



Anais do V Congresso Nacional de pesquisadores em Dança
ANDA 2018 / Manaus
ISSN 2238-1112

Para citar esse documento:

MOLINA, Alexandre José. Dança, formação artística e o conceito de experiência. *Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Manaus: ANDA, 2018. p. 2-20.

Ananda associação nacional de
pesquisadores em dança

www.portalanda.org.br



DANÇA, FORMAÇÃO ARTÍSTICA E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Alexandre José Molina (UFU)*

RESUMO: O assunto discutido nesse artigo é parte dos estudos desenvolvidos em minha tese de doutorado, defendida em 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, que propõe a identificação de parâmetros ou caminhos metodológicos que possam, configurados na forma de pensamentos curriculares, apresentar alternativas às tradicionais dicotomias em processos de formação de profissionais da dança, a partir da experiência artística, numa perspectiva *praticoteórica*. No recorte ora apresentado, destaco possíveis modos de articulação da noção de experiência, identificando os principais percursos epistemológicos e paradigmáticos sobre este conceito, a partir de alguns dos autores que colaboraram com essa reflexão, a exemplo de Jorge Larrosa, John Dewey, Walter Benjamin e Hans-Georg Gadamer. Em seguida, localizo o uso da palavra “experiência” nas artes, especialmente na dança, e seus pontos de confluência ou não com as proposições educacionais contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: DANÇA. ENSINO SUPERIOR. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA. CURRÍCULO.

DANCE, ARTISTIC STUDY AND THE CONCEPT OF EXPERIENCE

ABSTRACT: The topic discussed in this article is part of the studies developed in my doctoral thesis, presented in 2015, to the Graduate Program in Performing Arts of the Federal University of Bahia, which proposes the identification of parameters or methodological paths that may, configured in the form of curricular thoughts, to present alternatives to the traditional dichotomies in training processes of dance professionals, from the artistic experience, from a perspective *practicetheoretical*. In the text presented here, highlighting possible ways of articulating the notion of experience, identifying the main epistemological and paradigmatic pathways on this concept, from some of the authors who collaborated with this reflection, for example: Jorge Larrosa, John Dewey, Walter Benjamin and Hans-Georg Gadamer. Next, I locate the use of the word "experience" in the arts, especially in dance, and its points of confluence or not with contemporary educational propositions.

KEYWORDS: DANCE. UNIVERSITY. ARTISTIC EXPERIENCE. CURRICULUM.

Realização:



SECRETARIA DE
ENSINO DE MANAUS



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





Considerando o recente contexto de expansão dos cursos de graduação em dança no Brasil, as mais de 40 ofertas de formação superior na área apresentam um cenário relevante para nos debruçarmos sobre questões latentes nesse campo. Destaco aqui alguns temas para discussão, tais como: que tipo de profissional os docentes que atuam nas universidades brasileiras acreditam que estão formando? O que estes estudantes esperam dessa formação? Quais as implicações de ser um artista da dança atualmente? E ainda, que metodologias poderiam dar conta da formação de um sujeito que se pretende artista e também educador? Tais questões, motivadas por realidades diversas, funcionam aqui como disparadoras para o estudo ora apresentado, que concentra esforços na articulação de uma reflexão sobre formação em dança na universidade. A partir desse contexto de formação, interessa observar o modo como proposições curriculares buscam encaminhar processos formativos pautados na experiência artística e em íntimo contato com a realidade de atuação profissional em dança.

A licenciatura tem por objetivo a formação do professor, mas corre-se o risco de ignorar uma parte dessa formação, sobretudo aquela ligada à experiência artística, e que é pouco privilegiada. Conforme destacado em minha dissertação de mestrado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança apresentam uma organização para os seus componentes curriculares distribuídos em diferentes grupos de conteúdos, a saber: conhecimentos básicos; conhecimentos específicos; e conhecimentos pedagógicos (MOLINA, 2008). De forma geral,

os componentes encontrados no então denominado conjunto de Conhecimentos Básicos são relacionados à formação geral e podem ser observados em cursos de outras áreas do conhecimento. Alguns exemplos são: História das Artes, Elementos da Linguagem Visual, Metodologia da Pesquisa, Produção Textual, dentre outros. Já no conjunto de Conhecimentos Específicos, pode-se destacar: Estudos do Processo Criativo, Cinesiologia, Improvisação, História da Dança, Dança Contemporânea, Técnicas Corporais, entre outros. Por fim, nos componentes para o conjunto de

Realização:



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





Conhecimentos Pedagógicos é possível encontrar: Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, apenas para citar alguns. (Ibid., p. 48-49).

Não se trata de pensar a partir da desproporção entre técnica, criação e pedagogia no espaço do currículo ou da proposta pedagógica; e nem de ampliar a carga horária entre uma dimensão e outra, mas trabalhar no equilíbrio dialógico entre esses elementos. Sendo assim, como pensar a técnica ou estratégias de treinamento e preparação corporal que dialoguem diretamente com os processos pedagógicos e criativos instaurados nas diferentes disciplinas de um curso? Gerar espaços para que os futuros profissionais, sejam eles artistas e/ou professores de dança, desenvolvam estratégias de socialização dos dispositivos de criação ou daquilo que foi sistematizado durante os seus processos criativos, possam ser compreendidos como possibilidades para tal diálogo entre instâncias supostamente separadas por uma compreensão equivocada de currículo, de ensino, de corpo ou mesmo de dança.

O Brasil vive uma realidade na qual o Ensino de Dança ainda está longe de fazer parte efetiva da agenda das escolas de um modo geral. Na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, por exemplo, das 118 unidades escolares do município, considerando Ensino Fundamental e Educação Infantil, nenhuma delas possui oficialmente a figura do professor de dança, apesar de a cidade ser a segunda maior do estado, com cerca de 800 mil habitantes, conforme dados do último censo realizado pelo IBGE. Exceto pela realização de programas como o Mais Educação ou o Mais Cultura, que preveem algumas oficinas de dança, o ensino de artes se resume às Artes Visuais ou à Música. Tal realidade, que não difere de grande parte do contexto nacional, dificulta sobremaneira a realização de estágios docentes para estudantes de licenciatura em dança. Como garantir, em casos como esse, que os licenciandos em dança possam ter acesso, durante sua formação, a espaços educacionais onde a dança aconteça como disciplina inserida no currículo e desenvolvida por professores devidamente habilitados e capazes de colaborar com os estágios supervisionados previstos nas Diretrizes Curriculares?

Realização:



SECRETARIA DE
ENSINO DE DANÇA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





Na intenção não de responder a essas perguntas, mas de apontar possíveis caminhos, o tema aqui proposto tem o propósito de discutir a ideia de experiência, identificando os percursos epistemológicos e paradigmáticos que interessam no universo desse estudo, bem como os principais autores que colaboram com a proposição desses entendimentos, ajustando o uso do termo conforme o propósito desta pesquisa. Em seguida, busco localizar o uso da palavra experiência nas artes, especialmente na dança, e seus pontos de convergência ou divergência com as proposições educacionais contemporâneas.

Importa deixar claro, conforme destacado por alguns autores (John Dewey, Denise Najmanovich, Jorge Larrosa, dentre outros), que não interessa aqui a noção de experiência da filosofia clássica, entendida como um modo inferior de conhecimento. Do mesmo modo, a ideia de experiência localizada no cerne da ciência positivista – controlada, calculada e objetivada – também não é foco deste estudo. E nesse sentido, faz-se necessário diferenciar experiência de experimento, sendo este interessado na manipulação de objetos ou coisas: pedras, animais, plantas, eletricidade, temperatura etc.; enquanto a outra (a experiência) tem relação com a subjetividade, a provisoriedade e a incerteza. A noção de experiência aqui mobilizada não é, portanto, tributária da separação entre o homem e a natureza, conforme problematizei em momento anterior do texto.

Da problemática de conceituar a experiência

Walter Benjamin (1892-1940), foi um pensador que dedicou parte de sua obra ao tema experiência. Benjamin, ao longo de seus escritos, desenvolveu sua compreensão sobre esse termo e importa destacar aqui que há uma diferença significativa no modo como esse filósofo abordou a experiência da primeira vez em que tratou do assunto, quando comparado ao último texto em que discutiu a questão.

O primeiro texto de Benjamin que trata da experiência foi escrito em 1913 e denominado de “*Experiência*”(grafado dessa forma, entre aspas), o autor localiza a experiência como expressão da autoridade constrangedora do adulto, que seguiria de forma

5

Realização:



COORDENADORIA DE ENDS DE OABRA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





opressora na direção da juventude. Nesse sentido, os adultos, conforme destacam Lima & Baptista (2013), seriam compreendidos no texto de Benjamin como aqueles sujeitos que fizeram uso da experiência como máscara e como justificativa para sua resignação. Já no último ensaio em que o autor trata do assunto, *Sobre alguns temas em Baudelaire*, escrito em 1939, Benjamin retoma alguns escritos sobre a ideia de experiência tratados em outros de seus textos, com destaque para *Experiência e pobreza* (1933) e *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936).

Em *Experiência e pobreza*, Benjamin aponta o declínio da experiência na modernidade, exemplificada pelas situações de guerra. Assim, a consequência humana da guerra se manifestou de forma mais horrenda no silêncio traumático dos combatentes veteranos. Para Benjamin (2012), a guerra de trincheiras teria sido responsável pela aniquilação da experiência, reduzindo-a à miséria. Com isso, Benjamin propõe iniciar as bases epistemológicas para tratar com a pobreza de conhecimentos acumulados, que caracterizaria a experiência na modernidade.

Em *O Narrador*, Benjamin aponta, a partir da análise da obra de Leskov, o desaparecimento da figura do contador de histórias. Com isso, o autor intenta anunciar a emergência de uma narrativa que pudesse se configurar de forma a não olhar apenas para o futuro, mas que buscasse recuperar as possibilidades de construção de uma transmissão esquecidas no tempo. Assim, conforme destacam Lima & Baptista (2013), Benjamin caracteriza a impossibilidade da transmissão de um conhecimento que atravessa gerações e aponta para uma alternativa de narrativa extraída da experiência moderna, que se identifica como limitada à existência de um homem e essa identificação é desdobrada no texto sobre a obra do poeta Charles Baudelaire.

No ensaio sobre a obra de Baudelaire, Benjamin estrutura uma importante diferenciação entre as palavras experiência e vivência. Para Walter Benjamin (1989), essa distinção é fundamental na medida em que orienta a aplicação da palavra experiência e não a

Realização:



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:



confunde com atributos ou qualidades ligadas a outras palavras, como é o caso da palavra vivência. Mais adiante, Benjamin destaca que a vivência está ligada à noção de memória voluntária, portanto, é de domínio consciente e nada tem a ver com a ideia de consciência corporal. A experiência, por sua vez, tem relação com a memória involuntária e está no domínio do inconsciente, necessitando de maior tempo para que o acontecimento se converta em experiência. Logo, experiência e memória são acontecimentos totalmente implicados; não é possível, portanto, pensar a experiência sem problematizar a ideia de transmissão ou de herança.

Outra importante contribuição no pensamento contemporâneo que configura hoje uma possibilidade de compreender experiência foi destacada na obra do filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Em *Verdade e Método* (1997), o autor afirma que a palavra experiência seria uma das mais obscuras que temos e, ainda nessa obra, ele destaca, a partir de seus estudos sobre o pensamento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), o seu caráter singular. Na sua interpretação sobre Hegel, “a experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. Em sentido estrito, não é possível ‘fazer’ duas vezes a mesma experiência.” (GADAMER, 1997, p. 522, grifo do autor). Aqui o autor trata, obviamente, da experiência no campo da filosofia da ciência, mas essa característica de singularidade é precisa no momento em que favorece uma alteração no sujeito e no objeto, no momento em que ambos são afetados pelo encontro. Assim, “aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual pode converter-se para ele em experiência.” (Ibid., p. 522).

Recentemente foi publicado um texto que considero fundamental nessa discussão. Trata-se do livro *Tremores: escritos sobre experiência*¹, do professor, filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa. No entanto, Larrosa se interessa pelo tema há muito tempo, com

¹ O livro *Tremores* reúne cinco textos escritos em diferentes momentos pelo autor, que oferecem ao leitor um panorama importante da maneira como Jorge Larrosa tem abordado a questão da experiência no campo da educação e também como o termo tem sido apropriado por artistas em diferentes contextos. A obra faz referência ainda a outros escritos do autor, não contemplados nessa publicação e que também tratam da noção de experiência.

Realização:



Apoio:



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





publicações importantes articuladas no campo da educação e também utilizadas por diversos artistas, desde o final dos anos 1990, com destaque para o artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, traduzido e publicado no Brasil, em 2001, por ocasião do I Seminário Internacional de Educação da cidade de Campinas (SP).

Para Jorge Larrosa, “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta.” (LARROSA, 2015, p. 10). Assim, não deve haver aqui, então, caro leitor, a expectativa de encontrar uma definição sobre o *conceito* experiência, sobretudo “Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real.” (Ibid., p. 43). Portanto, a opção por manter a experiência como palavra e não como conceito, tem a perspectiva, conforme proposto por Larrosa (2015), de caminhar na direção da abertura para o encontro e na possibilidade de nomear o que vemos e o que sentimos, dando sentido ao que somos e *ao que nos acontece*, correlacionando as *palavras e as coisas*.

Educação como sentido na experiência

Para Larrosa, é imperativo pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, escolha que corre na contramão das compreensões estabelecidas pelo par *ciência/tecnologia* – para o qual a educação é uma ciência aplicada – e pelo par *teoria/prática*, em que a educação é entendida pelos críticos como uma práxis reflexiva; e essas discussões, na visão do autor, já estão superadas. No entanto,

não significa que não continuem tendo um lugar no campo pedagógico. Os *experts*, porque podem nos ajudar a melhorar as práticas. Os críticos, porque continua sendo necessário que a educação lute contra a miséria, contra a desigualdade, contra a violência [...]” (LARROSA, 2015, p. 36, grifo do autor).

Falo, portanto, e concordando com Larrosa, que a experiência não pode ser pedagogizada nem tampouco didatizada; logo, ela não pode orientar nenhuma técnica ou prática ou metodologia. Mas o que tem a ver, então, a experiência com um pensamento sobre currículo? Segundo esse autor, a noção de experiência pode ser compreendida como aquilo

Realização:



Apoio:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE MANAUS



Fomento:





“que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Ibid., p. 18). Para fortalecer sua proposição, o autor tece quatro apontamentos que explicam a raridade da experiência atualmente, que considero fundamentais nessa discussão e que, por isso, eu os resumirei em seguida.

O primeiro deles diz respeito à diferenciação, proposta pelo autor, entre informação e experiência; pois informação pode referir-se a tomar conhecimento sobre uma infinidade de coisas e fatos. Dado o fluxo de informações com o qual somos confrontados no dia a dia na atualidade, a velocidade, como é possível notar, tornou-se uma ferramenta de sobrevivência. Já a experiência, no entanto, necessita de tempo, de pausa, de um estado de exposição e do atravessamento de um espaço que é, ao mesmo tempo, indeterminado e perigoso. Informação, conhecimento e aprendizagem, portanto, têm sido termos frequentemente colocados juntos e de maneira equivocada, “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.” (Ibid., p. 19).

Um segundo destaque é dado por Larrosa à relação experiência e opinião, a partir do momento em que o sujeito contemporâneo tem, necessariamente, que ser um sujeito que tem informação e que emite opinião sobre tudo. Aqui, ele faz referência ao texto *O Narrador*, de Walter Benjamin, que destaca o declínio do gênero narrativo em função do surgimento do romance e, posteriormente com mais força, o nascimento da imprensa. “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações.” (BENJAMIN, 2012, p. 218). Essa relação entre informação e opinião, segundo Larrosa (2015), configura nossa ideia de aprendizagem, especialmente aquilo que é considerado como aprendizagem significativa. Nesse sentido, o sistema educacional contemporâneo no ocidente segue um dispositivo que é descrito pelo autor da seguinte forma: “primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão

Realização:



COORDENADORIA
DE INOVAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





'significativa' da assim chamada 'aprendizagem significativa.'" (LARROSA, 2015, p. 21). Portanto, o fato de o sujeito se apropriar de um discurso (na forma de opinião), que é pré-formulado por outrem, não poderia ser considerado como aprendizagem, nem tampouco poderia ser considerado que essa aprendizagem consiga tanger uma instância significativa para esse sujeito.

O terceiro aspecto apontado pelo autor diz respeito à relação entre tempo e experiência. O acontecimento, em função da sucessão de estímulos numa escala de tempo tão curta, tem se configurado de forma cada vez mais pontual, fragmentada e instantânea. Esse atributo de efemeridade do acontecimento, ao mesmo tempo em que provoca o sujeito em diversos sentidos, não permite que nada possa lhe acontecer de fato. Nesse sentido, "o sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias." (Ibid., p. 22).

Por fim, o quarto e último destaque feito pelo autor tem a ver com a relação cada vez mais comum entre experiência e trabalho. O autor denuncia certo clichê que estabelece a formação acadêmica como aquela restrita à teoria, cabendo ao espaço da relação com o mundo do trabalho aquele que possibilita a experiência. Tal clichê tem influenciado sobremaneira alguns pensamentos sobre currículo que configuram essa separação entre *saber acadêmico* e *experiência de trabalho*. Mas esse sujeito cada vez mais informado e que emite opinião sobre tudo, além de viver de forma rápida e agitada os acontecimentos, é um sujeito que vive para o trabalho. No entanto, sendo a experiência algo que nos toca, requer um gesto de interrupção, para "[...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço." (Ibid., p.25). Assim, o tempo acelerado da vida no trabalho não pode se confundir com o tempo da experiência; do mesmo modo, o sujeito da experiência não é o da velocidade, da informação, do trabalho e da opinião.

Realização:



COORDENADORIA
DE INOVAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





Desse modo, Jorge Larrosa, ao propor a experiência como algo que nos acontece, que nos passa, vem também denominar o sujeito da experiência como sendo

um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (Ibid., p. 25).

Tal proposição pressupõe um estado de abertura nessa relação com o outro e com o mundo; um lugar de atravessamentos, que é possibilitado pelo estado de exposição, e que é delineado por um espaço indeterminado e perigoso. E essas características de atravessamento, imprevisibilidade e exposição se configuram, conforme destaca Larrosa, também como pressupostos de formação e transformação. Assim, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (Ibid., p. 29). Essas características de imprevisibilidade e contingência dão à experiência, simultaneamente, um frescor e uma tal complexidade desestabilizadoras, que tendem a favorecer um processo formativo contextualizado e mais adequado aos processos artísticos.

Seguindo nessa direção, passo agora ao que Larrosa denominou como *o saber da experiência*, que, por sua vez, vem carregado de uma singularidade de vida e de existência. É importante destacar que o saber da experiência de que fala o autor, nada tem a ver com conhecimento. Para o autor, o conhecimento tem relação com o saber científico ou com o saber da informação ou ainda com o saber de uma práxis que é diferente daquela da técnica, confundindo-se, portanto, com mercadoria. Assim, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece.” (Ibid., p. 32). O autor vem lembrar ainda que não importa aqui uma ideia de verdade do que são as coisas, mas do sentido ou ainda do *sem-sentido* daquilo que nos acontece. Logo, trata-se de um saber que tem finitude, pois é “particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.” (Ibid., p. 32). E, por fim, declara que “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.” (Ibid., p. 32).

Realização:



Apoio:



SECRETARIA DE CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





A noção de experiência nas artes e na dança

Ao tratar da relação entre *profissão artística* e *trabalho artístico*, Ana Cristina D'Andrea Galmarino (2009) afirma a existência de uma distinção entre esses dois aspectos, visto que nem sempre o trabalho artístico encontraria um patamar de realidade na qualidade de prática exercida como profissão formalmente sistematizada. Para a autora,

a formação artística acadêmica deriva da actividade artística, sendo um espaço privilegiado para a reprodução e transformação do campo. Por outro lado, terá estabelecido, pelo compromisso com o campo educacional, um contexto prático menos autónomo do que o artístico, sujeito a uma normatividade exterior às artes. (Ibid., p. 67).

A dicotomia apresentada na fala da autora reforça o lugar hermético em que tem se configurado grande parte das universidades. Tal pensamento pode ser balizado por experiências mais flexíveis ou por compreensões menos duras da relação entre esses lugares, conforme destacarei adiante.

Nesse sentido, concordo com a professora e pesquisadora Christine Greiner (2005), para quem “a teoria precisa ser necessariamente uma reflexão da experiência vivida, porque ela se organiza durante a ação” (Ibid., p. 23). Assim, sendo a experiência, conforme destacado por Larrosa, algo que nos passa e que, portanto, nada tem a ver com informação nem tampouco se sustenta na esfera da opinião, a teoria construída a partir da experiência ocupa o patamar da reflexão encarnada. Nesse propósito, de acordo com Márcia Strazzacappa (2001),

o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. (Ibid., p. 78)

Ao tratar da especificidade do conhecimento na área da dança, Isabel Marques (2003) considera algumas propostas que, por sua vez, “trabalham seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda ‘assustam’ aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional.” (Ibid., p. 18, grifo da autora). O

Realização:



Apoio:



Fomento:





descompasso entre o didatismo tradicional e o entendimento de realidade marcada pela imprevisibilidade e pela emergência pode reverberar em programas de formação profissional que não correspondam às demandas dos sistemas artísticos.

Nesse sentido, quais seriam as implicações de um processo de formação pautado na separação entre fazer e pensar na prática da dança? Como os processos de formação profissional podem favorecer a compreensão conjugada desses domínios? Portanto, as questões e conceitos aqui mobilizados tomam como pressuposto de investigação a importância da experiência artística na formação em dança, a partir da realidade de criação no âmbito dessa área de atuação.

Estudos recentes comprovam a necessidade de tensionar as possíveis fronteiras entre arte e ensino. Para Cayo Honorato (2011), por exemplo,

a formação do artista evidencia um lugar até agora pouco frequentado no Brasil, entre o Ensino da Arte e as práticas artísticas, e que parece não existir sem uma referência a esses dois registros. (Ibid., p. 21, grifo do autor).

Mais adiante, o autor destaca que a formação do artista não teria como propósito desviar as questões do Ensino da Arte e das práticas artísticas para questões mais propriamente ligadas às escolas para artistas, que tampouco configurariam seu objeto exclusivo. Assim, a configuração de processos artísticos em dança na atualidade, sejam eles de criação, difusão ou pesquisa, tende a se aproximar de princípios contemporâneos de educação, tais como flexibilidade, conexão de saberes, articulação entre teoria e prática, produção de conhecimento a partir do contexto, dentre outros (SCHÖN, 1995; FREIRE, 1996; e MORIN, 2002). Falo aqui de processos artísticos que percebem o sujeito implicado no seu fazer criativo, em que as hierarquias entre *coreógrafo* e *dançarino* ou *criador* e *intérprete* são mais horizontais, ou mesmo inexistentes, possibilitando um diálogo direto entre os envolvidos na formulação da obra, desestabilizando as escolhas e partilhando diferentes experiências. Interessa, nesta pesquisa, portanto, pensar como tais aspectos podem se configurar como ações efetivas na proposição de parâmetros, possibilidades ou caminhos curriculares que

Realização:



Apoio:



SECRETARIA DE CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





possam superar o problema da dicotomia teoria e prática, em processos de formação em dança na universidade, e tendo, na experiência artística, um campo profícuo para os acontecimentos.

Dança na contemporaneidade e o espaço da criação artística e pedagógica: a experiência como modo de conhecer

Ao voltarmos os olhos para a história do ensino da dança ou da formação do dançarino, é possível encontrar algumas pistas no sentido de compreender melhor este fenômeno. Marianna Monteiro (1998), em seu livro *Noverre: cartas sobre a dança*, aponta que a formação dos dançarinos, de um modo geral, dava-se nas academias reais de balé, juntamente com seus mestres. Um exemplo disso é a “*Académie Royale de Musique et Danse*, criada por Luis XIV em 1672.” (Ibid., p. 21). O mestre de balé, na maioria das vezes, trilhava uma longa carreira como bailarino e posteriormente assumia a função de formar outros dançarinos. É possível perceber nesse contexto o surgimento de um profissional responsável pela formação em dança que acabava, por sua vez, diretamente atrelado ao apoio financeiro da monarquia da época, imprimindo, portanto, os valores e desejos desses monarcas em suas proposições artísticas e de formação. Este trânsito entre palco e sala de aula, na figura do *maître* de balé, também é destacado por Strazzacappa & Morandi (2006).

No intuito de romper com essa estrutura que dominava o *métier* da dança há pelo menos dois séculos, Jean-Georges Noverre (1727-1810) e alguns de seus contemporâneos, como Gasparo Angiolini (1731-1803), propuseram algumas mudanças no modo de pensar e fazer o balé da época. A obra teórica de Noverre, *Lettres sur la danse et sur les ballets* (Cartas sobre a dança e sobre os balés), ocupa um lugar de destaque na história da dança, visto que expõe, na forma de uma série de cartas, diferentes reflexões sobre o balé desenvolvido em meados dos séculos XVIII e XIX, as quais foram analisadas no texto de Marianna Monteiro. A título de ilustração, pontuo rapidamente a seguir o que essas cartas apontavam: 1) reflexões acerca da relação entre música e dança na configuração da

Realização:



COORDENADORIA DE ENSINO DE DANÇA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





pantomima; 2) as relações entre pintura e dança e a utilização de perspectiva; 3) reavaliação das relações entre natureza e artifício no redimensionamento dos critérios de verossimilhança, apenas para citar alguns.

Para Monteiro (1998), Noverre e Angiolini podem ser considerados como os únicos teóricos da dança da época que também eram mestres de balé. Nesse sentido, o que temos aqui é uma reflexão caracterizada no sentido de “ver a dança do ponto de vista do palco, como alguém que, ao longo de toda a vida, foi atuante nesse mundo da dança e não pôde impedir que essa experiência se refletisse em seus escritos teóricos.” (MONTEIRO, 1998, p. 24). O que há, portanto, é uma produção que parte da experiência, da ação diária do sujeito implicado diretamente no universo de suas questões.

Assim como no balé, em outras formas de dança a figura do mestre é bastante comum. No período histórico conhecido como da dança moderna, por exemplo, artistas como Isadora Duncan (1877-1927), Ruth St. Denis (1879-1968), Martha Graham (1894-1991) e José Limón (1908-1972) são considerados grandes mestres, tendo ainda desenvolvido metodologias para o aprendizado de seus conhecimentos (técnicas de dança). Mais recentemente, Pina Bausch (1940-2009), Klauss Vianna (1928-1992) e Merce Cunningham (1919-2009) deixaram um legado de conhecimento que certamente será disseminado por muitos anos, através de suas companhias ou de seus estudiosos e seguidores.

Nas manifestações populares no Brasil é muito comum a figura do mestre como, por exemplo, o mestre do Reizado ou da Capoeira; trata-se de pessoas que apresentam um domínio bastante singular sobre determinados conhecimentos, que são transmitidos oralmente geração após geração, sendo, acima de tudo, respeitadas por sua história de vida. Esses mestres, contudo, não conseguem ter uma inserção no espaço acadêmico de forma sistemática. Isso se dá pela ausência de uma titulação específica exigida pela instituição, e que a maioria desses artistas não possui. Assim, torna-se fundamental que a Universidade invista em formas objetivas e livres de tanto aparato burocrático, criando lugares possíveis de

Realização:



Apoio:



SECRETARIA DE CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





atuação e de reconhecimento desses profundos conhecedores de determinado conjunto de saberes e práticas.

Por outro lado, a configuração de alguns processos artísticos em dança na atualidade, sejam eles de criação, difusão ou pesquisa, parece esbarrar em princípios contemporâneos de educação, conforme destacamos anteriormente, e que se ligam à noção de flexibilidade, conexão de saberes, articulação entre teoria e prática etc. Nessa direção, tais processos artísticos são denominados por muitos autores como “contemporâneos” ou de “dança contemporânea” (KATZ, 2003; 2006; GREINER, 2005 e 2010; LEPECKI, 2009) e a utilização dessa terminologia neste trabalho tem a função de definir um determinado recorte, pois na atualidade muitos grupos e artistas estão produzindo dança, mas de que dança trata esta pesquisa? Na tentativa de elucidar tal universo ainda bastante flutuante no campo das definições – e certamente tal dificuldade não vem à toa – apresentarei aqui alguns conceitos que considero importantes para localizar as reflexões aqui mobilizadas.

Helena Katz (2003) discute, numa breve comunicação durante a segunda edição do Itaú Cultural Rumos Dança em São Paulo, essa problemática do que seria dança contemporânea. O título da comunicação já trazia uma provocação: *O corpo como mídia do seu tempo: a pergunta que o corpo faz*. Para a autora

a dança contemporânea acontece num pacto entre palco e plateia. Não há emissor e receptor, mas um fluxo que atravessa todos os envolvidos com graus diferenciados de responsabilidade compartilhada. (Ibid., p. 02).

A partir dessa colocação é possível perceber o que vem no bojo dessa afirmação. De acordo com a autora, em trabalhos de dança contemporânea, o olhar do espectador dificilmente passaria despercebido das questões ali propostas pelo artista e isto estaria diretamente ligado à maneira como o coreógrafo organiza sua proposta artística e não mais no simples reconhecimento da técnica que seria utilizada em sala de aula para preparar os dançarinos. Há, portanto, outro importante divisor aqui:

Realização:



SECRETARIA DE CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





na época dos maîtres de balé do século XIX, cabia ao mesmo profissional criar a obra e montar uma pedagogia para sua execução. A sala de aula servia ao espetáculo. A especialização que resultou na separação entre professor e coreógrafo mexeu exatamente aí, consagrando a necessidade de uma técnica que viesse a capacitar o bailarino a dançar diferentes criações de coreógrafos distintos (Ibid., p. 01).

De acordo a autora, esse entendimento altera, basicamente, a noção de que em dança a técnica poderia funcionar como um guia de instruções das obras coreográficas, levando, a princípio, o público a determinados destinos estéticos. Nessa definição de dança contemporânea, a preparação técnica tenderia a se constituir no próprio fazer da obra, prescindindo de um treinamento generalizado ou que não tenha relação direta com o que se dança, mas, no entanto, “sem funcionar como bula.” (Ibid., p. 1). Segundo a autora, a escolha do tipo de treinamento corporal dependerá, portanto, do que se precisará na cena e, nesse sentido, técnicas generalistas não costumam dialogar muito com essas propostas.

Assim, para algumas das criações em dança contemporânea a própria obra artística indica um processo de formação que é por ela mesma encerrado, através das estratégias utilizadas para levantamento de material para a cena e para sua apresentação. Dessa forma, é cada vez mais frequente a figura do dançarino na qualidade de cocriador em processos artístico, pois

o corpo do dançarino não é mais o receptáculo da vontade-em-movimento do coreógrafo. Atualmente, o coreógrafo de vanguarda espera mais; ele exige que o dançarino seja o intermediário. O corpo do dançarino se transforma de receptáculo mimético a uma extensão ativa do corpo do coreógrafo. O dançarino deve aprender a escutar, a olhar, a transpor o real para o interior da sala de ensaio. Ele deve saber como reescrever este real a fim de fornecer ao coreógrafo, não mais uma matéria primeira, mas já um “arranjo artificial”. A matéria para a composição já está composta. (...). (LEPECKI, 1998, *apud* DANTAS, 2005, p. 34-35).

Nessa perspectiva, quando falamos de grupos ou companhias, os dançarinos tendem a ter um papel de participação mais intenso, colaborando com o levantamento de propostas de movimento, configurações coreográficas e escolhas estéticas, o que num trabalho em solo, geralmente, tem como protagonista o próprio artista que está em cena.

Realização:



Apoio:



Fomento:





Minha trajetória na dança tem a experiência artística como grande espaço de formação e, dentro desse escopo, é possível elencar situações como os estudos de técnicas e de composição em dança, pesquisas sobre o corpo e sobre a história das artes e da dança, vivências de palco, criação colaborativa, participação em festivais e mostras, circulação de trabalhos artísticos, dentre outras. A universidade tangencia minha prática artística com a sistematização dessa experiência e com a reflexão crítica sobre minha produção. Sinto-me bastante provocado em pensar as implicações entre esses dois ambientes (acadêmico e de atuação artística) com o objetivo de tensionar esses espaços, apontando caminhos e/ou possibilidades para uma formação em dança em cursos superiores que não configuram uma relação dicotômica em suas propostas de formação.

Dada essa possível relação entre o saber construído a partir da experiência artística e o saber produzido no contexto da universidade, não pretendo colaborar aqui com a afirmação de um domínio em detrimento do outro, mas, ao contrário, buscar compreender de que maneira esses universos podem dialogar, visando processos formativos mais coerentes e conectados com a realidade de atuação desses profissionais.

Referências:

BENJAMIN, Walter. "Experiência". In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Vinicius Mazzari, São Paulo: E. 34, 2002. p. 21-25.

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, mai/ago, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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

Realização:



SECRETARIA DE CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento:





GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes, 1997.

GALMARINO, Ana Cristina D'Andrea. Formação nas artes cênicas em Portugal: a preparação corporal do intérprete em diferentes tipologias de ensino. **Repertório Teatro & Dança**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Ano 12 n. 13. 2009. p. 64-79.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2006a.

_____. Arte na universidade para germinar questões e testar procedimentos. In XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra. TORRES, Vera (Orgs.). **Tubo de ensaio**: experiências em dança e arte contemporânea. Florianópolis: Ed. do Autor, 2006b.

_____. A arte de territorializar e criar vida. In: GREINER, Christine. ESPÍRITO SANTO, Cristina. SOBRAL, Sonia (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança**: formação e criação. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista**: conjunções e disjunções entre arte e educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutorado. 2011. 200 p. il. fotos.

KATZ, Helena. **O corpo como mídia do seu tempo**: a pergunta que o corpo faz. Disponível em: <http://www.wagnerschwartz.com/corpo_como_midia.pdf> Acessado em: 15 de outubro de 2010.

_____. Pesquisa em dança: entre a circularidade viciada e o mapa de navegação. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, Salvador, 1, mar. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/7085/4848>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEPECKI, A. **Agotar La danza**: performance y política Del movimiento. Trad. Antonio Fernández Lera. Acalá: Espanha: Menú de Comunicación, 2009.

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

MOLINA, Alexandre José. **Experiência artística no ensino superior em dança**: ativações



para um currículo encarnado. 2016. 164f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: EDUSP, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 77 -92.

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

*Doutor em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), Mestre em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (PPG-Dança/UFBA). Professor do Curso de Bacharelado em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do grupo de pesquisa SPIRAX: arte, corpo e experiências criativas em contextos de aprendizagem. alexandre.molina@ufu.br

Realização:



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE
MANAUS



Fomento: