

A formação de artistas-docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política¹

Lúcia Matos

Professora Adjunto – PPGDança - Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA

Doutora em Artes Cênicas PPGAC- UFBA.

Co-líder do grupo de pesquisa PROCEDA – Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança.

Resumo: Trata-se de uma reflexão a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas com artistas-docentes em formação na Licenciatura em Dança, visando uma leitura crítica sobre dança, corpo, currículo e contexto, objetivando com que os alunos se coloquem num estado de indagação sobre sua atuação artístico-educativa e se movam à um estado criativo da docência. A busca por práticas significativas é permeada por conceitos como autonomia, dialogia, micro-ações, diferença e compartilhamento, que criam espaços de incertezas tanto para o docente como para os discentes. Essas fissuras podem possibilitar a ruptura com discursos unos, a emergência da diferença, das ecologias dos saberes e favorecerem a construção de uma prática como ação compartilhada, política e projeto de autonomia.

Palavras-chave: dança, prática pedagógica, compartilhamento, ação política, incertezas.

Este artigo constitui-se como objeto de investigação experiências que vem sendo desenvolvidas com alunos da Licenciatura da Escola de Dança da UFBA, por meio dos módulos Dança como Tecnologia Educacional I e II (DTEI e II)², nos quais atuo como uma das docentes desde 2009³. Assim, as ponderações aqui apresentadas problematizam a prática docente, incluindo minha atuação como docente e pesquisadora⁴, e apresentam pontos de tensão relacionados ao currículo.

A estrutura curricular da Licenciatura em Dança da UFBA dá autonomia para que o aluno transite entre os módulos, atividades e disciplinas, não tendo nenhum pré-requisito entre os mesmos. Isso aponta para um triplo desafio: manter uma coerência com o sistema curricular; estruturar propostas programáticas que não criem hierarquias entre seus conteúdos e módulos; e, no caso de DTEI e II, favorecer reflexões/ações *teoricopráticas criativas*, pois é nesse módulo, mais enfaticamente, que os alunos se percebem como artistas-docentes de dança, já que as disciplinas e módulos correlacionados às questões pedagógicas são inseridas a partir do quarto semestre.

Nos primeiros contatos com os alunos percebo que os mesmos chegam, em sua maioria, com discursos articulados sobre corpo, dança e o cenário contemporâneo, mas, muitos demonstram uma fragilidade e insegurança na articulação desses conhecimentos

¹ Texto ampliado e revisto a partir da palestra apresentada no “Seminário Arte, Invenção e Experiências Formativas”, em Fortaleza, no Centro Cultural Dragão do Mar, em agosto de 2010.

² Esses módulos localizam-se no quinto e sexto semestre.

³ Essas experiências foram colaborativamente construídas com o professor-substituto Carmi Silva e alunos, durante três semestres.

⁴ Em mais de vinte anos, atuei em academias particulares, na rede pública com ensino de dança para Surdos, no Curso Técnico de Dança da FUNCEB, na UFBA como professora-substituta e na Faculdade Social da Bahia. Essas experiências também foram entremeadas pela atuação como pesquisadora, gestora (Diretoria de Dança da FUNCEB) e na ação política em redes, fóruns e espaços de representação da dança.

com os processos artístico-educativos, pois estavam, até então, mais focados nos processos e configurações artísticas da dança. Apesar de o curso ser direcionado à formação de Licenciados e alguns alunos já atuarem como docentes, muitos destes só se perceberem como potenciais educadores no final do curso e começam a indagar se querem esse direcionamento profissional, com receio de diminuir sua atuação artística, enquanto outros aceitam o desafio e começam a se aventurar na docência.

Esses diferentes posicionamentos estão diretamente articulados a necessidade de colocar o futuro docente num estado de reflexividade crítica (NÓVOA, 2000), a qual, quando efetivada, favorece a emergência de discurso com e no corpo sobre as diferentes significações de ser professor, sua relação com o contexto e como essas questões ressoam e problematizam a formação docente.

De uma forma ampla, quando se trata de processos artístico-educativos em dança, percebo que ainda há uma grande distância entre a flexibilidade e reinvenção presentes em processos e configurações artísticas da dança, principalmente na(s) dança(s) contemporânea(s), e a conformação e linearidade de muitos processos educativos que, apesar de coabitarem o mesmo tempo, estes ainda se fundamentam em práticas educativas tradicionais de dança.

Ao longo de minha experiência docente, no processo de aprender a aprender, aprender a ensinar e com o contato com os diferentes contextos dos alunos, percebi que um planejamento estruturado, com ênfase no domínio de técnicas, teorias e metodologias, não dava conta de circunscrever as diversas experiências dos alunos. Assim, ao longo dos anos, visando uma perspectiva multirreferencial, ressignifiquei o planejamento, incorporando os desejos, as experiências pessoais e as perspectivas advindas dos diferentes contextos dos alunos. Essa perspectiva potencializa discussões sobre as relações que permeiam os diferentes espaços artístico-educativos de dança, conecta diferentes ecologias dos saberes (SANTOS, 2005), bem como fomenta ações artístico-educativas em dança que podem colaborar na mediação e ressignificação do corpo que dança em diversos contextos sociais e culturais.

Para fundamentar essa perspectiva a teoria crítica de Henry Giroux (1995 apud MCLAREN, 1997), aliada à multidimensionalidade de Morin, traz uma grande contribuição na compreensão de currículo. A proposta apresentada por Giroux enfatiza que o currículo deve ser entendido como uma *teoria de interesse*, a qual apresenta mudanças paradigmáticas e validação de uma teoria em detrimento de outras por circunstâncias sociais e históricas, e como uma *teoria de experiência* na qual “o currículo é uma narrativa historicamente construída que produz e organiza as experiências do estudante no contexto de formas sociais (como a linguagem, hierarquização dos conhecimentos e estratégias de

ensino)” (op.cit., p. 197). O autor ainda sinaliza que nessa configuração também interpenetram diferentes versões de autoridade, história, presente e futuro.

Por essa via, em DTEI e II proponho um programa curricular que não seja totalmente definido *a priori*, já que os alunos apontam algumas demandas específicas, as quais só podem ser identificadas no contato direto com o alunado. Nos primeiros dias, em sala de aula, temos como desafio articular os conhecimentos dos alunos, os meus conhecimentos, aos nossos desconhecimentos, gerando uma reorganização do programa. Destarte, visio criar pontes entre o macro e o micro, o local e o global, o uno e o múltiplo, compreendendo a própria práxis pedagógica como instável, compartilhada e como ação política, no seu sentido mais macro – de cidadãos.

Assim, ao ter como princípio o entendimento da prática pedagógica como uma ação complexa, política e compartilhada, torna-se necessária a instauração de processos dialógicos, permeados pelas incertezas dos discentes e docentes. Por esse prisma, incentiva-se em sala de aula que o(a) aluno(a) realize uma leitura crítica sobre a dança, o contexto de sua atuação e comece a buscar em si mesmo(a), a partir de uma ação reflexiva, a construção de sua própria práxis.

Em um dos semestres, no módulo DTE I, para que o processo de identificação do aluno com as questões educacionais se tornasse mais concreto, iniciei as atividades a partir da proposta gerada por Edgard Morin, o qual coloca que é necessário buscar *metapontos de vista*, objetivando abandonar o relativismo, a partir da premissa de que “é necessário conhecer a si mesmo para conhecer o objeto (curva auto-observável)” (MORIN, 1996, p. 281).

Nesse sentido, só é possível estabelecer uma relação de conhecimento e reconhecimento do outro baseado numa relação de alteridade, se primeiramente, perceber-se o *si* dessa condição (a si próprio). Assim, os alunos são instigados a falarem de seus desejos, de suas experiências pedagógicas como alunos/professores, identificando práticas que foram significativas no seu processo de escolarização ou modelos que eles não querem reproduzir. Ao mesmo tempo, essas questões tornam-se relacionais e dialógicas, pois, como coloca Deleuze (1988) o ser se diz na diferença e por essa via se instaura a relação entre o eu e o outro.

Validar a diferença é afirmar a noção de eu-sujeito proposto por Morin, é dar um reconhecimento político ao outro, é buscar compreender o significado do discurso das minorias, é indagar a oposição entre pares binários sustentados, principalmente, pelo pensamento iluminista. Esse tipo de experiência proporciona sair de um discurso uno - seja sobre corpo, dança, arte e cultura - e abarcar o múltiplo, e nos leva à espaços de instabilidades e incertezas, favorecendo uma práxis reflexiva.

Nesse processo de auto-conhecimento e conhecimento do outro, outras propostas tem sido experimentadas, nas quais os alunos são instigados a criarem o que tenho chamado de proposições ou micro-ações, que são aulas em processo de configuração, que apontam possíveis vias, articuladas com um tema transversal e um determinado contexto. Entretanto, essas proposições partem de um desejo compartilhado: alguma questão da dança que lhe cause interesse (entra aqui a questão do desejo), cujo resultado teorico-prático é apresentado e discutido com os colegas. Ao mesmo tempo, o tema escolhido tem sua pesquisa aprofundada, até o final do semestre, através da construção de um texto sobre o assunto. Com esse tipo de proposta espera-se que os alunos percebam a práxis pedagógica como uma tessitura que articula conceitos como auto-organização, criatividade, retroalimentação, flexibilidade e dialogia.

No módulo DTE II, alarga-se a discussão sobre a dança, corpo e os diferentes contextos, realizando observação *in loco*, em espaços de educação formal ou não formal. Assim, os alunos partem para investigar dimensões de uma realidade, observando os sujeitos sociais e indagando possibilidades de atuação nesse espaço durante quatro semanas. Após as observações os alunos retornam à sala de aula e apresentam aos colegas dados dos seus diários de campo, problematizam esse contexto e a atuação com dança nesse espaço e criam uma proposta construída a partir de uma perspectiva transversal para a dança.

Diante do exposto, nos módulos de Dança como Tecnologia Educacional, os alunos, ao conhecerem a realidade, ao analisarem possibilidades/limites de intervenção e ao refletirem sobre sua própria prática, compartilhando seus resultados, podem perceber a educação e a dança como dois sistemas complexos, passíveis de transformações e inseridos num contexto de mudanças paradigmáticas que, como coloca Santos (2008), gera fortes perguntas, mas que necessita de pensamentos não hegemônicos que possam suscitar possibilidades de respostas fortes frente às nossas incertezas. Corroborando com essa ideia, Morin (2002), coloca que uma educação do futuro precisa confrontar as incertezas, entender o ser humano como multidimensional e deve indagar a condição humana, como parte de um universo, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural.

Por esses caminhos aqui apresentados, que visam reconhecer e validar as diferenças por meio de ações dialógicas e compartilhadas na formação dos artistas-docentes, pode-se afirmar que há possibilidade(s) de se construir práticas significativas em dança e pensar o currículo para além de estruturas fechadas. Seria ingênuo de minha parte dizer que essa ideia movimentante da práxis pedagógica - de perceber que o currículo, ação pedagógica e o *corpo que dança* como possibilidades de transgressão - é apropriada por todos. Entretanto, aqueles que preferem ficar na imobilidade, na negação às mudanças,

esquecem que as placas tectônicas estão em constante movimento, lembrando a todos nós de nossas instabilidades e incertezas de sermos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. IN: Silva, Tomás Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA, António. *Os professores e as suas histórias de vida*. IN: Nóvoa, António (org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000, p.18-25.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.274-289.

SANTOS, Boaventura de Souza. O Fórum Mundial como epistemologia do sul. IN: *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005, p.19-34.

_____. *A filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal*. IN: REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 80, Março 2008: 11-43.