

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS

GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

Paola Bebiano Astolfo

FRESTAS DE EXPERIÊNCIA: a licenciatura em Dança na formação de docentes de cursos livres

Belo Horizonte

2022

Paola Bebiano Astolfo

Monografia de graduação
apresentada ao Colegiado do curso
de Graduação em Dança da Escola
de Belas Artes da Universidade
Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Dança.

Orientadora: Dra. Gabriela Córdova
Christófaro

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRESTAS DA EXPERIÊNCIA: a licenciatura em Dança na formação de docentes de cursos livres

PAOLA BEBIANO ASTOLFO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Dança, como requisito para obtenção do título de Licenciado (a) em Dança.

Aprovada em 21 de julho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Gabriela Córdova Christófaro – Orientadora

Ana Cristina Carvalho Pereira

Paulo José Baeta Pereira

Belo Horizonte, 21 de julho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 18:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Paulo Jose Baeta Pereira, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1713281** e o código CRC **6BA6CDCC**.

Referência: Processo nº 23072.251454/2022-12

SEI nº 1713281

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar

Ailton Krenak

RESUMO

A presente pesquisa buscou levantar pensamentos sobre educação e ensino de dança. Através da análise de entrevistas semi-estruturadas de alunos(as) artistas-professores-pesquisadores egressos na Graduação em Licenciatura em Dança EBA/UFMG. A partir de entrevistas semi-estruturadas e o conceito de experiência de Jorge Larrosa e outros autores, busquei compreender e dialogar com a historicidade dos entrevistados, compartilhando seus pensamentos e experiência. Procurou-se compreender as transformações tidas dos professores que antes atuavam em escolas de formação livre de dança, e quais foram os benefícios de terem passado pelo o curso de Licenciatura. Analisar se a passagem pela licenciatura impactou e/ou modificou sua prática de ensino como artista-professor. O estudo proposto permitiu compreender que as experiências em arte são fundamentais para uma docência significativa na área, e também como a pesquisa em dança e a Licenciatura colabora para o fazer docente.

Palavras-chave: Dança. Experiência. Artistas-professores-pesquisadores.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
1 Da experiência, a partir de Bondía.....	12
2 Da noção de artista-professor(a)-pesquisador(a).....	21
2.1 Artista-professor uma experiência de desdobramento vivo.....	21
2.2 A docência como opção e seus possíveis conflitos.....	27
3 A Experiência no percurso formativo de estudantes.....	30
3.1 Primeiro encontro.....	30
3.2 Autonomia e distanciamento.....	33
3.3 A costura de um xale.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE.....	49

INTRODUÇÃO

Hoje no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, existe a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. Mas foi apenas no final da década de 90, que outras linguagens artísticas, como Dança, Teatro e Música, tiveram espaços em documentos oficiais que antes eram focados apenas para o ensino de Artes Visuais. Trazendo assim, uma nova demanda e realidade sobre o ensino e aprendizagem em Dança/Arte, agora compreendida como uma área de conhecimento com potenciais não apenas expressivos, mas também como uma área de saberes específicos, que pode colaborar com o desenvolvimento social e cognitivo do sujeito.

A Dança como área do conhecimento ainda é nova, tendo algumas fragilidades no contexto educacional, principalmente em escolas livres, cujo ensino não exige dos professores uma formação específica para estar à frente de uma turma de alunos. Geralmente o artista, depois de anos de estudo, se torna professor. Assim aconteceu comigo, aos 16 anos. Era bolsista na escola de formação livre, onde estudava algumas técnicas de Dança, e fui convidada a substituir uma professora que estava doente. Ali teve início a minha trajetória como artista-professora, e logo após, aos 17, já assumia turmas infantis dentro da escola livre, assim como também em escolas de Educação Infantil, que ofereciam a Dança como atividade extraclasse. Dessa forma, iniciei a docência, utilizando estudos específicos em determinadas técnicas de dança, cujas metodologias utilizadas foram construídas e repassadas de maneira intuitiva.

Durante a formação livre, pouco se discute, analisa, critica, historifica e documenta-se a Dança. Essas características são ferramentas de pesquisa, que auxiliam os artistas-professores a pensar em um ensino inclusivo, amplo e político. Em vista disso, o curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abriu perspectivas de docência em Arte/Dança diferentes daquelas que eu havia trilhado e enxergado, e os incômodos e questionamentos, começavam a encontrar espaço. Saindo de técnicas codificadas e repassadas com resquícios, marcas, valores e significados de uma

cultura do século XVIII, que acabam sendo incorporados pelo mundo da dança em pleno século XXI (MARQUES, 2008).

Ao longo dos anos de passagem pela graduação, tive a alegria de contextualizar, entender e ampliar possibilidades. O encontro com Jorge Larrosa (2011) e seus “cantos sobre experiência”¹ me perpassou como encontrar um respiro para o sentimento, de que tudo que é pré-estabelecido em detalhes, traz a falta de espaço para o sensível. Ele, que por sua vez, tem a característica de geralmente elucidar os fatos para a alma. Minha conexão é intuitiva, logo a lógica da “razão” pouco me conecta. Desta maneira, por vivenciarmos um mundo de *práxis*, como Jorge Larrosa (2011) cita, a experiência seria a busca contrária e lógica para elaborar a pesquisa, buscando teoria e possíveis experiências.

Tocada com essa busca da experiência, desejei tecer está escrita como um organismo vivo, que reverbera e dialoga com os “cantos sobre experiência” e a *práxis*. Como método científico, a costura desta pesquisa se reveste em referenciais teóricos, entrevistas semi-estruturada, análise crítico-interpretativa e abordagem qualitativa. Como objetivo ousei analisar sobre a trajetória de três alunos(as) egressos da Licenciatura em Dança UFMG, que antes da entrada no curso, já atuavam como artistas-professores. Procuro encontrar possíveis modificações de pensamentos, na prática docente, para encontrar possíveis brechas de experiência, que possam ter existido durante a formação da Licenciatura. Utilizando o recorte de alguns pensamentos sobre o ser; artista-professor e artista-professor-pesquisador, que é características atribuída a um modo de existir na contemporaneidade, que caracteriza a desfronteirizações de áreas do conhecimento.

No primeiro capítulo, compartilho sobre a noção de experiência, pelo conceito de Jorge Larrosa (2011). Já no segundo, diálogo sobre o fazer do artista-professor e artista-professor-pesquisador em suas possibilidades e possíveis especificidades. No terceiro, ofereço uma análise crítico-interpretativa,

¹ No seu livro *Tremores: Escritos sobre a experiência*.

dialogando com as entrevistas sobre uma possível brecha de experiência pensando no conceito de Jorge Larrosa.

Acredito que esse trabalho possa ser relevante principalmente para artistas da Dança e artistas-professores interessados na troca com a Licenciatura e seus possíveis desdobramentos. Como também para pessoas interessadas em ler sobre o impacto da educação e cultura reconhecendo a Arte/Dança como área legítima do conhecimento. Por fim, para o público em geral que queira descobrir as possibilidades educacionais e cênicas da Dança, tal como os seus possíveis desdobramentos profissionais.

1 DA EXPERIÊNCIA, A PARTIR DE BONDIA

Neste capítulo apresento a experiência, a partir de Larossa (2014), que transita sua pesquisa e pensamentos entre a filosofia, a pedagogia e a literatura. Com um olhar também viabilizado para as artes, Jorge Larossa é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, e doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Seus trabalhos são vocações ensaísticas que se situam entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Trabalhou com artistas tanto das artes cênicas, quanto das artes plásticas. O autor dialoga entre a *experiência* e o *sujeito da experiência*, trazendo a reflexão para o par experiência/sentido. Abro esse caminho para pensar a *experiência* através de suas palavras:

Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, trazendo a experiência para o campo do sensível e da subjetividade. (LARROSA, 2014, p.12.)

O pensamento central do Larossa aprofunda a *experiência* como um acontecimento subjetivo e único. Para o autor, a *experiência* tende a se aproximar das artes, pois não existe uma metodologia para a própria, mas sim uma abertura de pensamento, uma disponibilidade para vivenciá-la. O par educação e arte logo teriam semelhanças, bem como Larrosa (2014) propõe, pela identificação da autonomia e autoralidade, sem reprodução ou práticas pré-moldadas, sendo uma vivência intuitiva e conectada com o mundo. Fazendo assim oposição a ciência exata, e colocando dessa maneira as duas em uma categoria comum, que orienta um processo de criação livre, uma lacuna a ser emancipada, retirando o pensamento operativo e funcional sobre o transbordar das possibilidades.

Assim Larossa(2014), descreve que seja talvez um encontro entre a poesia e o desejo - duas “ferramentas” que possibilitam o movimento genuíno do indivíduo

- que ao atravessar um contexto de ensino-aprendizagem, pode ser tomado por um interesse e transformação enquanto sujeito, trazendo assim falas e pensamentos sobre o acontecer que lhe sucede. Quer seja um desdobramento dos acontecimentos, um tecer a vida aberta aos seus caminhos, assim como a água que escorre entre as pedras ao descer uma montanha, de maneira orgânica para fluir seu ciclo, construindo a cada obstáculo, suas possibilidades.

A *experiência* como essa artesanaria, sem moral em busca da perfeição, aquela que rompe seu vínculo de consumidor social, para se transfigurar como um objeto empírico. Desta forma, a experiência possibilitaria romper um desejo de busca estética como desdobramento de um controle para comprovações e definições científicas para a educação.

Larrosa (2014) defende que seu pensamento sobre a *experiência* é a reverberação de um atravessamento que faz vibrar, tremer, modificar; para só então, se transformar em palavras. Como ele mesmo define “a experiência se dá por palavras e ecoam em cantos escritos” (*idem*. p.11).

Refletindo sobre educação e sua prática, o autor aponta, então, três pares de pensamento. O primeiro par é a ciência/técnica, no qual as pessoas que trabalham na educação, são técnicos que aplicam as diversas ferramentas pedagógicas produzidas pelos cientistas. a) Traz um apontamento retificador, para uma sociedade em que talvez, formas prontas, distancie de uma educação emancipadora, tirando talvez a unidade que cada sujeito carrega em sua experiência. b) Já o segundo par citado, teoria/prática, traz apontamento de sujeitos críticos, que potencializando a reflexão, sobre o maior ou menor êxito na prática educativa, desenvolve reflexão política, por estar ligado ao “bem comum”. c) O terceiro par experiência/sentido é o que movimenta sua pesquisa, defendendo como exploração de outra possibilidade existencial de pensar a educação, mas não sendo existencialista. É sobre esse último par que vou desenvolver esse capítulo.

Para entender melhor esse par, o autor explora as palavras como ferramenta para um possível entendimento, colocando-as como produtoras de sentido e de diferentes atmosferas que nossa realidade (enquanto existência criadora e viva) possa construir. Palavra e sujeito em uma troca fluida, como encontro de águas doces que irá desaguar no mar.

O sujeito faz coisas com as palavras, tanto quanto as palavras fazem coisas com o sujeito. Para trazer o pensamento que a palavra nos afeta e modifica enquanto indivíduo, nota-se que os pensamentos são desdobrados a partir da lógica da palavra. Portanto, a palavra é o principal agente modificador e facilitador para esses desdobramentos, pois através dela nos é colocado a capacidade de elaborar o mundo diante de nós.

Nomear o que vemos e sentimos está correlacionado à palavra, não seria então somente palavras, seria uma forma de manifestação da existência. Desta forma Larrosa (2014) afirma que:

Por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (*idem*. p.18)

O autor, então, nos convida a pensar a palavra *experiência* como o que nos acontece, sendo atrelada a subjetividade da vivência única do sujeito. Colocando possíveis interferências externas para um lugar de informação, que não está necessariamente ligada à experiência, podendo ser apenas excessos de ecoar cotidiano que se acumulam. Trazendo a prática educacional para uma mediação desse pensamento, muito pode ser compartilhado; práticas físicas, informações, leituras, e por fim todas essas técnicas não serão necessariamente uma experiência sobre o ocorrido durante o processo ensino-aprendizagem. A prática cotidiana, a rotina e suas tarefas, atrelada ao modo de vida contemporâneo que cada vez mais exige regras e normas, desde a infância, acaba muitas vezes, nos mantendo como sujeitos informados .

Assim, ficamos cada vez mais sujeitos pela obrigatoriedade de seguir regras, documentos, contratos e expectativas sociais, e ao receber determinada informação, ocasionalmente acaba-se compartilhando sua opinião sobre a mesma, e construindo então outra identidade, o sujeito informado, como define o autor.

(...) a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação seria aquele que deseja está informado, buscando informação constantemente, a experiência precisa ser separada dessa busca. (*idem*. p.20)

Após receber alguma informação, podemos ter a sensação de que aprendemos e descobrimos algo novo. Mas essa sensação pode estar acompanhada também de um sentimento vazio, de nada ocorrido e somente informações processadas. Dessa maneira, Larrosa (*idem*. p.21) encontra semelhança entre o pensamento do sujeito informado, com o sujeito que socialmente entra no processo de aprendizagem para “deter” informação. A informação seria a ponte para alcançar a opinião necessária entre vínculos e possibilidades de troca social na nossa contemporaneidade.

E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião. (*idem*.p. 21)

Em um processo de ensino aprendizagem, os alunos seriam receptores de informação, que passariam pelo processo de receber, e depois demonstrariam seu conhecimento, através de provas, avaliações e prazos. Seria então um sujeito treinado num mecanismo anti-experiência. Trazendo para o contexto de ensino de Arte-Dança, as festas comemorativas, ou a busca apenas por determinadas técnicas, poderia ser, dessa maneira um catalisador desse processo de sujeito informado, que talvez não consiga encontrar brechas para possíveis experiências entre os prazos e as formas.

Nesse sentido, na atualidade o tempo é uma ferramenta de mercadoria - o produto mais precioso de cada sujeito - partindo da reflexão que, cada indivíduo

desconhece quanto tempo existe para sua existência. A busca por uma formação e “conhecimento” constante, faria um ciclo entre a busca do tempo e a falta do tempo.

O trabalho pensando dentro da lógica capitalista, define a ocupação do sujeito socialmente. Essa ocupação é localizada como sua experiência profissional, antes do sujeito ocupar algum local, existe um treinamento ou estudo sobre o trabalho a ser realizado. O “estudo/treinamento” seria então a informação, e a “experiência” seria uma possível ferramenta, que o sujeito trabalhador dentro da lógica capitalista, usa para transformar sua opinião em ação, podendo moldar seu entorno, através de suas crenças. Dessa forma Larrosa (*idem*. p.23), descreve que a sociedade acredita em progressismo e otimismo para atingir seus objetivos, usando a lógica social que em um currículo profissional temos espaço certo para falar sobre a formação e outro para experiência.

Dá para localizar dentro da perspectiva de um recorte de escolas de dança, especificamente de formação livre, que trabalham com técnicas euro-estadunidense, onde os professores passam por um treinamento técnico durante anos. Observa-se que existe geralmente a busca por uma unidade de resultado - a busca incessante da forma estética que o aluno e professor deseja alcançar dentro daquele ambiente. Em análise, a busca pela técnica/forma pode ser boa ou não para o sujeito, e ele pode perpetuar ou não aquele resultado. Entrando em um ciclo de “formação/informação” e resultando em um desdobramento de “opinião/modificação” social, adquiridas por informação em sua maioria.

Pensando no contexto ensino-aprendizagem, a busca pelo excesso de informação seria o sujeito que sempre busca algo novo dentro de um determinado recorte profissional, e conseqüentemente nada acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, 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. (*idem*. p.25)

Sendo assim, a possibilidade da *experiência* me remete a um lugar que não possibilita passividade, e sim uma abertura de disponibilidade para se pôr em um possível risco, perpassado pela vulnerabilidade de expor-se e descobrir tensões, a fim de desvendar “o que se passa e o que afeta”. Um espaço que não define a existência como ativa e passiva, e sim como um organismo vivo e poroso.

Larrosa (2014) partilha o seu estudo pela palavra experiência, que deriva do latim *experientia*, relativo a experimentar e provar. O radical *periri*, encontra-se também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, que se relaciona com travessia e prova como palavra secundária. No português o *per* grego de travessia está no *peiratês*, pirata, a figura que se coloca a prova, pronto para o que sucede, em espaço e tempo indeterminado. Inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo são encontradas nas línguas germânicas e latinas. Essas duas palavras trazem uma dimensão de relação única e intransferível, onde o sujeito padece sobre o que sucede, trazendo como fonte a possibilidade da sua própria existência e inteireza. Uma abertura possível para padecer sobre o que lhe sucede. Podendo ser tomado pela experiência em qualquer momento durante a travessia da vida.

A ideia de experiência então não poderia ser definida como algo que o sujeito é atravessado e permanece intacto, ela em sua inteireza sucederia em um padecimento. Não podemos definir sucesso ou poder a nenhum acontecimento, e sim um sujeito aceitante, apaixonado e permeado da sua experiência. Um sujeito de transformação e formação de si, aquele que a experiência passa na travessia da vida. Portanto, achar frestas ou possibilidade de experiência em tempos atuais seria uma busca contraditória aos aspectos sociais predominantes na sociedade contemporânea.

Sendo a experiência uma passagem, podemos refletir sobre ela ser uma paixão, pois não passa pela lógica da ação, mas sim um padecimento enquanto sujeito

passional, uma reflexão sobre si mesmo. A paixão não é ativa e nem passiva, é passional por um viver e um experimentar. Caso o sujeito tente controlar tal ação, já não estaria mais experimentando e sim controlando. Portanto, a paixão seria a liberdade de aceitar algo que está fora do sujeito, e justamente contrapondo a passividade, que é uma anulação da experimentação e da disponibilidade sobre o que padece.

Indo além, a experiência talvez seria a paixão de não possuir o objeto amado, mas sim de ser possuído por ele, aceitar e receber algo que está fora do controle. “A experiência é algo que vimos do ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação, e da paixão” (*idem*, p.30).

O sujeito da experiência traz então uma ordem ética e epistemológica. Tendo sua própria força de *práxis* e saber para manifestar. Pensando em um saber que talvez se localize entre o conhecimento e a vida humana, sendo uma mediação, mas tendo em mente que a palavra conhecimento e vida teriam outro significado perante o ponto de vista da experiência, em uma sociedade do consumo, que detém palavras específicas como ferramenta de um conhecimento. Por exemplo, em um sistema de formação cujo sujeito recebe muita “informação/conhecimento” que pode ser basicamente usada como mercadoria.

Trazendo portanto à vida humana uma satisfação de necessidades de consumo e sobrevivência, tirando a dimensão biológica presente na existência, aquela que é de ordem natural, no qual as questões indagadas pelo sujeito não encontram respostas em teorias científicas enrijecidas.

Por isso, a experiência defendida por Larrosa (*idem*. p.33), é uma resposta do que lhe vai acontecendo durante a vida. Tirando a expectativa pela busca da verdade sobre as coisas que se passam, e partindo para a compreensão que pode ter sentido ou não, o que quer que nos acontece. Surgindo a ideia de uma ciência experimental. Sendo a elaboração do *sentido* ou do *sem-sentido* um saber finito, por ser particular, único, relativo e pessoal. Por exemplo, em uma

turma de vinte estudantes, podemos ter um acontecimento em comum, mas cada qual passará pelo acontecimento de maneira singular, e assim pode existir talvez possíveis brechas de experiência, únicas, inerentes a cada pessoa. E que pensando em uma possível identificação das mesmas em um contexto ensino/aprendizagem, não encontramos uma fórmula exata para repetir o processo de troca entre docente e discente. Em vista disso, o indivíduo padece sobre o acontecimento que lhe passa, inseparável da sua própria experiência.

A experiência seria uma personalidade e um caráter único, modificado ou não durante o percurso da vida, uma fenda aberta para o acontecimento e sua resposta diante dele. Desta maneira, é intransferível, não podendo um indivíduo aprender com o outro, ao menos que seja revivida e tomada por outro indivíduo. Podemos talvez atribuir a educação feita por mestres em seus saberes populares e culturais, em que talvez possa existir um sentido possível de padecer sobre tal troca, e assim existir um espaço para uma possível experiência.

Logo, é possível pensar que o indivíduo é singular e concreto na sua existência, e a experiência e o acaso, que permite o sujeito se apropriar da própria existência. A falta de possibilidade da experiência, pode ser um bloqueador dela enquanto processo de singularidade individual.

O que fica como uma reflexão é que a experiência é algo oposto da ciência objetiva, que estuda e apropria para ter domínio do mundo. Talvez nesse mundo contemporâneo a experiência possa parecer como uma ciência experimental, sendo uma etapa para um caminho previsível da ciência, tentando trazer a concretude. Então, a experiência hoje se atrela a forma de uma acumulação de verdade e objetivos que permanecem externos ao homem. Muitas técnicas e conhecimentos objetivos em abundância, e uma raridade de formas de conhecimento que atuavam na vida humana inserindo-se e de fato, transformando-a.

Embora seja importante ressaltar que a experiência não é um experimento, não existe metodologia para tal como defende o Larrosa (2014), pois um experimento

é genérico, algo na contramão da singularidade, sendo vias diferentes para seguir o fluxo da vida.

A experiência que discorri ao longo deste capítulo fala de pluralidade e heterogeneidade, produzindo, portanto, diferenças. Que é o caminho oposto entre o entendimento moderno sobre o entendimento de experiência, que a compreende como algo repetível e transmissível. A experiência proposta pelo autor seria irrepetível e única. Sua incerteza traz sempre a primeira vez, que não pode ser reduzida em sua dimensão. Não podendo antecipar, predizer ou prever, apenas se encontrar à deriva e disponível para a *experiência*.

Sendo assim, um modo de compreendê-la é habitar a sua própria existência corporal, a sua essência em um tempo espaço com outros indivíduos. Por conseguinte, transformando-se em um canal para uma possibilidade de criação, invenção, acontecimento autoral. Por isso a necessidade de não a manter como um conceito, e sim nomeá-la como uma palavra. As palavras abrem caminhos para o real, conceitos engessam.

Experiências têm sentidos próprios que precisam ser elaborados, seja ele qual for em relação à própria vida, para assim transmitir, ou poder intercambiar experiências. O relato é uma possibilidade de linguagem da experiência, que talvez nos ajude no processo de apontar possíveis frestas oral ou escrita, na busca de trocas reais sobre essa discussão.

Por isso, explorei nessas linhas o par *experiência/sentido*, como outra alternativa ou alargamento, na possibilidade de trazer mais vitalidade e reação sobre a vida. Como uma possibilidade de abrir minha janela, e refletir sobre novos horizontes, do qual não imagino ou sonho, e seguir o caminho contrário do "previsto", sendo o indeterminado ou o quem sabe, como uma possibilidade de pesquisa e questionamento sobre arte e educação.

2 DA NOÇÃO DE ARTISTA-PROFESSOR(A)-PESQUISADOR(A)

Neste capítulo trago reflexões sobre os desdobramentos do artista-professor e o artista-professor-pesquisador, a partir de diversos autores. Esses desdobramentos têm sido recorrentemente escutados e discutidos pelos profissionais da Arte-Dança. Os artistas que permeiam entre as funções do ser artista e professor, se desdobram nessas diferentes atuações, sendo habitantes dessas fronteiras - compreendendo e fazendo sua representação do mundo. Sendo assim, indivíduos que mantêm uma prática artística em seu fazer.

Começo refletindo um dado importante publicado por Isabel Marques (2008), em que revela que o ensino de Arte não era discutido em diversos países de maneira ampla, o enfoque principal era as Artes Visuais, e deixando à deriva outras linguagens artísticas como a Dança, a Música e o Teatro. Passando por uma pequena modificação no final da década de 90, em que os órgãos governamentais começaram a discutir, debater e colocar essas outras linguagens artísticas em documentos oficiais. Essa reflexão se faz necessária, pois pensar o desdobramento artista-professor e a tríade artista-professor-pesquisador, significa também pensar na educação e na dança no mundo atual, investigando suas possibilidades de formação e atuação atravessadas socialmente por políticas públicas.

2.1 Artista-professor uma experiência de desdobramento vivo

Posto isso, torna-se necessário discorrer primeiro sobre a noção de artista-professor, sendo que a *matéria artista* e a *matéria professor* não são práticas antagônicas, mas sim complementares. São funções distintas e por consequência passam por formações e aprendizados diferenciados. Portanto, esse desdobramento traz a reflexão que a dança e as escolas seriam fontes vivas para experimentar de maneira prática essa relação.

É possível perceber que no ensino de Dança no Brasil (em espaços de formação livre) encontra-se diversas influências técnicas: as de tradições ocidentais, as

danças populares, as de tradição africana-brasileira, entre outras; que transferem seu saber, muitas vezes por artistas que já adquiriram um conhecimento técnico e foi reconhecido pelos seus pares.

Se pensarmos de maneira idealizada a formação do artista-professor seria uma transferência do saber ao longo da vida, sendo modificada por seu fazer ao longo da sua trajetória. Desta forma, “no universo da arte, forma-se primeiro o artista e o tempo formará o professor. Uma vez professor, o tempo se encarregará de transformá-lo em mestre.” (STRAZZACAPPA, 2012, p.36)

A autora também traz a reflexão que apenas os artistas podem se tornar mestres, para assim formar outros artistas, mas que nem sempre os professores são mestres dentro desse fazer. Mestre então seria o artista que tem uma sabedoria ímpar, que por motivos únicos, é um transmissor de conhecimento diferenciado, deixando uma marca “especial” quando se coloca a dividir sua sabedoria única construída ao decorrer do tempo que percorreu em sua trajetória.

Se para algumas manifestações culturais a existência do mestre parece ser condição *sine quan nom* para a formação do artista, e apenas o artista pode se tornar mestre para, por sua vez, formar outros artistas, em outras manifestações sua presença é aparentemente dispensável. Existem muitos professores de técnicas corporais que não são necessariamente mestres. (*idem*. p.33)

Pensando no ensino de Dança e seus processos educacionais, logo podemos entender que a transmissão de técnicas pode ser intuitiva e construída conforme as suas relações e suas formações artísticas, que se desdobram ao longo da trajetória do artista-professor. Isabel (MARQUES, 2008, p.105) menciona então, que é um processo informal e não explícito, e, principalmente, que a dança não se escolariza.

Desta maneira, é fundamental a reflexão pedagógica e a contextualização da dança como um possível caminho para desvincular a prática artística pedagógica

de processos de reprodução educacional e profissional, trazendo para uma criação e construção de conhecimento, resultante de uma prática consciente.

Existe bacharelado, licenciatura e cursos de pós-graduação em Dança nas universidades brasileiras. Em 1956 foi criada a Faculdade de Dança da Universidade Federal da Bahia, a pioneira no país. No início dos anos de 1980 existiam quatro cursos superiores de Dança no Brasil, e hoje existe um aumento bem significativo, devido aos espaços que a Dança conquistou, legitimando-se como área do conhecimento.

Entre 1997-98, a Dança começou a fazer parte do (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Na década de 90, frentes educacionais se colocaram contra a polivalência do professor de arte que era imposta pela legislação, trazendo então a criação de cursos específicos de linguagens nas artes, tirando a exclusividade dos cursos de Educação Artística. O que trouxe a possibilidade do artista-professor refletir sua prática educacional, e, ganhar espaço na educação básica e assim se defender como área de conhecimento.

A arte como área do conhecimento traz a noção de que fazer arte é tão importante quanto pensar e entender. Ana Mae Barbosa contribui também para a compreensão da arte-educação, como história e produção de arte, crítica e estética.

Barbosa (1992) defende a existência de um “processo de alfabetização” por que devem passar nossos alunos em sala de aula: dá ênfase à leitura da palavra dos gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas de nós mesmos e do mundo em que vivemos. “Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora em relação ao passado”. (p.6), pois, ler e julgar a qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca faz parte de entendemos e sermos mais críticos em relação a nossa herança cultural (BARBOSA, 1992, *apud*. MARQUES, 2008, p.34).

Pensando sobre transferência artística e educacional, podemos refletir na importância da prática do artista-professor, que ao pensar pedagogicamente e artisticamente sobre o seu fazer, reconhece a Dança como área do conhecimento, as suas diferentes pluralidades, a diversidade, como um produto cultural, e por fim, os fatores sociais e históricos, como bem cita a Isabel Marques (2008). Podendo assim trazer para a docência a possibilidade de repensar metodologias autoritárias que foram construídas ao longo de séculos.

Por vezes, a consciência metodológica e didática é fundamental para planejar conteúdos objetivos e sólidos para a prática. E assim, quem sabe, encontrar possíveis frestas para dialogar com o tempo/espço e as relações que compõem o momento presente. Desta forma, o sujeito professor pode elaborar “onde, como e por quê?”, que está inserido nas suas práticas como artista-professor. Em consequência, solidifica-se a expansão de um ensino inclusivo e humano na trajetória dos alunos, para que possa assim experienciar a manifestação artística e/ou formativa como a uma possibilitadora de conexão e canalizadora de um olhar singular do mundo.

Os cursos de licenciatura em dança então podem possibilitar a prática reflexiva para buscar outros sistemas de representação do corpo, da arte e do sujeito. Trazendo confluência e comunicação entre artistas-professores e possíveis desdobramentos da sua prática. Em “A Dança”, Klauss Vianna compartilha um pouco da sua vivência e discorre sobre o ensino e sua qualidade pedagógica, dentro de uma espaço de formação técnica em Dança.

Quando eu estava na Escola de Bailados, em São Paulo, expliquei aos professores que a criança é um ser muito sensível, um ser humano em formação, que é preciso incentivar a curiosidade, as perguntas, o interesse pelas aulas, responder às dúvidas, ter cuidado como tom de voz, explicar, explicar sempre...Se a pessoa foi ali para aprender, se quer descobrir a técnica da dança e o professor não tem competência para se comunicar, o problema não é do aluno: é o professor quem precisa se resolver. (VIANNA, 2005, p.75)

Assim o autor reflete que para além da técnica artística, é necessário buscar o conhecimento da história da dança e da sua pedagogia de ensino, pois a sua aprendizagem perpassa também pelas influências históricas e sociais, a fim de possibilitar essa troca de conhecimento de maneira orgânica. Ademais, Isabel Marques que diz;

(...) repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo este sistema de valores e de ideias concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. (MARQUES,2008, p.48)

A problematização e a reflexão sobre nossa atuação profissional pode transformar a realidade social à nossa volta, pois somos influenciados pela economia, a política, as tecnologias e as relações sociais. Assim, questionar a realidade e a vivacidade da troca professor/aluno (que são indivíduos com diferentes especificidades) não caberia em uma prática pré-moldada ou enrijecida. A possibilidade de pensar e refletir, sobre uma fluência sensível, que tal vivacidade que a arte e educação exigem em seu fazer. Com esse desdobramento Isabel Marques traz um pensamento freireano;

Nesta linha de pensamento, poderíamos hoje entender e estender o trabalho com o tema gerador freiriano como uma valorização do contexto dos alunos em um sentido mais abrangente: um contexto palpável (a fome, a falta de habitação, o problema agrário, a violência urbana, a prostituição infantil, etc.) que mantém relações múltiplas e circulares com a gigantesca realidade imaginária (a rede mediática) de nossa sociedade contemporânea. (*idem*. p.93)

A dança pode ter um objetivo estético como finalidade de um produto cultural e/ou ser uma expressão e manifestação artística educacional, cultural e humana. Mas se faz necessário um estudo prático/teórico para desenvolver um trabalho consciente e autônomo de si, mas conectado com o mundo e com os desdobramentos políticos/sociais.

Assim como cita Inaicyra Falcão (2021) quando apresenta seus aspectos metodológicos em um trabalho artístico com os estudantes do curso de Dança do Departamento de Artes Corporais, na Unicamp:

O reconhecimento do educador e do educando a partir de suas experiências e mundos seria uma das formas sadias do trabalho educacional criativo, fazendo com que essa realidade possa levar o educando cômico a criar seu próprio caminho de autodescoberta. (SANTOS, 2021. p.35)

A função do artista-professor se torna modificadora quando é atrelada à reflexão dos seus princípios educacionais e artísticos em sua prática cotidiana do seu fazer e do seu criar. Independente do educando optar pela arte profissionalmente, ele pode talvez carregar a experiência como uma forma positiva e transformadora. Pois conhece o melhor a si e as suas possíveis possibilidades sensíveis de se expressar, refletir e dialogar através do “campo” subjetivo e político que a arte proporciona em seu fluir.

A tríade *artista-pesquisador-professor* traz a estruturação de uma identidade profissional do(a) artista que exerce simultaneamente essas três interfaces de maneira inerente, sendo isso uma atmosfera essencial em todos os seus desdobramentos. Traz em si a reflexão de não existir uma dissociação dentro dessa construção, pois se trata de um possível profissional que costura seu trabalho artesanalmente. Desta forma surge uma nova possibilidade de reconhecimento da ampla atuação do profissional da Arte-Dança, que recebe influência dos seus fazeres e saberes, independente do lugar que esteja permeando profissionalmente, visto que a sua identidade é construída de maneira constante, trazendo sempre conexões espontâneas.

Durante a formação dentro do Curso de Licenciatura em Arte é possível experimentar essa tríade no eixo ensino-pesquisa-extensão. Essa tríade, então, pode possibilitar que o artista esteja sempre a pesquisar artisticamente e pedagogicamente a sua prática, sendo objeto de pesquisa sua totalidade como profissional da arte. Como referido por Daniela:

Dessa forma, podemos dizer que o *artista-pesquisador-professor*, não distingue esses papéis, eles se somam/fundem e, ao mesmo tempo, permitem uma atuação múltipla entre esses fazeres, dialogando e mediando suas demandas, ora assume o papel do artista, e logo já é professor, junto com isso o pesquisador segue ativo, e assim dialoga com esses lugares, integrando-os. (ALVES, 2013, p.15)

A tríade possibilita a pesquisa pedagógica e artística, sem abandonar a sua prática artística, fazendo assim com que as três se tornem apenas uma só. Trazendo uma unidade em seu fazer. Assim como a artista-professora-pesquisadora Inacyra Falcão (2002) cita:

É necessário, então, construir uma experiência de ensino artístico de dança e cultura através da história do movimento corporal do indivíduo brasileiro e através da estética da dança, com uma possibilidade de comunicação significativa entre os conhecimentos empírico e científico. A partir de nossos pressupostos, estamos também interligando a dança a uma filosofia de educação, a fim de pensar numa educação transformadora, como um objeto de preparo de uma nova cultura (SANTOS, 2021, p.28)

2.2 A docência como opção e seus possíveis conflitos

Alguns autores ao refletirem sobre a tríade, trazem alguns questionamentos importantes sobre a arte, a docência e a pesquisa. Inspirada por Célia Maria de Castro Almeida (2009), levanta algumas perguntas, e compartilha a experiência de alguns de seus alunos artistas-professores-pesquisadores. Em seu livro “Viver da arte ou da docência?”, ela traz para a compreensão, o quanto a tríade pode gerar um desconforto diante da docência, pois coloca o artista em um *status* de nobreza, em consequência causando uma possível desvalorização e separação na opção pelo ser professor.

Talvez pelo tempo e pela forma diferente entre as possibilidades de desdobramentos, o artista possa não sentir fluidez na tríade no decorrer da sua prática. Pensando em arte como habilidade artística e tirando de um local de dom, podemos refletir que arte não se ensina, mas sim podemos analisá-la como um compartilhar de processos, reflexões e técnicas. Ou seja, ela é uma possível facilitadora de expressões e da construção das subjetividades. Desta forma é uma junção entre a sensibilidade e a técnica para um trabalho autoral e fluído na construção de arte e educação. Almeida (2009) reflete sobre esse desdobramento dentro das Universidades:

A outra posição contrária ao ensino formal de arte revela-se nas palavras da artista e professora Carmela Gross(1984,p.28): Não há conciliação possível. Não há pelo menos do jeito que a universidade está estruturada. (...) Isso porque a universidade não tem espaço para o processo criativo, ela entra nas questões didáticas de sola, e é didática sempre no sentido de redução do trabalho. Na medida em que você está preocupada com a questão do ensino, com a questão de uma determinada fatia, essa transmissão se dá de uma maneira muito rasteira, muito pobre. (ALMEIDA 2009, p.66)

Pensando na arte com um espaço de conhecimento científico, isso pode talvez enrijecer o seu processo por ser um produto sensível e livre. Tais características são inerentes ao seu fazer, e a universidades têm suas *práxis* organizadas através da ciência, das quais as comprovações são construídas analisando dados concretos.

Mas como a formação em arte pode estar inserida no formato dos cursos superiores, nas normas das universidades, no sistema de disciplinas, pré-requisitos, créditos, atividades obrigatórias, etapas a serem cumpridas? A formação em arte acontece num tempo diferente desse imposto pelas regras das instituições de ensino superior. Poderíamos, então, questionar se a universidade se apresenta como *lócus* da arte. A Universidade não pode ser vista como o único espaço da arte, mas sem dúvida, pode (e deve) ser um dos espaços da arte, tanto por ser nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente, quanto por alimentar outras áreas de conhecimento. (STRAZZACAPPA, 2012, p36)

Refletindo sobre este trecho é possível construir brechas e conexões para facilitar uma concatenação entre as diferentes funções e possibilidades da tríade refletida neste capítulo. Daniele de Sá Alves (2013) traz também uma reflexão em que para construir o pensamento da arte-educação necessita de um fluir constante sobre o objeto, independente da vertente que esteja sendo trabalhada. Pois a compreensão de arte está no campo do sensível, da criação, mas também como linguagem artística e educacional.

(...) foi possível perceber como a questão da formação ainda se mostra latente, como a experiência da/com a arte faz falta neste processo de educar o olhar, educar o educador, ampliar o repertório cultural, construir um embasamento teórico e prático para que, no papel de educador, possa se desenvolver um sentido real no processo de ensinar e aprender arte. (ALVES, 2013, p.21)

Talvez a dificuldade da arte dentro dos formatos acadêmicos exista por uma questão de herança iluminista na educação, cuja organização racional predomina; categorizando o sistema de ensino ocidental como única “forma de conhecimento” (MARQUES, 2008, p.49). Isabel vai além e reflete sobre arte e educação e seu projeto universalizante;

Aparentemente, a prática pedagógica, tanto nas escolas de dança quanto nas escolas básicas, tem se preocupado pouco em rever esta herança iluminista embutida em sua fundamentação filosófica. Seus objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade. Inúmeros autores, entre eles Ana Mae Barbosa e Louis Arnaud Reid, têm apontado que a supremacia da razão iluminista nos bancos escolares, em detrimento da intuição, do corpo, do místico e do mítico, tem excluído a Arte do currículo escolar ou então alijando-a aos cantos recreativos das práticas educacionais. (*idem*. p.50)

Por fim, é notório observar que este encontro com a tríade artista-professor-pesquisador demonstra um sujeito capaz de repensar e modificar a Dança em

todos os seus âmbitos e desdobramentos. Pois instaura uma fonte viva de investigação e prática do seu fazer, a fim de trazer consciência e inteireza na sua atuação profissional.

3 A EXPERIÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO DE ESTUDANTES

Neste capítulo procuro abordar as possíveis frestas entre o conceito de *experiência*, a partir da noção apresentada na introdução pelo Larrosa (2014), e sua correlação diante do percurso de formação de três artista-professores-pesquisadores, sendo que eles(as) já atuavam em escolas de formação livre em Dança antes da entrada no curso de Licenciatura. Analiso como a relação entre o fazer artístico, o ensino-aprendizagem e a pesquisa, dialogam e intercalam na prática docente em dança. Como metodologia utilizo entrevistas semi estruturadas, para buscar compreender o quanto a *experiência* durante o percurso de formação modificou as suas práticas como artistas-professores-pesquisadores em sala de aula.

Os entrevistados(as) que contribuíram para essa pesquisa foram a Andreia Anhaia, o Rodrigo Antero e a Vanessa Oliveira, todos graduaram-se em Dança na modalidade de licenciatura, pela UFMG/EBA. Atualmente, atuam em escolas com diferentes abordagens artísticas e técnicas para o ensino de Dança. Eles(as) relataram alguns pontos importantes da sua metodologia como artista-professor antes da entrada na Licenciatura em Dança, e compartilham a também as suas percepções da relação do fazer artístico com a prática docente.

3.1 Primeiro encontro

A entrevistada Vanessa Oliveira traz que sua metodologia em sala de aula antes da Licenciatura era baseada na sua vivência enquanto aluna, dentro de uma perspectiva de uma escola de formação livre, em que a técnica trabalhada era o

Jazz Dance. Desde então, Vanessa iniciou o seu trabalho como artista-professora. A entrevistada relata que procurava seguir a metodologia, na qual tinha como base sua formação artística. Colocando também seus questionamentos e impulsos artísticos como base de uma construção metodológica. A seguir ela relata sobre o início da sua didática:

Havia uma sequência de aquecimento, alongamento, fortalecimento, diagonais e sequência coreográfica, dentro do estilo trabalhado, o jazz dance. Embora sem consciência, por tanto reproduzir no corpo essa mesma prática, ela era natural para mim e importante para a estrutura metodológica das aulas. Algo também importante que eu carregava comigo era o cuidado de explicar minuciosamente os exercícios e os movimentos. Eu sempre gostei das explicações, pois elas são um meio de se experimentar chegar a uma estética específica de movimento. (OLIVEIRA, 2022)

A partir desse relato, reflito sobre um ponto apresentado pela Strazzacappa (2012, p.34), em que aponta-se sobre a formação do artista que aprende ao acompanhar seu professor, a partir dessa relação de convívio em uma escola de formação livre, cuja metodologia e técnica são repassadas de maneira por vezes intuitiva.

Quando a Vanessa traz uma estrutura já pré-estabelecida em sua prática docente, me remete ao apontamento em que Larrosa (2014) relata sobre o sujeito da informação e a busca “natural” da nossa sociedade para validar um conhecimento em algo. A entrevistada compartilha sobre a sua trajetória e usa o termo “sem muita consciência”, talvez seja por não responder como gostaria ao domínio de uma técnica/informação na qual estudava.

Vanessa, compartilha sobre “a necessidade de explicar minuciosamente os exercícios e movimentos”. Com esse relato, levanto a reflexão de uma possível brecha de experiência. Talvez durante o seu processo de ensino-aprendizagem, ou em algum outro momento, o questionamento possa ter sido a base para uma conexão de prática-sentido por sua busca por fruir de maneira autônoma. Pois desta forma, se construiu um caminho necessário para a sua trajetória como

bailarina e professora. Sendo assim, questiono como ferramenta autoral de *práxis*, que em algum determinado momento algo lhe modificou e perpassou. Ou seja, uma experiência modificadora e viva. Assim, ousou deduzir que perguntas abrem portas e transformam-se em disponibilidade para entrar em um outro “ambiente”, logo percebe-se questionamentos e as várias possibilidades de escolha são acessadas. Desta forma, a busca por autonomia se torna uma possível abertura para localizar possíveis brechas de experiência dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2014, p.28)

Esse apontamento sobre a reprodução de determinadas técnicas e a necessidade de autonomia na prática docente, aparece também nas duas outras entrevistadas que compõem essa pesquisa. Rodrigo Antero traz a necessidade de criar vínculos afetivos e de confiança com a turma em que ele conduzia as aulas, mas sentia falta de ferramentas metodológicas para o ensino-aprendizagem em dança.

Antes da universidade já dava aulas de dança há um bom tempo. Em minha metodologia o afeto em sala de aula sempre foi algo bem relevante, criar formas de os/as estudantes construírem um mínimo de confiança em minhas propostas. Mas, ainda sentia a necessidade de ter mais ferramentas metodológicas para o ensino-aprendizagem em dança. (ANTERO, 2011)

Ao pensar na formação livre em dança, em que determinadas práticas pedagógicas, e, ou metodológicas, são repassadas de maneira intuitiva, compreende-se que em sua maioria por não ser exigido um conhecimento da licenciatura, logo o artista-professor pode encontrar uma lacuna ao se deparar com a docência. Assim como bem aponta Strazzacappa,

No Brasil ainda é comum ocorrer de adolescentes que se destacam como bailarinos(as), serem convidados para as escolas de dança livre para ensinar turmas de alunas menores. Embora a exigência em termos de técnica de dança seja menor para a criança, isso não exime a necessidade de um professor qualificado, para que seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico não seja prejudicado. Como nos cursos livres não há necessidade de um diploma de curso

superior, a licenciatura em Dança acaba não tendo a relevância que merece. (2012, p.92)

Por isso, é crível perguntar-se - A reprodução seria um facilitador para tirar a autonomia do sujeito no contexto ensino-aprendizagem? Essa pergunta acredito ser importante, pois perpetuamos práticas de herança Iluminista na construção educacional e social, como dito por Isabel Marques (2008, p.50) precisa ser repensado e isso inclui refletir todo o sistema de valores e ideias do século XVIII que foram incorporados na educação ocidental. Portanto, desde que o mundo Moderno se iniciou no Iluminismo, acredita-se que a razão é quem deve reger para um maior domínio das forças naturais. Transformando o mundo primitivo, místico, mítico e metafísico inferior a ele, pregando uma organização social e racional diante da rotina e das metas de vida a serem conquistadas.

Logo, torna-se necessário trazer uma ideia de possíveis “frestas de experiência”, termo criado por mim, para apontar possíveis aberturas para a experiência proposta por Larrosa(2024). Pois essa “possível fresta” abriria talvez autonomia, para o sujeito que foi corrompido, por buscar sobrevivência no mundo moderno? Talvez; Justamente essa busca em refletir práticas metodológicas, me remete a necessidade de não repetir as fórmulas prontas, algo que cabe muito bem ao artista. Essa busca por mudança, inquietações e singularidade, acaba sendo um atravessamento social de diversas formas, pois somos seres individuais vivendo em coletividade. Aqui localizo o artista-professor ou artista-professor-pesquisador, que mantém uma abertura para processos artísticos, indiferente de onde estejam permeando. Processos vivos, embasados por técnicas, mais preenchido pelo campo do sensível.

Sendo assim o ensino-aprendizagem seria instituído conforme cada professor e aluno está aberto a sua possível “fresta experiência”? Não sei responder essa questão, mas acredito que técnica é repetição, e o treino, as técnicas docentes e artísticas adquiridas ao longo da vida, formam a individualidade do sujeito quanto à existência. Talvez quando abertas as “frestas de experiências” elas sejam modificadoras da subjetividade do sujeito.

3.2 Autonomia e distanciamento

Através da discussão apresentada no capítulo anterior, é presumível pensar que os processos de avaliação trazem um possível distanciamento da autonomia do professor e/ou aluno, pois estão enquadrados dentro da lógica racional - prazos e normas à espera de resultados. À vista disso, considera-se mais distante trilhar um caminho de processos artísticos autônomos. Por isso, a busca por um equilíbrio entre a técnica e a autonomia me parecem muito tênue. Haveria então a necessidade de estabelecer uma “escuta” disponível e ativa ao mesmo tempo. Essa escuta Larrosa (2014), menciona como a intrínseca característica da experiência. Pensando em imagens para construir esse pensamento, imagine um corpo boiando, onde existe um total domínio de si, mas o sujeito encontra-se aberto para as águas, assumindo sua embarcação. Procurando se deleitar sobre o que lhe perpassa no momento.

Mas o efeito da sociedade atual e seus modos operantes constrói essa falta de disponibilidade para a experiência. Larrosa aponta:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. (2014, p. 20)

Disso faço uma ponte com a fala de Rodrigo Antero que compartilha um pouco a sua sobre metodologia antes da entrada na Licenciatura UFMG/EBA.

Tinha uma abordagem mais tecnicista, no sentido em que trabalhava mais com uma relação de fazer um movimento de frente para o espelho e ter a expectativa dos/das estudantes reproduzirem (copiarem) aquilo que eu estava conduzido de formas “corretas”. Preocupava com essa forma “correta” e queria que as pessoas atingissem ao máximo o “movimento limpo”; “do jeito certo de fazer”. (ANTERO, 2011)

Acredito que todo professor conduz determinada técnica, essa técnica pode carregar alguma expectativa dentro de uma relação ensino-aprendizagem em Dança. Talvez esse desejo por algo já pré-estabelecido possa barrar uma possível experiência, com base no tempo imposto aos processos em sociedade

e a falta de subjetividade. Pensando a partir de Larrosa (2014), essa a falta da subjetividade seria um dificultador de frestas da experiência.

Toda técnica absorvida serve para transitar sobre a estética desenvolvida para tal, não sendo portal para nenhuma outra. Apenas facilitando, possivelmente, o aprendizado de uma técnica, pois acredita-se já existir um conhecimento corporal anterior. No ensino de dança podemos encontrar essa referência, como cita Isabel:

Em mundos aparentemente distantes e distanciados, às vezes até mesmo incomunicáveis, escolas de dança e de ensino formal indiretamente se retroalimentam no que diz respeito aos conceitos de arte e ensino. O tradicionalismo que volta a ter força nas escolas de dança encontra reforço em grande maioria das escolas formais que ainda não abandonaram esta filosofia de ensino (o enciclopedismo, o tecnicismo, o aluno tábua rasa, etc.). Por outro lado, a ideia de dança e ensino que prevalece entre alunos e professores destas escolas - mesmos as que não têm esta disciplina como componente curricular – pode ser remetida à do século XVIII (virtuosismo, espetáculo, aprimoramento técnico etc.) (MARQUES, 2008, p.27)

Reflito sobre um trecho da entrevista do Rodrigo Antero, onde ele compartilha sobre o desejo de “fazer diferente”. Trazendo como reflexão, a busca por individualidade e construção. Talvez possibilitando uma desautomatização, e conexão com um lugar de pertencimento do sensível, da lógica individual.

Desenvolvia uma prática nos moldes pelos quais eu havia aprendido em várias academias de dança por onde tive a oportunidade de fazer aulas. Reproduzia o jeito de fazer (as metodologias) dos/das professores e professoras que tive e não era muito consciente que eu poderia “fazer diferente”. (ANTERO, 2022)

Andreia Anhaia compartilha um relato que após passar por um Grupo profissional em Dança, afastou-se da sua prática como docente por um tempo, e quando retornou traçou outra metodologia e abordagem técnica diferente. Essa trajetória se assemelha também a uma pesquisa viva, assim como a do Rodrigo Antero, que traz uma identificação com o recorte artista-professor-pesquisador. Desta forma, a experiência poderia ser encontrada em alguma camada que compõem a abertura para novas possibilidades. Pensando que a individualidade não se apaga e está em constante construção.

No início (final dos anos 90), em Recife - PE, ministrava exclusivamente aulas de ballet clássico. Essas aulas tinham um método definido (Royal, Vaganova, ou outro determinado pela escola). Sou formada na Escola Cisne Negro SP, nos grades I, II, e III de Royal. Com a profissionalização como bailarina, e a natural formação e atuação em dança Contemporânea, me afastei da docência no período que estive no Grupo I Ato. Ao retornar a ela, já no Movasse, a partir de 2006, já não fazia sentido reproduzir métodos, e sim questionar o porquê e como realizar um movimento. A partir daí, a pesquisa nas aulas de dança Contemporânea que passei a ministrar sempre trouxe um olhar atento para o movimento e para percepção corporal ao realizá-lo. (ANHAIA, 2022)

A entrevistada enfatiza sobre os questionamentos que a modificaram e consequentemente permearam a sua tríade como artista-professora-pesquisadora. Por consequência, o ímpeto pelos questionamentos é atravessado nas três entrevistas, portanto percebo um desejo por informação, mas antes de ser acessado, é movido por perguntas. Reflito então, que quando há questionamentos, existe o indício de que não sabemos todas as respostas, e não podemos controlar essa possível resposta, a tentativa de controle pode trazer decepção, por vezes. Desta forma, o novo seria o investigado, sentindo, tocado, semelhante a experiência. Perguntas criam pesquisas, análises e transformações!

3.3 A costura de um xale

A Dança como área de conhecimento traz a possibilidade de novas perspectivas sociais, educacionais e políticas. É preciso salientar que a Dança na qual me refiro traz as suas especificidades, buscando criar contrastes ao modelo ocidental e suas categorizações dentro de lógicas e regras. Aqui atribuo características históricas e culturais singulares a este território brasileiro, todos os seus recortes e características que aqui sobrevivem. A fim de, ao menos tentar, ir na contra-mão da homogeneidade.

Se por um lado artistas parecem desconhecer- ou não se interessar- por teorias educacionais dominantes na tradição ocidental vêm influenciando o pensamento “pedagógico” dos artistas, de modo a almejar a arte ensinada do contexto da arte criada. O canal de comunicação existente entre as escolas de dança, embora muitas vezes encoberto pela ausência da dança no currículo escolar, como é o caso do Brasil, está aberto a recorrências conceituais que acabam por homogeneizar e universalizar atitudes e comportamentos que

regem o ensino de dança em ambas as instituições. (MARQUES, 2008, p.47)

Assim desejo tecer uma manta de diversos retalhos para repensar as construções sociais e as suas interligações com a subjetividade. O resultado que se pode prever através dessa pesquisa é a essencial ligação entre elas. Antagonicamente, isso pode ser significativo ou não, ou apenas mais um acontecimento para essa construção. Assim posto, torna-se necessário criar perguntas que fogem da lógica imposta para entender todos os detalhes antagônicos e polifônicos da onde pretendo chegar. É preciso também sair de um modo operacional do ensino-aprendizagem moderno pois dificulta as construções das subjetividades.

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive de que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”². Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. (LARROSA, 2014, p. 21)

Considero que a construção da dança como área de pesquisa, traz a possibilidade de perguntas e respostas que refletem sobre a prática, que pode ter ou não frestas de experiência durante o seu percurso. Colocar-se em frente a sociedade e suas interferências, como passivo em um desdobramento ativo, que não necessariamente é positivo, mas sim, um padecimento sobre o ocorrido. Quando a arte encontra a política em sua contextualização e pedagogia traz uma vivacidade na comunicação ensino-aprendizagem.

Quando Rodrigo Anterro e Andrea Anhaia, trazem à docência como primeira opção de remuneração, como artistas. Trazem um olhar de falta de políticas públicas, em diversos âmbitos sociais. Seja como profissionalização, manutenção e mercado de trabalho.

² David Auzoubel (1968, 1978, 1980)

Acho que a docência iniciei em função de minha condição financeira difícil. Como uma pessoa negra venho de um contexto de família pobre e desde cedo na arte, compreendi que eu teria de dar aulas, inclusive, para me manter e continuar dançando. Inicialmente, não queria ser professor, mas na própria profissão fui me descobrindo professor e amando cada vez mais este trabalho. Hoje sou apaixonado por ser um artista-professor-pesquisador, pois essas três funções estão em diálogo sempre, retroalimentando o meu fazer artístico. Meu trabalho artístico alimenta a sala de aula e vice-versa, meus processos criativos atuais são bastante influenciados pelas partilhas que construo com os/as estudantes. (ANTERO, 2022)

Rodrigo resalta seu encontro com a docência e o afeto positivo, que a possibilidade da tríade, tem em seu fazer artístico. A associação pode trazer o sentimento de continuidade, não existe uma pausa e sim esferas a serem trabalhadas e contaminadas. Andreia Anhaia (2022) também trás o apontamento durante a entrevista que; “Inicialmente a necessidade de me manter economicamente foi seu primeiro impulso para a docência. Mas relata sobre a pesquisa já existir na sua prática cotidiana;

(...) foi também enriquecedor organizar meus conhecimentos e catalogá-los, assim como aprender mais sobre pesquisadores e teóricos de dança. Descobrir textos novos, e definitivamente aprender a elaborar textos de pesquisa acadêmica sobre dança.(...) Não só hoje. Desde sempre. Talvez a pesquisa nos moldes acadêmicos esteja rondando minha rotina mais efetivamente nos dias atuais, depois da experiência na faculdade. Mas, o dançarino de dança contemporânea, pautada numa perspectiva de invenção, funda seu fazer diário em pesquisa - de movimentos, de temas, de conceitos, de espaços, etc. (ANHAIA, 2022)

Seria a reflexão sobre a prática outra possível brecha para uma experiência dentro do eixo ensino-aprendizagem? Mas como encontrar pausas para reverberar as reflexões em uma sociedade que alimentam a pesquisa e estudo, como ferramenta de capital?; segundo Larrosa (2014). Assim encontro um diálogo com o relato, que Vanessa Oliveira compartilha, sobre sua prática artística-docente em um contexto brasileiro.

Ser artista-professor no contexto brasileiro é ser corajoso, em primeiro lugar, muito corajoso, pois é uma profissão abertamente desvalorizada pelo governo brasileiro e pelo contexto cultural. É estar imerso em um contexto que prioriza consumo, venda, lucro, números e produção demasiada, práticas que muitas vezes não tem limites e, por isso, atropela os altos e baixos dos ciclos. Os “baixos” não são respeitados. É não ter estrutura profissional, é sempre levar trabalho para casa, sucumbindo parcialmente ao sistema. E, ao ser artista e professor, fala-se em sala dos ciclos, da experiência de cada sujeito, e de coisas que dão força e esperança. Mas quem dá a força e a

esperança para o artista-professor? Ser artista-professor no Brasil é ser corajoso pois muitas vezes me vejo completamente sem forças para continuar. E em outras, quando acesso a chama da arte, me lembro porque escolhi este caminho. (OLIVEIRA, 2022).

Quando Vanessa Oliveira, compartilha a seu desejo pelo “acesso a chama da arte”, seria talvez a pausa necessária para encontrar conexão entre acúmulo de funções e precarização econômica, ligada de maneira inerentemente na profissão artística e docente dentro do contexto político-social brasileiro atual. Trazendo a pausa seria a oportunidade de uma manifestação livre, sem regras engessadas a serem seguidas, trazendo autonomia e liberdade para mover seus desejos.

A visão lírica do artista inspirado nada tem que ver com a realidade; é equívoco o sentido de inspiração como algo que vem do nada, ou de Deus; inspiração é manifestação espontânea de experiências concretas, acumuladas durante a vida. Não há mistério aí. As ideias e os valores dos artistas são constituídos socialmente, mediados por convenções estéticas, pelos materiais empregados e pela temática do seu trabalho. (ALMEIDA, 2009, p. 153)

Celia Maria de Castro, compartilha em seu estudo a cerca do fazer, artista-professor-pesquisador. Sendo a realidade social e as perguntas, um possível desviador do senso comum social. A lógica social já está imposta em diversos níveis e formas. Traçar uma rota autônoma requer disponibilidade para o novo.

(...) Foi no curso de Dança que tive a oportunidade de experimentar e criar uma série de metodologias diferentes para minha ação como artista-professor. Fui privilegiado nos anos da licenciatura de fazer um processo seletivo para Escola Livre de Artes – Arena da Cultura (ELA), no qual fui selecionado para dar aulas nessa escola que tem como premissa a descentralização da arte na cidade de Belo Horizonte e possibilitar o acesso ao direito cultural. As ferramentas metodológicas que eu tinha contato na universidade podiam ser colocadas em prática concomitantemente com os/as estudantes dessa escola. O curso de dança me ofereceu uma gama de possibilidades para lidar com o público da ELA, pois lá as turmas de dança são bastante heterogêneas, tendo públicos diversos seja em relação as questões etárias, de classe, gênero, raça/etnia, e etc... Concluí minha licenciatura com a monografia intitulada Modos mundos possíveis: Abordagem metodológica da área de Dança da Escola Livre de Artes - Arena da Cultura (ELA) orientada pela professora Gabriela Córdova Christóforo e nesse trabalho pude refletir bastante sobre a metodologia da área de dança na ELA e de como o curso de dança tinha auxiliado na construção do meu próprio fazer dentro desta escola. Contudo, reforço a incipiência de conhecimentos em metodologias em práticas descoloniais que pudessem me dar mais suporte para trabalhar com públicos majoritariamente formados por pessoas negras. (ANTERO, 2022)

Então a verdade sobre o fazer artístico, dentro da tríade, artista-professor-pesquisador, pode ser um possível fio condutor para perguntas e questionamentos. E assim, um possibilitador de pequenas frestas de experiência.

A autoralidade e autonomia, me remete a um ato de inobediência de pensamentos enraizados e impostos na sociedade de maneira objetiva e subjetiva, quanto verdade educacional e artística estabelecida. Pensando em políticas públicas que delimitam caminhos possíveis.

Podemos pensar na educação dentro do ensino formal, na formalização do profissional Arte/Dança e companhias e escolas públicas de dança que carregam uma estética euro referenciada como objetivo, e utilizar o conhecimento histórico cultural em Dança, como estética artística, educacional e cultural é romper com projetos políticos de apagamento social.

É ainda algo bastante desvalorizado no Brasil. É um par de profissões que ainda são bem descredibilizadas no contexto de país subdesenvolvido. Nem o professor, nem a arte são vistas de modo socialmente importante, como instâncias que podem transformar nosso contexto difícil: de pobreza, violência, desigualdades de oportunidades entre outras questões ruins que enfrentamos. Infelizmente é um projeto político de manutenção dessas estruturas, não há um desejo das classes brancas dominantes, sobretudo, na política brasileira de que a arte e a docência sejam de fato valorizadas. É uma maneira de impedir a emancipação dos sujeitos. Ser artista-professor-pesquisador no contexto brasileiro é lidar diariamente com desafios impostos pela precariedade de muitos contextos precários. Creio que essas limitações acabam por nos tornar bastante criativos/as e inventivos/as, pois temos que estar sempre nos reinventando para que tanto a arte quanto a docência permaneçam em luta e resistência na perspectiva de qualificar mais a população brasileira. (ANTERO, 2022)

Larrosa (2014) pg.38, convida pensar a experiência, com um outro par incomum na nossa sociedade, saindo do que Foucault chama de “a ordem do discurso”, que privilegia o par ciência/tecnologia e teoria/prática. A experiência então poderia chegar com o par experiência/sentindo, algo que precisa ser reivindicado e percorrido de outra maneira. Pois como citado pelo autor, a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade

moderna. Por isso colocá-la como atributo racional, pode a trazer para um campo inferior.

Dentro de um ambiente acadêmico, existe regras e logicas racionais, pautadas pela ciência. Mesmo sendo o fio condutor da estrutura dos Cursos de Artes, um objeto subjetivo, ele tende a ser delimitado dentro das regras acadêmicas de maneira objetiva. Sendo assim, procurar brechas de experiência durante a ponte de artistas-professores durante a graduação EBA/UFG, sem desestimar o par experiência/sentindo, me trás uma linha tênue. Pois a forma de compartilhar esse processo, acontece de maneira objetiva, dentro de regras acadêmicas.

O conhecimento acessado durante a Universidade, passou por apontamentos sobre a percepção de entender o que se produzia, reproduzia, ou acreditava, acarretou novas possibilidades e reflexões, assim citou os entrevistados. Vanessa Oliveira compartilha que;

O conhecimento da universidade teve um caráter explicativo e ampliador para com as minhas vivências anteriores. Explicativo porque, como a maior vivência com a dança acontecia no espaço da escola livre, seja enquanto aluna ou professora, ali nasciam minhas principais experiências. Porém, as sensações, conhecimentos e informações sobre dança não aconteciam por meio de explicações do que é a dança, da sua história, ou reflexões sobre o que é dança, a sua dimensão e como ela acontece no corpo. As experiências eram num lugar da intuição, do sentimento, da energia que a dança transmite. Então, na universidade, a dança como conhecimento se apresentou de forma mais concisa e palpável, e por isso tornou-se explicativa, pois parecia haver uma base para tudo o que era até então, sentido em outro âmbito que não o verbal. (OLIVEIRA, 2022).

Refletindo sobre o compartilhando de Vanessa, que a Dança na Universidade chega de maneira “concisa e palpável”, trago a reflexão que, vivemos em um mundo de práxis, entende-las, identificá-las e historicizar-las, pode ser um facilitador para poder nomear e compartilhar possíveis experiências, que possam surgir ao longo da formação. Assim Vanessa continua refletindo sobre a possibilidade de ser uma profissional, que reflete sobre sua pratica com autonomia, e possíveis escolhas profissionais.

O conhecimento da universidade me mostrou que dança era muito mais, que havia muito mais para se saber, conhecer, experimentar e pesquisar em dança, fazendo 4 anos e meio de percurso universitário terem um recorte temporal bastante adequado. Ao contrário do espanto que as pessoas tinham quando descobriam que a graduação em Dança tem essa duração, para mim era exatamente isso. Então, em relação às experiências anteriores, a universidade explicou, ampliou, e também produziu contrastes, já que eu vinha de um percurso técnico e exato muito marcante. A universidade me tirou do lugar de sujeito produtor e externo às experiências, para o lugar de sujeito que olha para si e constrói o mundo a partir dessa consciência. (OLIVEIRA, 2022)

Nomear e identificar a prática artística e docente, me remete a um pertencimento sobre o que se faz, o que se fala. Dessa maneira podemos pensar em um produto artístico, prática educacional e pesquisas na área de Dança/Arte de maneira condizentes com o processo histórico e cultural brasileiro. Sem pertencimento não existe o fruir em arte, pois relativamente o sujeito não estaria sendo contemplado dentro da sua especificidade. Larrosa (2014) cita na pg.16; “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras... E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes. Mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo que vivemos. Palavras então seria a ferramenta de comunicação e facilitadora de possíveis experiências? Um questionamento que acredito ser válido, ao pensar no mundo contemporâneo atual, onde somos delimitados e historicados de acordo com interesses capitalistas de monopólio.

A Dança como área artística e de conhecimento é ampla, com múltiplas realidades e perspectivas. O Brasil é um país colonizado e tem sua história em um contexto de apagamento, genocídio e desigualdade. Ainda somos influenciados por uma cultura europeia, que pouco contempla a população brasileira. Se pensarmos em interculturalidade, algumas danças predominam como linguagem universal ou base para outras. Quando uma manifestação artística se transforma em “produto cultural”, nos diferentes contextos, passa por um processo de resignificação. Esse processo não tem fim. Podendo ser

positivo ou negativo para identificar e contextualizar a história de um povo. Com esse pensamento Rodrigo Antero compartilha que;

É importante dizer que quando entrei na Licenciatura em Dança, vim de um processo de reopção de curso do teatro para dança. O que mudou para mim foi a forma-conteúdo, ou seja, comecei a pensar em como trazer aquele conhecimento que já possuía da Licenciatura em Teatro para na Licenciatura em Dança. Quando entrei para o curso de dança eu era bailarino no Ballet Jovem Palácio das Artes e fazia um estágio voluntário na Cia de Dança Palácio das Artes, vários dos conhecimentos que eu ia adquirindo em ambos os grupos eram reverberados em âmbitos teórico-práticos na universidade, me fazendo compreender melhor minha prática artística. O fato do curso de dança da UFMG ser constituído por muitos/as professores e professoras artistas fazia com que as aulas mesmo as mais teóricas dialogassem bem com exemplos do contexto no qual eu estava inserido naquele período. Hoje enquanto um artista negro faço uma crítica ao curso de teatro e de dança que pela falta de professores/as pretos e pretas, o conhecimento em teatro negro e nas danças negras ficou muito em defasagem, sobretudo, para estudantes que como eu no curso de dança tinham formações em danças de salão e outros estilos de danças afro-diaspóricas e ameríndias. Sinto que em relação ao teatro negro e as danças negras os cursos de teatro e de dança foram muito insuficientes, contribuindo pouco para minha formação de artista-professor negro. Antero(2022)

As duas Cias de Dança mineira, que Rodrigo Antero cita em sua entrevista, são com base em danças euro referenciadas, que possibilitaram uma vivência teórico-prática, dentro e fora da Universidade, de maneira fluída, fazendo ponte entre os saberes e práticas, trazendo para esse pensamento a tríade termo artista-professor-pesquisador.

A falta de espaços pluriculturais, podem trazer uma sensação de não pertencimento dentro de algumas vivências que possam surgir ao longo do curso, trazendo uma sensação de “defasagem”, palavra usada pelo próprio entrevistado durante seu percurso.

Pensando em uma experiência singular, que pode ser construída a partir de interferências e estímulos externos, acredito que refletir sobre uma formação é necessário, para atingir a Dança como ferramenta política social, seja em âmbito educacional e/ou artístico. A reparação histórica deve ser repensada, nas bases curriculares. Inacyra Falcão compartilha em sua pesquisa que ;

É necessário, então, construir uma experiência de ensino artístico de dança e cultura através da história do movimento corporal do indivíduo brasileiro e através da estética da dança, com uma possibilidade de comunicação significativa entre os conhecimentos empírico e científico. A partir de nossos pressupostos, estamos também interligando a dança a uma filosofia de educação, a fim de pensar numa educação transformadora. (SANTOS, 2021, p.36)

Seria a lucidez e a criatividade, características que se tornam catalisadoras, para uma ideia, de criação verdadeira em qualquer âmbito artístico que o artista-professor-pesquisador, possa estar atuando? Andreia Anhaia, compartilha sua trajetória quanto licencianda e fala sobre pontos que modificaram sua prática, sendo assim objeto de indagação e percepção de possível brecha de experiência.

(...) O universo de dança abordado na Licenciatura da UFMG dialoga com a minha experiência. Então, foi também enriquecedor organizar meus conhecimentos e catalogá-los, assim como aprender mais sobre pesquisadores e teóricos de dança. Descobrir textos novos, e , definitivamente aprender a elaborar textos de pesquisa acadêmica sobre dança . Ao estudar e pesquisar, você precisa organizar sua experiência...Dessa maneira, observo que potencializou sim minha vivência como professora...Se eu sou artista é porque pesquiso, se pesquiso é porque questiono, se questiono é porque elaboro aulas, e se elaboro aulas é para alimentar de novidade minha vida de artista bailarina...vira um ciclo. Andreia Anhaia (ANHAIA 2022).

Palavras são agentes modificadoras. Pensando em experiência dentro do ensino superior na formação de artistas-professores-pesquisadores, a busca por teoria pode ser ferramenta fundamental para trazer lucidez e expressão em processos criativos.

Sim. Digamos que as “marcas” ficaram. Uma vez traçado o percurso universitário, ficou registrada em mim a prática da pesquisa, das perguntas, dos caminhos. Perguntas me levam a pesquisar as respostas, e então frequentemente estou pesquisando, mesmo que não seja formalmente. A prática da licenciatura me acompanha muito, sendo inclusive a minha única prática de trabalho atualmente. Em escolas livres, no currículo extraclasse de escola formal, como formuladora de itens de prova para a secretaria da educação, como monitora de dança na rede de saúde mental em BH, professora particular em casa, e para eventos como casamento e afins. Tenho buscado, inclusive, enquanto professora de dança, a ambientação que melhor me cabe neste fazer. (OLIVEIRA, 2022)

Mesmo sendo um trabalho contínuo e atento fugir da lógica cronológica, pré-estabelecida, que não utiliza da “individualidade” como possível ponto de partida, em desdobramentos sociais. A busca por conhecimento é a porta para perguntas, que podem ser ou não respondidas dentro da Universidade. Mas a “experiência questionadora” vivenciada talvez ali durante a formação, pode ser levada ao longo da trajetória artística-docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter percorrido o conceito de experiência, a partir de Jorge Larrosa, a pesquisa apontou e correlacionou as possibilidades sobre a noção de artista-professor e artista-professor-pesquisador e seus possíveis desdobramentos dentro do ensino Arte/Dança atravessados pela experiência. Também esteve em análise as possíveis “brechas de experiência” durante a formação do Licenciado em Dança pela EBA/UFMG, utilizando como método entrevistas semi-estruturadas.

A construção deste trabalho se deu de forma intuitiva, exatamente por dialogar com o pensamento proposto por Larrosa. Através das entrevistas compreendeu-se que o desejo por questionamentos dentro da prática do artista-professor, seria talvez a busca por uma autonomia do sujeito, e conseqüentemente a sua abertura para novos desdobramentos. Entender “por que se faz, o que transmite e como transmite?” foram questionamentos apontados para uma suposta busca de experiência, a fim de uma transformação tanto do aluno, quanto do professor. Por isso, se fez e se faz, necessário rever a busca da Licenciatura, pois determinadas metodologias porosas abrem a possibilidade de fruir e reconsiderar o mundo moderno.

Por essa razão, é verossímil pensar na experiência como um modo de habitar o mundo, pois cada ser que existe é único. Mas torna-se necessário conhecer as ferramentas do conhecimento científico, para então habitar determinados territórios da produção do conhecimento. De certa forma, é libertador entender o mecanismo social cuja academia está inserida entre suas *práxis* e retóricas científicas. Mas a escolha de como utilizá-las, é encontrar a autonomia do sujeito em sua prática, em consequência isso se torna uma brecha de experiência; pois o sujeito está atuando de maneira única, transpassando os seus questionamentos e suas escolhas. A autoralidade, seria então ferramenta para o sujeito ser perpassado por possíveis experiências, ao longo do seu percurso como estudante da Licenciatura.

É possível analisar isso através dos três alunos egressos que contribuíram com as entrevistas, visto que apontaram de maneira positiva o percurso, e relataram mudanças significativas em suas práticas como artistas-professores. Encontraram também uma nova possibilidade profissional com a tríade artista-professor-pesquisador. Então, a experiência como citada por Bondia (2011, p. 32) 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 do que nos acontece. Para além da apropriação de técnicas, quando existem relatos de modificação, me traz o apontamento da transformação, sendo esta a característica essencial do sujeito da experiência. Logo, a experiência seria um modo contrário de vida dos formatos atuais que estamos inseridos socialmente, pois ela busca possíveis frestas para um movimento genuíno entre *práxis*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro, Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício. Editora Unesp; 2009. 168p.

Alves, Daniele de Sá - A/R/Tografia Uma metodologia de pesquisa educacional baseada em Arte na busca pela formação do artista-pesquisador-professor: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Daniele de Sá Alves. – 2013. 33 f.

LAROSSA, Jorge , Tremores: escritos sobre experiência / Jorge Larossa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.--Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. -- (Coleção Educação : Experiência e Sentido)

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Corpo e ancestralidade: Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação 5ª edição, Curitiba: CRV 2021. 130 p

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos. Ed.: 06. São Paulo: Cortez, 2011.

MILEER, Jussara, Qual é o corpo que dança?: Dança e educação somática para adultos e crianças, Summus Editorial; 1ª edição (1 janeiro 2012)

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade, Belém/PA, p. 15-24, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência*. Campinas: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. Cadernos Cedes, Campinas/SP, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

VALIM, Natália Cabrera Flores, Professor-pesquisador-artista: reflexões para uma prática pedagógica artística, Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144490>>.

VIANNA, Klaus, A dança, Summus Editorial; 8ª edição (1 fevereiro 2005)

APÊNDICE

Roteiro da entrevista semi-estruturada.

- 1-** Relate brevemente pontos importantes da sua metodologia como artista-professor antes da entrada na Licenciatura?
- 2-** Qual motivação te trouxe à docência?
- 3-** O que você acredita que é ser artista-professor no contexto brasileiro?
- 4-** O conhecimento que você acessou dentro da Universidade fez pontes com suas vivências e saberes? Relate sobre essa troca?
- 5-** Você sente que a Licenciatura potencializou e/ou possibilitou novas vivências na sua prática como artista-professor?
- 6-** Você como artista-professor-pesquisador, percebe um diálogo e colaboração entre as três áreas no seu trabalho?
- 7-** Hoje a pesquisa e a prática acompanham o seu trabalho como licenciado?