	“É preciso estar atento e forte”: forma e conteúdo na pedagogia universitária em dança
30	Formação em dança: caminhos possíveis pelo Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS
41	Gênero e Sexualidade: processos criativos e coreográficos na formação de professores de dança
57	Dança, deficiência, acessibilidade, inclusão: um panorama dos cursos de dança do RS
80	Parte 2: De alguns itinerários...
81	Encontros, desejos e experiências: percepções sobre ser professora no curso de dança da UFPel
100	Tricotando corpos, subjetividades e conceitos: itinerários artístico-acadêmicos em dança
116	Dança na escola: das paixões às pedagogias possíveis
130	Memórias, histórias e diagonais de uma professora de dança
148	Cartas para minha docência em movimento
167	Dança: entre o fazer artístico, o fazer docente e o fazer receptivo
179	Parte 3: De práticas, conhecimentos e abordagens...
180	A composição, a improvisação e a roda de prosa: artimanhas docentes, charmes e pequenos feitiços

- 193 Composição coreográfica e formação em dança
- 209 Estudos somáticos do movimento Laban/Bartenieff em telepresença:
pistas para uma pedagogia da Autorregulação
- 227 Com Frida Kahlo, Pina Bausch e outros corpos: uma genealogia
matricial (per)formativa
- 246 O uso de *Problem-Based Learning* em estudos do corpo no ensino
universitário de dança
- 261 A cultura projetual e de projetos e o ensino e a formação em Artes:
uma reflexão acerca das experiências na Licenciatura em Dança
(UFRGS), anos 2017-2020

Prefácio

A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até a si mesmo

(Jorge Larrosa, 2019, p. 56).

Através do livro *Pedagogia universitária em dança: entre saberes e modos de fazer*, organizado pelas docentes bailarinas Eleonora Campos da Motta Santos, Mônica Correa de Borba Barboza, e Rubiane Falkenberg Zancan, somos convidados a reflexões sobre um campo científico e estético que é parte da natureza humana, por conta disso, é uma honra e uma alegria escrever este prefácio.

A dança é uma manifestação ancestral, uma das formas mais primitivas de expressão cultural da humanidade, na perspectiva de evidenciar desejos e intenções. Através da leitura dos costumes dos povos originários, nos inteiramos de que haviam coreografias múltiplas para manifestar suas perspectivas e valores: a dança da puberdade, a dança do acasalamento, a dança da chuva e da colheita, mas também as danças de guerra. As expressões mais genuínas de sua cultura foram expressas pela dança, acompanhadas por adereços que falam de uma época, incluindo desenhos corporais e rituais tribais.

Essa condição nos leva a crer que a dança é uma das manifestações mais importantes e genuínas da condição humana. Através dela, culturas se manifestam e revelam valores e intenções, quer na perspectiva estética, quer na cultural.

Certamente, sobre a historiografia da dança, alguns compêndios já tenham sido escritos, dada a riqueza de sua expressão através da história. Dos terreiros e tribos aos salões palacianos e teatros imperiais, a dança sempre manifestou uma condição sócio antropológica inerente aos valores sociais de cada época ou povo.

Entretanto, causa espécie perguntar por que, então, a dança tão tardiamente vem sendo reconhecida como uma *ciência da arte* e, como tal, elemento impor-

tante da educação formal? Quais as razões desse não lugar? Como se explica que só recentemente se constitui como saber acadêmico e escolar relevante?

Origens diversas podem ser responsáveis por esse fenômeno, que é sempre complexo e de múltiplas facetas. Mas é inegável que a visão pragmática da educação escolarizada, produzida pela modernidade, incidiu de forma significativa nesse cenário. A compreensão de ciência que acompanhou o século XVIII, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, transformou-se no fermento de uma perspectiva técnica e social de impacto substantivo na história da humanidade.

Foi Descartes, com seu *Discurso do Método*, que fermentou a racionalidade científica que desprezava o chamado conhecimento não científico, ou seja, não racional, incluindo os saberes do senso comum e estudos humanísticos e estéticos. Na sua importante obra, para se contrapor à concepção obscura de conhecimento que vigorou até o Renascimento, o autor *nega o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas*, que assumem a racionalidade como referência, como explica Boaventura de Sousa Santos (1987, p. 18). Essa perspectiva atingiu em cheio as possibilidades das chamadas ciências sociais, negando o estatuto de ciência a todas as manifestações culturais e estéticas por serem eminentemente subjetivas.

Certamente, desvendar as origens do modelo escolarizado e predominância das compreensões da ciência moderna nas suas práticas pode ajudar a explicação do porquê os saberes relacionados à arte e às humanidades foram – e ainda são – preteridos na educação das nossas crianças e jovens que frequentam as escolas e universidades.

Temos de reconhecer que a crise do *paradigma dominante* aqui referido, ainda que tardiamente, foi sendo criticado e invadido cultural e epistemologicamente desde a metade do século XX, provavelmente em decorrência da crise humanitária das grandes guerras e do próprio espaço da ciência. Foi importante esse reconhecimento vindo do campo da física, através de Einstein, quando reconheceu que o *olho do observador interfere no objeto observado*, admitindo a subjetividade humana e cultural na produção da ciência, até então banida pelos cânones da ciência moderna.

Entretanto, há de se reconhecer que as mudanças culturais ainda são lentas no que se refere ao reconhecimento do campo das artes e das humanidades como importantes no âmbito educacional.

Só nas últimas décadas é que saberes e fazeres, antes relegados a espaços restritos em função das classes sociais, como a dança e a música, quer clássica e erudita ou como manifestação popular, vêm assumindo uma legitimidade que ampara seu reconhecimento como saber cultural e epistêmico, reconhecido no espaço escolar e acadêmico. E se essa condição se constituiu num grande avanço civilizatório, ainda enfrentou (enfrenta) o especial desafio de assumir a cultura acadêmica, sem abrir mão da formulação cultural e estética que é constituinte de sua natureza. A sensibilidade é parte da arte e, portanto, requer uma simbiose de saberes de diferentes origens, muitas deles, até então, desprezados pelos campos científicos e pelas culturas de classe.

Não se pode esquecer o alerta de Bourdieu (1983, p. 82) registrado no texto *Gostos de classe e estilos de vida*, o qual chama a atenção sobre a relação entre gosto e classes sociais, incidindo na arte e na literatura, com expressiva possibilidade de marcar as políticas curriculares de cursos que se dedicam ao campo das ciências estéticas, como artes plásticas, música, dança e literatura.

Lembra o autor que o “gosto, propensão e aptidão à apropriação (material ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas, classificadas e classificadoras é a forma generativa que está no princípio do estilo de vida” (Bourdieu, 1983, p. 83). E este representa um conjunto de preferências que expressam e classificam saberes, dependendo da classe social. Uma visão plural e democrática da sociedade precisa incluir as manifestações artísticas de diferentes grupos que compõem a sociedade, reconhecendo que as expressões populares da arte fazem parte de seu objeto.

Ao fazer estas pontuações, reconhecendo o aligeiramento da análise dada a grandiosidade de seu impacto na vida cultural e acadêmica, não queria, nesse prefácio, deixar de registrar os desafios que vivenciaram professoras e professores do campo da dança para transformar um espaço acadêmico, tão tardiamente reconhecido, num lugar de formação.

Defendemos que só a dimensão humana pode transformar o espaço em lugar.

O lugar se constitui quando atribuímos sentido a ele, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para realizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando assumimos a expressão “este é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (Cunha, 2010, p. 54).

No caso das experiências aqui apresentadas, a universidade foi reconhecida como espaço de formação e se transformando num lugar que assume essa condição. O lugar é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir de significados daqueles que o ocupam. São preenchidos por intenções e subjetividades que atribuem sentido aos lugares, tornando-se parte dos sujeitos que os constroem. Tal como Viñao Frago (1993, p. 19), tomando como referência a experiência que viveu, as organizadoras deste livro confessam que *durante algum tempo foram lugares em que algo de nós ficou e que, portanto, nos pertence; que são a nossa história...*

É nesse contexto que reconheço a importância deste livro, não só escrito, mas também vivido por muitas pessoas, profissionais docentes comprometidos e capazes de reforçar as bases do ensino e da pesquisa em dança na educação humana.

O campo da pedagogia universitária, como temos defendido, exige um diálogo epistêmico que inclui os saberes pedagógicos e os originários dos campos específicos. As docentes, que organizam e participam deste livro, exemplificam com muita expressividade esta condição e foram capazes de aglutinar um conjunto de estudos que não só registram experiências de formação de seus estudantes, mas aquelas vividas na constituição de suas trajetórias e profissionalidades.

Tal como Contreras e Perez Lara afirmam que

deixaram-se tocar, deixaram-se dizer, abrir-se à surpresa, ao imprevisto, fazer significativo o vivido, parar para pensar que supõe abrir dimensões não programadas de nossas existências, porque só assim é possível ter uma experiência (Contreras; Perez Lara, 2010, p. 36).

Desejo que o mesmo aconteça com os leitores dessa obra e os estimule a viajar pelas andanças de uma pedagogia que desafia saberes e afetos. Reafirmo a alegria de estimular a sua leitura estimuladora da reflexão.

Minha Gratidão.

Maria Isabel da Cunha.

Em Porto Alegre, 29 de janeiro de 2023.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

CONTRERAS, José Domingos, PÉREZ LARA, Núria. *Investigar la experiencia educativa*. Madri: Morata, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Maris, 2010.

LARROSA, Jorge. *Esperando no se sabe qué*. Sobre el oficio del profesor. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1988.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*. Historia de la Educación, n. 12/13, 1993.

Apresentação

De acordo com o importante educador e pesquisador brasileiro Moacir Gadotti¹, o mestre Paulo Freire dizia que “educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano”¹. Pois este sentido, nos parece, está ligado ao quanto conseguimos partilhar saberes, vivências, acontecimentos e sonhos, muitos sonhos. E isto só acontece em comunidade, nunca como uma ação individual. Não é algo que fazemos de forma solitária, mas sim solidária. Assim, este livro é antes de tudo um momento formativo em que nós, professoras e professores de licenciaturas em Dança, refletimos, juntas, juntos, sobre os sentidos que construímos diariamente em nossas práticas pedagógicas, dançantes, nas instituições públicas federais gaúchas.

A proposta deste livro nasceu quando uma de nós realizava sua pesquisa de doutorado. O referido estudo intentava compreender como nossas práticas pedagógicas nas licenciaturas em Dança têm se desenvolvido dentro das universidades. A pesquisa naquele momento teve como recorte as universidades federais, sendo assim, estavam inseridas a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Formamos outras professoras e outros professores de Dança enquanto nos formamos docentes universitárias. Educamos e nos educamos porque é este

1 Citação de Moacir Gadotti em uma obra gravada em formato de cd, com linguagem de programa de rádio, intitulada “Paulo Freire: o andarilho da utopia”. O referido material foi fruto de uma parceria do Instituto Paulo Freire e da Rádio de Nderland, da Holanda, com a CRIAR Produções Artísticas de São Paulo, sendo gravado no estúdio Trilha Certa, em novembro de 1998. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3279>.

movimento contínuo que nos encaminha para “ser mais” na perspectiva tão bem adensada por Freire.

Ouvir a cada colega que trazia detalhes de seu percurso pessoal e profissional na dança e na docência era muito bonito! Os olhares, os gestos, as palavras e as reflexões que emergiam das entrevistas foram reveladores de trajetórias únicas entre si, mas muito próximas no que se refere a uma espécie de “devoção à dança”. Não uma devoção no sentido mítico ou religioso, mas como reflexo, materialização da escolha por um modo de estar no mundo e, portanto, de intervir nele. Havia, há, em cada depoimento, uma entrega, uma existência, uma docência que é, antes de tudo, dança. Dança como o sentido de vida e educação.

As histórias que cada professor, ou professora, trazia revelava, também, surpresas, descobertas que surgiam enquanto as respostas ao roteiro de perguntas que aquele encontro provocava. Este movimento revelou um caráter formativo que a própria pesquisa provocava, mas também deixou na superfície um tanto de produções e de valorosas práticas que cada docente desenvolvia individualmente, e que cada curso construía enquanto somatório destas vivências. Havia pedagogias e danças e pedagogias de danças que mobilizavam a consolidação de cada uma das graduações.

Os corpos docentes se mostravam provocados pelas presenças plurais daqueles corpos estudantis que, a cada semestre ou ano, ingressavam nos cursos. Estávamos amadurecendo enquanto licenciaturas, consolidando identidades de cada graduação e principalmente encontrando nossos espaços e caminhos na pedagogia universitária, cada uma e cada um de nós em um momento diferente de nossa caminhada profissional. Era preciso ouvir mais essas vozes, registrar movimentos individuais e coletivos, perceber de que somos feitas e feitos, partilhar os sentidos que impregnamos em cada aula escrita, conversa, apresentação, criação, abraço, unir de mãos.

Mobilizada por isso tudo, o desejo de gerar uma obra coletiva ficou latente. E essa gestação não poderia ser solitária, nem cabia. Assim, nos reunimos, uma de cada uma das três instituições e cursos, para juntas convocarmos, de forma amorosa, nossos grupos de colegas para então compilar um material que registrasse, nesse tempo histórico, nossas (an)danças. Mas, então, como começaríamos e qual seria a pergunta motivadora de nossas escritas? Em nosso trio, decidimos que partiríamos da proposta de pensar, analisar e compartilhar a nossa atuação

como docentes formadoras e formadores nas licenciaturas em Dança. Nossa obra teria como foco, portanto, a docência universitária convidando-nos a revisitar nossos estudos de doutoramento e, a partir disso, construir uma reflexão sobre como estas pesquisas reverberam em nosso fazer e se desdobram no currículo das graduações nas quais atuamos (entendendo currículo como mais do que a estrutura de disciplinas, e sim como tudo que acontece na formação. Ensino, pesquisa, extensão, danças e andanças formativas que fazemos e transformamos em nossos cotidianos com os e as estudantes e colegas).

Aquilo que tínhamos no horizonte inicial constituiu-se como um grande exercício formativo. Todo o processo de encontros e preparação foi também uma maneira de estarmos mais juntas e juntos, principalmente nós que formamos o trio de organizadoras que estavam em distintos lugares, no sul do Sul, no “coração do Rio Grande” e na capital.

Fomos apresentadas com textos que revelam nossa bela e potente diversidade. São textos que comportam narrativas que se estabelecem pelas experiências das histórias de vida, da prática artística, da escolha dos temas de pesquisa e dos fazeres cotidianos na vida universitária. O movimento provocado por essas experiências produz diferentes organizações e ênfases na escrita.

Dependendo do modo como lemos o que nos contam os docentes, percebemos pequenas inclinações para uma determinada ênfase no texto. Então, reunimos as narrativas e passamos a pensar nas suas confluências temáticas, provocadas pela nuance do movimento das escolhas do contar sobre si.

O que se destaca? Quais palavras emergem para identificar as partes deste livro? Mesmo entendendo que poderiam ser facilmente rearranjados, selecionamos os textos e criamos três partes: Parte 1: Dos currículos, das formações...; Parte 2: De alguns itinerários...; Parte 3: De práticas, conhecimentos e abordagens...

A parte 1, “Dos currículos, das formações...”, reúne os relatos sobre as atividades presentes no dia a dia da prática das professoras e professores e suas implicações no percurso pedagógico discente. A problematização sobre os fazeres dos docentes de dança, a implementação de cursos de graduação, a discussão sobre a questão de gênero na educação em dança; a acessibilidade, a inclusão, a diversidade e a deficiência nas graduações em dança; compõem as narrativas que formam a primeira parte deste livro.

Na parte 2, “De alguns itinerários...”, as docentes invocam as memórias presentes nas histórias de vida e tramam associações com suas pesquisas de doutorado e com a rotina da docência nos cursos de graduação em dança. Nessa seção, acompanhamos os desafios da formação e modos como cada uma foi encontrando seus interesses de pesquisa e atuação na universidade.

Na parte 3, “De práticas, conhecimentos e abordagens...”, os relatos são marcados pelas atuações em atividades de ensino, pesquisa e extensão e sua produção de conhecimento em dança. Os textos descrevem como os saberes da dança estão sendo trabalhados nos currículos dos cursos. Também traz a discussão conceitual e a abordagem escolhida no direcionamento da formação em dança.

Esta foi a forma como escolhemos organizar e compartilhar as reflexões e as experiências aqui descritas. Mas as “danças da leitura” serão vocês, queridos leitores e leitoras, que farão. Cada um a seu modo, a seu tempo e ao seu interesse, pois este também é o objetivo desta obra: oportunizar que os momentos formativos vividos e relatados pelas autoras e pelos autores não somente apontem um panorama dos cursos envolvidos dentro do campo da formação universitária em Dança, especialmente impulsionado pelo Programa Reuni² há 15 anos (completados em 2022), mas que sejam provocadores de diálogos com as curiosidades, as dúvidas, as inquietações, as questões, os projetos e os desejos de quem lê.

E, nesse movimento, desejamos que esses diálogos sejam ampliados e reverberem como provocação para novas reflexões, experiências, modos de fazer e desejos de novas escritas, especialmente nos espaços onde se estuda, se pesquisa e se produz dança.

Que as leituras sejam potentes e cheias de sentidos!

Pelotas, Santa Maria e Porto Alegre, fevereiro de 2023.
Eleonora, Mônica e Rubiane

2 Programa de Reestruturação das Universidades, implementado pelo então ministro da Educação professor Fernando Haddad durante o segundo mandato do presidente Lula.

Parte 1:

Dos currículos,
das formações...

“É preciso estar atento e forte”³: forma e conteúdo na pedagogia universitária em dança

Mônica Corrêa de Borba Barboza

A docência nos exige reflexão constante. É muito difícil nos constituirmos professoras e professores sem exercitar esse movimento de pensar, ou melhor, de “nos pensarmos”. Refletimos para planejar nossas aulas e semestres. Pensamos o tempo todo enquanto estamos em ação na sala de aula. Quando a aula acaba, ela não se encerra para nós - em alguma medida, segue reverberando em nossas almas, tudo que ali vivemos. Então, ressignificamos o vivido para seguir e planejamos...

Coloco-me, neste momento, como em tantos outros, a pensar que a reflexão sobre a prática é um elemento formativo, ou melhor, constitutivo do nosso fazer... Neste pequeno texto, buscarei dar mais força a uma descoberta que fiz durante os estudos para meu doutoramento, realizado entre os anos 2015 e 2019. A pesquisa desenvolvida nesses quatro anos teve a seguinte questão central: “*como ocorrem os processos formativos das(os) licenciadas(os) em Dança nas universidades públicas federais do Rio Grande do Sul, a partir da compreensão das(os) docentes formadoras(es)?*”. A partir de uma abordagem qualitativa (Bodgan e Biklen, 1994), tinha como pressuposto naquele momento que a palavra ‘como’, empregada no problema de pesquisa, carregava “o sentido de trazer à reflexão quais são as práticas, os saberes/conhecimentos, os desafios, os caminhos, as possibilidades desta formação” (Barboza, 2019, p. 44), isto a partir das narrativas de docentes atuantes nos cursos estudados.

3 Utilizo aqui uma frase que compõe a canção “Divino Maravilhoso” de Gilberto Gil e Caetano Veloso.

Como pedagoga que sou, fruto da minha primeira formação acadêmica, não foram poucas as vezes em que me deparei com leituras em torno da necessária coerência de nossa prática. Freire, em vários de seus escritos, enfatizou que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 2011, p. 35) e esse grande homem e estudioso, patrono da educação brasileira, foi e é uma grande referência em minha trajetória desde o início da docência na educação básica nos idos anos dois mil.

Essa busca por uma “prática testemunhal”, como afirmaria o mestre Freire (2011, p. 36), nada mais é que um estado de atenção à nossa postura, sobretudo em sala de aula. Pois bem que essa questão ganhou nuances novas quando, certa vez, a professora Maria Isabel da Cunha, uma das referências em Pedagogia Universitária em nosso país, provocou-me a pensar sobre “forma e conteúdo na docência”. Agora, trazendo aquelas questões que havia estudado lá na graduação em Pedagogia para o contexto da formação de professores, esta atenção à prática passava a evocar novos pensamentos. Tentarei, a seguir, narrar a sequência dos acontecimentos vivenciados a partir deste conselho oportuno e fundamental desde então.

Naquele momento, quando qualificava minha proposta de pesquisa, Mabel (como é carinhosamente chamada nos contextos mais próximos) pediu-me que atentasse um pouco mais sobre esta questão. Dizia ela: “se na atuação de formadores e formadoras⁴ de professores a questão da forma como ensinamos é tão importante quanto o conteúdo, me parece que para vocês, na Dança, isto tem uma força muito grande... Penso que que precisas olhar para isso”.

Quando Mabel, no auge de toda sua sabedoria, trouxe este apontamento, eu ainda não atuava como docente no ensino superior. Eu ainda não ajudava a formar professores e professoras de Dança. Isso foi acontecer na etapa final dos estudos de doutorado (a partir de agosto de 2017). Embora sua fala tivesse reverberado profundamente, foi ao chegar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que sua provocação efetivamente tornou-se práxis. Eu começava ali, agora como professora de uma licenciatura em Dança, a pensar na dimensão que este pressuposto freireano teria no trabalho específico em nosso campo e em nosso fazer na universidade.

4 Quando utilizo esta expressão no texto refiro-me às professoras e aos professores universitários que atuam nas licenciaturas.

Tomei contato com a tese de uma querida colega de grupo de pesquisa orientada pela mestra Mabel, a professora Maria Janine Reschke (2014). Ao ouvir e observar docentes que atuavam com a disciplina de Didática, e também seus alunos e alunas, Reschke (2014) pontuou muito bem o quanto a forma como ensinamos, quando atuamos com estudantes de uma licenciatura, é tão ou mais decisiva do que o que ensinamos.

Eis que, então, eu reiniciava minha trajetória como docente no ensino superior, agora não mais como temporária, mas para fazer este ofício como uma das minhas principais formas de intervenção no mundo, em uma carreira efetiva. Enquanto isso acontecia, desenvolvia uma pesquisa com minhas pares⁵, docentes atuantes nas licenciaturas em Dança das instituições públicas federais gaúchas. Ouvia, por meio de entrevistas longas, permeadas de sorrisos e de descobertas, o que diziam minhas agora colegas sobre seus fazeres, suas compreensões, suas (an)danças, no exercício da bonita e complexa tarefa de formar professores e professoras de Dança, em nosso tempo, em nosso estado, em nossas universidades.

Costumo dizer que havia uma relação muito peculiar e diferente minha com cada uma das três instituições. Essas distintas experiências que eu tinha com cada uma também provocaram “camadas” de análise, dimensões próprias em cada estudo em separado e à tese como um todo. A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi minha morada de formação universitária, foi onde cursei a licenciatura em Dança, concluída em 2013. Foi também o grande laboratório para minha pesquisa de mestrado e onde tive minha primeira vivência como docente no ensino superior, como professora temporária. Eu reencontrava “minha casa”, meus professores, minha “negra Pelotas”.

Naquele momento que iniciava a produzir os dados (meados de 2017), estava iniciando a vida em outra cidade, conhecendo outra universidade e passava a fazer parte da “amostra” da pesquisa, realidade em que não me imaginava inserida quando iniciei o estudo. Então, descobria a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) *in loco*, começando minha vida como professora universitária em uma graduação em Dança.

A UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), das três instituições, era a desconhecida para mim. Obviamente que conhecia a renomada instituição,

5 Utilizarei somente o feminino em alguns momentos, pois nós, professoras, somos a maioria.

mas nunca havia estado lá. Sabia que nela atuavam docentes que eu havia lido e estudado enquanto cursava a Licenciatura em Dança na UFPel. Eu conversaria com algumas das nossas referências na dança gaúcha, eram emocionantes aqueles encontros e era surpreendente estar diante de pessoas importantes para a história da Dança nas universidades gaúchas. Aquelas professoras pioneiras eram “velhas conhecidas”, mas novas ao mesmo tempo.

Esses dois movimentos, que aconteciam de forma simultânea, mobilizaram muitas aprendizagens. Conhecer os espaços e as pessoas que habitam e transformam cada uma das três graduações promoveu um movimento autoformativo bastante intenso. Voltar a Pelotas, visitar Porto Alegre algumas vezes, parar a rotina na UFSM para conversar sobre nosso fazer com colegas que eu estava conhecendo, assim acontecia a pesquisa. Na época, lembro-me muito bem de que buscava obsessivamente a resposta para qual seria *a abordagem* que deveríamos ter na prática pedagógica das graduações em Dança. Lembro-me de que sinalizava oralmente da seguinte forma “mais do que discutir o que vamos ensinar, precisamos definir como abordaremos os conteúdos da dança na formação, qual é a abordagem que devemos ter”... como se houvesse um modelo mais acertado a ser seguido.

Em busca dessa impossível resposta uníssona da resposta sobre “a forma” mais acertada, digamos assim, de conduzir a formação, cometi o erro inicial de pressupor que havia um modo “correto” de encaminhar a ação docente na formação da licenciatura em Dança. Minha ingênua pressuposição inicial foi desvelando-se aos poucos durante a jornada investigativa e na prática efetiva como docente na UFSM. Desse modo, percebi que a pluralidade de docências é não só natural, como pode e precisa estar presente nos processos formativos. Diferentes docências incidem em distintas inspirações e referências sobre o que é e como pode ser tornar-se professora de Dança.

Como ressaltou Freire (2015a), não é possível separarmos o que há de profissional em nós, do que somos e como temos nos construído como homens e mulheres no mundo. Portanto, cada docência é única, é uma prática sem outra igual, que carrega as nossas “pessoalidades nas profissões”, como explicitou Nóvoa (2009).

Foi conhecendo um pouco mais o modo de ser e de compreender a docência de cada uma das minhas colegas, de mais longe ou de mais perto, e, como quem

olha para o espelho, fui reconhecendo traços do meu ser professora. Traços que me ajudaram a compreender acerca do que digo e do que faço, ou seja, “do que professo” como diria Reschke (2014, p. 63). A estudiosa argumenta que a prática pedagógica de docentes que atuam na formação de professores “é constituidora de conhecimentos bastante relevantes, pois carrega componentes que acabam se tornando modelos, modos de ser professor” (Barboza, 2019, p. 63). Quando professores e professoras de dança atuam nas licenciaturas, “ensinam nas minúcias de suas ações e de suas escolhas” (Barboza 2019, p. 63), “portanto, o agir do professor é duplamente responsável pelo aprendizado do estudante: pelo que ele diz e pelo que ele faz, ‘o que professa’” (Reschke, 2014, p. 48).

Reschke (2014, p. 108) muito bem explica que nossa prática pedagógica na formação de professores “é a didática em ação”. Então, a professora ou o professor formador “[...] ensina pelo exemplo, pelo que faz junto com os seus alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura” (Reschke, 2014, p. 108). Estudando suas teorizações, cheguei à conclusão de que “o modo como exercemos a docência, em cada movimento, é conteúdo que ensina sobre ser professor, queiramos ou não” (Barboza, 2019, p. 64). Daí o porquê de nossa necessidade de “estarmos atentas e fortes” às nossas ações.

Enquanto refletia sobre a formação nas licenciaturas gaúchas em Dança, passei a formular e fazer-me a pergunta: “*o que é e como pode ser, ser professora de Dança?*” O que dizem meus pares, o que propõem os estudos e pesquisas? Que compreensões e saberes trago comigo? Fazer-me esta indagação foi ajudando-me a encontrar caminhos nesse constante repensar-se.

Hoje cotidianamente penso, atuo, erro, repenso. Questiono-me muito. Faço-me perguntas como: de que maneira eu, que defendo e desenvolvo conteúdos voltados à inclusão, faço de minha prática uma constante corporeificação da inclusão? Ou em que medida minhas propostas avaliativas contribuem para que essas turmas de estudantes de Dança com as quais trabalho possam conduzir as avaliações de seus alunos e alunas? Como preconizar que pensem a avaliação como mais uma oportunidade de estudo, como construção de conhecimento, como processo e exigir deles instrumentos avaliativos antagônicos em minhas disciplinas? Não posso, haveria aí uma enorme contradição entre forma e conteúdo. Então, analiso as propostas de avaliação com cuidado. É preciso dançar atenta e forte!

Como exercer a docência solidária e não solitária, que tanto propago nas falas de sala de aula, se no meu dia a dia a prática com os coletivos nos quais estou inserida não acontecer efetivamente? Como? Vou fazendo muitas indagações de “como”... Pergunto-me e fico atenta ao modo como explico, como conduzo as relações dentro e fora da sala de aula, como me porto, como trago possibilidades metodológicas e quais trago.

Freire nos ensinou que “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. Então, é preciso “estar atento à leitura” (Freire, 2011, p. 95) que nossos alunos e nossas alunas fazem de nossa atividade com eles, explicou o educador. Mas nos cabe também, toda vez, ler e reescrever os textos da nossa prática. Eles estarão ali, dizendo-nos coisas, por vezes com mais poesia, em algumas outras não.

De mãos dadas com Freire, acredito também que “precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 2015b, p. 15), portanto, a luta por justiça social, inerente a uma prática pedagógica progressista, faz-se iminente no discurso de quem se propõe a tal. Então, pergunto-me: como defendo a luta, o engajamento de estudantes da licenciatura em Dança com os/as quais trabalho e sua formação política, sem lutar? Sem estar na prática da ação em defesa da educação, do ensino de Arte, das universidades públicas, etc.? Não é possível! Como explicou o mestre Freire (2015b) “não nos cabe, pois, se conscientes do nosso lugar no mundo, assumir o papel de meros expectadores da história” (Barboza, 2019, p. 177). E a luta se faz não só no campo dos discursos, mas no levantar de um cartaz, no marchar em um ato, na organização sindical, no estar junto nas intervenções que nosso tempo evoca. Quando estou engajada na prática da luta, estou, em forma, educando-os, talvez mais do que o mais belo discurso...

Como conduzir uma prática a qual tantas vezes venho enfatizando a possibilidade de uma “epistemologia do Sul” (Sousa Santos, 2019), se ainda pauto minhas ações, referências, práticas pedagógicas em formas de educar e educar-se que estão “mais ao norte”? Não é fácil encontrar um fazer, como nos explicou Sousa Santos (2019), que se contraponha à hegemonia colonizadora e opressora que também nos formou e com a qual somos bombardeadas diuturnamente. Mas é preciso buscar exemplificar, corporificar o que dizemos, tanto quanto for possível. Tento me descolonizar e compartilho este esforço com os alunos

e as alunas. Quando compartilho esta minha busca, acredito que também os estou ajudando a compreender o que Freire chama de “reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2011, p. 39).

Como fui tentando explicitar nas linhas acima, ao fundamentar minha ação e reflexão nos estudos apontados por Reschke (2014), duas dimensões têm ficado sempre muito presentes, ao elaborar e desenvolver as aulas: a atenção diferenciada aos procedimentos metodológicos e a ação em sala de aula como um todo e a busca constante pela coerência em âmbito mais amplo. Uma coerência que, longe de ser um modelo perfeito ou uma receita, sustenta-se na relação teoria e prática e entre propagar e agir.

Escolho, de maneira muito diferente, materiais, exemplos, procedimentos. Escolho pensando em forma e conteúdo. Escolho, fazendo-me perguntas, como Freire (Faundez; Freire, 2017) nos ensinou. Como? Como seria este ser artista-docente (Marques, 2008) tão difundido em nossas falas para nossas alunas e nossos alunos? Este é um dos “comos” constantes em meu dia a dia. É a este modo de ser professora que nos dirigimos, quando lhes falamos sobre sua futura atuação profissional, não é mesmo? Mas de fato, na escola, como acontece esta “coisa”? Sempre me perguntei se não seria um tanto abstrato para eles compreenderem-se a partir da ideia de artistas-docentes na escola... Faço-me esta pergunta muitas vezes!

Ao referir-se a esse conceito, Strazzacappa afirmou que, em nosso fazer “pesquisa, criação, formação de artista-docente se confundem” (Strazzacappa, 2014, p. 130). Já Marques destacou que:

[...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação possam ser revisto e repensados como processos também explicitamente educacionais (Marques, 2008, p. 112).

Ser uma formadora artista-docente (utilizando o conceito cunhado por Isabel Marques) ou, como prefiro utilizar, ser uma professora de Dança... Talvez aqui eu tenha compreendido a dimensão do que a professora Mabel sabiamente salientou ainda durante a qualificação. Que forma, ou melhor, que formas são essas, carregadas de conteúdos formativos, que fazem parte, especificamente, do

fazer em Dança? Qual a especificidade da docência universitária em Arte e, indo um tanto mais a fundo, na nossa arte da Dança?

Uma das falas mais bonitas e marcantes que ouvi durante a pesquisa do doutorado veio de uma professora da UFPel que dizia, de forma simples e profunda, que é preciso, antes de tudo, “ser dança” para formar professores e professoras de Dança. Ela falava de estar em constante “estado de dança”. Algumas vezes, quando me refiro a ser professora na nossa área, compartilho com as turmas esta ideia de que é preciso manter este estado de espírito, inerente à arte, ao fazer em Dança. “Ser Dança, vindo a ‘ser mais’⁶! Ensinando por meio da Arte, ou melhor em Arte, mantemos viva, forte, pulsante, a natureza principal de nosso fazer” (Barboza, 2019, p. 221).

A busca que faço, desde que ouvi e fui tocada por essa ponderação da professora da UFPel, é cada vez mais consciente, em busca de “ser dança” para e com os/as estudantes. Esse ser artista, inerente ao nosso fazer como professoras da área, tem sido algo que busco tornar “visível”, “sensível”, “palpável” (se é que é possível) para cada aluno e cada aluna com os quais trabalho. Danço para eles e com eles, mas não me refiro somente a isso. Busco manter latente o olhar artístico, inventivo, investigativo, para/na prática pedagógica. É nesse “estado de dança” que tenho alimentado os fazeres no ensino, na pesquisa e na extensão. Penso que, dessa forma, tenho ajudado a materializar “o conceito do que é ser um professor de Dança, um artista-docente, um docente-artista, seja como chamarmos” (Barboza, 2019, p. 221).

Manter viva a dimensão artística da minha docência não é só um intuito pedagógico, é uma necessidade de existir e de agir professoralmente a partir daquilo que somos feitas e ensinamos. Essa forma de “ser dança” que venho construindo me parece robusta de conteúdos para a formação da licenciatura em Dança.

Não se trata de uma receita ou uma verdade absoluta, como já afirmei e repito, muito pelo contrário. Porém, tenho tendido a pensar que, se forma é conteúdo na docência em Dança, preciso buscar uma forma que transforme e que carregue a essência do que constitui nosso fazer de ensinar a arte da dança. Consciente do meu inacabamento (Freire, 2011), muitas vezes, falho, com certeza, mas tam-

6 Refiro-me aqui ao conceito freireano, amplamente analisado em sua obra. Em *Pedagogia do Oprimido* Freire (2005) explica que a categoria *ser mais*, é uma vocação ontológica que temos, como seres humanos, históricos e essencialmente sociais. Esta vocação para a humanização “parte da consciência dos homens e das mulheres em torno de sua incompletude” (Barboza, 2019, p. 81), *ser mais* é a “expressão da natureza humana” (Freire, 2015a, p. 15).

bém aprendi com o mestre e com cada estudante e “profe” com a/o qual estive em processos formativos, que é preciso perseguir na nossa tarefa constante de buscar a coerência.

Cada uma de nós, professoras formadoras, a partir de nossas trajetórias, perfis, conhecimentos, estaremos sempre encontrando as formas e os conteúdos da nossa docência. Cientes de que o modo como fazemos cada ação docente é conteúdo que forma, deparamo-nos com o desafio de didaticamente, metodologicamente, artisticamente e na junção destas dimensões imbricadas e que não se separam, sermos alguma referência para os/as estudantes com quem trabalhamos. É claro que:

[...] não podemos minimizar a questão do que ensinamos, pois, nas escolhas daquilo que está dentro de um projeto de formação, estão perspectivas ideológicas e epistemológicas essenciais para construir um caminho formativo. [...] Porém, voltemos à discussão de forma que é conteúdo na docência e logo chegaremos na definição de que forma e conteúdo se inter-relacionam. Todo conteúdo tem uma forma (no sentido ideológico) e toda forma é conteúdo na docência. Sendo assim, ambos estão em jogo, quando pensamos a formação (Barboza, 2019, p. 187).

Como afirmei ao longo desta breve conversa em forma de texto, esta passou a ser a grande reflexão que faço desde então, agora muito mais consciente e vigilante quanto ao modo de ensinar, que está muito além da “transmissão de conteúdo” (Freire, 2011). Quando reflito sobre a forma de ensinar, penso nas minúcias de nosso fazer cotidiano. Por ora, não tenho respostas, ainda aprendo a fazer a pergunta que ajuda a seguir (Faundez; Freire, 2017). Ela também, em grande medida, é suporte com o qual me apoio ao pensar/fazer a formação docente em Dança. Isso porque tenho pressa, a pressa de quem ainda precisa aprender muito.

Atualmente, tenho o entendimento de que poderíamos refletir juntas e juntos, em cada curso, com cada coletivo, sobre o que pensamos para a formação na licenciatura em Dança. Mais além, acredito que é possível seguirmos e aprimorarmos nossas ações em comum, tão lindas, que já acontecem, cada vez mais. Hoje, quando abraço Rubiane e Eleonora para organizar este livro, que entendo como um convite a seguirmos nos formando, em comunhão, aprendendo, assim, sinto-me mais forte e mais potente.

Será que poderíamos encontrar a unidade na diversidade? Penso que sim, penso que precisamos estar “atentas e fortes”, como diria a canção. Atentas às nossas formas e conteúdos dançantes, fortes para seguir lutando. São tempos sombrios os que vivemos. São tempos duros para a educação e para a arte, são tempos pesados para sonhadoras/es. Escrevo estas frases que são uma constatação muito triste. Lá em 2019, eu fazia esta afirmativa ao final da pesquisa de doutorado e a realidade agravou-se como não imaginávamos, sobretudo durante uma pandemia sem precedentes. Ainda nos deparamos com o desafio histórico da inserção profissional para egressos e egressas das nossas licenciaturas em Dança. Lutamos para que o espaço da Dança seja efetivamente ocupado na educação, enquanto governos reduzem a quase nada o ensino de arte... Neste exato momento alguém sente fome...

“Faz escuro, mas nós dançamos”⁷ e seguiremos dançando. E, com nosso dançar, lutaremos até que a dança chegue a todas as escolas, em cada canto deste nosso país e até que a dignidade se estabeleça para todas as existências, porque “não podendo tudo, a arte pode alguma coisa”, parafraseando o mestre Freire.

Referências

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. *A formação nas licenciaturas em dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) “profes” têm?* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

7 Aqui, cito frase que é parte do poema “Madrugada Camponesa” de Thiago de Melo e, com licença poética, recrio sua escrita. O autor diz “Faz escuro mais eu canto”.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MARQUES, Isabel. *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. *Professores: imagens de um futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-n-c3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 10 abr. de 2023.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. *Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente*. *Art Research Journal*. Revista de pesquisa em Arte. Brasil, v. 1-2, p. 96-111, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearch-journal/article/view/5368>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Formação em dança: caminhos possíveis pelo Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS

Lisete Arnizaut de Vargas

Abrindo caminhos...

O tema da formação em dança sempre foi uma questão que me acompanhou ao longo desse meio século dedicado a essa arte como bailarina e professora. As experiências vividas nos diferentes espaços como escolas, academias, clubes ou cursos proferidos por diversos professores, com diferentes métodos e estilos, criaram em mim uma teia de constatações, comparações e reflexões que me levaram a questionamentos e impulsionaram minha carreira como professora, pesquisadora na área e proponente de um projeto de curso superior em dança.

A dança, a educação e seus atravessamentos constituem meus estudos desde muito cedo. Formar-me como professora embasada na ciência e na arte contribuiu de forma determinante para o caminho que percorri e para as escolhas profissionais que pude ter e oferecer na formação de estudantes e profissionais da área da dança.

A possibilidade de aprofundamento de estudos, o doutoramento na Universidade de Barcelona/Espanha, as pesquisas e a prática artística sempre foram permeados pelo interesse na dança como educação. Embasamento esse que me levou ao concurso para Metodologia do Ensino da Dança na então Escola de Educação Física – Esef/UFRGS que, posteriormente, deu origem ao Curso de Licenciatura em Dança e à nova Esefid/UFRGS Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

Toda minha vida acadêmica como docente está ligada à dança, à educação e à formação de professores e professoras. Disciplinas como metodologia de ensino da dança, preparação para estágios, estágios em espaços formais e não formais e

outras formas de trabalho educativo são minhas vivências com os licenciandos. A pesquisa e a extensão em seus diversos programas também corroboram para enriquecer a prática docente.

No ano em que completamos 12 anos da implementação do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, revisitamos este texto escrito no período da elaboração do projeto pedagógico, que indicou alguns caminhos que pensávamos serem necessários percorrer entre áreas, disciplinas, vivências e atividades que viriam a compor o currículo do curso de acordo com que acreditávamos.

Relataremos a criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, nossa experiência nesse tempo de existência, como nossos estudos reverberam no percurso formativo dos alunos e caminhos que ainda precisamos trilhar.

Salientamos que este texto foi escrito em parte ao apresentarmos a proposta, apoiado nas diretrizes nacionais para criação de Cursos de Graduação em Dança, regimento próprio da universidade, livros e textos de autores que nos ajudaram a embasar nossas escolhas e que aqui rerepresentamos com pequenos ajustes.

Caminhos a seguir...

Durante décadas, uma das maiores preocupações dos profissionais de dança do Rio Grande do Sul era a falta de formação acadêmica na área de Dança, obrigando-os a buscarem formação superior em áreas afins ou fora do estado. As demais linguagens artísticas como o Teatro, a Música e as Artes Visuais já possuíam seus cursos superiores públicos e de excelência na UFRGS e se fazia necessária e urgente a inclusão da dança no universo acadêmico.

A comissão proponente do curso de Licenciatura de Dança da UFRGS composta pelas professoras Carmem Lenora Coelho Martins, Lisete Arnizaut Machado de Vargas e Mônica Fagundes Dantas entendeu a necessidade de qualificação de recursos humanos para o ensino de dança, principalmente no âmbito escolar, uma vez que nossa população em sua maioria só tem na escola a possibilidades de inserção no mundo das artes e da dança.

Em uma análise inicial sobre a proposta de formação que gostaríamos de propor em nosso curso, optamos pela licenciatura como um caminho de entrada da dança

nas escolas, promovendo um espaço formal de desenvolvimento artístico, proporcionando o contato dos estudantes com a arte desde os anos iniciais. Seguimos na escrita do projeto as diretrizes curriculares indicadas pelo Ministério da Educação e as leis específicas que regem a educação básica no país e o regimento da UFRGS.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, a arte é considerada obrigatória na Educação Básica: o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Esta questão coloca a necessidade de formar o professor licenciado em dança. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Arte é uma área de conhecimento com conteúdos específicos e que deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo a capacitação de professores. A dança, como atividade multidisciplinar, introduz e integra o indivíduo na cultura corporal e artística do movimento, assim os profissionais formados em Curso Superior de Dança serão instrumentalizados no sentido de conceber o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva – corporal – afetiva – ética – estética de relação intra e interpessoal e de inserção social.

Nosso curso busca oferecer formação profissional qualificada, pública e gratuita, pois, conforme a resolução nº 32/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS, devemos valorizar, estimular e desenvolver áreas nem sempre valorizadas pelo mercado. Deste modo, afirmamos o compromisso público da universidade de preservar a cultura e os valores artísticos no cenário acadêmico, assegurando a liberdade de manifestação da arte.

A arte, para que realize sua função social de denúncia, mudança, contestação, identidade cultural e imagem do social, não poderá estar amarrada a determinados grupos de dominação política ou econômica. “A universidade pública não deve reduzir seus currículos à lógica da produção, mas ir além de preparar para o mercado; A universidade deve abrigar a pluralidade, fazendo predominar sobre a informação e a instrumentalização a formação de uma cidadania, na qual os indivíduos estarão sendo capacitados a lidar com o conhecimento de forma crítica e propositiva” (Resolução 32/98 Cepe / UFRGS).

Ao pensar o projeto de criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, gostaríamos de expressar nossa vontade de contribuir ainda mais para o entendimento e a consideração dos diferentes aspectos que envolvem a dança, seu entrelaçamento de ciências e saberes, quase sempre indissociáveis, e da atuação do profissional que trabalha e ensina as diferentes formas de dança.

Identificamos o Curso de Dança na área da Arte, ressaltando que não podemos perder de vista o caráter transdisciplinar que caracteriza a formação e intervenção profissional/acadêmica da dança, como também a necessidade da presença de conhecimentos provenientes, tanto do campo das Ciências Biológicas quanto do das Ciências Humanas e principalmente da Arte.

Acreditamos não poder reduzir a dança à simples atividade artística, física ou de cultura de movimento. Nossa investigação realizada como tese de doutoramento sobre Dança Educação, detectou na bibliografia existente, nas observações realizadas e nas vozes dos atores implicados no cenário de nossa pesquisa, que a riqueza da prática da dança está justamente na interdisciplinaridade e na capacidade do profissional envolvido no seu entendimento e na sua abordagem.

Quando escutamos afirmações como: “dança é arte” sim, sem dúvida é, mas não podemos dissociar a dança da “atividade física” pela utilização do movimento corporal como base. Dizer que “dança é religião” é correto, pois, em suas raízes, está profundamente relacionada aos cultos e ritos que até hoje perduram em algumas religiões. Afirmar que “dança é cultura popular” é inegável pela tradição, gosto e identidade de cada comunidade. Tratar a dança como forma de “expressão e comunicação” é uma das suas principais características na criação e na inclusão. Utilizar a dança como forma de “recreação” pelo jogo com o ritmo e com o movimento corporal é uma de suas possibilidades mais usadas. Considerar dança como “terapia” também é possível, porque podemos alcançar alguns objetivos através do trabalho criativo e de expressão e representação corporal.

Pensamos que não seria possível hierarquizar essas possibilidades da dança, elegendo um como o mais importante de todos seus campos de atuação. Preterir um estilo a outro também não seria o melhor a se fazer, porque, assim sendo, não poderíamos ignorar o gosto popular e o número de praticantes de cada estilo. Rico é considerar todas as possibilidades e suas transversalidades em especial na formação de professores.

Consideramos que pensar a dança em apenas uma de suas vertentes é inconsistente. Entendê-la como um todo é valorizá-la ainda mais. O professor e a professora de dança deverão ter conhecimento e considerar os diversos aspectos da dança e trabalhá-la como uma das atividades mais completas que podemos utilizar na educação, na saúde, na recreação, na arte e em muitas outras áreas.

A formação de professores e professoras que realmente sejam capazes de trabalhar a dança deverá sempre perpassar os focos anteriormente citados. Este profissional deverá estar preparado para trabalhar a dança em suas diferentes possibilidades, podendo ser artística, cultural, educativa, física, terapêutica ou recreativa, adequando métodos e estratégias de acordo com os objetivos estabelecidos pelos diferentes grupos e interesses.

Assegurar que um bom bailarino ou bailarina, seja de qual for o estilo, será o melhor professor é um grande equívoco que vem sendo repetido. Estar preparado para trabalhar o corpo de outras pessoas requer muito cuidado e conhecimento. Um bom artista ou coreógrafo é imprescindível no enfoque artístico e contribui muito com o resultado final da produção, porém, o processo de formação do bailarino deve levar em conta aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos que determinarão os resultados que poderão ser alcançados.

Sabemos que o trabalho educativo deverá ser realizado por profissionais qualificados com formação pedagógica. Para falar em educação é necessário estudá-la, conhecê-la, questioná-la e prepará-la para que os resultados atingidos sejam positivos. Por isso se faz tão necessária a formação específica do profissional de dança nos dias atuais. Sair da questão apenas técnica da repetição de passos e passar à qualificação e ao reconhecimento da formação acadêmica, artística, científica e pedagógica específica da dança.

O nosso caminho...

Acompanhando os PCNs, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à existência humana: estudantes desenvolvem sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por si, pelos colegas, pela natureza e pelas diferentes culturas. A dança, assim como é proposta pela área de Arte dos PCNs, tem como propósito o desenvolvimento integrado de crianças e adolescentes. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas, propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética.

Os aspectos que entendemos ser de relevante importância na formação de professores e professoras de dança que devem integrar os cursos de licenciatura, residem nas diversas possibilidades do trabalho corporal artístico expressivo, na pedagogia, nas discussões da dramaturgia do corpo em diferentes propostas artísticas, à diversidade cultural, na adequação destas práticas às particularidades dos grupos praticantes, abrindo espaços de conversações com o objetivo de estar em permanente escuta, considerando a multiplicidade de saberes, a liberdade de expressão, os modos de organização e investindo também nos processos de singularização.

O Curso de Licenciatura que propomos na UFRGS visa a formar profissionais na área de Dança, ressignificando conceitos e práticas, relações educativas, culturais e artísticas, valorizando a arte da dança no contexto do espetáculo, da educação formal e não formal, preparando os profissionais que atuarão nas práticas artísticas em suas diferentes manifestações, promovendo reflexões críticas sobre diferentes técnicas, culturas, poéticas e paradigmas constituídos na área da dança. Propõe qualificar profissionais, aprofundando conhecimentos teórico-práticos, proporcionando um espaço de formação, reflexão, produção artística e bibliográfica, e socialização das discussões em relação à arte da dança.

As atividades buscam abarcar o universo cênico e o ambiente escolar, integrando as áreas de conhecimento, estabelecendo diálogos culturais e educativos. Pelo seu caráter interdisciplinar, busca também qualificar e atualizar profissionais nas vertentes artística e educacional. Esse curso tem a intenção de provocar a transversalização de saberes através do trânsito pelos diferentes modos de pensar o mundo, conectando conhecimento à vida.

No caso específico de nosso Curso de Licenciatura em Dança, além de tratar também das questões do espetáculo, qualifica as atividades oferecidas no ambiente educativo formal e não formal. Como formação de professores, este curso poderá adequar as estratégias didáticas e metodológicas ao trabalho de dança com maior preparo.

Buscamos formar um profissional qualificado para o exercício da área de dança, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção através das diferentes manifestações e expressões das artes, da cultura e do movimento humano e, tendo como objetivo principal, favorecer e oportunizar a rede escolar formal, a educação não formal e demais espaços onde seja adequada a interferência deste profissional de dança, possibilidades de adentrar a esses

conhecimentos e vivências, preservando seus aspectos sócio-históricos, visando a formação, o desenvolvimento e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de desenvolvimento da arte e da dança.

O licenciado em dança que queremos formar é um profissional com embasamento técnico e com sólida experiência prática na área. Ciente das possibilidades educativas, artísticas, recreativas, terapêuticas e culturais da dança, o licenciado vê a dança como produção de conhecimento e transformação de indivíduos. Como agente de sua própria história, é capaz de discutir a dança e a arte no contexto da educação, elaborando sua própria metodologia de trabalho.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Dança, buscaremos estimular o pensamento reflexivo, a formação pedagógica, a sensibilidade artística para a produção coreográfica, para o espetáculo da dança, para a socialização do conhecimento produzido, para a educação e inclusão, para a valorização da vida, da autoestima e da expressão corporal. Atuando de forma interativa em prol de objetivos comuns, pode compreender a importância da complementaridade das ações coletivas, abrindo espaços para discussões importantes sobre aspectos éticos, sociais e culturais e artísticos.

A dança é compreendida como uma atividade multidisciplinar que introduz e integra o indivíduo na cultura corporal e artística do movimento. Partindo dessa visão, os profissionais formados em Curso Superior de Dança estarão instrumentalizados no sentido de conceber o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva – corporal – afetiva – ética – estética de relação intrapessoal, interpessoal e de inserção social.

A área da dança, atualmente, contempla múltiplos conhecimentos produzidos pela sociedade, a respeito do corpo e do movimento em diferentes estéticas. Considera-se o homem como ser corporal, isto é, todas as sensações/expressões humanas perpassam pelo corpo como um todo humanitário.

O campo de atuação primordial da licenciatura será o ensino formal. Para tal, sua contribuição será na área da Arte. O profissional licenciado está apto para concorrer em concursos públicos do magistério nessa área, além da possibilidade de absorção desses profissionais pela rede particular de ensino.

O Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS também aborda os saberes específicos da área do espetáculo, podendo o profissional atuar em academias e escolas de dança, bem como direção e organização de espetáculos, seja como

produtor ou coreógrafo ou outras possibilidades que sejam enriquecidas pela formação em Dança.

As escolas, tanto particulares como da rede pública, centros comunitários, instituições de acolhimento, casas de longa permanência, reeducação social, recreação e lazer e outros diferentes ambientes da educação não formal, têm reconhecido a dança como mais um instrumento para a ação educativa, estimulando a qualificação do trabalho oferecido.

Desenvolver um trabalho de dança como prática pedagógica formativa, no ambiente educativo formal ou não formal, não significa buscar a perfeição ou a execução de danças espetaculares e brilhantismos isolados, levando em conta somente a estética, a beleza plástica e a descoberta de talentos; mas sim fazer com que o contato com a linguagem corporal e gestual da dança ajude os praticantes a desenvolverem-se pela recreação e pela criação. O objetivo destas atividades engloba a inclusão, a integração, a sensibilização e a conscientização dos alunos e alunas tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interatuar, ressaltando a importância do processo educativo.

Outros caminhos...

Nesse panorama, apontado pelas diretrizes e redesenhado pelas discussões entre as professoras inicialmente integrantes da proposta, foi criado o primeiro currículo do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

Sabíamos que ao iniciar um curso muitas dificuldades e entraves se apresentariam e teríamos que adequar nossos desejos ao que realmente poderíamos executar. Em um primeiro momento, algumas atividades foram sugeridas de acordo com os recursos existentes até que pudéssemos realizar a primeira remodelação do currículo. Questões acerca da infraestrutura oferecida para as aulas, materiais, bibliografia, salas e principalmente recursos humanos nos apontaram o caminho possível a seguir.

A realização de concursos públicos proporcionaram a entrada de novos professores e professoras extremamente qualificados que contribuíram muito para a primeira reforma curricular. Muitos aspectos foram melhorados através da experi-

ência vivida, das discussões no coletivo de professores, dos relatos dos estudantes e das melhorias no espaço que foi possível por parte da direção da Esefid.

Certamente, nesse momento conseguimos imprimir uma marca considerável do curso que queríamos realizar. Partimos da direção imposta pelos regulamentos, mas fomos íntegros com nossos propósitos, nossos estudos, nossas trocas e possibilidades de desenvolvimento da proposta de curso que desejamos.

Passado algum tempo da nossa primeira mudança, vemo-nos novamente com a necessidade de adequações curriculares, não apenas pela experiência vivida nesse tempo transcorrido, mas também por exigências de leis e diretrizes. As reuniões sistemáticas do coletivo de professores vêm apontando esse caminho.

Esse é o desafio constante dos cursos de graduação. Estar sempre em ação, reflexão e escuta para adequar a formação dos estudantes, ao tempo, ao contexto, às possibilidades e impossibilidades que surgem no percurso. Uma dinâmica na busca de oferecer sempre o melhor a toda comunidade. Tem sido assim em nosso curso.

Nem só o ensino e o currículo proposto formam nossos estudantes. Na UFRGS, a extensão e a pesquisa também são caminhos para formação e atuação do licenciando em Dança, onde encontra espaço para laboratório, investigação e intervenção direta no campo sob a supervisão de professores. Temos a experiência de alunos da UFRGS que tiveram pouca prática de dança em sua formação pessoal anterior ao curso e que encontraram nestas atividades a prática orientada e diretamente ligada à docência. Assim, aliamos o contato com a prática de diferentes estilos de dança com a formação do licenciando. Esse espaço também propicia o trânsito pelas diferentes formas e manifestações da dança que enriquecem a formação e auxiliam os estudantes em seu percurso formativo.

Nossos projetos de extensão da UFRGS englobam diversas possibilidades de desenvolvimento da dança e diferentes grupos de praticantes de variadas idades e diferentes interesses. Trabalhamos com crianças, adolescentes, adultos, terceira idade e com populações especiais. Nossos estudantes têm a oportunidade de atuar já durante o curso, vivenciando a realidade diretamente no campo de atuação.

A pesquisa em dança também é bastante estimulada durante toda a formação. Trabalhos de iniciação científica, projetos, bolsas de estudo e demais incentivos vem sendo oportunizados aos estudantes para pensar a prática e o ensino da dança, produzindo e socializando conhecimentos específicos da área. Também

a iniciação à docência vem sendo estimulada através das atividades de monitoria acadêmica, bem como a adesão a programas nacionais como o Pibid (Programa Institucional de Iniciação à Docência) e RP (Residência Pedagógica) da Capes.

Nossa experiência de formação de professores em nosso curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos aponta direções a serem seguidas. Aprendemos a partir da ação/reflexão/ação como podemos formar professores de dança comprometidos com o fazer pedagógico. Não trabalhamos ilhados em nosso lugar. Estamos em permanente trânsito, em contato com fóruns, grupos e associações de dança, outras universidades, onde trocamos ideias e experiências para enriquecer nossa prática na experiência do coletivo.

Reconhecemos que a competência do profissional formado em Dança garantirá um trabalho especializado e adequado aos objetivos e aos grupos propostos. As instituições contratantes de professores de Dança podem ver no profissional formado a qualidade e o diferencial por eles oferecido. A sociedade pode colaborar prestigiando e confiando naqueles que dedicam seu tempo e sua vida à qualificação na dança para a realização de uma proposta saudável e formadora. Escolas e demais espaços que realizam trabalho de Dança podem priorizar a contratação de profissionais formados em cursos superiores de Dança. Dessa forma, estarão garantindo o desenvolvimento da dança com a qualidade que todos merecem.

Como constatação e reverberação de nossos estudos na formação dos licenciandos, pensamos que construir um currículo a partir de pessoas e pesquisas tão diversas, pertencentes a um lugar e a um curso é um privilégio. Diferentes caminhos na formação enriquecem o percurso. A chegada não tem tempo, apenas direção. Seguir, virar, voltar e revirar constrói o trajeto. As diferenças nos complementam e nos fortalecem. Por mais que nos preparemos, sempre algo nos surpreende e nos faz repensar e readequar.

As experiências moldam as ações futuras, as ideias se misturam e nossas propostas estão em eterna (re)construção. Riqueza em vivências constituem o que chamamos de vida. O permanente e o efêmero já são transitórios, as verdades não são absolutas, os contextos mudam, os espaços se retraem ou se dilatam e as pessoas buscam estar bem. Que nossos currículos estejam sempre vivos e que sejamos capazes de continuar acompanhando com nossas reflexões, pesquisas e fazeres, as necessidades de (trans)formação que nossos cursos e estudantes incitam.

Referências

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Cursos de Licenciatura; *Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores de Dança*. MEC/SESU.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSOS SUPERIORES DE DANÇA – Atas do I e II Fórum.

UFRGS - *Regimento interno*. Disponível em: www.ufrgs.br. Acesso em: 21 set. 2021.

VARGAS, Lisete. *Escola em Dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Mediação, 2007. Gênero e sexualidade: processos

Gênero e Sexualidade: processos criativos e coreográficos na formação de professores de dança

Gustavo de Oliveira Duarte

Este texto visa a abordar, de maneira crítica e reflexiva, algumas experiências relacionadas à docência e aos processos criativos e coreográficos no Curso de Dança, Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Procuo contextualizar os limites e as possibilidades de abordar as relações de gênero e sexualidade na formação em Dança, durante o período entre 2014 a 2021, a partir das articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Destaco a potente parceria nas obras de videodança e de fotoperformance que vivenciei com o Professor Valdemir de Oliveira, da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

O “Coração do RS”: Dança Licenciatura

O Curso de Dança, Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, recebeu sua primeira turma de alunas/os no ano de 2013 e está vinculado junto ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)⁸. A conquista de uma licenciatura em Dança foi a realização de um antigo sonho e de um trabalho com Dança e Atividades Rítmicas e Expressivas de mais de trinta anos da Professora Mara Rubia

8 O Curso de Dança Bacharelado foi criado simultaneamente e está vinculado ao Centro de Artes da UFSM.

Antunes⁹ que, ao lado de muitas gerações de professores de Educação Física, iniciaram e aprofundaram seus estudos em Dança a partir das formações iniciais e continuadas em Educação Física.

O primeiro grupo de professores concursados do Curso que ingressou no ano de 2014 foi composto pelos professores Odailso Berté, Gustavo Duarte e Carlise Scalamoto. A partir desta primeira configuração do corpo docente, foram realizadas várias articulações com os Cursos de Dança Bacharelado, do Centro de Artes, e com os Cursos de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado no sentido de visibilizar a identidade e os objetivos do Curso, como também de conquistar espaço a partir da luta política dentro da própria Universidade, para suas respectivas implementações e qualificações.

Foram tempos de muitos desafios, difíceis, prazerosos, de diálogo e negociações intensas e de trabalho coletivo¹⁰. Criamos as comissões de Estágio (CE) e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também foram realizados os primeiros diálogos e aproximações com as redes de Educação Básica, municipal e estadual, da cidade de Santa Maria, para a realização dos primeiros estágios em Dança, um momento histórico. Os primeiros estagiários do Curso foram: Bruna Freitas, Cristian Castro e Felipe Mendes. Tive o prazer e a honra de participar da orientação dos primeiros estágios do Curso e de construir as primeiras relações com as escolas na cidade de Santa Maria/RS.

Transição Curricular

O primeiro currículo do Curso não tratou, de maneira direta e obrigatória, das questões de gênero e sexualidade, pelo menos em sua organização curricular. Tal fato não impediu que docentes e estudantes abordassem tais temáticas em projetos de pesquisa e extensão, bem como em trabalhos das próprias disciplinas do Curso, como: Didática da Dança, História da Dança, Estágios Supervisionados,

9 A professora dra. Mara Rubia Antunes atuou por mais de trinta anos na área da Educação Física e foi a idealizadora do Curso de Dança Licenciatura da UFSM. Contribuiu para a área da Dança-educação e para os estudos de inclusão social.

10 Durante três anos este grupo de docentes organizou um Seminário, nacional, na área da Dança, o Sedance- Seminário de Dança, Contemporaneidade e Educação, o qual contou com a presença de vários pesquisadores de referência no Brasil.

entre outras. Após a chegada de novos docentes, começamos a estudar uma nova configuração de currículo a partir da experiência anterior, da visita e das orientações do Ministério da Educação (MEC) e de novas possibilidades de estudo a partir das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores e das diretrizes da área da Dança. Após dois anos de intensos estudos no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, o novo currículo foi implementado no primeiro semestre do ano de 2020, na qual a disciplina de “Estudos do Corpo III: Dança, Gênero e Sexualidade” passou a ser obrigatória na formação inicial¹¹ da formação em Dança Licenciatura da UFSM.

Corpo, Gênero e Sexualidade

A área dos estudos de Gênero no Brasil ainda é considerada recente como pesquisa e produção de conhecimento. No entanto, sobretudo na área da Educação e das chamadas Ciências Sociais e Humanas, cada vez mais, diferentes abordagens e estudos vêm ganhando espaço e despertando o interesse tanto acadêmico quanto político sobre a importância e a necessidade de estudar e problematizar as relações de gênero e sexualidade nas mais diferentes linhas teóricas.

Nesse sentido, compreendemos o conceito e a potência científica e política da categoria Gênero a partir de uma abordagem sociocultural, isto é, apoiados no paradigma das Ciências Sociais e dos aprofundamentos da área da Educação (Louro, 2004). Gênero, nessa perspectiva, refere-se a uma organização social baseada na diferença entre os sexos a partir de seu aspecto relacional (Scott, 1995), isto é, o sentido histórico e crítico do termo é o fio condutor das discussões as quais nos filiamos.

Assim, rejeitamos o determinismo biológico do tema e compreendemos as múltiplas possibilidades do ser-estar feminino e/ou masculino, isso é, as condições e as possibilidades contingenciais das Feminilidades e das Masculinidades. Isto implica em reconhecer, compreender e respeitar novas e outras construções e arranjos identitários e, conseqüentemente, acolhermos e estarmos abertos/as

11 Outras disciplinas também foram implementadas como: Estudos das Matrizes Africanas, Estudo das Matrizes Indígenas, Estudos da Danças de Salão e Estudo das Danças Folclóricas Gaúchas.

a alguns estranhamentos e embates decorrentes delas. A categoria de Gênero reconhece e problematiza as identidades subjetivas de homens e de mulheres, no plural. Isto implica em desacomodar nossas velhas certezas, binárias, sobre a tradicional oposição entre homens e mulheres. Desassossega, inquieta, embaralha, mistura e exige, portanto, novos olhares sobre fenômenos e práticas sociais. Embora haja diferentes linhas teóricas sobre a compreensão dos estudos de Gênero, a nossa filia-se à corrente pós-estruturalista francesa, com Michel Foucault como uma das referências principais.

Abarcar as contribuições dos Estudos de Gênero é reconhecer o corpo como um construto biológico, social e moral, de maneira interligada, evitando a fragmentação e a classificação fixa, reducionista. Compreender o corpo de nossos alunos e alunas é atentar para todo o seu cotidiano: a comida, as religiões, as mídias, a indústria da “moda” e da “beleza”, a classe social, a etnia, entre outros (Soares, 2003). Ou seja, compreender que o corpo não é e nunca será neutro, pois o mesmo é atravessado por diferentes questões de ordem social e cultural que interferem e dialogam com nossas aulas, nossos conteúdos, nossas posições como professores e como pessoas. O corpo é, portanto, político.

Na Dança, alguns trabalhos procuraram problematizar e ressignificar as relações de gênero e sexualidade de modo a refletir sobre as imensas desigualdades e contradições existentes, tanto no processo de ensino como nas diferentes técnicas de dança. (Andreoli, 2010; Duarte, 2011; Assis & Saraiva, 2013; Santos & Duarte, 2017; Coutinho, 2017; Duarte & Berté, 2018; Duarte, 2019 e 2020).

Eberth Coutinho abordou o corpo queer na cidade de Salvador a partir do coletivo Cena Queer. Os trabalhos analisados pelo autor neste coletivo, buscaram superar a heteronormatividade compulsória vigente e apontar outras possibilidades nas quais o corpo configura-se como produtor de novas subjetividades de maneira crítica à posição hegemônica sexual e de gênero. Sua inquietação de pesquisa surge a partir de sua experiência com o ballet clássico, classificando o mesmo como “marcadamente heteronormativo, com delineamentos claros de papéis para os gêneros e classes sociais, com regras rígidas, muitas vezes inflexíveis e excludentes” (Coutinho, 2017, p. 1037).



Figura 1 – XL, Salvador/BA, 2017

Fonte: Acervo pessoal de Elberth Coutinho.

Gênero e Sexualidade na Dança do CEFD: início de um caminho

Além de abordar as relações de Gênero e sexualidade na Dança a partir das disciplinas do primeiro currículo como Didática e Pedagogias da Dança, a primeira ação de pesquisa realizada no Curso foi: “Entre armários e gavetas, eu danço”. A partir dela criamos a composição coreográfica “Frescura de Guri” (Duarte, 2017). Nela, problematizamos as dores e as delícias de descobrir-se gay e seus atravessamentos identitários na infância e na juventude. Foi um trabalho muito significativo, pois produzimos com um grupo de alunas/os dos cursos de Dança, Licenciatura e Bacharelado, que se identificavam como gays.

A partir de um inventário pessoal, registrado em um diário de campo, selecionamos passagens relevantes das trajetórias e criamos as cenas do trabalho. À época, a apresentação da coreografia causou certo estranhamento e “alvorço” na comunidade do CEFD. Foi a primeira vez que um grupo de homens “afeminados”, da nova graduação em Dança, apresentou-se em um evento científico. Homens de saia, maquiados, corpos purpurinados embalados por uma música nativista, típica da cultura gaúcha. Homens conduzindo homens, dançando juntos, mostrando toda sua subjetividade, suas vozes, seus corpos fora da norma heterocêntrica. Sem dúvida foi um momento importante para a visibilidade LGBTQIA+ na UFSM e, sobretudo, no CEFD.



Figura 2 – Ensaio de *Frescura de guri*, 2016

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 3 – Ensaio de *Frescura de guri*, 2016

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 4 – Apresentação de *Frescura de guri*, 2016

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.

Entre 2017 e 2018 tive a oportunidade de realizar o pós-doutoramento em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde, sob a orientação da profa. dra. Carmem Paternostro, pesquisei as relações entre sexualidade e envelhecimento na Dança. Além de um artigo publicado, foi criada a coreografia “4222: Dzi Ohno”, a partir das influências de Kazuo Ohno e do grupo brasileiro Dzi Croquettes. Nesse trabalho, tive o prazer de dividir a cena com outro artista, gaúcho, que na época fazia Mestrado na UFBA, Bruno Parisoto. A pesquisa também gerou uma exposição chamada “Masculinidades Dançantes” (2018), onde foi dançado o

corpo envelhecido gay entre as fotos dos bailarinos colaboradores da pesquisa, a qual também foi apresentada em Santa Maria/RS.



Figura 5 – Velho e novo. 4222: DziOhno. Salvador, 2017

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.

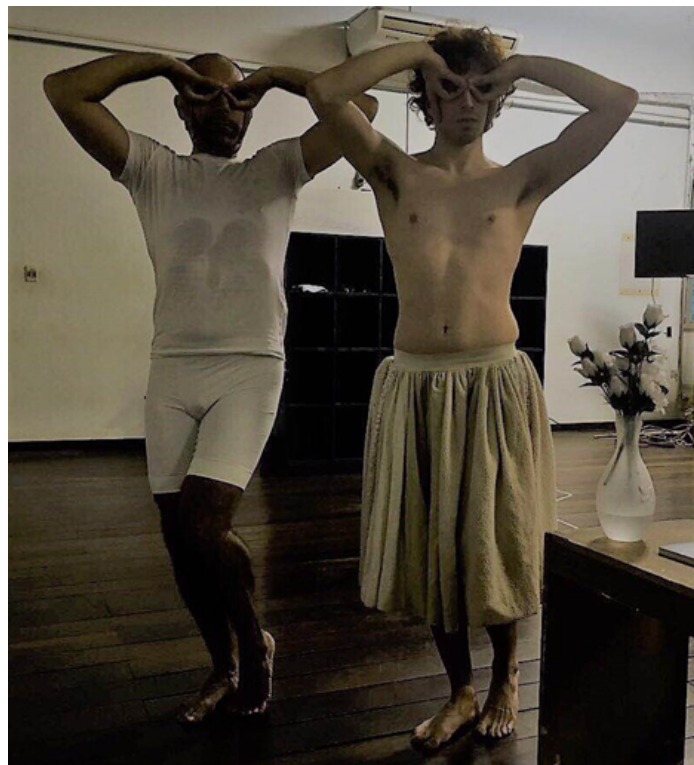


Figura 6 – Eu sei o que você faz. 4222: DziOhno. Salvador, 2017

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 7 – Exposição Masculinidades Dançantes. Centro de Artes/UFSM, 2016

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.

A convite da profa. Daniela Castro da UFPel/RS, no ano de 2020, durante a pandemia da covid-19, no período de isolamento social, aceitei o desafio de dançar dentro de casa participando do “4 Sarau Dançante”, onde apresentou-se a videoperformance “Plutônico” (2020). Plutônico destaca a potência de um trabalho artístico colaborativo no qual a dramaturgia cênica é mediada e produzida com e a partir da tecnologia de modo a criar uma videoperformance. A direção cênica foi do professor Valdemir de Oliveira, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a partir de sua experiência com arte e tecnologias na produção de videodanças. Plutônico habita a fronteira, transita, está em e entre trânsitos (im) possíveis como (homo)sexualidade(s), espiritualidade de matriz africana e astrologia. As coisas de homem brincam com as coisas do cosmos, do céu e da terra. O tambor chama e alerta nossas raízes gaúchas e brasileiras de modo a destacar nossas dores e amores. Somos instantes e a vida é um sopro, as ancestralidades africana e cigana nos amparam das inevitáveis quedas e recomeços, e Oxum nos

cobre de ouro, da vaidade que cura e alimenta nossas raízes e asas. Cuidar de si é cuidar do outro. Conforme Guacira Louro (1999), a vivência da sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, ou seja, foi e é construída em processos culturais, portanto, plurais.

Sua dança inventa um lugar outro, o qual pode ser, um vir-a-ser, uma heterotopia possível. Uma micropolítica do aqui e agora, não há tempo a esperar, a perder. Depois dos quarenta, depois do inverno, depois que a pandemia passar. Corpo que dança e envelhece. Barriga, calvície e perna que não sobe mais. Escancara o corpo, assume, aceita. Plutônico foi nossa heterotopia do hoje, nossa dança dentro de casa, à frente e atrás da câmera, a partir de uma quarentena forçada de um contexto de risco à própria vida, pandêmico. Dance o que puder, seja Plutônico. Plutão, a partir da Astrologia, pode fazer uma revolução, uma desconstrução e (re)construção, formas outras de mover, de perceber, de assumir e de dançar. A dança de um corpo gay velho, envelhecido. Minha heterotopia passa por uma erótica do envelhecer (Duarte, 2019).



Figura 8 – Dobrar para não quebrar.
Plutônico, 2020

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 9 – Não dá pinta. *Plutônico*, 2020

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 10 – Entre risos e gozos. *Plutônico*, 2020

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.

Em 2021, em mais uma parceria com Valdemir de Oliveira (UEA/AM) e com Curadoria da profa. dra. Reinilda Minuzzi, do Centro de Artes (CAL/UFMS), organizamos a exposição: “Homem com G”. Na continuidade de nossas pesquisas, buscamos articular o pertencimento do gaúcho, gay, gordo, velho. Novamente a questão do processo do envelhecer na dança afetado pela (homo)sexualidade foi a ênfase aglutinadora da pesquisa.

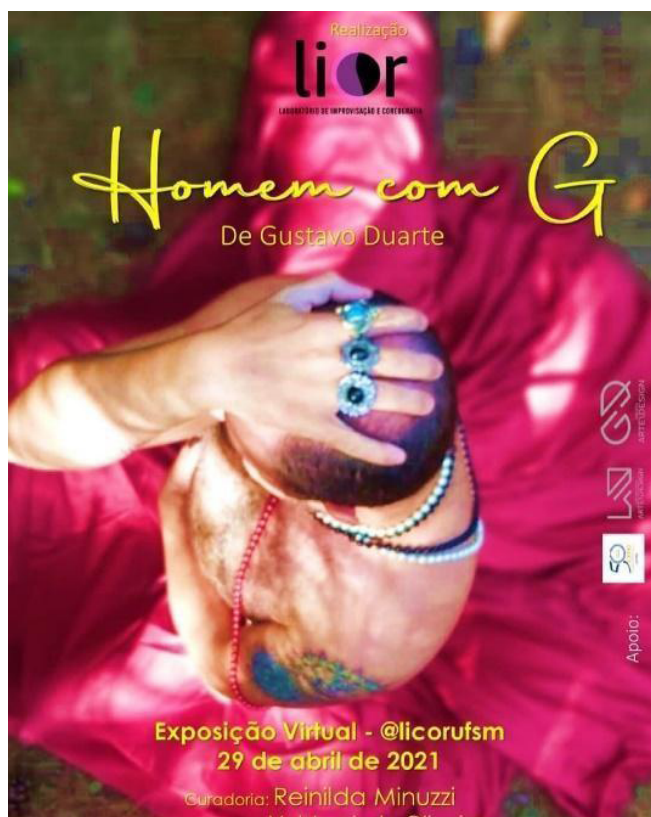


Figura 11 – Cartaz de divulgação da exposição *Homem com G*, 2021

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.

Homem com G foi inspirado no grupo brasileiro Dzi Croquetes (Duarte & Berté, 2018) e, principalmente, no artista brasileiro Ney Matogrosso em seu icônico trabalho “Homem com H”. Homem com G veio de diferentes vivências de uma bichice gaúcha, uma afetação construída entre o mostrar e o esconder, entre armários e gavetas, entre as fronteiras do cotidiano gaúcho, brasileiro. Ao envelhecer, na dança, o corpo grita, dói, quer repouso e busca, cada vez mais, uma outra vaidade que não dialoga mais com o virtuosismo. A vaidade, o cuidado de si, a partir de Michel Foucault, foi e está construído nos braços da espiritualidade, da conexão entre os planos material e espiritual.



Figura 12 – Série *Entre raízes e asas*. Homem com G, 2021

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 13 – Série *Raízes & Asas*. Homem com G, 2021

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.



Figura 14 – Série *Chronos & Kairós. Homem com G*, 2021

Fonte: Acervo pessoal de Gustavo Duarte.

Ao refletir acerca das experiências citadas, podemos compreender sobre a necessidade e a relevância da formação em Dança contemplar os estudos de Gênero e Sexualidade. Com a nova disciplina, a discussão está se mostrando mais aprofundada, tanto na dimensão conceitual quanto política. No meu caso, articulo gênero a partir do recorte das Masculinidades, no subgrupo homossexualidade masculina e com o processo do envelhecer. Outros marcadores sociais, como raça/etnia e classe social, também foram debatidos em sala de aula e estão sendo tematizados nas aulas de dança, dentro e fora da UFSM, e nas composições coreográficas. A própria história, invisibilizada, das mulheres e do Feminismo e suas múltiplas tendências, mostram-se muito potentes para problematizar o rico, o desigual e o complexo universo da Dança e da sociedade brasileira, gaúcha, latino-americana.

Cada vez mais, alunos homens e mulheres, héteros, e alunos LGBTQIAP+ dialogam abertamente, na mesma sala de aula, sobre questões relacionadas ao Gênero e à Sexualidade em seus dilemas e prazeres do cotidiano. Novas pesqui-

sas e Trabalhos de Conclusão de Curso estão sendo produzidos. Seja na cena artística, seja como tema transversal das aulas dos estágios nas escolas públicas, o debate em torno de tais temáticas pode contribuir na formação de crianças e adolescentes no sentido de compreender os paradoxos e os problemas de gênero e sexualidade, muitas vezes naturalizados e banalizados em nosso cotidiano. Temos muito o que avançar e produzir na área da Dança a partir do olhar das questões de Gênero e Sexualidade. Apesar do caótico contexto brasileiro, atualmente, é um tempo produtivo e de resistência no CEFD/UFSM e no “Coração do Rio Grande”.

Referências

ANDREOLI, Giuliano. *Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15. n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2010.

ASSIS, Marília Del Ponte de; SARAIVA, Maria do Carmo. *O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade*. Revista Movimento, [S.l.], v. 19. n. 2, p. 303-323, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29077>. Acesso em: 29 mar. 2023.

COUTINHO, Eberth Vinícius Lima. *Tumultos de gênero na dança contemporânea brasileira*. In: Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 1036-1052.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. *Dança, cinema e educação: representações de corpo, gênero e sexualidade*. In: Anais do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança. São Paulo: ANDA, Unesp, 2011. v. 1, p. 1-12.

DUARTE, Gustavo de Oliveira; SANTOS, Oneide Alessandro. *Frescura de Guri*. In: Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 1, 2017, Florianópolis. DUARTE, Gustavo de Oliveira; BERTÉ, Odailso Silvado. *Entre barba e purpurina: pedagogias e dramaturgias ao estilo Dzi Croquettes*. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 32, p. 488-504, 2018.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. *Entre armários e gavetas: homossexualidade masculina e o processo de envelhecimento*. Curitiba: Apprys, 2019.

DUARTE, Gustavo de Oliveira; SANTOS, Oneide Alessandro. *Entre armários e gavetas, eu danço!*. OUVIROUVER (ONLINE), v. 16, p. 608-623, 2020.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p., 1995.

SOARES, Carmen L. Apresentação. *Dossiê A visibilidade do corpo*. Revista Pro-posições, Campinas, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003.

Dança, deficiência, acessibilidade, inclusão: um panorama dos cursos de dança do RS

Carla Vendramin (*in memoriam*)

O momento pandêmico (2020-2021) que ainda estamos vivenciando rapidamente trouxe mudanças, e elas pedem uma reanálise sobre nossas práticas no contexto atual. Como relações sobre acessibilidade, inclusão, diversidade e deficiência foram encaminhadas em um mundo pré-pandêmico e quais rumos e reverberações seguiram-se durante a pandemia? Em continuidade à pesquisa que fiz previamente (Vendramin, 2019a), irei trazer as perspectivas dos cursos de dança do RS sobre o campo da dança e deficiência e na transição pandêmica, no período de 2019 a 2021. Irei discorrer sobre os projetos de extensão que continuaram ativos de forma online, verificar o ensino envolvendo conteúdos em disciplinas curriculares, e a presença de estudantes matriculados atualmente em acompanhamento educativo especial. A experiência através das ações de extensão que desenvolvi com o Projeto Diversos Corpos Dançantes, coordenado por mim entre 2014-2018, as pesquisas relacionadas e os processos de docência que trago na minha experiência, também fazem parte do escopo de conhecimento que compartilho, parcialmente, neste artigo.

Ponto que minha escolha por me referir de forma generalizada a um campo da “dança” e “deficiência”, dá-se pelo fato de não querer definir um conceito fechado. E sim comunicar a existência de uma profusão de contextos, definições, práticas e conteúdos em um campo no qual se coloca luz a questões referentes à deficiência. O conceito de deficiência, e o que dele se reflete, é relativo à conjunções tanto sobre identidade, como de perspectivas sociais (Vendramim, 2019a). O vocabulário é vivo, sempre em movimento e transformação, como também

são os movimentos sociais, os processos educacionais e artísticos. Gosto de fazer o exercício de pensar questões sobre diversidade e diferença que se ampliam a vários corpos, porém, reconhecendo os assuntos específicos que trazem os estudos da deficiência.

Diversidade e diferença abrangem todos os corpos, e aqueles ditos deficientes. Corpos com deficiência trazem discussões singulares sobre demarcações sociais, representatividade, inscrições de relações históricas de exclusão, e embates cotidianos com barreiras de acessibilidade (arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais). Deficiência nos faz refletir sobre como vivemos dentro de uma lógica antro-po-enficientista-capitalista-produtivista-logocêntrica-capacitista. Deficiência é lugar de estética da experiência e de im/possibilidade de ser (Teixeira, 2016, 2018, 2019). Deficiência é condição imposta na malha social (Diniz, 2007). Deficiência é lugar de pertencimento aos estudos do corpo, da performance, e da inevitabilidade da condição humana. Deficiência é para pensar “porquê” deficiência. Deficiência é para comunicar falas da deficiência, de pessoas com deficiência, sem rodeios e floreios.

Assim, prefiro fazer um convite para um exercício sempre em incompletude, e que por isso mesmo, traz acionamentos que impulsionam processos para uma pedagogia fluida-afetiva-inventiva (Fernandes *et al.*, 2021). Convido a comunidade dos cursos de dança do RS, e a quem interessar, a olhar os dados e as experiências que irei apresentar para uma conversa a ser continuada, sobre como criamos o campo de conhecimento e ação em “dança e deficiência”. Apenas é possível registrar aqui uma pequena parte das experiências coletadas nesta pesquisa, trazidas pelos relatos de professoras(es), coordenadoras(es) dos cursos e de projetos de extensão. Os dados que exponho se referem aos projetos político pedagógico dos cursos correntes em 2021.

Projetos de extensão

Classifico no quadro abaixo os projetos entre grupos mistos (formados por pessoas com e sem deficiência, que podem ser de várias idades e com pessoas de diferentes condições de deficiência), grupos específicos (caracterizado por um grupo determinado pela sua condição de deficiência e pela especificidade da

faixa etária), e programas de extensão parceiros dos cursos de dança. Em 2019, haviam quatro projetos de extensão ativos nas universidades do RS (Vendramin, 2019a). Três dos projetos eram voltados a grupos mistos, sendo dois na UFSM, um no bacharelado e outro na licenciatura, os projetos eram: Um Corpo no Mundo: experimentações performáticas, coordenado pelas professoras Heloisa Gravina e Andrea A. Angeli (relacionados ao Tocca); e Dança e Corpos Diversos coordenado pelas professoras Mônica Barboza e Mara Rubia Alves. Na UFRGS, havia o projeto com grupo misto Diversos Corpos Dançantes, coordenado pelo prof. Marcio Pizarro Noronha; e o projeto voltado para grupo específico Dança & Parkinson, coordenado pela prof. Aline Haas. Em 2021 apenas dois projetos encontram-se ativos nos cursos (UFSM e UFRGS), e uma parceria interdisciplinar na UFRGS.

Curso	Grupos mistos	Coordenação	Período de realização	Grupos específicos	Coordenação	Período de realização
UFSM Licenciatura	1- Dança e Diversos Corpos	Mara Rúbia Alves e Mônica Barboza	Início em 2013 - Finalizado em 2019			
	2- Encontros para dançar	Monica Barboza	Durante 2020			
	3- Projeto de Ensino Mãos Dadas	Mônica Barboza	Início em 2021 - Atualmente-ativo			
UFRGS Licenciatura	1- Diversos Corpos Dançantes	Carla Vendramin e Marcio Pizarro Noronha	Início em 2014 - Finalizado em 2019	1. Dança e Parkinson	Aline Haas	Início em 2016 - Atualmente ativo
	2- Roda de Conversas e Ações Artísticas e Culturais em Artes e Deficiências (RODACADE)	Marcio Pizarro Noronha	Início em 2020 - Finalizado em junho de 2021			

Parcerias com Programas/Projetos de Extensão de outros cursos			
UFSM Bacharelado	1- TOCCA - Saberes e práticas transdisciplinares entre a saúde e as artes	Andrea A. Angeli (Terapia Ocupacional), Heloisa Gravina (Dança) e Flávio Campos (2020-2021)	Início em 2010 - Finalizado em 2021 Parcerias feitas a partir de 2015
UFRGS Licenciatura	1- Brincar de Viver	Lenisa Brandão (Fonoaudiologia) e atualmente Magda A. Bauer, Aline Haas (Dança)	Início em 2020 - Atualmente ativo Parcerias feitas a partir de 2020

Quadro 01 – Projetos de extensão direcionados à participação de PcDs (2019-2021)

Fonte: Elaborado pela autora

No bacharelado da UFSM, a professora Heloisa Gravina firmou parcerias com Andrea A. Angeli (curso de Terapia Ocupacional) desde 2015, através do programa transdisciplinar Tocca - Saberes e práticas transdisciplinares entre a saúde e as artes. Todo o percurso do programa contou com uma população heterogênea formada pela comunidade universitária e comunidade em geral, por pessoas com ou sem deficiências, com deficiências diversas e diferentes faixas etárias. O programa se destaca pelo seu direcionamento também ao atendimento a uma parcela da população que é bastante invisibilizada, pessoas com condições psiquiátricas e sofrimento psíquico. O Tocca desenvolveu um amplo espectro de ações com parcerias institucionais e não institucionais. As ações expandidas iniciadas em 2016 envolveram os projetos: Os Fios da História (em escolas públicas e municipais), Grupo de Mulheres (em uma escola e no KM 3), Um Corpo no Mundo (ações que se desdobraram no museu de arte de Santa Maria, no coral de um hospital, na associação orquestrando arte e em espaços não-institucionais). A professora Andrea diz que as ações realizadas na escola propunham espaços de convivência e afirmação da diferença, não apenas para pessoas com deficiência, mas também para elas.

O programa precisou ser enxugado em 2018, ficando com Um Corpo no Mundo - experimentações performáticas e Caminhando, este último com ações mais específicas de acompanhamento clínico e atendimento terapêutico. Em 2020, após o pós-doutorado da professora Heloísa, houve uma virada em direção à decolonização e um fortalecimento transdisciplinar ainda maior. Foi introdu-

zido o projeto Matilhas Poéticas, que deu apoio a artistas iniciantes e de fora do circuito tradicional das artes, dando suporte aos artistas para seus processos de criação e para que eles se inscrevessem em editais. Com a pandemia, houve um direcionamento ao espaço de partilha, a sustentação dos artistas que estavam vinculados aos projetos, e a manutenção das pessoas que estavam em sofrimento psíquico e em maior vulnerabilidade. As ações clínico-poéticas se seguiram em direção à sustentação do coletivo Tocca até metade de 2021, quando o programa começou um processo de fechamento, que se deu por todo o ano, mantendo o cuidado necessário e o encaminhamento dos participantes em situação de vulnerabilidade (Angeli, 2021; Angeli e Gravina, 2019).

Na licenciatura da UFSM, o projeto Dança e Diversos Corpos, também conhecido como Extremus, foi criado e contou com a tutoria da professora Mara Rúbia Alves durante seu percurso. Segundo a professora Mônica Barboza, que foi co-coordenadora parceira nos últimos anos, quando o projeto finalizou em 2019, havia dançarinos com deficiência integrantes do grupo que possuíam 20 anos de experiência em dança.

O histórico do projeto se desenvolveu com apoios interdisciplinares e com atenção ao aspecto de socialização do grupo. O projeto foi progressivamente adquirindo força no trabalho artístico e na busca pela autonomia dos dançarinos. O espetáculo Dançar as Coisas do Pago (estreado em novembro, 2018) foi um ponto marcante nesta conquista. O espetáculo foi uma construção colaborativa. A participação das mães em uma das cenas, deu espaço para que elas também conhecessem o fazer artístico da dança e dessem vazão a questões sobre o feminino, que fazia parte do espetáculo, dimensionando visões e tensões sobre o ser gaúcho. A acessibilização do espetáculo foi algo priorizado, trazendo o intérprete de Libras para a cena de forma criativa, com audiodescrição ao vivo, com impressão do programa do espetáculo em Braile, e visitas guiadas com audiodescrição no teatro. Participaram em torno de 30 pessoas, entre dançarines e equipe de acessibilidade. O projeto seguiu em 2019 com um grupo menor, coordenado pela professora Mara Rúbia e com a colaboração da então aluna do curso de dança Fabiana Mors, que fez seu TCC sobre os laboratórios daquele ano.

O projeto Encontros para Dançar, criado pela prof. Mônica, surgiu em 2020 a partir do desejo de implementar outras lógicas de trabalho, que possibilitasse um foco bem direcionado na formação artística e uma identidade de grupo que

fosse se construindo de forma fluida, aberta a todas as pessoas além dos ex-integrantes do Extremus. O projeto propunha a ideia de propiciar espaços-tempo de experimentação, onde estudantes do curso de dança pudessem também sentir-se convidados a colaborar com suas próprias aulas, provando o lugar da diferença. Os ex-integrantes do Extremus eram um grupo bastante plural, com pessoas de diversas deficiências, diferentes necessidades de acessibilidade e de várias idades. Antes mesmo de iniciar, a pandemia impunha desafios dos quais o projeto não tinha como dar conta naquele momento. A alternativa encontrada foi fazer um direcionamento a um grupo pequeno.

O projeto entrelaçou extensão, pesquisa e produção artística juntamente com o desenvolvimento do TCC de Bernardete de Lourdes da Rocha. As aulas aconteceram semanalmente, de modo remoto, discutindo e atendendo a questões de acessibilidade que apareciam na prática. Muito do trabalho foi direcionado a experimentações com audiodescrição, e Bernardete realizou uma performance solo com concepção e direção colaborativa e remota do grupo, usando dos conteúdos gerados por ele. A performance *Como Las Cigarras*, foi transmitida em duas sessões ao vivo pelo *Meet*, com audiodescrição ao vivo da professora Mônica, e com consultoria da Fernanda Taschetto (dançarina cega que participou do projeto). A professora Mônica conta que foi uma experiência pulsante e potencializadora de seus processos de fruição, trazendo inventividade com o uso da audiodescrição e com novos modos de relação de grupo (Barboza *et al.*, 2021).

A pandemia intensificou dificuldades já existentes para as(os) estudantes. Consequentemente, a situação de déficit cognitivo mais severo de uma das alunas tornou-se ainda mais visível. O Projeto de Ensino Mãos Dadas foi gestado a partir dessa experiência, mas tendo o intuito de ampliar-se a outras(os) estudantes do curso de dança. O projeto tem parceria da UAP (Unidade de Ensino Pedagógico) da UFSM. O objetivo é oferecer suporte individualizado para estudantes com deficiências e também para aquelas(es) que estiverem passando por dificuldades temporárias, proporcionando a acessibilidade necessária, dentro das características e necessidades das(os) alunas(os). A professora Mônica ilumina a questão de que muitas vezes as(os) estudantes não possuem um número de CID (Classificação Internacional de Doenças), e que o direito legal a ter respaldo institucional é dado prioritariamente com ele. Porém, existem estudantes que evidenciam questões de aprendizagem e dificuldades que podem estar ligadas a barreiras

de acessibilidade, possuindo ou não um diagnóstico. Essa é uma discussão que abre portas para pensarmos como os cursos dão respaldo a diversidade de corpos e aprendizagens, e se estão assimilando e praticando direitos das pessoas com deficiência. A falta de representatividade de PcDs dentro dos cursos é recorrente, e desta forma, estudantes e professores pouco se imbuem de processos gerativos do conhecimento relacional a partir da experiência.

Na UFRGS, Dança e Parkinson (Haas *et al.*, 2019) reiniciou suas atividades logo nos primeiros meses de pandemia, através de aulas gravadas e postadas no Youtube, e com contato com os participantes através do Whatsapp. A professora Aline Haas conta que inicialmente os vídeos se baseavam no seguimento das aulas presenciais prévias. Com a progressão do trabalho, professora e bolsistas foram se dedicando a melhorar o nível técnico dos vídeos e a aprender formas de organizar as aulas online. Havia uma grande dificuldade das pessoas com Parkinson de usar a tecnologia e muitos deles dependiam, e ainda hoje dependem, da assistência de algum familiar. A maior preocupação do grupo era com a segurança dos participantes, já que poderiam correr o risco de festinação, congelamento e queda durante a aula, o que é característico do Parkinson. As aulas, as indicações com relação a segurança dos participantes e a inclusão digital foram progressivamente aprimoradas.

A professora Aline frisa que pessoas com Parkinson tendem a apresentar quadros de depressão e ansiedade, e que se movimentar é indispensável para a diminuição desses sintomas. A continuidade com aulas pelo canal do Youtube propiciou o atendimento desse público, inicialmente, com um mínimo de frequência de uma vez por semana. Em junho de 2020, os participantes passaram por uma reavaliação feita individualmente por vídeo chamada, e o que ficou mais evidente foram os problemas emocionais, a depressão e a necessidade de socialização. O projeto então iniciou uma nova estratégia, fazendo lives de grupos de três pessoas por Facebook e Whatsapp, para que houvesse mais interação com aulas síncronas. De agosto a dezembro de 2020, foram feitas a postagem de um vídeo no Youtube e uma aula síncrona semanalmente. O ano terminou com uma festa online.

A equipe do projeto foi presencialmente na casa dos integrantes, (com os devidos resguardos de segurança anticontágio), para presentear cada um com uma máscara com o logo do projeto. O projeto reiniciou em março de 2021, com

duas aulas síncronas por semana através do zoom. Novamente, a equipe precisou orientar a acessibilidade digital para que os integrantes participassem das aulas.

A ampla divulgação nas redes sociais trouxe novos participantes, também de lugares distantes, como Brasília e Recife. A equipe delimitou a participação de novos integrantes segundo as possibilidades de atendimento do projeto e de acordo com o apoio de familiares, devido a um cuidado entre segurança e autonomia necessários. Em comparação a 2019, enquanto havia aulas presenciais, houve um decréscimo do número de participantes, e também no primeiro ano de pandemia (de 15 participantes, ficaram 12). O número de participantes diminuiu devido às dificuldades encontradas pelas pessoas com Parkinson no novo formato, e devido aos cuidados da equipe em não abrir demasiadamente o grupo para que pudessem conseguir acompanhar com segurança todos os integrantes, e fazer as avaliações periódicas. Por outro lado, houve um aumento considerável do número de pessoas que os conteúdos do projeto alcançaram através das redes sociais, através do canal do Youtube, de lives abertas ao público em geral e eventos online de pesquisa.

Em 2020, desponta uma parceria com a professora Lenisa Brandão do curso de fonoaudiologia da UFRGS. O projeto intergeracional se inicia durante a pandemia, envolvendo estudantes da graduação e uma população de idosos com afasia, Alzheimer e deficiência intelectual, em situação de vulnerabilidade. Parte da população já estava em um projeto de fonoaudiologia e de palhaçaria antes da pandemia, e outros entraram por vias dos serviços públicos de saúde. Além da fonoaudiologia, a equipe se ampliou para as áreas da dança com a parceria da prof. Aline, e também do teatro e contação de histórias, psicologia, assistência social, gastronomia, psiquiatria e saúde pública. Foram feitos encontros por Zoom e Whatsapp, implementando três elementos da inclusão social: acesso através da doação de equipamentos; recursos através da doação de créditos de internet para que os participantes estivessem online; habilidade digital oferecendo suporte para o uso da tecnologia. A completa implementação da acessibilidade digital foi possível porque o projeto recebeu financiamento do *Atlantic Institute's Solidarity* (Brandão *et al.*, 2021).

O projeto Diversos Corpos Dançantes (DCD), criado e coordenado por mim de 2014 a 2018, passou por várias etapas de desenvolvimento e transição até a sua finalização em 2019, na coordenação do professor Márcio Pizarro Noronha

(Vendramin, Noronha *et al.*, 2020). Conforme abordado em Vendramin *et al.* (2019), antes mesmo que essa ação de extensão na UFRGS existisse, houve outros projetos que foram fomentando espaços de visibilidade de dançarinos com deficiência em cena. Essa construção conta um pouco sobre a progressão histórica dos agenciamentos que envolveram a participação de PcDs na cena da dança em Porto Alegre. Sinalizo nas pontuações a seguir algumas das discussões que acredito serem importantes de trazer à tona, que perpassam o projeto durante minha coordenação.

O DCD surgiu fora do espaço da universidade, ocupando a cidade, espaços culturais e teatros. Iniciou-se dentro da *Casa de Cultura Mário Quintana*, e foi para a sala 7 do centro natatório da Esefid no segundo semestre de 2016, quando o grupo central de dançarinos parou de receber novos participantes por conta da redução do espaço. Na época, a maior sala da Esefid, a rítmica 1, não possuía acessibilidade e disponibilidade de horário para abrigar o grupo. Por conta disso, o grupo central de dançarines manteve-se entre 15 a 18 pessoas, com dois encontros semanais para o desenvolvimento dos processos artísticos.

Concomitantemente, havia oficinas abertas que atendiam um número oscilante de pessoas, em média 15-35 por encontro, que foram ministradas na Usina do Gasômetro, CCMQ e Instituto Ling. O grupo de dançarines esteve nos teatros mais importantes de Porto Alegre, participou de mostras de dança gerais, não só inclusivas, e recebeu o Prêmio Açorianos de Dança Contemporânea em 2018. Essa tomada de espaço físico e da cena de dança na cidade foi um dos pontos fundamentais do projeto, que viabilizou participação em uma época na qual pouco se via dançarines PcDs em cena. Em 2020, o Grupo Experimental de Dança de POA recebe as primeiras pessoas com deficiência, as ex-integrantes do DCD Júlia Fávero e Denise Brose, um marco para a vida pessoal das dançarinas, e também uma conquista na trajetória feita pelo grupo.

O projeto envolveu o acesso à experimentação e à formação artística de PcDs, a criação e o aprendizado através da sinergia de corpos cotidianos (com e sem deficiência), a prática docente e profissionalizante de estudantes de dentro e de fora da UFRGS. Destaco o processo de prática de autonomia que iniciamos em conversações a partir de 2017 utilizando o método Dragon Dreaming.

O processo de fomento ao autogerenciamento do grupo culminou com a co-coordenação de Ana Carolina Brondani, Bianca Bueno, Daniel Fagundes e

Laura Bernardes. Uma série de assuntos se abriam: Como traçar o desenvolvimento profissional de estudantes na área da docência e de dançarines PcDs na cena da dança? Qual o papel das(os) integrantes na construção de um sonho coletivo? Como o DCD poderia ser mais independente para fazer as conquistas que almejava, e até se teria condições de se tornar uma associação para buscar um aporte financeiro que auxiliasse seus integrantes e seu desenvolvimento profissional? Como propiciar protagonismo em um grupo tão diverso e com interesses individuais diferentes? Como seria um gerenciamento de grupo descentralizado da minha coordenação, e possíveis relações entre universidade e a formação de um grupo independente? Nos últimos anos, passamos por períodos de discussão de processos de autonomia e sustentabilidade do grupo, mesmo porque eu já vislumbrava que iria entrar em afastamento para o doutorado em 2019.

Em 2019, o grupo conquistou um espaço adequado e vibrante dentro do Centro Cultural da UFRGS. O processo, coordenado pelo professor Márcio Pizarro Noronha, trouxe uma nova experiência com a participação de coreógrafos conhecidos da cena de dança, Desirée Pessoa, Walesca Van Helden e Rui Moreira. Consuelo Vallandro Barbo se integrou ao grupo como bolsista extensionista, (Noronha e Barbo, 2022). O professor Márcio orientou a transição do DCD, e em 2020 criou o projeto Rodacade, com uma proposta inovadora, desenvolvendo rodas de conversas em artes, deficiência, e políticas públicas, com a participação da bolsista do curso de dança Rafaela Kijiner. Segundo o prof. Márcio, naquele momento, o grupo precisava amadurecer discussões sobre deficiência e políticas públicas.

Os encontros, feitos semanalmente pela plataforma Zoom, eram iniciados com aulas práticas ministradas por Rafaela e focaram nas artes visuais. O trabalho foi inspirado pelas obras de Lygia Clark, e resultou em um vídeo dança, elaborado em três etapas (coletiva, individual e técnica). Por conta da mudança para o modo online, algumas pessoas que foram integrantes do DCD não puderam acompanhar as aulas, devido à dificuldade com a tecnologia ou da disponibilidade do apoio de um familiar. Rafaela elaborou seu TCC sobre o trabalho e os desafios que encontrou com o isolamento social. O projeto trouxe a experimentação de várias linguagens (literatura, poesia, teatro, cinema e encontros teóricos sobre dança e história da arte), e incentivou o protagonismo dos participantes.

As conversas ao longo do ano levaram o grupo a reiterar discussões anteriores sobre a possibilidade de se tornar independente. O Rodacade terminou

oficialmente como projeto de extensão em 2020, com muitas conversas e uma festa online. Porém, o grupo continuou se encontrando de janeiro a junho de 2021. Houve ainda iniciativas em discutir se o grupo iria fazer alguma produção artística, mas não houve consenso. Em votação conjunta, decidiu-se que o foco do trabalho seria para avançar na ideia de como formar um grupo independente da universidade. Desde o Rodacade, foram entrando novos participantes e, juntamente com algumas das pessoas que foram integrantes do DCD, no segundo semestre de 2021, inauguraram a criação do Coletivo de Dança Múltiplos, um projeto de gerenciamento autônomo dos participantes. Atualmente, o professor Márcio oferece consultoria administrativa e jurídica ao grupo, e Rafaela se mantém como integrante.

Desde a trajetória do DCD (Noronha, Vendramin *et al.*, 2020), foi se construindo um caldo rico de assuntos que merecem continuar sendo discutidos, entre eles, questões de protagonismo e autonomia; relações entre comunidade e universidade; a profissionalização em dança e o papel dos projetos de extensão realizados; a representatividade de PcDs na cena da dança; processos de improvisação em dança eu-outro-espço (Vendramin *et al.*, 2016; Vendramin, no prelo); o papel e a participação de familiares e cuidadores; os processos de relação de grupo (Noronha, no prelo) e a sinergia das diferenças, a acessibilidade programática (políticas públicas, legislações e normas).

A construção feita até a criação do Coletivo Múltiplos me traz enorme emoção e satisfação em observar o processo agora de fora, pois gerou conhecimento, mobilizou colaborações e parcerias, e muita coisa linda e desafiadora para contar sobre o caminho! Acredito que o DCD cumpriu um papel importante em ocupar a cidade e tornar-se atuante na cena de dança. Muitas pessoas passaram pela experiência do DCD, além do grupo que se manteve durante todo o período. Hoje e sempre o DCD segue como uma família do coração. A geração de outros projetos e grupos ampliam as possibilidades de agir em um mundo que queremos fortalecer aprendendo formas de organização das relações humanas, com dança, diversidade e um exercício de olhar para “o quê sobre deficiência?” é preciso colocar em foco, conforme o que já vivemos e o que experienciamos hoje.

Como os conteúdos estão dispostos nas disciplinas dos cursos?

De forma geral, conteúdos relacionados à inclusão e acessibilidade encontram-se dispostos nos cursos em disciplinas de metodologia, pedagogia, psicologia, educação, durante os estágios das licenciaturas, e no Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Eventualmente, são encontrados conteúdos fazendo parte de outras disciplinas, a depender do direcionamento da(o) professora(o) e interesse de estudantes, como é o caso na UFRGS, nas disciplinas de Campo Profissional da Dança, Gestão e Projetos em Dança. Para verificar a transversalidade de conteúdos, seria necessário abranger a conversa a outras(o) professoras(os), além daquelas(es) que já possuem um trabalho diretamente relacionado em disciplinas específicas.

Os dados que apresento aqui não contemplam essa abrangência, apenas pontuo que é preciso fomentar a discussão se queremos observar como a transversalidade está efetivamente presente ou não. Por outro lado, também discutir sobre a necessidade de haver disciplinas obrigatórias que se enfoquem nas questões relacionadas a PcDs, na diversidade de contextos e dos campos de atuação (vide a amostra do panorama dos projetos de extensão), em conteúdos dos estudos da deficiência e, principalmente, em propiciar experiências práticas. Com relação a Libras – Língua Brasileira de Sinais, são encontradas disciplinas obrigatórias em todos os cursos de licenciatura, com as seguintes cargas horárias: 60 horas (UFSM, UFPel e UERGS), 40 horas (UCS), 30 horas (UFRGS).

Na UFSM, no primeiro currículo da licenciatura em Dança, lançado em 2013, já havia a disciplina obrigatória Dança e Inclusão com 60 horas de carga horária, graças à participação da prof. Mara Rúbia no processo de formação do projeto político pedagógico do curso. A disciplina obrigatória Dança, Diferenças e Direitos Humanos (com 75 horas) foi introduzida na segunda reforma curricular, discutida a partir de 2018 e implementada em 2020. A disciplina incorpora a carga horária extensionista, segundo a Lei da Curricularização da Extensão. Além da discussão dos assuntos trazidos à sala de aula, é também realizada na comunidade ou trazendo-a para dentro da universidade. Trata dos direitos humanos de uma forma ampla para em seguida entrar nas especificidades das pessoas com deficiências. Envolve pensar a prática de acessibilização de aulas de dança, a política nacional de educação inclusiva, a lei brasileira de inclusão, o papel de professores de arte, entre outros assuntos.

Segundo a professora Mônica Barboza, a participação de pessoas com deficiência em sala de aula, como parceiros extensionistas, é de suma importância. Com isto, procura-se preencher a lacuna da falta de representatividade existente no curso, trazendo as experiências das pessoas com deficiência, entendendo e atendendo ao significado do slogan “nada sobre nós sem nós” (ENSP/Fiocruz, 2009). O PPP do curso foi reformulado com base nas diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores da resolução 02/2015, que torna algumas temáticas obrigatórias. Com base nessa resolução, foram também introduzidas outras disciplinas, como Estudos das Danças de Matrizes Afro-brasileiras, Estudos do Corpo III: Dança, Gênero e Sexualidade, Estudos de Matrizes de Danças Urbanas.

A professora do bacharelado da UFSM, Silvia Wolff, conta que o PPP do curso de Dança possui pouca ênfase em conteúdos sobre PcDs, mas que o corpo docente tem um olhar atento a essas questões. Atualmente, está se elaborando uma pós-graduação em artes da cena com uma linha de pesquisa em poéticas da diferença. A presença de Silvia reforça a importância da representatividade de PcDs nos cursos, de tal maneira que a experiência conduz a mobilidade de docentes e discentes nas relações cotidianas e do conhecimento de dança gerado. Também, repensando a acessibilidade arquitetônica no campus, os tensionamentos no que se refere aos protocolos e perícias do NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) e situações que já apareceram fora do núcleo do curso. Silvia parte da perspectiva de que as aulas de dança não são iguais para todos, e diz que a atuação de abordagens transversais no bacharelado pode ser mais interessante que uma disciplina específica.

A oficina Ballet Possível de Silvia, propõe-se a contemplar todos os corpos, portanto, também aqueles com deficiência. Ela prefere usar a nomeação “possível”, ao invés de “acessível” por considerar que se relaciona não apenas a PcDs. As relações trazidas por suas próprias produções artísticas, e dentro de seu projeto de pesquisa (Corpoéticas – contribuições da dança para academia), fazem emergir a produção de conhecimento em dança envolvendo corporeidades e pensamentos sobre a diferença. Este foi o caso da apresentação online que fez com a CIM Companhia de Dança de Lisboa, que gerou o compartilhamento do processo e da escrita com seus alunos (WOLFF, no prelo). Silvia fala que existem lugares embaçados entre pensar deficiência e diferença, e que algumas questões caem sobre aspectos estéticos.

Na UFRGS, a disciplina obrigatória Estudos em Dança, Corporeidade e Saúde I foi introduzida na segunda versão do PPP do curso em 2011, com a contribuição da prof. Aline Haas. Passei a ministrar a disciplina em 2014, de acordo com a determinação da ementa, mas seguindo os direcionamentos que eu trazia. Isto é, introduzindo conteúdos de dança e saúde e o Sistema Único de Saúde (políticas públicas e práticas corporais integrativas), fazendo uma passagem sobre dança e comunidades, e fazendo um desenvolvimento com maior ênfase no conteúdo relacionado a pessoas com deficiência com base em discursos e práticas da dança no singular e no plural (Vendramin, 2013).

O PPP até então não tem uma disciplina específica voltada para PcDs/acessibilidade/deficiência, e atualmente está em discussão para reformulação. Acredito que a experiência prática e as conversas com profissionais convidados tenham sido o mais importante para o processo formativo de alunos que tiveram experiências presenciais com as artistas colaboradoras Ariadne Antico, Carolina Teixeira, Maria Albers e Mickaella Dantas. As turmas eram levadas a diferentes contextos, na Escola Especial João Alfredo, no Kinder – Centro de Integração da Escola Especial, em oficinas do projeto de extensão Diversos Corpos Dançantes, e também eram estimuladas a fazer algumas experimentações artísticas convidando pessoas com deficiência dentro dos seus círculos de amizade ou parentesco.

Em 2019, a professora Izabela Lucchese Gavioli assume a disciplina. Abordando-a através da metodologia PBL (*Problem-Based Learning*), defende a ocupação de espaços na área da saúde pelo profissional de dança, contextualizadas nas práticas integrativas do SUS e, no mais, em todo o cuidado à pessoa. Segundo a prof. Izabela, ela organiza a disciplina para pensar as práticas de dança em uma ampla gama de condições de saúde (doenças cardiovasculares, respiratórias, endocrinológicas, oncológicas, musculoesqueléticas, neurológicas e psiquiátricas, além das assim denominadas PcD). Ela diz que doenças crônicas, independente de conceitos estritos na área da saúde, também representam limitações à inclusão dos sujeitos, uma vez que estigmatizam, reduzem e delimitam sua expressão.

No desenvolvimento da disciplina, os discentes foram convidados a revisar conceitos básicos sobre essas condições em suas formas crônicas, e a propor práticas de dança específicas para estas populações, sob a forma de vivências que foram experimentadas pela turma. A professora conta que, na turma de 2019 (presencial), a vivência com PcD, especificamente, foi dirigida à pessoa privada

da visão; e, em 2020 (em formato ERE), trouxe o relato de uma pessoa com ataxia espinocerebelar em sua trajetória na dança de salão.

Na UFPel, a disciplina eletiva Dança, Acessibilidade e Inclusão passou para obrigatória com o nome de Corpo, Inclusão e Direitos Humanos, com a reformulação curricular de 2020. Devido à pandemia, a disciplina ainda não foi ofertada. Também em 2020, foi implementada a disciplina de Políticas, Educação, Diversidade e Direitos Humanos e Artes e Práticas Inclusivas, para todos os cursos de artes da UERGS. No curso de licenciatura da UCS, que começou em 2019, existe uma disciplina de Educação Especial no 7º semestre. Segundo a professora Magda Bellini, o PPP foi definido em 2020, mas ainda está em discussão, pois os alunos não chegaram no semestre alocado para a disciplina. O quadro abaixo mostra as disciplinas introduzidas nas licenciaturas em 2020:

Curso de Dança	Disciplinas	Etapa	Carga horária
UFSM Licenciatura	Dança, Diferenças e Direitos Humanos	4º Sem	75 h
UFPel Licenciatura	Corpo, Inclusão e Direitos Humanos	5º Sem	60 h
UERGS Licenciatura	Artes e Práticas Inclusivas	5º Sem	60 h
	Políticas, Educação, Diversidade e Direitos Humanos	6º Sem	30 h
UCS	Educação Inclusiva	7º Sem	80 h

Quadro 02 - Disciplinas específicas inseridas com reforma curricular em 2020

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao longo de minha experiência, e conversando com outras professoras, tenho observado o interesse, e também desinteresse, de estudantes sobre o estudo da dança e de pessoas com deficiência, tanto para o desenvolvimento de sua prática docente quanto na elaboração de trabalhos artísticos e de conclusão.

Conforme mostra o quadro abaixo, nos últimos três anos, aparecem cinco TCCs com abordagens sobre processos artísticos e experiência docente, e um referente à estética do grotesco. Este último, feito pela egressa da UFPel, que foi a primeira aluna com deficiência intelectual recebida no curso. Quatro dos

TCCs se relacionam aos projetos de extensão já mencionados, e um à experiência pessoal de uma aluna com deficiência e suas conjecturas a partir do espetáculo *Violência* do grupo Cena 11.

Além dos discursos reconhecidos dentro do âmbito da deficiência apresentados no quadro abaixo, existem aqueles voltados à diversidade de corpos que trazem interconexões sobre culturas da diferença, situações de exclusão e interseccionalidade. Como exemplo, a pesquisa *Curvas em Dança – o Youtube como ferramentas sobre o corpo gordo na dança*, de Rafaela Machado (orientação de Flávia P. Valle, 2021); e *Gordos que Dançam – estratégias para se estabelecer no campo*, de Daniela Ricarte (orientação de Maria F. Falkembach).

Curso	Título do Trabalho de Conclusão de Curso	Ano	Aluna/o/e	Orientação
UFSM Licenciatura	“Nada sobre nós sem nós”: a trajetória de formação de uma professora em busca de uma dança acessível.	2020	Bernadete de Lourdes da Rocha	Mônica Borba
	Cuidado, frágil: um processo criativo de dança e diferenças.	2019	Fabiana Andréia Mors	Neila Cristina Baldi
UFRGS	Efeitos das aulas de danças brasileiras na cognição de pessoas com doença de Parkinson.	2021	Maria Vitória A. Duarte	Aline N. Haas
	Ações artísticas, conexões digitais e reflexões inclusivas: o processo de implementação do projeto Rodacade no contexto de isolamento social.	2020	Rafaela C. Kijiner	Márcio P. Noronha
UFPel	Meus olhares ao grotesco em cenas do espetáculo <i>Violência</i> do grupo Cena 11.	2019	Geovana da Silva Carvalho	Jefferson de Oliveira Cabral

Quadro 03 – Trabalhos de Conclusão de Curso

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Pessoas com deficiência no ensino superior

Vejam os que na UFRGS, 2019 marcou a implementação das cotas para PcDs, uma conquista que contou muito com o trabalho do Incluir - Núcleo Inclusão e Acessibilidade da UFRGS. Em decorrência disso, e aproveitando o intercâmbio que fiz com a Universidade de Coventry, foi promovida a aula inaugural na Esefid “A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: uma perspectiva a partir da dança”, com a participação da prof.^a dra. Sarah Whatley. Em 2019, entre todos os cursos de dança do RS, apenas na UFPel haviam estudantes PcDs. Roberta Spader, egressa do curso Tecnólogo em Dança da UCS, possuía uma trajetória prévia e já gerenciava um espaço de dança em Caxias do Sul, destacando-se no RS como artista da dança PcD.

Curso de Dança	Estudantes matriculados em 2021 com atendimento de necessidades educativas especiais		Núcleo de apoio da universidade
UFSM Licenciatura	01	Intelectual - déficit cognitivo	Em avaliação psicopedagógica
UFPel Licenciatura	02	Intelectual - síndrome de Down	NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
UFRGS Licenciatura	01	Altas habilidades	INCLUIR - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

Quadro 04 – Matrículas em 2021 com atendimento de necessidades educativas especiais

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Apesar de que os projetos de extensão direcionados a PcDs propiciam um lugar de participação e ações combinadas de ensino e pesquisa, existe pouca representatividade de alunos matriculados nos cursos. Talvez um ótimo exercício seria olharmos de frente para a pergunta (Vendramin, 2019b): “como somos capacitistas?”, e, o que é bipedia compulsória? (Oliveira, 2020). Com isso, ponderando os motivos que levam a esses números e incorporando o olhar para as formas de capacitismo como uma prática constante. No ano de 2021, na iminência de pensar a universidade hoje, quando tantos discursos sobre identidade e representatividade da diversidade estão presentes, e também inflamados pelo contexto pandêmico e

político, esse é um assunto que não se pode mais alegar apenas àqueles que são “especializados na área”.

Inconclusões...

Apresentei aqui três pontos para debate, os quais abrem uma série de assuntos para darmos continuidade às discussões. Os cursos de dança do RS vão ficando melhores a cada reformulação de PPP e no desenvolvimento de sua história. Acompanhar esse desenvolvimento diz muito sobre nós, como comunidade, e de como colocamos empenho e amor em cada etapa!

Referências

ANGELI, Andrea do Amparo C. *Vagar e ocupar: dez anos de narrativas no TOCCA – saberes e práticas transdisciplinares entre as artes e a saúde*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, n. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/kqp86LfqB7qHgGQMKpXzd6h/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ANGELI, Andre do Amparo C.; GRAVINA, Heloisa. *Corpo-em-ato: experimentações performáticas de si e do mundo*. In: Atividades humanas e terapia ocupacional: saber-fazer, cultura, política e outras resistências. São Paulo: São Hucitec, 2019.

BARBOZA, Mônica; SEHNREN, Cristian; ROCHA, Bernadete; TASCETTO, Fernanda. *Palavras que traduzem dançares: caminhos acessíveis a partir da audiodescrição*. In: CASTRO, Daniela Llopart; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. 1ª Mostra gaúcha de dança para tela [livro eletrônico]: diversidades em tempos de pandemia no sul do sul. Porto Alegre, RS: Grupo Ballet Pelotas, 2021. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8009>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRANDÃO, Lenisa; BAUER, Magda A.; HAAS, Aline N.; SILVEIRA, Raquel da Silva; ALVES, Camila P.; SOUZA, Daiana N.; BEBER, Bárbara C.; OLIVEIRA,

Walter Ferreira. *Playing remotely in times of crisis: a program to overcome social isolation*. Geriatric Psychiatry, Wiley Oline Library, Oct., 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/gps.5638>. Acesso em: 29 mar. 2023.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Ciane; GOMES, Morgada Barbosa; RAGAZZON, Patrícia Ávila; SOUSA, Vera Solange Pires Gomes de; VIEIRA, Alba Pedreira; SOUZA, Giordani Gorki Queiroz de; LINS LEAL, PPriscylla; VENDRAMIN, Carla; SANTANA, Eduardo Augusto Rosa; MORAIS, Líria de Araújo; OLIVEIRA, Antônio Ricardo Fagundes de. *Performar formar mar ar... Esqueceram de mim?* Urdimento — Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19411>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. *Nada sobre nós sem nós: relatório da oficina nacional de indicação de políticas públicas culturais para inclusão de pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2009.

HAAS, Aline; Delabary, Marcela dos S.; Donida, Rebeca G. In: VENDRAMIN, Carla; WHATLEY, Sarah; MARSH, Kate; BLADES, Hetty (orgs.). *Trocando, movendo, traduzindo: pensamentos sobre dança e deficiência*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2019.

NORONHA, Márcio Pizarro; BARBO, Consuelo Vallandro. Resistência Freak. *Da estética à política, inclusão e capacitismo*. In: 3º Colóquio Internacional Arquitetura, Derrida e aproximações - Desconstrução, Resistências e Desvios. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2022.

MACHADO, Rafaela F. *Curvas em Dança: o youtube como ferramenta de discussão sobre o corpo gordo na dança*. TCC. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/241143/001143709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 de abr. 2023.

NORONHA, Márcio Pizarro; BARBO, Consuelo Vallandro. Da [auto]poiesis à [auto]gestão. *Circularidade entre formas e experiências de organização e gestão de indivíduos e grupos*. No prelo.

OLIVEIRA, Eduardo. *Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança*. Ephemera – Revista do Pós-graduação Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, Dossiê corpos e deficiência em cena, v.3, n. 5, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4386>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RICARTE, Daniela. *Gordos que dançam: estratégias para se estabelecer no campo*. TCC (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2020/04/RICARTE-Daniela_-_Gordos-que-Dançam-estratégias-para-se-estabeecer-no-campo.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. *A estética da experiência: trajetórias do corpo deficiente na cena da dança contemporânea do Brasil e dos Estados Unidos*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Dança/Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2016.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. *A cultura da acessibilidade: desafios à produção artística brasileira*. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, n. 6, jun. 2018. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/cacf8534/2794/4170/9c60/cd8896dd791d.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. *Danças impossíveis: encenando a deficiência no Brasil*. In: VENDRAMIN, Carla; WHATLEY, Sarah; MARSH, Kate; BLADES, Hetty (orgs.). *Trocando, movendo, traduzindo: pensamentos sobre dança e deficiência*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2019.

VENDRAMIN, Carla; BLADES, Hetty; WHATLEY, Sarah; MARSH, Kate (orgs.). *Trocando, movendo, traduzindo: pensamentos sobre dança e deficiência | Exchanging, moving, translating: thoughts on dance and disability*. Porto

Alegre: Editora UFRGS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223697>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VENDRAMIN, Carla. *Dança e deficiência no Rio Grande do Sul: processos e registros sobre um campo de conhecimento em expansão*. In: VENDRAMIN, Carla; WHATLEY, Sarah; MARSH, Kate; BLADES, Hetty (org.). *Trocando, movendo, traduzindo: pensamentos sobre dança e deficiência*. Porto Alegre, UFRGS, 2019a.

VENDRAMIN, Carla. *Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo*. In: *Anais do III Seminário Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*. Sofia: entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais, memória, experiência e invenção. Campinas, Unicamp, 2019b. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VENDRAMIN, Carla; NORONHA, Márcio P.; BERNARDES, Laura da Silva; FAGUNDES, Daniel Eliseu; VALLANDRO, Consuelo. *Diversos corpos dançantes: criando cultura e empoderando comunidades através da dança*. Revista da Extensão PROEXT/UFRGS, Porto Alegre, n. 20, jul. 2020.

VENDRAMIN, Carla. *Somática das relações: corpos cotidianos no encontro eu-outro-espço*. In: *Anais do I Colóquio Latino-Americano de Antropologia da Dança*, Florianópolis, maio. 2019.

VENDRAMIN, Carla. FERRAZ, Wagner; VELHO, Lucas Reis. *Diversos corpos dançantes: uma proposta de improvisação em dança na comunidade*. Revista Conceição – Singularidades e Coletividades, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648041>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VENDRAMIN, Carla. *Diversas danças - diversos corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural*. Do corpo: ciências e artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2904>. Acesso em: 29 mar. 2023.

WOLFF, Silvia. *De como meu banheiro virou meu camarim*. Revista Fundarte, n° 48, Montenegro/RS, jan./mar. 2022.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. *Projeto Pedagógico do Curso de Dança*. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/danca/projeto-pedagogico>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas. *Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura*. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2020/03/PPC_Danca___versao_28_de_janeiro_2020.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança*. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=805. Acesso em: 29 mar. 2023.

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Dança*. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202302/08174308-ppc-danca-reestruturacao-2023-03022023.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

UCS – Universidade de Caxias do Sul. *Grade curricular*. Disponível em: https://www.ucs.br/site/static/uploads/arquivo_curriculo/LoWneYAdzs.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

MÚLTIPLOS – *Coletivo de Dança Inclusiva*. Instagram: @coletivo.danca.multiplos. Disponível em: <https://www.instagram.com/coletivo.danca.multiplos/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PROJETO *Diversos corpos dançantes*. Instagram: @diversoscorpos. Disponível em: <https://www.instagram.com/diversoscorpos/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PROJETO *Diversos corpos dançantes*. Site: Diversos Corpos Dançantes. Disponível em: <https://diversoscorposdcd.wixsite.com/diversoscorposdcd>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PROJETO *Diversos corpos dançantes*. Youtube: @diversoscorposdancantes9166. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCtBnlWpTCDEsws-cKeNT-Mkg>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PROJETO *Diversos corpos dançantes*. Youtube: @diversoscorposdancantes1849. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCc4a0D1-1CLu6flyl-zHR8Ew>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PROJETO *Diversos corpos dançantes*. Oficina de dança Diversos corpos dançantes. Porto Alegre: [S. n.]. 1 vídeo (4 min 26 s). Publicado pelo canal Instituto Ling em 25 set. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-zpBy5WONJ4o&ab_channel=InstitutoLing. Acesso em: 30 mar. 2023.

PROJETO *Diversos corpos dançantes*. Curso Diversos corpos dançantes. Porto Alegre: [S. n.]. 1 vídeo (1 h 7 min 6 s). Publicado pelo canal Mauricio da Silva Pflug em 11 set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zfv9F-dTpQb8&ab_channel=MauriciodaSilvaPflug. Acesso em: 30 mar. 2023.

DRAGON Dreaming. *Desenho de projetos*. Disponível em: https://dragondreamingbr.org/wp-content/uploads/dragon_dreaming_eBook_guia_pratico.pdf

Parte 2:

De alguns itinerários...

Encontros, desejos e experiências: percepções sobre ser professora no curso de dança da UFPel

Daniela Llopart Castro

Eleonora Campos da Motta Santos

Mobilizadas pelo convite para participar deste E-book com foco na docência universitária, e que nos provoca tanto a pensar, analisar e compartilhar a nossa atuação como docentes formadoras nas licenciaturas em Dança, como também a revisitar nossos estudos de doutoramento para refletirmos sobre como estas pesquisas reverberam em nosso fazer docente e de que forma se desdobram no currículo das graduações nas quais atuamos, não pensamos duas vezes e aceitamos este desafio. Falamos em desafio por considerarmos o convite provocativo, pois nos leva a revisitar nossas práticas em exercício autoavaliativo, nesta oportunidade, escolhido conscientemente. Processo formativo necessário e importantíssimo, mas nem sempre, sabemos, assumido na rotina da prática docente.

O ingresso na vida de docentes universitárias, pelo que vivemos e pelo que acompanhamos na nossa volta, normalmente é acompanhado de primeiros anos de muita adaptação à rotina das aulas, mas, principalmente, à rotina institucional, em muitas situações bastante burocrática e cheia de siglas, setores e instâncias administrativas sobre as quais precisamos conhecer, entender funcionamentos e, nelas, atuar. Na nossa percepção, leva um tempo para aliar a função do papel de docente ao conforto, e por que não, maior segurança, de assumir e atuar nesta função.

Aliado às adaptações, também é comum (e foi este o nosso caso) estarmos em caminho de formação acadêmica iniciando/planejando/concluindo a etapa do doutoramento, momento em que estamos lidando, simultaneamente, com nossas inquietações pessoais, entendendo melhor o que nos move teoricamente

e que direção de experiências no campo nos interessa mais. Momento ainda de compreender como tais inquietações se relacionam, em maior ou menor medida, com a nossa rotina docente, com a graduação e com a instituição à qual nos vinculamos, de uma forma que possamos provocar diferença também na formação dos discentes com aquilo que estudamos, mesmo que a instigação de pesquisa tenha nascido de uma inquietação pessoal. Em outras palavras, nas situações em que assumimos a docência superior já com a trajetória de doutoramento iniciada, o desafio é entender (ou deveria ser!) a relevância do que nos interessa estudar, não somente para o campo ampliado de conhecimento, mas para o caminho de formação superior que vamos ofertar às e aos estudantes. Por outro lado, quando o caminho do doutoramento, vem, após um tempo já consolidado de inserção efetiva no ensino superior, a definição dos interesses de estudo é atravessada pela rotina da docência e é (ou deveria ser!) relacionada também às provocações que a prática docente promove na relação dos temas que mais diretamente nos mobilizam.

Consideramos que somos protagonistas destas duas situações descritas: uma de nós (Eleonora) iniciou os estudos de doutorado antes de entrar na carreira docente. Assim, elegeu seu tema de estudo, ou seja, a discussão sobre estrutura e organização teórico-metodológica de parte das teses acadêmicas realizadas no campo das Artes Cênicas no país, sem receber diretamente influências da experiência como professora no ensino superior em um curso de licenciatura em Dança. Atualmente, atuando neste contexto, vem reconhecendo a relevância dos estudos nos quais mergulhou como diferencial nas experiências de formação ofertada a seus e suas discentes. A outra de nós (Daniela), tornou-se docente na licenciatura em Dança e, no decorrer de sua atuação, planejou o desenvolvimento de sua formação no doutorado, tendo a oportunidade de definir sua proposição de pesquisa fortemente influenciada pelas experiências no ambiente universitário, não somente em sala de aula, mas muito pelas ações extensionistas que desenvolveu e desenvolve.

De fato, reconhecemos que a provocação que o convite a esta escrita traz potencializou nosso exercício de relações, e, com as reflexões apresentadas a seguir, a escrita se coloca como momento oportuno, consistente e consciente de autoavaliação. Momento de pausar, focar e analisar, em postura mais distanciada, nossas trajetórias e atuações até aqui junto ao Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Para nós, abre-se uma porta transforma-

dora para nossa prática docente e de servidoras públicas federais, amplificando o exercício da vigilância epistemológica (Bourdieu, 2007) que tanto nos move, ou seja, a busca incansável pela coerência e consistência no que propomos, no que produzimos e no como atuamos.

Saberes e experiências que ensinam todos os dias

“Pelotense da gema”, cresci¹² envolvida e apaixonada por dança. Do balé ao carnaval, hoje percebo o quanto eu me constituí a partir da expressividade corporal e da sensibilidade emocional (seja no ato em si de dançar seja na disposição em liderar grupos ou em ser a comunicadora ou a mediadora em momentos nos quais a percepção pela sensibilidade faria a diferença). Após concluir minha primeira graduação em Direito, na UFPel (sem nunca deixar de dançar e já atuando como professora de balé), tive a chance de sair de Pelotas (RS) e viver um período no Nordeste do nosso país. Entre idas e vindas (Recife-Porto Alegre-Salvador), cheguei em Salvador (BA) decidida a cursar a graduação em dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Após experimentar um novo vestibular (sim, não sou da época do Enem!), passei oito anos como aluna da licenciatura e mestrado em dança e, após, doutorado em Artes Cênicas, vivendo e sentindo a cidade que, juntamente com a nova formação acadêmica, percebo como transformadoras não somente da minha visão sobre dança, mas da minha visão de mundo.

O ano de 2008 foi o da conclusão do meu mestrado e, também, o ano em que o **PROGRAMA REUNI**¹³ favoreceu a ampliação significativa dos cursos superiores em Dança no Brasil, com consequente surgimento de diversos concursos docentes. Nesta onda, a UFPel abriu uma graduação em Dança e entre 2009 e 2010 realizou alguns concursos para constituir o corpo inicial de professores. Ao saber destas oportunidades, vislumbrei a chance de unir minha experiência e gosto em ser professora de dança (desde os 15 anos) à vontade de atuar no ensino superior e em ambiente universitário (alimentada desde a primeira graduação). Além disso, vislumbrei que poderia retribuir à comunidade na qual cresci, fui educada e

12 Texto narrativo referente às reflexões de Eleonora.

13 Programa de Reestruturação das Universidades, implementado pelo então ministro da Educação professor Fernando Haddad durante o segundo mandato do presidente Lula.

desenvolvi minhas experiências com dança, a formação que recebi, contribuindo através do meu trabalho em prol da qualificação do contexto artístico e educativo da cidade e região. Prestei dois concursos na UFPel, fui aprovada em ambos, mas foi a área da História da Dança que, em 2010, tornou-me professora no ensino superior, em um curso de Licenciatura em Dança, como sempre almejei.

Cheguei em um curso em implementação (posto que criado no segundo semestre de 2008), ainda com poucos docentes, com muito pouca estrutura física disponível às especificidades de práticas de dança e com um projeto pedagógico inicial, na minha percepção, predominantemente fundamentado nos conhecimentos do campo do teatro¹⁴ e sem uma perspectiva pedagógica consistente para o que se esperava e o que se precisava em um curso de licenciatura. Esta percepção ficou evidenciada para mim, quando, no ano seguinte (2011), a primeira turma iniciou os estágios nas escolas. No meu entender, aliado ao fato da dança ser uma novidade nas escolas da cidade pelo caminho do componente curricular Arte, os e as estudantes das primeiras turmas mostraram dificuldades de projetar pedagogicamente os planejamentos e as ações, assunto que passou a ser pauta de reuniões. Juntamente com outros aspectos até então já percebidos (tais como: turno de oferta, distância da realidade curricular com a expectativa sobre dança da comunidade e diversidade de formações do corpo docente que crescia), provocou um movimento coletivo para reestruturação curricular que, também ao meu ver, foi, então, capaz de imprimir ao curso robustez teórico-pedagógica e força de reconhecimento da comunidade escolar e artística da cidade.¹⁵

Percebo que foi nesse momento em que comecei a articular fortemente o que estava pesquisando e problematizando no doutorado, em andamento na época, ou seja, as características da produção acadêmica em artes cênicas, com a proposta de reestruturação curricular e a escolha de assumir minha parcela de contribuição na formação do eixo de pesquisa do curso, mesmo mantendo a atuação nos componentes voltados à história, área para a qual fui concursada.

Além de assumir as disciplinas de história da dança, participei fortemente das discussões que resultaram na inclusão de um caminho de componentes ligados à

14 Haja vista a implementação, no semestre anterior, da licenciatura em teatro e presença de docentes com formação neste campo que puderam colaborar na implementação do curso de dança.

15 Para maiores informações sobre o processo de criação e primeira reformulação curricular do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, acessar Santos (2016).

produção de pesquisas acadêmicas composto por cinco componentes curriculares: Metodologia e Prática da Pesquisa I e II, Projeto de Pesquisa em Dança, TCC I e TCC II. Tais componentes foram incluídos com o objetivo de melhor instrumentalizar os e as estudantes para a produção dos trabalhos teórico-reflexivos de final de curso. Além disso, as discussões resultaram na revisão do regramento existente para os trabalhos finais quando, já naquele momento, a discussão e as reflexões acerca da pesquisa sobre arte/dança e em arte/dança apareceram de forma interessantemente intensa.

Com esta reforma, passei também a ministrar as disciplinas acima mencionadas e que têm sido espaço profícuo para pensar e repensar as considerações alcançadas desde a conclusão da minha tese¹⁶, ou seja, avançar na compreensão sobre a presença e a produção dos saberes artísticos em um ambiente universitário historicamente pautado pelo paradigma do campo científico (Bourdieu, 1983). Em uma das primeiras aproximações pedagógicas a estes componentes, ministrei o Projeto de Pesquisa em Dança com a professora Daniela Castro (que escreve este texto comigo), oportunidade em que pude perceber suas inquietações afins com as minhas em termos de problematizações teóricas e de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da disciplina. Foi a partir deste encontro, também, que acabamos trabalhando bastante juntas no processo da reformulação curricular já mencionado acima.

Ao mesmo tempo, já na chegada ao curso (em 2010), cadastrei o projeto de pesquisa *Tendências Epistemo-metodológicas da Produção de Conhecimento em Artes Cênicas*¹⁷, vigente até hoje, gerando, de alguma forma, vínculo entre meu doutorado e a função docente que acabava de assumir. O desenvolvimento deste projeto foi (e é) um espaço importante de interlocução com as experiências desenvolvidas nas disciplinas da formação em pesquisa no curso, pois dá a chance de perceber “na vida real” as problematizações teórico-reflexivas que me acompanham. Além disso, favorece a mim redimensionar meu desempenho docente na função de professora-orientadora e de bancas de avaliação.

16 Defendida em 05/04/2013, cuja versão completa encontra-se disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27290>.

17 Desde 2020, tendo em vista mudanças no sistema de registro de projetos da UFPel, o projeto é classificado como unificado com ênfase em pesquisa e passou a ser intitulado de *Tendências Epistemo-metodológicas da Produção de Conhecimento em Artes* como forma de ampliar o escopo de discussão já que desde 2017 atuo como professora no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAVI/UFPel.

De seu início para cá, as ações do projeto ganharam corpo, primeiramente, com a conquista de bolsas e a participação de estudante na condição de iniciação científica (desde 2014), cujos planos de trabalho iniciaram o desdobramento da problematização da minha tese no contexto dos cursos e eventos acadêmicos de dança no RS.

Em 2020, vivemos a ampliação do grupo de participantes e, atualmente, reunimos não somente os bolsistas de IC, mas também discentes voluntários da graduação, mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Pelotas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, bem como colegas pesquisadores dos cursos de Dança e Cinema da UFPel (dentre eles, a Daniela), do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, grupo que tem permitido complexificar as discussões sobre produção universitária em dança e, mais especificamente, sobre produção artística em dança nas universidades. Um sinal deste avanço e complexificação foi a submissão, no ano de 2021, de um projeto para a Chamada Universal do CNPq sob o título *Mapeamento da produção artística universitária em dança no Brasil*, proposta já em fase de implementação pelo grupo.

No que tange aos componentes curriculares ligados à história da dança, percebo que as inquietações e as considerações desenvolvidas a partir do doutorado moveram e movem minhas experimentações pedagógicas. Desde as primeiras vezes em que ofertei as disciplinas, logo que cheguei ao curso, busquei provocar atividades nas quais os e as discentes não desenvolvessem somente o estudo teórico do conteúdo, mas que aliassem este estudo à construção de modos artísticos/performativos/sensíveis de exposição do seu aprendizado. Neste sentido, os planos de aula sempre previram momentos de seminários artísticos nos quais a tarefa era apresentar o conteúdo em qualquer outro formato diferente do expositivo ou de forma exclusivamente oral. Também havia a solicitação de que slides não fossem usados.

Vejo que, nos primeiros anos, meu modo de conduzir as estratégias ainda era bastante binário, ou seja, na primeira metade da disciplina, apresentava os conteúdos de forma expositiva, situações as quais a passividade da turma acabava sendo grande, deixando para a segunda etapa do semestre

a possibilidade da turma retomar os conteúdos no formato artístico, protagonizando um pouco mais o aprendizado. Além disso, minhas explicações estavam predominantemente centradas nos recortes de conteúdos que eu escolhia trazer para as turmas. Percebo também que foram primeiros anos de bastante insegurança. Anos de compreender de fato a função da docência superior, ao mesmo tempo em que o compromisso de cumprir os conteúdos aparecia como a maneira correta de garantir uma formação de qualidade aos e às discentes.

Pensando no desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado, que acontecia em paralelo, também enxergo nele um período de insegurança relativo à discussão que propunha na tese, pois tratava de um tema ainda emergente no campo. Com o passar das experiências e das reofertas das disciplinas, juntamente com o caminho de conclusão do doutoramento, fui ganhando segurança e, ao mesmo tempo, experimentando a potência de desenvolver as disciplinas, implicando mais e mais as turmas na construção de conhecimentos ligados aos conteúdos. Ou seja, identifico, hoje, que fui trazendo para a rotina das aulas e envolvendo os e as estudantes em práticas de pesquisa, e desmistificando (talvez até mais para mim) a ideia real de que eu, como docente, precisava ter respostas para tudo.

Com a inclusão de práticas de pesquisa nas aulas e com a percepção gradativa da função pedagógica destas inserções, processo estimulado pela minha aproximação com as leituras do campo da pedagogia universitária (Cunha, 1996; Cunha e Zanchet, 2007; Cunha e Guntzel, 2010) e da formação de professores (Nóvoa, 1992; 2009), foi ficando nítida a concretização do que as reflexões teóricas deste campo indicavam, ou seja, a construção de conhecimento mais consistente e atualizada entre as turmas e também para a minha atualização.

Certamente este impulso de trazer a pesquisa para a rotina da sala de aula foi movido, também, pelo amadurecimento e aprofundamento das reflexões sobre pesquisa geradas pela conclusão do doutorado, juntamente com minha atuação nos demais componentes curriculares do curso e no projeto de pesquisa que mantive cadastrado junto à graduação. Foi dessa maneira que trouxe para a rotina das aulas a potência das provas com consulta, das provas em duplas, de provas-gincana e de avaliações desenvolvidas em parceria com outros componentes curriculares do mesmo semestre, nas quais a produção

teórica e/ou reflexiva em história apoia a produção artística e/ou pedagógica foco das outras disciplinas¹⁸.

Ainda considero importante mencionar como percebo as relações entre meus estudos de mestrado e a minha atuação na docência superior e no serviço público. No mestrado, busquei construir conhecimento relativo às experiências que tive na graduação em dança da UFBA trabalhando com pessoas com múltiplas deficiências. Foi uma experiência que impactou e ampliou minha forma de compreender o que se entende por dança e por corpo dançante, oportunizando a aproximação a questões relativas à diversidade e às múltiplas capacidades corporais na dança. A partir destes estudos, quando assumi a função de servidora efetiva na UFPel, foquei minha atuação em extensão na continuidade de ações ligadas às discussões do mestrado, cadastrando o projeto *Poéticas da Diferença na UFPel*, coordenado por mim entre 2010 e 2016¹⁹.

Ao mesmo tempo, nos processos de reforma curricular, decidimos inserir disciplinas voltadas às discussões sobre acessibilidade, inclusão e direitos humanos, e este espaço foi vislumbrado com a minha disposição em atuar nestes componentes. Contudo, como também me envolvi com funções administrativas na universidade (especialmente na coordenação e coordenação adjunta do curso entre 2013 e 2015 e 2019 e 2020) acabei não atuando ainda nestas disciplinas.

Porém, a experiência com o projeto de extensão e com a coordenação de curso, que coincidiu com o recebimento da primeira estudante com diagnóstico de *déficit* cognitivo, permitiu-me exercitar, na rotina de discussão pedagógica de toda a graduação, as reflexões e posturas de empatia que o desenvolvimento da

18 As avaliações compartilhadas que tenho experimentado já aconteceram entre História da Dança I e Pedagogia I, na qual a avaliação da proposta pedagógica dos seminários artísticos reverteu para a disciplina pedagógica e foi feita pelo docente desta disciplina; entre História da Dança II e Pedagogia II, na qual a produção de planos de aula a partir de conteúdos de história foram avaliados pelas duas docentes de forma a reverter notas para as duas disciplinas; e História da Dança II e Laboratório de Dança Moderna, na qual para a avaliação em história cada estudante produziu texto teórico-reflexivo sobre uma das personalidades do período ao mesmo tempo em que criou performance relativamente à técnica artística desta personalidade para avaliação no Laboratório. Sobre esta última experiência, é possível acessar mais informações em Santos e Hoffmann (2017).

19 Projeto de Extensão do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas em parceria com o Centro de Atendimento à Saúde Escolar (Case/Prefeitura Municipal de Pelotas) e com, entre 2015 e 2016, também com Apajad – Associação Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência.

dissertação de mestrado tinha provocado em mim. E este é um exercício que se mantém e sobre o que procuro tomar iniciativa no momento em que demandas são identificadas, sempre na relação com os setores institucionais e instâncias afins, visto que temos recebido novos discentes e até mesmo temos identificado membros da comunidade universitária com necessidades múltiplas, gerando necessidades individualizadas e coletivas de compartilhamentos e orientações específicas no contexto do curso.

Percebo que tais situações me ensinam no dia-a-dia o que os estudos de mestrado instigaram em mim: o quanto acessibilidade e inclusão precisam ser cada vez mais um assunto transversal na dança e na universidade e não podem ser tratados apenas pelo ponto de vista de quem as necessitam; muito pelo contrário, venho aprendendo que são demandas que precisam ser encaminhadas de forma coletiva, cuidadosa e atenta. E quando tratadas no espaço universitário, precisam ser pautadas pela compreensão dos direitos e deveres que emergem no ambiente da instituição pública, sob pena de, ao receberem condução de outra forma, por exemplo de modos mais individualizados, favorecerem mais ainda a tensão nas relações e reações de rejeição às diferenças ao invés de empatia e acolhimento.

Acredito que, no momento, estas são as considerações que consigo desenvolver sobre meus investimentos de pesquisa e minha prática docente no ensino superior. Não consigo, por exemplo, já projetar tais relações com o novo currículo do curso (aprovado em 2020). Nesta nova proposta percebo que apostamos em uma nova configuração de curso. Contudo, fomos atropelados pela pandemia e, de fato, considero que ainda não experimentamos esta nova proposta curricular (mesmo que oficialmente os componentes estejam sendo ofertados desde 2020).

Nesta configuração, o distanciamento vivido em relação a esta última proposta aprovada, e também as novas experiências que o ensino remoto tem proporcionado, já provocam em mim inquietações sobre as mudanças que propusemos. Será que as mudanças já eram necessárias? Como relacionar à nova proposta o aprendizado que o ensino remoto proporcionou a mim e ao contexto do curso? São perguntas que vão continuar comigo por um bom tempo, mas que, acredito, vão colaborar com a manutenção da vigilância epistemológica mencionada no início deste texto, na direção de continuar me formando professora todos os dias.

Desejos de contribuir e movimentos para pertencer

Entrei²⁰ no curso de dança em fevereiro de 2012 com muita vontade de contribuir com esse campo tão novo na vida acadêmica e que era minha grande paixão desde criança. Os primeiros anos foram de muito aprendizado. Achava que poderia dar conta de diversas disciplinas, tamanho o encanto pelo curso. Neste envolvimento, surgiu também a vontade de aperfeiçoar a formação na qual atuava. Foi quando, em ação coletiva docente, propusemos a troca do currículo que estava em vigor, buscando uma reforma bastante expressiva em relação ao curso que existia até aquele momento. Ao implementarmos a nova proposta curricular, colocamos nela um pouco de cada professor/a que compunha nosso colegiado. De acordo com texto escrito anteriormente:

Foi realizada importante reforma curricular que escolheu promover, de forma equânime e dialógica, a formação pedagógica, artística e científica do licenciando. Desde antes da reforma, a inquietação sobre formar um professor-artista-pesquisador norteou as discussões internas do curso, incluindo a compreensão empírica de que ser artista e pesquisador é característica sine qua non ao professor de Dança (Santos e Castro, 2016, p. 114).

Refletindo sobre isso hoje, percebo que foi um movimento de pertencimento que aproximou os interesses de estudo dos docentes com as disciplinas oferecidas pelo curso. Nesta nova organização, propusemos disciplinas e conteúdos que estavam de acordo com as experiências, tanto práticas como teóricas, dos professores e professoras do quadro efetivo, mas também buscamos compor um curso diverso e plural, que abarcasse um rol de gêneros de dança na tentativa de propiciar vivências múltiplas aos alunos e alunas que ingressavam, muitas vezes sem nenhum conhecimento anterior do campo. Com isso, tive a oportunidade de aproximar minhas experiências prévias com dança das propostas artístico-pedagógicas que se estabeleceram no currículo.

Quando ingressei no curso, já desenvolvia um trabalho artístico com o Baila Cassino, um grupo de dança de mulheres na maturidade. Este trabalho me fez perceber potencialidades e perspectivas diversas da dança com corpos que desafiavam

20 Texto narrativo referente às reflexões de Daniela.

o padrão tradicional de bailarinas jovens e virtuosas. Com ele, fui aprofundando e experimentando múltiplas possibilidades de criação e composição, o que me levou a propor, logo que cheguei na Licenciatura em Dança, um projeto de extensão intitulado Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade, onde pude relacionar o trabalho do Grupo Baila Cassino com minhas ações docentes. O projeto proporciona a montagem de espetáculos com o público da maturidade através de um cuidadoso olhar individual para cada integrante, respeitando seus limites e experiências, além de desenvolver e promover trocas de aprendizados entre acadêmicos e bailarinas em idade madura (Castro; Gonçalves; Sayão; San Martins e Santos, 2016).

Foram inúmeras experiências positivas que revelaram a potência do projeto de extensão para a formação dos/as alunos/as resultando em discentes bolsistas, TCCs sobre o tema, artigos e resumos apresentados e publicados em eventos e em periódicos, vivências em espetáculos do Grupo, organização de evento acadêmico e uma disciplina específica inserida no currículo da Licenciatura em Dança, chamada Dança, Infância e Maturidade. Percebo que compreender a existência e as etapas de criação do projeto Bailar, conforme citado por Castro *et al.* (2016), desvela o modo em que a dança é trabalhada através de uma proposta artística para um grupo de adultos maduros e contribui na formação docente dos licenciandos, que vivenciam intensamente um trabalho com um público cada vez mais inserido no mundo da dança. Diversos alunos bolsistas e voluntários experienciaram ações no projeto Bailar.

Nessa passagem, o Grupo Baila Cassino, principal agente extensionista ligado ao projeto, já contratou seis egressos/as de nosso curso na função de professores/as de dança, além de outros cinco alunos e alunas que colaboraram com o grupo através de monitorias. Um número bastante expressivo se considerarmos que é a reverberação de apenas um dos diversos projetos que o curso mantém, observando-se, com isso, a importância do tema para o campo profissional dos egressos dos cursos de Dança, de forma geral.

O trabalho com o grupo Baila Cassino e com o projeto Bailar norteou minhas ações de chegada na graduação em dança e foi o que me impulsionou ao doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Dança, na Universidade de Lisboa (Castro, 2020). Neste estudo²¹, pude aprofundar o tema do envelhecimento

21 Defendida em 28/07/2020, cuja versão completa encontra-se disponível na Biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana, na Universidade de Lisboa (Portugal).

no entrecruzamento com as expressões artísticas em dança. Ao buscar minha qualificação na área, propondo uma temática que eu desenvolvia na prática, procurei relacionar as experiências artísticas vividas por mim com teorias que norteassem esse fazer, de forma a ampliar meus conhecimentos na área. Concorrendo, assim, com Santos e Rodrigues (2010), quando afirmam que professores são profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de suas práticas, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional.

Por consequência, ao retornar do doutorado, cheguei com ideias e vontades de contribuir com o curso ao qual sou vinculada, potencializando as discussões sobre dança e maturidade. Entretanto, para minha surpresa, diversas das disciplinas que eram ministradas por mim foram retiradas da nova proposta pedagógica de currículo (houve em 2020 a implementação de novo projeto pedagógico do curso, sendo essa a 3^o reforma curricular). Senti, com esse movimento, que a busca pelo alargamento de conhecimentos ligados à minha prática artística e docente tornou-se, em parte, improfícua, deixando à margem deste novo currículo, num primeiro momento, as experiências relacionadas aos corpos maduros que dançam. Relações essas que oportunizariam, dentre outras possibilidades que já destaquei, reflexões sobre a dança na educação de jovens e adultos, por exemplo. Dessa forma, por hora, percebo poucas brechas em aliar meu foco de estudo do doutorado, como gostaria e acredito necessário, com o itinerário das disciplinas (ou componentes curriculares) obrigatórias do curso, pelos quais todos e todas discentes necessariamente passam e, com isso, busquei outro caminho de inserção em meu ambiente profissional.

Seguindo com o projeto *Bailar*, que em 2022 completa dez anos de trabalhos ininterruptos, pretendo ampliar ações de ensino que, de certa forma, poderão complementar a temática da maturidade para os discentes, a qual já não faz mais parte deste novo currículo. O projeto de pesquisa que estou iniciando, intitulado *Turno 2*, também abrirá espaço de investigações em dança, buscando compreender as reais potencialidades de corpos envelhecidos, junto ao desejo de mantê-los ativos enquanto bailarinos maduros. Assim, por ser, até o momento, um território considerado à margem dos grandes interesses da dança cênica ocidental, ao questionar os padrões corporais estabelecidos na sociedade contemporânea, a pesquisa oferece um potencial para múltiplos direcionamentos, mostrando relevância e

originalidade com o tema apresentado através de uma abordagem metodológica de pesquisa guiada pela prática, desenvolvida pelo imbricamento no processo criativo em dança. Neste projeto, os estudos serão baseados no ballet clássico, porém, em atravessamentos com outras possibilidades cênicas e coreográficas.

Esses dois projetos, complementares entre si, também auxiliaram na minha reaproximação com as disciplinas de composição, criação e montagem que o curso oferece. Disciplinas que ministrei em diversos momentos do curso, com assuntos que sempre fizeram parte de minha trajetória profissional.

Percebo, nesse ensejo de lecionar conteúdos sobre a criação artística, a possibilidade de oportunizar, também, a discussão da produção em dança com corpos maduros, unindo minha experiência artística com os estudos sobre o envelhecimento. Importante salientar que o desenvolvimento de um olhar para corpos que fogem ao padrão vigente, como é o caso da maturidade, amplia a compreensão sobre a diversidade na dança, reconhecendo inúmeras possibilidades de atuação a partir de outros vieses compositivos. Mais uma contribuição formativa aos alunos e alunas do curso de Dança.

Além de meu profundo interesse na temática desenvolvida no doutorado, também me aproximo da área metodológica da pesquisa, pela qual minha prática como docente universitária substituta por duas vezes, anterior ao ingresso no curso de dança, foi permeada fortemente. Essa experiência me levou a ministrar as disciplinas do curso de Dança do eixo da pesquisa.

Na criação do currículo de 2013, foram inseridas cinco disciplinas nesse eixo, a saber: Metodologia e Prática da Pesquisa I, Metodologia e Prática da Pesquisa II, Projeto de Pesquisa em Dança, TCC I e TCC II. Em todas elas, estive presente em algum momento como professora. Acompanhando o envolvimento dos alunos e alunas ao longo dessas disciplinas, pudemos perceber o quanto vem sendo pedagógico o processo de ensino-aprendizagem que perpassa o eixo da pesquisa, pois o exercício contínuo de compreensão e assimilação dos conhecimentos possibilita um maior aprofundamento nos trabalhos de conclusão de curso, propiciando que os mesmos fiquem com a qualidade e consistência que, muitas vezes, são difíceis de se chegar em um curso de graduação. As disciplinas são ministradas, desde a primeira desta sequência, de forma a despertar o interesse por temas de estudo que, no desenvolver das atividades, vão sendo construídos aos poucos, através dos fichamentos, resenhas, instrumentos de coleta e outros conteúdos metodo-

lógicos trabalhados. Assim, quando chegam no Projeto em Dança, os discentes já têm uma boa ideia do que pretendem pesquisar e ali conseguem se dedicar ao aprofundamento teórico para posterior realização da pesquisa nos TCCs I e II.

Ao me interessar pelas questões metodológicas dos estudos acadêmicos, foi inevitável desenvolver uma tese que buscasse o rigor investigativo como premissa básica da pesquisa, acreditando na colaboração deste processo como disparador para a consolidação do campo de conhecimento em dança no contexto acadêmico (Castro, 2020). Assim, aproximei-me do projeto de pesquisa *Tendências Epistemológicas e Metodológicas do Conhecimento em Artes*, buscando dar sequência em meus estudos, aliando meus interesses pelas questões metodológicas e pela criação em dança. Uma forma de compreender esse campo novo da investigação performativa que, segundo Haseman (2015), representa um movimento na defesa de que a prática é a principal atividade de pesquisa, faz-se vendo os resultados materiais dessa prática como representações de suma importância dos resultados de pesquisas em seu próprio direito.

Nesse sentido, temos realizado uma profícua discussão sobre a pesquisa em Artes, na busca de compreendê-la como mais uma vertente paradigmática dentro das metodologias de pesquisas acadêmicas. Com a coordenação da professora Eleonora e minha colaboração enquanto docente, o grupo vem procurando aprofundar as leituras e as reflexões sobre este novo campo metodológico, pensando em quais protocolos, de fato, importam fazer parte deste formato. Como forma de contribuir com o reconhecimento desta terceira via, concordamos com Ramos, quando discute

[...] a questão da acessibilidade e extensão dessas práticas e de seus resultados, em um contexto de produção e financiamento público de pesquisa, o que implica conciliações com os paradigmas anteriores, principalmente com utilização de textualidades aptas a garantir uma distribuição massiva e democrática das resultantes obtidas. [...] não apenas para gerar produtos inventivos ao mercado cultural, mas para aproximar a invenção estética da produção de conhecimento compartilhável e extensível ao maior número de beneficiários (Ramos, 2015, p. 79).

Desde a reforma curricular de 2013, nós duas temos desenvolvido escritas e proposições que buscam reforçar o campo da Dança através de um aprofun-

damento sobre a produção acadêmica na área, pois, conforme artigo publicado anteriormente por nós, salientamos a importância de refletir sobre as estratégias de ensino na graduação que estejam voltadas às qualidades e às formas da produção acadêmica em Dança, “uma vez que seus egressos são potenciais agentes protagonistas dessas discussões e precisam estar preparados para lidarem com elas” (Santos e Castro, 2016, p. 114).

Compreendendo a graduação como início do caminho profissional, acreditamos que, ao cursar uma licenciatura, o aluno precisa se conscientizar da importância de saber escrever bem (Santos e Castro, 2016, p.116). É tanto uma forma de conseguir expor suas ideias bem como ser inserido com propriedade na vida acadêmica. Junto a isso, também precisa saber refletir sobre sua prática. E, nesse ponto, concordamos com Ramos (2015) quando fala na importância da utilização de textualidades as quais podem garantir a democratização do conhecimento que vem sendo gerado nesse novo tipo de realização das pesquisas em Artes. Isso posto, situar a pesquisa performativa em Dança dentro do contexto do curso de graduação ao qual atuamos, é uma investida na tomada de consciência das necessidades do campo, no entrecruzamento com as devidas relações pedagógicas para o processo formativo dos licenciandos.

Para finalizar este momento de relato reflexivo, considero importante registrar que, ao retomar as memórias para esta escrita, reafirmo minha percepção de que me construo professora no ensino superior todos os dias, com ensinamentos e aprendizados constantes, na busca de me tornar a docente que acredito ser importante. Nesta direção, a aproximação de meus estudos à práxis desenvolvida no curso de Dança subsiste relevante, em minha percepção, para a experiência dos e das discentes de nossa licenciatura. Então, escolhi prosseguir de forma paralela, ampliando as relações entre a pesquisa performativa e a produção de trabalhos na área, que sejam associados ao envelhecimento humano. Isso aparece no movimento de criação da *Turno 2*, na continuidade das ações do projeto *Bailar*, bem como na possibilidade de atravessamento do tema da dança e dos corpos maduros nas disciplinas de composição, todas essas opções como caminhos de formação artístico-pedagógica dos licenciandos e licenciandas de Dança da UFPel. Estas percepções e iniciativas, mais do que preencher uma lacuna em aberto, provocam novas possibilidades de percorrer a graduação, na busca de ampliar o rol de experiências e de conhecimentos que um curso de formação universitária busca proporcionar.

Valseando entre reflexões e continuidades

Após este intenso exercício de revisitação de trajetórias, que “valseia” entre nossas inquietações e desejos de pesquisa, entre nossas experiências e escolhas de estudos de doutorado e entre como nos percebemos professoras de uma licenciatura em dança, reconhecemos, de forma cada vez mais consciente, que a construção da docência universitária é diária e alimentada por cada experiência, desafio, encontro, conquista e decepção que se põe no caminho.

Ao mesmo tempo, compreendemos que esta atuação não pode ser uma ação de via única, na qual os atravessamentos mobilizem a mudança em prol de, predominantemente, interesses pessoais. Pelo contrário, como numa valsa, se estamos na atuação docente universitária é porque estamos em relação, ou seja, temos muitos pares: as e os estudantes, as e os colegas servidores, o projeto de curso com o qual nos comprometemos, a instituição à qual concordamos nos vincular, a atuação no serviço público com a qual escolhemos nos envolver, os campos de saberes para os quais consideramos importante contribuir. Enfim, o que geramos de nossa atuação, ao nosso ver, precisa dialogar e estar comprometido, de forma crítica, mas pró-ativa, com o contexto complexo, multifacetado, muitas vezes burocrático, mas muito mais ainda recompensador das instituições públicas nas quais livremente decidimos estar e às quais comprometemo-nos, primeiramente, servir, cumprindo nossos deveres e exercitando, em decorrência, nossos direitos.

Pensamos que esta talvez seja a primeira lição a ofertar a quem estiver ano a ano, semestre a semestre em nossas salas de aula, aliando os conhecimentos específicos que temos com os conhecimentos de vida, de relações e, no caso de uma licenciatura, de estímulo ao constante olhar pedagógico dos licenciando em tudo que experimentam e constroem. Na direção do que nos coloca Ogawa e Vosgerau:

O trabalho docente é parte fundamental do processo educativo, se relaciona diretamente à qualidade da educação, e, no ensino superior, ao preparo de profissionais para a sociedade, portanto, pensar em melhorar os processos de ensino e aprendizagem implica pensar também a formação do professor.” (Ogawa e Vosgerau, 2019, p.1).

Em outras palavras, a relação ensino-aprendizagem requer que o docente de ensino superior domine as particularidades do conhecimento específico

da área em que atua sem, contudo, abrir mão do conhecimento pedagógico, ponte para favorecer a construção do conhecimento técnico e dos saberes profissionais dos e das estudantes, estimulando encontros, como mencionamos acima, que promovam aprendizados coletivos e implicados, e não apenas individualmente proveitosos.

E é retomando a ideia de encontro que encerramos este relato reflexivo. Este texto é mais um dos nossos encontros. Nós, Eleonora e Daniela, que já nos encontramos no curso de dança-licenciatura da UFPel, que reconhecemos afinidades no modo de entender as transformações na formação superior em dança, que temos buscado compreender este novo paradigma de pesquisa em artes ainda com muitas reflexões, dúvidas e impulso a buscar maiores compreensões desse campo tão novo e complexo, que nos inquietamos com as possibilidades e necessidades de formação das e dos futuros professores de dança e que, por outro lado, temos aprendido mais e mais a exercitar a pausa, a observação e a escuta mútua. Especialmente nos pontos em que temos nossos desencontros (sim, porque os temos!), aproveitamos esta escrita para mergulhar em mais uma chance de autoavaliação. Um pouco do que resultou deste exercício está no texto. O muito que resultará, confiamos, ainda está por aparecer nos nossos fazeres, daqui pra frente.

Que venham, no futuro, outros convites como este!

Esperaremos para combinar novos encontros.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTRO, Daniela. *Dançar na maturidade: experiências artísticas no sul do Brasil*. Tese. (Doutorado em Motricidade Humana) – Universidade de Lisboa/Portugal, 2020.

CASTRO, Daniela; GONÇALVES, Maiara; SAYÃO, Maria Eduarda; SAN MARTINS, Rebeca; SANTOS, Eleonora. *A maturidade em cena: experiências com o espetáculo Apenas Mulher no Projeto Bailar*. Revista Paralelo, v. único, n. 7, p. 88-115, Pelotas/RS, dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. *Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Atrib. *Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes*. Educação & Linguagem, ano 10, n. 15, p. 227-249, jan./jun. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; GUNTZEL, Camila. *Relação ensino e pesquisa como fator de qualidade do ensino de graduação na percepção dos estudantes*. In: Anais Congresso Iberoamericano de Educación. 2010.

HASEMAN, Brad. *Manifesto pela pesquisa performativa*. In: SILVA, Charles; FELIX, Daina; SILVEIRA, Danilo; SUEYOSHI, Humberto; AMALFI, Marcello; BOITO, Sofia; CESAROLI JR. Umberto; SEIXAS, Victor (org.). Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.3, n.1, 2015.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa/Portugal. 1992.

NÓVOA, António. *Professores: imagens de um futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

OGAWA, Mary; VOSGERAU, Dilmeire. *Formação docente do ensino superior: o papel das instituições*. Revista Espacios. v.40, n.5, 2019.

RAMOS, Luiz Fernando. *Pesquisa Performativa: uma tendência a ser bem discutida*. 2015. Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP. SILVA, Charles; FELIX, Daina; SILVEIRA, Danilo; SUEYOSHI, Humberto; AMALFI, Marcello; BOITO, Sofia; CESAROLI JR. Umberto; SEIXAS, Victor (orgs.); São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.3, n.1, 2015.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. *Produção de conhecimento acadêmico em Artes Cênicas no Brasil: um exame de teses disponíveis entre 2007-2009*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27290>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SANTOS, Eleonora; CASTRO, Daniela. *Produção em dança na graduação: memorial e monografia como propostas complementares na formação do licenciado*. In: Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 111-121.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta; HOFFMANN, Carmen Anita. *Encontro com a dança moderna: proposta pedagógica e avaliativa sob olhares complementares*. In: Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 80-91. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/papers/encontro-com-a-danca-moderna--proposta-pedagogica-e-avaliativa-sob-olhares-complementares>. Acesso em: 07 abr, 2023.

SANTOS, Sandro; RODRIGUES, Fernanda. *Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior*. Cadernos da FUCAMP, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2010.

Tricotando corpos, subjetividades e conceitos: itinerários artístico-acadêmicos em dança

Mônica Fagundes Dantas

Preâmbulo ou colocando os pontos na agulha

Inusitado convite esse: revisitar nossos estudos de doutorado e examinar como eles reverberam na nossa prática docente na universidade. Um desafio e tanto, já que convoca memórias que nem sempre quero voltar a habitar. Tempos de doutorado não são tempos fáceis. Entre a realização do Doutorado em Estudos e Práticas Artísticas na Universidade do Québec em Montréal, possível graças à bolsa de Doutorado pleno no exterior concedida pelo CNPq, já se vão cerca de 20 anos.

Sabemos que um doutorado marca indelevelmente nossa trajetória acadêmica e nossas vidas. O meu incluiu, para além da experiência ímpar de morar quatro anos em Montreal, um casamento, a maternidade, a separação, a criação de um filho como mãe-solo. Por que isso importa na escrita desse texto? Porque sou mulher, branca, de classe média, privilegiada por ter estudado em boas escolas, por ter uma família cujos pai e mãe também frequentaram cursos superiores, por ter feito minha formação em uma universidade pública e por ter ingressado muito cedo como professora na Escola de Educação Física da UFRGS, num concurso público realizado em 1994 para área de Rítmica, Recreação e Expressão Corporal. A realização do doutorado e a experiência da maternidade aguçaram tanto a percepção de meus privilégios quanto a compreensão das possibilidades e dificuldades de se gerir uma carreira profissional sendo mulher e mãe-solo. Tendo o suporte incondicional dos meus pais, o entendimento do meu filho, a amizade de pessoas incríveis e o apoio de minha orientadora Sylvie Fortin e de minha co-orientadora, Nicole Beaudry, vislumbrei sempre mais possibilidades do que dificuldades.

Peço, assim, desculpas por esse início um tanto confessional, mas só passando por ele pude escrever esse texto, que, seguindo Paviani (2009), classifico como ensaio: uma forma aberta de expor a experiência da qual emanam os pensamentos e que parece conter em suas entranhas o caráter de provisoriedade.

Peço também desculpas pelo fato de que as referências aqui listadas são quase todas de minha autoria. No entanto, muito mais importante do que o conteúdo dos artigos citados, são as referências que eles contêm e que podem ainda ser úteis a quem estuda dança.

Esse ensaio está organizado em curtas seções. Primeiro, apresento a tese, para em seguida trazer três pontos nela desenvolvidos que reverberam na minha docência tanto na Graduação em Dança quanto na Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Escolhi o termo pontos porque remetem aos pontos do tricô, hábito que eu readquiri nos tempos de reclusão em virtude da pandemia do Covid-19. É o ato de enlaçar os fios em pontos que passam de uma agulha a outra, que constitui a malha que pode se transformar em peças para se vestir. Mas tecer à mão mostra a impossibilidade de total simetria e perfeição. O tricô que eu trago aqui apresenta fios soltos e alguns pontos perdidos, resultando numa malha às vezes desparelha, mas feita à mão com muito carinho.

A tese em questão

A tese se chamava *De que são feitos os corpos antropofágicos: a participação de dançarinas e dançarinos em processos de realização coreográfica como fator de construção de corpos dançantes na obra de duas coreógrafas brasileiras* (Dantas, 2008). Escrita em francês, propunha um estudo da obra de duas coreógrafas brasileiras, Lia Rodrigues e Sheila Ribeiro, a fim de compreender como a participação na criação coreográfica poderia contribuir para a formação de dançarinas e dançarinos.

A pesquisa também teve por objetivo identificar manifestações de brasilidades nas duas coreografias analisadas: *Aquilo que somos feitos* (2000), de Lia Rodrigues/Lia Rodrigues Cia. de Danças e *Marché aux puces: nous sommes usagés e pas chères* (1999), de Sheila Ribeiro/*dona orpheline danse*, interrogando se tais manifestações de brasilidade impregnavam também os corpos dançantes.

Adotando uma abordagem etnográfica e utilizando a observação e a entrevista como principais instrumentos de produção de dados, foram realizados dois estudos independentes. Tais estudos apontaram que a participação ativa de dançarinas e dançarinos nos processos de realização coreográfica foi um dos principais aspectos da construção de corpos dançantes no contexto de cada obra: a fim de propor materiais e procedimentos para criação coreográfica, as bailarinas e os bailarinos precisaram se distanciar de seus hábitos técnicos, interpretativos e criativos, reinventando seus corpos em função de um projeto artístico que se tornava também um projeto de vida.

O estudo encontrou na antropofagia e na noção de corpo antropofágico figuras fecundas para pensar sobre manifestações de brasilidades nas duas obras estudadas, destacando os seguintes pontos: uma consciência de ser colonizada; uma percepção das relações de poder intrínsecas à produção artística contemporânea; o trabalho em dança como possibilidade de resistência cultural; a mistura de técnicas, tradições, repertórios e procedimentos de criação que não aderem a um sistema de referência único; a irreverência e a ironia que permeiam as hibridações no contexto de cada coreografia e de cada corpo dançante.

Ponto 1

Ter feito os estudos de doutorado na UQAM possibilitou-me apropriar da produção acadêmica em dança, desenvolvida em língua francesa e inglesa, entre os anos de 1990 e início dos anos 2000. É importante ressaltar que, até início dos anos 2000, o acesso à internet e aos periódicos eletrônicos ainda era incipiente, e ter tido acesso a bibliotecas especializadas em artes e em dança alavancou minhas reflexões, principalmente nos temas relacionados à formação de dançarinas e dançarinos e à concepções de corpos dançantes.

Sobre a formação de dançarinas e dançarinos, postulei que isso passa pelo estudo de diferentes técnicas de dança e de outras práticas corporais (esportes e lutas, técnicas teatrais, práticas em educação somática, entre outras), pelo trabalho com diferentes coreógrafos e pela autoria e co-autoria de obras coreográficas. Mapeei autoras e autores que se dedicaram tanto a engendrar concepções de corpo dançante quanto a abordar as circunstâncias de formação de dançarinos

no âmbito da dança contemporânea. Assim, aponte que o corpo dançante pode se configurar como um corpo treinado, modelado, construído (Foster, 1997); um corpo fenomenológico e sensível (Fraleigh, 1987); um corpo social (Thomas, 2003); um corpo virtual e paradoxal (Gil, 2004); um corpo instável e em crise (Lepecki, 1998); um sistema aberto de troca de informações (Katz, 1994); um rizoma plástico, sensorial, motor e simbólico, melhor definido pelo termo corporeidade (Bernard, 2001); um laboratório da percepção (Souquet, 2005).

No que se refere especificamente à formação de dançarinos, constatei que uma parte dessa discussão centrava-se na assimilação de diferentes técnicas de movimento e no trabalho com inúmeros coreógrafos como a base de construção de corpos dançantes, prática esta que engendraria corpos ecléticos (Davida, 1993), híbridos (Louppe, 1996) ou corpos de aluguel (Foster, 1997). Em paralelo, destaquei estudos que defendiam a incorporação de práticas somáticas à formação de dançarinos, enfatizando o sentido cinestésico e a informação sensorial como pilares do ensino do movimento dançado (Fortin, 1996; Fortin; Long; Lord, 2002). Mapeei, ainda, autoras brasileiras como Graziela Rodrigues (1997) e Eluza Santos (1999), que propuseram concepções de corpos dançantes relacionados a contextos brasileiros.

Em estreita relação com essas proposições e com o intuito de ancorar reflexões sobre a construção de corpo dançante na prática da dança, desenvolvi uma compreensão dos processos de criação das obras analisadas, que me permitiu descrever as concepções de corpo elaboradas e vividas pelas coreógrafas, dançarinas e dançarinos durante esses processos.

Em consequência, tornou-se evidente que a criação coreográfica, por ser um fenômeno altamente complexo, que engloba planejamento, investigação, organização, reflexão, mas também imaginação, fantasia, permeabilidade e disponibilidade, interroga e desestabiliza as pessoas que dela participam, pois proporciona uma experiência do corpo em movimento que se afasta de modelos ou padrões construídos, tornando-se um importante fator de construção de corpos dançantes (Dantas, 2005).

Com isso, emergiram diferentes acepções do corpo dançante. As noções de corpo dançante como corpo treinado, heterogêneo e autônomo se referiam à formação e ao treinamento de cada intérprete em cada companhia. As acepções do corpo dançante como corpo íntimo, energético, engajado, vulnerável e amante

concernem à implicação dos bailarinos nos processos de criação coreográfica, revelando que os intérpretes integram a sua prática artística às experiências cotidianas mais ordinárias e mais íntimas, fazendo convergir sua energia e mesmo sua vida ao projeto coreográfico do qual fazem parte (Dantas, 2011).

Esse acesso à produção acadêmica nacional e internacional realizada nos início dos anos 2000 mostrou a força dos conceitos elaborados por estudiosos do campo da dança, permitindo questionar uma certa hierarquia epistemológica que privilegiava áreas como a filosofia, a história, a sociologia, a semiótica, só para dar alguns exemplos, em detrimento de conhecimentos produzidos por pesquisadoras de dança. Busquei compartilhar essa convicção, que se tornou um *modus operandi*, nas disciplinas da graduação e da pós-graduação, bem como nas orientações de trabalhos de conclusão de curso, de mestrado e de doutorado.

De modo semelhante, o estudo do corpo dançante e dos processos de criação coreográfica intensificou minha convicção na potência da prática artística como contínuo processo formativo e autoformativo. Assim, valorizei minha formação em dança moderna e contemporânea e o conhecimento que dela emanava, compartilhando esses conhecimentos adquiridos em disciplinas como Estudos em dança moderna e contemporânea e Estudos histórico-culturais em dança, principalmente junto às professora Cecy Franck e Eva Schul, pilares da dança contemporânea no Rio Grande do Sul e no Brasil.

Em paralelo com minha atuação acadêmica, reinvesti na minha atuação como artista de dança, trabalhando junto a Eva Schul/Ânima Cia. de Dança²² e a Eduardo Severino Cia. de Dança²³. Os espetáculos e projetos desenvolvidos nesses contextos renovaram meu fôlego como professora e pesquisadora; alguns, como o Projeto *Dar Carne à Memória* (Dantas, 2012), realizado com Eva Schul, vincularam-se de modo mais institucional ao Curso de Graduação em Dança, sob a forma de ação de extensão. Outros foram temas de comunicações e artigos (Dantas 2012a; Dantas, Silveira, 2018).

Penso, também, que o fato de estar envolvida com a produção de dança como dançarina - e não como coreógrafa ou diretora - desloca-me para um lugar de

22 A Ânima Cia. de Dança foi criada em 1991 por Eva Schul (1948), quando a coreógrafa retornou a Porto Alegre.

23 A Eduardo Severino Cia. de Dança foi fundada em 2000 por Eduardo Severino e Luciano Tavares, em Porto Alegre.

menos poder, menos certeza e muita entrega. Creio que isso me torna sensível e permeável às trocas nos diferentes contextos de atuação na universidade. Afinal, foi por acreditar na continuidade entre a dança e a vida e na promiscuidade entre o corpo dançante e o corpo cotidiano que me lancei nessas aventuras.

Ponto 2

A assimilação de métodos de pesquisa como a etnografia, a autoetnografia e a pesquisa baseada na prática, que favorecem o desenvolvimento de pesquisas em arte e em prática artística/coreográfica, redimensionaram minha produção acadêmica e meu fazer docente.

Na minha pesquisa de doutorado, utilizei a etnografia para compreender diferentes aspectos da prática artística e da vida das coreógrafas e das dançarinas e dançarinos que colaboraram nesta investigação, dentre os quais destaco: a) aspectos culturais, relacionados à influência de referências culturais, sociais e políticas na obra das coreógrafas escolhidas; b) aspectos especificamente artísticos, ligados à criação, manutenção e reconstrução de obras coreográficas; c) aspectos ligados à formação de dançarinas e dançarinos, em particular aos processos de construção de corpos dançantes relacionados à participação na criação coreográfica.

Desse modo, a abordagem etnográfica serviu para compreender o sentido que essas práticas coreográficas tiveram para dançarinas, dançarinos e coreógrafas que participaram da pesquisa, bem como possibilitou refletir sobre as relações entre tais práticas e os contextos culturais que as englobavam.

Operando com a observação participante e a entrevista como principais instrumentos de coleta e produção de informações, destaquei que a empatia cinestésica foi um modo de mediar a produção de dados durante o trabalho de campo, enfatizando a interação por meio da corporeidade da pesquisadora e das colaboradoras da pesquisa. O recurso à informação cinestésica foi uma maneira de evocar gestos e movimentos e de reviver alguns momentos importantes do trabalho de campo, tornando-se fundamental para a compreensão de aspectos técnicos e interpretativos dos processos coreográficos analisados, bem como para o entendimento de estratégias de criação, de aprendizagem e de assimilação de movimentos desenvolvidas por dançarinas, dançarinos e coreógrafas.

O outro instrumento utilizado foi a entrevista, que me permitiu aprofundar alguns temas que emergiram das observações dos ensaios. Tais práticas de pesquisa permitiram aguçar um olhar e uma escuta de/entre corpos (Dantas, 2007) e favoreceram uma análise e interpretação dos dados realizada por meio de trânsitos entre o problema de pesquisa, as categorias de análise, a informação em estado bruto, minha experiência em dança, o quadro teórico da pesquisa e outras perspectivas teóricas suscitadas pelo processo de análise.

Partindo dessa experiência, foi importante considerar também os limites da etnografia como metodologia de pesquisa em dança. Estou de acordo com Ciane Fernandes (2014), que tem advogado que a pesquisa em artes cênicas deve desenvolver abordagens metodológicas próprias, desestabilizando dicotomias como teoria e prática, corpo e mente, inteligível e sensível, acadêmico e artístico, racional e intuitivo. Por isso, tenho desenvolvido abordagens metodológicas em sintonia com a pesquisa guiada pela prática nos meus projetos mais recentes (Dantas 2019).

Uma das relações mais diretas que posso fazer entre minhas práticas de pesquisa e o ensino na Graduação em Dança é o trabalho na disciplina Pesquisa em Dança, obrigatória no nosso currículo. Nela, busco abranger paradigmas de produção do conhecimento; perspectivas de pesquisa extrínsecas e intrínsecas à dança; métodos qualitativos e quantitativos; pesquisas baseadas na prática e seus desdobramentos, como pesquisa performativa e a/r/tografia. As estudantes são assim provocadas a refletir sobre as especificidades da pesquisa em dança e a compreender a pesquisa científica e artística como formas de produção de conhecimento em dança a fim de elaborar problemas de pesquisa pertinentes aos estudos em dança.

Nos últimos tempos, tenho tido a alegria de poder compartilhar essa disciplina com a prof.^a dr.^a Aline Haas, que aborda os métodos quantitativos e suas relações com a ciência e a medicina da dança. Acredito que, para além dos métodos e técnicas de pesquisa, promovemos, nesta disciplina, o entendimento de que a pesquisa em dança é inseparável da experiência da dança e que os métodos e técnicas estão a serviço das interrogações de quem pesquisa dança.

Considero que a experiência da escuta radical do outro, dessa escuta que acontece pela interseção entre os sentidos e pela interpelação do corpo movente, tornou-me atenta aos desejos de pesquisadoras iniciantes e mais experimentadas.

Assim, tanto na graduação quanto na pós-graduação, tenho encarado os desafios de encontrar, junto com as orientadas, abordagens metodológicas que, para além dos desenhos e dos instrumentos consagrados, permitam responder a questões de pesquisa radicalmente ancoradas no corpo e na experiência da dança (Soares; Dantas, 2014; Silveira; Dantas, 2016).

Por fim, após a realização do doutorado, a autoetnografia permitiu refletir sobre minha experiência artística, em dois estudos que incluíram as coreografias *Bundaflor Bundamor* e *Tempostepegoquedelícia*, realizadas com a Eduardo Severino Cia de Dança. De uma experiência como observadora participante, nos estudos etnográficos, passei para uma experiência de participante observadora, nos estudos autoetnográficos. Em outras palavras, as sensações, percepções, sentimentos e pensamentos decorrentes da minha presença como artista envolvida na criação das obras investigadas por mim mesma constituíram os principais dados produzidos para análise e interpretação. Sendo assim, os estudos de *Bundaflor Bundamor* e *Tempostepegoquedelícia*, baseados na descrição das minhas sensações e impressões, levaram-me a uma reflexão sobre a exposição da intimidade do corpo nu em cena e a uma discussão sobre como essa exposição desestabiliza representações de gênero. Nesse processo, a autoetnografia favoreceu uma escrita íntima, que buscou reconhecer e questionar as estruturas e políticas de autoidentificação e desidentificação (DantasDANTAS, 2016).

Ponto 3

O último ponto que teço refere-se à utilização da antropofagia e do corpo antropofágico para pensar a construção de corpos dançantes relacionada a noções de brasilidades.

A antropofagia, movimento artístico que se desdobrou a partir da publicação do Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade, em 1928, propunha retomar a antropofagia ritual Tupi, a fim de realizar a devoração e a assimilação seletiva de repertórios artísticos, técnicos e culturais de diferentes origens, sintetizando novos produtos e restaurando seu próprio patrimônio cultural.

O corpo antropofágico serviu para compreender as relações estabelecidas entre coreógrafas e dançarinas e dançarinos durante os processos de realização

de *Aquilo de que somos feitos* (Lia Rodrigues Cia de Danças) e de *Marché aux puces/Liquidação Total* (Sheila Ribeiro/*dona orpheline danse*), que eu concebi como um duplo processo de apropriação, assimilação e transformação de corpos e de sensibilidades, caracterizando-se como uma entredevoração que engendra corporeidades e coreografias. Assim, postulei que corpos dançantes concebidos como corpos antropofágicos se constituem pela afirmação dos poderes do corpo, pois é o corpo que unifica as experiências.

Evoquei Suely Rolnik, para quem uma das características do modo antropofágico é “[...] a errância do desejo que vai fazendo suas conexões guiado predominantemente pelo ponto de vista da vibratilidade do corpo e sua vontade de potência” (Rolnik, 1998, p. 136). Nesse sentido, propus que o corpo antropofágico encarnava contextos sociais, através do contágio de signos criadores de outros signos e não através de um uso objetivo do contexto social, e, sempre, por meio da devoração seletiva de hábitos, ritos, símbolos e valores. Assim, o corpo antropofágico poderia se re-atualizar como um dos fundamentos existenciais da cultura. Em consequência, reiterarei que os corpos antropofágicos incorporavam utopias de resistência e transgressão, tentando resistir ao exotismo, enquanto manipulavam com ironia os estereótipos de nudez, sensualidade, ociosidade e permissividade. Por fim, enfatizei que os corpos antropofágicos transgrediam os limites entre a dança e a vida, por meio da transfiguração do corpo na obra coreográfica, da obra na vida, da vida na arte.

De todas as questões que emergiram dos meus estudos de doutorado, a escolha pela antropofagia e pelos corpos antropofágicos para tratar de brasilidades foi a que mais me trouxe incertezas; tanto que publiquei somente dois textos sobre o tema (Dantas 2011a; 2011b). No entanto, tenho a convicção de que a noção de corpos dançantes como corpos antropofágicos emergiu como consequência do contexto de realização da pesquisa.

Assim, ao fazer o doutorado no Canadá, no início dos anos 2000, num momento em que conceitos como multiculturalismo, mestiçagem, hibridação, contaminação e pós-colonialismo eram constantemente positivados, percebi que visitar a antropofagia seria um modo de visibilizar um pensamento sobre hibridação cultural desenvolvido fora do eixo América do Norte-Europa. Tal escolha, por si só, já representava uma resistência às teorias hegemônicas sobre produção artística e cultural em voga nessa época.

Sendo assim, defini que assumir uma postura antropofágica implicaria em assumir a impossibilidade de reivindicar pureza de tradições e criações originais, pois as contaminações decorrentes tanto dos desejos quanto das relações assimétricas de poder seriam sempre inevitáveis. Mas, ao mesmo tempo, assumir uma postura antropofágica seria propor uma inversão desse processo, transformando a violência da invasão em uma possibilidade de recriação. As metáforas de consumo de carne humana, como a antropofagia, sempre soaram violentas; mas naquele momento eu as percebia como uma das estratégias de afirmação cultural, artística e política nos países de economia periférica como o Brasil.

Passados mais de 15 anos, percebo que a escolha pela antropofagia reverbera ainda de algum modo na minha busca por novos referenciais para pensar a produção coreográfica contemporânea brasileira nas suas singularidades e complexidades. Encontro em autoras como Beatriz Azevedo (2018) e Suely Rolnik (2021) um tensionamento e um redimensionamento da antropofagia.

Como ressalta Azevedo, Oswald de Andrade, para além de compreender “[...] a antropofagia ritual entre os Tupi, inventou o seu mito antropófago, engendrou uma trama conceitual e ritualizou sua poética” (Azevedo, 2018, p. 210). Devorar o inimigo mais valente, mas devorar também o colonizador. Nesse sentido, a força da antropofagia resiste justamente por nos lembrar que o antropófago vive em nós não como passado a ser recuperado, não enquanto identidade nacional, mas “[...] como dimensão vital e necessária, uma fonte matriarcal de desejo lúdico que questione as dominações patriarcais, do estado, da família, da religião, da lógica, da gramática” (Azevedo, 2018, p. 215).

Já Rolnik adverte que “[...] se a antropofagia é, de fato, uma marca do modo de produção da subjetividade e da cultura no Brasil [...] há poucas razões para alegrar-se” (p. 23). Para a autora, a micropolítica antropofágica pode tanto representar uma “[...] potente incorporação da presença viva do outro na transfiguração de si e do mundo” quanto “[...] uma incorporação acrítica da política de produção da subjetividade introduzida pelo capitalismo contemporâneo” (Rolnik, 2021, p. 23).

Questiono-me, então e cada vez mais, sobre as possibilidades da antropofagia contribuir para uma atitude crítica em relação tanto à hegemonia da produção de conhecimento oriunda do norte global quanto às nossas próprias práticas pedagógicas no âmbito da universidade pública brasileira.

A necessidade de descolonizar o sistema acadêmico brasileiro e o ensino da dança nas universidades, trazidas por pesquisadoras como Luciane da Silva (2017), Marilza Oliveira da Silva (2016), Manoel Gildo Alves Neto (2019), José Carvalho e Jualina Flórez-Flórez (2014), mas, principalmente, pelas estudantes negras e sua militância antirracista, desestabilizou muitas das minhas convicções. Não me arrisco a dizer que já consigo responder a essas demandas urgentes e necessárias. Tenho buscado novos referenciais teóricos, artísticos e pedagógicos, mas, sobretudo, tenho tentado falar menos, ouvir sempre, acolher pensamentos discordantes e trazer propostas não hegemônicas de ensino da dança, principalmente por meio de parceria com mestrandas e doutorandas que operam com referenciais e práticas decoloniais e afrocentradas (Dantas; Duarte; Baptista, 2016). Mas estou longe, muito longe, de responder adequadamente e tenho questionado os limites da minha contribuição aos cursos de graduação em dança nesse momento.

Mesmo que pareça paradoxal, continuo a investir em inserção acadêmica internacional, por meio de intercâmbios com o Departamento de Dança da Universidade Paris 8 (França) e com o Centro de Pesquisa em Dança da Universidade de Coventry (Reino Unido). Conjuntamente com os projetos desenvolvidos no âmbito da Abordagem Sistêmica do Gesto Expressivo e dos Arquivos Digitais em Dança, tenho desenvolvido uma reflexão sobre o campo da dança no Brasil, cotejando as experiências de outros países. Tenho ressaltado a necessidade de interrogar a geografia dos estudos em dança, a centralidade europeia e o estadunidense na produção do conhecimento acadêmico em dança, a consequente preponderância da produção em língua inglesa e a (in)visibilidade da produção em língua portuguesa (Silva; Dantas, 2017; Dantas, 2020).

Considerações ou não vou arrematar o tricô

Retomando o tom confessional do início - ou continuando, porque talvez eu nunca tenha saído dele - quero dizer que não sei como terminar esse texto. Entre outras coisas tão relevantes que povoaram minha trajetória nesses mais de 20 anos, estão o nascimento do meu filho e sua maioridade em meio à pandemia da covid-19.

Estamos atravessadas pela incompreensível morte de tantas pessoas; pelo sofrimento das que vivem em situação de insegurança alimentar; pelo afrontamento

aos povos indígenas e seus direitos à viver nos seus territórios; pela violência infringida à população negra, bem como às pessoas LGBTQI+; pela precarização do trabalho em diversas profissões, mas principalmente pela precarização do trabalho de professoras e professores; pela políticas genocidas e ecocidas praticadas no Brasil e no mundo. A tristeza me toma e eu me defendo achando-a, como direi, tão egoísta e tão pequeno-burguesa. E ao invés de escrever o final desse capítulo, eu queria me refugiar em colo macio, me renovar em um banho de mar, me perder em uma festa de rua e vibrar em uma pista de dança.

Uns instantes de pausa na escrita me sopram que não posso terminar assim, pois também sou feita de alegria, energia, vitalidade. Se hoje elas estão adormecidas, trago Rolnik para me ajudar a despertá-las:

O afeto traz para nossa subjetividade-corpo a presença viva do outro. É por esse afeto de vitalidade que avaliamos se outro em questão produz um efeito de intensificação ou de enfraquecimento das forças vitais específicas que nos compõem. O efeito dessa presença viva em nós não tem linguagem que o expresse; teremos que criá-la em um processo cujo resultado é sua performatização numa obra de arte, num modo de existir, sentir ou pensar, numa forma de sociabilidade, de sexualidade, etc. (Rolnik, 2021, p. 28).

Referências

ALVES NETO, Manoel Gildo. *Falarfazendo dança afro-gaúcha: ao encontro com Mestra Iara*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

AZEVEDO, Beatriz. *Antropofagia: Palimpsesto Selvagem*. São Paulo: SESI-SP, 2018.

BERNARD, Michel. *De la création chorégraphique*. Pantin: Centre national de la danse, 2001.

DANTAS, Mônica. *Ce dont sont faits les corps antropophages: la participation des danseurs à la mise en œuvre chorégraphique comme facteur de construction de corps*

dansants chez deux chorégraphes brésiliennes. Tese (Doutorado em Études et pratiques des arts) – Université du Québec à Montréal, Montreal, 2008.

CARVALHO, José; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. *The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America*. *Postcolonial Studies*, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014.

DAVIDA, Dena. *Le corps éclectique*. *Cahiers du théâtre jeu/Find*, p. 19-33, 1993.

DANTAS, Mônica. *De que são feitos os dançarinos de “aquilo...”: criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 31-57, maio/ago. 2005.

DANTAS, Mônica Fagundes. *A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança*. *Revista da Fundarte, Montenegro* n.13/14, p. 13-18, 2007.

DANTAS, Mônica Fagundes. *O corpo dançante entre a teoria e a experiência: estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea*. *Do corpo: ciências e artes*, v. 1, n. 1, p. 111-127, 2011.

DANTAS, Mônica. *Corpos em trânsito/Corpos antropofágicos: criação coreográfica e construção de corpos dançantes em Marché aux puces*. In: NORA, Sigrid (org.). *Húmus 4*. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011a, p. 13-23.

DANTAS, Mônica. *Anthropophagic Bodies in Flea Market: A Study of Sheila Ribeiro's Choreography*. In: DAVIDA, Dena (org.). *Fields in Motion: Ethnography in the Worlds of Dance*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2011b, p. 339-359.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Desejos de memória: procedimentos de recriação de coreografias de Eva Schul*. *Cena*, n. 2, p. 3-27, 2012.

DANTAS, M. F. *Evocar, reapropriar-se, impregnar: ações poéticas para dar carne à memória*. *Anais do VII Congresso da ABRACE*, 2012a, p. 1-5.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia estudos em dança*. Urdimento, v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Arquivos digitais em dança: Interrogando e construindo memórias coreográficas*. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, p. 176-199, 2019.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Dance Studies in Brazilian Universities: Enhancing Dance Fields and Interrogating Dance Studies Geography*. In DAVID, Ann.; HUXLEY, Michael; WHATLEY, Sarah. (orgs.). *Dance Fields: Staking a Claim for Dance Studies in the Twenty-First Century*. Londres: Dance Books, 2020, p. 105-131.

DANTAS, Mônica Fagundes; DUARTE, Cíntia; BAPTISTA, Giulia. *Entrevista com Iara Deodoro*. In A. TOMAZZONI, M. DANTAS, W. FERRAZ. *Escritos da dança 1: olhares da dança em Porto Alegre*. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2016b, p. 50-61.

DANTAS, Mônica Fagundes; SILVEIRA, Paola Vasconcelos. *Um tango em clave e Ensaio para Chantal: traçando elementos para compreensão das danças performativas*. Vis, Revista do Mestrado em Artes da UNB, v. 17, n.1, p. 102-121, 2018.

FERNANDES, Ciane. *Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade, integração*. Art Research Journal, Natal, v. 1, n.2, p. 76-95, 2014.

FORTIN, Sylvie. *L'éducation somatique: nouvel ingrédient de la formation pratique en danse*. Nouvelles de danse, n. 28, p. 15-30, 1996.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick; LORD, Madeleine. *Three Voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes*. Research in Dance Education, v. 3, n. 2, p.155-179, 2002.

FOSTER, Susan Leigh. *Dancing Bodies*. In: DESMOND, Jane (org.). *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*. Durham: Duke University Press, 1997, p. 235- 257.

FRALEIGH, Sondra Horton. *Dance and Lived Body*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1987.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

KATZ, Helena. *A dança é o pensamento do corpo*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LEPECKI, André. *Rien, pas même le corps*. *Nouvelles de danse*, n. 34/34, p. 114-122, 1998a.

LOUPPE, Laurence. *Corps hybrides*. *Art Press*, n. 209, 1996, p. 54-59.

RODRIGUES, Graziela. *Bailarino, Pesquisador, Intérprete: Processo de Formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

PAVIANI, Jayme. *O ensaio como gênero textual*. In: *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, 2009, p. 1-6.

ROLNIK, Suely. *Subjetividade Antropofágica*. In: HERKENHOFF, Paulo; PEDROSA, Paulo. *XXIV Bienal de São Paulo: arte contemporânea brasileira: um e/entre outro/s*. São Paulo: A Fundação, 1998, p. 128-136.

ROLNIK, Suely. *Antropofagia Zumbi*. São Paulo: n-1 Edições/Hedra, 2021.

SANTOS, Eluza Maria. *The Dancing Voice of Culture: an ethnography of contemporary dance in Vitória, Brazil*. Tese (Doutorado em Cultural Studies) – Texas Woman's University, Denton, 1999.

SILVA, Luciane da. *Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny*. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2017.

SILVA, Marilza Oliveira da. *Ossain como poética de uma dança afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Suzane Weber; DANTAS, Mônica Fagundes. *O estudo do gesto na encruzilhada das práticas e conceitos: apontamentos para a reflexão sobre encontros de pesquisadores franco-brasileiros no Colóquios Artes do Gesto*. Cena, n. 22, p. 324-338, 2017.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. *Estudo de materialidades em movimento: um recorte do processo de “Um tango em clave”*. Revista da Fundarte, v. 16, n. 31, p. 27-40, 2016.

SOARES, Andréa Moraes; DANTAS, Mônica Fagundes. *Um olhar transversal para as danças do mundo*. Conceição/Conception, v. 3, n.1, p. 53-62, 2014.

SOUQUET, Anne. *Le corps dansant: un laboratoire de la perception*. In: CORBIN, Courtine; VIGARELLO, Georg (orgs.). *Histoire du corps*. Paris: Seuil, 2005, p. 394-415.

THOMAS, Helen. *The body, dance and cultural theory*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

Dança na escola: das paixões às pedagogias possíveis

Josiane Franken Corrêa

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendi, 2000, p. 246).

A intimação amorosa feita pelas organizadoras deste livro, para professoras e professores dos Cursos Superiores em Dança do Rio Grande do Sul, (res)suscitou em mim um desejo há tempos latente e, em estado de “fermentação”: o desejo de retomar pesquisas acadêmicas que realizei, desde o Curso de Graduação, passando pela Especialização, pelo Mestrado e chegando na minha tese de Doutorado; no intuito de rever a linha de transformação dos pensamentos registrados e as costuras existentes entre os trabalhos.

Além disso, esta mostra-se uma oportunidade para cruzar as investigações e realizar uma atenta mirada à minha atuação enquanto professora de um Curso de Licenciatura em Dança.

Desse modo, o texto aqui proposto tem caráter (auto)biográfico, com foco em relatos de experiências, e é um reflexo e um recorte do que vivo hoje, pois nestas poucas páginas será possível selecionar apenas algumas das ideias que

me ocorrem neste momento. Trago à tona pedaços da vida acadêmica que tenho construído já há algum tempo e que, por identificação, empatia, ou até mesmo estranhamento, possam contribuir nos movimentos de pesquisa de outras pessoas.

Quando decidi cursar uma Licenciatura em Dança

Foi na minha vida escolar enquanto estudante de Ensino Médio que uma professora sugeriu, sem compromissos, que eu pensasse na possibilidade de cursar uma Graduação em Dança, pois eu “tinha jeito” para criar e ensinar coreografias para as colegas do grupo de dança de turno inverso da escola.

Era época de inscrição no vestibular e minha meta de cursar Jornalismo acabou dando espaço à Licenciatura em Dança, curso iniciado em 2004, na Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Residi em Cruz Alta (RS), entre 2004 e 2007, trabalhando durante o dia, estudando à noite e, com o benefício de ter uma bolsa de 50% de desconto na mensalidade durante todo o curso. No último estágio supervisionado obrigatório realizado, no Ensino Médio de uma escola privada, recebi a proposta de seguir trabalhando no local como professora efetiva do quadro docente, e este é o momento em que se inicia a minha carreira oficial de professora de Dança, mesmo tendo ministrado aulas desde os meus treze anos de idade (esta é outra história da qual também tenho muito orgulho, mas que ficará para ser contada em outro momento).

Ao final da graduação, meus interesses de pesquisa e de práticas artístico-pedagógicas recaíam sobre improvisação e dança contemporânea, então minhas aulas na escola partiam destes princípios e, meu trabalho de conclusão de curso versou sobre o mesmo tema. Com orientação da professora Rubiane Falkenberg Zancan, elaborei o texto com o seguinte título: “Improvisação em Dança: a efemeridade que se transforma em estudo corporal e obra de arte” (Franken, 2007). Assim como a minha professora do Ensino Médio, a profe Rubi tecia comentários que me impulsionaram, fazendo com que eu confirmasse o gosto e com que eu me empoderasse das criações improvisacionais que vinha realizando.



Figura 1 – Josiane dançando o solo “E se o meu braço fosse rosa?” (2007)

Fonte: Fotografia de Luciano Martiello (2007).

No trabalho, eu tinha como objetivo analisar a improvisação como recurso e descoberta para o artista da dança e, para isso, desenvolvi um solo de improvisação em dança contemporânea chamado “E se o meu braço fosse rosa?”, que buscava problematizar o preconceito étnico-racial no nosso país e que foi dançado em diferentes ambientes para testar possibilidades. No trabalho, eu coloco:

Os movimentos dos braços querem demonstrar a marcação que é feita em cada indivíduo pela cor da sua pele, por isso a utilização de movimentos marcados e que se repetem. A repetição é utilizada para enfatizar a “marcação” racial, que acontece diariamente em todas as esferas sociais. Posteriormente houve a pesquisa de movimentos de pés e quadril, através da improvisação. A chave desta pesquisa deu-se como teste de possibilidades. Existiu um auto questionamento: o que o meu quadril pode fazer enquanto quadril brasileiro? (Franken, 2007, p. 28).

É interessante ler o trabalho depois de 15 anos da sua feitura, pois de certa forma, os interesses de prática corporal e de atuação artística ainda continuam, porém com mais maturidade: acredito no potencial da improvisação para criações em dança,

mas defendo de modo mais enfático um trabalho corporal integral quanto ao ensino; e tenho mais consciência dos meus privilégios enquanto pessoa branca, tendo o entendimento de que, apesar de ser uma responsabilidade social coletiva lutar contra qualquer tipo de preconceito, educadores devem ter isso como missão. Ainda assim, penso que tenho muito mais a aprender do que a ensinar quanto à invisibilização/marginalização cultural e corporal relacionadas às questões étnico-raciais (além do mais, este tema é de tamanha complexidade que merece um texto só para si).

Outra passagem que faz eu conectar aquele momento de vida com o qual vivo hoje é esta:

Observar uma criança brincando dá a sensação de que a criança criou uma atmosfera só dela. Ela se concentra tanto no que está fazendo que “desaparece”. Uma criança brincando de casinha realmente acredita naquela situação, ela se sente mãe ou outro personagem e passa a enxergar a situação de outro aspecto. Ela se absorve no que faz (Franken, 2007, p. 38).

Um dos componentes curriculares que ministro no Curso de Dança da UFPel se chama “Prática Pedagógica em Dança I: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, voltado ao estudo da infância e do ensino de dança na instituição escolar. O interesse em observar as crianças aumenta a cada semestre e, continuamente, percebo como o universo criativo dos pequenos é ilimitado.

Tenho um grande apreço à essa disciplina, pois ela me (re)conecta com minhas experiências docentes na educação básica e, hoje, também com meu filho, que tem seis anos de idade. Com tranquilidade, posso dizer que me sinto acompanhada de uma bagagem volumosa contendo práticas e pensamentos sobre a dança na infância, e imagino que ela continuará aumentando, dada à diversidade de infâncias e de intervenções docentes potentes que ainda podem surgir nas minhas próximas vivências professorais.

Afunilando desejos: a especialização

Ao sair da Graduação, iniciei um curso de especialização na Universidade de Caxias do Sul (RS). Ao entrar em contato com o folder de divulgação do curso, a formação

do quadro docente encantou-me, pois era formado por vários pesquisadores que eu havia estudado durante a Graduação. Foi um momento de muita ansiedade e expectativa. A pós “Corpo e Cultura: ensino e criação” tinha a coordenação da professora Sigrid Nora, que também foi minha professora e orientadora no trabalho de conclusão de curso.

Com a intenção de dar seguimento à pesquisa iniciada no Curso de Licenciatura em Dança, minha temática novamente seria a criação por meio da improvisação. Com um toque muito assertivo da orientadora, acabou se tornando o estudo da minha prática docente em dança na escola, prática que tinha como base o trabalho com improvisação. Lembro de Sigrid falando: “Uma pessoa licenciada em dança, que está dentro da educação básica exercendo a função de professora de dança, que trabalha com improvisação. Porque não aproveitar isso?”²⁴.

O título do trabalho ficou “Co(rpo)letivo: sinais sobre improvisação e dança na escola” e foi defendido e aprovado com louvor ao final de 2009. Talvez o incentivo e a decisão por dedicar um olhar para dentro da minha sala de aula tenha me levado a pensar na viabilidade e na relevância de focar meus estudos num campo em expansão e que eu me sentia bem apropriada: a dança na escola. Um recorte do texto traz o contexto em que eu atuava na época:

Há três anos leciono dança no Colégio Cristo Rei na cidade de Horizontina (RS) e atualmente ministro aulas para todas as turmas desta escola. Da 1^a até a 4^a série do Ensino Fundamental a dança faz parte do currículo como disciplina obrigatória e para os alunos das turmas de 5^a série ao 3^o ano do Ensino Médio torna-se disciplina optativa, quando as aulas são ministradas no período inverso ao das classes normais do currículo e aplicadas sob a forma de oficina (Franken, 2009, p. 39).

Para o desenvolvimento da pesquisa, acabei optando por fazer uma observação participante nas turmas de 7^a e 8^a séries, pois foi possível unir essas duas turmas para ministrar três horas semanais de aula de dança e fazer um trabalho mais intensivo.

24 Em 2009, vivíamos uma realidade em que era raro ter uma professora licenciada em dança ocupando o cargo de professora de dança em uma escola, e ainda mais, com horário no turno regular do currículo da escola. Hoje, apesar de ainda termos poucas professoras inseridas nas instituições escolares desta forma, já é possível identificar e situar uma ampliação significativa.



Figura 2 – Registro de performance realizada com alunas do Colégio Cristo Rei, em Horizontina (RS)

Fonte: Fotografia de Josiane Franken Corrêa (2009).

Até o momento, este foi um dos períodos mais significativos na minha história como professora de dança. Unindo a prática artístico-pedagógica à pesquisa acadêmica, trilhei um caminho docente pautado no ensino contemporâneo de dança, levando em conta características artísticas pós-modernas, como a discussão sobre a diversidade de corpos, a criação de experimentos com *performance art* em espaços da cidade, o fortalecimento da ideia de protagonismo e a autoria na arte, entre outros aspectos.

Esta pesquisa reverbera nos componentes curriculares que ministro no Curso de Graduação de forma decisiva, pois fortalece em mim a sensação de que era possível fazer dança enquanto arte na escola de educação básica.

Mirada à carreira acadêmica: o mestrado

2010 foi um ano de muito trabalho para mim. Tive convites para ministrar dança em escolas de ensino formal e não formal, de coreografar grupos para participação em festivais e montar espetáculos em escolas de educação básica. Participei de

vários eventos artísticos e, ainda assim, sentia falta da escrita e do ambiente acadêmico. Passei então a cogitar a entrada em um curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (RS).

Participar de uma seleção de mestrado em uma instituição pública com a dimensão da UFRGS, largar vários empregos para morar de favor, na torcida por uma bolsa Capes e estudar em um lugar repleto de artistas do teatro: foi um desafio gigantesco para mim. Olho para trás e fico feliz por ter me permitido viver isso. Também agradecida por ter sido em um momento político do nosso país em que havia investimento na pesquisa e na pós-graduação. Não demorou muito para eu conseguir a sonhada bolsa Capes!

Com orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos e, dessa vez, sem o foco da improvisação, desenvolvi uma investigação que tinha como objetivo pesquisar a construção dos corpos dançantes na escola de ensino formal e que se propunha a problematizar as relações entre os saberes teóricos e práticos que envolvem a disciplina de Dança no meio escolar, considerando seus referenciais, objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos. Para isso, desenvolvi uma parte empírica da pesquisa no Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre, onde ministrei dança para alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no 2º semestre de 2011.



Figura 3 – Registro da pesquisa de campo. Aula para crianças de 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Fotografia de Josiane Franken Corrêa (2011).

Ao criticar o pessimismo encontrado em textos que versam sobre a dança na escola no nosso país, demonstro na dissertação minha paixão (e romantismo) acerca do assunto investigado:

Existe uma disponibilidade intrínseca que permeia o espaço escolar, mas ela precisa ser descoberta. As experiências que suportam a minha pesquisa com Dança na escola, desde o ano de minha formação na Licenciatura, não se baseiam numa escola idealizada. Ela parte de escolas que estão por aí, entre nós, necessitando de pessoas que acreditem na sua função educativa e cultural. Um exemplo é a escola em que desenvolvi a pesquisa de campo em Porto Alegre, RS, na qual houve abertura e disponibilidade dos envolvidos para que as aulas pudessem ocorrer. A minha idealização é que o ensino da Dança seja adotado em todas as escolas, continuamente, pois acredito que é possível realizar este trabalho (Corrêa, 2012, p. 43).

O título da dissertação é “Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)” (Corrêa, 2012), e os resultados obtidos no estudo levaram-me a considerar que a construção de corpos dançantes na escola vincula-se ao comprometimento por parte da instituição educacional com um ensino de Dança de qualidade; ao oferecimento de condições para que o aluno crie e acredite no seu próprio potencial; e no desenvolvimento de propostas contínuas e atualizadas em relação às tendências artísticas da Dança.

Nessa perspectiva, as especificidades que demarcam o corpo na escola, indo ao encontro da noção de “co(rpo)letivo” – noção que começou a ser desenvolvida na pesquisa de especialização e que teve continuidade com a dissertação – são, de modo geral, o envolvimento num processo de construção de saberes em dança numa escola de Educação Básica promotora de vivências coletivas de aprendizado, em sintonia com o processo de criação e recriação da autonomia do corpo, e de experimentação da dança de modo investigativo, crítico e criativo.

O doutorado torna-se realidade

Por questões familiares, passei a residir em Pelotas (RS) no ano de 2013, logo após a finalização do mestrado. Um novo ciclo inicia, o da participação em uma série de processos seletivos e concursos públicos. Como resultado disso, fui chamada para atuar como professora substituta no Curso de Dança – Licenciatura, da UFPel, no início de 2014 e, no segundo semestre do mesmo ano, como professora de dança em uma escola estadual de Pelotas. Ainda, fui contemplada pelo Edital ProCultura do município de Pelotas, para desenvolver um espetáculo de dança contemporânea para crianças, trabalho que teve sua estreia em outubro de 2014²⁵.

Em janeiro de 2015, fui nomeada como professora efetiva do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Por consequência, peço exoneração do cargo desempenhado no magistério estadual. Já à espera do meu filho Joaquim, fico sabendo da abertura do processo de seleção para a primeira turma do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRS e, sem ter certeza de que conseguiria participar, realizo a minha inscrição. Acompanhada do meu parceiro e do nosso bebê com 20 dias de vida, faço a prova. Logo depois, a entrevista. Então, sou admitida.

Aqui cabe um parêntese para relembrar meus pensamentos da época. Para mim, cursar um doutorado parecia algo quase inalcançável. Durante os meus estudos anteriores, eu não vislumbrava chegar até este título. Fazer um mestrado parecia, por um momento, uma espécie de limite na minha formação acadêmica. Mas, com uma rede de apoio que acreditava mais no meu potencial do que eu mesma, aventurei-me através de um “não tenho nada a perder”, pensamento característico dos momentos em que me arrisco mais na vida (e depois de ter um filho, parece que tudo fica menor, que não há desafio que não possa ser superado).

Então, inaugurando as teses que relacionam os temas da docência em dança e ambiente escolar no PPGAC UFRGS, também com orientação da professora Vera, desenvolvi a pesquisa “Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul”, que com muita comemoração, foi contemplada com Menção Honrosa no Prêmio Capes de Tese 2019.

25 Com direção de Josiane Franken Corrêa e Flávia Marchi Nascimento, “Algodão Doce” teve seu desenvolvimento de forma colaborativa com o elenco, utilizando-se de improvisação e do repertório pessoal dos envolvidos para a composição das cenas.

A investigação, desta vez, tinha por objetivo mapear a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), na busca de evidenciar possibilidades, limites e estratégias para o ensino de Dança na educação escolar.

Cinco professoras que atuavam em escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul participaram da pesquisa, e estas foram encontradas a partir da inspeção de documentos referentes a um concurso público realizado no ano de 2013, regido pelo Edital 01/2013 e lançado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc RS).

Para atingir os objetivos de pesquisa, o trabalho contou com a colaboração de uma comunidade de prática a/r/tográfica (Sinner *et al.*, 2013), – na qual estavam incluídas professoras participantes, equipe técnica e outros agentes –, que produziu o documentário “Nós, professoras de Dança”, disponível no YouTube²⁶. No documentário, narrativas orais unem-se a experimentos visuais e, numa perspectiva pedagógica, faz-se uma composição colaborativa cine-coreográfica²⁷.



Figura 4 – Registro da produção do documentário “Nós, professoras de Dança”

Fonte: Fotografia de Josiane Franken Corrêa (2017).

26 O documentário foi dirigido por mim e pelo cineasta Álvaro Bonadiman Aguiar e pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=PD3XYQTsixA&t=5s>.

27 O termo surgiu na escrita deste texto. Olhando em retrospectiva para a investigação, faz sentido pensar e produzir a montagem cinematográfica a partir de elementos da composição coreográfica.

Em resumo, através da feitura da tese, foi possível identificar a estreita relação entre a luta política empreendida por arte educadores pela inserção da Arte na Educação Básica e sua concretização nas práticas docentes cotidianas. Ainda, percebeu-se que, no contexto em questão, a profissão docente em Dança é marcada pela inventividade e pela produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam seus locais de trabalho, desempenham um papel relevante, pois fundam o ensino de Dança nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses.

É interessante refletir que, no meu caminho como pesquisadora, foi muito importante iniciar as práticas de pesquisa acadêmica analisando experiências realizadas por mim em salas de ensaio e em salas de aula, para então vislumbrar conexões com as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas por outras professoras, como fiz no estudo de doutoramento. Não há um caminho único para descobrir-se pesquisadora, especialmente na pesquisa qualitativa, tão desafiadora. No meu caso, penso em uma maturação ética: era necessário tempo suficiente olhando para si, para então poder analisar outras práticas da forma mais cautelosa (e amorosa) possível.

Um capítulo nada à parte: as pedagogias possíveis

Reunindo resquícios dos processos investigativos já realizados, ao retornar da licença maternidade, no início de 2016, criei o Projeto de Pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”²⁸, que é desenvolvido junto ao Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (Omega UFPel/CNPq).

Esse projeto, que atualmente é unificado (engloba não só pesquisa, mas também ensino e extensão universitária), configura-se como um espaço de ações que congrega uma série de vontades minhas de pesquisa e do pessoal que, pouco a pouco, foi se somando à ideia.

O grupo prioriza atividades e produções com cunho colaborativo, levando em consideração a partilha de saberes e a construção conjunta de novos conhecimentos, e é formado por professoras, professores e estudantes do Curso de

28 Para saber mais, acessar: <https://wp.ufpel.edu.br/ensinodedanca/>.

Dança – Licenciatura, da UFPel, estudantes do Curso de Cinema e Audiovisual da UFPel, professoras de Dança da rede pública de ensino do município de Pelotas, professoras de Dança que trabalham em escolas de redes públicas e privadas em diferentes Estados do Brasil, estudantes de Pós-Graduação que se interessam pelo tema da Dança na Escola, entre outros.

Os olhares do projeto são direcionados aos corpos que fazem dança na escola, entendendo-os como corpos aptos a criar artisticamente e capazes de suscitar novas maneiras de compreender e de empreender o ensino de dança hoje. Estes corpos são encarados nos papéis de discente e docente, ou seja, interessa ao grupo envolvido, entender como se dá o ensino, por parte de professoras e professores de dança e, também, como se processa a aprendizagem, por parte de estudantes em idade escolar.

De forma geral, o projeto busca participar do movimento pela inserção da dança na escola de Educação Básica, movimento esse em que a universidade desempenha um papel relevante, pois age na produção de reflexões, planejamentos e justificativas, tornando possível a abertura de novos campos de trabalho e a efetivação do ensino de dança em diferentes ambientes, especialmente nos contextos de ensino formal de dança.

Desde a sua criação, o “pedagogias possíveis” foi contemplado com seis bolsas de Iniciação Científica através de Editais promovidos por meio da Universidade Federal de Pelotas. Em 2019, foi agraciado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) através do Edital 04/2019 de Auxílio Recém-Doutor (ARD), e a partir deste, tornou-se viável a publicação do Livro “Dança na escola: pedagogias possíveis de *sôras* para *profes*” (Corrêa, Allemand, 2021), que reúne atividades e relatos de professoras de dança atuantes ou que já atuaram na educação básica.

Ao atuar como coordenadora desse projeto, acredito na aproximação entre universidade e escola como um fator importante para a realização e o avanço das pesquisas relacionadas à docência e ao ensino de dança, tendo como foco o contexto real do trabalho docente e buscando partir dele para a efetivação de uma investigação coerente com a realidade local.

É por isso que o projeto tem como nome as “pedagogias possíveis”, pois, coletivamente e numa diversidade de contextos característica do nosso país, busca possibilidades de atuação numa perspectiva contemporânea e através de

condições reais vivenciais, para tentar emancipar práticas e agir em busca da transformação pelo sensível e pelo social.

Brevíssima consideração final

Entre pesquisas de graduação, especialização, mestrado e doutorado, há muito mais que escorre para além da institucionalização das investigações. Assim como relatei situações de atuação profissional e de âmbito pessoal, a vida atravessa os processos realizados na e para a academia e nos impele a repensar caminhos, sonhos, realizações. Este livro, que tem como um dos seus objetivos suscitar reflexões sobre como as pesquisas que desenvolvemos *reverberam* em nosso fazer e se *desdobram* no currículo das graduações nas quais atuamos, traz, para mim, a oportunidade de olhar de perto e com gratidão as professoras que me orientaram e que muito me inspiram. Vejo, com isso, que gostaria de desempenhar (também) este papel na formação dos estudantes com os quais me deparo na Universidade. Pois reverberar significa fazer eco e, desdobrar, é repartir-se. Que minhas práticas docentes possam ecoar em algum lugar. Que possam repartir-se para irem com os meus alunos pedacinhos de mim, assim como levo comigo pedacinhos daquelas que antes de mim chegaram.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto (org.). *Dança na escola: pedagogias possíveis de sôras para profes*. São Leopoldo, RS: Oikos Editora, 2021.

CORRÊA, Josiane Franken. *Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo: res-pingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CORRÊA, Josiane Franken. *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRANKEN, Josiane. *Co(rpo) letivo: sinais sobre improvisação e dança na escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Corpo e Cultura: ensino e criação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul: 2009.

FRANKEN, Josiane. *Improvisação em Dança: a efemeridade que se transforma em estudo corporal e obra de arte*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta: 2007.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit. *Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 99-124.

Memórias, histórias e diagonais de uma professora de dança

Maria Luisa Oliveira da Cunha

Primeira diagonal: caminho.

Descobri-me dançando muito cedo, em um tempo de recomendações médicas e de aconselhamentos paliativos a uma saúde debilitada. Foi nesse tempo que me encontrei caminhando pela casa, sobre os dedos dobrados dos pés, encantada em dar os primeiros passos para chegar a uma sapatilha de ponta, *status* muito distante da real situação social de minha família. Guardadas as proporções das privações que os detrimientos socioeconômicos me causaram, em contraponto, tive uma família muito presente e que me ajudou a ultrapassar as barreiras do impossível, física e socialmente.

Dancei. Dancei com as sapatilhas. Dancei sem elas, de pés descalços e de alma cheia de uma paixão sem fim pela dança.

E aqui estou, agora, na diagonal da sala de dança da minha vida a qual passei por muitos movimentos que derivaram diversas histórias que poderia contar neste texto.

Neste exercício de escrita voltarei meu olhar para a última terça parte da primeira diagonal desta coreografia na qual me encontrei com o Doutorado e escolhi como movimento o estudo das memórias da dança na cidade de Porto Alegre, mais especificamente, de uma escola de dança que, na década de 50, teve grande expressão na cena artística da cidade²⁹.

29 A tese doutoral “Pelas fronteiras sem fim da dança: memórias da Escola de dança João Luiz Rolla (1951 – 1986) está disponível em *Pelas fronteiras sem fim da dança: memórias da Escola de Dança João Luiz Rolla (1951-1986)*

Fui aluna, da aluna, da aluna do grande mestre João Luiz Rolla, primeiro professor homem de dança a dirigir uma escola de dança na cidade de Porto Alegre, e recebi seus ensinamentos através das gerações dançantes que passaram por mim. Contar uma versão desta história me fez entender estar em missão particular de continuar a dançar com os argumentos, os contrapontos, as descobertas, as premissas, as categorias, os figurinos, as luzes, o palco, mesmo que escrevendo, pois o dançar das palavras também é um espetáculo, dos tantos que dancei e dançarei.

Nesses espetáculos, momentos atemporais, com lógica própria, acontecidos em um lugar inventado no tempo, eivado de distintas e generosas emoções, compartilhei muito da minha história que segue guardada em caixas de fotografias, programas, convites de espetáculos, figurinos antigos, todos objetos que narram história e guardam uma temporalidade fugaz que, mesmo tendo passado, está sempre presente.

E foi com o cuidado que aplico a esses pequenos contares da minha história e a esses meus objetos que dizem sempre muito mais para mim que para os que os possam manuseá-los, que me inclinei à pesquisa em acervos pessoais e entendi ser necessário produzir a tese como se produz um espetáculo, com cenário, iluminação, sonorização, ensaios, figurinos, bailarinos, plateia... pontos relevantes para que a realização desse momento ímpar, para a dança, aconteça. Assim, ao abrir as páginas da minha tese de doutoramento, abriu-se para mim a construção de um espetáculo de dança escrita, na qual tive a redundante ação de dar luz à Escola de Dança João Luiz Rolla.

No capítulo O Cenário, o fundo de palco do espetáculo, local onde é dado ver a arte da dança, abordei o marco teórico que elegi para a análise do contexto estudado, a História Cultural³⁰. Sob esse aporte para a discussão teórica é que contemplei o desenrolar da cena.

No capítulo A Iluminação, apresentei o método escolhido para dar luz a análise, fazendo uso da História Oral³¹ em entrevistas com ex-alunas e ex-alunos da Escola, seguindo uma planificação regulamentada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizadas dentro do projeto Garimpendo

30 Sobre História Cultural a tese aborda, entre outros, Thompson (1992), Cardoso (1992), Chartier (1991 e 2000), Caldas (2001), Pesavento (2002), Burke (2005) e Carretero (2007).

31 Sobre História Oral, a tese aborda, entre outros, Alberti (1989 e 2005), Ferreira (1994 e 1996), Portelli (1997), Veyne (1998), Silva (2002), Goellner (2003), Meihy (2006).

Memórias do Centro de Memória do Esporte (Ceme) da Esefid/UFRGS³². Além desse primeiro acercamento em entrevistas individuais, possibilitei a proximidade física ao acervo pessoal de João Luiz Rolla através da formação de um grupo focal (GF) com ex-alunas de sua Escola, onde o manuseio dos documentos permitiu a iluminação da memória de um coletivo que viveu determinado período, em nexos diretos, com relações diversas, uma mesma história.

Para além desta proximidade dos que podem estar fisicamente em contato com o acervo, atendi às políticas públicas de acesso livre à informação³³, considerando a importância da produção e difusão do conhecimento, oportunizando maior visibilidade e acessibilidade a esse acervo pessoal e, conseqüentemente, à Escola de Dança João Luiz Rolla por meio do Repositório Digital do Ceme, sendo este ancorado no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lume)³⁴.

No capítulo O Espetáculo: a Escola de Dança João Luiz Rolla, que é o objeto de estudo da tese, abordei em prólogo, três atos e epílogo o desenvolver dessa história, no período de 1957 a 1986, com base em um catálogo de mais de 1.000 itens documentais do acervo pessoal do professor João Luiz Rolla pertencente ao Ceme.

Tal acervo é composto por fotografias, figurinos, desenhos de figurinos, programas de espetáculos, certificados, diplomas, entre outros itens, e por 48 entrevistas com os sujeitos envolvidos que viveram, acompanharam ou assistiram essa história. Este capítulo se encontra subdividido nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980, visando a dar uma maior clareza aos acontecimentos e relacionando-os ao entorno que os cercaram.

32 O Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ceme) foi implantado em janeiro de 1997, como fruto de um projeto inicial para a criação do Memorial Esef/UFRGS em conjunto com a Biblioteca Edgard Sperb (Biblioteca setorial da Escola de Educação Física). Tem como missão reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul e no Brasil.

33 Sobre o acesso livre à informação a tese aborda, entre outros, Jardim (1999), Harnad (2004), Silva (2008), Baptista (2007), Santos Junior (2013), Alves (2014), e Leite (2013).

34 O Lume é reconhecido internacionalmente e ocupa o 41º lugar dentre mais de 1.500 repositórios digitais em todo o mundo segundo o *Ranking Web of World Repositories*, elaborado pelo *Cybermetrics Lab*, grupo de pesquisa do *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC), ligado ao Ministério da Educação da Espanha.

No capítulo O Apagar das Luzes, autorizei-me a ir além de meu marco teórico para contemplar o leitor com os desenlaces finais dessa história, e na sequência traçando as considerações finais.

Dessa primeira diagonal, é possível evidenciar um *modus operandi* no registro destas memórias que trouxeram à cena a história de uma escola de grande importância na formação dos bailarinos, de hoje e de ontem, na nossa cidade, como também da cena artística e da força da dança naquele período.

Ouvir o ruído das roldanas que carregam o veludo vermelho que descortinou essa caminhada, evidenciando as possibilidades do trabalho com as memórias e a sua importância na construção artística de todos nós que vivemos a dança, e ver abrirem-se as cortinas para tantas outras histórias que podem ser contatadas nos dá um horizonte de possibilidades, e motivam a seguir estes caminhos que revelam personagens de outras histórias que nos formaram na arte da dança.

Segunda diagonal: espaço

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situada na cidade de Porto Alegre, é uma instituição centenária e está firmada em normas de estatuto e regimento a ser, como Universidade Pública, a expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (Art.2º. Regimento Geral UFRGS).

A abrangência de atuação com cursos em todas as áreas do conhecimento, da educação básica à pós-graduação; a qualificação do seu corpo docente, composto em sua maioria por doutores; a atualização permanente da infraestrutura dos laboratórios e bibliotecas; o incremento à assistência estudantil; e a priorização de sua inserção nacional e internacional são políticas em constante desenvolvimento relatados no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – UFRGS).

Guiada pelos princípios constitucionais da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino; gestão democrática; valorização dos profissionais do ensino; garantia de padrão de qualidade; respeito à dignidade da pes-

soa humana e seus direitos fundamentais; e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão descritos em seu regimento, a UFRGS figura como expoente na produção do conhecimento nacional e internacionalmente.

Este princípio de indissociabilidade está estabelecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 207, onde encontramos que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Ao refletir sobre o fazer universitário, a partir desse viés, vamos ao encontro de uma formação acadêmica articulada com a realidade social estabelecida em uma relação dialética entre teoria e prática (Dias, 2009), capacitando os estudantes em sua formação através da compreensão da realidade e promovendo o pensamento transformador que busca soluções para alterá-la (Freire, 1979).

Assim, ao reconhecer a tridimensionalidade do fazer universitário, entendemos esta prática como o desafio que está proposto numa nova realidade socioeducativa.

A formação de profissionais engajados na realidade que o cerca e, por consequência, reflexivos por estarem nessa realidade, deve se tornar uma meta prioritária em um currículo de formação, pois profissionais reflexivos despertam um caráter crítico sobre sua própria prática buscando assim aprimorá-la (Perrenoud, 2002).

Neste espaço democrático de produção do conhecimento, desenvolvi na última década um trabalho unificado entre ensino, pesquisa e extensão com ênfase nos estudos da memória e da história da dança através dos processos de “ensinagem”³⁵ (Anastasiou, 1997).

Desde a graduação, identifiquei a ausência das nossas danças gaúchas como conteúdo de disciplinas do curso de Educação Física, tendo espaço unicamente em algumas vivências de uma ou duas aulas na cadeira de Rítmica Dança. Ques-

35 A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de L. G. C. Anastasiou (1997), resultante da pesquisa de doutorado *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

tionava-me constantemente sobre as razões pelas quais a universidade não possibilitava essa aproximação com a cultura e as tradições gaúchas.

Eu, que aprendi em família a dançar a vaneira gaúcha colocando os meus pés sobre os pés do meu pai e o xote figurado pelas mãos de meu tio, refletia com estranheza esse distanciamento acadêmico das nossas próprias raízes. Foi então que optei por abordar como conteúdo, na cadeira de Danças Populares, as Danças Tradicionais Gaúchas.

O interesse dos alunos pela “novidade” fez com que os ensaios daquelas danças ultrapassassem as horas-aula e começassem a configurar o que viria a se transformar no Projeto de Extensão Universitária Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas Tche UFRGS, que completará, em 2022, 16 anos. De tímidas apresentações com roupas emprestadas à turnê internacional na Ásia, na Turquia, na Europa, na França, e na América Central, na Costa Rica, vão tantas experiências que enriqueceram o caminhar de todos que se aproximaram, passaram ou permanecem no grupo.

Hoje, representamos à UFRGS um grupo que, atido às tradições de um povo culturalmente reconhecido e caracterizado por seus valores, sua tradição, sua história e acentuado regionalismo, propaga cultura enriquecedora do patrimônio histórico-cultural do Brasil, visando preservar, promover e transmitir as Danças Tradicionais Gaúchas, mantendo a autenticidade e a originalidade marcantes nas expressões dançantes dos povos.

O Grupo Tradição Cultura Herança Tche UFRGS, direcionado tanto a comunidade da UFRGS, como a comunidade externa à universidade, fomenta a prática dessas danças com base em pesquisa histórica, propagando a tradição e a cultura gaúcha na esfera universitária.

Essa ação revela-se tanto em um campo para formação acadêmica, como de integração com segmentos externos à universidade, ressaltando sua relevância ao devolver à sociedade o conhecimento produzido na universidade. Esta ação de promover a prática da dança, além de ser proporcionada de forma totalmente gratuita, atinge crianças, adultos jovens e adultos na melhor idade, ramificando assim o projeto em:



Imagem 1 – Grupo TCHEzinho

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 2 – Grupo TCHEche Xirú

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 3 – Grupo Tradição Cultura Herança TCHEche UFRGS

Fonte: Acervo da autora.

De fato, é necessário fazer o que se ama para que o trabalho seja fonte de alegria. Realizo-me ao constatar quais ações posso fomentar na vida desses estudantes e comunidade que, muitas vezes, procuram o grupo sem nunca ter dançado tais danças, mas que nutrem por elas admiração. Como professora universitária, tenho realizado muitos sonhos e, sem dúvida, o maior deles é fazer a diferença na vida dos que de mim se aproximam, buscando o bem comum.

Esses estudos, trazendo pertinência ao que buscava desenvolver, possibilitaram-me uma visão ampliada sobre a pesquisa qualitativa, sobre a importância do acesso livre à informação e, sobretudo, sobre o lugar da dança na história e sobre minha responsabilidade em trazer à visibilidade a história que me antecedeu, dando lastro, também, para minha caminhada.

Assim, neste espaço da universidade federal, pública, gratuita e de qualidade, iniciei o contar histórias dançadas norteada pelo estudo realizado na tese doutoral e transformando os novos estudos em espetáculos de dança. Com muita paixão, não tenho dúvidas. Paixão pela dança.

Terceira diagonal: histórias dançadas

A história da dança constitui-se em um campo de estudo que, resultado de sua própria formação, há muito deixa vestígios com significados no tempo e no espaço em que ocorreram. O mérito de estudar e de escrever a história de determinado acontecimento está na possibilidade criativa, investigatória e no olhar não convencional às fontes.

O espetáculo Paixão pela Dança, encenado em Porto Alegre no ano de 2017 pelo Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas Tche UFRGS, é resultante da linha de pesquisa descrita neste texto, tendo como ponto central a entrevista concedida a diretora e coreógrafa do grupo, autora deste trabalho, pelo folclorista, pesquisador e historiador João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes, fundamentada na metodologia da história oral, numa abordagem Histórico-Cultural e vinculada ao Projeto de pesquisa Arandú³⁶ História e Memória da Dança. Esse projeto se abre a partir dos caminhos percorridos, suscitando o reviver da experiência significativa registrada

36 A palavra Arandú, cunhada na língua guarani, tem como significado na língua portuguesa a palavra Saber (Sampaio, 2016).

na memória dos sujeitos dançantes que constituem nossa história. É através da entrega gratuita destas memórias, da partilha destes saberes dos sujeitos envolvidos que é possível registrar e perpetuar os movimentos dançantes que formaram a história da nossa dança.



Imagem 4 – Elenco do espetáculo Paixão pela Dança

Fonte: Acervo da autora.

O encontro com João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes, instada por minha prática diária no grupo de Extensão Tche UFRGS; a curiosidade por saber mais da história da dança por ele pesquisada; e o início dos trabalhos de Pesquisa do Projeto Arandú, não por acaso, resultaram no primeiro estudo oriundo de uma metodologia estabelecida no encontro, na escuta. Escolhi encontrar minha estrada com a do precursor da pesquisa das danças tradicionais gaúchas e saber dele sua versão para esta história já contada por tantos autores.

Foi possível descrever o processo a que me vi submersa quando essa história de Paixão Côrtes me encontrou. Os aspectos registrados e catalogados, promotores ou resultantes dessa criação subsidiam o pensamento de que é possível, e para além, é imprescindível, que contemos as histórias da dança

dançando. São registros de outros códigos, outros símbolos, factíveis de serem transportados com toda sua riqueza de vivências e de experiências para o movimento que é a nossa arte. Desta maneira, minha missão aqui não se deu somente em descobrir os fatos passados, mas colaborar/participar com uma visão particular sobre o que aconteceu, vendo este acontecimento como parte de uma ação que se deu em determinado contexto e está relacionado a acontecimentos do entorno.

Buscar fazer, nas ideias predominantes dos discursos, conexões enriquecidas pelos intercruzamentos de diferentes informações criou uma narrativa significativa e coerente dos fatos. Desta forma, ao possibilitar o encontro de vozes, imagens, documentos e figurinos que construíram este momento histórico retratado no espetáculo de dança, é possível torná-lo/produzir conhecimento.

As ações, as intenções, que motivam as ações, as suas consequências visibilizadas dentro de um contexto social, abrem-se como um livro para a compreensão dos fenômenos estudados. E, ao narrar os acontecimentos, re-crio, revivo, refaço obra de vida, transformo em obra de arte dando sentido à experiência humana.

Dentre os materiais promotores e resultantes desta criação, foi possível registrar e catalogar o programa do espetáculo, o cartaz de divulgação, os desenhos e os croquis de cenário, as imagens de figurinos e as imagens fotográficas do espetáculo.

Da mesma maneira, este trabalho demonstrou detalhadamente a pesquisa realizada para a elaboração das cenas, das coreografias, da música, dos figurinos, identificando elementos utilizados para criação resultante da pesquisa em história oral.

O espetáculo Paixão pela Dança ocupou um lugar de visibilidade num contexto histórico, em si, único, e como pesquisadora precisei descobrir os nexos existentes nos contextos circundantes e suas múltiplas relações.



Imagem 5 – Cena As missões

Fonte: Acervo da autora.

As falas mostram a costura dos pactos no contexto social, as diferentes práticas e as visões sobre estas que cada agente trouxe numa representação do real, iluminando este ou aquele detalhe da história que para si fez mais sentido, teve mais valor, e foi se formando assim um *patchwork* de memórias que amparou a criação das cenas do espetáculo.



Imagem 6 – O colégio Julinho

Fonte: Acervo da autora.

Essas práticas recontadas possibilitam reconhecer uma maneira própria de estar no mundo, uma identidade social, e as representações que dos discursos emergem, mostram as motivações e os interesses dos grupos que as teceram. Um olhar aguçado foi necessário para identificar que estes discursos dizem mais do que mostram, pois carregam sentidos ocultos construídos social e historicamente, e internalizados no inconsciente coletivo passam a ser identificados como naturais.

A oportunidade que tive, ao criar esta obra, de transformar a riqueza do relato oral, da história contada, das memórias vividas neste espetáculo de dança me fez entender o grande desafio e compromisso com o estudo do ser humano no tempo, pois, para além de trazer ao público esta versão da história, senti-me compungida a investigar os vestígios, comprovar as diversas versões de um mesmo fato, alimentar a criação com verdades e trazer à vida cenas que certamente não ocorreram daquela maneira, mas que causaram na assistência lembranças vivas de um tempo que nós no palco não vivemos.



Imagem 7 – Cena Paixão pela dança

Fonte: Acervo da autora.

Na assistência da estreia deste espetáculo, estava o autor da história contada. Com o peso dos tempos que viveu, e mesmo debilitado em sua saúde, fez questão de lá estar para viver mais este momento. Ao final do espetáculo, a cortina fecha e, ao reabrir, temos conosco no palco João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes que, cercado por todos os agentes da arte daquele espetáculo, recebeu os aplausos da plateia. Por fim, já sentado em sua cadeira, Paixão nos entregou suas palavras como presente: “Eu nunca pensei em ver um espetáculo como este. Valeu os noventa anos!”



Imagem 8 – João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes no palco ao final do espetáculo

Fonte: Acervo da autora.

Para mim, valeu uma vida. Uma vida de estudos e sonhos.

Valeu como meta, como desafio.

Valeu chegar até aqui, olhar para trás e ver a menina que andava pela casa sobre os dedos dos pés dobrados dizendo que “estava dançando como uma bailarina” tornar-se uma. E compartilhar na ensinagem produzindo conhecimento em arte.

Assim, chego ao final desta última diagonal de uma sala de dança contando os entrelaçamentos de meus estudos da tese e o quanto eles reverberam nos fazeres do ensino, da pesquisa e da extensão a que me dedico.

Da próxima história que vamos contar ainda não sabemos... mas que será dançando, disto temos certeza!

Referências

ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. FGV Editora, Rio de Janeiro, 2005.

ANASTASIOU, Lea. *Metodologia do/no ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ALVES, Virginia. *Open Archives: via verde ou via dourada?* Ponto de Acesso, v. 2, n. 2, p. 127-137, ago./set. 2008. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1780/2172>. Acesso em: 25 maio 2023.

BAPTISTA, Ana. *et al. Comunicação científica: o papel da Open Archives Initiative no contexto do acesso livre*. Florianópolis, n. esp. 1º sem. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/377/435>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2023.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CALDAS, Alberto. *Nas águas do texto: palavra, experiência e leitura em história oral*. Porto Velho: Edufro, 2001.

CARDOSO, Ciro. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-91, 1991.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DIAS, Ana. *Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, vol. 1, n. 1, p. 37-52, ago. 2009. Acesso em: 27 jun. 2013.

FERREIRA, Marieta. *História oral: um inventário das diferenças*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1994. p.1-13.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina. eEd.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOELLNER, Silvana. *Informação e documentação em esporte, educação física e lazer: o papel pedagógico do Centro de Memória do Esporte*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n. 1, 2003.

HARNAD, Stevan; BRODY, Tim; VALLIÈRES, François; CARR, Les; HITCHCOCK et al. *The green and the gold roads to Open Access*. Serials Review, v. 30, issue 4, p. 310-314.

JARDIM, José. *O acesso à informação arquivística no Brasil: problemas de acessibilidade e disseminação*. Caderno de Textos. Mesa Redonda Nacional de Arquivos, 1999. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

LEITE, Fernando; COSTA, Sely. *Repositórios institucionais como ferramentas de gestão do conhecimento científico no ambiente acadêmico*. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/xHsy3pkHDq3w6Sm3PLvPRVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

MEIHY, José. *Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro*. Revista de História, n. 155, diciembre, p. 191-203, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESAVENTO, Sandra. *Indagações sobre a História Cultural*. Artcultura Revista do Nehac, Universidade Federal de Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 9-15, 2002.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. Projeto História. São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano Regimento*. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgcmh/site/normas-e-resolucoes/regimento-interno>. Acesso em: 31 maio 2023.

SAMPAIO, Mario. *Vocabulário português – guarani*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2016.

SANTOS JUNIOR, Ernani. *Repositórios institucionais de acesso livre no Brasil: estudo delfos*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5343>. Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, Haike. *Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia*. MÉTIS: história & cultura, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

SILVA, Terezinha; TOMAÉL, Maria. I. *Repositórios institucionais e o modelo Open*. In: TOMAÉL, Maria Inês (org.). *Fontes de informação na Internet*. Londrina: EDUEL, 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

Cartas para minha docência em movimento

Neila Baldi

Primeira carta ou para começo de conversa

Colega(s),

Recebi o convite para revisitar minha tese e, com ela, minha docência e senti-me olhando no espelho: quem é essa aí, refletida? Tenho a sensação de que envelheci mais nestes quase dois anos de pandemia³⁷. Os cabelos brancos estão temporariamente pintados de castanho, o olhar ainda é de cansaço. Precisei sair de férias para poder voltar e escrever. A pandemia me deixou exausta...

Em “Alice através do espelho”, a personagem principal diz: “[...] Como seria bom se ao menos pudéssemos atravessar para a Casa do Espelho! Tenho certeza de que existem...oh!... coisas lindas por lá!” (Carroll, 2017, p. 19) Atravessei e voltei para a minha infância. Desde criança eu queria ser professora. Não sabia, ainda na alfabetização, que seria de Dança. Mas lembro de muito pequena brincar de dar aulas. Na adolescência, estava evidente que queria ser professora de Dança. A graduação na área era incipiente, fiz outra formação e, anos depois, voltei aos bancos escolares para me graduar em Dança e fazer Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas. Voltei porque olhei para o espelho e pensei: mas o que eu queria ser quando crescesse? A pergunta nasceu ao sair do cinema, em 2000. O filme era “Duas Vidas”, no qual Russ Duritz, com 40 anos, encontra Rusty, ele mesmo com 8 anos, que não ficou feliz ao ver seus sonhos de ser um piloto de avião irem por água abaixo após conhecer sua versão adulta.

37 Pandemia de coronavírus, decretada em 12 de março de 2020.

Foi na graduação em Dança, quando um dos estágios era para a formação pedagógica de professores(as) de ONGs que não tinham licenciatura, que surgiu a vontade da docência universitária. Ali me vi formando professores e professoras e decidi trabalhar em licenciaturas. Paulo Freire (1996, p. 90) dizia que: “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã.”

Para a docência universitária, precisava de Mestrado. E, assim como deixei Porto Alegre (RS) para ser jornalista em Brasília, saí da capital federal para fazer graduação em São Paulo e, depois, mais uma vez saí de Brasília e rumei para Salvador (BA). Lá, ia fazer pós-graduação sem compreender o quanto aquela passagem me marcaria...

Tanto no Mestrado quanto no Doutorado discuti questões pedagógicas do ensino da Dança, mais especificamente relativos ao balé clássico – a primeira dança que pratiquei, ainda com três anos e que me levou a querer ser professora. Fiz, na ocasião, uma proposição metodológica a partir de três aportes teóricos: Sistema Laban/Bartenieff, Coordenação Motora e Construtivismo Pós-Piagetiano, denominada Espiral do/no movimento/conhecimento. Vou falar mais dela na terceira carta.

Porto Alegre, setembro de 2021.

Segunda carta ou sobre docências e discências

Olhando-me no espelho, atravessando-o e chegando ao passado, sei que minhas investigações partiram das vivências que tive como aluna de Dança e como professora alfabetizadora. Nos anos 1990, formada em Magistério, fui lecionar em Esteio(RS) e alfabetizei³⁸ a partir do Construtivismo Pós-Piagetiano. Desta experiência, fiquei a pensar: se posso alfabetizar a Língua Portuguesa dessa forma, por que não o balé

38 Hoje, na área de educação, utiliza-se o termo letramento: “Letrar, segundo Magda Soares (1998,2000, 2003), é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (Franco, 2012, p. 174) Mas acredito que a alfabetização proposta por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Esther Grossi, no chamado Construtivismo Pós-Piagetiano, já era neste sentido mais amplo, achando desnecessário usar, então, o letramento de Magda Soares.

clássico? As investigações, primeiramente empíricas, culminaram no Mestrado e no Doutorado. Fazia, nos anos 1990, uma analogia ao modo como havia sido alfabetizada, a partir da Cartilha da Abelhinha, e o modo como aprendi balé clássico.

Aprendi a ler conhecendo as vogais, depois as consoantes, formando sílabas e palavras simples que culminavam em frases como: Vovô viu a uva. No balé clássico, fui alfabetizada a partir de alguns movimentos codificados (poderia chamá-los de palavras?), que eram apresentados em sequências (frases de movimento), repetidas diversas vezes. Nem na escola formal nem na de balé eu construía as minhas frases. Pior: se na escola formal em determinado momento aprendemos a escrever composições – que depois eram chamadas de redação – nas de balé não era estimulada a criar (só já adulta). De acordo com Woodruff:

Em geral, os alunos veem o treinamento na dança como uma atividade mecânica. Eles esperam aprender determinados movimentos, ou seja, passos característicos da dança ocidental e adquirir habilidades como girar, equilibrar e dominar a articulação do pé. A aula de técnica para eles deve ser ensinada segundo esta tradição, através da repetição de movimentos e de sequências realizadas por um grupo de alunos e com acompanhamento musical. O professor é visto como uma autoridade que assume, por vezes, o papel de um “guru”. O treinamento deve exigir “trabalho” no sentido físico e mental. Em consonância com o método pedagógico ocidental que prioriza e objetiva o produto sobre o processo, a atenção e expectativa dos estudantes estava voltada para os resultados adquiridos através deste tipo de treinamento (Woodruff, 1999, p. 33-34).

Muitos(as) estudantes e professores(as) de dança acreditam que só exista este modelo de aprendizagem. E numa espiral sem fim vão reproduzindo-o, uma vez que diversas pesquisas apontam que tendemos a seguir o padrão pelo qual aprendemos, ou seja, que nosso processo formativo influencia a nossa prática docente. Segundo Saveli (2006), a prática docente é resultado dos mundos subjetivo e objetivo do(a) professor(a), o que significa que suas crenças e teorias implícitas definem o modo como planeja e atua pedagogicamente. Como venho me constituindo professora? Que marcas outras docências deixaram no meu fazer pedagógico?

Releio meus escritos – esta carta vem sendo escrita há alguns dias, num ir e vir típico da dança ou numa espiral infinita que, em determinado momento, pre-

cisa ser interrompida – e vou reconstituindo fatos, acrescentando informações. Lembro-me que durante muito tempo me imaginei copiando minhas mestras de balé, até entrar no curso de Magistério e minha prática docente como alfabetizadora provocar uma reflexão sobre o ensino da Dança. Se eu alfabetizei a partir do Construtivismo Pós-Piagetiano, por que não também usá-lo no balé clássico? Ao longo de quase dez anos, tateava uma mudança na metodologia de ensino do balé clássico. Com a graduação em Dança, passei a ter aportes teórico-práticos que subsidiavam minhas investigações, que se davam no dia a dia, na sala de aula. No Mestrado e no Doutorado, aprofundei estas pesquisas de modo a incluir o que vivenciei quando fui alfabetizadora, a partir do Construtivismo Pós-Piagetiano e da Educação Somática (Sistema Laban/Bartenieff e Coordenação Motora). Também consegui sistematizar uma proposta metodológica, que denominei de Espiral do/no movimento/conhecimento, que privilegia a vivência, a articulação entre o pensar, o sentir e o agir no processo de construção dos conceitos para a codificação dos movimentos.

Percebi, na sistematização da metodologia, que se trata de uma prática teoria que pensa a dança para além da prática, assim como a formação em dança para além da técnica, e que considera a formação docente a partir das singularidades, entendendo a continuidade do processo - antes, durante e depois da graduação – a chamada professoralidade (Pereira, 2013). Compreendo que a minha professoralidade também está em construção, sobretudo essa tal docência universitária, uma vez que: “[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro lado, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo” (Pereira, 2013, p. 35).

Sempre trabalhei com crianças e durante muito tempo imaginei que assim seguiria, até me ver interessada na formação de docentes. Tive que aprender – e ainda estou aprendendo, sempre – a ser “a prof das prof”. Escrevo assim porque nós, mulheres, somos maioria na docência, e na Dança não é diferente. Além disso, lembro desta frase: “Prof das prof” dita pela Lizete Vargas, professora da UFRGS, em um congresso, quando falava da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Hoje, quando minha dor da fascite plantar volta – tive-a pela primeira vez na Bahia, entre 2015 e 2016 – reporto-me a 2013, quando pela primeira vez lecionava

em um curso universitário: a Licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB). Tenho consciência que naquela época ainda era “muito verde” como professora universitária e por vezes incoerente em minha prática em relação aos meus estudos. A imagem da professora de balé severa e rígida sempre foi muito forte em mim, e fui desconstruindo aos poucos, ao longo da vida, com as crianças – mas, por vezes, percebia rigidez com os(as) adultos(as). O contato com a metodologia de pesquisa autobiográfica me ajudou a ter mais empatia e, sim, considerar a singularidade de cada pessoa, seus tempos de desenvolvimento etc. Vou falar mais disso na quarta carta.

Ao fazer uma proposição metodológica para aprenderensinar³⁹ balé clássico, percebi também que era mais do que para uma técnica específica – os retornos das estudantes que vivenciaram o processo comigo mostravam que poderia ser utilizada em outras técnicas – era também atuar de maneira diferenciada com licenciandos(as) de Dança e que isso poderia significar uma mudança no modo como a Dança é ensinada e aprendida. Ou seja, volto ao assunto da construção da nossa professoralidade e de como os exemplos que vivenciamos como estudantes acabam por influenciar a nossa docência. Se eles(as) estavam vivendo uma forma outra⁴⁰ de aprenderensinar balé clássico, poderiam também repensar as maneiras como aprenderam Dança e proporem maneiras outras de aprenderensiná-la. Acredito que, assim, talvez mudemos o ensino e a aprendizagem da Dança, deixando de lado o império da Pedagogia Tradicional⁴¹.

Porto Alegre, setembro de 2021.

39 Paulo Freire (1996, p. 24) diz que: “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” Como os dois verbos têm uma relação direta com o outro, proponho, apoiada em autoras da Pedagogia, como Carmen Lúcia Pérez e Carmen Sanches Sampaio (2012), o aprenderensinar juntos.

40 A partir dos estudos decoloniais e do conceito de Pensamento-outro, de Abdelkebir Khattibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização

41 Que tem como principal característica o(a) docente como centro do processo e, no caso da Dança, a demonstração do movimento pelo(a) professor(a) e a cópia, pelo(a) aluno.

Terceira carta ou espirais do/no movimento/conhecimento

Como tu deves ter percebido desde a primeira carta, a espiral é uma figura importante para mim. Fernandes (2005) diz que a espiral é um padrão de crescimento vital e está presente no cordão umbilical, no ouvido, nas árvores, nas conchas etc. Em algumas danças, a espiral está presente em movimentos codificados. A espiral foi a síntese que achei para a proposta metodológica, no Doutorado, quando trouxe Jean Piaget para conversar comigo e, a partir disso, compreendi um elemento presente nas teorias práticas que estava usando: a espiral.

Para Piaget, “[...] cada estágio⁴² surge do anterior e contribui para o seguinte, em uma espiral, em que há alternância entre forma e conteúdo, sem início, nem fim [...]” (Pulaski, 1986, p. 30). Por sua vez, o Sistema Laban Bartenieff pensa o movimento como um *continuum* espiralado, assim como enxerga os padrões de movimento a partir de espirais: o desenvolvimento do movimento vai gradativamente ficando mais complexo, em um processo não linear, em espiral, que se volta ao padrão anterior modificado pela nova descoberta. Já a Coordenação Motora pensa o alinhamento ósseo a partir de espirais: torções entre uma unidade de coordenação e outra, que permitem que nos alinhemos ou nos desalinhamos e, no espaço, este movimento continua espiralado: gerando um caminho elíptico, fazendo com que o movimento nunca paralise, “[...] propiciando uma qualidade corporal em ondas que se propagam sem interrupção” (Bianchi e Numes, 2015, p. 159).

A Espiral do/no movimento/conhecimento, desenvolvida no Mestrado e no Doutorado, é constituída de quatro eixos: (re)conhecer,⁴³ explorar, conceituar e (re)significar⁴⁴. Em uma mesma aula pode haver ou não os quatro eixos metodológicos e, como uma espiral, não seguem uma ordem: um eixo leva a outro e podemos voltar a um eixo sem linearidade. “A característica desta espiral é a de conduzir a formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação aos conteúdos [...]” (Ramozzi-Chiarottino, 1994, p. 70).

Cada eixo é formado por diversos procedimentos. Assim, (re)conhecer pode ser perceber o que estou sentindo, o que estou realizando em um determinado momento ou como estou realizando, sentir o caminho do movimento. Mas também pode ser (re)conhecer conhecimentos prévios e (re)conhecer a construção como

42 Estágio de desenvolvimento, segundo a teoria da Epistemologia Genética.

43 (Re)conhecer e não reconhecer porque tanto pode ser reconhecer quanto conhecer.

44 Do mesmo modo, (re)significar pode ser tanto ressignificar quanto significar.

artistadocente, a partir, por exemplo, da autobiografia. (Re)conhecer pressupõe, então, reflexão: Contreras (2002, p. 107, grifo do autor), contemplando Schön, sugere que: “[...] pensemos no que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto fazemos. É a isso que Schön chama de *reflexãonação*”. Em dança, isso significa uma mudança de paradigma, uma vez que, como escrevi acima, fomos treinados(as) a perceber o corpo como instrumento e a copiar e repetir movimentos. Além disso, o (re)conhecimento é o primeiro passo para a mudança. Se eu reconheço, agora, enquanto escrevo, que meu quadril esquerdo está doendo, preciso perceber como estou apoiada na cadeira, se em cima ou não dos ísquios, e me realinhar para que a dor passe ou que, pelo menos, não aumente. Então, me realinho e volto à reescrita, uma vez que estou relendo o que havia rascunhado e fazendo minhas novas observações...

Por sua vez, explorar é realizar pesquisa e, no caso da Dança – ou do balé clássico, que era a Dança da minha investigação – especificamente pesquisa de movimento. No caso do balé clássico, parto dos verbos essenciais (dobrar, estender, girar, saltar, deslizar, elevar e lançar), ou seja, vamos investigando-os até chegarmos ao código – por exemplo, de um dobrar chegar ao *plié*. Os(as) estudantes podem também explorar dinâmicas posturais, para perceberem seus alinhamentos/desalinhamentos; ou dinâmicas de movimento (Categoria Expressividade, de Rudolf Laban). Também podem vivenciar desafios sensoriais motores que os(as) ajudem a descobrir seus padrões de movimento e expandirem seus limites de movimento. Como podes ver, são várias as possibilidades de exploração propostas nas minhas aulas de balé. Friso isso aqui, pois vou voltar, mais tarde (quinta carta), na espiral, a partir de uma visão outra.

Piaget (1970) dizia que conceituar era dar significado, que não há conhecimento sem conceitos. Conceituar (outro eixo metodológico) é, portanto, compreender um princípio – os verbos, os fatores de movimento -, é chegar a movimentos codificados, é entender como se dão as torções da Coordenação Motora ou as gradações dos fatores de movimento, por exemplo. Acredito que:

Se eu entendo que o *plié* é um dobrar, é diferente de eu apenas copiar o movimento, pois vou executá-lo de uma forma anatomicamente mais harmônica, uma vez que estarei entendendo seu princípio. E se eu entendo que do dobrar (dos joelhos ou de outras partes do corpo) pode surgir não só um movimento desta

dança, mas outros também, eu abro a possibilidade para descobrir o código e criar eu mesmo minhas sequências (Baldi, 2016, p. 200- 201).

Tradicionalmente, as aulas de dança se pautam pela demonstração do movimento, pelo(a) professor(a) e pela cópia, por parte do(a) estudante. Olarte (2007) mostra que em nove de dez aulas de dança, de diferentes técnicas, o(a) professor(a) fala enquanto executa o movimento ou o explica verbalmente, referindo-se ao que é e não ao como. Ou seja, não se pensa no processo, no caminho do movimento. O(A) aluno(a) não entende de onde vem o código, quais seus princípios, nem seus caminhos (iniciação-sequenciamento, em Laban).

Chegar ao código, de uma maneira outra, que não pela cópia, era a minha grande investigação a partir do Construtivismo Pós-Piagetiano. Mas também tinha outra questão que me incomodava antes da graduação: a expressividade e o ensino que não incentivava a criação. Hoje acredito que o eixo (re)significar nasce desta busca. Assim como os demais eixos, o (re)significar pode se dar também de diversas formas. Geralmente, ocorre nos laboratórios de criação, momento que serve como sistematização do conhecimento, em que a partir do vivenciado os(as) alunos(as) criam ou recriam sequências. Do mesmo modo que executar um movimento a partir de outro comando é uma (re)significação – fazer um *plié* a partir dos ísquios, um *tendu* a partir do calcanhar etc. (Re)significar-se como artístadocente, a partir dos diários ou das escritas autobiográficas, também é uma possibilidade.

Como disse anteriormente, o ensino da Dança quase sempre não proporciona o momento de criação e tem se pautado no professor(a), que demonstra o movimento ou que cria e isso “[...] pode levar ao cultivo de hábitos e atitudes que mais tarde impedem a capacidade de sentir, perceber, e mudar aspectos importantes da criatividade”⁴⁵ (Mead, 2012, p. 2; tradução nossa). Por isso, a necessidade de vivenciarmos criações ou recriações em nossos processos formativos.

Compreendo, também, que esta proposta metodológica acaba por proporcionar aquilo ao qual Fernandes se refere:

45 No original: [...] can also lead to the cultivation of habits and attitudes that later impede the capacity to sense, perceive, and change important aspects of creativity.

Reaprender a aprender através do movimento relacional, portanto, é um processo chave para o crescimento e diferenciação rumo à autonomia criativa no/com o todo. Nesse contexto, não existe um modelo ideal ou correto a ser seguido, mas sim possibilidades de desafio, mudança e readaptação a serem descobertas e criadas por cada um a partir de indicações abertas. Inclusive porque cada pessoa tem uma história, então desenvolveu preferências e aptidões que podem ser expandidas diferentemente de outra. Portanto, num contexto educacional, não se trata de um aprendizado quantitativo e cumulativo linear, mas de um processo espiralado de revivências e descobertas personalizadas num contexto relacional (Fernandes, 2015, p. 19-20).

Olha aí em cima a espiral de novo, assim como a singularidade do ser. Esta característica, inclusive, foi uma que percebi tanto na Educação Somática – campo ao qual o Sistema Laban/Bartenieff e a Coordenação Motora fazem parte – quanto no Construtivismo Pós-Piagetiano e, mais tarde, na Pedagogia Decolonial.

Acredito que agora que compreendes a minha pesquisa, fique mais fácil compreender minha docência e a construção da minha professoralidade.

Porto Alegre, setembro de 2021.

Quarta carta ou minha(s) docência(s) em movimento

Como já havia falado anteriormente, fui professora do Curso de Licenciatura em Dança da Uesb – mais especificamente de setembro de 2013 a maio de 2016. Foi neste período também que desenvolvi as pesquisas de Mestrado e Doutorado. Desde junho de 2017 estou na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como dá pra ver, movi-me pelo país, mas mais que isso, coloquei a minha docência em movimento. Como escrevi em outra carta, sinto que comecei minha docência universitária meio verde, crua, tateando como ser professora-pesquisadora, como fazer ensino-pesquisa-extensão-gestão. Por vezes, sinto que perdia a mão, não compreendia que a universidade pública é outra, diferente daquela que vivi na minha primeira graduação.

Nos anos 1990, a universidade era para poucos: éramos brancos(as) e, na maioria, de classe média ou alta. Nossos pais ou mães tinham estudado – no

meu caso, apenas o pai tem diploma universitário. Com a expansão dos cursos universitários, via Reuni, e com o Enem, a universidade mudou sua cara: meus alunos e alunas são pobres, em sua maioria, e muitos(as) são o primeiro diploma da família. Assim como eu nos anos 1990, trabalham e estudam – mas muitos(as) tiveram que sair de casa muito jovens e se sustentam. É uma realidade outra.

Pereira diz que: “A professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente” (Pereira, 2013, p. 35). Assim, diante de uma realidade outra, não dava para eu ser aquela professora que tive na universidade, até porque não fui esta professora com as crianças tanto na educação formal, nos anos 1990, quanto depois, em escolas de dança e escolas de educação infantil, nas quais atuei como professora de Dança, depois da graduação na área. Ora, a desestabilização (ou desequilíbrio) é, conforme Piaget (1970), um dos momentos da aprendizagem. Segundo Ramozzi-Chiarotino, “[...] os desequilíbrios envolvem o problema da contradição. É através desta e da sua superação que há as construções” (Ramoszi-Chiarotino, 1988, p. 53). O que quero dizer é que muito do que vivi na minha primeira experiência na docência universitária me desestabilizou e me ajudou a me construir como professora em um curso de licenciatura.

Sinto que no início eu não compreendia essa diferença da universidade pública que estudei, no século passado, e do que é a universidade pública hoje, mas que os estudos da autobiografia – foi esta metodologia, junto com a pesquisa somático-performativa, que utilizei no Mestrado e no Doutorado – acabaram por me levar a me debruçar nas histórias de vida de meus alunos e alunas e compreender na prática a singularidade de cada um(a). Engraçado como algumas fichas só caem muito tempo depois... Quantas vezes li, no Magistério e na Graduação em Dança, Paulo Freire? Quantas vezes o reli para seleções para o Magistério ou para o Mestrado? Ora, ele dizia:

É o meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (Freire, 1996, p. 63).

Quando era professora primária – assim se denominava quem lecionava da 1^a à 4^a série – eu tentava compreender quando algum(a) estudante tinha dificuldades

na aprendizagem ou em questões comportamentais, investigava sua história de vida para entender porquê algumas questões surgiam na sala de aula. Deixei o magistério, segui como jornalista por 16 anos e retomei o Magistério, da Dança, e, de repente, estava desconsiderando essas histórias e essa outra universidade que se apresentavam pra mim. Freire dizia que: “A coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido” (Freire, 2000, p. 45). Precisava ser coerente comigo e com meus estudos...

O concurso que fiz na UFSM chamava-se: Execução da Dança em Práticas Educativas e abordava desde questões da execução das práticas – balé clássico, dança moderna etc. – até questões pedagógicas. Apesar disso, no currículo antigo, fiquei circunscrita às disciplinas pedagógicas. Diferente do que ocorria na UESB, onde atuava nas pedagógicas, e também nas Técnicas Corporais. Ou seja, lá eu consegui desenvolver minha pesquisa sobre balé. Na UFSM, a continuidade sobre esse tema se daria ou no grupo de pesquisa ou em optativas. Em 2019, ministrei balé clássico em uma disciplina optativa que culminou com uma nova pesquisa⁴⁶ sobre o aprenderensinar, colocando outro aporte do Sistema Laban/Bartenieff nos meus estudos: a Categoria Corpo – havia me detido na Categoria Expressividade/Esforço anteriormente.

No novo currículo, em vigência desde 2020, sou responsável pela disciplina Dança Contemporânea II – Estudos Labanianos, na qual posso retomar parte dos estudos do Mestrado e Doutorado. Em relação ao balé clássico, a disciplina continua sendo ministrada por professores(as) da Dança-Bacharelado. Apesar disso, vejo os desdobramentos das minhas pesquisas tanto no currículo quanto na minha docência.

Logo que cheguei à UFSM criei o Grupo de Pesquisa sobre (Ins)(Es)critas do/no Corpo (Corpografias), uma continuação do que desenvolvia na Uesb, que investigava autobiografia e educação somática na Dança. Na UFSM, acrescentei a estes estudos a pedagogia decolonial: investigamos procedimentos metodológicos a partir dessas teoriaspráticas e os catalogamos para uma futura publicação voltada para estudantes e professores(as) de Dança⁴⁷. Ou seja, sigo investigando

46 Que culminou com a monografia Pas de Laban: um pas de deux com o balé clássico, desenvolvida na Especialização em Sistema Laban Bartenieff, da Faculdade Angel Vianna, ainda não disponível eletronicamente.

47 Algo próximo com o que fizemos no Pibid com a obra: Práticas de dança na escola (Baldi, 2020).

questões metodológicas para aprenderensinar Dança – e não apenas balé clássico. Investigações essas que se desdobram no projeto de extensão 5,6,7 e 8, que oferece oficinas de Dança para a comunidade, muitas delas construídas dentro do Corpografias.

Não, não estou fazendo propaganda dos meus projetos... estou apenas tentando te situar na minha trajetória para que compreendas como revisito minha tese, como minha pesquisa se desdobra, e como tudo isso tem a ver com a minha docência ou, como escrevi acima, docência(s). Fico pensando que, se a nossa professoralidade está num *continuum* de construção – ou numa espiral? – não tenho uma docência, mas tantas quantas vou construindo e modificando ao longo da minha trajetória...

Como te contei em outra carta, a questão da metodologia de ensino foi o que desencadeou meus estudos, lá nos anos 1990, pois me indagava sobre a alfabetização que tive e a que proporcionei e como isso se daria no balé clássico. Mas, no Mestrado e no Doutorado, percebi que essa proposta metodológica poderia ser usada em outra dança, que não apenas o balé, mas que o ensino da Dança, de forma geral, vem se constituindo a partir da Pedagogia Tradicional e que, portanto, precisa ser revisto. Se trabalhamos com Arte, com criação e criatividade, como ensinamos apenas a reproduzir e não criar? Neste sentido, os aspectos pedagógicos da Dança sempre me instigaram e, por isso, me entusiasma trabalhar com disciplinas que discutam estas questões, assim como o estágio supervisionado ou o Pibid.

Por outro lado, ainda dentro da questão metodológica, estava a expressividade e a criação. Como mesclar o pedagógico e o artístico? Como proporcionar uma formação em Dança que considere esses aspectos? Silva (1999, p. 6) diz que as teorias críticas e pós-críticas de currículo não se limitam apenas à questão do que ensinar, que a questão central delas é: “Por que esse conhecimento e não outro? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro estejam no currículo? Por que privilegiar um tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”⁴⁸ (tradução nossa). Acredito que esta questão tenha permeado a construção do nosso novo currículo do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM. Assim como trouxemos a teoria decolonial – junto com o multiculturalismo e as epistemologias

48 No original: ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro?

do sul para embasar nossas proposições. Sim, trouxemos, pois estou falando do coletivo de professores(as) e não apenas eu.

Ao longo do Mestrado e, principalmente, do Doutorado, em virtude da metodologia mista – autobiografia e pesquisa somático-performativa – passei a investigar uma escrita performativa ou corporificada. Segui escrevendo alguns textos mais performativamente – a depender de onde publico – mas investi nesta escrita mais ainda durante a pandemia. Com a impossibilidade da presencialidade e com o trabalho via telas, ficamos a pensar, no grupo de pesquisa, como trabalhar e o que trabalhar, o que fazia sentido naquela ocasião. Estávamos como Lispector:

Sei – por meu próprio e único testemunho – que no início desse meu trabalho de procura eu não tinha a mais fraca ideia da espécie de linguagem que me seria revelada aos poucos até que eu pudesse um dia chegar a Constantinopla (Lispector, 1974, p. 129).

Não sabíamos o que fazer, como retomar nossas pesquisas – vínhamos criando procedimentos de aprenderensinar dança a partir da Autobiografia, Decolonialidade e Educação Somática, que eram testados em escolas, ONGs e oficinas. Como continuar sem a presencialidade? Por outro lado, sentíamos a necessidade do movimento. Partimos, então, de uma indagação de Calvino:

[...] tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, o medo. [...] De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas (Calvino, 1990, p. 44).

Quais eram os nossos medos e desejos e quais respostas damos a este momento pandêmico? Passamos a investigar práticas sensíveis que nos levavam ao movimento, pois sentíamos o que Montenegro (2014) canta: “Não sei se o poema é bonito mas sei que preciso escrever.” Precisávamos escreverdançando, dançarrescrevendo⁴⁹. Nossas escritas no espaço e na tela se reverberavam para o papel

49 Nos apoiamos em Fernandes (2013, p. 20), que pergunta: Como escrever uma dissertação e/ou uma tese no campo da dança, sendo coerente com a(s) dança(s), isto é, escreverdançando ou dançarrescrevendo como atos de igual valor, constituição e consistência?

– palavras, frases, desenhos e culminaram, em 2021, com o projeto de pesquisa Corpografias Dançantes.

Talvez agora tu entendas a escrita deste texto...

Porto Alegre, outubro de 2021.

Quinta Carta ou espirais em movimento

Quando comecei a reescrever este texto, e nomeei as cartas, lembrei que quando fazia magistério li “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, em que, em cada carta Paulo Freire (1997) traz algumas questões da docência. Uso algumas delas em sala de aula... e, agora, faço de cada carta um aspecto da minha entrada pelo espelho, para ver o que havia do outro lado, das descobertas deste túnel do tempo da(s) minha(s) docência(s)...

Hoje compreendo que o que venho estudando/pesquisando ao longo dos anos me constituem como professora e constituem minha docência. Como numa espiral, uma teoria ou teoriaprática ou práticateoria me levou a outra. O Construtivismo Pós-Piagetiano me fez rever minhas concepções de ensino de Dança e querer pesquisar formas outras de ensinar. Este desequilíbrio entre o que eu fazia como professora alfabetizadora e estudante de Dança me levou à graduação na área e, lá, conheci a Coordenação Motora e o Sistema Laban/Bartenieff, além de outras técnicas, métodos e abordagens somáticas. Ali comecei a fazer um mix das teoriaspráticas ou práticasteorias no meu fazer docente e, no Mestrado e Doutorado, sistematizei como proposta metodológica. Entre a graduação e o Mestrado, conheci as epistemologias do Sul que, no Doutorado, me levaram à teoria decolonial. Tudo isso, hoje, está na minha docência e, mesmo que indiretamente, no nosso currículo, pois, como afirma Silva: “o currículo oculto está constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem ser parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes⁵⁰” (Silva, 1999, p. 40. Tradução nossa).

50 No original: El currículo oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes.

Compreendo, como concluí no Doutorado, que há uma simbiose entre minha docência e pesquisa e entre as metodologias e/ou teoriaspráticas. No Doutorado, compreendi que o método (auto)biográfico pode ser entendido como meio de investigação ou instrumento pedagógico (Nóvoa, 2010) e que:

Que a metodologia da pesquisa se interliga com a de aprenderensinar e que ambas partem do pressuposto de que estamos sempre nos formando, como diria Paulo Freire (1970) em comunhão com o outro. E que, se o aprendizado se dá nos mais diferentes espaços-tempos, também aprendemos sempre para além do que esperamos. Fazer uma aula de dança não significa que vou aprender apenas dança. Discutir o aprenderensinar balé clássico não quer dizer que apenas esta técnica estará em questão (Baldi, 2017, p. 274).

Na ocasião, compreendi o entrelaçamento das metodologias, assim como das teoriapráticas ou práticasteorias e que o meu fazer artístico e pedagógico se inter-relacionam. Não existe a Neila artista e a Neila professora: existe a Neila artistadocente que pesquisa, cria, aprendeensina da mesma forma. Bosco diz que: “[...] quando se escreve, todo lido está em jogo, disponível, é a soma dos recursos que sustenta um pensamento ativo” (Bosco, 2007, p. 40). Com o nosso fazer artísticopedagógico é o mesmo.

Assim, enxergo que a proposta metodológica que sistematizei no Mestrado e Doutorado não é apenas para o balé clássico ou não está comigo apenas quando leciono uma disciplina como balé clássico. Coloco em movimento minha proposta metodológica o tempo todo, inclusive quando estou com disciplinas que poderiam vir a ser eminentemente teóricas – como algumas do eixo pedagógico. Compreendo, por exemplo, que o uso de diários e inventários – que peço em todas as disciplinas – permite, sobretudo, o (re)conhecer-se e o (re)significar-se, uma vez que:

Trabalhar com o autobiográfico consiste em habitar os conteúdos, dar-lhes vida, vinculá-los com a experiência e a realidade. E, neste ponto, podemos voltar à metáfora do professor como DJ, já que a música que ele ou ela escolheram é um corpo de conhecimento reconhecido por sua audiência e possivelmente amado, mas mais que isso, é um conhecimento que se torna experiência, a experiência de dançar (Acaso, 2013, p. 152).

E então essa formação vai permitir que a aprendizagem seja, de fato, uma experiência, e que nos constituímos como seres reflexivos. “Artistasdocentes reflexivos que refletem na ação não somente enquanto escrevem suas memórias, mas no próprio fazer a dança [...]” (Baldi, 2018, p. 723) e que, por isso, produzirão formas outras de aprenderensinar e de produzir arte.

Do mesmo modo que vejo, por exemplo, que nenhuma conceituação, em minhas aulas, vem sem antes o(a) aluno(a) ter passado pela exploração – que pode ser desde uma pesquisa de movimento quanto, por exemplo, a criação de atividades que compõem um plano de aula.

Pereira (2013, p. 21) diz que: “Não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor.” Vamos nos constituindo... E, para mim, esta construção se dá pela reflexão-na-ação e, portanto, pelos conceitos de professor(a)-pesquisador(a) (Stenhouse, 1975) e professor(a)-reflexivo(a) (Schön, 1992). O(A) professor(a)-pesquisador(a), como um(a) artista, busca maneiras diversas, com diferentes materiais, soluções para a sua criação, enquanto o(a) professor(a)-reflexivo(a) tem o conhecimento na ação, sobre o qual reflete.

Acredito que, aprendendoensinando de forma outra, estou contribuindo para uma formação outra, um(a) artistadocente outro(a) e, talvez, uma Dança outra, numa espiral que uma transformação leva a outra.

Espero que meus escritos tenham ajudado a refletir sobre as docências outras que estamos vivenciando aqui no Sul, mas que se constituíram em todo o país.

Porto Alegre, outubro de 2021.

Referências

ACASO, María. *Reduvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós, 2013.

BALDI, Neila. *Diários e inventários como processos formativos em dança*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 3, n. 8, p. 711-725, maio/ago. 2018.

BALDI, Neila. *Por um balé somático: Cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff e do Construtivismo Pós-Piagetiano*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BALDI, NEILA. *A experiência da espiral do movimento/conhecimento como estratégia educativa em um Curso de Licenciatura em Dança*. In: SOARES, Sandra; GARRIDO, Edleusa; CORREIA, Silvia (org). *Experiência educativa na universidade: desafio para a formação de profissionais e autônomos*. Série Práxis. Volume 5. Salvador: EdUneb, 2016. p.183-217.

BIANCHI, Paloma. NUNES, Sandra Meyer. *A coordenação motora como dispositivo para criação: uma abordagem somática na dança contemporânea*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 148-168, jan/abr. 2015.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

BOSCO, Francisco. *O ensaio como poema*. Cult. São Paulo, ano 10, n. 120, p. 40-41, Dez. 2007.

CARROLL, Lewis. *Alice através do espelho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Ciane. *Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística*. Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Ciane. *Corpo-Imagem-Espaço: transformando padrões através de relações geométricas dinâmicas*. Cadernos do GIPE-CIT, Ano 8, n.13, Estudos do Corpo III, ed. Eliana Rodrigues. Salvador: PPGAC/UFBA, 2005, p.63-75.

FERNANDES, Ciane. *Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo*. Revista Brasileira Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas*. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda Alves (org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

MEAD, David. *Developing the expressive artist: Constructive creativity in the technique class*. In: STINSON, Susan; NIELSEN, Charlotte Svendler; LIU, Shu-Ying Liu (Ed.). *Dance, young people and change: proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit*. Taiwan: Taipei National University of the Arts, 2012. Disponível em: <http://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/education-dance-teachers-artists-rp/developing-the-expressive-artist-1.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2016.

MONTENEGRO, Oswaldo. *Me ensina a escrever*. 1 vídeo (3 min 46 s). Publicado pelo canal Oswaldo Montenegro Oficial em 3 abr. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2GW-2FWZVU>. Acesso em: 28 dez. 2020.

NÓVOA, António. *A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus*. In: FINGER, Mathias. NÓVOA, Antonio. *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo e Natal: Paulus e EDUFRN, 2010. p. 155-187.

OLARTE, Rosana Barragán. *El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza*. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Bogotá, D.C, v. 3, n. 1, p. 105-159, oct. 2006/marzo 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversas sobre aprenderensinar a ler a escrever: (nos) alfabetizando com crianças e sem cartilhas...* In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda (org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 395-429.

PIAGET, JEAN. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

SAVELI, Esméria de Lourdes. *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan./jun. 2006.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SILVA, Tomaz Tadeu de. *Documentos de Identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

WOODRUFF, Dianne. *Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas*. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 2, p. 17-30, fev. 1999.

Dança: entre o fazer artístico, o fazer docente e o fazer receptivo

Rubiane Falkenberg Zancan

[...] as tramas da formação

Neste texto, relato uma face do meu fazer docente na licenciatura em dança, integrando estudos tramados entre o fazer artístico, o fazer docente e o fazer receptivo. Sempre me instigou o tema da percepção. Primeiro, como bailarina e, depois, como pesquisadora. Graduei-me na Licenciatura em Dança⁵¹, fiz especialização em Linguagem e Interdisciplinaridade⁵², Mestrado e Doutorado em artes cênicas⁵³. Minha experiência nos estudos de dança é marcada pela atuação como bailarina (intérprete/criadora) e professora. De modo coadjuvante, também tive momentos de coreógrafa, produtora e gestora. O que prevaleceu foi a relação entre a dança sentida e encarnada pelos repertórios, os coletivos de que participei e as danças a que assisti.

Como bailarina, ficava instigada a pensar como o corpo se move e como aumentar a qualidade expressiva dos meus movimentos. No exercício de percepção corporal, por exemplo, minha atenção se voltava aos modos de usar a respiração. Aprendi que poderia, pela minha imaginação, ativar determinadas partes do corpo. Percebi que, quanto mais discernimento eu tinha sobre as possibilidades de reger a quantidade de ar que entrava e saía do meu corpo, sobre a possibilidade de empurrar o ar para determinadas partes do corpo, mesmo que

51 Universidade de Cruz Alta (Unicruz), 1998–2001.

52 Unicruz, 2003.

53 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007–2009 (mestrado) e 2015–2018 (doutorado).

fossem ativadas pela imaginação, mais eu modificava e interagia com minha expressividade como bailarina.

Além disso, adquiri consciência de que meus movimentos poderiam iniciar de modos diferentes. O movimento do meu braço, por exemplo, poderia ser impulsionado pela escápula, pelo cotovelo, pela mão ou por outras partes do corpo. Noções fisiológicas e cinesiológicas, como aquelas que envolvem a lubrificação das articulações por micromovimentos, bem como a busca pelo espaço interarticular para aumentar a mobilidade, são alguns exemplos de princípios que acompanham minha prática corporal até hoje. Outro aprendizado que me ajudou muito como bailarina foi perceber a sensação magnética do corpo, a energia que está nele, e como lidar com ela na execução dos movimentos, principalmente das posturas, no contato com o outro e nas possíveis trocas realizadas ao dançar.

Como pesquisadora, foi na especialização com foco na interdisciplinaridade que comecei a me interessar sobre a percepção na recepção estética. O interesse pela percepção do meu corpo se alargou para o interesse sobre como o outro percebe o corpo que dança. Tive professores da Literatura, da Filosofia, da Educação e da Comunicação. Com eles, estudei autores como Mikel Dufrenne, Jan Mukařovský, Mikhail Bakhtin, Charles Sanders Peirce, Ferdinand de Saussure, Lucia Santaella, José Teixeira Coelho Netto, Umberto Eco, Pedro Demo, Hilton Japiassu e Edgar Morin. Os estudos da especialização resultaram em uma pesquisa bibliográfica intitulada *A contextura de sentidos na dança*⁵⁴, compreendida na linha de pesquisa de processos discursivos e práticas sociais. A pesquisa tratou dos elementos da cena e dos parâmetros que formam a rede de conhecimento da dança, considerando que a pluralidade exprime um modo de inteligência do homem contemporâneo que percebe e representa o mundo como uma textura de conexões ou uma trama de relações.

Durante o curso de Mestrado em Artes Cênicas, direcionei minha pesquisa para a recepção estética. O estudo abordou os aspectos que envolvem a criação de um espetáculo e sua recepção. O que possibilitou esse viés da pesquisa foi a aproximação com o campo teatral — sobretudo por autores como Marco de Marinis e Patrice Pavis — e com a perspectiva da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Com a dissertação de mestrado, intitulada *Motivação criadora e recepção*

54 Orientação da professora doutora Cristiane Mafacioli Carvalho.

*estética no espetáculo Re-Sintos, da Muovere Companhia de Dança*⁵⁵, estudei como acontece a articulação entre a dança e o teatro no espetáculo referido no título, analisando o que envolve o processo de recepção e como o espetáculo se oferece ao exercício receptivo. Além disso, examinei e apresentei como opera a produção e a recepção do espetáculo com base em algumas características aproximativas do rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Já na tese de doutorado, intitulada *O espectador na dança: um estudo de recepção aplicada*⁵⁶, o foco foi mais voltado ao ponto de vista do espectador. Para tratar das atividades dos espectadores de dança, busquei relacionar saberes da sociologia de Pierre Bourdieu, também continuo com embasamento em alguns autores que tratam do tema nas relações teatrais, como Anne Ubersfeld, Patrice Pavis, Marco de Marinis, Edélcio Mostaço, Roberto Gill Camargo, além de fortalecer o arcabouço teórico com referências do campo da dança, algumas que já me acompanham há longo tempo, como Michel Bernard, Susan Foster, Susanne Langer, Laurence Louppe, Hubert Godard, Jacqueline Smith-Autard, além de Matthew Reason e Dee Reynolds, Karen Wood, Cross, Kirsch, Ticini e Schütz-Bosbach. A tese resultou na identificação das atividades dos espectadores de dança e apontou as habilidades que podem ser trabalhadas no processo educativo de formação de público para a dança.

[...] os fazeres docentes

A trama entre os fazeres artísticos e de pesquisa compõe o campo de atuação que ocupo no fazer docente na graduação em Dança. Em 2021, completei 20 anos como professora em cursos de Licenciatura em Dança⁵⁷, período em que fui moldando o foco de atuação como docente e pesquisadora no campo. A produção de conhecimento na área da dança na universidade estabeleceu-se por meio de saberes inerentes ao fazer, ao assistir e ao contextualizar a dança. As dimensões da criação, da apreciação e da teorização caminham juntas, com ênfases diferentes.

55 Orientação do professor doutor Clóvis Dias Massa.

56 Orientação do professor doutor Walter Lima Torres Neto.

57 Docente da Licenciatura em Dança da Unicruz de 2001 a 2010. Atualmente, docente da Licenciatura em Dança da UFRGS desde 2011.

Escolhi trabalhar com a produção de conhecimento na perspectiva do campo da recepção em dança.

Os cursos de licenciatura em dança atuam na formação do professor da disciplina de Artes, com habilitação em Dança para a Educação Básica. Esse futuro professor deve estar preparado para trabalhar com seus estudantes os conhecimentos relacionados à produção, à apreciação e à contextualização crítica em Dança. Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a arte é componente obrigatório no ensino formal. A LDB aponta o planejamento das situações de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, respeitadas suas especificidades. Em seus objetivos para o ensino fundamental, no artigo 32, salienta “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996).

Ao considerar que devem ser respeitadas as especificidades das áreas e, ao trazer essa concepção de competências ligadas à capacidade de ler, escrever e calcular, podemos estabelecer as seguintes relações com a área de dança: a leitura relaciona-se com a recepção estética (apreciação, fruição); a escrita, com a criação em dança (produção de espetáculos, criação de danças, composição, preparação corporal); o cálculo, com a reflexão, a problematização, a contextualização, a crítica. Portanto, três dimensões principais norteiam as propostas de ensino para a dança: apreciar, produzir e contextualizar.

Ao deslocar essa concepção de leitura para as práticas pedagógicas de dança, é possível pensar como as aulas trabalham com as questões que envolvem a recepção estética em dança. A pesquisadora de práticas performativas do campo coreográfico francês Céline Roux define recepção como “a ação de receber e acolher e de se apropriar do que foi emitido. Globalmente, se trata de um ir e vir incessante entre a intenção de dar sentido e reconhecimento, espécie de diálogo entre emissor e receptor” (Roux, 2007, p. 206).

A dinâmica que compõe a recepção em dança coloca o espectador em uma alternância de fluxos imaginativos, sensoriais e significativos. O espectador assiste a corpos que produzem desenhos espaciais se dissolvendo no tempo. As percepções visuais, auditivas, cinestésicas, temporais e espaciais fazem com que quem observa organize e interprete as suas impressões sensoriais para atribuir significado. O espectador de dança, segundo o pesquisador francês Michel Ber-

nard, “elabora seu próprio modelo de leitura, escolhendo suas próprias normas de conexão perceptiva” (Bernard, 2001, p. 210). Bernard ressalta “uma diferença essencial da recepção que singulariza sempre a dança: aquela das condições e das modalidades de leitura e escrita coreográfica, enquanto ligação ambígua dos códigos da corporeidade dançante com os sentidos” (Bernard, 2001, p. 210).

Atualmente, na minha atuação docente no curso de dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), procuro trabalhar com o tema da recepção estética em dança no ensino, na pesquisa e na extensão. No ensino, como professora das disciplinas de estágio de docência em dança no ensino fundamental, de estágio de docência em dança no ensino médio e de estudos em Estética e Dança, valorizo as experiências presentes na atividade de assistir e analisar apresentações de dança.

Na disciplina de Estudos em Estética e Dança, tenho a oportunidade de trabalhar diretamente com os conhecimentos da minha trajetória de pesquisa. A súmula propõe “abordar o fenômeno artístico, partindo de princípios fundamentais que dizem respeito à dança e a aspectos relevantes da criação e da apreciação artística. Analisar e discutir as produções em dança. Promover a aquisição de instrumentos pessoais de análise crítica para a dança, priorizando o ensaio crítico como produção textual”. Para isso, a disciplina tem sido organizada em três blocos de saberes que se articulam durante o semestre: 1) poética; 2) a experiência estética e o espectador; 3) produção crítica.

Nos estudos da poética, conversamos sobre criatividade, imaginação, pensamento divergente, processos de instauração de dança, motivações para criar. Analisamos como os processos criativos dialogam com os processos receptivos pelo ponto de vista de quem cria. Por exemplo, estudamos como os movimentos são criados, selecionados, estruturados em sequências, criando uma partitura fixa ou mais ou menos fixa. Analisamos as estruturas dos projetos coreográficos e como suas orientações se relacionam com a recepção.

Já nos estudos da experiência sensível e do espectador, estudamos as noções de estética, a relação entre arte/dança e a experiência sensível, o estudo do projeto editorial de programas de apresentações de danças e suas possibilidades de leituras, as visualidades da cena (iluminação, cenário, figurino). Também estudamos os espectadores e os aspectos que envolvem as pré-condições da experiência sensível, o processo e o efeito da recepção, as especificidades da percepção dos

espectadores ao assistir às danças, a empatia coreográfica, as suas habilidades e atividades ao assistir às danças.

A análise crítica é instigada pela aquisição de proposições para pensar sobre dança. Entram nessa análise o conhecimento e o exercício de operações de descrever, interpretar, contextualizar/situar, relacionar/associar e avaliar a dança. A análise e a produção de textos críticos são realizadas articulando-se os aspectos dos estudos da poética e dos estudos da estética.

Na pesquisa, minha atuação está focada no estudo dos espectadores. Nos últimos anos, tenho me interessado em fazer pesquisas que analisam as características de determinado grupo social. Interessa-me variar o universo de estudo com a possibilidade de produzir informações que tratam da experiência do espectador e do seu perfil. A última pesquisa realizada com esse viés foi composta por um grupo fechado de espectadores voluntários, formado por estudantes do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Esse grupo assistiu a diferentes espetáculos coreográficos e, por meio de depoimentos e questionários, produziu saberes que foram categorizados e analisados. Os espetáculos de dança apreciados foram selecionados no edital de ocupação dos Teatros Municipais de Porto Alegre, apresentados no Teatro Renascença e na Sala Álvaro Moreyra.

Ao ter elegido trabalhar com o que haveria de mais subjetivo oriundo de um grupo de espectadores específico, dei visibilidade à recepção aplicada em dança⁵⁸. Creio que, ao identificar as formas de produzir sensibilidades e sentidos, ao evidenciar as possíveis potências criativas, sensíveis e conceituais na experiência de cada um deles, reconhecemos um modo característico da dança, manifestado pelo funcionamento das intensidades propostas, que estão presentes e atuam na percepção do sujeito-espectador.

A capacidade intelectual é inerente ao ser humano e é acionada no processo receptivo em dança. Pondero que estamos mais treinados para lidar com ela do que com nossa capacidade sensível. A racionalidade é um atributo valorizado social e culturalmente. Somos cobrados diariamente a exercitar um pensamento causal, isto é, a encontrar um sentido, uma resposta, a estabelecer relação “eu-isso”⁵⁹. Estamos, portanto, mais preparados e confortáveis para observar, interpretar,

58 Tese de doutorado defendida em 12 de dezembro de 2018 no programa de pós-graduação em artes cênicas da UFRGS.

59 Martin Buber *apud* Duarte Junior (1988, p.90). Ver noções de Eu-Isso e Eu-tu.

associar e avaliar. Para inverter essa lógica de busca por sentido com subsídios expostos, procuro defender que o espectador possa lançar outras perguntas ao espetáculo de dança. Em vez de perguntar “O que esse espetáculo de dança quer dizer?”, pode se questionar: “Como essa dança atinge meu corpo? Como estou me relacionando (intelectual, afetiva, sensorialmente) com esse espetáculo de dança? O que mobiliza em mim? Como o espetáculo trabalha em mim?”.

As possíveis respostas levam o espectador ao encontro consigo mesmo e promovem um modo de saborear a experiência estética com a dança. Não quero, com isso, reduzir a experiência estética com a dança ao simples deleite. Meu interesse é valorizar as experiências corporais, sensoriais e emocionais, porque sabemos que a capacidade intelectual também é acionada e estamos mais treinados para lidar com ela. Já a sensibilidade humana foi cada vez mais sendo desvalorizada. Em certos contextos socioculturais, chegamos ao ponto de associar a sensibilidade com fraqueza. Por isso, a percepção do espectador de dança pode ajudar a valorizar os aspectos sensíveis atingidos pelo movimento do corpo que dança.

Interessa-me, dessa forma, pesquisar e valorizar a experiência sensível produzida na recepção em dança, já que ela tem sua importância negligenciada pela hegemonia do pensamento causal, pela hegemonia da interpretação, em que tudo tem que estar no lugar do controle. Defendo a possibilidade da experiência orientada pela recepção em dança, estar sem contornos tão rígidos, isto é, surfando nos prazeres das intensidades, jogando com as forças, com os fluxos dos movimentos, percebendo o tempo e o espaço. Valorizar saberes do campo da expressividade nos possibilita exercer outro tipo de estar, outro modo de operar.

Na extensão, partindo das concepções de recepção em dança e entendendo que os diálogos sobre a poética e as experiências estéticas podem produzir conhecimento, propus o projeto de extensão denominado *Recepção estética: espectadores diante de espetáculos de dança*. O projeto visa a produzir conhecimento no campo que abrange a recepção em dança, estando vinculado ao curso de licenciatura em dança da UFRGS. O foco das ações do projeto de extensão é apreciar os saberes inerentes à experiência e dialogar sobre eles. A relevância desse projeto de extensão está pautada no processo de formação do docente em artes, tendo em vista que os participantes têm a oportunidade de assistir a espetáculos de dança e debater sobre eles. Essa atividade possibilita o exercício da experiência sensível acerca do fenômeno artístico da dança, assim como a produção de conhecimento no campo da recepção.

A ação de extensão teve como base a Escola de Espectadores de Buenos Aires (EEBA), proposta por Jorge Dubatti, crítico teatral e professor argentino. Segundo Romano (2015), na EEBA, Dubatti dialoga com os alunos sobre as teorias do teatro, comenta sobre as técnicas de criação cênica e convida artistas para apresentarem suas escolhas e proposições artísticas.

No programa da EEBA, os participantes, dentre outras coisas, recebem recomendações para assistirem aos espetáculos em cartaz, nos diferentes circuitos do teatro portenho, são incentivados a ler as críticas semanais de Dubatti sobre parte dos espetáculos em cartaz na cidade — publicadas no suplemento cultura do *Tiempo Argentino* — e participam de aulas (a maioria ministrada por Dubatti), com a presença de diferentes artistas convidados (atores, diretores, dramaturgos, cenógrafos etc.), vinculados às montagens estudadas (Romano, 2005, p. 78).

Atualmente, também há escolas de espectadores no Uruguai, no México e no Chile. No Brasil, Porto Alegre e Belo Horizonte destacam-se na criação dessas escolas. Desde 2013, por exemplo, a Escola de Espectadores de Porto Alegre (EEPA), coordenada por Renato Mendonça e vinculada à Prefeitura Municipal, tem como objetivo principal trabalhar com a formação de público de teatro, embora a dança faça igualmente parte da programação das aulas.

Já o projeto de extensão *Recepção estética: espectador diante de espetáculos de dança* ocorre na UFRGS e é direcionado aos acadêmicos regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Dança. Objetiva vincular a formação do licenciado em dança com a experiência de apreciação de espetáculos. Para tanto, busca-se oportunizar a produção de conhecimento pela recepção em dança, fomentar a prática da apreciação de dança nos estudantes, além de promover encontros entre artistas e espectadores para discutir o processo perceptivo que ocorre durante a apreciação em dança. As atividades do projeto articulam conhecimentos dos campos acadêmico e artístico que envolvem a apreciação de espetáculos de dança, promovem encontros entre espectadores e artistas de dança, aulas sobre teorias da recepção estética em dança, debates sobre procedimentos coreográficos e cênicos, além de relatos das percepções sobre o espetáculo de dança apreciado.

O projeto seleciona espetáculos para serem apreciados pelo grupo participante e os divulga previamente aos participantes por e-mail e página de redes sociais.

Desse modo, o espectador/estudante tem conhecimento do tema do encontro do grupo e do período em que o espetáculo estará em cartaz. Cada participante pode assistir ao espetáculo de acordo com sua disponibilidade. A não apreciação não impede que participe dos encontros, pois, em alguma medida, está em contato com os saberes que constituem a recepção, seja pelo contato com outros espectadores seja pelo acesso às informações divulgadas sobre o espetáculo.

Após a apreciação, é marcado o encontro para dialogar sobre o espetáculo assistido, que ocorre em uma sala da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Nesse encontro, há momentos diferentes entre espectadores/participantes do projeto e artistas convidados. Além dos diálogos proporcionados entre espectadores e artistas, são estudados alguns temas que envolvem a recepção de espetáculos de dança: elementos da cena (coreografia, cenografia, iluminação, figurino, sonoplastia), história da companhia de dança, do grupo e dos artistas, percepção sobre a dança, tipos de leituras possíveis e leituras críticas sobre o trabalho.

[...] as perspectivas

Meu fazer artístico, docente e receptivo é composto pelas tramas dos fios dos saberes poéticos, estéticos e críticos. Minha atuação docente busca trabalhar e valorizar a experiência sensível inerente ao processo de produção de conhecimento em dança. Minha perspectiva é colaborar com a formação de sujeitos-estudantes-espectadores, aguçando suas curiosidades e seus entendimentos sobre as singularidades da recepção em dança.

Minha intenção é, também, valorizar os saberes da experiência sensível. Na recepção em dança, deparamo-nos com espaços obscuros, que nos apontam para outro jeito de estar no mundo, jeito que propõe um diálogo com o ilógico. A dança faz um deslocamento da vida cotidiana, pois “[...] é uma arte derivada da própria vida, uma vez que não é apenas ação do corpo humano enquanto um conjunto, mas ação transposta em um mundo, em uma espécie de *espaço-tempo*, que já não é bem o mesmo que o da vida prática” (Valery, 2011, p. 3). Nesse lugar que não é lógico nem coerente, colocamo-nos a criar, interpretar e sentir, articulando intenções que buscam justamente, apoiados nas forças, o sentido de apropriar-se daquela dança apreciada.

A experiência da recepção em dança é motivada pelo modo como o movimento atua no corpo dançante e no corpo do espectador. A aparência produzida pelo movimento do corpo dançante deixa rastros pelas formas esculpidas no espaço, pelos ritmos, pela percussão produzida no corpo de quem assiste, assim como produz sensibilidades e provoca encontros com nossa história, nossa memória e nossas emoções. A arte da dança proporciona um tempo para refletir e voltar-se para nós mesmos. Mesmo sem nos afastarmos totalmente do nosso senso de realidade, em alguns raros momentos, temos uma troca de intensidades que nos permite perder a razão, o bom senso e o pensamento lógico, tão comuns no nosso cotidiano. A possibilidade dessa experiência é justificada pelo tipo de material predominante utilizado na criação da dança, o corpo em movimento. O simbólico na dança tem vida própria e, por isso, o espectador tem autonomia para criar junto com a dança.

No processo de recepção, o espectador é convidado a mobilizar sua imaginação, sua memória, sua inteligência. Entretanto, como cada espectador reage a esse convite de um jeito diferente, há diferentes modos de perceber ao que se assiste. As atividades de falar e de escutar sobre as impressões do espetáculo de dança possibilitam alargar o campo de conhecimento sensível, criativo e conceitual. Ao conhecer mais sobre os procedimentos coreográficos e cênicos, e sobre as motivações criadoras e receptivas de um espetáculo, geramos um movimento semelhante àquele de criação imaginativa proposto pela arte. Podemos reconhecer interpretações semelhantes às nossas, assim como ser surpreendidos por pontos de vistas e leituras diferentes. Nesses exercícios, à medida que se atualizam as informações e se recriam percepções, movimentamos e atualizamos nossos saberes. O jogo com as imagens produzidas pelo movimento contínuo de realocação de informações permite dilatar um pouco mais o processo inventivo da dança. Existem muitas configurações possíveis desse movimento no processo receptivo do espectador, que pode ser desencadeado, por exemplo, pela maneira como cada sujeito-espectador agencia sua apreensão, pelo tipo de dança, pela poética do espetáculo. É nessa forma de agenciar que se revela parte de sua singularidade subjetiva.

A recepção em dança é um tema que deve ser trabalhado na educação sensível. Os cursos de Licenciatura em Dança, que atuam na formação do professor da disciplina de Artes com habilitação em Dança para a Educação Básica, devem

prepará-lo para trabalhar com seus alunos a produção, a apreciação e a contextualização em dança. Pelo trabalho de apreciação, podemos oportunizar a experiência sensível acerca do fenômeno artístico da dança, bem como a produção de conhecimento no campo da recepção.

Referências

BERNARD, Michel. *De la création chorégraphique*. Livre tradução de Helena Maria Mello. Paris: Centre National de la Danse, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campina, SP: Papyrus, 1988.

ROMANO, Olívia Camboim. *A escola de espectadores de Buenos Aires: contextualização, procedimentos de mediação teatral e contribuições*. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 34, p. 72-88, ago. 2015.

ROUX, Céline. *Danse(s) performative(s): enjeux et développements dans le champ chorégraphique français (1993-2003)*. Livre tradução de Helena Maria Mello. Paris: L'Harmattan, 2007.

VALERY, Paul. *Filosofia da Dança (1936)*. Revista O Percevejo Online, v. 3, n. 2, ago./dez/2011. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1915>. Acesso em: 6 set. 2014.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. *Motivação criadora e recepção estética no espetáculo Re-sintos da Muovere Companhia de Dança*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. *O espectador na dança: um estudo de recepção aplicada*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Parte 3:

De práticas, conhecimentos
e abordagens...

A composição, a improvisação e a roda de prosa: artimanhas docentes, charmes e pequenos feitiços

Luciana Paludo

Neste texto buscarei tecer relações entre a atividade docente em dança e as práticas artísticas de criação e composição coreográfica. A inspiração para esta escrita se faz a partir das relações que teço entre as práticas artísticas e docentes, no trabalho de uma vida dedicada à dança.

Quando iniciamos o planejamento para uma atividade docente, existe um bom tempo de preparação e estudo prévios: realizamos uma seleção de materiais, construímos planos de ensino, cronogramas; garimpamos referências que serão interessantes para compartilhar durante o semestre. E quando, enfim, encontramos a turma e conhecemos as pessoas que a irão compor, os redimensionamentos não cessam. É nesse momento que começa, como num processo colaborativo de criação artística, a aventura, as negociações, os acordos que farão parte da construção daqueles conhecimentos e experiências.

Num processo de composição em dança também realizamos alguns estudos prévios, mesmo que o tema da criação ainda não esteja delineado. Se estamos no papel de realizar a mediação, seja na parte coreográfica ou na parte da dramaturgia, também nos imbuímos de garimpar referências para compartilhar durante o processo. Ao encontrarmos o grupo de pessoas que iremos trabalhar, repito o que escrevi acima, os redimensionamentos não cessam. E aí o processo se faz, ganha uma vida própria. No decorrer dos encontros é justamente o conjunto de acontecimentos cotidianos – e a atenção a eles – que delinearão a realização da composição e, se for o caso, da obra em dança.

O ano da escrita deste texto é 2021, segundo semestre; escrevo entre os meses de setembro e novembro, entre o prenúncio e a chegada da primavera. Devido à pandemia da covid-19, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), local no qual desenvolvo minhas atividades docentes atualmente, está ainda no primeiro semestre letivo (2021-1), iniciado em agosto deste ano. Então trarei um pouco de minhas sensações, ainda recentes, do tempo que antecedeu o início desse semestre na graduação em Dança.

O início de um semestre, ou de um curso – e mesmo de uma aula única, em algum evento – sempre me coloca em estado de criação, de imaginação e de certa ansiedade. Não paro de pensar em palavras, como se fosse uma coleção delas, para levar às pessoas e apresentar quais os pensamentos, sentimentos, ideias e gestos que estarão a se movimentar em nossos encontros.

Ainda para reiterar as relações que busco desenvolver neste texto, saliento que, ao referir que a atividade docente em dança se assemelha com a atividade artística, em momento algum estou reivindicando essa característica apenas para a dança. O que compartilho aqui são pontos de vista que se delinearam a partir de minhas experiências. Assim, esse texto vem na intenção de compartilhar algumas percepções que venho produzindo, percebendo, trocando e colhendo neste percurso. Espero que docentes e artistas de outras áreas possam tecer suas analogias com as histórias que contarei aqui.

Com este texto também irei evidenciar alguns procedimentos que venho desenvolvendo nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. A composição coreográfica (que também é minha área de concurso) permeia um modo de operar, assim como as práticas de improvisação são recurso e inspiração. Com o tempo, percebi que a prosa, a poesia, o imaginário – naquele fabuloso mundo que vamos criando para metaforizar nossos procedimentos – compõem o charme, ou os pequenos *feitiços* dessa atividade que denominamos docência.

E, aqui, a palavra feitiços é inspirada no livro de Paul Valéry (2020), *Feitiços [Charmes]*. Nessa obra, os tradutores Roberto Zular e Álvaro Faleiros nos dizem da ambiguidade da palavra *Feitiços* e que ela está intrínseca nos poemas que compõem a poética dessa obra do autor. Dos feitiços,

Eles são ao mesmo tempo um “feitio”, algo feito, construído, fabricado, e uma “feitiçaria”, um canto, um encantamento, algo

mágico, imaginário. Ao mesmo tempo um processo ritual que se abre nas mãos, olhos, ouvidos, enfim, nos corpos dos leitores (Zular, Faleiros, 2020, p. 15).

É nesse sentido que proponho pensar as artimanhas da atividade docente, especialmente quando a mesma está relacionada à disciplinas ou a componentes curriculares que versam sobre a composição em dança, sobre a improvisação; ou mesmo, que lancem mão desses recursos e princípios para desenvolverem suas práticas. Para complementar esse pensamento, trarei um dos meus feitiços de agosto de 2021: um texto proseado que, às vezes, parece poema. Escrevi para a primeira aula da disciplina *Estudos em composição coreográfica II*, a qual ministro no Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Foi um texto de boas-vindas, para o primeiro dia do primeiro semestre letivo de 2021 – o terceiro semestre no modo Ensino Remoto Emergencial (ERE), que é o modo possível de seguirmos em atividade, desde agosto de 2020. Queria dizer à turma o quanto a composição importa para a formação de uma pessoa que está cursando uma licenciatura, ou para artistas da dança; ou para praticantes da dança. Eis uma parte do feitiço:

Compor é como alongar um músculo
Exercício
Compor em rima, em prosa ou em verso
Compor com o corpo: coreografia e seus correlatos
Duvidar
Abandonar
Juntar partes
Amar!
De repente, sim, amar
O que se faz.
O que se faz?
Cansar do que se faz.
Tédio
Buscar outros...
Corpos
Movimentos
Sentimentos
Dúvida.
Ser outra
Ser outre
Ser outro.
Ser
Compor é estar noutra lugar: o lugar que posso inventar!

Compor é ferramenta para levar pra escola, pra trabalhar com DANÇA 😊
Oba!!

Mas, nem todo mundo gosta.

Então, eu digo, de novo:

Compor é como alongar um músculo

Exercício

Desígnio de quem entrou na dança.

E... e agora?!

Tem que rebolar.

Quem mandou vir dançar?

“O corpo vive e experimenta, aguenta

Torna-se pó, mas, tudo bem

Ainda não é pó, está aqui, assim” (esse trecho é de O corpo é – Lu)

Rebolar é físico

Rebolar é metáfora

Rebolar e ir com o quadril pra lá, pra cá, pra frente e pra trás... Pras diagonais também. Libera a lombar, massageia as tripas e ainda forma vocabulários para eu usar, depois, na composição!

Opa!

Sim!

Corpo que esquenta, corpo que inventa!

Essa frase saiu hoje – 04 de agosto de 2021.

Tô na coxia, tô a algumas horas de mais uma estreia, numa turma nova de composição.

Tô compondo argumento pra dizer pra turma

Pra convidar pra jogo

Pra dizer que podemos inventar

Que coreografias são

Portas

Pontes

Meios de transporte

Jogar em prosa, jogar em verso

Metaforizar a existência

Correlata à atividade de compor

Vida é pura composição!

Quanta improvisação cabe na composição

Inusitados

Tropeços!

Opa

“O tropeço redimensiona o passo...” já disse isso quando escrevi a tese.

O tropeço é quase um tombo, mas, ops, presta atenção:

O tropeço pode nos deixar mais espertas

Espertos

Espertes

Eita mundão, vamos lá pra mais um semestre nos quadradinhos.

E aqui estou, fazendo rimas e descompassos para receber as pessoas.

Pra dizer que compor é só um exercício.

E tá tudo bem.
 Tarefa boa é tarefa feita
 Não precisamos ser incríveis
 Só precisamos ser, ali, aqui!
 Agora!
 Ops,
 “Acabo de não morrer”, que bom!
 Bem vi(n)das!
 Bem vida
 Vida, um bem maior
 VIDA!!!!
 Vamos celebrar e convidar
 Compor é convidar outras pessoas pra partilha
 Em algum momento, sim
 Isso virá
 Será inevitável.
 Tá ali o sentido.
 Tá aqui <3.

Este texto-poema foi escrito em 4 de agosto de 2021, às 10h13min. Foi um *aquecimento de sinapses e de estado de corpo*, de energia; um pequeno feitiço, no sentido valeryano, conforme expus acima. O feitiço foi para mim também; literalmente, esses feitiços se voltaram para a feiticeira, digo, para a professora que, às 17h30min daquele 4 de agosto, encontrou seus alunos para lhes apresentar a disciplina Estudos em composição coreográfica II.

Pois bem, resolvi deixar o texto-poema no modo informal, com os sinais gráficos e as figurinhas que utilizei em sua composição. Essas grafias também fazem parte do seu feitiço, do seu charme. Fiz questão de deixar o registro da hora da escrita e da hora que seria ministrada a aula. É um costume de muito tempo que tenho, o de dedicar um turno para pensar na aula que darei. É como um aquecimento, uma reordenação das *cartas que tenho na manga*.

Trabalho com composição coreográfica há muito tempo e isso vem desde as práticas da minha graduação em Dança (PUC-PR/ Fundação Teatro Guaíra, 1997-1990). Na UFRGS, especificamente, além de ser minha área de concurso, foi motivo e assunto da tese que realizei no Programa de Pós-graduação em Educação (Faced/UFRGS, 2010-2015). São muitas histórias sobre composições coreográficas e sua contribuição na formação em dança; na constituição de uma artista da dança – e no quanto ela traz metáforas para o cotidiano, nos afazeres mais triviais da vida.

A disciplina dos Estudos em composição coreográfica II está na quinta etapa do Curso de Dança da UFRGS; é a última obrigatória, diretamente relacionada à composição. Na minha percepção como docente dessa disciplina, desde 2012, é um grande laboratório, um lugar para inventar e problematizar a criação. Lugar para olhar e exercitar o vocabulário a respeito desse assunto; para criar coragem, arriscar e se desprender. Criar, inventar, compor, reter, abandonar... ESCOLHER. Acolher. Lugar de suspender o juízo, para deixar emergir – nem que isso seja apenas por um momento, no instante inicial que estamos resolvendo uma tarefa, compondo algo.

Sobre a disciplina de Estudos em composição... Pelo fato de eu considerar que é um lugar para exercitar vocabulário [de falas e de movimentos], outro feitiço que sempre lancei mão foi a roda de prosa, rodas de narrar histórias de composições. Essa roda se dá através da oralidade e, agora no ERE, metaforicamente, a partir de aulas síncronas, por plataformas remotas e de uma escrita coletiva, num documento compartilhado entre todas as pessoas da turma. O documento está separado por assuntos: o primeiro assunto se refere ao papel da composição coreográfica para a formação de uma pessoa licencianda em Dança. O segundo assunto é uma discussão sobre improvisação – também realizamos muitas práticas, pelos meios remotos, amparadas pela improvisação. E o terceiro assunto são as considerações finais do semestre. De minha parte, como professora, adoro entrar no documento, na calada da noite, e ler o que as pessoas escrevem: as ideias sobre composição, a forma da escrita, os poemas, as dúvidas. Percebo que estão se encorajando a escrever.

Por uma breve filosofia do ato de *compor em dança*

Compor é um ato eminente de escolha. Essa escolha nos localiza esteticamente em relação ao campo da dança. Assim, toda escolha estética nos situa politicamente; gera um *discurso (in)visível*, o qual é aglutinador de modos de dançar, de pensamentos e de atitudes nas afinidades que se estabelecem no campo da dança. Quer dizer, ao escolher um determinado modo de dançar, sou uma *portadora e condutora* desse discurso. Um repositório ambulante, subliminar, elíptico daquilo que acredito / escolho / formo. Ah, as elipses... Como elas fazem parte da dança, não é mesmo?

Coreografia é uma ordenação espacial e temporal do movimento – com suas respectivas modulações e variações de forças, pesos, tensões e velocidades: elementos que se anunciam em um corpo. O corpo da bailarina, do bailarino, de bailarine, du bailarinu torna o movimento em dança. A composição coreográfica busca criar um nexos entre o tempo, o espaço, o corpo e o movimento – e entre os outros elementos que estão ali, no espaço da cena, no espaço da apreciação, no espaço da cidade. E aí, você que está lendo, pode ampliar esse espaço, em sua imaginação. Sim, até porque não vou *dar tudo* neste texto, não é mesmo? E isso é outro feito da professora de composição [aqui] e da compositora de dança [que lhes escreve este texto]: ela costuma propor tarefas que têm muitas lacunas. O que não está escrito, nas proposições dos textos e das tarefas são as brechas para a interlocução, a interação; ali cabem os devidos preenchimentos, de cada pessoa que for tecer relações com a proposta.

Para mim, essas reflexões encontraram eco em todas leituras, observações e vivências do tempo de minha pesquisa de tese. Mas, anterior a isso, às estratégias que a minha prática docente – ao abordar a composição coreográfica – me fez inventar. Antes, ainda, [e, como um fio contínuo de minha existência] nas vivências como artista da dança. Foi a partir das próprias criações que passei a compreender a maneira mais genuína que meu corpo poderia ocupar um espaço e transitar por ele, assim. E aqui estabeleço uma relação estreita entre técnica-poética-estética; não necessariamente nessa ordem.

Foi na averiguação diária, entre o reconhecimento e o extravasamento de minhas possibilidades articulares e emocionais, que a dança começou a se delinear de forma mais contundente em meu corpo. *Coreografar para si é, também, inventar um corpo*. E essas palavras chegaram até mim, ou eu cheguei a elas, como uma conclusão – por verificar que meu modo de dançar se refinava, à medida em que eu me empenhava em compor danças.

E aqui conto toda essa história para incentivar as pessoas a comporem suas danças – outro feito. Por isso quis transmitir. E sempre busco dividir as descobertas que fiz – pois elas trouxeram uma alegria de existir e de persistir. Talvez isso seja um ato peculiar, ou, diria, urgente, de uma e qualquer professora de composição. Então, a cada vez que escrevo sobre composição coreográfica, tenho em mente que o texto é muito similar a uma coreografia. O ato de fala é um dos mais *palpáveis* exemplos de improvisação que podemos citar; em analogia, o ato da

escrita seria a coreografia. Porém, a improvisação também pode ser coreografia. E como gosto de falar sobre isso, exercitar isso com as pessoas. A improvisação tem seu charme, tem seu frescor e a coreografia, talvez, tente salvaguardar seu feitiço. Nem sempre é possível. Também, nem sempre é preciso, não é mesmo? Elas são interdependentes e podem, muito bem, operar cada uma no seu campinho. Quando aliadas, essas duas dão muito o que falar, o que dançar, o que observar.

Por se tratar, este, de um documento escrito, não imagino que ele possa ser menos poético que uma invenção com o corpo. Pois que, essa escrita parte de um corpo! Corpo material, atrevido, inquieto, voraz. Que se atira, tanto para o chão quanto para o ar... Que gosta de correr tanto quanto gosta de andar lento; que respira e sente. Gosta de olhar, de jogar com os olhos e a respiração. Aí vem uma prática alquímica, que depois faz o serviço, para que tudo isso se materialize numa ideia espacial / temporal que, corriqueiramente, denominamos COREOGRAFIA.

Nesses tempos de pandemia, trabalhando a partir dos recursos remotos, encontrando as pessoas apenas por dispositivos de transmissão remota de imagem e som, é talvez esperado que possamos nos emaranhar em pensamentos e lembranças. A impossibilidade do encontro, as perdas de tantas pessoas por causa do coronavírus; a maneira pela qual a condução do país está sendo feita por um desgoverno federal, tudo isso tem me colocado a pensar no papel da arte, da educação; da educação pela arte da dança. Modestamente, ainda acredito que temos grandes chances de ajudar a melhorar o mundo, a partir de nossas práticas. A noite tem sido também um momento de muitas reflexões e escritas, de voltar-se a si, mas não de forma narcísica, e sim como revisão de uma vida dedicada ao trabalho com a dança, como ofício. E então volto aos feitiços de Valéry, no poema Fragmentos do Narciso:

[...] E seus corpos se fundem, Águas planas, profundas!
Estou só!... Se os Deuses, os ecos e as ondas
E os suspiros permitirem que o sejamos, sim!
Só!... mas também é quem se aproxima de si
Quando margeia as margens louvando a folhagem...
Dos cimos, o ar já cessa a mais pura pilhagem;
Fala da noite a voz das fontes em mudança;
Uma calma me escuta, onde escuto a esperança,
Ouço a erva das noites que na sombra brota,
E a lua pérfida eleva o seu espelho

Até o fundo segredo da nascente morta...
Até o fundo segredo, que eu temo sabê-lo
Até onde o amor de si mesmo se dobra,
Do silêncio do escuro nada pode fugir...
E a noite meu amor sobre minha carne sopra. [...]
(Valery, 2020, p. 67).

A leitura deste poema foi conduzida pelo texto dos tradutores dessa obra de Valéry, quando no início do livro eles comentam alguns poemas. Sobre esse que acabei de citar, mencionam “A impossibilidade de diferir de si mesmo, de ser alguma coisa diferente do que se é” (Zular; Faleiros, 2020, p 17); falam ainda do “pano de fundo secretamente amoroso de Fragmentos de Narciso”:

Como crítica voraz ao narcisismo que se reconhece apenas na sua imagem invertida ou no som da própria voz, o poema mostra Narciso perdendo-se, contra a sua vontade, na dissonância entre suas capacidades sensíveis, É essa duplicidade, essa dissonância que, como o amor, o tirariam do seu incansável circuito de autorreferência e estabeleceriam um rastro de alteridade (consigo mesmo e com os outros): “Ah! Corpo miserável, é tempo de aliança...” (Zular; Faleiros, 2020, p. 17).

A relação que estabeleci entre o poema Fragmentos de Narciso e as práticas noturnas de pensamento e de escrita que costumo realizar perfazem a aliança entre as atividades docente e artística em minha vida. Escrever faz parte dos feitos, ou, dos feitiços de uma vida, repito, dedicada aos trabalhos com a dança. Escrever é buscar por mais um espaço de partilha. Ao tecermos nossas letras em frases e textos, damos vazão às emoções; são elas que nos conduzem a novas composições. A partir disso vamos organizando as demandas, sejam elas a composição de um Plano de Ensino, ou o esboço de uma coreografia/ um Plano de Composição.

Sempre penso que as coreografias em dança estão continuamente em esboço. Se pudermos dançar uma coreografia em um dia e precisarmos dançá-la novamente nos dias posteriores, teremos os esboços, as experiências em virtualidade nos nossos corpos – o que se fez presente, as defasagens [o que não foi possível surgir]... Todo impulso necessita ressurgir de um corpo ou dos corpos, para que a dança que compõe aquela coreografia se faça novamente; se atualize e se efetive

em tempo e espaço, com o corpo em intermédio. Ah... A escrita, estou aqui me deleitando com os jogos de palavras. Estou *em composição*, nestas palavras.

Os tempos da docência

Estou como professora do ensino superior em Dança desde o ano de 2000, quando iniciei a docência na Universidade de Cruz Alta, no Curso de Licenciatura em Dança; lá, permaneci até o ano de 2008. O meu ingresso nessa atividade se deu muito por conta de minha produção artística. Os oito anos que permaneci na Unicruz foram o tempo exato de duas graduações em Dança. Eu já havia feito a minha na PUC-PR / Fundação Teatro Guaíra (1997-1990). A sensação que tenho desse tempo de Unicruz é que o aprendizado que tive foi tão ou mais intenso daquilo que pude ensinar. Também nesse tempo pude realizar uma especialização em Linguagem e Comunicação (Unicruz, 2001-2003) e um mestrado em Artes Visuais (UFRGS, 2004-2006). No entremeio a esses acontecimentos, além de dar sequência à criação de meus três filhos, pude criar, junto a outras pessoas artistas – discentes e docentes do curso, o Mimese cia de dança-coisa.

O Mimese existe até hoje e é ofertado desde 2016 como um Projeto de Extensão, vinculado ao projeto de Pesquisa sobre Linguagem autoral em dança. O projeto de extensão é um grande laboratório para a pesquisa e muitas das estratégias que surgem ali migram para as atividades de ensino. Assim como as atividades de ensino alimentam a pesquisa, as abordagens nas atividades de extensão e a vida como artista – e as atuações cênicas conferem substrato para as atividades que conduzo. Através do Mimese realizo projetos que convidam a comunidade à participação, por exemplo: as 8 edições de Projeto Luciana Paludo Convida (2016), o espetáculo Ensaio sobre o tempo (2016, 2017), a oficina Todo o corpo pode dançar (2017, 2018); o Projeto Degustação de movimentos com o Mimese (2019, 2020) – e outras tantas atividades, artísticas e pedagógicas que o grupo promoveu nesse tempo.

Entre os anos de 2009 e 2011 trabalhei no Curso de Dança da Ulbra, dois anos com intensos aprendizados. Foi quando gastei um projeto de tese sobre *o lugar da coreografia nos cursos de graduação em Dança do RS*; a pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (Ppgedu/ UFRGS), entre 2010 e 2015.

O ano de 2010 também seria o ano do concurso público que possibilitou o meu ingresso como docente da UFRGS. Em fevereiro de 2011, começava a jornada que, neste ano, completa seus 10 anos.

Esse breve histórico vem para trazer de forma um pouco mais detalhada esses lugares de docência, nos quais sempre foram possíveis de se pensar a arte – vejo como um grande garimpo que colaborou com a minha construção como artista, como docente e como pesquisadora. Esses lugares que pude habitar para exercer o trabalho com a dança têm um papel fundamental no que pude delinear como metodologia de trabalho ou modos de trabalhar. Ou, ainda, *maneiras de convidar as pessoas para a dança*. Vale ressaltar que a experiência docente começou cedo, aos 14 anos dava aulas de balé para crianças. Aos 16, decidi cursar a graduação em Dança e, após o Bacharelado (1989), fiz a Licenciatura (1990). De 1992 a 2000 morei em São Luiz Gonzaga e tive uma escola de Dança, o Balé do INSA e lá começa, sim, intensamente, a dedicação exclusiva para o trabalho com a dança.

É nesse período que a atividade de compor coreografias começa a se delinear com maior vigor, e isso me transportou aos outros lugares já mencionados. Outro detalhe é que, inicialmente, para veicular os experimentos coreográficos, percorri diversos festivais de dança como bailarina e ganhei reconhecimento desses lugares. Depois, passei a trabalhar como professora e jurada – atividades que ainda exerço, quando sou convidada e que muito me alegra, pois encontro muitas pessoas.

Hoje, além da composição coreográfica, também ministro aulas de técnicas de dança – o que sempre foi a minha especialidade, diga-se. O entrelaçamento dessas duas funções foi se formando, quando comecei a perceber que os cuidados com o corpo, no momento da aula: a respiração, o aguçar da propriocepção, a insistência generosa eram estratégias riquíssimas de inventar movimentos para dançar e compor. Daí, acredito, surgiu o gosto ou a urgência de organizar esses movimentos em coreografias. E é desse gosto que nasce a alegria de propor o jogo: evidenciar para outras pessoas que estão na lida da dança que a composição e a improvisação, praticadas diariamente e aliadas ao trabalho de preparação corporal para a dança, são os pequenos feitiços que nos levam a tecer relações com o mundo.

Ah essa noção de mundo... Parece ampla né? Mas aqui compreendo o *mundo* como os lugares que habitamos na sociedade, as pessoas com quem,

cotidianamente, temos a possibilidade de estar, em situações diversas, para trabalhar – no campo de trabalho do setor da dança, sempre em relação ao campo social. O *mundo da dança*, a cadeia produtiva da dança, as teias de relações, as tensões e os acordos entre os pares. Encaminho o texto para o seu final pensando que todo o trabalho em e com a dança ganha uma dimensão política e social, portanto, histórica, se estivermos observando as relações entre os diversos segmentos que a constituem em nosso tempo. Fica o convite para continuarmos a acolchoar relações entre práticas docentes, práticas artísticas, práticas de pesquisa, práticas dos encontros. Para observarmos as nossas artimanhas e feitiços: nossas composições diárias que tornam possíveis que as teias da dança se expandam, cada vez mais, para outros setores da sociedade.

E sobre a improvisação, que está no título deste texto, bem... Depois de quase dois anos de trabalho remoto, devido à pandemia da covid-19, acredito que todos esses feitiços nasceram de ímpetos de improvisação. Sim, acho que é o mesmo lugar do corpo que me leva a dançar. Tenho composto muitas organizações de palavras, em metáforas, as quais têm ajudado a tocar as pessoas, de longe, a partir das aulas remotas. Então, observei que as palavras saem de improviso, numa espécie de *repente docente*. E aqui acho graça desse jogo inusitado de palavras. Percebo que as pessoas se afeiçoam a alguns termos e passo a compor um *glosário de incentivos*.

Tudo isso pois tenho a certeza de que a dança ajudará a libertar este futuro, que está aprisionado, ainda. Acredito que as nossas estratégias, entre a arte, a composição, a improvisação, o trabalho em roda, as escritas coletivas poderão organizar outros feitos, outros modos de tocar outras e outras pessoas por aí: em escolas, em palcos, em praças. Em praias, areias... Movediças, sim, mas, confiamos na “esperança equilibrista, que sabe que o show de todo artista tem que continuar”. Termino com uma citação de canção célebre, composta por João Bosco e Aldir Blanc, que Elis Regina eternizou em nossos corações, para que você que está lendo esse texto possa acessar o link lá nas referências e sair cantando, dançando de maneira improvisada, para delinear, também, esperanças e outras danças.

Referências

BOSCO, João, BLANC, Aldir, Costa, Elis Regina C. *O bêbado e a equilibrista*. 1 vídeo (3 min 50 s). Publicado pelo canal Elis Vive em 10 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xZNX1o3UuwI&ab_channel=%23Elis-Vive. Acesso em: 24 abr. 2023.

VALÉRY, Paul. *Feitiços: [Charmes]*. São Paulo: Iluminuras, 2020.

ZULAR, Roberto; FALEIROS, Álvaro. *Visita guiada aos feitiços de Valéry*. In: VALÉRY, Paul. *Feitiços: [Charmes]*. São Paulo: Iluminuras, 2020.

Composição coreográfica e formação em dança

Flavia Pilla do Valle

Introdução

Meus trabalhos em criação e educação sempre estiveram entrelaçados. Primeiramente, na minha formação em curso livre de dança, atuei como bailarina e professora. Nessa fase, como bailarina, questionava-me sobre como seria esse processo criativo e fazia-o intuitivamente, baseado em minhas vivências e observando o trabalho dos coreógrafos-docentes. Como professora, ainda bem jovem, aprendi gradualmente a criar minhas próprias coreografias, um pouco auxiliada pelos colegas da docência. A minha experiência, pode-se dizer, é bem similar a diversos outros profissionais, que, ao ter aulas de dança, aprendem informalmente a criar dança.

Em contextos profissionais de dança, incluindo treinamento vocacional, os dançarinos evidentemente aprenderam sobre coreografia, mesmo que não tenham tido a oportunidade de fazê-lo formalmente. A ‘osmose’ ocorre através da imersão diária em aulas de técnica, em ensaios com coreógrafos ou ensaiadores na qual a preocupação é com a realização de novas obras ou com a reconstrução da coreografia existente e com a realização regular de obras completas. [...] os dançarinos tendem a se tornar coreógrafos através do que é chamado de método de aprendiz, aproveitando experiências pessoais como dançarinos em relação aos coreógrafos ‘mestres’ (Butterworth, 2004, p. 52; tradução minha)⁶⁰.

60 No original em inglês: In professional dance contexts, including vocational dance training, dancers have evidently learned about choreography, even if they have not had the opportunity to do so formally. The ‘osmosis’ occurs through daily immersion in technique classes, in rehearsals with choreographers or répétiteurs where the concern is with the making of new works or with the reconstruction of existing choreography and through the regular performance of completed works. [...] dancers have tended to become choreographers through what is termed the apprentice method, drawing upon personal experiences as dancers in relation to the ‘master’ choreographers.

Ao passar por grupos profissionais, ainda nos anos de 1990, comecei a dar-me conta de que havia outros modos possíveis de criar e educar-se por meio da criação. No caso citado, percebi que o bailarino poderia ser mais ativo no processo criativo se o estilo do coreógrafo assim permitisse. Essa noção ampliou-se ainda mais com a minha especialização nos estudos de Rudolf Laban e seus colaboradores e no mestrado em dança, ambos realizados nos Estados Unidos.

Rudolf Laban desenvolveu um aprofundado trabalho que “apresenta, desde suas origens, um fecundo pensamento sobre a arte dramática” (Andrade, 2008, p. 169). Seus estudos sobre o movimento são referência na dança e nas artes. Tais estudos foram, num primeiro momento, intitulados *Choreutics*⁶¹, e hoje em dia incorporam um sistema mais amplo, conhecido como LMA/BF (*Laban Movement Analysis / Bartenieff Fundamentals*).

Laban (1975) acreditava no dançarino como criador e intérprete. Ele enfatizou o domínio do movimento e da expressão pessoal, deu importância ao lúdico da dança, à improvisação e experimentação, e uma síntese desejada entre a compreensão da dança e a sua prática. Essas noções foram adaptadas para uso com jovens em sessões práticas de educação em dança na escola, mas também foram aplicadas à formação de professores em faculdades. É evidente que, para os resultados da dança da educação moderna – movimento composto individualmente e em interação de pequenos grupos com base nos temas de Laban –, os métodos de ensino apropriados envolvem orientação, facilitação e incentivo. Pode ser fornecida uma variedade de situações criativas de composição da dança que envolvem os alunos de maneira prática e cognitiva e exigem individualidade, imaginação e um elemento de propriedade (Butterworth, 2004, p. 52; tradução minha)⁶².

61 Este estudo teve uma publicação posterior à morte do autor, em 1966 na Grã-Bretanha, a partir dos manuscritos entregues a Lisa Ullman. Eles foram entregues primeiramente por Laban aos cuidados de Leonard e Dorothy Elmhirst, em 1940, quando o Departamento de Artes de Dartington Hall foi fechado por causa da guerra. Posteriormente, esse livro ganhou uma edição americana sob o nome *The Language of Movement: a guidebook to choreutics*.

62 No original em inglês: Laban (1975) believed in the dancer as a creator as well as interpreter. He emphasized mastery of movement and personal expression, placed importance on dance play, improvisation and experimentation, and a desired synthesis between understanding dance and practicing dance. These notions were adapted for use with young people in practical dance education sessions in school, but were also applied to the training of intending teachers in colleges of education. It is evident that for modern education outcomes – individually composed movement and small-group interaction based on Laban’s themes – appropriate teaching methods involve guidance, facilitation and encouragement. A range of creative dance-composition situations can be provided that engage students both practically and cognitively, and demand individuality, imagination and an element of ownership.

Nas graduações em dança nas quais atuei, nas últimas duas décadas, trabalhei no eixo criação-educação, no qual o sistema LMA/BF me auxiliou a ter maior clareza no vocabulário do movimento para orientar os discentes. Foi nessa linha que desenvolvi meu doutorado em educação e defendi a tese *Contraconduta da Criação: um estudo com alunos da graduação em dança* (Valle, 2012). O texto presente busca refletir sobre o processo de doutoramento com um maior distanciamento da pesquisadora (visto que alguns anos já se passaram da sua defesa) e inter-relacioná-lo à minha prática docente atual, na graduação.

Composição coreográfica

No currículo de graduação em dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual leciono atualmente, há duas disciplinas específicas sobre os saberes da coreografia, apesar de esse saber extrapolar esses dois espaços no próprio currículo. Leciono, hoje, a disciplina *Estudos em Composição Coreográfica I*, posicionada no terceiro dos oito semestres propostos pela organização curricular. Vejo que meus alunos chegam com diversas “bagagens” à disciplina: muito experientes e já com atuação sólida no campo, experiências que variam de bailarino *expert* e muito pouco de conhecimento coreográfico formal, até experiências não formais de dança, como aprendizados através da mídia. A partir desse cenário, devo provê-los com certo conhecimento adicional, auxiliada pelos colegas com mais experiência, e calco esses conhecimentos a partir dos feitos coreográficos históricos, dos escritos sobre o assunto e por minha experiência de criação. Resalto aqui alguns desses aspectos, desenvolvidos nesse componente curricular.

Uma composição coreográfica é composta por sequências de movimentos que são colocadas juntas, de forma fluente, de maneira que formem uma unidade, ou seja, um todo composto por partes que se relacionem entre si e que ditem certo ritmo coreográfico. O ritmo coreográfico aqui não é ligado necessariamente ao ritmo musical. O ritmo coreográfico é constituído pelas alterações e diversas nuances, no transcorrer do tempo da coreografia, que não deixam o espectador cansado, e sim captam sua atenção, alternando momentos de descanso e variações de intensidade na própria composição. O ritmo coreográfico é a introdução, o desenvolvimento e a culminância da coreografia, que envolve movimentos corpo-

rais mais lentos ou rápidos, mais impactantes ou simples, maior ou menor número de pessoas em cena, passos mais *virtuosos* ou comuns, clímax ou clímaces, entre outras estratégias, como, inclusive, as variações de sonoridade, luz e figurino.

É comum, para fins de exemplificação, que uma coreografia inicie com movimentos lentos ou com uma entrada simples em cena, ou mesmo que apenas algumas partes do corpo se movam em detrimento do corpo todo. Em geral, é comum – mas nunca uma regra – que uma coreografia apresente os seus elementos aos poucos. Já no desenvolvimento da coreografia, uma estratégia muito utilizada numa composição grupal é a divisão em duplas, trios e pequenos grupos. Um grande grupo, dançando de forma mais impactante, talvez anuncie um possível encaminhamento para o final (seria o clímax?). Há diversas possibilidades para o final: saída da cena, pose estática, uso de *blackout* ou outras formas de iluminação. Essas são estratégias comumente usadas, por exemplo, em coreografias para apresentações de final de ano de escolas não formais e mesmo em apresentações de escola básica. Relacionar o fazer coreográfico com a educação é importante, sobretudo em uma disciplina de licenciatura. Conforme mencionado anteriormente, não há uma regra específica, mas é perceptível o uso desses modos de fazer.

As partes da coreografia normalmente são intituladas durante os ensaios. Nem sempre ensaiamos a coreografia a partir do seu início, e sim de certa parte que pode ter uma terminologia específica ou ser informalmente chamada por termos como “da diagonal”, “grupão”, entre outros. Algumas vezes, as partes da coreografia podem ser pensadas – mas não necessariamente – em termos de formas coreográficas, quando então as partes recebem uma letra de identificação. As formas coreográficas são oriundas das formas musicais, mas ganham um “tempero especial” ao serem pensadas como dança. Por exemplo, a obra *A Mesa Verde* (1932)⁶³, de Kurt Jooss (1901-1989), é uma forma coreográfica que sugere ciclo e pode ser representada pelas letras ABA ou ABCBA. Nesse caso, a letra A representa os cavaleiros de preto, a letra B, o solo da personagem Morte, o C remete a todas as outras cenas (as despedidas, a batalha, os refugiados, o guerrilheiro, o bordel e as consequências), para um retorno à parte B – Morte – finalizando com a parte A – os cavaleiros de preto.

63 A *Mesa Verde* é uma célebre obra na tradição da dança moderna européia e pode ser acessada na íntegra na internet, em sítios como o YouTube.

Conhecer as formas coreográficas, que são diversas e abertas à invenção, é apropriar-se de um saber da dança. Outras estratégias, como o acaso, os movimentos em segundo plano, os cânones, são também importantes. Conforme já mencionado, o bailarino aprende muito sobre composição ao ser intérprete das obras ou mesmo como apreciador dessa cultura. Nessa disciplina, entretanto, nomeamos e discutimos esses saberes de forma mais explícita.

A composição coreográfica se imbrica de forma mais intrínseca ou complementar com outros elementos de composição, como o figurino (aqui se incluem maquiagem facial e corporal, máscaras e adereços), a sonoridade (mesmo que seja o silêncio), o cenário e seus elementos (incluindo o lugar escolhido para a performance em dança) e a iluminação.

A sonoridade é, sem dúvida, um aspecto bem presente na composição em dança. Em minha tese, observei que os acadêmicos-bailarinos, mesmo optando pelo não uso de música, tinham que verbalizar e escrever sobre isso. Isso porque sabemos que, na tradição da dança, é comum o uso de música na composição.

Ainda sobre a tese, registrei diversos modos de uso da sonoridade. Há a opção de não usar a música, conforme já mencionado. É corriqueiro usar a música em uma relação direta. Alguns usam o “oito” da música, outros recorrem a “deixas” da música – que podem ser uma palavra, a entrada de um instrumento ou talvez uma mudança mais abrupta. Há ainda os que interpretam a letra da música, tanto de maneira mais concreta (comum em coreografias de educação infantil) ou abstrata. Outros optam por usar a música como “trilha sonora”. Chamei dessa forma porque entendo que, nesse caso, a música é mais um acompanhamento e os bailarinos têm liberdade de tempo de execução em correlação ao estímulo musical. Ou seja, a música pode estar mais ou menos avançada, isso não deve interferir na execução da coreografia. Certamente, nessa forma de uso, alguns bailarinos casam alguns momentos movimento-música, mas isso é, às vezes, até obra do acaso.

Noutro trabalho de bailarino, citado em minha tese, este optou por ir contra a música, nesse caso, o bailarino alentava ao mesmo tempo que a música acelerava e vice-versa. Por fim, detectei aqueles que produzem música com o corpo, através de percussão corporal e sons corporais em geral, com ou sem uso de apetrechos, que, por vezes os auxiliavam, por exemplo, o som de uma cadeira ao ser arrastada no chão. A sonoridade, entre todos os elementos que compõem

a coreografia, parece ser o mais presente no cotidiano da criação dos bailarinos. Inclusive, muitos narram que a música é a primeira escolha na decisão de fazer uma coreografia.

Já em relação ao cenário, este não é mais um telão de fundo, como antigamente. É pensado de forma mais ampla, de modo a envolver toda a área de atuação. Passa da arte de adornar o teatro para “[...] a ciência e a arte da organização do palco e do espaço teatral” (Pavis, 2007, p. 45). Nesse sentido, o cenário deve ser funcional e incluir, ademais, o não-cenário como escolha, assim como diversas estratégias de iluminação para preencher esse espaço e o uso de elementos cênicos. O trabalho do Sistema LMA/BF sobre espaço pode ajudar a pensar a composição em dança, e destaco aqui o uso do que o sistema chama de espaço geral ou global. Qual o espaço da cena? Palco italiano? Arena? Ou seja, pessoas nos apreciando de todos os lados? Qual o ponto de vista do espectador?

Também vale pensar sobre os rastros imaginários que deixamos ao deslocarmos-nos pelo palco, isto é: que caminhos ou trajetórias serão escolhidos? Como nos posicionaremos em relação aos outros bailarinos e em relação aos possíveis objetos da cena? Onde os pontos de iluminação, aos quais precisarei atentar-me, estarão concentrados? Há a intenção de fazer uma formação clara como círculo, fileiras ou colunas? No caso de coreografia solo, utilizarei todas as partes do palco ou minha intenção é priorizar apenas uma área, como o centro do palco?

O figurino nos revela diversas pistas e faz parte do sentido coreográfico. Ele pode ser mais neutro ou nos dar informações sobre gênero, época e/ou personagem. As cores escolhidas podem nos passar algum tipo de mensagem. Essas cores, com a luz, permanecem inalteradas ou são transformadas? Com a iluminação, por exemplo, um branco pode se destacar na cena, refletindo a luz e puxando a atenção do espectador. Os figurinos pretos, outro exemplo, se não são do mesmo tecido ou tiragem, podem obter diversas tonalidades com a projeção da iluminação. Não obstante, a questão da movimentação não pode ser prejudicada pela modelagem do figurino. Assim como o figurino pode também ampliar os efeitos do movimento. Ter ciência dos prós e contras do figurino é parte do trabalho da composição.

A iluminação é uma criação a partir da luz. Envolve graus de claridade, paleta de cores, uso de sombras, entre outros recursos. A iluminação pode dar luz a uma ação, isolar um elemento da cena e mesmo criar uma atmosfera propícia

ao sentido da dança (Pavis, 2007). Ela contribui para o ritmo coreográfico, tal como citado anteriormente. Assim como ela pode ser um recurso a agir sobre a imaginação, sem distrair sua atenção, ela pode ser fonte de inspiração e o próprio tema da dança.

Os elementos do espetáculo mencionados até aqui não precisam, necessariamente, ficar ao encargo do coreógrafo. Há companhias que dispõem de profissionais que atuam em cada uma dessas funções (iluminador, figurinista, cenógrafo, etc.). Inclusive, Merce Cunningham⁶⁴ já decretou a total independência desses elementos entre si. Para a grande parte dos alunos da graduação, entretanto, a realidade é que normalmente eles acumulam essas e outras funções em seus trabalhos. E, mesmo quando há parcerias, acredito que despertar a curiosidade deles para essas inter-relações é parte importante na construção desse conhecimento.

O foco maior da disciplina *Estudos em Composição Coreográfica I* recai, sem dúvida, no estudo do movimento do corpo, que consiste em nosso principal material de construção. É fácil notarmos que, em geral, uma composição coreográfica emerge de uma sequência coreográfica de movimento que assume diferentes nomes, como matriz, partitura, motif ou motivo, frase, célula, matéria-prima, entre outros possíveis. Nesse caso, os usos dos elementos do movimento, decodificados pelo Sistema LMA/BF, podem obter relevância para gerar outras formas de executar a mesma sequência. O Princípio da Repetição e Variação, já sedimentado em uma tradição coreográfica ocidental, complementa isso: é possível fazer essa mesma sequência variando níveis? Ou mudando direções, adicionando pausas, ou contato físico, ou...ou...ou? A ideia desse princípio pode ser uma ferramenta valiosa para reforçar que “o menos é mais”. Recomendo que uma coreografia reforce a ideia do movimento por meio da repetição, mas sem entediar o espectador através da variação da mesma coisa. Além disso, a repetição/variação pode ser uma estratégia que confere unidade a uma composição.

Também refletimos, na proposta da disciplina, sobre o gesto a partir de diferentes autores. Para essa reflexão, trazemos a noção de pantomima, amplamente empregada pelo repertório do balé clássico. Novamente, trago minha formação em LMA/BF para contribuir com essa discussão, na qual Laban nos coloca que

64 Merce Cunningham (1919-2009) foi um bailarino e coreógrafo americano que estabeleceu as bases para a Dança Pós-Moderna. Sua parceria com o músico John Cage rompeu várias das estruturas estabelecidas. Utilizou o acaso no seu processo de criação e defendeu a independência dos elementos do espetáculo entre si.

“[...] os gestos são ações das extremidades, que não envolvem nem transferência nem suporte de peso” (Laban, 1978, p. 60). O sistema ainda nos elucida que há gestos funcionais, como servir um café, e gestos mais expressivos ou de ajuste. Sobre gesto, destaco Nirvana Marinho, que contribui quando diz:

O gesto tem a possibilidade de se expandir como um movimento no corpo que dança. Por suas características, dá a ele uma dimensão diferente do modo de organizar e padronizar o movimento de dança. Entende-se que as convenções criadas pelos gestos, inicialmente pertencentes ao cotidiano, podem ser alteradas no labirinto da criação. Do mesmo modo, o passo de dança altera seu sentido. É justamente nesse trânsito entre passo e gesto que algo novo pode emergir no corpo do dançarino. Um modo de compreender a investigação de novos vocabulários (Marinho, 2005, p. 96-97).

Ainda sobre a sequência coreográfica, podemos dizer que ela pode emergir do que chamo de Procedimento de Acumulação, inspirado na obra homônima de Trisha Brown⁶⁵. Procedimento de Acumulação é nada mais do que emendar um movimento em outro(s) movimento(s). Essa junção de movimentos, entretanto, deve fluir de modo que não se identifique mais necessariamente em que ponto um finaliza e outro movimento inicia.

Já o título da coreografia, apesar de não ser a obra em si, é bem relevante, pois já sinaliza certa direção de apreciação ao espectador. A ideia de pensar num título e escrever uma sinopse sobre a composição é igualmente exercitada nesse componente curricular.

A inspiração para uma coreografia é diversa e escapa de uma definição, entretanto cabe destacar uma ideia a partir do célebre livro de Doris Humphrey, intitulado *The Art of Making Dances*:

De onde vem as idéias para a dança? Vem de muitas fontes: experiência de vida, música, drama, lenda, história, psicologia, literatura, ritual, religião, folclore, condições sociais, fantasia; e de inspirações vagas como humores, impressões. E interesses especiais, como aspectos técnicos da teoria do movimento, ilustrações em estilos de danças ou outras artes, efeitos teatrais, ou até de fonte abstrata: linha, cor, forma, dinâmica, ritmo. É prová-

65 Trisha Brown é uma artista norte-americana e pioneira da Dança Pós-Moderna. Foi integrante do coletivo artístico Judson Church, em Nova Iorque. Compôs a obra *Accumulation*, em 1971.

vel que raramente um coreógrafo faça uma escolha deliberada de um tema por meios racionais. É mais provável que ele seja levado pelo entusiasmo que vem do subconsciente e urge por nascer (Humphrey, 1959, p. 32; tradução minha).

Tenho observado que a apreciação atenta de obras relevantes pode contribuir para a compreensão desse fazer coreográfico. Para isso, gosto de partir das motivações propostas por Sandra Minton (1997), que faz uma análise da natureza e intenção ou propósito da composição coreográfica. A autora identifica três motivações para uma dança: literal, não literal e que usa abstração.

A coreografia literal consiste em danças que comunicam uma história e identifica-se com a estrutura da narrativa, como os diversos repertórios do balé clássico. Já a não-literal baseia-se em design e manipulação de elementos do movimento. Nesse caso, a importância está em experimentar com o movimento, e não contar uma história. A motivação está no próprio movimento, pelo prazer do movimento ou *movement for its own sake*⁶⁶. Já as coreografias que usam a abstração não contam uma história, mas são inspiradas na realidade. Extrai-se a essência das experiências de vida, de modo que as pessoas possam se identificar de alguma forma. Penso que um bom exemplo dessa motivação é o solo *Cry*, de Alvin Ailey⁶⁷, pois a solista representa todas as mulheres negras, retratando, na música A, as origens africanas, para, na música B, trazer as provocações e as tribulações que os negros sofreram, e, por fim, em C, a alegria e o triunfo das dificuldades. Nesse solo, não há uma narrativa de uma personagem específica, mas são feitas referências, gestuais e sonoras, entre outras, inspiradas em muitas histórias.

Uma composição coreográfica, na tradição cênica ocidental, pode ser criação de um autor ou mais. Se, antigamente, a composição de tradição cênica euro-americana era comumente obra de um coreógrafo que exercia sua função de forma vertical, hoje, é comum que esse processo seja mais colaborativo, entre coreógrafo e/ou diretor e seus intérpretes. Katz (2006, p. 13) formulou uma metáfora interessante, que compara o coreógrafo com o DJ, em que o coreógrafo atualmente é “[...] um misturador autoral de materiais preexistentes”.

66 A tradução literal poderia ser movimento pela sua própria sanidade. Essa ideia foi defendida pelo coreógrafo norte-americano Alwin Nikolais (1910-1993).

67 Alvin Ailey (1931-1989) foi um coreógrafo afro-americano que fundou a *Alvin Ailey Dance Theater* em Nova Iorque e deu visibilidade à dança jazz e moderna negra nos Estados Unidos.

Butterworth (2004) destaca que as funções de trabalho, nos processos coreográficos no Reino Unido, a partir dos anos de 1990, ficam cada vez mais complexas e difusas. Apesar disso, ela destaca cinco tendências: coreógrafo como um expert e o bailarino como um instrumento; coreógrafo como um autor e bailarino como um intérprete; coreógrafo como um piloto e bailarino como um contribuinte; coreógrafo como facilitador e bailarino como criador; por fim, coreógrafo como colaborador e bailarino como coproprietário. Tais tendências são exploradas em relação às habilidades corporais e técnicas necessárias para a execução de cada uma, assim como as diferenças na interação social, nos métodos de ensino e das abordagens de aprendizagem. Embora eu não entre em detalhes aqui sobre cada uma dessas tendências, é possível se ter uma noção dos diferentes papéis do grupo envolvido, tanto em contextos profissionais, amadores e mesmo educativos.

Por fim, a disciplina traz algumas relações básicas com a tecnologia, que, primeiramente, tinham um enfoque mais artístico, mas, com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia de covid-19, tiveram sua importância ampliada no âmbito da educação.

Trago, assim, alguns tópicos que tenho tratado nessa disciplina de iniciação à coreografia, na ideia de construção de um conhecimento sobre criação. Certamente a criação reluta em ser cerceada por conhecimentos sedimentados e receitas prontas. É inegável, porém, que muito sobre criação já foi construído e aclamado por nossa cultura, e não conhecer esses saberes é ver-se privado de um conhecimento que é histórico e cultural.

A contraconduta da criação

Ao trabalhar numa graduação em dança em uma universidade privada, nos anos 2000, observei que, em geral, os alunos saíam diferentes do que quando ingressavam. Certamente, parte disso, dava-se devido a transformações da juventude, mas suas concepções sobre dança tendiam a ampliar-se. Havia também a minha percepção de que conhecia melhor meus alunos nas disciplinas que lidavam com processos criativos, isto é, a criação mostrava mais o jeito de ser de cada um, suas preferências, suas posturas, seus gostos e seus modos de pensar, em detrimento de outras disciplinas que ministrava na época, como a que ensinava uma técnica de dança codificada.

Dito isso, minha tese questiona: como se constituem sujeitos éticos no processo de formação superior contemporânea de dança? Ou ainda, dando maior especificidade: como se constitui o bailarino em um componente curricular de criação do ensino superior de dança? Assim, produzi dados para análise durante três semestres consecutivos, em uma disciplina chamada *Ateliê Coreográfico*, posicionada na sétima etapa de um curso composto por oito etapas. Meu público-alvo, portanto, eram alunos mais em final de curso e que já haviam passado por outra disciplina de composição e outros atravessamentos criativos de outras disciplinas.

Ao contrário da situação exposta anteriormente, de construção de um saber sobre coreografia, meu interesse no Ateliê era a desconstrução desses modos de fazer. Para isso, desenvolvi um conceito operatório, que chamei de *contraconduta da criação*. Visava, portanto, analisar os percursos criativos dos alunos de graduação em dança a partir do conceito operacional de contraconduta, com o objetivo de visualizar a trama por intermédio da qual os discursos sobre a dança assumiam forma nos corpos em formação. Para pensar esse percurso, utilizei-me de vários autores, mas fiz um mergulho no trabalho do pensador francês Michel Foucault (1987; 2006; 2007; 2008).

Para uma formação ética, detalhei a importância de envolver-se em certas práticas que visavam a transformação de si, que envolviam tanto estar atento ao que se pensa quanto ao que se passa no pensamento. A ética, na perspectiva foucaultiana, é sempre uma relação consigo e com os outros em busca de se tornar melhor. E, uma vez fazendo o bem para os outros e para a *cidade*, isso retorna ao sujeito, sendo assim uma relação também política.

Na disciplina *Ateliê Coreográfico* procurei envolver os alunos no sentido de perceberem os próprios modos de fazer e seus atravessamentos poéticos, estéticos e éticos. A partir disso, cabia aos estudantes escrever duplamente: escrever no seu diário/memorial descritivo e *escrever* sua coreografia. Nesse aspecto, o termo coreografia, que é, na sua etimologia, escrita ou notação da dança, é deslocado para o entendimento do termo como a dança em si (Paixão, 2003). Entretanto, havia um desafio aos sujeitos da pesquisa: ao reconhecer seus modos de fazer, eles eram instigados a fazer diferente do que estavam habituados, a tal contraconduta, o que gerava certo desconforto. Esse processo de desacomodação interessava mais do que o produto coreográfico em si para a disciplina.

Assim sendo, a contraconduta da criação busca escapar da conduta dos outros, resistindo a uma experiência criativa, que é culturalmente inscrita e controlada, isto é, entendo que fazemos constantes empréstimos de outras culturas e outras pessoas quando criamos e muitas vezes não nos damos conta, pelo contrário, exaltamos nossa autodescoberta. A ideia é atentar-se a esse ponto, reconhecer nossas filiações, para que não sejamos sujeitados ingenuamente pelo saber-poder. Na contraconduta da criação, há também que se resistir ao que o corpo docilizado tende a fazer. Isso envolve reconhecer os benefícios que um treinamento corporal traz, pois ele torna esse corpo mais útil e eficaz ao potencializar sua mecânica, mas também dar-se conta que a técnica tende a colocar a nossa motricidade num molde, desenvolvendo hábitos, estratégias, vícios e preferências de movimento. Há assim um paradoxo do treinamento corporal: a mesma técnica que liberta também aprisiona. A contraconduta da criação tem por objetivo, portanto, outra conduta, por meio de outros procedimentos e outros métodos. A contraconduta provoca crise, pois quer romper com algo já consolidado. Há que se ter disponibilidade para ela, para deixar-se envolver nesse processo incerto. Só a inquietude oferece potencial para a transformação. E, portanto, a contraconduta é uma relação ética, pois não é um exercício de solidão, e sim um trabalho que nos coloca em relação a um grupo e com uma cultura.

É importante ressaltar que a contraconduta da criação não foi apenas um meio de disparar um procedimento pedagógico-artístico no grupo de alunos. A contraconduta, como conceito operacional na tese, foi utilizada também para pensar rupturas históricas em termos de criação e pensamento em dança e, outrossim, para análise do material produzido. Quanto a esse último aspecto, recorreu-se à contraconduta a partir da ideia foucaultiana de pensar o impensável, pensar na contramão e em constante problematização.

Há também que se mencionar a questão da identidade coreográfica do coreógrafo, isto é, seu modo de fazer: sua assinatura. Mesmo assim, Gomes (2003, p. 110) revela, em sua pesquisa com bailarinos-coreógrafos contemporâneos do Rio de Janeiro, que há nos seus discursos tanto “[...] a busca de uma linguagem mais autoral e o desejo latente de transformação” (Gomes, 2003, p. 110).

Como resultado, minha tese traz enunciações dos alunos que atentam a noções de dança, como a ideia de *balé como um lugar de formação legítima e verdadeira, o novo corpo legítimo da dança contemporânea, a figura do professor de dança como um*

modelo artístico, o jogo do bonito e feio, a dança ainda como um espaço do feminino, entre outras questões que foram problematizadas. O texto discute também algumas estratégias utilizadas pelos alunos para realizar a contraconduta da criação.

Com isso, minha tese defende que a criação, como contraconduta, é uma ferramenta para constituir eticamente o sujeito de dança, pois amplia seus modos de pensar. Tal qual um registro de um aluno produzido no segundo semestre de 2009:

O contraditório dessa desconstrução, é que já me sinto confortável com esse trabalho e o estranho é que não parece mais tão estranho assim, ou tão feio quanto deveria ser. Assim percebo que o tempo se adapta às formas e nos conforta, fazendo da prática de algum trabalho, seja ele qual for, construir nossos pontos de vista.

Assim como a desconstrução por meio da composição coreográfica pode desencadear um processo ético de autoconhecimento e de experimentação, defendi que o ensino superior pode ser um lugar privilegiado para isso acontecer.

Atuação docente hoje

Este texto traz considerações sobre a construção de um saber coreográfico para alunos de graduação em dança, apontando, para esse desenvolvimento, questões práticas, exemplos, culturas e fatos históricos. Não se quer que esse conhecimento seja lido como uma receita, e sim como caminhos a serem experimentados, rompidos, contrapostos, questionados e demais atitudes que forem pertinentes. Esse conhecimento foi pensado para uma disciplina inicial de composição e está longe de atender às demandas de espetáculos inteiros ou mesmo contextos de grupos profissionais. Procuro, apenas, atender aos pequenos anseios do coreógrafo iniciante. Por outro lado, a contraconduta da criação é tão somente outra possibilidade para um processo de transformação em busca de uma possível assinatura coreográfica e mesmo uma atualização dessa identidade.

A pandemia de covid-19, no período entre 2020 e 2021, desacomodou hábitos e formas de fazer em todas as áreas, seja no trabalho, nas relações afetivas ou no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Todos tivemos que nos adaptar a uma

situação inesperada. No trabalho docente de dança, já não foi possível atuar a partir dos modos familiares (Valle; Ivanoff, 2021).

No ensino superior, foram múltiplas as dificuldades, sendo a maior, do meu ponto de vista, a falta de acesso de certos alunos aos recursos digitais e de rede. Circunstancialidade perante a qual pouco pude atuar, ante o imenso problema para transformar a situação. Já no caso específico da dança, nosso trabalho é muitas vezes um trabalho corporal e a ser realizado prioritariamente de forma presencial. Mas como ficar parado em face à incerteza a nós apresentada? Como não ficar paralisado?

Percebi que a contraconduta é um conceito que pode ser pensado também para esses momentos difíceis, como quando a pandemia se instalou e precisamos agir. Nossas disciplinas de dança e movimento do corpo não podem ter mais a mesma conduta de professor e alunos. Há que se pensar em outros procedimentos e métodos, que, nesse caso, dependem essencialmente da mediação das tecnologias.

Com isso, minha atuação docente, como deve ter sido o caso de muitas colegas, mesmo em disciplinas prioritariamente práticas, aconteceu em meio a um intrincado processo de reflexão, invenção, erros e acertos. Devo salientar, por fim, que a disponibilidade, a crise, a inquietude e a relação ética – partes intrínsecas da contraconduta da criação – foram fundamentais para transpor esse período inusitado das nossas vidas.

Referências

ANDRADE, Milton. *Ação dramática, movimento funcional e teoria do esforço: origens do pensamento teatral na obra de Rudolf Laban*. Revista Urdimento, Florianópolis, v. 2, n. 11, p. 169-176, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102112008169/8885>. Acesso em: 3 out. 2018.

BUTTERWORTH, Jo. *Teaching choreography in higher education: a process continuum model*. Research in Dance Education, v. 5, n. 1, p. 45-67, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes: 1987.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOMES, Simone. *A dança e a mobilidade contemporânea*. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHOS, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003. p.109-120.

HUMPHREY, Doris. *The art of making dances*. New Jersey: Princeton Book Company, 1959.

KATZ, Helena. *O coreógrafo como DJ*. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (coord.). *Lições de dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006. p. 11-24.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MARINHO, Nirvana. *O gesto na dança contemporânea: que papel cumpre?* In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (org.). *Lições de Dança 5*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. p. 91-105.

MINTON, Sandra C. *Choreography: a basic approach using improvisation*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1997.

PAIXÃO, Paulo. *Coreografia: gramática da dança*. Idança, On-line, 1 jul. 2003. Disponível em: <http://beta.idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VALLE, Flavia P. *Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em Dança*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VALLE, Flavia Pilla; IVANOFF, Vanessa de. *Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia*. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 21, n. 44, p. 01-15, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/866>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Estudos somáticos do movimento Laban/Bartenieff em telepresença: pistas para uma pedagogia da Autorregulação

Cibele Sastre

O ano de 2020 marca uma transformação nos modos de existir de cada um de nós e, conseqüentemente, da pedagogia da dança. Passamos de um impacto para outro, na impossibilidade de realizar de forma plena aquilo que mais nos move na vida: a dança e o movimento dançante. Fomos afetados em nossos modos de interação. Fomos dessensibilizados pela mediação digital e precisamos aprender suas sensibilidades possíveis. O aprendizado que esse período nos apresenta acaba mostrando-se muito mais amplo e necessário do que adequar-se a tecnologias para o ensino remoto ou adequar técnicas de dança ao espaço domiciliar. É uma oportunidade para revisarmos modelos de vida. Se a dança como atividade prática com sofisticação técnica e suas interações interpessoais pareciam ser prioritariamente pertencentes ao universo presencial, a pandemia que assolou nosso planeta em dezembro de 2019, mostrou outras facetas e compatibilidades.

A rede mostrou ser simultaneamente democrática e excludente em nosso país onde a conectividade e os dispositivos não estão acessíveis a grande parte da população. O ensino, mesmo público⁶⁸, tornou-se excludente. Do outro lado da janela, os incluídos passaram a desdobrar camadas de pertencimento. De ambos os lados, reina o espaço virtual e *uma*⁶⁹ dança com o possível.

68 Os processos seletivos para ingresso nas universidades são amplamente conhecidos, bem como suas tecnologias de exclusão parcialmente minimizadas pelas iniciativas de reparação étnico-racial, capacitistas etc. Mas a questão socioeconômica ganhou relevância brutal em 2020 e deve ser mencionada num texto em que o aprendizado em questão foi restrito aos incluídos.

69 A noção de *uma* dança desenvolvida por Parisotto (2019) será melhor explicada no decorrer do texto.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), ao que os cursos aderiram após três meses de amplos e exigentes debates críticos, pedagógicos e metodológicos para adequação necessária, foi o recurso possível para o retorno às atividades de ensino, extensão e pesquisa, após a publicação do Ministério da Educação da portaria n. 544 em junho de 2020, anunciando autorização para o retorno às atividades letivas nas instituições de ensino superior da Rede Federal.

O Curso de Dança da UFRGS transitou entre o microcosmo departamental de resistência ao retorno e o macrocosmo global de adesão ao ERE, mesmo ciente de que teríamos estudantes com sérios problemas, seja por falta de acesso à rede seja pelo uso compartilhado de espaços e dispositivos em horários alternados ou alternativos; por perdas irreparáveis em seus contextos familiares e sociais, problemas estes os quais também estávamos e ainda estamos todas e todos expostos. Nesse sentido, como nos indica Tessler: “Não transformam-se só os espaços, mas para muitas pessoas a madrugada vira hora produtiva; café da manhã vira reunião. Momentos de encontro e gozo são subvertidos: apresentação vira live; aniversário vira videochamada; ensaio vira monólogo [...]” (Tessler, 2021, p. 6). Entendemos o rumo de nossa camada de pertencimento.

Diante da iminência de morte pessoal e coletiva, a percepção do espaço de si e do espaço relacional foi radicalmente transformada, e precisamos recorrer a imagens em ação em nossas mentes, para que o impulso de vida e de dança pudesse ser mantido. Tal situação nos coloca diante de temas que são fundantes para a prática e a produção de conhecimento em dança: noções de corpo, de presença e telepresença, de espaço e suas cinesferas, cognição corporificada e a existência de tudo isso em duração, expressão e percepção de tempo.

A performatividade singular dessas danças será referida como *uma* dança, composta por estímulos/ferramentas oriundos dos Estudos do Movimento Laban/Bartenieff (LBMS)⁷⁰ a partir da produção de serenidades somáticas (Sastre, 2015, 2020), que modulam estados atencionais do corpo. Essas noções e temas foram evocadas em todas disciplinas e atividades que ministrei ao longo desses três semestres de aula que tivemos entre 2020 e 2021⁷¹, e estarão presentes neste texto,

70 A sigla em inglês será mantida para fins de busca e pesquisa global.

71 Disciplinas inerentemente prático-teóricas como Análise do Movimento I e II, Estudos em Dança Moderna e Contemporânea, Estudos Somáticos do Movimento, Improvisação em Dança e Dança e Água. Dança e água e Improvisação em dança foram Tópicos Especiais optativos oferecidos para créditos complementares oferecidos para matrícula no verão de 2020. Ainda tiveram duas aulas presenciais antes da suspensão das atividades, sendo Dança e Água uma disciplina criada para acontecer na piscina da Esefid. Fizemos uma aula presencial na piscina.

algumas com mais ênfase do que outras, na tentativa de iniciar uma escrita crítico-reflexiva sobre a potência pedagógica do ERE, sobretudo no que diz respeito a conceitos caros ao ensino contemporâneo de dança⁷².

Segundo Parisotto:

*Uma dança nos ensina que, para além de um tempo do relógio, existe um tempo do corpo que, às vezes, para acessá-lo, é necessário desacelerar. Ela nos mostra que um movimento é permeado de tempos, que ele é o presente de uma memória e de um futuro virtual. Ela ensina a olhar o mundo através de dinâmicas de aceleração e desaceleração do tempo, e que estas são determinadas pela nossa experiência perceptiva. Neste contexto, podemos olhar para a cidade, por exemplo, como uma grande coreografia. O tempo dos passos, da sinaleira, dos carros, das máquinas, do dia, da noite, do relógio, dos gestos etc. A cidade é uma grande composição de tempo. Às vezes, os tempos não se equalizam, e já como tempo e espaço não podem ser dissociados, temos as colisões. Uma dança nos ensina que para fazer todos andarmos juntos, como na dança coral de Laban ou na *Planetary Dance* de Anna Halprin, não é necessário um estudo aprofundado da forma, mas uma manipulação do tempo. Esse instrumento é, sem dúvida, uma das armas dos sistemas disciplinares (Parisotto, 2019, p. 26).*

Com exemplos trazidos de Rudolf Laban e Anna Halprin, Parisotto nos propõe o olhar singular para *uma* dança que emerge de um contexto em que o rigor da dança não mais está pautado pelo seu teor tecnicista de alta performance, mas pelos componentes éticos de comprometimento afetivo com as temporalidades de cada corpo e sua estesia, e com toda a “potência dos virtuais do movimento presente” (Parisotto, 2019, p. 22), considerando o virtual a partir do uso que José Gil (2002) faz em seu livro *Movimento Total*, “para referir à multiplicidade que povoa

72 A ideia de uma escola contemporânea de dança acompanha minhas reflexões desde o início dos anos 2000 quando conheci, por meio de Isabelle Launay as ‘10 proposições para uma escola contemporânea de dança’ do grupo francês ‘signatários do 20 de agosto’, que iniciou um movimento de contraposição às escolas de dança contemporânea nos conservatórios de dança. A distinção de um ensino contemporâneo de dança e ensino de dança contemporânea proporciona uma revisão crítica das pedagogias da dança e do entendimento de dança contemporânea, sobretudo com a noção de virada pedagógica “A virada pedagógica abre caminho para lembrarmos do corpo como aprendiz e da *encarnação* como conhecimento que constitui o sujeito a partir da pedagogia crítico-performativa [...], ou seja, a partir de práticas pedagógicas performativas” (Sastre, 2015, p.63).

o movimento. É um conceito que se relaciona com o devir” (Deleuze; Guattari, 2012). “O movimento virtual é a potência de devir-outro do movimento real, é seu povoamento de possibilidades” (Parisotto, 2019, p. 22). Nas palavras do próprio Gil, “Um corpo isolado que começa a dançar povoa progressivamente o espaço de uma multiplicidade de corpos. Narciso é uma multidão” (Gil, 2002, p. 52).

Os LBMS inerentes aos conteúdos de muitas das disciplinas por mim conduzidas conforme mencionado anteriormente, sustentam, no meu entender, teórico-metodologicamente a noção daquilo que Parisotto chama de *uma* dança, expressão a qual vou me referir a partir de então. Constituintes do grande campo guarda-chuva da Educação Somática, os LBMS estão, também, presentes como fundamentação de uma ecologia do corpo, em trabalhos produzidos junto ao ambiente natural, principalmente quando associados aos estudos de Body-Mind Centering (BMC).

Noções como qualidade de presença – mesmo durante aulas síncronas do ERE, qualidade esta produzida, entre outras coisas, pelo que venho chamando de serenidades somáticas (Sastre, 2020); cognição corporificada (Varella, apud Sade, 2009), que aqui entra em diálogo com as proposições de corporalização de Bonnie B. Cohen e com a encarnação trazida por Elyse Pineau; e cinesfera, ampliada para a virtualidade da cinesfera psicológica (Groff, apud Fernandes, 2006), indicam que a prática pedagógica propõe-se a operar com metodologias alternativas, no caso, colaborativas e cocriativas entre docentes e discentes.

Um dos quatro grandes temas dos LBMS ajuda a sustentar as relações entre micro e macro ambientes de cada noção acima: a relação interno-externo, ou centro periferia, representada pela Banda de Möbius⁷³. Todas elas trazem não só as relações entre partes do corpo, mas a experiência relacional do corpo no espaço, numa dobra de sentidos que seguem se multiplicando entre presença e sentido:

Constantemente receio que os efeitos de sentido [...] possam reduzir meus momentos de presença – mas sei, ao mesmo tempo, que a presença nunca seria perfeita se o sentido fosse excluído. Mesmo que o sentido nunca surja sem produzir efeitos de distância, também é verdade que não poderia estar ‘ali’, completamente na minha existência, se o sentido estivesse fora de questão (Gumbrecht, 2010, p. 169).

73 Fita de duas superfícies (frente-verso) que ao colarmos suas pontas, frente e verso são invertidos, produzindo um percurso infinito entre o lado de dentro e de fora dessa figura que também remete, em algumas formas, ao próprio símbolo do infinito.

Tais representações são fundamentais para a verificação e partilha da experiência pautada em referenciais (muitos deles acima mencionados) e produzidas por meio de narrativas, em grande parte poéticas, que elegem as capturas teórico-práticas que melhor as descrevem. A partilha da experiência é elemento fundamental para a elaboração e a composição da estesia, produzindo uma prática poética crítico-performativa.

Abordagens somáticas de relações corpo-espço em dança frequentemente produzem um desvio do uso de sistemas pedagógicos e avaliativos disciplinares, uma vez que produzem ou permitem reverberações processadas por autorregulação para novos modos de agir. Com uma eventual sensação de perda de controle, abrimo-nos para novos olhares sobre processos de ensino-aprendizagem, como os da pedagogia crítico-performativa de Elyse Pineau (2013)⁷⁴, para quem a encarnação⁷⁵ “invoca a habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos” (Pineau, 2013, p. 42). Essa autora cita uma grande referência da dança Ann Cooper Albright afirmando com ela a possibilidade da quebra de hábitos, de desaprender o aprendido e aprender novos caminhos: “Se como uma feminista, eu dou-me conta de que os corpos são profundamente construídos por atitudes culturais e condições econômicas, [...] como uma dançarina, eu estou consciente de que os corpos podem também ser fisicamente re-treinados e re-teorizados de forma consciente” (Albright, apud Pineau, 2013, p. 42-43). Um estudo aprofundado de algumas técnicas e métodos de Educação Somática (ES) pode orientar muito bem esse processo de desaprender e reaprender, ou reparadronizar, para usar um termo de Bartenieff, informações celulares para obter comportamentos alternativos.

Bruno Parisotto nos convida a reaprender de um modo mais leve: “O movimento instaura o corpo, que afeta o ambiente, que afeta o corpo, que se (re)inventa promovendo novas formas de se relacionar e afetar. Novos movimentos é sinal de novos futuros” (Parisotto, 2019, p.22). Laban se reacende na distinção entre controle e domínio, na qual o domínio do movimento é

74 Certamente não tão novos, como podemos verificar desde Paulo Freire com a Pedagogia da Autonomia e seu grande legado, incorporado às pedagogias da performance e a pedagogia crítico-performativa.

75 Não será tema deste texto as várias questões relacionadas aos termos e traduções dos mesmos relacionados à ideia de corporificação, incorporação, encarnação, corporalização. Utilizarei os termos de acordo com seu uso nas respectivas fontes.

necessariamente prático-teórico-relacional, oferecendo ferramentas para comprometimento, ético e poético, com o discernimento e a autorregulação diante de situações de vulnerabilidade.

O texto que segue busca dar contornos às noções que habitam o horizonte dos novos futuros com a vida em risco.

Primeiro contorno: coletividades e afetos

Com o sistema imunológico da população totalmente vulnerável ao vírus, que fontes de pesquisa da Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmam ter sido transmitido de um morcego a um mamífero até chegar aos humanos⁷⁶, testemunhamos mortes indiscriminadas pelo planeta terra e recebemos a orientação da Organização Mundial de Saúde para que ficássemos em nossas casas. “O Brasil identificou a primeira contaminação pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020, enquanto a Europa já registrava centenas de casos de covid-19. A declaração de transmissão comunitária no país veio em março, mês em que também foi registrada a primeira morte pela doença.” relata a Agência Brasil (2021)⁷⁷ em matéria que discorre sobre um ano de pandemia no país. Os dados inexatos são apenas parte do colapso não só das certezas, já fragilizadas, mas das convicções.

Tal contexto faz alguns grupos e coletividades sentirem-se convocados a permanecer em contato virtual para ampla difusão (local/global) de informações em circulação, tanto dos modos de proteção viral quanto dos modos de proteção existencial. Nesse sentido, nossos coletivos institucionais iniciaram incansáveis reuniões para que pudéssemos elaborar propostas de manutenção de nosso trabalho. Propostas de permanência, e quem sabe, novos futuros. Mas para além do que nos insere na força de produção de um país, outras coletividades nos compõem. Trago aqui um relato de participação nas discussões e provocações

76 Fonte obtida do site do Instituto Butantan, citando pesquisa da OMS que ainda está em andamento. <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surtiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>

77 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>.

disparadas por um coletivo internacional de profissionais ligados aos Estudos do Movimento Laban/Bartenieff (LBMS)⁷⁸ o qual integro.

No início de abril de 2020, participei do meu primeiro *webinar*, promovido pelo professor, doutor, Analista do Movimento Laban/Bartenieff da China, Tony Zhou, divulgado no grupo de e-mail dos CMAs⁷⁹: *Transformation of Crisis in Coronavirus Pandemic – Chinese and Global Perspectives*⁸⁰. Com mais de 100 integrantes de todo mundo, o webinar foi plural, com painelistas e moderadores de vários países e continentes. Uma professora ítalo-norte-americana, Marcia Plevin, conduziu uma prática, posteriormente comentada em pequenos grupos/salas do aplicativo Zoom, onde ocorreu todo o webinar. Além da experiência sensível transformadora permeada pela partilha de diferentes manifestações artísticas produzidas por participantes do evento e apresentadas em composição com as palestras, a experiência de movimento conduzida por Plevin trouxe para mim a perspectiva de novos futuros, com a potência de uma guiança poética por telepresença, com sensibilidade e proximidade planetária.

Na discussão, em pequenos grupos, tive a sorte de conhecer uma menina de Wuhan⁸¹, que no dia seguinte sairia de sua casa e de seu quarto onde ficou em isolamento total por quatro meses. Além do impacto por tanta interação e pela minha primeira prática de dança desde o isolamento⁸², pontuei questões que foram extremamente relevantes para a preparação de aulas práticas no Ensino Remoto Emergencial tanto para o ensino quanto para a extensão⁸³. Como afetar os corpos, os espaços, as inter-relações e lidar com a produção de sentido emergente

78 Pessoalmente, busquei integrar coletivos ligados a informações médicas, redes de distribuição domiciliar de alimentos de produção orgânica ou colonial, coletivos ligados a redes de informação alternativa, além de coletivos ligados aos LBMS e a prática de improvisação por telepresença. Coletivos de organizações políticas ligadas ao campo da dança e das relações étnico-raciais também estão ainda operantes, alguns anteriores, outros emergentes no período pandêmico.

79 Analistas de movimento Laban/Bartenieff certificados em instituições de formação internacionais. Certified Movement Analysts.

80 Transformação da crise na pandemia de coronavírus – perspectivas globais e chinesas.

81 Cidade onde foi detectada pela primeira vez a presença do coronavírus causador da covid-19.

82 Inicialmente, acreditamos que isolamento social duraria 15 dias ou poucos meses. Essa experiência foi fundamental para uma interação relacional que apresentou evidências de transformação radical em valores de vida, mesmo desde o espaço domiciliar.

83 Segui participando de outras atividades remotas internacionais de coletivos afins aos LBMS, sempre redimensionando as ideias de espaço, cognição, virtual e coletivo.

de um contexto ainda pouco conhecido por mim? Por onde começar? Assíncrono pareceu um palavrão indesejado para meus contornos.

As questões que apresento no segundo contorno envolvem encaminhamentos a partir da noção de espaço, que levou todos nós a redimensionarmos nossa memória cinestésica e adequá-la ao espaço domiciliar; noção de corpo, que apartado do espaço social e da rua, ganhou novos contornos e tonicidades, e a noção de relação corpo-espaço e de relação interpessoal por meio da telepresença. O afeto não se mede apenas pela proximidade presencial. A força dos coletivos reacende a energia do *movimento que instaura o corpo e que afeta o ambiente* e por ele é afetado num continuum de forças em espaços de ação e produção de si. Levy (2011) foi reacendido de forma contundente: o virtual é real.

Segundo contorno: espaço, telepresença, serenidades

Nosso próprio movimento e aqueles que percebemos ao nosso redor são basicamente experiências. A forma dos objetos, assim como as formas assumidas por organismos vivos, derrete, mingua ininterruptamente. E ainda, as formas dos objetos e seres vivos, quando em quietude, podem sugerir uma “paralisação” no grande e incessante fluxo de movimento no qual existimos e do qual tomamos parte. A ilusão de paralisação é baseada na percepção como que instantânea da mente que é capaz de receber apenas uma fase do fluxo ininterrupto. É nossa memória que tende a perpetuar a ilusão criada pela captura instantânea; e a memória em si é plástica, altera, desaparece. [...] A ilusão da pausa cria uma separação artificial de espaço e movimento. Sob esse ponto de vista, o espaço parece ser um vazio no qual os objetos ficam, e – ocasionalmente - movem-se. Espaço vazio não existe. Ao contrário, espaço é uma superabundância de movimentos simultâneos (Laban, 1976, p. 3).

Um estudante de análise de movimento I, no primeiro semestre de ERE, o qual abordamos as categorias Espaço e Esforço⁸⁴ dos LBMS comentou: “profe,

84 Os Estudos do Movimento Laban/Bartenieff orientam-se a partir de quatro conceitos chave: Corpo – Espaço – Esforço- Forma. A expressão Esforço também é referida/traduzida por ímpetos ou pulsões.

Laban não previu/pensou esse ‘plano da janela’ – referindo-se às janelas da telepresença de cada estudante na aula síncrona desta disciplina. Desconfortável com a experiência de percepção alterada do entorno, ou seja, do meu espaço privado tornado público a uma turma de estudantes do ensino superior em dança, e da relação frontal com suas faces também olhando para a tela frontalmente, a partir de seus espaços domiciliares, desconcertei-me.

Minhas convicções de um espaço de aprendizado circular, do efeito pedagógico da roda como “plano da janela”, este que inclui o devir-outro e o jogo de afetos entre corpo-espaço-ambiente-outros corpos em relação, foram desmontadas nesse comentário que exigia novos movimentos, novos modos de afeto para novos futuros. Fui tomada pela superabundância de movimentos, percepções e produção de sentidos simultâneos, pela necessidade de edição daquilo que, para nossa mente, parece sonho (*dream-like*)⁸⁵. A horizontalidade com que fomos aprendendo a estabelecer relações espaciais e espaço-corporais em rede foi um dos primeiros grandes aprendizados coletivos. O que estava em jogo na relação entre telepresença e presença não mediada, além da tentativa de estudo da categoria espaço em Laban/Bartenieff, era a possibilidade de verificar o que Laban já tinha organizado há um século, antes de existir o que hoje causa tal desconforto, conforme vemos na citação de abertura desse trecho.

Então Levy nos diz: “A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial” (Levy, 2011, p. 39). Referindo-se ao suporte digital de um texto, Levy também nos oferece a leitura digital de movimento, imagens e sons, usando inclusive de modo insistente o exemplo de virtualidade a partir do uso do telefone. O devir-outro do movimento virtual situa suas possibilidades na referência da experiência real tornada memória. A reserva potencial, além de aproximar-se da ‘superabundância de movimentos simultâneos’, é explorada pela subjetividade do leitor e seus processos de corporalização. Ouso dizer que usamos de forma intencional e metodológica essa exploração subjetiva, ao buscarmos corporalizar categorias inter-relacionais e sistêmicas em LBMS.

85 Expressão usada por Laban para descrever essa ‘superabundância’ de informações de movimento oferecidas pelo espaço se estivéssemos capturando de forma consciente todos seus movimentos, uma vez que ele afirma que não existe espaço vazio e que o espaço está sempre em movimento.

Um conceito chave para a noção de espaço criado por Laban é a Cinesfera, que por definição “[...] é a esfera ao redor do corpo cuja periferia pode ser alcançada através dos membros facilmente estendidos sem dar um passo além do ponto de suporte, quando em pé em uma perna, que podemos chamar de ‘base de apoio’” (Fernandes, 2006, p. 183). Segundo a mesma fonte, para ele e seus colaboradores, podemos entender diferentes classificações de espaço: o Espaço Interno, Espaço Pessoal, Espaço Interpessoal, Espaço Geral, Espaço de Ação. E as orientações principais da noção de cinesfera trazem a referência cartesiana da cruz dos eixos como captura instantânea de forma a ser visualizada no espaço para o aprendizado das diferentes relações corpo-espaço em movimento, que nunca devem manter-se engessadas nessa figura paralisada.

Além da expansão da noção de espaço cartesiano com que Laban já operava e dialogava, verificamos a ideia de espaço como experiência e não mais como forma “paralisada” “ocupando” um inexistente espaço vazio. Ou seja, a experiência de cada um como experiência relacional corpo-espaço e processo de corporalização. Explorar os conceitos de cinesfera, cinesfera pessoal, relacional, distal, envolveu, mais do que sempre, estudar a cinesfera psicológica, apresentada pelo coreógrafo, professor M.F.A. Edd Groff:

O fato de que nossos campos sensoriais se estendem bem além do nosso espaço alcançável nos traz para um relacionamento altamente dinâmico e interativo com o espaço geral e todas as pessoas e objetos em nossa zona de consciência. Com uma ênfase nos aspectos psicológicos, importantes para nossa motivação e intenção de movimento, o conceito de cinesfera em alguns círculos tem crescido para englobar esta ‘*cinesfera psicológica*’, ao invés de usar o termo cinesfera para identificar a zona do espaço físico alcançável (Groff, apud Fernandes, 2006, p. 183).

Quando estamos na presença de outro corpo em espaço compartilhado para fins de estudo, ensaio, trabalho corporal, podemos verificar a vibração espacial da energia emitida por um corpo em movimento adentrando nossa zona de consciência. Podemos também nos referir à dinamosfera, produzindo relações dinâmicas com o espaço a partir de fatores qualitativos também abordados nos LBMS⁸⁶, adensando as camadas de percepção espacial que Laban nos indica

86 Como as categorias de esforço e forma.

como existentes num espaço em constante movimento molecular, mas que nossa mente nem sempre produz a captura instantânea das camadas de movimento de um mesmo instante.

A superabundância e a simultaneidade de movimentos no espaço dinamosférico pode nos trazer, como diz Laban, um mundo turbulento de sonhos “cheio de saltos inesperados, rupturas, lacunas, sobreposições e repetições. A mente reconhece a irrealidade de um filme assim. Um movimento só faz sentido se progredir organicamente e isso significa que é preciso escolher as fases que seguem uma à outra em sucessão natural” (Laban, 1976, p. 3-4).

Curiosamente encontramos em Levy a desterritorialização de todos os suportes de linguagem anteriores ao ciberespaço.

A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial. Potencial e não virtual [...] porque numericamente finito e logicamente fechado. [...] Deste modo, seguindo estritamente o vocabulário filosófico, não se deveria falar de imagens virtuais para qualificar imagens digitais, mas de imagens possíveis sendo exibidas. O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação, resolverá na leitura (Levy, 2011, p. 40).

Se, em torno de 1939, Rudolf Laban indicava o papel subjetivo da escolha em sucessão natural do movimento pelas capturas instantâneas sobrepostas, Levy nos ensina que o virtual é justamente a arbitrariedade subjetiva da interpretação diante de um ambiente de complexidades polifônicas, polissêmicas, polimorfos. Talvez a dinamosfera e a cinesfera psicológica indiquem a presença de um corpo em movimento e em relação, de uma dança que pode ser tanto analógica quanto digital. O estado vibracional de um corpo pode ser capturado em qualquer ambiente digital ou carnal. Ou seja, agregue-se a essa rede que entrelaça movimento, presença, lugar, espaço virtual, narrativa e subjetividade à ideia de inteligência celular, oriunda de corporalização abordada por Bonnie Bainbridge Cohen em seu livro *Sentir, perceber, agir* (2015), e que parece dialogar com a noção de enação e de experiência, ajudando a constituir elementos para metodologias de primeira pessoa:

O processo de corporalização é um processo de ser, não um processo de fazer, ou de pensar. [...] Corporalização é a consciência das células sobre si mesmas. Você abandona o seu mapeamento consciente. É uma experiência direta[...] nesse caso o cérebro é o último a saber. [...] Juntas, a consciência celular e a consciência do sistema nervoso constituem um *continuum*, com o cérebro informando as células e as células informando o cérebro, cada um sendo periférico à centralidade do outro. [...] Eles também podem ser integrados em uma única consciência ou ambos permanecerem no inconsciente (Cohen, 2015, p. 278-279-282).

A complexa teia entre a experiência do movimento somático, as narrativas desta experiência com base em ferramentas teórico-metodológicas ancoradas nos LBMS e no BMC, lidando com os aspectos reais da telepresença, é matéria que ainda terá muito desdobramento, mas que vem sendo tema de algumas formulações tanto na graduação quanto na extensão, nutrindo aspectos de uma pesquisa guiada pela prática em andamento nos últimos anos.

Sigo esse texto apresentando alguns questionamentos singelos oriundos desses espaços de relação, de modo a ancorar o conjunto de referências apresentado até aqui.

No projeto de extensão Dança Educação Somática e Criação (Desc), retomado por meio remoto antes do início das aulas da graduação em 2020, pude colocar em prática algumas das questões levantadas no webinar de abril de 2020, mencionado na introdução deste texto.

No início, minha principal pergunta foi sobre o espaço: será que conseguiremos estabelecer uma relação interpessoal pelas janelas do zoom? Será que conseguirei *tocar*⁸⁷ as participantes com palavras? Será que conseguirei escolher as palavras adequadas e precisas para uma condução de movimento remota? Será que as participantes ficarão seguras com seus corpos em movimento? Como abrir vagas para pessoas que não conhecem o trabalho em curso?⁸⁸ Devo abrir vagas apenas para quem já participou das edições presenciais? Como criar zonas de aproximação com pessoas que não conheço? As perguntas não cessam, elas são

87 Com frequência faço uso do toque consentido como uma das ferramentas de ensino dos LBMS. No caso, a precisão do uso da palavra parece substituir o corpo observador da professora, que ao longo das aulas também pratica e experiencia o que propõe.

88 Desc é um projeto criado em 2017. Alguns integrantes participam do projeto desde anos anteriores e foram responsáveis pelo projeto piloto de retomada gradual dessas atividades.

muitas mais e são atualizadas no decorrer da atividade. O retorno à prática com integrantes das edições presenciais de anos anteriores foi o piloto para a abertura gradual de vagas para novos integrantes.

Nas primeiras aulas, comecei a destinar um espaço de conversa ao final para receber um feedback honesto para fins de estudo e aprimoramento. Essa conversa tornou-se uma das ferramentas mais potentes no encerramento das aulas, pois deixou de ser um momento de feedback para aprimoramento das aulas, inicialmente voltado para coisas bem funcionais, como por exemplo se minha voz era escutada e se eu estava sendo vista de um ângulo apropriado para a compreensão da tarefa. Com o tempo, essas conversas tornaram-se partilhas, e essas partilhas tornaram-se pílulas estimulantes de elaborações cujas interpretações dos movimentos e momentos dançantes trouxeram uma proximidade para nossas zonas de espaço interativo privado e social, instituindo com evidências os aspectos terapêuticos de autoconhecimento e de produção de autonomia sobre corpos banhados de imaginação.

Terceiro contorno: Imaginação e Autorregulação relacional

O sujeito é um mundo banhado de sentido e emoção
(Levy, 2011, p.108).

Durante o período de maior isolamento social, a noção de corpo foi diretamente afetada por questões ligadas à autoimagem. Podemos associar a autoimagem com a imaginação produzida a partir daquilo pelo que somos afetados, ganhando capturas instantâneas de percepção que muitas vezes desconfortam. Aqui nos deparamos com questões como – percepção é ação e sentimentos são fatos⁸⁹.

A condução das imagens ao longo das práticas com Dança Educação Somática e Criação, com o foco na percepção e na entrega ao fluxo de movimento, vem produzindo um deslocamento em que a autoimagem, tão ligada à imagem imediata, visível pelas janelas do zoom, torna-se desimportante. Ações e fatos ganham mais

89 Título do livro autobiográfico da artista de dança e cinema estadunidense Yvonne Rainer: *Feelings are Facts*, de 2006.

ênfase do que o espelho. Estar junto com esse grupo passa a ser mais importante do que o detalhe excessivo dado à aparência. Questionamentos tornam-se foco, ganham atenção: Como eu agi, como eu percebi, ou o que aconteceu, como eu fui vista, alguém viu? Como eu me deixo mover pelo que vejo do movimento de uma colega? Que imagens habitaram meu espaço e/ou meu corpo? Com quem/quê eu dancei? Estas são perguntas que ganham maior dimensão do que as mais básicas preocupações com a aparência. Com o foco deslocado para a ação, os processos de corporalização reacendem e autorregulam também a autoestima.

Alguns relatos feitos no DESC permitem-me confirmar quando reconhecem a plenitude da experiência como produção de si. São falas produzidas ao final da prática⁹⁰ como, por exemplo: dar permissão para o cabeção dançar; ou quando a dica de movimento é com a “cauda”⁹¹, a exploração destes movimentos provoca o desejo de ter uma cauda. Serpentear e ondular nos colocam em estado de sonho. Imagens de água são recorrentes na minha condução de prática somática Laban/Bartenieff, e recebo como feedback, por exemplo, que perceber um rio fluir ou dançar sob o corpo deitado no chão traz a possibilidade de equalizar as imparidades do corpo; e que a correnteza moveu placas tectônicas do corpo, indicando alterações na estrutura esquelética; ou que as pernas não sabiam o que era ser assim tão móveis, e ficaram cambaleantes porque desconheciam tal mobilidade.

Estes são alguns exemplos que carregam a produção de imagem para a execução de movimento, e seus desdobramentos e instantes de captura dos integrantes do grupo e respectivas partilhas, seguidamente poéticas. Os componentes crítico-reflexivos podem ser observados em comentários como os que seguem: “Nesses momentos em que o corpo se permite, ele produz uma autorização para si, e torna-se autor de si. Considerando como hipnose cultural, o automatismo gera a cultura do déficit de atenção em nome de uma produtividade poucas vezes eficaz. A gente vive o que aprende e o corpo é o meio de conscientizar sua função”.

Em Estudos Somáticos do Movimento, disciplina oferecida aos cursos da Esefid em 2020-1, uma turma de nove estudantes⁹² partilhou o espaço interativo da plataforma

90 Deixo o texto em itálico para os trechos em que fiz um compilado das falas, não sendo estas a manifestação original dos integrantes do grupo, mas anotações feitas em meu diário de aulas.

91 Termo utilizado por Bartenieff para referir a uma das extremidades da espinha, criando a imagem de continuidade da mesma.

92 Sabemos que normalmente as turmas iniciam com um número bem maior do que os que finalizam as disciplinas, sobretudo no ERE.

zoom do modo mais sensível que nos foi possível naquele contexto, estabelecendo o que chamamos de diálogo somático pandêmico, compatível com reflexões práticas sobre a educação. Todos foram convidados a produzir o que chamamos de diário de bordo.

Diante da inquietação causada por propostas de imersão no próprio corpo e de imersões corpo-ambiente – o que declarava nossa falta de contato com o ambiente natural e levava a quase obrigatoriedade de operar com nosso ambiente doméstico ou profissional como nosso ambiente natural, trazendo assim tudo o que isso pode significar para *um* corpo e *uma* dança. Refazendo a pergunta sempre presente em minhas disciplinas: qual é o corpo que dança⁹³ segue-se a reflexão de uma estudante: o corpo da tela ou o corpo domiciliar?

As perguntas que seguem foram disparadoras de uma ecoperformance colaborativa, produzida pela turma com base na produção de uma sequência de movimentos de relação corpo-ambiente com três momentos: um trecho de chão, um trecho tirando ou vestindo uma peça de roupa e um trecho em deslocamento/percurso, editado com áudios da aula e das conversas preparatórias ao vídeo do qual também participei, disparados pelas perguntas: o que falta? O que sobra? O que é dançar para alguém/ninguém? Quando não é para ser dança? Dar atenção à experiência é dança? A gente já tem um caminho? Importa onde queremos chegar, ou qual o caminho a percorrer?

O processo que desdobrou entre produção de imagens, reunião de pequenos vídeos, edição de vídeo, edição de áudio, até chegarmos à finalização, gerou uma sucessão de movimentos e intensidades que afetaram a edição final que por sua vez afetou seus agentes.

Como participante da tarefa final por mim proposta, fui afetada por tudo o que aprendia junto aos estudantes. Desta vez, do lugar de quem não domina algumas das ferramentas, mas confia nas auto regulações de processos pautados por questionamentos reflexivos.

Seria aquele que propõe quem deve formatar intensidades, memórias, impulsos ou as novas formas desejosas em nascer? Ou nos compete mais estarmos sensíveis e permitirmos que o próprio processo encontre a sua melhor forma de fazê-las fluir? Encontrar um outro jeito de reorganizar os encontros, reconhecer as multiplicidades no acontecimento, evocar o próprio saber-viver do propositor junto com seus alunos e alunas, ou seja, viver com e para a potencialização da vida e não seu adestramento (Sastre, Silva, 2021, p. 185).

93 Título do livro de Jussara Miller sobre a técnica de Klaus Vianna.

Esboço de síntese: autorregulação

Os estados atencionais do corpo, produzidos por serenidades somáticas guiadas por meio remoto, em que nossa atenção ganha uma guia interacional específica, apontam para a autonomia, ou seja, para as tomadas de decisão que sempre estiveram presentes como potência de virtuais, e que historicamente produziram desconfortos entre pedagogias de ensino tradicionais, diretivas, sobretudo baseadas no modelo visual da cópia. No ensino remoto, o modelo visual não vigora mais sobre a cópia, mas sobre a referência, pois ver em movimento uma tela fixa com uma imagem de/em movimento transforma de maneira radical nossa percepção de movimento em movimento. Essas transformações produzidas pelo complexo de mediações, enaltece a autonomia e a autorregulação de nossos saberes corporificados desde as células.

Narrativas poéticas emergem de partilhas em que a experiência foi condição para a emergência de sentidos, capturas instantâneas de imagem em ação de corpos em movimento em seus espaços domiciliares, em relação com as janelas e seus respectivos planos, planos já não mais relacionados às formas bidimensionais, mas planos enquanto projetos de novos futuros constituídos no coletivo da interação do ponto de vista de uma janela.

A autorregulação não institui a esperada ordem, ela institui uma ordenação de eventos que só se configura quando em relação entre todos os componentes, do micro ao macro espaço corporal atentos ao presente, à presença dos corpos e a virtualidade dos sentidos em constante emergência. São processos que seguem reverberando partilhas, aprendizado e renovação.

Referências

COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método Body-Mind Centering*. São Paulo: SESC São Paulo, 2015.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.

GIL, José. *Movimento total. O corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

GUMBRECHT, Hans U. *Produção de presença. o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2010.

LABAN, Rudolf. *The language of movement. A guidebook to Choreutics*. Boston: PLAYS, INC. 1976.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.

PARISOTTO, Bruno. *O que uma dança nos ensina sobre uma vida?* Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PINEAU, Elyse. *Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora*. In: PEREIRA, Marcelo Andrade (org.). *Performance e Educação: desterritorializações pedagógicas*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-58

RAINER, Yvonne. *Feelings are facts: a life*. Cambridge, London: MIT Press Writing Art Series, 2006.

SADE, Christian. *Enação e metodologias de primeira pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência*. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 45-58, jul./dez. 2009.

SASTRE, Cibele. SILVA, Tatiana Cardoso da. *Entre propor e atuar: diário de bordo como cartografia*. In: ICLE, Gilberto (org.). *Formação e processos de criação*. São Paulo: Max Limonad, 2021. p.163-190.

SASTRE, Cibele. *Learning/teaching, creating and performing through LBMS*. *Journal of Dance & Somatic Practices*, v. 12, n. 1, 1 Aug 2020, p. 95-106.

SASTRE, Cibele. *Entre o performar e o aprender. Práticas performativas, dança improvisação e o sistema Laban/Bartenieff em movimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TESSLER, Gustavo Monteiro. *Corpo que cola, corpo que cria: ensaio-collage de um aprender somático em isolamento*. Revista da FUNDARTE, Montenegro, ano 21, n. 44, p. 1-18, jan./mar. 2021.

VARELA, Francisco; SHEAR, Jonathan. *First-person methodologies: what, why, how?* Journal of Consciousness Studies, v. 6, n. 2-3, p. 1-14, 1999.

Com Frida Kahlo, Pina Bausch e outros corpos: uma genealogia matricial (per)formativa

Odailso Berté

No estudo de doutoramento, intitulado *Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos: dança e pedagogias culturais*, refleti sobre um processo criativo e pedagógico em dança baseado na relação corpo e imagem, ou seja, criar dança a partir de como as imagens afetam os corpos, sejam imagens da arte sejam imagens da cultura pop (popular, midiática, etc.). Neste processo, assumi meus afetos por imagens de três mulheres a quem admiro: a pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), a coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009) e a cantora pop estadunidense Madonna (1958). Kahlo com seu processo criativo autobiográfico, de pintar seu corpo feminino, indígena, LGBTQIAP+, com deficiência; Bausch com seu método de criação de dança a partir de perguntas que convocavam bailarinas/os a serem coautores da dança utilizando de suas vivências; e Madonna com sua irreverência ante o sistema da arte, os padrões religiosos e morais, e a mescla de arte, imagem e entretenimento em seu trabalho. Desse caminho investigativo-criativo, emergido de um processo artístico-pedagógico com um grupo de jovens bailarinas/os/es⁹⁴, surgiu a compreensão da dança *contempop* (BERTÉ, 2015), um modo de fazer-pensar dança provindo da relação dos corpos com imagens tanto da arte como da cultura *popular*.

Os modos de criar destas três mulheres têm me inspirado a fazeres no ensino e na criação de dança que buscam conectar-se aos afetos de alunas/os, no intuito

94 Conforme a filósofa brasileira Marcia Tiburi, em sua obra *Feminismo em Comum: para todas, todes e todos* (2018), uso nesta escrita a linguagem inclusiva de gênero incluindo os artigos “as” e “os” e também o “es” referindo-me aos sujeitos LGBTQIAP+ que não se enquadram na compreensão binária homem e mulher.

de formar intérpretes-criadoras/es, ou seja, corpos autônomos no processo de pensar-fazer dança. Estes elementos têm reverberado nos processos formativos de estudantes, orientandas/os/es e demais acadêmicas/os que fazem parte do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA)⁹⁵. Junto das/os/es alunas/os/es, as experiências vividas no LICCCA têm sido o coração a bombear ânimo, energia e esperança para meu trabalho acadêmico, e sua incidência vem mostrando-se tanto na formação das/os/es estudantes quanto na continuidade do meu processo formativo enquanto artista-docente-pesquisador.

Revisito aqui trabalhos de estudantes como Castro (2016; 2021) e Schmidt (2020), licenciados em dança que entrelaçaram suas vivências artísticas no LICCCA com temas de seu interesse, produzindo instigantes trabalhos em nível de graduação e pós-graduação. Estas e outras pessoas e experiências me impeliram a aprofundar estudos e práticas artísticas e, junto disso, reflito sobre o que vivi com o pintor mexicano Arturo Estrada – discípulo de Frida Kahlo, em 2018, no México, durante os fazeres artístico-investigativos do pós-doutorado, e com o bailarino do Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, o estadunidense Eddie Martinez – discípulo de Pina Bausch, durante a residência artística ministrada por ele no final de 2018, na Universidade Federal de Santa Maria. Os modos como estas experiências criativas e formativas vêm reverberando em ações de ensino, pesquisa e extensão, têm me possibilitado refletir sobre genealogias matriciais (Ettinger, 2006; Berté, 2020a) que vão nos (per)formando ao longo de nossas trajetórias. É um pouco disso que me disponho a compartilhar nestas reflexões que aqui seguem.

A repetição geradora de diferença

A reflexão sobre as genealogias matriciais – que são redes de inspiração, afecção e criação de diferença –, é aqui motivada por experiências vividas junto com as/os/es estudantes e colegas professoras/es do LICCCA. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso em Dança, Castro relata: “com a proposição da dança *contempor* pude

95 O LICCCA é um projeto e grupo de pesquisa do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM, criado em 2014, dedicado ao estudo e experimentação de processos criativos em dança, coordenado pelo professor Odailso Berté e a professora Mônica Borba. Os trabalhos artísticos do LICCCA têm sido apresentados em diferentes espaços públicos, escolas, teatros e eventos de Santa Maria/RS e região.

experimentar a criação de dança a partir dos meus desejos, gostos e significá-los a meu modo, ampliando minha autonomia como criador” (Castro, 2016, p. 25).
E continua:

No ano de 2016 o processo criativo em torno das imagens de Frida foi aprofundado, dando origem à produção artística intitulada “FeridaCalo”. Nesse processo continuo me enxergando e percebendo como propositor de movimentos que dizem de mim e da relação que estabeleço com as imagens que cultivo.

Relato a experiência criativa no LICCDA, pois, percebo que os modos de composição da dança *contempop* estão muito presentes naquilo que faço hoje como artista, pesquisador, professor, coreógrafo. Seja pelas tarefas de criação, seja pelo modo de valorizar a experiência do aluno... Trata-se de um processo de fazer-pensar dança que impulsiona a metodologia criativa deste TCC (Castro, 2016, p. 25).

As experiências artísticas, pedagógicas e investigativas vividas em grupo, no LICCDA, têm inspiração na pedagogia da pergunta (Freire; Faundez, 2008) e da autonomia (Freire, 2007), e nos procedimentos criativos da coreógrafa alemã Pina Bausch (Schaffner, 2013; Berté, 2011), baseado em perguntas e nas experiências vividas para a criação de dança, fundamentos que me acompanham há tempos e atravessam as pesquisas de Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Castro reflete sobre os aprendizados e os desdobramentos destes em suas práticas de ensino, pesquisa e criação, tanto na graduação como no mestrado. Refletindo sobre como o processo criativo do espetáculo de dança “FeridaCalo” (2016), do LICCDA, criado a partir da relação das/os/es bailarinas/os/es com imagens da pintora mexicana Frida Kahlo, ele destaca:

Com as descobertas artísticas produzidas por esse processo – constituído de modo colaborativo – percebi questões que me afetavam enquanto artista em formação: a relação arte e vida no processo criativo, em especial através de uma perspectiva contemporânea de arte que valoriza e potencializa as experiências dos sujeitos com as imagens; a inter/multi/pluri/transdisciplinaridade presente nesse processo que entrecruza dança e artes visuais a fim de propor modos de criação em arte contemporânea; e as potentes reverberações políticas que permeiam o fazer-pensar criativo pautado no reconhecimento dos modos de ser e viver de diferentes sujeitos (Castro, 2021, p. 24).



Figura 1 – Performance “Vinte e Quatro Outonos”, 2019. Trabalho artístico que compõe a pesquisa de Mestrado em Artes Visuais de Crystian Castro, UFSM

Fonte: Imagem cedida pelo autor Crystian Danny da Silva Castro.

Na continuação do seu processo formativo, Castro aprofunda a reflexão acerca de sua experiência no LICCDA e sobre como isso segue reverberando em suas práticas, adensando a compreensão dos sentidos estéticos, pedagógicos e epistemológicos que permeiam estas vivências formativas. Nos trabalhos artísticos por ele criados, e especialmente “Vinte e Quatro Outonos” (Figura 1) – baseado no Diário de Frida Kahlo, compreendido como espaço de gestação artística constituído por fragmentos do cotidiano, desenhos, esboços de obras e outros elementos que compunham seus processos criativos –, percebe-se o constante amadurecimento de um artista que, inspirado por esta artista, assume o processo criativo autobiográfico como eixo de sua pesquisa. Assim, entrecruza elementos de sua história de vida, identidade, masculinidade e orientação sexual, trazendo a público obras impactantes nos questionamentos que causam e na visualidade que instauram.

Nesta perspectiva, também Schmidt relata sua experiência no LICCDA, especialmente com os espetáculos “FeridaCalo” (2016), “Som e Luz em Corpos” (2018) e a Exposição virtual “Y Solamente Social” (2020), destacando o que estes trabalhos artísticos lhe possibilitaram:

Reconhecer-me como intérprete-criadora. Com suas temáticas e reflexões, me transformaram enquanto artista, mulher e professora. Foram grandes desafios que me fizeram escolher a dança contemporânea como a minha dança, e sem dúvidas esses espetáculos me fizeram encontrar isso. [...] adentrei também no universo da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954), que antes eu não conhecia. Suas obras e sua história de vida me cativaram, principalmente ao dançar motivada por suas obras, tendo-as como mote criativo [...]. Essas experiências e as leituras feitas me permitiram ir traçando um entrelaçamento, uma bricolagem entre as obras de Kahlo, as ideias de dança da Trisha Brown e as imagens e memórias de minha infância (Schmidt, 2020, p. 29 e 37).



Figura 2 – Frame da videodança *Las dos Samaras*, 2020.

Trabalho artístico do TCC em Dança de Samara Weber Schmidt, UFSM.

Fonte: Imagem cedida pela autora Samara Weber Schmidt.

Ao estabelecer conexões entre sua história de vida, a dança-desenho de Trisha Brown e as imagens de Frida Kahlo, Schmidt articula uma bricolagem artística

e investigativa, esboçando sua própria dança-pintura. Com a videodança *Las dos Samaras* (Figura 2), ela, ao mesmo tempo, faz do corpo, ou seja, de si mesma, tela, criadora e musa inspiradora, aludindo ao quadro *Las dos Fridas*, 1939, de Kahlo, e à performance/dança *It's a Drawn / Live Feed*, 2003, de Brown, e extrapolando as molduras do que poderíamos chamar de inspiração nessas duas artistas. Em *Las dos Samaras*, é como se Schmidt dançasse com seu alter ego, bifurcando os sentidos de espelhamento, da autoimagem e dos usos corriqueiros da pergunta “Ser ou não ser? Eis a questão”, do personagem Hamlet, na peça de William Shakespeare.

Os trabalhos de Castro e Schmidt, como os de outras/os/es estudantes, manifestam potências criativas de identificação, apropriação e transformação dos aprendizados e experiências. Isso se aproxima da reflexão de Ettinger sobre a transafetividade que perpassa essas relações de inspiração, fascinação e afecção com artistas com quem nos identificamos: “um movimento em espiral para romper repetições psíquicas eternas, inventando novas cordas e fios, e criando o que nos termos deleuzianos significa a diferença na repetição” (Ettinger, 2009, p. 23; tradução nossa). Em meio às diferenças tecidas pelas/os/es estudantes, nas formas como foram usando os caminhos criativos da relação corpo-imagem experimentada no LICCDA, sensações de encantamento, questionamento e incompletude foram mantendo-me desperto para seguir aprendendo com elas/es. E hoje compreendo que foram as repetições e as diferenças geradas por elas/es que nutriram minha curiosidade em aprofundar a reflexão sobre tais caminhos criativos e me levaram ao estudo de Pós-Doutorado no México, onde busquei compreender estas tramas formativas e criativas como uma genealogia matricial – compreensão ancorada no conceito de espaço-fronteiriço matricial (*matrixial borderspace*), de Ettinger (2006) – importante fundamento desta reflexão que, mais adiante, neste estudo, será adensado. Por hora, acrescento outros sujeitos que também compõem esta genealogia matricial (per)formativa, seguindo o propósito de partir das experiências, pessoas e práticas artísticas para relacioná-las com conceitos.

Com um discípulo de Frida Kahlo, a fascinação e a copoiesis

Em 2018, ano em que residi no México para a pesquisa de Pós-Doutorado, tive a grata oportunidade de conhecer o pintor mexicano Arturo Estrada (1925), um dos

integrantes do grupo conhecido como *Los Fridos* – alunos de Frida Kahlo durante e após sua atuação como professora da *Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Gravado “La Esmeralda”*. Durante os dias de convivência e entrevista com ele, em sua casa e estúdio de pintura, ouvi emocionantes histórias de suas vivências e aprendizados com a maestra Frida Kahlo. Os modos de ensinar de Frida Kahlo conformavam uma espécie de pedagogia da convivência na qual as aulas podiam acontecer na sala de aula, na rua, nos mercados públicos, nos sítios arqueológicos, nos museus, nos espaços de trabalho de outros pintores (muralistas), além da realização de trabalhos artísticos em bairros, associações populares e tavernas (*pulquerías*), em um intenso estímulo da arte popular e das relações arte e política e arte e vida. Entre os ensinamentos de Kahlo compartilhados por Estrada, destaco o seguinte relato:

“Veja que bonita aquela figura comprando frutas. Veja que bonito este tecido”. A maneira dela ensinar não era uma forma acadêmica muito estrita. Ela permitia que tu construísse o modelo, que o interpretasses. E quando ela observava que tu não sabias o que ver, o que buscar, então era quando ela intervinha: “Veja, é redondo, a luz vem do lado direito, é em parte que vai se dividindo o tom, primeiro mais forte, médio e já é sombra”. Tudo foi no momento, é como realmente eu fui descobrindo a forma de ver e de fazer-me um pintor (Berté, 2020a, p. 117).

Nas falas de Estrada é possível perceber a pedagogia (con)vivencial e pouco ortodoxa de Frida Kahlo, uma personalidade extraordinária propositora de uma “respeitosa liberdade criativa” (Franco, 2007, p. 168; tradução nossa). Kahlo não criou discípulos conforme a tradição da história da arte propõe, pois *Los Fridos* não repetiram de maneira estrita seu estilo, técnica e/ou método de pintura. Mesmo, porque, ela própria não seguiu/reproduziu um único método ou escola pictórica, mas fez uso de diversos deles, colocando-os a serviço do que ela queria expressar em seu projeto artístico. Embora diferentes críticos de arte, e o próprio André Breton, pai do surrealismo, a classifiquem como surrealista, Kahlo sempre se opôs, veementemente, a isso (Berté, 2020a).

A nenhum outro dos *Fridos* foi tão fácil, como foi para Estrada, assimilar as chaves e os cânones propostos por sua professora, aos quais ele concedeu, intuitivamente, signos tais que lhe permitiram somá-los, obtendo como resultado um refinamento popular, que é a principal característica de sua obra [...] (Tibol, 1961, p. 7, 10; tradução nossa).

A liberdade criativa da pedagogia de Frida Kahlo foi o contexto que proporcionou a Estrada dar uma formulação própria aos ensinamentos artísticos de sua professora, de modo que é possível perceber em sua obra tanto a diferença na repetição como uma “copioiesis” com Kahlo, ou seja, uma “potencialidade criativa e ética de enlaces-fronteiriços [...]. Um enlace fronteiriço matricial é uma rede copoiética mutante na qual a cocriatividade pode ocorrer” (Ettinger, 2005, p. 705; tradução nossa). Ettinger compreende que somos sujeitos parciais, conformados por tantos outros sujeitos, uma espécie de “transjeitos”. No campo artístico, ao nos fascinarmos por determinadas/os artistas e obras, compomos com elas e eles uma complexa esfera transafetiva que, nos processos de criação artística, instaura a “copioiesis”, a cocriação feita por meio de enlaces, vibrações, afetos, fios invisíveis que conectam sujeitos de tempos e espaços diferentes. Em obras de Estrada como *Vida-Muerte de Frida Kahlo* (1954), *Autorretrato* (1975), *La otra orilla* (1975), *La columna* (1987), *Antorcha campesina* (2006), entre outras, estão ensinamentos, imagens e procedimentos de Kahlo (diretos e indiretos) não outorgados por normativas disciplinares e disciplinares de repetição estrita, mas, estão, sim, aí imiscuídos pela “copioiesis” entretecida por relações corpo-psique-espaço-tempo que (per)formam este criador.



Figura 3 – Arturo Estrada (esq.) e Odailso Berté (dir.), dança performativa *Tú, Él, Nosotros Tres*, 2018, Galería José María Velasco, Cidade do México

Fonte: Arquivo do autor Odailso Berté.

Na figura 3, está, à esquerda, a dança performativa *Tú, Él, Nosotros Tres*, que foi parte das criações e estudos da pesquisa do Pós-Doutorado, criada a partir de associações entre imagens das cartas do jogo popular Loteria Mexicana e de obras de Frida Kahlo, Arturo Estrada e Nahum Zenil (1947). As compreensões da diferença na repetição, da “copioiesis” e dos enlaces-fronteiriços (que constituem a ideia da esfera matricial e, portanto, da genealogia matricial, que logo será enfocada) possibilitaram-me aprofundar a reflexão acerca da relação corpo-imagem no processo criativo de dança. Mais que representar a imagem através de movimentos, mergulhei na complexidade das teias corpo-psique-espaco-tempo matriciais, compostas de memórias, afetos, ancestralidade, desejos e conexões eróticas, compreendendo que, ao estar fascinado pelas imagens desses artistas, essa “fascinação” refere-se a uma forma de “afeto estético que opera na prolongação e retardamento do momento do encontro-evento” com a imagem/obra/artista (Ettinger, 2005, p. 707; tradução nossa).

O exigente afeto da fascinação faz mergulhar na visualidade da imagem, possibilitando ao corpo-artista uma profunda experiência estética criadora que acessa sensações, lembranças, memórias (inclusive intrauterinas, conforme Pollock, 2000), mas não no sentido de enlaçá-las hermeticamente com o presente. Trata-se da complexa experiência, feita de desafios, momentos de graça e desacertos, de relacionar-se com os fios, cordas e enlaces que já existem aí como sensibilidades em comum e que foram, portanto, os possibilitadores desta rememoração ocasionada pelo encontro surpreendente e agraciador com a arte/imagem. Nestes interstícios do encontro-evento estético, onde se pode filtrar algo estranho, íntimo, intrigante e até perturbador, próximo do contexto de vida de Kahlo e convivendo com os artistas Estrada e Zenil, experimentei elementos para pensar-fazer uma dança performativa. Esta, um atravessamento entre dança contemporânea e performance, ganhou novos tons na experiência vivida com o bailarino Eddie Martinez, discípulo da coreógrafa Pina Bausch, que finalizou este período formativo do Pós-Doutorado, já de volta ao Brasil, durante a residência artística por ele conduzida.

Com um discípulo de Pina Bausch, uma dança performativa

Uma das mais conhecidas ideias da coreógrafa alemã Pina Bausch é a sua atenção não tanto para o como os corpos se moviam, mas com o que os movia. Houve um tempo em que interpretei isso a partir do binarismo forma x conteúdo, mas, de uns tempos para cá, o conceito de performatividade tem me ajudado a rever ideias e potencializar esta reflexão para articular a compreensão de dança performativa. E junto da relevância deste e outros conceitos está a prática artística, os processos criativos entendidos como laboratórios de experimentação, estudo e reflexão os quais a constituição ontológica do corpo, que é teórico-prática, pode ser compreendida de maneira mais concreta, diferentemente de outros campos de saber ainda estagnados pelo modernismo cientificista e seus dualismos.

A Residência Artística dirigida pelo bailarino Eddie Martinez⁹⁶, do Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, reuniu uma série de experimentos de criação, a exemplo do que ele vivenciou com Bausch durante os longos anos em que trabalharam juntos. Soletrar o próprio nome em movimento; fazer provocações; reagir com movimentos a uma obra do pintor Basquiat; tocar o outro como se fosse um instrumento musical; escrever, em movimento, a palavra alucinação na parede; mostrar qual dos sete pecados capitais me representa; algo que faço para me acalmar; feio e bonito ao mesmo tempo; duas pessoas se beijando sem usar os lábios; mostrar três lugares de ternura no corpo; “gaúcho”; reagir com movimentos a uma obra do pintor Picasso; flutuar, tremer, cavar, cair, circular; entre outras proposições com perguntas, imagens e/ou palavras orientaram as experimentações criativas ao longo da residência.

96 Realizada de 19 de novembro a 14 de dezembro pelo Floema – Grupo de Estudos em Estética e Educação do Centro de Educação/UFSM, no Centro de Convenções da UFSM, culminando com a mostra artística “Uma Casa de Poesia”.



Figura 4 – Eddie Martinez (esq.) e Odailso Berté (dir.); processo criativo da cena *This is the bombacha, tchê*, cena da mostra *Uma casa de poesia*

Fonte: Arquivo do autor Odailso Berté.

Conforme procedemos ao longo de toda a residência, após cada atividade de criação, conforme a figura 4, à direita, estou mostrando a Martinez uma de minhas criações que compõem a mostra final da residência “Uma Casa de Poesia”. É a cena que intitulei “This is the bombacha, tchê!”, resultante da atividade com a palavra “gaúcho”. Divaguei sobre o que fazer com esta palavra que, de certa forma, define-me pelo estado em que nasci (o Rio Grande do Sul), mas que carrega marcas de uma identidade inventada, sobreposta a outras identidades culturais, especialmente dos povos originários, além de questões de gênero problemáticas...

Estava com uma bombacha na mão, mas receoso em vesti-la. Então pensei: para que serve a bombacha? Fazer movimentos alusivos ao que é ser gaúcho vestindo a bombacha? Como explicar a Martinez, que é estadunidense e descendente de mexicanos, o que é e para que serve a bombacha? Como fazer isso de maneira humorada e, ao mesmo tempo, provocativa, questionando a imagem heteronormativa do homem gaúcho? Então, elaborei um pequeno texto explicativo e corriqueiro sobre a bombacha, o qual recitei (em inglês com acento mexicano) usando um sapato de salto alto, um blazer, um corset acinturador e uma cueca, fazendo gestos e ações quase que ilustrativas para o texto que dizia o seguinte:

*This is the bombacha. This is the bombacha, tchê! You can use the bombacha to reforce your virility. Yeah! You can use the bombacha to dance the “Pezinho”, the “Maçanico” and the “Chula”, hey! You can use the bombacha to work with pigs, cows and chickens. You need the bombacha, because the bombacha is powerfull, tchê!*⁹⁷

O texto tinha um cunho explicativo da serventia da bombacha, mas o tom satírico da interpretação dava um ar de propaganda, de discurso de convencimento proferido por um possível vendedor latino e gay, nos Estados Unidos, repetindo informações quase turísticas a respeito desta vestimenta. A bombacha é um objeto/imagem que me representa significados problemáticos sobre o homem gaúcho, de modo que criar um discurso com frases corriqueiras sobre a importância da bombacha, vestindo cueca e sapatos de salto alto, criou contradições, crítica através do humor, imagens que intentam subverter os sentidos tradicionais que esta veste carrega, instaurando o que entendo como um uso performativo do objeto e da palavra “bombacha”, invertendo aquilo que já está normatizado a seu respeito.

Em seus estudos de gênero, a filósofa estadunidense Judith Butler afirma que o conceito de “performatividade” se refere à “prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia” (Butler, 2012, p. 18; tradução nossa). A performatividade diz respeito à trama normativa na qual nutrimos e perpetuamos as leis que nos regem ao segui-las e repeti-las. As normas nos performam à medida que as performamos. Isso tem relação com a biopolítica refletida por Michel Foucault (2007) ao discutir a microfísica do poder, uma forma de política com poder de incrustar nossos comportamentos e nos fazer sujeitos, ou melhor assujeitadas/os. Trata-se de biopoderes que conformam a própria materialidade humana, pois, como destaca Katz, o “corpo é trânsito permanente entre natureza e cultura” (Katz, 2005, p. 16).

María Acaso possibilita refletirmos sobre a performatividade da imagem, pois, com base no estudo do filósofo da linguagem John L. Austin, que discute sobre como as palavras fazem coisas, esta pesquisadora espanhola destaca o poder das imagens em fazer coisas, “performando nossas ideias, nosso corpo, nossos hábitos” (Acaso, 2012, p. 96; tradução nossa). Ao direcionar esta ideia da

97 Texto criado e recitado por Odailso Berté na mostra da Residência Artística “Uma Casa de Poesia”, dirigida por Eddie Martinez, apresentada em 14 de dezembro de 2018 no Centro de Convenções da Universidade Federal de Santa Maria.

performatividade da imagem em relação ao corpo para os processos criativos pautados na relação corpo-imagem, um instigante desafio se aprontou: consciente do que podem as imagens, pode o corpo fazer um uso performativo desse poder para criar movimento? Da mesma forma que, conforme reflete Butler (2012), os sujeitos LGBTQIAP+ fizeram uso performativo dos termos “*queer*” e “viado” como imagens/palavras de autoafirmação, invertendo seu sentido pejorativo – de quando usados por sujeitos homofóbicos para humilhá-los –, fui compreendendo que seria possível utilizar o poder das imagens para criar movimentos que não os de subserviência. Diferentemente do que fazem o colonialismo, o patriarcado, o capitalismo, o fascismo, os processos criativos ancorados nesta perspectiva, em vez de alienar e impedir, podem alentar e impelir o potencial crítico, criativo e performativo do corpo.

As imagens, perguntas e palavras utilizadas por Martinez como disparadores para a criação, embasadas no que ele viveu e aprendeu com Bausch, performaram a nós, corpos. Dispomo-nos às proposições criativas conscientes do poder dessas imagens/perguntas/palavras em mover a nós, corpos. Estas experiências criativas possibilitaram-me compreender, pelo viés da performatividade, o foco de Pina Bausch em importar-se mais com o que movia o corpo. Consciente do poder performativo da imagem/pergunta/palavra, nos processos criativos, o corpo pode fazer usos performativos desses disparadores para a criação de uma dança que compreendo como dança performativa.

Com Greiner (2013), percebo que a compreensão do corpo em movimento se transformou quando a dança flexibilizou suas fronteiras enquanto gênero artístico e se aproximou da performance, ou arte de ação. É desse encontro entre dança contemporânea, performance e compreensões de performatividade, sustentadas por diferentes práticas artísticas desenvolvidas nesse percurso, algumas delas apresentadas aqui, anteriormente, que a ideia da dança contempop vem amadurecendo com/para a compreensão da dança performativa. A dança performativa, apoiada no historial autobiográfico do corpo e no uso de imagens, articula-se como “uma zona criadora em que o corpo exercita uma constante construção/reconstituição da sua autenticidade, identifica sua experiência artística com seu contexto pessoal/social” e evita que o processo criativo deságue em uma enxurrada de exibições de movimentos globais (Berté, 2020a, p. 246).

São muitas as marcas deixadas pelo encontro-evento com a arte de Pina Bausch através de seu discípulo Eddie Martinez, nesta tessitura matricial que me conecta a ela por meio dele. No ensaio final da mostra *Uma casa de poesia*, eu estava repassando com Martinez outra cena que reunia movimentações advindas de vários experimentos feitos ao longo do processo, quando ele me parou e, ainda que não sejam exatamente estas as palavras, disse:

Você lembra da imagem do Homem Vitruviano do Leonardo da Vinci? Pois eu quero que você pense nela para executar sua movimentação. Você recorda da posição/movimento dos braços na imagem? Quero que você expanda, amplie seus movimentos, seus músculos, seus ossos, tecidos, olhar, expressão, como se eles pudessem tocar chão, teto e paredes deste teatro, preenchendo todo o palco/espço ainda que você seja apenas um ponto nele.

Eu dancei como se tivesse engolido a imagem do Homem Vitruviano sem mastigá-la, no sentido de dar corpo aos sentidos e às orientações dados por Martinez. Esta imagem performou (m)eu corpo naquela noite memorável em meus afetos, coroando uma das experiências mais significativas em dança que vivi. Os enlances-fronteiriços que aproximam a dança de Bausch, Martinez e eu reforçam as compreensões de repetição na diferença e “copioiesis” na articulação da dança performativa gerada no seio desta ampla esfera que (con/per)forma meus fazeres artísticos e que compreendo, sinto e vivo como uma genealogia matricial.

Uma genealogia matricial que nos (per)forma

Na pesquisa de Pós-Doutorado, busquei construir uma genealogia de artistas homens que se inspiram em Frida Kahlo, ancorando este estudo na proposição da espaço-fronteiriço matricial (*matrixial borderspace*) da pesquisadora e artista israelense Bracha Ettinger (2006). Com isso, construí o que chamei de genealogia matricial, diferente das genealogias artísticas tradicionais da história da arte baseadas na repetição discipular de técnicas e métodos. Três homens “engravidados” por Frida Kahlo é a metáfora que aproxima Arturo Estrada, Nahum B. Zenil e eu, Odailso Berté, em um encadeamento articulado por enlances-fronteiriços, fascinações,

afecções, “copioiesis”, diferença na repetição. Esta pesquisa, motivada pelas práticas artísticas desenvolvidas com o LICCDA, possibilita-me olhar novamente para estas mesmas práticas e vê-las como parte desta genealogia matricial que inclui formas de diferença na repetição e “copioiesis” com a arte de Frida Kahlo e Pina Bausch, seus discípulos Arturo Estrada e Eddie Martinez, os estudantes Castro e Schmidt e eu.

A perspectiva matricial integra o projeto feminista na arte em suas perspectivas de questionar o olhar fálico patriarcal que tem objetificado os corpos, as diferenças, as mulheres e tantos outros sujeitos, relegando-as/os a um nível subalterno. Ao comentar os estudos de Ettinger, que partem do conceito e da simbologia da matriz (útero), Pollock salienta que a “matriz é um espaço inconsciente” que se baseia em “inter-relações femininas/natais”. A matriz deflagra um espaço compartilhado no qual “diferenciação-em-coemergência e distância-em-proximidade” se reorganizam através de “metamorfoses criadas – e logo criadoras” (Pollock, 2000, p. 336; tradução nossa). Ampliando o sentido biológico da matriz/útero e atribuindo-lhe uma abrangência simbólica, Pollock ainda destaca que “a matriz é um símbolo de subjetividades parciais coexistentes e coemergentes” (Pollock, 2000, p. 339; tradução nossa).

Ao tomar o útero como símbolo da esfera matricial, estão aí compreendidas as memórias intrauterinas que formam nossa subjetividade, e a imagem materna como a *(m)other*, o não-eu que compõe o eu mesmo sendo outro. Distanciando-se das figuras “mãe” e “mulher” como ícones determinados pelo patriarcado, Ettinger (2005, p. 707) propõe *(m)other* (mãe/outro – maternidade/outreidade) como uma força que nos move à alteridade, ao não-eu, que impele nossa capacidade de hospitalidade, de recolher em si o outro.

Localizando o pensamento de Ettinger (2005) na experiência estética, ou seja, na relação com as imagens e, dentre essas, a obra de arte, o “espaço-fronteiriço matricial” pode ser compreendido como uma “esfera psíquica que é transubjetiva”, na qual ocorre o “encontro-evento matricial” – um acontecimento que transgride os limites individuais e invade as relações interpessoais instaurando diferentes campos de ressonância e formando uma “rede matricial” constituída por interconexões “corpo-psique-tempo-espaço” (Ettinger, 2005, p. 703-704). Na relação com a imagem/obra de arte ocorrem entrelaçamentos entre memórias (inclusive intrauterinas), afetos, traumas, fantasias e outras formas de experiências vividas que são evocadas, recordadas e associadas nessa interação (Berté, 2020b, p. 6-7).

Recordo de quando assisti ao espetáculo *Para crianças de ontem, hoje e amanhã* (2002), do Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, no ano de 2006, no Teatro do Sesi, na programação do 13º Porto Alegre em Cena. O misto de prazer e agonia invadiu-me ao ver aqueles corpos movendo-se, brincando, chorando, correndo, desesperando-se, assustando-se, rindo, conversando, dentro de uma grande casa, como crianças colorindo com seus movimentos o branco daquele espaço de largas paredes brancas e enormes portas. Foi inevitável o resgate das memórias da casa de madeira onde vivi durante minha infância, até os dez anos. Ela sempre me pareceu muito vasta, ampla, permitindo-me correr, saltar, esconder-me, passar despercebido. Recordei do quadro de casamento de meus pais para o qual eu olhava repetidas vezes, e perguntava à minha mãe onde eu estava no quadro, pois não entendia como, sendo da família, eu não figurava nesta imagem. Em sua simplicidade de mulher interiorana, sem jeito para explicar a uma criança o processo de gestação e nascimento, ela dizia que eu era tão pequenino e estava escondido embaixo do seu vestido branco, e ria. E esta explicação preenchia todas as minhas dúvidas e confusos receios de estar perdido ou de não existir.

Já moço, com 17 anos, visitei aquela casa e a vi tão pequena, de passagens estreitas, aberturas reduzidas, com o forro, que antes parecia inalcançável, agora quase tocando minha cabeça. Senti-me comprimido, espacialmente perdido, sem entender se eu cresci ou foi a casa que diminuiu – síndrome de Alice no País das Maravilhas. Imaginando se foi um bolinho escrito “coma-me” ou um frasco escrito “beba-me” que causou esse devaneio entre ser pequeno e grande, penso que esta foi uma experiência que me despertou para perceber de maneira mais atenta minhas proporções físicas, pensando-me um corpo em transformação.

Em seu limiar matricial, a arte nos impulsiona a “vislumbrar um mais além que está dentro do visível” (Pollock, 2000, p. 340). O encontro-evento matricial com a obra de Pina Bausch fez-me dançar com aquelas ‘crianças grandes’ dentro daquela grande casa, retomando memórias, sensações corporais, receios, autopercepções, ocupação de espaço, ampliação e diminuição da cinesfera ao meu redor.

São muitos os fios invisíveis e afetivos que me ligam à obra de Pina Bausch e Frida Kahlo formando uma genealogia matricial – uma familiaridade de sensibilidades. Esta conexão quase umbilical – aqui entendida na simbologia da esfera matricial – possibilita uma continuidade corpo-psique-espaço-tempo por meio de como seus trabalhos ressoam nos meus e daquelas/es que comigo comungam

nos diferentes processos criativos. Não estou por me intitular discípulo destas artistas, mas, sim, compreender-me nesta rede copoiética – genealogia matricial enquanto corpo-sujeito parcial (co)movido – (per)formado por esses não-eus, essas (*m*)others que com sua arte fertilizam nosso (pro)criar.

Ettinger compreende a/o “artista como obra atravessada por traços vindos de outras pessoas a quem ela está ligada de maneira fronteiriça” (Ettinger, 2006, p. 196; tradução nossa), e ainda, como “uma transubjetividade fragmentada, parcial e entrelaçada” (p. 197; tradução nossa). Com isso, compreendo que esta genealogia matricial – Kahlo, Bausch, Estrada, Martinez, Castro, Schmidt, eu e tantas/os outras/os – sedimentada na alteridade, é uma rede que (per)forma corpos, (con)forma saberes artísticos e (trans)forma processos criativos. A genealogia matricial performa a nós corpos ao passo que nós a performamos em nossas criações. Ela gera as nossas danças ao passo que nos permitimos fertilizar pela fascinação nos encontros-eventos com as obras de arte e nutrir-nos no conhecimento do amplo projeto artístico que conforma o conjunto da obra das/os/es artistas com quem nos identificamos.

A dança performativa que se deflagra em diferentes fazeres de criação e pesquisa em dança no LICCDA/UFSM é o desdobrar-se das vivências e aprendizados com tantas outras pessoas que fazem parte dessa genealogia matricial – familiaridade de sensibilidades: Cristiane Wosniak, Lenira Rengel, Irene Tourinho, Raimundo Martins, Dina Comisarenco, Mônica Borba... Das identificações com estas/es emergiram desejos de pesquisa, ensejos às criações artísticas, a curiosidade em aprofundar os saberes e o propósito de ser professor para compartilhar conhecimentos e fomentar o surgimento de outros, dando longevidade a essa rede copoiética – (cin)esfera matricial que (per)forma os corpos que somos.

Referências

ACASO, María. *Pedagogías invisibles: es espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.

BERTÉ, Odailso. *O abraço de amor de Kahlo, Estrada, Zenil e eu: uma genealogia matricial a partir do corpo performativo*. Santa Maria: Editora UFSM, 2020a.

BERTÉ, Odailso. *O processo criativo como espaço-fronteiriço matricial*. Urdimento, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1-32, ago./set. 2020b.

BERTÉ, Odailso. *Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se*. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

BERTÉ, Odailso. *Filosofazendo dança com Pina Bausch: bricolagem entre experiência, imagens e conceitos em processos criativos e pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

CASTRO, Crystian Danny da Silva. *Imagem-Corpo-Frida: fronteiras híbridas da performance na arte contemporânea a partir de uma perspectiva autobiográfica*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

CASTRO, Crystian Danny da Silva. *Criando dança com experiências: “sobre ser...” corpo como mídia de sua história*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ETTINGER, Bracha Lichtenberg. *The matrixial borderspace*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press, 2006.

ETTINGER, Bracha Lichtenberg. *Copoiesis. Ephemera – The Jump, or, What is Art?* theory & politics in organization, volume 5(X), 2005, p. 703-713. Disponível em: <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/5-Xettinger.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

ETTINGER, Bracha Lichtenberg. *Fragilization and resistance*. Studies in the maternal, 1 (2). Inglaterra: Open Library of Humanities, 2009, p. 1-31. Disponível em: www.mamsie.bbk.ac.uk. Acesso em: 5 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANCO, María Teresa. *Frida Kahlo: autorretrato en su tinta*. In: CALDERÓN, Cándila Fernández (coord.). *Frida de Frida*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 2007, p. 141-170.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GREINER, Christine. *Investigar la danza en estado salvaje*. Experiencias brasileñas. In: NAVERÁN, Isabel; ÉCIJA, Amparo (org.). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid: Artea Editorial, 2013. p. 29-45.

KATZ, Helena. *Um... Dois... Três... A dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: FTD, 2005.

POLLOCK, Griselda. *Inscripciones en lo femenino*. In: GUASCH, Anna María (ed.). *Los manifiestos del arte posmoderno: textos de exposiciones 1980-1995*. Madrid: Ediciones Akal, 2000. p. 322-346.

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. *Da dança expressionista ao teatro coreográfico: Alemanha e Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2013.

SCHMIDT, Samara Weber. *Frida, Trisha e eu: bricolagem de experiências na criação de dança que dizem da formação de uma artista-docente*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TIBOL, Raquel. *Arturo Estrada y sus caminos en el arte mexicano (versión reproducida pela família de Arturo Estrada)*. México: Instituto Nacional de la Juventud Mexicana / Ciclo Presidente López Mateos, 1961.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

O uso de *Problem-Based Learning* em estudos do corpo no ensino universitário de dança

Izabela Lucchese Gavioli

A formação universitária em Dança, datando já 65 anos em nosso país, inclui em seus currículos abordagens de Estudos do Corpo que abrangem Anatomia, Fisiologia e outras áreas afins. Estes conhecimentos encontram raízes acadêmicas nas ciências da saúde e do movimento, que durante séculos se utilizaram de metodologias de ensino calcadas na exposição, acúmulo e memorização.

Neste capítulo, exponho aos leitores minha experiência como profissional de Dança e médica reumatologista, enquanto docente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lecionando na área de Estudos do Corpo. Nela, procuro abordagens de ensino afinizadas com a formação de um profissional da Arte, dinâmicas, propositivas e aplicativas. A técnica de PBL (*Problem-Based Learning*, ou Aprendizagem Baseada em Problemas) vem-se mostrando uma metodologia útil e efetiva no contexto apresentado.

Contextualização

Meu convívio com Dança começa na infância, e inicio minhas primeiras (tímidas e assistidas) experiências de ensino aos 13 anos, nas salas de aula da escola que sempre frequentara (o *Ballet Studio*, de Maria Cristina Flores Fragoso, em Porto Alegre, RS). Aos 15 anos, então com 10 anos de estudo de *ballet*, recebo o Diploma de Curso Básico de *Ballet Clássico* desta escola; e aos 17 anos, já emancipada na

esfera civil, assumo profissionalmente turmas de ensino de *ballet* para alunas de várias faixas etárias. Aí começa minha profissionalização em Dança (Gavioli, 2016).

Esta experiência começa, então, a correr paralela à formação médica, que iniciara também aos 17 anos, na Faculdade de Medicina da UFRGS. As longas horas de Anatomia, Histologia, Bioquímica, Biofísica e Fisiologia da primeira metade do curso de Medicina foram divididas com a prática e o ensino da Dança. A premissa de aplicar os conhecimentos médicos na Dança estava presente desde o início – e mesmo antes – desta jornada acadêmica. Mas parecia difícil sincronizar um ensino tão hierarquizado e fragmentado com as necessidades que se apresentavam imediatas, prementes e reais (Gavioli, 2020).

O ensino médico tradicional apresenta várias áreas de estudo para que apenas depois, com uma carga de conhecimentos considerada mínima, o futuro profissional possa passar a aplicar estes conhecimentos em atendimentos. Estes atendimentos são, inicialmente, assistidos e supervisionados. Paulatinamente, à medida que avancem os conhecimentos e as habilidades do aluno, ele recebe mais atribuições, e somente depois das concessões legais oferecidas pela conclusão da graduação, passa finalmente a exercer a Medicina (Dujin, 2019).

Nesta trajetória, uma dificuldade é evidente: quando finalmente passamos por todas as disciplinas consideradas básicas e vamos à prática, já não lembramos mais das primeiras informações... Nos primeiros atendimentos em ambulatórios ou leitos hospitalares, vive-se a grande insegurança de perceber que tudo que estudamos durante 3 ou 4 anos esvaiu-se na memória, e não conseguimos aplicá-lo no que é realmente nosso objetivo: lidar com pessoas. O volume de informações e sua excessiva divisão fragmentam o conhecimento e impedem a percepção de onde e quando ele poderá ser aplicado (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Duarte (2013) descreve o currículo tradicional do curso médico como uma coletânea de disciplinas que, em sua multiplicidade e especificidade, primam pela fragmentação e “superespecialização” da abordagem do indivíduo. Este modelo, chamado modelo biomédico, teve como base o documento denominado “Relatório Flexner”, de 1910, considerado adequado para a primeira metade do século XX, mas certamente não mais consoante com os avanços socioculturais da sociedade contemporânea. Duarte cita:

O modelo biomédico flexneriano pode ser associado à racionalidade do século XIX, pautada pela separação corpo-mente e, segundo Foucault, pelo conceito de doença como uma entidade isolada do ser adoecido, classificável, descritível e observável (Duarte, 2013, p. 90).

A quantidade de informações e conhecimentos apresentados nas formações da área da saúde são enormes, e os avanços da ciência os expandem cada vez mais. O profissional que lida com um ser, na sua totalidade, em todas as abordagens corporais, não deve abrir mão de alargar e aprofundar cada vez mais estes conhecimentos. É uma questão de responsabilidade e ética, para muito além da técnica. Entretanto, é preciso que este volume de informações surja em camadas, todas elas compreensíveis e com vislumbre prático. Não se trata de imediatismo, mas de fomentar o interesse, o afeto pelo ato de estudar, o entusiasmo pela descoberta e o protagonismo na determinação das etapas (Bransford *et al.*, 2000; Harvey, 2021).

Em 2014, ingresso no corpo docente do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, na área de Estudos do Corpo. De imediato percebo a oportunidade – e a necessidade – de abordar estes conhecimentos de forma mais integrada, aplicada e afetiva. Trata-se de formar artistas (cênicos, docentes, pesquisadores...) com aporte responsável de conhecimentos sobre o corpo.

Problem-Based Learning

Trago essa problemática do ensino médico não apenas por ter sido uma área pessoal de formação acadêmica, mas porque percebo no ensino universitário da Dança muitas nuances da mesma questão. Pude observar que a exigência curricular de disciplinas como Anatomia e Fisiologia compreende negociações com profissionais não necessariamente inseridos na Arte e no movimento, e infelizmente, também, muitas vezes, não motivados para tal. A visão do corpo como um conjunto de partes a serem estudadas, e os pré-julgamentos sobre o que um universitário de Dança “precisa ou não precisa” saber sobre o corpo distanciam-se do que se espera do profissional contemporâneo de Dança. O corpo é a mais alta expressão e finalização do que ocorre no movimento, e tudo que acontece nele interessa a quem dança (não só “ossos e músculos”).

Na área médica, novas abordagens começaram a surgir a partir de uma visão mais integral, mais holística, dos sujeitos, e daí as origens do método chamado PBL, ou *Problem-Based Learning* (Müller & Henning, 2017). Em português, traduziu-se este nome por “Aprendizagem Baseada em Problemas”, que muito bem transmite as premissas do método. Entretanto, opto, neste escrito, por manter a sigla PBL para nomeá-lo, já que é conhecida internacionalmente, e é a que possibilitará melhores resultados de pesquisa bibliográfica ao leitor interessado.

O método PBL foi criado por Howard S. Barrows (Neurologista, Professor do Curso de Medicina) e Robyn Tamblyn (Professora Assistente de Enfermagem) na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, em Hamilton (Ontário, Canadá), na década de 1960. Os alunos mostravam-se desmotivados com as técnicas tradicionais de ensino médico, percebendo que a vasta quantidade de material apresentado nos primeiros três anos da faculdade tinha pouca relevância para a prática clínica futura. O currículo PBL foi desenvolvido a fim de estimular a aprendizagem, permitindo que os alunos vissem a relevância e a aplicação para funções futuras, mantendo um alto nível de motivação para a aprendizagem e fomentando a responsabilidade profissional e o trabalho em equipe (Barrows e Tamblyn, 1980; Müller e Henning, 2017). Embora tenha sido idealizado para o ensino médico, praticamente todas as formações da área da saúde já o incorporaram (Enfermagem, Fonoaudiologia, Psicologia, Nutrição, etc.). Em recente revisão, encontram-se registros da aplicação do método também nas áreas chamadas Stem (da sigla em inglês: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), Direito, Educação, Economia, Ciências Sociais, e algumas incursões na Educação Física (Simonton, Layne e Irwin, 2020) e Dança (HA, Lee, Hong e Kim, 2018; Harvey, 2021).

O PBL é uma forma de ensino em que os alunos aprendem sobre um assunto por meio da experiência de resolver um problema. O processo de aprendizagem proposto pelo PBL é baseado no construtivismo, representando uma mudança de paradigma da filosofia tradicional de ensino, que é mais frequentemente baseada em aulas expositivas e palestras (Rato e Caldas, 2010; Müller e Henning, 2017). Os instrumentos para o ensino, através do PBL, são muito diferentes do ensino tradicional e geralmente requerem mais tempo de preparação. O método está fortemente embasado na andragogia, ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem em adultos; e postula que qualquer aluno é considerado elegível

para aprender através do método, desde que sejam colocadas situações, estímulos e tutoria adequados (Barrows e Tamblyn, 1980; Moreira, Santos e Silva, 2021).

O processo é centrado no aluno e não foca na resolução de problemas com uma solução definida, mas permite o desenvolvimento de habilidades e atributos desejáveis, incluindo aquisição de conhecimentos, colaboração e comunicação em grupo. O foco é a reflexão e o raciocínio do aluno para construir sua própria aprendizagem. Os estímulos propostos, chamados “gatilhos”, constituem importante fomento para uma trajetória de pensamento consistente. No ensino médico, o gatilho pode ser material gráfico, como prontuários clínicos, dados de laboratório, fotografias, artigos ou vídeos de pacientes reais ou simulados. A dinâmica de funcionamento do PBL envolve o trabalho em pequenos grupos de alunos, nos quais cada um assume funções que se alternam. Geralmente há um tutor, cujo papel é facilitar a aprendizagem apoiando, orientando e monitorando todas as etapas (Moreira *et al.*, 2021).

Os momentos de trabalho seguem as “sete etapas de Maastricht”, que são: esclarecimento de termos, definição do problema, *brainstorming*, estruturação e hipótese, objetivos de aprendizagem, estudo independente e síntese (Barrows e Tamblyn, 1980; Dujin, 2019). Os alunos devem identificar o que já sabem, o que precisam saber, e como e onde acessar novas informações que podem levar à resolução do problema. Há um momento de trabalho e reflexão individual, em que a autonomia e a resolutividade são incentivadas, antes de retornar ao trabalho em grupo, na qual a colocação de sugestões para a resolução do problema já aparece bem estruturada e reforça a autoconfiança do aluno. Um dos pontos altos da didática PBL é favorecer a percepção de que pode haver muitas soluções – e também muitos caminhos para uma mesma solução – de um problema (Harvey, 2021).

Algumas desvantagens descritas para o método incluem a necessidade de uma maior equipe de trabalho, com tutores treinados e motivados; e disponibilidade de maior espaço físico. O processo PBL pode ser, em alguns casos, ansiogênico para alunos que não conseguem lidar com um grande número de informações e respostas que não são lineares ou imediatas (Moreira *et al.*, 2021).

Em que disciplinas apliquei PBL

Descrevo, a seguir, as disciplinas da área de Estudos do Corpo lecionadas desde 2014, ano do ingresso no corpo docente da Licenciatura em Dança da UFRGS, bem como suas súmulas, conteúdos e objetivos. Esta descrição é importante para a compreensão de como tenho buscado inserir o PBL em nosso currículo.

DISCIPLINA (código e etapa do curso)	SÚMULA e CONTEÚDOS (excerto)	OBJETIVOS
ANATOMIA CBS 05047 Etapa 1 (obrigatória)	Anatomia humana: osteologia, artrologia, miologia, aparelho circulatório, respiratório, digestório, urinário e reprodutivo. Sistemas glandulares, órgãos dos sentidos e sistema nervoso.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a busca constante na construção de conhecimentos que colaborem com as perspectivas pessoais e do curso; • Desenvolver o espírito crítico sobre o currículo da disciplina; • Estabelecer relações anatômicas que contribuam, efetivamente, para o entendimento do corpo em movimento.
ESTUDOS DO CORPO I EFI 04087 Etapa 1 (obrigatória)	Articulação entre os conhecimentos anatômicos e a percepção corporal. Estudo da percepção como elemento de conhecimento e aporte para a dança.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura e a organização do corpo por meio do movimento; • Perceber o corpo do ponto de vista anatômico; • Introduzir a abordagem somática na dança e relacionar com outras disciplinas; • Relacionar os estudos anatômicos com os processos de ensino e aprendizagem.
ESTUDOS DO CORPO II EFI 04088 Etapa 2 (obrigatória)	Fisiologia cardiovascular, respiratória e neuromuscular; mecanismos de resposta e adaptação do sistema metabólico na dança. Análise de práticas de dança sob o ponto de vista fisiológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimentos sobre mecanismos básicos de fundamentos do organismo humano na prática da dança; • Ressaltar as relações da prática da dança com a fisiologia cardiovascular, respiratória e neuromuscular, e os mecanismos de resposta e adaptação do sistema metabólico; • Promover a análise de práticas de dança sob o ponto de vista fisiológico.
ESTUDOS EM DANÇA, CORPOREIDADE E SAÚDE I DAN 99029 Etapa 4 (obrigatória)	Estudo das práticas de dança em populações com agravos específicos: doenças do sistema cardiovascular, respiratório, endocrinológico, musculoesquelético, neurológico; doenças psiquiátricas; doenças oncológicas; pessoas com deficiência. Preparação para conduzir práticas de dança nestas populações.	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar a área da saúde para o estudo e a compreensão de questões relacionadas às artes e à corporeidade, favorecendo a formação pessoal do futuro docente; • Discutir a potencialidade da dança como fator contribuinte no cuidado de pessoas com necessidades especiais; • Propor observações, análise de estratégias de ensino e introdução à prática docente coerentes com essas especificidades.

<p>ESTUDOS DO CORPO IV EFI 04377 (eletiva)</p>	<p>Preparação corporal para a Dança. Princípios do treinamento corporal, condicionamento cardiorrespiratório, força, flexibilidade, nutrição na dança, Psicologia da Dança; Neurologia da dança. Considerações biomecânicas axiais e periféricas; princípios da Física na Dança; técnicas de treinamento corporal; cuidados corporais e Primeiros Socorros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar os princípios básicos e métodos de preparação corporal para a Dança; • Problematizar as aplicações destes princípios e métodos no aperfeiçoamento do movimento para a arte; • Promover a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, auxiliando na prevenção de lesões e no planejamento de um programa de preparação corporal para a dança.
---	---	--

Quadro 1 – Disciplinas com aplicação de *Problem-Based Learning*

Fonte: Excerto Esefid, 2018.

O plano de ensino de Anatomia é elaborado em conjunto com o Departamento de Ciências Morfológicas, que codifica e abriga a disciplina. A carga horária factual está a cargo desta docente, com atendimento de demandas específicas do curso de Dança. As demais disciplinas estão atribuídas ao Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança, e tem seus planos de ensino totalmente elaborados pelo grupo docente da Dança.

Como apliquei PBL

A aplicação do método PBL depende de condições específicas que incluem motivação docente e discente, equipe de tutores e treinamento adequado dos mesmos, carga horária suficiente para o desenvolvimento da atividade e, em contextos presenciais, espaço físico adequado.

A motivação docente está relacionada ao reconhecimento da insuficiência dos modelos expositivos tradicionais de ensino e à disposição em dedicar carga horária específica a esta metodologia. Ela é grupo-específica, pois parte de um diagnóstico prévio da base de conhecimento discente, para daí partirem as proposições de situações-problema. A elaboração das propostas toma muito mais tempo que atividades objetivas tradicionais. Não dizemos que a atividade é “corrigida”: ela recebe uma devolutiva que pode ter muitas assertivas corretas, e

outras discutíveis. O processo de avaliação contempla o estado da arte na área em discussão, destacando o dinamismo do avanço do conhecimento e fomentando no aluno o apreço à novidade e à atualização. Mesmo áreas tradicionais dos Estudos do Corpo como, por exemplo, a Anatomia, avançam com novas metodologias, descrição de estruturas que se adaptam com a evolução da espécie, e outras que desaparecem. O conhecimento nunca é estanque, em área alguma. A avaliação, por fim, usa como critério fundamental o envolvimento do aluno com o grupo e o comprometimento com uma proposta de solução.

A motivação discente também é um ponto fundamental para a aplicabilidade do método. Embora paradoxal, muitos alunos, mesmo na contemporaneidade, estão afeitos ao modelo expositivo-cumulativo tradicional de ensino, e podem ser resistentes ao PBL, que exige protagonismo, envolvimento e trabalho em equipe.

A disponibilidade de tutores significa, em nosso meio, a necessidade de contar com monitores ou professores auxiliares, o que nem sempre é possível pela limitação de vagas oferecidas pela universidade. Muitas vezes lecionando sem monitores ou estagiários docentes, identifico alunos mais experientes e os posiciono como facilitadores, provocadores ou organizadores nos grupos de trabalho. Esses alunos frequentemente têm o perfil de “ingresso de diplomado”, que são discentes que já cursaram alguma graduação anteriormente e apresentam características de liderança e conhecimento prévio na área.

A carga horária, em algumas disciplinas, é um grande entrave à aplicação do método PBL, pois necessitamos de um tempo estendido e confortável para todas as etapas. O programa de Anatomia e Estudos do Corpo II, particularmente, é bastante exíguo para a aplicação de PBL, parecendo mais afeito ao cumprimento de um programa expositivo sequencial. Nessas circunstâncias, devo eleger momentos selecionados, e alternados com as aulas expositivo-dialogadas, para proporcionar algumas experiências no método durante o semestre letivo. Um questionário de avaliação discente-docente que aplico pessoalmente (independente do questionário apresentado pelo portal da Universidade), e respondido de forma anônima pelos alunos, tem tido acima de 50% de respondentes, e a solicitação de maior carga horária nestas disciplinas é uma constante.

Por fim, mas não menos importante, o espaço físico destinado às atividades de PBL deveria ser confortável, convidativo, diversificado, equipado, e proporcionar privacidade aos grupos e aos alunos, até que o grande grupo volte a se

formar. Poucos são os espaços de ensino públicos que reúnem todas estas qualidades. A experiência de PBL *online* vem sendo considerada, e alguns locais já vem vivenciando-a, inclusive pelo contexto pandêmico vivido desde 2020, com bons resultados (Haslam, Madsen e Nielsen, 2021; Hendarwati, Nurlaela, Bachri e Sa'ida, 2021).

Como exemplo de aplicação do método, relato a experiência das disciplinas Estudos do Corpo II e Estudos em Dança, Corporeidade e Saúde I. Em Estudos do Corpo II, os 8 módulos da disciplina contam com 3 aulas em cada um: duas aulas expositivo-dialogadas, sendo a primeira de revisão e ampliação dos conteúdos de Anatomia relativos ao módulo, e uma segunda com princípios da Fisiologia do Exercício aplicada à Dança. A terceira aula é dedicada à atividade de PBL, chamada em nosso programa de “Atividade Interativa”. Nesta ocasião, os alunos trabalham em grupos de 4 a 5 integrantes, e eles mesmos propõem o gatilho: devem visitar o conteúdo propondo uma dinâmica que envolva todos os demais alunos, e que incremente a fixação do conteúdo. Devem imergir no universo da Dança para trabalhar exemplos através do modelo que escolherem: jogos, gincanas, vivências corporais, questionários, e qualquer outro modelo que os sensibilize como facilitadores.

No semestre letivo 2019/2, o grupo a cargo do módulo de metabolismo energético criou um jogo análogo ao “Banco Imobiliário”, chamando-o “Banco de Energia”. Neste, diferentemente do “Banco Imobiliário” (onde a ideia central é acumular mais bens e dinheiro), o objetivo é manter o equilíbrio entre a energia consumida (em forma de alimento) e a energia gasta (em forma de atividade física). O jogo aborda conceitos fisiológicos como o da molécula energética ATP, metabolismo basal, balanço energético e rotas de utilização de macronutrientes. A discussão proposta pelo grupo incentivava atitudes educativas com relação à alimentação, tema de grande problematização entre praticantes de dança. Além disso, o jogo foi criado para ser utilizado em qualquer contexto educativo, dentro ou fora da escola. A experiência foi relatada no Congresso Virtual Anda 2021 (Gavioli, Wolffenbuttel, Damaceno e Menegat, 2021), com registro visual na plataforma Youtube.

Na disciplina Estudos em Dança, Corporeidade e Saúde I, dirigida ao estudo das práticas de Dança para sujeitos com necessidades específicas de saúde, trabalhamos com “casos clínicos” como gatilhos. A expectativa é fomentar o

raciocínio integrativo de questões de Saúde e Arte para a orientação da prática segura de Dança. Nessa disciplina, trabalhamos também o pensamento de que os graduados em Dança devem reivindicar seu lugar como profissionais de saúde, se assim o escolherem. Eles conduzem práticas artísticas que devem ser guiadas pelo profundo conhecimento do corpo, integradas com a abrangência sociocultural da Dança, e detêm instrumentação específica que merece lugar neste campo profissional.

Para melhor explicar como aplico PBL nesta disciplina, exponho um excerto da quadro de Duarte (2013), em que ela exemplifica as situações gatilho e seus objetivos no ensino médico; e em seguida, exponho como aplico na Dança, com seus respectivos objetivos:

ÁREA – DOENÇA – QUADRO CLÍNICO APRESENTADO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>ÁREA: doenças infectocontagiosas / Patologias Musculares Quadro Clínico: “É grave!” (Botulismo) – Mulher (24 anos) com: diarreia, xerostomia, astenia, vertigem e diplopia, disfagia, ptose, paralisia flácida progressiva e disartria, dispneia, insuficiência respiratória.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Terminologia médica utilizada; • Características histológicas e fisiológicas do tecido muscular; • Contração do músculo estriado esquelético; • Junção neuromuscular / liberação e ação da acetilcolina; • Conhecer o agente causador, prevalência.
<p>ÁREA: doenças renais / Glomerulonefrites Quadro clínico: Menina acordou com face inchada, mal-estar geral, fraqueza e anorexia, posteriormente, febre, náuseas e vômitos, ausência de micção por cerca de 24 horas. No Pronto Atendimento, a mãe recordou que a menina teve impetigo. Médico notou sinal de Godet e hipertensão arterial. Acreditando que a taxa de filtração glomerular estivesse diminuída, optou por solicitar dosagens séricas de ureia e creatinina, além de uma urinálise, que evidenciou colúria, hematúria, leucocitúria, cilindros hemáticos e proteinúria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Terminologia médica utilizada; • Anatomia e histologia do rim; • Néfron: componentes e funcionamento; • Fisiologia básica da formação da urina: filtração glomerular, reabsorção e secreção nos diferentes segmentos tubulares, regulação da reabsorção tubular; dinâmica da filtração glomerular (fatores que influenciam sua intensidade e sua regulação); • Controle da osmolalidade e da concentração de sódio do líquido extracelular: mecanismo de contracorrente; ADH; papel da aldosterona; mecanismo da sede e apetite por sal.

Quadro 2 – Exemplos de PBL no ensino médico

Fonte: Duarte, 2013. p. 93.

SITUAÇÃO DE AFECÇÃO CORPORAL E PRÁTICA DE DANÇA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Doença metabólica / Dança Break: Homem de 22 anos, praticante de <i>Break</i>, tem diabetes tipo 1, e faz uso de insulina por injeção. Que recomendações seriam importantes para ele no dia da aula de dança?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da fisiopatologia (forma como atua a doença no organismo); • Ação da insulina; • Absorção dos macronutrientes no diabético; • Planejamento alimentar e agenda de atividade corporal programada; • Interferência da insulina (dose e horário) no bem-estar durante as aulas de Dança; • Benefícios da prática regular da Dança no tratamento continuado da diabetes; • Rápida detecção de sinais de hipoglicemia (complicação do tratamento); • Primeiros socorros durante a aula de Dança.
<p>Doença neurológica / Chair Dance: Mulher com 35 anos, diagnosticada com epilepsia, faz acompanhamento médico e uso de medicamentos há 5 anos. Iniciou recentemente a prática de <i>chair dance</i>. Que exercícios seriam adequados neste período introdutório à técnica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da fisiopatologia (forma como atua a doença no organismo); • Transmissão do impulso nervoso normal e alterado; • Efeitos da medicação anticonvulsivante na cognição e processos de aprendizagem em Dança; • Benefícios da prática regular da Dança no tratamento continuado da epilepsia; • Desencadeantes de crises convulsivas dentro e fora da prática de <i>Chair Dance</i>; • Primeiros socorros durante a aula de Dança.
<p>Doença cardiológica / Vogue: Adolescente, mulher transgênero de 14 anos, convive com problema congênito no coração (defeito no septo interventricular). Nunca foi submetida a cirurgia, mantendo apenas acompanhamento com cardiologista. Pratica <i>Vogue</i> há 2 anos. Que exercícios, dentro da modalidade, seriam adequados para esta praticante de dança?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da fisiopatologia (forma como atua a doença no organismo); • Cardiopatias congênitas e suas manifestações durante práticas corporais; • Particularidades orgânicas do processo de transição transgênero (com ou sem intervenção hormonal); • Benefícios da prática regular da Dança no tratamento continuado da cardiopatia; • Primeiros socorros durante a aula de Dança.

**Quadro3 – Exemplos de PBL na disciplina ESTUDOS EM DANÇA,
CORPOREIDADE E SAÚDE I do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS**

Fonte: Material didático da autora (a partir de proposições da monitora Ana Maria Greff).

Os exemplos se estendem a todas as áreas de abordagem clínica, e aqui limitam-se a ilustrar a aplicação do PBL nesta disciplina do curso de Dança. Todas as situações são precedidas de ampla revisão de conteúdos de Anatomia e Fisiologia, até que os alunos se sintam confortáveis para imergir em um pensamento integrativo. A realização de um questionário de antecedentes

peçoais de saúde é incentivada, como forma de acolhimento e de coleta de informações para qualificação do planejamento das aulas. Além da discussão dos casos clínicos, cada grupo apresenta também um plano de aula para pessoas com determinada doença ou sistema acometido, e aplica-o na turma. O final da disciplina disponibiliza ao grande grupo um repositório de planos de aula para pessoas com doenças cardiovasculares, respiratórias, metabólicas, musculoesqueléticas, neurológicas, psiquiátricas, oncológicas e pessoas com deficiência.

Considerações finais

As abordagens tradicionais de ensino – expositivas, por acúmulo e memorização – estão presentes não apenas na área da saúde e dos estudos corporais, mas em muitos outros campos de conhecimento humano. São abordagens – me parece – um tanto obsessivas e crédulas, pois não fortalecem mecanismos neurológicos capazes de organizar tarefas não sequenciais, não oferecem oportunidades de lidar com a realidade, e não confiam no protagonismo do aprendiz. Os problemas da vida não são dados em sequência lógica, e a realidade é, por si, caótica. A formação de um arcabouço de pensamento profissional linear e contínuo, além de irreal, abranda e desencoraja os pensamentos criativos da resolução de problemas. A criatividade nasce no caos e na ausência de lógica.

Os avanços cognitivos e intelectuais alcançados pelo método PBL mostram-se muito superiores ao ensino tradicional. A metodologia favorece o envolvimento coletivo com a discussão, destacando a responsabilidade de todos sobre um problema. Ao mesmo tempo, preserva a singularidade e o estímulo cognitivo individual, o que reforça a autoestima do aluno antes de retornar ao grupo com sua proposta de solução. É um dos métodos de ensino conhecidos atualmente que mais fomenta o apreço pelo ato de pesquisar, forjando um hábito transformador para a vida profissional e pessoal do sujeito. Estudar, descobrir e inventar são prazeres do intelecto, e somente com estima o estudo pode tornar-se uma prática de vida. Reforça a relação entre docente e discente, na medida que este percebe o respeito ao seu tempo de aprendizagem e a apreciação das soluções singulares que apresentará.

Este escrito descreve o uso da metodologia PBL no ensino universitário de Dança, iniciativa com poucos antecedentes registrados na literatura revisada nacional e internacional. Avançaremos no seu estudo e aplicação, buscando a integração humanizada dos conhecimentos da saúde, da harmonia corporal e das práticas de Dança.

Referências

BARROWS, Howard; TAMBLYN, Robyn. *Problem-Based Learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing, 1980.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

DUARTE, Ana Lúcia dos Anjos; MÔNACO, Kauê Freitas; MANSO, Maria Elisa Gonzalez. *A aprendizagem baseada em problemas no ensino das ciências básicas: experiência no segundo semestre do curso de Medicina de um Centro Universitário*. O Mundo da Saúde, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 89-96, 2013.

DUJIN, Barma Laribick. *Problem based learning: a review of experiences of medical students*. Journal of Education and Practice, v. 10, n. 21, 2019. DOI: 10.7176/JEP.

ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS (site). 2018. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança*. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=805. Acesso em: 3 nov. 2021.

GAVIOLI, Izabela Lucchese. *Medicina da Dança em Porto Alegre*. In: TOMAZONI, Airton; DANTAS, Mônica; FERRAZ, Wagner (org.). *Escritos da Dança 1: olhares da dança em Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da Cidade; Canto Cultura e Arte, 2016. p. 182-195.

GAVIOLI, Izabela Lucchese. *Medicina da Dança: minhas vivências no encontro arte-ciência*. In: HAAS, Aline; SASTRE, Cibele; VARGAS, Lisete (org.). *Percursos do tempo: Dança UFRGS – 10 anos*. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2020. p. 159-188.

GAVIOLI, Izabela Lucchese; WOLFFENBUTTEL, Mariana; DAMACENO, Bruna Troleiz; MENEGAT, Guilherme Moller. *A ludicidade na formação de professores de Dança: estudos em fisiologia, metabolismo e nutrição*. In: *Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual*. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2190- 2195.

GAVIOLI, Izabela Lucchese. *Estudos em fisiologia da Dança: um jogo divertido para aprender sobre metabolismo e nutrição*. 1 vídeo (4m 59s). 14 set. 2020. Youtube: @izabelaLG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D-Z-V3M0wI04>. Acesso em: 30 mar. 2021.

HA, Young Mi; LEE, Ji Young; HONG, Ae Ryung; KIM, Ji Young. *An implementation study on the development of instructional model of PBL: Centered on Dance Education Program*. *Proceedings of the Korea Contents Association Conference*, 2018. p. 531-532. Disponível em: <https://www.koreascience.or.kr/article/CFKO201816363646159.page>. Acesso em: 3 nov. 2021.

HARVEY, Alexis Irina. *It's All about the climb: problem-based learning in the Arts & Sciences*. 2021. The Faculty of the School of Education – The College of William and Mary in Virginia, EUA. ProQuest Dissertations Publishing, 2021. 28491840. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/2edd943b76eaeede2a62e-0d6a1db3736/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 3 nov. 2021.

HASLAM, Christian Ravn; MADSEN, Sabine; NIELSEN, Jeppe Agger. *Problem-based Learning during the COVID-19 Pandemic: Can Project Groups Save the Day?*. *Communications of the Association for Information Systems, Aalborg, Dinamarca: AIS Electronic Library*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04821>. Acesso em: 3 nov. 2021.

HENDARWATI, Endah; NURLAELA, Luthfiyah, BACHRI, Bachtiar; SA'IDA, Naili. *Collaborative problem based learning integrated with online learning*. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), v. 16, n. 13, p. 29-39, 2021. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/220100/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MOREIRA, Jefferson; SANTOS, David; SILVA, Fabrício. *Aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método problem-based learning*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 21, n. 68, p. 184-209, jan./mar. 2021.

MÜLLER, Tanja; HENNING, Thomas. *Getting started with PBL: a reflection*. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1682>. Acesso em: 3 nov. 2021.

RATO, Joana; CALDAS, Alexandre. *Neurociências e educação: realidade ou ficção?* VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 2010, Universidade do Minho, Portugal. In: Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Portugal, fev. 2010.

SIMONTON, Kelly; LAYNE, Tood; IRWIN, Carol. *Project-based learning and its potential in physical education: an instructional model inquiry*. Curriculum Studies in Health and Physical Education, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1862683>. Acesso em: 3 nov. 2021.

A cultura projetual e de projetos e o ensino e a formação em Artes: uma reflexão acerca das experiências na Licenciatura em Dança (UFRGS), anos 2017-2020⁹⁸

Marcio Pizarro Noronha

Este artigo tem como intuito explorar aspectos de novas ferramentas para o ensino, levando em conta aspectos da cultura projetual (design de projetos) e a forma como estes elementos que integram os debates do campo da educação à distância, educação tecnológica e inclusão digital vieram a se tornar mais sensíveis, ganhando força no visível temporal da realidade da formação universitária e da formação docente nos tempos atuais, traçando novos contornos e desafios para o ensino e para a formação de docentes universitários e seus discentes-docentes (futuros docentes). Há muitos anos, os cursos de Artes, em quase todos os seus domínios, acolhem o debate referente às relações com a tecnologia, seja pelo viés de poéticas tecnológicas (alguns fazem uso do termo poéticas digitais) seja pela presença de um tema abrangente que toma o ensino, até transformações sofridas pelas escolas técnicas transformadas em institutos integrados entre ensino médio e educação superior, trazendo à tona um debate referente à democratização de acesso à esfera tecnológica (inclusão digital).

Desta maneira, os diferentes fios deste diálogo já vinham sendo tramados à um tempo mais longo e ao contexto, fortemente ligados às transformações sociais e de seus modelos produtivos (inclui-se aqui um debate referente ao tema das transformações do cenário capitalista contemporâneo, nas formas das teorias dos

98 Este ensaio resulta das reflexões produzidas entre os anos de 2017 e 2021 no escopo das disciplinas de GESTÃO DE PROJETOS EM DANÇA e ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PROJETOS DE DANÇA e nos projetos de pesquisa coordenados neste mesmo períodos, no âmbito de atuação no curso de Licenciatura em Dança (UFRGS).

modelos pós-fordistas, economias da pós-produção, pós-modernismo em economia e política) em diferentes vieses e abordagens, envolvendo uma forte presença da reflexão do chamado marxismo cultural contemporâneo, teorias pós-identitárias da organização social e autores cuja ênfase era e é eminentemente voltada para a incorporação da tecnologia como técnica formativa (um tema muito em voga a partir dos impactos vividos pelas transformações propostas pelos modelos da BNCC e BNC-FORMAÇÃO).

Assim, não se trata de uma zona que permita uma flutuação ingênua, uma vez que o debate que desejamos traçar e tratar no corpo deste pequeno artigo, encontra-se na divisão de diferentes agendas no que se referem às políticas para o campo educacional, não somente no Brasil, mas em muitas outras partes do mundo.

Apresentando o tema e os desafios

Desde o ano de 2017, venho me dedicando ao estudo e à aplicação, com forte envolvimento com a prática profissional para dançarinos e docentes em artes e artistas, a desenvolver um programa de trabalho e de formação em Gestão de Projetos, tendo aqui suas matrizes obtidas a partir da evolução deste campo disciplinar e profissional no mundo e no Brasil. Inicialmente, produzindo um diagnóstico referente ao modo como a perspectiva do projeto era (e em muitos lugares ainda é) apresentada, com ênfase no espelhamento direto entre a construção das políticas públicas setoriais e a instrumentalização de estudos para a aplicação destes elementos em conjuntos legais (documentos e formulários nascidos em editais que surgem embasados em legislação cultural vigente). Deste modo, mesmo com um possível entendimento crítico, ao final, este campo de atuação profissional acabava por se tornar um lugar privilegiado para a construção de projetos sem qualquer autonomia do objeto, uma vez que cada projeto era um espelho direto de um determinado modelo de documento construído como a ferramenta aplicada de um edital (geralmente público) (Branco, 2016; Camargo, Ribas, 2019; Carvalho, 2018; Cavalcanti, 2016; Maximiano, 2014).

Sempre houve uma tendência em descolar a história política e econômica do setor cultural e de seus agentes, da formação dos sistemas artísticos e da per-

formance dos seus agentes, do momento exato em que esta atuação profissional ocorre. Assim, uma visão histórica nunca foi uma garantia evidente para a produção de uma reflexão crítica referente à construção de projetos que tivessem maior grau de autonomia, tanto na sua modelagem como nos seus desempenhos/performances sociais. Além disso, também sempre houve, por uma outra parte da conversa, um forte desinteresse em integrar o debate do projeto (e a educação projetual) com o tema da autogestão no campo educacional, o que significa dizer que a educação por projetos acabou por ser uma forma evidente de pensamento do contraturno na escola, na chamada educação em tempo integral, e pouco foi capaz de ser incorporada a uma transformação e potencialização da educação de modo mais global. Deste modo, quando ela existe, nos cursos superiores, na formação docente, não produz uma ligação forte entre projeto e educação e gestão projetual e gestão educacional.

Neste cenário implementado e nada otimista, podemos pontuar as duas questões que estão presentes e recorrentes: a 1^a envolve uma concepção de projeto como ferramenta do edital e não como modelo de pensamento (com fundamentos epistêmicos e pedagógicos); e a 2^a uma forte ausência desta forma de operação nas licenciaturas, o que deixa o docente em formação, muito a descoberto, de temas fortes e enfaticamente macrossociológicos para o campo da educação (Branco, 2016; Camargo, Ribas, 2019; Carvalho, 2018; Cavalcanti, 2016; Maximiano, 2014).

Deste modo, cabe, em grande parte, recuperar uma história tanto social-cultural quanto conceitual da gestão e da gestão em projetos, e observar a transversalidade possível entre ela e sua presença no campo da produção cultural e artística. Isto significa, inicialmente, reconhecer que, sem saber a história deste campo, não é possível realizar um trabalho rumo à autonomia intelectual do discente-docente na educação projetual, sua teorização, metodologias e processo de internacionalização (um campo emergente que nasce sob a égide de uma cultura internacionalizada e rumo à globalização), criando parâmetros e protocolos internacionais para a construção de projetos.

Este processo de estudo-formação é acompanhado do estudo histórico e analítico das políticas setoriais para a cultura – políticas de governo, em geral – uma vez que a cultura, mesmo sendo um elemento constitucional, e, portanto, integrante de uma visão abrangente de Estado (políticas de Estado), sofre os reveses setoriais no domínio da performance governamental na eleição de aspectos pri-

vilegiados (formação das agendas governamentais para a cultura) e no fatiamento financeiro. Além do estudo da esfera política, é preciso atualizar a compreensão sistêmica do campo artístico e dar maior abertura para uma interlocução com a agenda dos demais setores considerados socialmente produtivos. Há um tabu da monetização da cultura que afeta nossa formação de modo absolutamente evidente. É preciso estudar e analisar a formação dos mercados de cultura, a maneira como a produção de bens culturais veio a se transformar numa produção de serviços (uma vasta rede de serviços) e como esta re-concepção veio a afetar a prática política dos agentes governamentais, exigindo uma agenda maior em seus editais do que a apresentação de um produto artístico-cultural. É preciso ainda enfrentar de frente, com análises sociais, econômicas e de políticas econômicas, as aproximações, mas também os distanciamentos entre o mercado das artes, o sistema das artes, o trabalho e os trabalhadores artistas.

Como se trata de um tema vasto e com uma agenda poderosa, será preciso propor um breve recorte. Mesmo assim, antes de promovê-lo, por função política, social e educacional, vou montar uma breve agenda de temas que tenho desenvolvido em pesquisas, enfatizando os anos de 2017 a 2021, como docente e pesquisador no curso de Licenciatura em Dança (UFRGS).

Agenda de trabalho. A identificação de um conjunto de questões no design projetual.

A primeira questão é, portanto, modificar o fluxo convencionado do pensamento que partia do edital e da construção de projetos, transformando a formação em pura ferramenta de uma prática em regime de urgências, não dando atenção nem ao conceito nem a história da gestão projetual (design de projetos), tampouco estabelecendo linhas de relação entre gestão e educação.

A segunda questão, decorrente da anterior, é a compreensão ampla deste processo de internacionalização-globalização da cultura de projetos e seus efeitos em quase todas as esferas da vida econômica, social, política, da geração de tecnologias e da produção cultural e artística. Não há arte para a sociedade global que não possua uma agenda em *social media* e nisto uma zona tensa e extensa de negociação entre domínio de ferramental tecnológico, de comunicação e de

recepção na forma de um programa voltado para usuários dos bens e dos serviços promovidos por esta zona de fabrico artístico.

Nesse processo, precisamos estruturar uma subdivisão nascida da problematização entre a primeira e a segunda questões: entre a internacionalização dos modelos robustos de projeto (todos eles nascidos em áreas de tecnologia, engenharia e administração) e sua agilização em blocos concentrados de trabalho e operações, nas formas mais recentes criadas para os modelos projetuais que envolvem fortemente as áreas de marketing, comunicação social, produção cultural, bens e serviços em artes e cultura, dentre tantas outras. Este tipo de objeto, que se apropria muito recentemente dos modelos desafiadores da gestão, acaba por se desenvolver com interfaces altamente gráficas (modelos como gestão por canvas e infográficos) e promove uma trama entre objeto econômico (material e financeiro), objeto político e legal (políticas setoriais e legislação) e gestão simbólica (críticas aos modelos tradicionais da cultura artística e reconcepção do público que transita para formas de interação e modelos de usuários).

A terceira questão foi também um desafio: encontrar uma maneira de transmissão crítica e proativa das modelagens projetuais, demandando o desafio da construção de um escopo de projeto que não seja um espelho de um edital ou um programa público ou privado, mas que resulte da autogestão da posição que este sujeito discente futuro docente e licenciando deseja ocupar no cenário artístico, cultural e educacional. Esta é uma questão bastante trabalhosa, pois exige dedicação à incorporação de novos vocabulários e novos trajetos num processo formativo e, ainda mais, uma visão do campo educacional que não trata apenas das polaridades docente-discente (professor-aluno). Como se trata de refletir acerca de gestão projetual e, nisto, incorporar aí, a experimentação rumo a uma docência projetual, faz-se necessário incorporar todo o debate promovido pela educação tecnológica dos últimos vinte ou trinta anos. Neste debate, não há centralidade docente nem estereotipia do discente. Temos entre ambos – que não desaparecem – formas de inter-atuação, de monitorias, tutorias, mentorias, curadorias e agenciamentos de facilitação (facilitadores), todas elas questionando fortemente os modos da aprendizagem performativa de adultos (Branco, 2016; Camargo, Ribas, 2019; Carvalho, 2018; Cavalcanti, 2016; Maximiano, 2014).

A quarta questão diz respeito às ferramentas propriamente ditas. O que é uma estrutura analítica e como se ordenam num fluxo com ramificações (trama, teia)

os blocos de trabalho de um projeto? Como transformar ideias em ações (capazes de serem descritas no formato de uma mensagem do Twitter) e como localizar as ações em conjuntos espaciais (blocos de trabalho) e temporais (diferentes formas de apresentação de um cronograma de projeto)? Como pensar e planejar recursos e construir orçamentos realistas capazes de responder significativamente ao proponente e, ao mesmo tempo, ofertar à sociedade, à escola, aos investidores, aos agentes públicos e aos demais envolvidos uma noção mais geral do que vamos precisar e o quanto isto irá custar. Tudo isso, mantendo a atenção na perspectiva global, na agenda internacional da cultura e nas políticas estatais para o setor. O estudo entre os anos de 2020 e 2021 ainda incorporou uma nova questão: a pandemia de covid-19.

A covid integra a agenda de todas as políticas globais, internacionais e estatais (nacionais) no mundo. Ela transformou a tecnologia e as mídias sociais não apenas num lugar estratégico e num cenário para as operações da arte e da cultura, mas veio a se transformar na forma do fazer cultural, não somente de agentes artísticos e culturais voltados para a agenda tecnológica, como também ocupou a cena das instituições culturais convencionais, modeladas numa concepção de cultura material e presencial, que tiveram que ser reinventadas em regime de urgência. Assim, museus, universidades, fundações, casas e centros de cultura, companhias artísticas, grupos e artistas em produção solo passaram a operar de modos bastante semelhantes, criando um efeito de hegemonia da língua da tecnologia sobre a produção.

A quinta questão diz respeito a algo que é parte integrante da modelagem de projetos (design de projetos), mas ganha ainda mais notoriedade e evidência quando falamos em projetos em artes e em cultura. Diz respeito a duas áreas recentes do modelo robusto da cultura de projetos, as partes interessadas e a gestão de comunicação e mídias (internas e externas às instituições e aos agentes).

Modelos de gestão se combinam à sociologia dos agentes (atores sociais). Estudos na antropologia dos impactos devem ser aqui altamente considerados. Parece óbvio que a construção de uma barragem produz impacto social numa comunidade. Mas, não parece óbvio que um projeto cultural seja ele mesmo um agente de impacto. Aqui a teoria dos projetos pode ser combinada com a noção de portfólios e programas, especialmente quando estamos falando dos agentes institucionais da cultura. Qual o motivo de, poucas vezes, nos perguntarmos a

respeito do impacto promovido por um agente institucional no setor que ele se encontra operando? Mais uma vez, o cenário global da covid foi convidativo a uma reflexão consistente e, no caso brasileiro, observar a fragilidade de nossas políticas de Estado em relação à cultura.

A legislação emergencial, mesmo quando a realidade da necessidade (econômica, material e financeira) e da demanda, não deixa abrir a ferida de um Estado que não possui posicionamento político em face dos agentes de cultura, e por mais que se sinta e perceba a urgência, este apagar de fogos pontuais não impedirá a destruição de boa parte do ecossistema cultural. É quase impossível não perceber, quando se fala na formação de licenciados em Artes – dança, portanto, agentes de cultura, toda uma alienação da agência denominada de escola e de tantas outras instituições. Efeitos perversos de mecanismos legais, os fomentos das últimas décadas, não foram o suficiente para a consolidação de equipamentos culturais qualificados tecnologicamente para dar melhores soluções aos desafios deste cenário dos dois últimos anos. Investimentos econômicos – materiais e financeiros – devem ser pensados a partir de políticas de Estado, sejam elas quais forem, para que os agentes setoriais possam tomar posições e construir suas performances no interior do campo (Branco, 2016; Camargo, Ribas, 2019; Carvalho, 2018; Cavalcanti, 2016; Maximiano, 2014).

A sexta questão diz respeito aos modelos e modos operativos. Como se põe em execução um design projetual? Como se monitoram as ações e os blocos de trabalho (feedback e controle)? Como se avalia andamento e resultado? Como se produzem relatórios parciais e finais numa educação projetual e em projetos em arte e cultura? E disso, mais uma vez, voltamos às primeiras questões apresentadas neste texto. As razões disso estão diretamente associadas a transformações ocorridas no setor cultural e mesmo nos modos como o Estado faz o agenciamento dos projetos.

A cada ano que passa, ao observarmos a transformação dos editais públicos, percebemos uma ampliação dos estudos e da exigência da apresentação de dados referentes a impactos. Impactos de uma barragem podem envolver a transformação de uma paisagem e da memória de uma população por inteiro. Impactos de projetos culturais exigem uma observância detalhada das partes envolvidas. Um projeto cultural não é apenas o desejo de um artista ou de um grupo ou companhia. Um projeto cultural pode afetar o seu entorno, um bairro, uma comunidade,

um grupo étnico-racial, um grupo social geracional, uma política de e para os gêneros. Um projeto cultural envolve uma extensa rede de partes interessadas (*stakeholders*). Existem pessoas que são afetadas pelo fato de um projeto ocupar uma praça num bairro. Um projeto que é operacionalizado no interior de uma escola (uma instituição) também afeta não somente seus participantes, mas a escola como um todo.

O sétimo elemento da nossa agenda diz respeito a aspectos da metodologia de investigação e como essas promovem experiências de aprendizagem no contexto formativo. Uma das questões que incide diretamente sobre o design projetual é a combinação existente entre a pesquisa de campo (em suas diferentes formulações, envolvendo atualmente o que se denomina Netnografia), metodologias de trabalho em grupo (dinâmicas de grupo em antropologia e psicologia social, psicologia de grupos, gestão de pessoas), métodos gráficos e reflexivos (como *Design Thinking*, os Mapas Mentais e o *Trahentem*) e um vasto campo de metodologias, denominadas ativas pela educação tecnológicas (um exemplo, a Gamificação e o *Visioning*), todas elas combinadas, visando à construção de um projeto e a sua contextualização no modelo dos portfólios de projetos (Branco, 2016; Camargo, Ribas, 2019; Carvalho, 2018; Cavalcanti, 2016; Maximiano, 2014).

As transformações sofridas nos modelos de Gestão de Projetos.

Como vimos, uma das questões da nossa agenda de investigação e sistematização diz respeito à compreensão e uma alteração nos modelos teóricos de gestão. O que foi dito acima revelou um processo crescente de especialização, acompanhado por uma globalização, o que designa um modelo estandardizado para a concepção de projetos e as ferramentas que permitem seus diagnósticos.

Inicialmente, o que podemos dizer é que o projeto era uma ação integrada a um tipo qualquer de comunidade, fazendo parte das suas ações cotidianas. Deste modo, o projeto era a formalização de ações realizadas em grupos e equipes que possuíam uma prévia identidade. Projetual era a forma de transformar práticas cotidianas e dar a elas uma lógica de bricolage (de engenharia), fazendo do projeto uma programação das práticas. Aparentemente, seria uma ação bastante orgânica e integrada à história dos grupos sociais. Mas, com lentes microscópicas, passa-

mos a compreender que os projetos eram modos de operar por hierarquização interna à dinâmica grupal.

Seus modelos de pensamento eram fundamentalmente embasados em interações em presença, seja espacial, na materialidade dos espaços e seus arranjos, seja da ação presencial humana (uma teoria da presença). As dinâmicas entre os agentes envolvidos num projeto eram todas elas centradas numa gradação hierárquica da presença – quem chegou antes, quem veio primeiro, quem possui mais experiência. Tudo em projeto estava intimamente vinculado a mecanismos de legitimação institucional e da institucionalização de seus agentes (poderíamos observar pessoas como dotadas de saberes que ultrapassam a sua condição momentânea de interagente).

O que sempre esteve em jogo era o resultado.

As transformações no capitalismo global levaram à construção de equipes altamente especializadas, mas menos hierarquizadas.

Os blocos de trabalho são nucleados de forma autônoma e os resultados dependem não de uma política da obtenção de resultados (produtos), mas, principalmente, de uma política fundada em ações estratégicas na processualidade, na dinamicidade, nas interações complexas.

Esta ampliação dos cenários de intervenção do designer de projetos, que saíram das engenharias e da administração e avançaram rumo às ciências humanas e sociais e às artes, exigem processos de atualização permanente, em modelos altamente virtualizados. Em tempos atuais, esta formulação trabalha com macro programas e blocos de trabalho que podem ser operacionalizáveis em diferentes projetos, formando conjuntos de operações autonomizáveis e realocáveis.

A formação linear e gradual, aos modelos dos sistemas acadêmicos, está sendo rapidamente substituída por pensamentos de certificação por demandas, afetando a noção de carreiras profissionais (Estudos em Sociologia das Carreiras). Um projeto não deve ser mais compreendido como a projeção linearizada de uma trajetória profissional. É preciso capturar essa transformação e deslocamento das operações hierárquicas nas equipes de trabalho para compreender o que se passa no mundo do trabalho. E eis, em parte, um dos elementos sinalizadores, do desajuste ou descompasso entre instituições e exigências e demandas da contemporaneidade.

Outra maneira de observar o que anda se passando neste mundo é aplicar questões referentes à Sociologia do Mundo do Trabalho e das Organizações.

Os modelos vigentes em grande parte das instituições históricas e robustas foram delineados no instante histórico de sua formação. Assim, é importante observar como as transformações internas e descompassadas também produzem diversos efeitos no momento da construção e da negociação da agenda das políticas públicas.

No caso brasileiro, muitas das instituições e da legislação ainda têm origem nas Eras Vargas e no período do Militarismo (Ditadura Militar), ou seja, iniciam nas transformações do Estado Moderno brasileiro dos anos 1930 e se encerram às portas dos anos 1980. Tudo o que ocorreu posteriormente é efeito de mudanças em parcelas ou fragmentárias, resultadas da tensão entre agendas liberais e agendas estatistas. As instituições e seus agentes sofrem estas intervenções. Na esfera das políticas de cultura, isso nos trouxe para os modelos que vigem ainda hoje, políticas de negociação de balcão de projetos culturais, políticas de mecenato (envolvendo uma forte relação entre cultura e tributação), políticas de governo fundadas em implementação de fundos culturais (em diferentes tamanhos e formatos).

No que tange a uma política para projetos, a questão mais recente incorporada aos padrões internacionais é a demanda das partes afetadas e interessadas. O designer deve observar atentamente a dimensão do seu escopo e ser capaz de responder a questões que envolvem um vasto círculo de sujeitos sociais e individuais afetados por uma determinada ação projetual. E há, ainda, toda uma nova formulação que não possui um protocolo internacional referente a uma pauta de impactos ambientais em projetos e ações em todos os setores, incluindo aí, arte e cultura.

Na problemática referente à construção de um projeto, as metodologias também foram acompanhando esta fragmentação e virtualização, produzindo formatos que envolvem os chamados Canvas, ou telas em branco, um conjunto de perguntas (roteiros) a serem investigados pelo grupo proponente, e, mais recentemente, as áreas de Informação geraram modelos para projetos que envolvem processos criativos, performances voláteis dos agentes e dos demais envolvidos, agenda não restritiva de demandas. Um modelo que se encontra polarmente oposto a maneiras tradicionais institucionais de operar com suas demandas e construir seus projetos (Branco, 2016; Camargo, Ribas, 2019; Carvalho, 2018; Cavalcanti, 2016; Maximiano, 2014).

Ao invés de desenhar um macro conjunto, o projeto corresponde a uma lógica fortemente operacional e diretamente ligada aos blocos de trabalho das equipes. São muitas equipes horizontais operando em simultaneidade e sincronicidade. São os chamados procedimentos ágeis que dão valor maior às performances. É fundamental um constante processo de retroalimentação do projeto (feedbacks).

As operações por tarefas encontram-se, lado a lado, as metodologias de processo, vistos como dinâmicas sistêmicas avaliáveis por sistemas de metrificação.

Para uma formação em artes e cultura, temos concentrado nossos exercícios na construção de projetos e na definição de um escopo de atuação do proponente individual ou grupo de proponentes, acompanhado de uma descrição do objeto. Assim, entendemos que é preciso compreender se se trata de um produto / obra / processo / serviço (na descrição do objeto), mas isto não é suficiente, é preciso descrever o alcance desse objeto, seu poder de atuar e produzir uma malha de interações e de envolvidos.

É preciso saber o que será entregue durante o processo de implementação, de execução e ao final do projeto. Mas também é necessário estar atento à construção do marco temporal das ações, o que permite optar por diferentes modelos de cronograma por micro ações ou por blocos de ação.

No caso particular da área cultural, ainda fazemos um uso corrente da linguagem da pré, produção e pós. Por motivos de termos incorporado ao fazer cultural a linguagem e a técnica da produção industrial, seguimos ainda este tipo de modelagem e construímos três grandes grupos de trabalho para produzir o objeto do projeto. Comumente, também faço uso desta linguagem, por ser mais familiar ao setor, mas faz-se importante olhar para este uso de modo crítico, pois se trata de um modelo industrial que obteve seus maiores resultados na ideia de indústria cinematográfica.

Seus usos atuais devem ser limitados a sua funcionalidade, operacionalidade e empatia dos agentes de cultura. Mas os objetos à cultura não podem ser unicamente olhados com as lentes da cultura industrial. É preciso dar atenção aos relatórios produzidos pelos Observatórios de Cultura em todo o país para entender mais a respeito do esgotamento desta terminologia.

Em análises realizadas a partir de projetos construídos entre os anos de 2017 e 2021, pude identificar algumas questões relevantes e que se repetem:

1. Baixo nível de atração pela investigação econômica, tanto material quanto monetária; a precificação da vida cultural segue sendo um tabu;
2. Baixo nível de atração pela investigação do público tomado como usuário ou como consumidor, explorando, algumas vezes, noções estéticas de recepção como suas substitutas;
3. Baixo nível de avaliação monetária dos agregados educacionais apresentados como projetos ou contrapartidas de projeto (exemplo, ações educativas);
4. Dificuldade em ultrapassar modelos centralizados numa visão de patrocínio do setor público ou por ele gerenciado; modelagens de autogestão são uma realidade, mas possuem baixa presença das análises e nos interesses do modelo crítico;
5. Dificuldade em construir redes colaborativas e *networks* que sejam capazes de promover agenciamentos financeiros; a noção de produtividade e de colaboração são importantes, mas noções mais fluidas de capital não integram grande parte dos discursos e análises referentes ao capital cultural;
6. O capital cultural ainda se encontra afinado ao capital industrial (produção) e, em menor grau, ao capital financeiro, o que provoca uma visão negativa quando se fala de especulação em ambiência cultural;
7. Baixo nível de agregação de novas partes interessadas e de novos agentes colaboradores, gerando uma problemática a ser refletida em nosso ambiente, tanto como alvo de investigação quanto nos termos de avaliação de um sintoma das perdas econômicas globais enfrentadas pelo setor cultural;
8. Dificuldade em atribuição de valor financeiro ao trabalho é um dado crescente e que acompanha a depauperação do mundo do trabalho para agentes de arte e cultura;
9. Agentes de arte e cultura acabam por privatizar seus projetos, transformando-os em carteiras pessoais (auto investimento) ou acabam por subvencionar projetos por meio de realocação e ajustamento de recursos vindos de outras carreiras (comum na docência acadêmica que acaba por ser um meio de financiar projetos);
10. Há uma dificuldade em gerar cronogramas ajustados aos recursos, aos custos e às entregas que o projeto deve realizar. As planilhas de projetos sofrem de constantes reajustes, não apenas por conta das transformações do objeto, mas por um descompasso na construção dos instrumentos de descrição gráfica.

Poderíamos ampliar esta listagem, mas esses dez itens nos conduzem a considerações referentes a um tema do mal-estar da cultura em face da sua monetização. Em linhas gerais, na leitura, na observância e no acompanhamento da confecção de projetos, para além da superação dos desafios técnicos e do domínio de ferramentas, temos que considerar, num diagnóstico, um baixo nível de detalhamento das redes de usuários e consumidores, o que inviabiliza, em grande parte, definir os grupos envolvidos e potenciais, e, ainda mais, dificultam captar figuras patronais e financeiras capazes de manter comportamentos regulares de investimento cultural. Na economia contemporânea, diversos modelos de ação se fundam neste tipo de investimento especulativo de longo prazo – pesquisas em áreas tecnológicas e explorações sobre cenários futuros são realizadas com grandes investimentos de grupos mistos entre capital público e privado (Derrida, 1994; Derrida, 2003a; Derrida, 2003b; Derrida, 2004; Derrida, Roudinesco, 2004; Nietzsche, 2003).

A história dos artefatos culturais sempre foi uma história de atratores simbólicos e que, em algum momento, veio a promover um amálgama entre cultura e dinheiro. Uma das perguntas da Economia das Artes é a de justamente refletir quais foram os momentos que esses pactos simbólicos (poder simbólico da moeda) deixaram de operar numa vasta dimensão social – por grupos de investidores, por classes. Como este tipo de agenciamento passou a ser mais e mais restrito?

No mais, para além da presença da tecnologia na arte, ela também se encontra fortemente presente na definição dos momentos de comercialização (distribuição, circulação) e na sua resultante em formas de uso e de consumo. À arte como produção da era industrial, talvez seja relevante agregar a noção de arte como tipologias de serviços destinados a diferentes usuários. Como iremos enfrentar essas questões é uma outra parte integrante desta agenda do corpo de disciplinas como Gestão Cultural, Economia da Cultura, Gestão de Projetos, dentre outras, que ainda são raras presenças em cursos de graduação em artes.

Como alternativa a estas configurações, seria preciso ainda esboçar a organização das grupalidades, tal como o explorei em texto recente para o *Colóquio Derrida* (livro em fase de publicação). Para este autor, a dinâmica da hospitalidade seria um mecanismo político e legal que ultrapassa as dicotomias público e privado, burocracia e autogestão. É preciso reconhecer o esgotamento de modelos promovidos pelas agências estatais, centralizadas em políticas de governo. Os governos

não dão conta das comunidades e suas demandas e desejos. As instituições estão desinvestidas de poder sobre os espaços vivenciais (Derrida, 1994; Derrida, 2003a; Derrida, 2003b; Derrida, 2004; Derrida, Roudinesco, 2004; Nietzsche, 2003).

Modelos políticos de gestão contemporânea exigem uma abertura a esta dimensão comunal, às organizações por tarefas e por processos, aquelas mesmas formas que não correspondem aos formatos de gestão ainda nos núcleos das organizações institucionais, burocráticas e corporativas. A política a estes moldes está bem mais próxima da gestão. Ao final, reconhecemos a relevância da agenda social, mas este é o papel descrito pela formulação dos modelos estatistas.

Nas economias contemporâneas, faz-se urgente superar a dicotomia entre agenda social (com avanço da burocratização da diferença) e tecnificação em substituição à burocratização dos serviços. É preciso explorar a construção de projetos que ultrapassem este dualismo. De um lado, um projeto não deve ser um atendimento à lei (aos editais). Por outro, um projeto tampouco é simplesmente uma forma mercadológica de explicitar e desenvolver cadeias produtivas.

Na perspectiva encenada por esta reflexão disciplinar, entre o mal-estar da burocratização pela via das políticas e programas sociais e o mal-estar da tecnificação do Estado, pela substituição crescente da burocracia e dos agentes humanos, é relevante que se produza uma agenda em design projetual, que dê atenção e significância à invenção da e na ação. Pois, se projetos tratam de ações, estas não podem ser resultado de um espelho particular de modelos hegemônicos e pasteurizados de cultura. Há que inventar a ação cultural. Derrida e Nancy reconhecem que este seria o maior embate público, ocorrendo na instância da gestão das ações, tendo a cada dia, mais e mais, a globalização tecnológica como a instância que se apresenta e nos atravessa, a língua da mediação de todas as relações, traçando o design projetual. Então, contemporaneamente, a tecnologia é a língua da mediação da ação. A questão que nos resta é saber se, para suportar estas novas formas de gestão, não seria preciso ainda superar as formas de produção na gestão e nos produtos culturais e artísticos e a crença iluminista de que uma Política de Estado seria a única alternativa para a incorporação e a gestão da cultura como instância pública (Derrida, 1994; Derrida, 2003a; Derrida, 2003b; Derrida, 2004; Derrida, Roudinesco, 2004; Nietzsche, 2003).

Referências

- BRANCO, Renato Henrique F. *et al. Gestão colaborativa de projetos*. Editora Saraiva, 2016.
- CAMARGO, Robson; RIBAS, Thomaz. *Gestão ágil de projetos*. Editora Saraiva, 2019.
- CARVALHO, M. Marly. *Fundamentos em gestão de projetos – construindo competências para gerenciar projetos*. Grupo GEN, 2018.
- CAVALCANTI, Francisco Rodrigo P., SILVEIRA, Jarbas A. N. *Fundamentos de gestão de projetos*. Grupo GEN, 2016.
- DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003a.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2003b.
- DERRIDA, Jacques. *Papel-Máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. *Administração de projetos: como transformar ideias em resultados*. Grupo GEN, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

Sobre autoras e autores

Carla Vendramin (*in memoriam*)

Doutoranda em Artes da Cena, Universidade Estadual de Campinas (2019-2024). Mestre em Coreografia (2008), Middlesex University. Fisioterapeuta (1998), Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (Feevale). Atuou, entre 2014 e 2024 como docente no Curso de Licenciatura em Dança (Esefid/UFRGS). Áreas de pesquisa e atuação: improvisação em dança, performance, palhaçaria, somática, ecosomática, ecologia e transdisciplinaridade, dança e acessibilidade, prática como pesquisa.

Cibele Sastre

Doutora em Educação (2015), mestre e bacharel em Artes Cênicas (2009/1989) sempre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); analista de Movimento Laban/Bartenieff (1999) pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies de Nova Iorque (LIMS/NY), titulação obtida através de bolsa do Ministério da Cultura do Brasil e especialista em Consciência Corporal - Dança (1999) pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP/PR). Docente no Curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vincula suas pesquisas às metodologias de pesquisa performativa através do estudo da Prática como Pesquisa no campo da dança. cibele.sastre@gmail.com

Daniela Llopart Castro

Doutora em Motricidade Humana na especialidade de Dança (2020) Universidade de Lisboa (Ulisboa). Mestre em Ciências do Movimento Humano (2002). Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Licenciada em Educação Física (1993) Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora-adjunta do Centro de Artes (UFPel). Pesquisadora do grupo de pesquisa Ômega (CNPq), com interesse na interface entre dança, poética e envelhecimento. Coordenadora dos projetos “Turno 2: pesquisa e criação artística” e “Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade”.
E-mail: danielallopcastro@gmail.com

Eleonora Campos da Motta Santos

Doutora em Artes Cênicas, mestre em Dança e licenciada em Dança, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Direito, Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente associada no Centro de Artes da UFPel. Envolvida com balé desde os quatro anos. Também atua como pesquisadora, bailarina e, atualmente, é gestora em arte, cultura e patrimônio na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel. Organizou o livro Pesquisa em balé no Brasil: história, ensino e cena (2020).
eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Flavia Pilla do Valle

Doutora em Educação (2012), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Dança(1999), New York University (NYU). Certificada em Análise do Movimento (1997), Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS). Docente da graduação em Dança e Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua nas áreas de dança-educação, teorias de Laban e Bartenieff, criação e composição coreográfica. flavia.valle@ufrgs.br

Gustavo de Oliveira Duarte

Pós-doutorado em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Educador Físico na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Curso de Dança do Centro de Educação Física e Desportos (UFSM). Orientador da Especialização em Gênero e do Mestrado em Gerontologia. Atua nas interfaces Dança, Gênero, Sexualidade e Envelhecimento. guto.esef@gmail.com

Izabela Lucchese Gavioli

Mestrado (2013) e doutorado (2019) em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC UFRGS). Especialista em Reumatologia (1997), Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA). Especialista em Medicina do Exercício e Ciências do Esporte (2004), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Graduação em Medicina (1993), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Famed - UFRGS). Professora-adjunta do Curso de Licenciatura em Dança UFRGS. Atuação nas áreas: assistência e docência em Medicina da Dança; artística (atuação cênica, ensino coreografia). Interesse em pesquisa: Medicina da Dança, Andragogia da Dança, Processos de Criação. izabela_lg@hotmail.com

Josiane Gisela Franken Corrêa

Doutorado em Artes Cênicas (2018), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciatura em Dança (2008), Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Professora-adjunta do Curso de Dança - Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora Adjunta do Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis (Centro de Artes UFPel). Desenvolve pesquisas sobre docência em dança, dança na escola e a/r/tografia. josianefranken@gmail.com

Lisete Arnizaut Machado de Vargas

Doutora em Dança Educação pela Universidade de Barcelona Espanha 2002, graduada em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Saúde do Instituto Porto Alegre/IPA, 1991, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora em formação de professores, metodologia do ensino da dança, figurino cênico, dança Flamenca, diretora do Ballet da UFRGS e Coletivo Corpo Negra. lisete.vargas@ufrgs.br

Luciana Paludo

Doutora em Educação (2015), UFRGS. Mestre em Artes Visuais (2006), UFRGS. Especialista em Linguagem e Comunicação (2003), Unicruz. Bacharel e licenciada em Dança (1989/ 1990), PUC-PR/ FTG. Professora do Curso de Dança e do PPGAC UFRGS. Bailarina e coreógrafa, pesquisa questões sobre autoria em Dança e processos de criação nas artes cênicas. Email: lpaludo07@gmail.com

Neila Cristina Baldi

Doutora em Artes Cênicas (2017), Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel e licenciada em Dança (2009), Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Professora-adjunta do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisa abordagens metodológicas para aprenderensinar dança a partir da autobiografia, construtivismo, decolonialidade e educação somática. neila.baldi@ufsm.br

Maria Luisa Oliveira da Cunha

Doutora em Ciências do Movimento Humano(2016), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Física (1997) e Dança (2020) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora-adjunta nível 4 no curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, líder do Grupo de Pesquisa Arandú

História e Memória da Dança e coordenadora do Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas Tradição Cultura Herança Tche UFRGS. maluoliveira@ufrgs.br

Márcio Pizarro Noronha

Docente do curso de Dança (UFRGS). Graduação: economista, historiador, antropólogo. dr. em História (PUCRS). Dr. em Antropologia (USP). Membro do Comitê Nacional da Rede Latino-Americana de Antropologia da Dança e da ABHR Associação Brasileira de História da Religião. Sócio da Anpuh, ABA e Corecon. Integrante do Grace - Grupo de pesquisa CNPQ – UFRGS. pizarronoronha@gmail.com

Mônica Corrêa de Borba Barboza

Pedagoga (2004) e licenciada em Dança (2013) pela Universidade Federal de Pelotas, especialista em Psicopedagogia (2008) pela Universidade Católica de Pelotas, mestra (2015) e doutora (2019) em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora-adjunta na Universidade Federal de Santa Maria onde atua nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física. Desenvolve estudos e projetos no campo da Formação de Professores(as) em Dança principalmente em relação a temas como Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão e Cultura Popular. Contato: monica.cborba@gmail.com

Mônica Fagundes Dantas

Doutora em Estudos e Práticas Artísticas (2008), Université du Québec à Montréal (UQAM). Licenciada em Educação Física (1992), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada no Curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Mestrado e Doutorado na UFRGS. Artista de dança. monica.dantas@ufrgs.br

Odailso Berté

Pós-doutorado em Arte (2018) na Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA); doutorado em Arte e Cultura Visual (2015) na Universidade Federal de Goiás (UFG); mestrado em Dança (2011) na Universidade Federal da Bahia (UFBA); Licenciatura em Filosofia (2002) na Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCDA). Interesses em pesquisa: Patrimônio Cultural, Dança, Processos Criativos. odailso.berte@ufsm.br

Rubiane Falkenberg Zancan

Doutora em Artes Cênicas (2018), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Licenciatura em Dança (2001), Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na pesquisa, no ensino e na extensão trabalha com as práticas pedagógicas em dança e com os estudos da produção e recepção em dança. Membro do “Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação” (Grace) e do “Grupo de Pesquisa Avaliação Institucional” (GEPAI). rubianezancan@hotmail.com



UFPEL



Este livro foi composto nas tipografias
Montserrat e Source Serif

Como nossas práticas pedagógicas nas licenciaturas em Dança têm se desenvolvido nas universidades federais do Rio Grande do Sul? Os textos aqui reunidos falam da docência universitária a partir do convite de revisitar nossos estudos de doutoramento, construindo reflexão sobre como estas pesquisas reverberam em nosso fazer e se desdobram no currículo das graduações nas quais atuamos. Também interessou-nos provocar percepções a partir da noção de que formamos outras professoras e outros professores de Dança enquanto nos formamos docentes universitárias, ou seja, de que educamos e nos educamos porque é este movimento contínuo que nos encaminha para “ser mais”, na perspectiva tão bem adensada por Paulo Freire. As escritas revelam nossa bela e potente diversidade. São narrativas que se estabelecem pelas experiências das histórias de vida, da prática artística, da escolha dos temas de pesquisa e dos fazeres cotidianos na vida universitária. Desejamos que, com a leitura, esses diálogos sejam ampliados e reverberem como provocação para novas reflexões, experiências, modos de fazer e desejos de novas escritas, especialmente nos espaços onde se estuda, se pesquisa e se produz dança.