



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

PAOLA FERRARO

Trânsito de saberes na experiência de criação da Licenciatura em Dança na
Faculdade de Arquitetura, Desenho e Artes da Universidade Nacional de
Assunção (FADA/UNA)

Salvador
2018

Paola Ferraro

Dissertação de Mestrado

Trânsito de saberes na experiência de criação da Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura, Desenho e Artes da Universidade Nacional de Assunção (FADA/UNA)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Dança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gilsamara Moura.

Salvador

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ferraro, Paola
Trânsito de saberes na experiência de criação da
Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura,
Desenho e Artes da Universidade Nacional de Assunção
(FADA/UNA) / Paola Ferraro. -- Salvador, 2018.
155 f.

Orientadora: Gilsamara Moura.
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Dança) --
Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal
da Bahia, 2018.

1. Currículo. 2. Autorização. 3. Trânsito de saberes
. 4. Licenciatura em Dança. 5. Paraguai. I. Moura,
Gilsamara. II. Título.

Paola Ferraro

Trânsito de saberes na experiência de criação da Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura, Desenho e Artes da Universidade Nacional de Assunção (FADA/UNA)

BANCA EXAMINADORA:

Gilsamara Moura – Orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Universidade Federal da Bahia

Rita Ferreira de Aquino

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Magdalena Rivarola Franco

Doutora em Educação – Harvard University

Universidad Nacional de Asunción (UNA)

Agradecimentos

“Me molhei no mar
(e nada pedi)
só agradei”

Maria Bethânia

Ao Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC-OEA) e ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, plataformas sem as quais eu não teria tido a oportunidade de participar do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA.

À CAPES pelo financiamento da presente pesquisa.

À minha querida orientadora Gilsamara Moura, pelo carinho e acompanhamento.

Às professoras Rita Aquino e Magdalena Rivarola, por ter aceitado conformar a banca de qualificação e defesa. Obrigada pelas suas observações, pela mirada crítica que contribui ao crescimento deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa PROCEDA (Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança), e, sobretudo, à Prof. Dra. Lucia Mattos, pela partilha nas discussões sobre processos educacionais em dança e as abordagens em aprendizagem inventiva, que foram de ajuda fundamental para alimentar as linhas da dissertação.

A minha mãe Rosa e ao meu pai Oscar, pelo afeto, apoio e paciência. As minhas irmãs Fabiana e Antonella, minhas sobrinhas Sofia e Amparo e meus sobrinhos Francesco e Nicola, pelos encontros compartilhados.

Ao Josue, Indira, Bruna (junto com a Malika), Dianita e Pelao, Diana García (junto com Cloe, Kamba, Pora e Dalila), à Vero e Lauri, Socorro e Mauro por terem aceitado a aventura de viver comigo durante este período de trânsito entre Salvador, Assunção e o Cariri para o mestrado (e as questões além dele).

Ao Federico, pela parceria de sempre.

À tia Magui, Magda, Ignacio, Eme Torres, Ale Villamayor, Cinthia Lopez, Dianita Rivarola, Jose Cabrera, As Anovas (Celes, Diana, Lety, Marie), Andru Banzai, Nati Fuster, pela amizade que sabe dançar nas fronteiras físicas, emocionais e temporais para permanecer.

À Val e a Vero, pelas perguntas centrípetas que me permitiram *des-cobrir* a minha voz nesta pesquisa.

Ao grupo Aristóteles (Lilica e Nanda) e à galera de DançaZero (principalmente ao Clenio e o Matheus) pelas conversações, os aprendizados, as tardes de praia e a risada motivadora.

À todas as pessoas que trabalharam nas transcrições de entrevistas: Andru, Rebeca,

Lourdes, Federico, Corali e às pessoas que contribuíram com o trabalho de tradução ou correção do português: Alam, Amanda, Nanda, Johana e tantos outros que já não lembro mais, não...

Aos alunos da Licenciatura em Dança da FADA/UNA e do Instituto Municipal de Arte (IMA) com os quais compartilhei aulas antes e durante o transcurso da pesquisa: agradeço suas perguntas, dúvidas e incômodos, pois elas me motivaram a pensar a presente pesquisa, hoje dissertação.

À Carla Aragão, Fabiana e Indira (novamente), por essa escuta sensível tão necessária para meu coração nos momentos duros em Salvador.

Ao Allam, Junior, Carla e África, pela companhia e amizade construída.

A Jes e Fede, por terem me ensinado a trilha de um novo caminho para o amor e a paciência.

Ao Ruben pelas recomendações metodológicas e as orientações.

À Liza Cousiño, pelas suas contribuições na realização dos grupos focais.

Aos colegas do mestrado, com os quais aprendi a importância de escrever o Lado B da dissertação.

À Diana (quem já agradei em outros espaços) pelos conselhos metodológicos que foram fundamentais para chegar até o final do caminho, e pelo acolhimento em Assunção.

À Edith Correa, pela leitura e acompanhamento no processo de escrita.

À Vero, Ruben, Diana, Jazmin e Federico, pelo tempo investido na leitura deste trabalho, e os retornos que acrescentaram na reflexão.

Ao Sr. Roberto, por ser essa pessoa com vocação de serviço que sempre está disponível para dar solução a todos os problemas que aparecem na vida do estudante do mestrado.

Una parte del cuerpo siempre
ancla en la tierra para ser parte
del contexto. Una parte del
contexto siempre ancla en el
cuerpo para ser parte de vos.

Fabiana Capriotti

¿Quiénes escriben el Paraguay?
¿Dónde? ¿Quiénes lo
aprenden?

Lia Colombino

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Estrutura do Regime de Educação no Paraguai a partir da sanção da Lei Geral de Educação de 1998.....	25
Quadro II: Ciclos de formação pré-profissional em dança no sistema de educação de Regime Especial do Paraguai.....	28
Quadro III: Organograma da FADA/UNA.....	93
Quadro IV: Visualização das apropriações entorno ao Módulo de Estudos do Corpo.....	120

LISTA DE SIGLAS

APA: Autores Paraguaios Associados

CPA: Curso Provatório de Admissão

CPD: Conselho Paraguaio da Dança

DINAPI: Direção Nacional de Política Intelectual

DGEA: Direção Geral de Educação Artística

FADA: Faculdade de Arquitetura, Design e Artes

FCP: Foro Cultural Permanente

FONDEC: Fundo Nacional da Cultura e das Artes

FPD: Foro Paraguai Pela Dança

IMA: Instituto Municipal de Arte

IPA: Instituto Paraguaio de Artesanato

ISA: Instituto Superior de Arte “Olga Blinder”

ISBA: Instituto Superior de Belas Artes

LES: Lei de Educação Superior

LGE: Lei Geral de Educação

MEC: Ministério de Educação e Cultura/Ministério de Educação e Ciências (a sigla vai-se modificando conforme se faz referência às mudanças acontecidas dentro do citado ministério)

RSD: Rede Sul-Americana de Dança

SINTRABALLET: Sindicato de Trabalhadores do Balé e da Dança

SNC: Secretaria Nacional de Cultura

SNPL: Secretaria Nacional de Políticas Linguísticas

TECC: Teoria Etnoconstitutiva do Currículo

TFG: Trabalho Final de Graduação

UDAP: União de Diretores de Academias de Dança do Paraguai

UNA: Universidade Nacional de Assunção

UNE: Universidade Nacional del Este

RESUMO

A pesquisa discute o processo de criação do Programa de Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura, Desenho e Artes na Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai, identificando duas fases no processo de conformação do programa. Fala-se assim de uma fase de “Consensos iniciais”, para dar conta da série de planejamentos prévios à implementação do Programa pesquisado, e uma fase de “Currículo Encarnado” para referir à série de itinerâncias curriculares que acontecem na relação cotidiana entre os atores-autores protagonistas do cenário curricular a partir da implementação do Programa de Licenciatura nas instâncias da FADA/UNA e do ingresso de um grupo heterogêneo de professores e estudantes ao espaço acadêmico citado. O interesse da pesquisa é problematizar os processos de autorização (MACEDO, 2013b) que os sujeitos curriculares envolvidos protagonizam em ambas as fases, analisando tanto o exercício de construção dos consensos curriculares provisórios ao início do programa, como a maneira na qual se implanta novos planos de significações a partir dos encontros entre os protagonistas deste processo formativo e o consequente trânsito de saberes que reconfigura e atualiza os conteúdos curriculares instituídos. A metodologia escolhida é a etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012), a partir do entendimento de nosso lugar de implicação dentro da pesquisa, tendo sido sujeito curriculante da experiência analisada. Foram realizadas 39 entrevistas semiestruturadas a informantes chaves e dois grupos focais de consulta com estudantes dos primeiros e últimos semestres do programa seletivo. Caminhando para as conclusões, debruçam-se a existência de percepções e discursos contrapostos entre os atores envolvidos no Programa de Licenciatura, por enquanto leituras disciplinares-conservadoras e leituras críticas mantêm disputas permanentes. Dito confronto torna-se visível quando determinados atores-autores concebem os processos pedagógicos em dança como campo de aprendizado inventivo e não reproduzidor (KASTRUP, 2012), em contrapartida a outros atores-autores que entendem aos processos formativos em dança como ferramentas da racionalidade instrumental para a solução de problemas específicos. As divergências também se tornam visíveis na reprodução de esquemas discursivos binários como são as dicotomias entre corpo-e-mente, teoria-e-prática, e as leituras divergentes que planteiam pontes dialógicas para sair do plano das dicotomias.

Palavras chaves: Currículo. Autorização. Trânsito de saberes. Licenciatura em Dança. Paraguai.

ABSTRACT

The research discusses the process of creating the Dance Degree Program at the Faculty of Architecture, Design and Arts at the National University of Asunción, Paraguay, identifying two phases in the process of conformation of the program. There is talk of a phase of "Initial Consensus", to account for the series of plans prior to the implementation of the Program researched, and a phase of "Incarnate Curriculum" to refer to the series of curricula that happen in the daily relationship between the actors - authors protagonists of the curricular scenario from the implementation of the Degree Program in the instances of FADA / UNA and the entry of a heterogeneous group of professors and students to the mentioned academic space. The interest of the research is to problematize the authorization processes (MACEDO, 2013b) that the curricular subjects involved play in both phases, analyzing both the construction exercise of the provisional curricular consensuses at the beginning of the program, and the way in which new plans are implemented of meanings from the meetings between the protagonists of this formative process and the consequent transit of knowledge that reconfigures and updates the curricular contents instituted. The chosen methodology is the implied research (MACEDO, 2012), based on the understanding of our place of implication within the research, having been a subject of the analyzed experience. We performed 39 semi-structured interviews with key informants and 2 focus groups of consultation with students of the first and last semesters of the selected program. Moving toward the conclusions, the existence of opposing perceptions and discourses among the actors involved in the Degree Program is examined, for the moment disciplinary-conservative readings and critical readings maintain permanent disputes. This confrontation becomes visible when certain actors-authors conceive the pedagogical processes in dance as an inventive and non-reproductive learning field (KASTRUP, 2012), in counterpart to other actors-actors who understand the formative processes in dance as tools of instrumental rationality to solve specific problems. The divergences also become visible in the reproduction of binary discursive schemes such as the dichotomies between body-and-mind, theory-and-practice, and the divergent readings that pose dialogic bridges to get out of the dichotomies.

Keywords: Curriculum. Authorization. Transit of knowledge. Degree in Dance. Paraguay.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - CONTEXTO/TRÂNSITO EM CONTEXTO/CONTEXTO EM TRÂNSITO.....	23
1. Territorialidade(s).....	23
1.1. Antes de começar - Introdução ao capítulo.....	23
1.2. A dança no Sistema Educativo do Paraguai. Caraterísticas e contradições.....	25
1.3. Dança no Ensino Superior: ponte ou disputa entre territórios novos e preexistentes?.....	31
1.4. A construção de um novo território.....	34
1.4.1. O entre-lugar da identidade.....	37
1.4.2. Incômodos e desejos.....	40
1.5. Re-acomodações territoriais.....	45
1.6. Pequenas (in)conclusões topográficas.....	47
2. Articulações para o trânsito internacional.....	49
2.1. Alguns antecedentes.....	49
2.2. Retrospectiva I: Rede Sul-Americana de Dança (RSD).....	52
2.3. Retrospectiva II: Foro Paraguai para a Dança (FPD).....	57
Pensar a dança?.....	60
Diverso e disperso.....	62
Organização gremial, institucionalidade e danças da sobrevivência.....	64
Coreopoliamento.....	68
CAPÍTULO II – ATORES E TERRITORIALIDADES.....	71
1.1. O currículo como campo.....	71
1.2. Atos de currículo.....	77
1.3. Sobre a autorização.....	80
1.4. As vozes do campo curricular.....	81
1.5. Experiência e relato.....	83
1.6. A voz em primeira pessoa e suas intersecções como método.....	87
2. O campo da Educação Superior e as questões para pensar os currículos em Dança.....	89
2.1. Imbricações epistemológicas.....	89
2.2. Botando parênteses: algumas particularidades do chão.....	92
2.3. Imbricações políticas.....	98
3. Atores e temporalidades no processo de criação e abertura da Licenciatura em Dança na FADA/UNA.....	100
3.1. Relação com a burocracia universitária da UNA.....	100

3.2. Diálogos internos e sul-americanos para a conformação do Programa de Licenciatura da FADA/UNA.....	102
3.3. Mais que uma nota de rodapé: A Escola de Dança da UFBA.....	105
CAPÍTULO III: DO CURRÍCULO INSTITUÍDO AO CURRÍCULO ENCARNADO.....	109
3.1. Consensos iniciais.....	109
3.2. Os sujeitos que encarnam o currículo.....	115
3.3. Campos do instituído.....	119
3.4. Exercícios de autorização.....	125
3.4.1. Composição dos programas de estudo.....	125
3.4.2. Polissemia.....	130
4. A legitimidade do corpo.....	133
5. O artista-criador-professor.....	137
6. O tempo contemporâneo.....	139
7. Exercícios interdisciplinares.....	145
7.1. Dançando à sombra da arquitetura.....	147
Pensando o futuro – A modo de (in)conclusão.....	152
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS.....	161

INTRODUÇÃO

A pesquisa discute o processo de criação do Programa de Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura, Desenho e Artes na Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai, identificando duas fases no processo de conformação do programa e procurando problematizá-las a partir do questionamento sobre os processos de autorização que os sujeitos como atores curriculares (MACEDO, 2013b) envolvidos protagonizam.

Partimos, portanto, identificando a fase de “**Consensos iniciais**”, para dar conta da série de planejamentos prévios à implementação do Programa pesquisado, e uma fase de “**Currículo Encarnado**” para referir à série de itinerâncias curriculares que acontecem na relação cotidiana entre os atores-autores protagonistas do cenário curricular pesquisado a partir da implementação do Programa de Licenciatura nas instâncias da FADA/UNA e do ingresso de um grupo heterogêneo de professores e estudantes ao espaço acadêmico citado.

A primeira coisa a se deduzir com isso é que a nossa fala vai apresentar a entrada da dança na universidade a partir de um contexto historicamente situado, no qual discussões de caráter metodológico, epistemológico e político vão entrecruzar-se com relatos experienciais de profissionais que acessam a um regime de signos, ao ocupar e criar novos espaços para a dança dentro do Ensino Superior no país.

Longe de ser um caminho de certezas, os profissionais envolvidos tanto na fase de elaboração de uma proposta pedagógica (Consensos Iniciais) para o nascente programa de Licenciatura, como na fase de implementação do Programa de Estudos resultante (Currículo Encarnado), estariam atravessados pela marca da legitimidade, e por isso nos perguntamos: De que modo ensinar numa licenciatura em dança sendo que nenhum de nós passou por uma? Como produzimos dança na universidade? É teoria, é prática, são fronteiras duvidosas?

O caminho está, ainda hoje, minado de perguntas, tanto para os entrevistados como para quem escreve estas linhas. É fácil citar o poeta Antônio Machado e dizer que se faz caminho ao andar para referir à complexidade dos processos de institucionalização, que estão longe de serem mapas pré-desenhados a partir dos quais fazemos as nossas intervenções. Mas o difícil é aceitar as incertezas que os processos formativos têm para nós, pensar eles em retrospectiva sem que os julgamentos da moral tamponem evidências e epifanias.

Por sua vez, cada chegada da dança nas universidades latino-americanas remete a

contextos e atores-autores bem específicos, com desejos, críticas e problemáticas concretas. Basbaum (2013) diz que nem todos os circuitos da arte entram na universidade, entretanto cada circuito tem as suas perspectivas, escolhas de valoração e buscas pela legitimidade que justificam seu ingresso.

No caso paraguaio, corresponde dizer que [o setor da dança que ingressa] trata-se de um sujeito coletivo, periférico em relação aos modos predominantes de produção em dança no país, que ingressou e ganhou novos espaços dentro do campo da Educação Superior. Esse sujeito autodenominado *periférico* denuncia até hoje o esgotamento de um modo de trabalho em dança que circunscreve grande parte das suas ações à transmissão de conteúdos preestabelecidos nas etapas de formação pré-profissional, questionando a falta de produção profissional diversa em dança dentro do país e exigindo o repensar de modelos pedagógicos e de gestão em artes cênicas para a comunidade artística.

O que entendemos por “*sujeito periférico*”? Para os profissionais envolvidos nos nascentes espaços do Ensino Superior em Dança no Paraguai, existia um modelo hegemônico de produção com dança no país, majoritariamente formado por escolas de caráter público e privado, inseridas dentro da formação pré-profissional administrada pelo Ministério de Educação e Ciências (MEC). Essas escolas, ao mesmo tempo em que mantinham relações corporativas com as instâncias reguladoras da educação, conformavam uma tradição disciplinar que entendia os processos de formação em dança mais como um exercício mimético do que criador.

Em paralelo, o trabalho artístico sistemático exercido por intérpretes-pesquisadores e/ou docentes-pesquisadores com trajetória no âmbito (integrantes tanto de coletivos artísticos autogeridos como de companhias estatais), apresentava-se como um modelo de produção periférica, enquanto seus referentes tiveram uma visibilidade marginal em relação às escolas anteriormente citadas, que estavam disseminadas por diversos espaços de circulação.

Portanto, era mais fácil garantir a circulação das produções oriundas das escolas de dança pré-profissionais, as condições de produção profissional eram marginalizadas, sendo essa uma realidade que afetava tanto às companhias estatais como às companhias independentes autogeridas.

Daí que os profissionais paraguaios consultados durante o transcurso da pesquisa falaram do seu lugar de produção como um lugar *independente*¹, para além de integrar

¹ Expressão colocada pelos entrevistados número 10, 15, 17, 25 e 29.

companhias estatais de dança, por enquanto, se era independente ao modelo dominante exposto em linhas anteriores. E é por isso que o interesse desse grupo estava colocado numa aposta pela formação superior como possibilidade real de concretizar outros modos de produção artística, a fim de visibilizar o dançarino profissional dentro da sua sociedade.

Mesmo sendo esta uma pesquisa que tem como principal interesse se referir à conformação de um programa de Licenciatura dentro da Universidade Nacional de Assunção (UNA), seria incorreto apresentar uma reflexão que só se situasse na especificidade do caso. Por isso, e ao longo do primeiro capítulo, é necessário fazer referência à diversas experiências de articulação, tanto a nível nacional como internacional, que permitiram a este setor periférico conquistar um espaço institucional dentro das Universidades e Institutos Superiores. É importante também, fazer referência à primeira experiência de conformação de um programa de Licenciatura em Dança no Paraguai, efetuada pelo Departamento de Dança do Instituto Superior de Belas Artes (ISBA) no ano de 2010, e discutir como as duas licenciaturas nascentes vão tecendo pontos de encontro e de distanciamento para questionar o modelo de produção hegemônico em dança.

Por sua vez, o capítulo primeiro procura se referir à forma que a criação das Licenciaturas em Dança afetou os espaços de formação pré-profissional pré-existent, gerando assim conflitos manifestos ou latentes entre os atores que ingressaram na Educação Superior e os atores que questionaram as metodologias e a legitimidade desse primeiro grupo. Mas, por trás dessas disputas político-institucionais entre modelos de produção, reconfigura-se um campo discursivo sobre dança, corpos e praticas.

Pensar numa Licenciatura em Dança no contexto estudado implicou uma série de exercícios para todos os atores envolvidos. Por um lado, exigiu aprender a dialogar com uma universidade que estava aprendendo a aceitar as artes como possíveis áreas de conhecimento. Por outro lado, foi necessário desenhar, ao menos de forma provisória, uma abordagem pedagógica e política para o programa em desenvolvimento, uma base sobre a qual se semeiam perspectivas sobre dança.

Desta forma, é adequado fazer referência ao estabelecimento de relações de cooperação entre representantes do Foro Paraguai pela Dança (FPD) e docentes pesquisadores do Programa de Pós-graduação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), marco que será descrito ao longo dos três capítulos da dissertação. Dita interfase entre profissionais permitiu um intercâmbio acadêmico

fundamental para pensar um possível caminho curricular para a nascente Licenciatura paraguaia.

Por enquanto, os referentes que lideraram o processo de planejamento da Licenciatura em dança dentro da UNA estabeleciam relações de parceria com acadêmicos da escola brasileira, o exercício de compor uma proposta curricular para a FADA/UNA caracterizou-se por tomar como principal referente teórico o programa de Estudos da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), estabelecendo uma ponte dialógica entre o referencial curricular escolhido e os saberes experienciais dos atores locais envolvidos no processo de planejamento da Licenciatura. Desse modo, criavam-se, ao dizer de Santos (2014), zonas de vizinhança curricular capazes de elaborar novas produções singulares a partir de múltiplas referências sem aparente relação, ou seja, uma heterogênese que tecia novos caminhos curriculares.

Desse modo, na fase de Consensos Iniciais foram se dando de forma simultânea, relações de aproximação e de resignificação dos princípios acadêmicos apresentados pelo referencial brasileiro, situação que iria entrelaçar-se ao longo do tempo com a visão dos projetistas paraguaios, os quais, a partir de sua trajetória artístico-profissional no campo da dança, foram aproximando e contrastando seus conhecimentos com os do programa pedagógico da Escola de Dança localizada em Salvador, Bahia.

Mas o diálogo entre uma estrutura curricular desterritorializada (DELEUZE e GUATTARI, 1988) e a própria voz dos atores envolvidos no processo de criação do Programa pesquisado não era um exercício carente de contradições. Falarmos de desterritorialização por enquanto traz a um novo cenário a marca de um referente curricular instituído em outro contexto, e essa mobilidade territorial dilui os sentidos iniciais do referencial escolhido, criando outros campos curriculares e caminhos na sua relação com o novo chão e as intervenções experienciais dos atores-autores curriculares protagonistas.

Desse modo, são várias capas de saberes sobrepostas as que configuram a proposta curricular resultante. E o que acontece com esses novos campos curriculares esgrimidos? Com essas zonas de vizinhança curricular criadas? Quando elas são temporalmente sedimentadas numa proposta pedagógica instituída para um Programa de Licenciatura em dança na experiência pesquisada? Melhor ainda, quais processos de autorização outros vão se gestando quando o programa inicia suas atividades e permite o ingresso de novos sujeitos curriculantes que ingressam ao campo?

Daí a pergunta central desta pesquisa referir-se aos processos de autorização que se dão tanto na fase de planejamento como de implementação do Programa de Licenciatura em Dança na FADA/UNA.

É de nosso interesse discutir tanto os processos de autorização que acontecem na fase de **Consensos Iniciais** e que permitiram o estabelecimento de pactos instituídos em forma de um programa pedagógico para a nascente Licenciatura em Dança, assim como também as apropriações e transgressões em ato dos conteúdos curriculares sancionados, a partir da entrada de um grupo heterogêneo de professores e estudantes ao cenário curricular instituído.

Ou seja, interessa analisar tanto o exercício de construção dos consensos curriculares provisórios, como a maneira na qual o campo do instituído toma outros cursos e implanta novos significados nas itinerâncias do dia a dia dos atores implicados, denotando assim a complexidade dos processos curriculares na prática.

A ideia de um currículo real ou currículo em ação (SACRISTAN, 2007) nos é apresentada como aquele currículo que é construído de forma incessante no cotidiano e envolve diversos atores sociais: professores, estudantes, comunidade educativa, movimentos sociais, acadêmicos de renome, técnicos de gabinete, etc. Sem ignorar a importância dos conteúdos sancionados, entendemos o currículo como um conjunto de conhecimentos e experiências, como um campo que se movimenta entre o instituído e o instituinte, entre os acordos pré-escritos e as intermitências, itinerâncias e heranças nas ações dos seus protagonistas.

E longe de pensar a presente pesquisa como uma instância avaliativa dos resultados de um programa em andamento, a mesma apresenta o desafio de repensar categorias como criação, implementação e avaliação. Saindo de uma dicotomia determinista que pensa estas categorias como separadas, o exercício criativo é apresentado como uma construção incessante, sempre disponível, inclusive na fase de aplicação e avaliação de um programa pedagógico, fazendo do currículo um dispositivo formativo de caráter aberto.

Procuramos assim, pensar em voz alta a série de encontros e desencontros entre atores curriculantes que constroem, a partir das suas práticas e etnométodos (MACEDO, 2016), o currículo real na experiência da Licenciatura em Dança na UNA. Ou seja, transcorrer os conteúdos acordados dentro do currículo pré-escrito e entrar nas construções de significado de professores, estudantes, corpo administrativo e acadêmico do programa.

Todo isso resulta fundamental para recuperar ideias, palavras, tensões e contradições cativas ou invisibilizadas.

Mas, por sua vez, para fazer isto é necessário revisitar parte de um caminho percorrido, tendo integrado durante o ano de 2015, o corpo docente da licenciatura estudada. Isso me torna um sujeito curriculante e anteriormente imerso na fase de implementação do Programa, ou seja, a chamada fase de **Currículo Encarnado**.

Revisitar uma experiência vivida faz com que, em alguns momentos, a escrita da dissertação pule de forma pouco ortodoxa entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural. O eu e os nós são usados para dar conta de um lugar de implicação, ao mesmo tempo que pessoal, acadêmico-política.

Partindo das itinerâncias acadêmicas realizadas pelo grupo de pesquisa FORMACCE em Aberto, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, me incluo à ideia de uma etnopesquisa implicada (MACEDO, 2016), entendendo que na mesma, o lugar de implicação do investigador com seu trabalho é duplo: por uma parte, o pesquisador se reconhece como ator imerso no campo, capaz de conhecer as singularidades do terreno e alcançar uma compreensão crítica dos fenômenos analisados, pelo fato de pertencer ao próprio fenômeno, tendo ele um lugar de privilégio exclusivo. Mas ao mesmo tempo, a implicação também denota um compromisso com o que nos motiva a investigar, com a série de projetos sócio-existenciais que nos atravessam.

Entretecer a voz própria com as dos autores curriculantes deste trânsito de saberes foi um trabalho que exigiu uma série de exercícios metodológicos. Foram realizadas 39 entrevistas semiestruturadas. Do total de entrevistados, 12 foram professores pertencentes ao Programa de Licenciatura em Dança da FADA/UNA. Também foram consultados três professores do Programa de Pós-graduação da Escolha de Dança da UFBA.

Os 24 entrevistados restantes correspondem a um grupo diverso: autoridades acadêmicas administrativas da FADA/UNA, ex-integrantes da Equipe técnica que criou o Programa de Estudos da graduação estudada, professores de dança de escolas públicas e privadas de Assunção e área metropolitana, gestores de artes cênicas do Paraguai, ex-integrantes do SINTRABALLET, representantes de grêmios de professores e diretores de academias de dança, técnicos do Ministério de Educação e Ciências do Paraguai, professores do Programa de Graduação no Instituto Superior de Belas Artes, funcionários da Secretária Nacional de Cultura do Paraguai, entre outros.

Igualmente, foram realizados dois grupos focais de consulta a estudantes que participam do Programa de Licenciatura analisado. Para a seleção de participantes, estabeleceu-se como critério consultar a um primeiro grupo formado por estudantes matriculados nos dois últimos anos da Licenciatura (quinto a oitavo semestre) e um segundo grupo composto por estudantes matriculados nos dois primeiros anos do programa. Ambos contaram com um total de nove participantes, sendo as consultadas realizadas durante o segundo semestre de 2017.

O esforço cotidiano de construir um programa de Licenciatura em Dança debruça-se, ao longo destas linhas, em discussões de caráter epistemológico, questionando as intersecções e os conflitos entre a linguagem racional como estratégia hegemônica de construção de conhecimento nos espaços acadêmicos e o lugar do corpo como gerador de cultura e saberes. Se a dança é uma área de conhecimento que busca seu espaço na Universidade, como superamos as linhas abissais (SOUZA SANTOS, 2006) modernistas que ainda pensam o fazer teórico como um exercício racional, abstrato e objetivo, e colocam as intervenções das práticas corporais como mera subjetividade indecifrável e resultante de exercícios racionais prévios?

Longe de tecer uma leitura consensual sobre as múltiplas intersecções que fazem o campo da dança no Paraguai, o grupo humano participante na experiência colocará discursos contrapostos em torno de temáticas como dança, corpo, contemporaneidade, construção de identidades e trans-disciplinariedade, entre outros tópicos.

Ao questionar-se sobre quais corpos deviam entrar numa Licenciatura em Dança, leituras disciplinares e leituras críticas estarão em disputa permanente. O campo da dança de um país é diverso ao de outro e os corpos que o habitam dão conta disso. E inevitavelmente, ao se criar um novo espaço formativo para a dança, discursos corporais até então invisibilizados pelos mecanismos de regulação pré-existentes aparecem e procuram seu espaço dentro da Universidade.

Ao mesmo tempo, a Universidade se apresentará para os atores-autores envolvidos, não somente como um campo de intervenções epistemológicas, mas também políticas. Ao se tratar da principal universidade pública do país, o peso da sua história institucional exigirá à nascente Licenciatura um diálogo constante com estruturas conservadoras que dificilmente aceitam os programas novos e o diálogo constante com os contextos intermitentes do movimento estudantil universitário atual.

As vozes que entretecem a presente dissertação são múltiplas, e as interlocuções

diversas. Deixar que as contradições entre o instituído e instituinte apareçam é o critério de quem escreve estas linhas, o caminho a seguir para o futuro mais próximo. Por enquanto assumimos que aprender não é descobrir de antemão o pré-existente, mas sim transformar nossa existência em algo com alguém, a aposta pela construção deste novo espaço para o setor da dança se apresenta como uma tarefa complexa que exige muitas coisas: exige uma escuta sensível de seus atores, exige um entendimento das estruturas universitárias e das eventuais danças que podemos construir com elas e apesar delas. E exige, principalmente, um diálogo com a comunidade da dança que faz a nosso território ser o que ele é, por enquanto a marca da Universidade é de conformar projetos e caminhos vários para a sociedade.

CAPÍTULO I - CONTEXTO/TRÂNSITO EM CONTEXTO/CONTEXTO EM TRÂNSITO

1. Territorialidad(es)

1.1. Antes de começar - Introdução ao capítulo

A abertura de Programas de Licenciatura em Dança no campo da Educação Superior no Paraguai apresenta-se como um fenômeno em fase de consolidação que aponta para a modificação de práticas dentro dos espaços de profissionalização da dança no país. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta-se como um exercício de reflexão provisória e de caráter não conclusivo, que busca caracterizar o contexto a partir do qual a dança ingressa na educação superior, abrindo assim novas territorialidades.

É importante esclarecer que oficialmente foram reconhecidos até a data três programas de Licenciatura funcionando em âmbito nacional, sendo um elemento comum a todos eles sua incursão dentro da educação pública. O primeiro deles foi o Programa de Licenciatura em Dança do Instituto Superior de Belas Artes (ISBA), instituição dependente do Ministério de Educação e Ciências (MEC) do Paraguai, que inicia suas atividades acadêmicas durante o ano de 2010, em Assunção, cidade capital. As outras duas, que nasceram quase no mesmo período, correspondem ao Programa de Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura, Design e Artes da Universidade Nacional de Assunção (FADA/UNA) que marca o início de suas atividades acadêmicas a partir dos anos de 2012/2013, cuja experiência é o eixo central da presente dissertação. E, finalmente, a concretização de um Programa de Licenciatura em Dança na Universidade Nacional de Este (UNE) no Departamento de Alto Paraná, no ano 2012. Deste modo, duas das propostas acadêmicas mencionadas têm suas áreas de atuação na capital e área metropolitana de Assunção, enquanto a última experiência citada constitui sua área de atuação no leste da região oriental do país, na capital do Departamento de Alto Paraná².

Convém realizar uma necessária exceção no que se relaciona à apresentação do presente capítulo. Embora sejam três as experiências mencionadas no que se refere à criação de uma nova territorialidade para a dança dentro do campo da Educação Superior, o alcance de nossas reflexões para o capítulo se centrará nas duas primeiras experiências citadas, devido ao reconhecimento da vinculação histórica e propositiva entre ambos os

² O Paraguai se encontra dividido em duas regiões principais (Oriental e Ocidental), sendo a primeira região menor em extensão, mas amplamente superior em densidade populacional. No que respeita à administração governamental, o país está dividido em 17 departamentos e um Distrito Capital (Assunção).

projetos. Espera-se, em pesquisas posteriores, poder aprofundar-se nos processos de criação protagonizados pela UNE, a fim de ter um panorama mais abrangente sobre os Programas de Graduação em Dança habilitados em âmbito nacional.

A abertura destes programas implicou, entre outras coisas, na criação de novas territorialidades no marco do aprofundamento de processos de profissionalização da dança no país. Esta afirmação exige, entre outras coisas, responder a três perguntas básicas: a que nos referimos com a expressão “criar novas territorialidades”? Quais coisas se movem debaixo deste solo analisado, em processo de transformação? E, finalmente, quem são os habitantes desse novo solo, desta nova territorialidade criada?

Igualmente, consideramos que o contexto dentro do qual se dão estes novos exercícios de profissionalização da dança está marcado por situações de fragmentação, coreopoliamento (LEPECKI, 2012) e insularidade que são lidas em chave dupla, pois caracterizam a linha de ação, tanto do sujeito emergente que constrói estas novas territorialidades ao integrar um circuito de arte dentro das instâncias da educação superior (Institutos Superiores e Universidade, respectivamente), como a linha de ação do próprio Estado paraguaio na criação de sua institucionalidade cultural (VELÁZQUEZ, 2013).

A criação de espaços para a dança dentro da Educação Superior, ao mesmo tempo em que configuram respostas provisórias e ainda incipientes a um mal-estar manifesto dentro dos espaços de formação da dança na conjuntura estudada (o qual será posteriormente descrito), acarreta dentro de si a busca de novos sentidos e imaginários sobre dança aos imperantes em espaços hegemônicos no Paraguai.

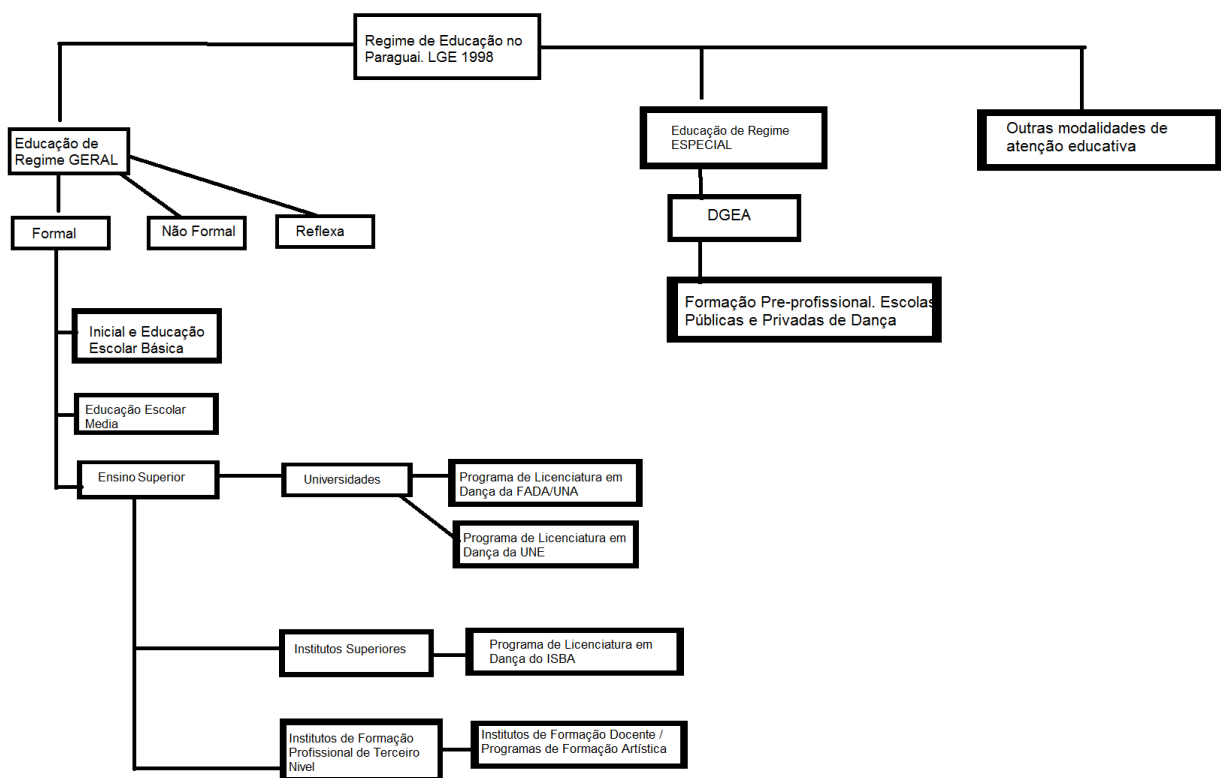
O sujeito coletivo que inicia e protagoniza estas práticas na Educação Superior é oriundo, principalmente, ainda que não de forma exclusiva, de espaços de formação pública de trajetória na esfera pré-profissional em dança: falamos assim de professores inseridos nas escolas de formação técnica em dança, dependente de municípios e financiadas pelo Estado. Estes profissionais mantêm uma postura crítica em relação aos conteúdos e práticas pedagógicas imperantes nestes e outros espaços de formação pré-profissional, razão pela qual insistem em aprofundar os processos de profissionalização da dança, criando outros espaços formativos.

Ao mesmo tempo, vale assinalar que existiu um histórico de articulação de estratégias de ação, tanto em âmbito nacional como internacional, que contribuíram com o processo de criação destes programas de Licenciatura. Tal fator histórico será descrito na segunda seção do presente capítulo. Estas estratégias de articulação, mesmo que

itinerantes, constituíram autênticos exercícios de composição, conseguindo algumas delas tecer relações interinstitucionais inéditas entre o Paraguai e países da região. Em breve, nos competirá mencionar a experiência da hoje desaparecida Rede Sul-Americana de Dança (RSD) e a conseqüente criação do Foro Paraguai pela Dança (FPD) como instância de representação do Paraguai diante da RSD, para fazer referência a esse período de articulação no trânsito internacional.

1.2. A dança no Sistema Educativo do Paraguai: Características e contradições

Desde a sanção da Lei Geral de Educação (LGE) no ano de 1998, o Sistema Educativo no Paraguai reconhece dentro de seu organograma três regimes sobre os quais assentar suas bases: a educação de regime Geral (I), a educação de regime Especial (II) e outras modalidades de atenção educativa (III). Especifica-se no Artigo 26 da citada lei que a educação de regime Geral se divide em Formal, Não Formal e Reflexa. Por sua vez, a Educação Formal se subdivide em Inicial e Educação Escolar Básica, Educação Escolar Média e Educação Superior. Com a sanção desta lei, todas estas instâncias passaram a ser reguladas pelo então denominado Ministério de Educação e Cultura (MEC).



Quadro I: Estrutura do Regime de Educação no Paraguai a partir da sanção da Lei Geral de Educação de 1998.

Enquanto os programas de Licenciatura em Dança inscreveram suas ações dentro da educação de **Regime Formal** (especificamente dentro da Educação Superior), as Escolas Técnicas de dança de financiamento público e privado preexistentes à formação Superior foram acolhidas pelo **Regime Especial** dentro da mencionada lei.

Anos mais tarde após ter sancionado a LGE, o MEC criaria a Direção Geral de Educação Artística (DGEA), como órgão específico para o apoio e supervisão do ensino das artes dentro do Regime Especial em âmbito nacional. Parte deste processo de regulação em função da DGEA implicou tanto o estabelecimento de normativas para a habilitação de escolas e instituições dedicadas ao ensino de disciplinas artísticas no regime especial (que incluía as áreas de dança, teatro, música, artes plásticas e outras) como o estabelecimento de objetivos principais e aspectos básicos a serem contemplados nos currículos de cada especialidade artística. Deste modo, as instituições artísticas contavam com planos curriculares sancionados a nível nacional, aos quais se limitavam, uma vez habilitados.

A LGE estipulou como finalidade da educação artística proporcionar aos alunos uma formação que garantisse a capacidade e a qualificação no cultivo das artes, para a qual o MEC articularia esforços com os governos estaduais, municípios e iniciativa privada, a fim de ter garantidos processos formativos em diversas expressões artísticas (Art. 68). A citada lei também contemplou a possibilidade de que estudantes pudessem realizar os cursos tanto de regime geral como de regime especial, coordenando os dois tipos de formação e possibilitando convalidações entre ambos.

No que diz respeito às instituições privadas dedicadas à formação em educação artística, as mesmas poderiam outorgar certificados ou títulos oficiais com autorização do MEC (Art. 74), tendo, assim como as escolas públicas, como graduação máxima o **Professorado Superior** na área eleita, e sendo esta formação pertencente ao mencionado campo da Educação de Regime Especial.

Da formulação da lei até o presente, numerosas instituições dedicadas à formação artística foram habilitadas pelas instâncias estatais paraguaias. Cabe ressaltar que dentro do campo das artes cênicas, o número de instituições destinadas ao ensino de dança é amplamente superior ao de escolas habilitadas para trabalhar com processos formativos em teatro e/ou declamação. Segundo dados oficiais da DGEA³, existe hoje um total de 298

³ Dados oferecidos pelo Ministério de Educação e Ciências do Paraguai durante a segunda imersão no campo, realizada durante os meses de agosto até outubro de 2017.

instituições registradas para a formação em dança e somente 32 para trabalhar a formação em teatro e declamação a nível nacional. Por sua vez, chama atenção uma notória concentração de instituições públicas e privadas na capital (Assunção), sua área metropolitana e algumas cidades do departamento Central. A polarização destas instituições em regiões específicas denota, por sua vez, a ausência de escolas de financiamento público e privado em outras regiões do país. Cabe a pergunta se estas ausências são cobertas com iniciativas autogestionárias que acontecem por fora dos registros do Estado.

Esta formação em dança de Regime Especial, reconhecida e certificada pelo Estado através do MEC, circunscreve suas ações em um plano disciplinar onde determinadas linguagens da dança são validadas com uma titulação concedida pelas instâncias ministeriais. Estabelece-se uma formação de doze anos em dança, dividida em quatro ciclos: Ciclo básico (primeiro ao sexto curso), Intérprete (sétimo e oitavo curso), Professor Elementar (nono e décimo) e Professor Superior (11º e 12º curso) para as áreas de dança clássica, dança paraguaia e dança espanhola. Por sua vez, a formação em dança contemporânea (recentemente habilitada pela DGEA)⁴ conta com um ciclo de seis anos para a formação de intérprete e mais dois para alcançar o professorado.

Embora as escolas habilitadas estejam acostumadas a oferecer outras opções de trabalho corporal além dos reconhecidos nos ciclos de formação oficial descrito, os estudantes que passam por esta formação alternativa não recebem uma certificação que os habilite profissionalmente.

Por sua vez, os alunos ingressantes no ciclo de formação ministerial se veem na obrigatoriedade de participar de um ciclo de matérias complementares a partir do nono ano de estudo, ou seja, ao iniciar sua formação no professorado elementar. O ciclo pretende abordar conteúdos vinculados ao plano pedagógico para preparar os futuros professores e também oferecer uma formação complementar aos intérpretes de dança em outros campos (como os de história da dança, desenho de indumentária, anatomia, entre outros).

⁴ É importante sinal que, mesmo sendo oficialmente reconhecida pelos organismos de regulação estatal, a formação em dança contemporânea tem até hoje dificuldades na sua implementação dentro das escolas públicas e privadas de formação pré-profissional. Por enquanto, dito reconhecimento se dá no plano dos consensos a nível documental, mas ainda se enfrenta obstáculos para sua implementação real e de alcance a nível nacional, diferente do que acontece com as outras disciplinas da dança reconhecidas pelo Estado.

Ciclos	Cursos	
Ciclo básico	1º ao 6º curso	
Intérprete	7º e 8º cursos	
Professorado Elemental	9º e 10º cursos	Ciclo de matérias complementares
Professorado Superior	11º e 12º curso	Conteúdos programáticos: Educação musical, Anatomia, Folclore, Didática, Tecnologia do aprendizado, Técnica teatral, maquiagem, História da dança, Psicologia

Quadro II: Ciclos de formação pré-profissional em dança no sistema de educação de Regime Especial do Paraguai.

A maioria dos estudantes que ingressa nesta formação descrita o faz durante a infância, culminando seus estudos entre os 17 e 19 anos, idade que na maior parte dos casos coincide com a finalização da educação média dentro do Regime Formal de Educação, recebendo-se assim o título de Professor(a) Superior de Dança. Embora a disponibilidade de um título de formação técnica (como é o de Professor Superior) tenha permitido a estes estudantes uma saída laboral rápida ao finalizar seus estudos, vale ressaltar as limitações que a mesma tem apresentado no campo de ação profissional desde a sanção da LGE.

Voltando para a LGE, a mesma estipula que para exercer a docência de matérias artísticas nos distintos níveis da educação formal em escolas públicas e privadas do país (inicial, educação escolar básica e educação de nível médio) seria necessário possuir título profissional de licenciatura ou seu equivalente na área específica de atuação, ou seja, priorizava-se a formação superior para ocupar postos de trabalho vinculados à docência em artes nas escolas formais paraguaias. A lei aceita casos excepcionais onde profissionais com notórios conhecimentos e experiência podem exercer a profissão, apesar de não possuírem a formação acadêmica exigida. Por sua vez, a Lei de Educação Superior (LES), sancionada no ano de 2013, no que respeita a titulações, determinou que só as universidades ou Institutos Superiores estão habilitados para outorgar títulos de graduação e pós-graduação (Art. 72).

Deste modo, estudantes egressos das instituições de educação artística de regime especial só estavam habilitados (em termos legais) a exercer a docência fora do regime formal.

A partir da sanção da LGE até a conformação do primeiro programa de

Licenciatura em Dança (ou seja, o Programa de Licenciatura em Dança do Instituto Superior de Belas Artes, habilitado no ano 2010) transcorreram 12 anos. Embora a exceção mencionada acabasse sendo regra em muitas ocasiões durante esses anos, permitindo aos egressos do regime especial ingressar em postos laborais de escolas públicas e privadas do Regime Formal, legalmente, estabeleceu-se que a docência em matérias artísticas dentro do campo da educação formal estaria a cargo dos professores egressos dos centros de Formação Docente. Ou seja, diante da ausência de Programas de Licenciatura em Dança, Música, Artes Plásticas ou Teatro que habilitassem profissionais a ocupar cargos em escolas, seriam os egressos de Centros de Formação Docente os encarregados em cobrir esses espaços (Art. 73, LGE).

Tanto a LGE como a LES determinavam que a Educação Superior fosse formada pelas Universidades, os Institutos Superiores e as Instituições de Formação Profissional de Terceiro Nível. Dentro destas últimas, encontravam-se os Institutos de Formação docente, alguns dos quais ofereciam programas de Educação Artística. Os ingressantes destes programas passavam a integrar um ciclo formativo de três anos, depois do qual se formavam como professores de Educação Artística para trabalhar ‘no formal’⁵.

Esta formação docente apresentava uma série de dificuldades para cumprir com o requerido dentro da LGE para o ensino de arte nas escolas formais. Por um lado, o currículo não oferecia conhecimentos específicos e aprofundados dentro de uma área, pois argumentava que em um ciclo formativo de três anos o egresso conseguiria manejar conceitos de artes plásticas, dança, música e teatro. E, por sua vez, a formação docente não estava a par de uma formação de graduação oferecida pelas Universidades e Institutos Superiores (devido a que a quantidade de horas cursadas era menor e os requisitos de egresso eram distintos), motivo pelo qual integrava a hierarquia mais baixa dentro da Educação Superior. Não obstante, ao integrar dita hierarquia e ao não existir programas de Licenciatura em Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas, uma vez sancionada a LGE em 1998, estes institutos passam a ser o espaço habilitante para ensinar no formal e “encher” o vazio legal criado pela LGE nessa conjuntura. Os programas de Licenciatura nestas áreas de conhecimento artístico apareceriam anos depois de sancionada a LGE.

Desta forma, a maior parte de egressos do professorado superior de dança de Regime Especial acabava ensinando dentro das próprias instituições de regime especial,

⁵ Expressão utilizada nas entrevistas para fazer referência ao ciclo que configura o regime formal de educação estabelecido na LGE.

ou seja, em academias privadas de dança ou institutos municipais públicos, reproduzindo uma lógica onde a mesma instituição de formação absorvia os novos profissionais.

Ao se apresentar todas estas limitações, identificava-se a expansão de uma formação pré-profissional precarizada por múltiplas vias nas escolas técnicas de dança. Por um lado, estava a falta de uma revisão e atualização sistemática dos conteúdos curriculares dos programas habilitados pelo MEC para a formação de intérpretes e professores superiores de regime especial. Ao se tratar de currículos disciplinares, ou seja, propostas que partiam de uma divisão e especialização pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que são elaboradas ou utilizadas e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2007, p.21), a atualização de conteúdos curriculares variava entre os casos.

Deste modo, os Programas Nacionais de Dança Paraguaia e Dança Clássica não haveriam sofrido modificações significativas desde sua implementação na década de 1980, enquanto o Programa de Dança Contemporânea para Professor, habilitado durante a segunda metade da década de 1990, teve que passar por modificações para sua implementação definitiva no ano de 2013. Produzia-se, deste modo, uma defasagem entre os conteúdos em consenso pelas instâncias reguladoras e as problemáticas reais que apareciam na sala de aula, ao ponto em que o dito conteúdo perdia seu caráter de documento referencial para os professores em exercício.

Outra problemática identificada dentro da formação pré-profissional é a propagação de professores muito jovens egressos do regime especial, cuja formação na área pedagógica e até técnica resultava deficiente. Ao ser parte de um sistema que lançava professores jovens que geravam mais professores jovens (os quais, em algumas ocasiões, eram inclusive reabsorvidos por suas próprias instituições de formação) e ao ter como única opção profissional ensinar nestes espaços, o caráter dos conteúdos apresentados para as seguintes turmas de estudantes tendia mais à réplica do já aprendido do que ao diálogo com outros saberes, tornando difícil superar uma formação que, em numerosos casos, havia sido superficial.

Ou seja, o estudante acabava tendo uma formação técnica deficiente. E ao não se 're-expor' as estratégias pedagógicas com as novas turmas, resultava-se impossível romper com o ciclo.

A este problema se soma, de forma transversal, a dificuldade que dançarinos jovens tinham em integrar coletivos ou companhias de dança que contribuíssem para sua

formação profissional. Ao existir um número muito limitado de agrupações com financiamento regular em campo público e/ou privado, as mesmas não podiam absorver a oferta dos numerosos intérpretes dispostos a integrá-las. Por sua vez, o lançamento esporádico e não sistemático de editais para o financiamento de obras concluídas e/ou processos criativos em artes cênicas dificultava a continuidade na produção de coletivos independentes.

1.3. Dança no Ensino Superior: ponte ou disputa entre territórios novos e preexistentes?

Em uma análise retrospectiva sobre a experiência de criação da Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pelotas, Campos da Motta Santos (2016) reflete em torno dos processos de aproximação e distanciamento entre as ofertas acadêmicas dos nascentes programas de graduação em dança e o panorama preexistente: o quão entendíveis são estes programas para a comunidade? Como chegam as informações sobre estes novos espaços para os possíveis interessados?

No jogo de forças entre conservação e inovação a autora põe em tensão uma série de questões, entre elas as dificuldades que os programas de Licenciatura em dança assumem se a proposta se distanciar muito de uma tradição preexistente; a importância de reconhecer e absorver a força de trabalho disponível para não ficar como uma unidade acadêmica isolada e os interesses que possam ser afetados com a criação destes novos espaços.

Neste sentido, os questionamentos aos nascentes programas de Licenciatura em Dança no Paraguai foram (e continuam) sendo numerosos, enquanto alguns destes foram colocados por representantes agrupados em organizações de docentes ou de escolas de dança privadas, oriundas da formação pré-profissional de regime especial. Falamos assim de críticas apresentadas por referentes de espaços de formação preexistentes aos Espaços de Ensino Superior em Dança.

Por que continuar uma formação? O que mais se vai aprender? Estas questões, longe de refletir em torno das potências existentes nos distintos espaços que fazem os processos formativos em dança (formais ou não), davam conta de imaginários que circunscreviam uma prática diversa (dançar) a um só campo: o da formação disciplinar institucionalizada na esfera ministerial. Motivo pelo qual referentes da formação no Regime Especial assumiam que o alcance de uma formação em dança fechava toda a complexidade possível ao culminar estes estudos.

Esta leitura questionava a legitimidade não só da formação em dança dentro da educação superior, mas também (ou principalmente) a de processos formativos em dança e artes cênicas de notável alcance no país e cuja área de atuação estava fora do formal, como era o caso das danças urbanas, o circo-teatro, ou, até há pouco tempo, a própria dança “contemporânea”.

Ao mesmo tempo, questionava-se a legitimidade de uma formação de quatro anos inserida dentro da Educação Superior, que seria muito *vantajosa* em relação a uma de doze anos. Esta lógica, além de conferir um caráter simplista à temporalidade dos processos formativos, não refletia sobre as diferenças existentes em cada solo. A Formação Superior está longe de ser um campo homogêneo, pois se trata de um terreno concorrido e até disputado por distintos setores de uma sociedade. Sua diversidade abarcante se dá não só em termos de conhecimento a ser abraçado e produzido (ciência, tecnologia, arte), mas também em termos de grupos, organizações, sujeitos que ingressam nela. A crítica apresentada, além de reducionista era autoexcludente, pois seus atores não se reconheciam como sujeitos em potencial para ocupar esse espaço público, caracterizado por conter múltiplos referentes sociais.

Talvez, a crítica mais notória (e sobre a qual falaremos no capítulo III) recaiu sobre o programa de Licenciatura da FADA/UNA quando propôs um perfil de ingresso sem restrição a uma formação específica em dança, permitindo assim a entrada de linguagens corporais diversas, muitas delas eram tidas como dança menor em relação às linguagens institucionalizadas da formação estatal. A possibilidade de que estes outros saberes puderam se legitimar dentro de um campo laboral gerou crítica e resistência por parte de outros nichos da dança inseridos nos espaços já descritos.

Neste caso, essa resistência pode ser lida em duplo sentido. Por um lado nos obriga a abrir a sempre presente pergunta ‘o que é a dança?’ e a fim de discutir o caráter desta resistência: ‘quais corpos intervêm na dança?’ ‘quais potências hospedam estes corpos?’

Quando Thereza Rocha (2011), Helena Katz (2004) e André Lepecki (2006) perguntam o que é a dança contemporânea, não o fazem para definir uma categoria em especial, nem uma linguagem exclusiva do corpo, nem um estilo (para jogar com certas gírias do senso comum). Estes autores buscam abrir o próprio conceito de dança. Rocha é radical nesse sentido, criticando a forma na qual a resposta a esta pergunta sempre se amparou em um princípio de identidade intermediada pelo verbo ser e cuja única figura de atualização sempre foi a estrutura de predicação:

[...] Admitimos, assim, do ser, a multiplicidade, porém somente como atributo da decisão apriorística de que o ser seja, pluralidade que só é admitida ao nível do predicado, do que vêm depois. Perguntamos o que é partindo do pressuposto de que a resposta virá relacionando um predicado variável a um sujeito fixo (ROCHA, 2012, p. 5).

Falamos assim de danças com sobrenomes (dança clássica, dança popular, dança jazz, dança de rua, etc), pressupondo que a multiplicidade está na capacidade de predicação, enquanto a base do sujeito se mantém imóvel. Nosso sujeito fixo já tem uma origem anteposta, ‘descoberta’ por outros e herdada até nossos tempos. Não necessita mais.

Diante disto, Rocha buscará abrir o próprio sujeito, o próprio conceito de dança, abrir sua ontologia e pensar uma dança que a única essência possível seja sua eterna diferença, um eterno vir-a-ser na história cuja arqueologia pode e deve ser sempre revisitada. Em uma linha similar, Lepecki discutirá a existência de um programa ideológico no qual se define e reproduz o que deve ser valorizado como dança e o que deve ser excluído de seu âmbito como algo sem futuro. Todo questionamento a estas certezas ontológicas será tomado como traição, substantivo que serve para denotar o caráter dogmático de certos cânones.

É interessante pensar no caráter dessa traição e os discursos que ela denota no caso citado em linhas anteriores: um perfil de ingresso que aceita múltiplas linguagens, por sua vez, pressupõe a entrada de múltiplos corpos, cada um deles com uma potência a expor. Sem lugar para dúvidas, isto incomodou as leituras disciplinares pouco familiarizadas com a multirreferencialidade (MACEDO, 2012, GONÇALVEZ BARBOSA, 2012) alcançada, não só em nível de linguagens da dança e/ou conhecimentos técnicos da área; mas sim entre experiências de vida diversas que ingressam em um mesmo campo, rompendo com preconceitos estéticos (mas ainda vigentes em nosso tempo) que definem quais corpos podem (ou merecem) dançar e quais corpos não.

Falamos assim de corpos que não só dançam com codificações diversas, mas que também provêm de várias zonas geográficas do país, de idades e trajetórias de vida diferentes, etc. Não em vão, Lepecki (2012) advertia sobre a importância de sentir a latência do solo que pisamos ao dançar e o diálogo que a gravidade de certos espaços fazia com nossa dança. A latência do solo dos bairros higienizados na capital nunca seria igual ao solo de sua periferia. E sem falar das cidades do interior. Tudo isto faz dos nossos corpos multirreferenciais e irrepetíveis, discussão que, como já foi assinalado,

ampliaremos no capítulo III.

Para além da traição do cânone, a resistência à conformação de novos Espaços de formação para Dança no Ensino Superior também poderia ser lida como uma preocupação em perder adeptos dentro dos espaços preexistentes. Ao se inserir na educação formal e superior, o peso dos futuros avais oferecidos pelas Licenciaturas em Dança era maior. Implicava mais mobilidade de trabalho para estudantes ao permitir sua habilitação docente dentro de todos os regimes e modalidades educativas reconhecidas no país, o que foi interpretado por alguns referentes da formação de Regime Especial como ameaça a sua continuidade.

Resulta importante, portanto, assinalar que as experiências de criação de Licenciaturas em Dança no Ensino Superior poderiam se inscrever, ao nosso entender, dentro de uma desterritorialização/reterritorialização cotidiana, na qual se cria uma nova territorialidade, mas não se destrói o território abandonado (HAESBERT & BRUCE, 2009). Muito pelo contrário, este terreno antigo se modifica, reage e se reacomoda.

1.4. A construção de um novo território

Santana Enes e Parenti Bicalho (2014) propõem uma pergunta mais do que pertinente para iniciar esta seção: como a educação e a geografia dialogam para entender a construção de novos territórios?

Ambas as autoras insistem na necessidade de questionar a concepção tradicional de território, aquela concepção simplista que aparece de forma quase imediata em nossas cabeças e que associa o conceito somente à imagem do sujeito no espaço. Para elas, o território não pode submeter-se de forma estrita à concepção do espaço físico, pois este traz consigo fatores sociais, culturais, políticos. Além de existir no plano material, um território configura um espaço vivido, ou seja, implica dentro de si a mobilização de sujeitos que estabelecem relações e geram cadeias de apropriação e valorização simbólica intergrupala.

Deste modo, o espaço hospeda atores sintagmáticos que realizam seus programas e projetos específicos e permite a interação simbólica, afetiva e as lutas de poder entre sujeitos que se apropriam de símbolos e discursos dentro do território pautado. Estes processos de apropriação, por sua vez, modificam o território ocupado e geram alterações.

O território como espaço vivido permite acima de tudo uma possibilidade de deixar marcas e modificar as coisas imperantes no solo escolhido. Avançando um pouco mais, os

autores tomam como referência os conceitos de desterritorialização e reterritorialização de Deleuze e Guatari (1998) para dar conta do exercício de abandonar territórios para criar outros.

Nesse contexto, a vida é um constante movimento de desterritorialização/reterritorialização. Estamos sempre passando de um território a outro, abandonando territórios, criando novos territórios. Trata-se de uma desterritorialização/reterritorialização cotidiana, em que se abandona o território, mas não se destrói o território abandonado. (HAESBAERT & BRUCE, 2009)

Enquanto a desterritorialização implica no abandono de uma territorialidade anterior partindo da saída de uma linha de fuga, a reterritorialização permite a essa mesma linha reposicionar-se em outro plano, em outra territorialidade, gerando assim sua recomposição e expansão. Há um território a construir, e por consequência, outro que se reconstrói, pois a desterritorialização da linha de fuga não equivale à destruição do território abandonado e preexistente, enquanto abre a possibilidade de recompor o mesmo e de criar territorialidades novas.

Levando estas palavras ao nosso campo de estudo, dizemos que a abertura de Programas de Licenciatura em dança se apresenta como um processo institucional que abre novas territorialidades: cria um espaço vivido onde rituais da universidade e institutos superiores de formação começam a afetar o campo da dança, e por sua vez, permite a dança entrar neste novo regime de signos para afetar o campo da Educação Superior. Deste modo, ambos os campos passam a compartilhar e negociar investimentos, hábitos, códigos éticos, projetos e modos de representação.

Mas, de forma simultânea, a aparição de novas territorialidades dentro dos processos formativos em Educação Superior⁶ altera a composição inicial de um conjunto de práticas e espaços que integravam a formação em dança até então. Longe de desaparecer (ou de se destruir), estes espaços configurados com anterioridade repensam seus fundamentos. No que se refere à experiência paraguaia, a aparição de programas de Licenciatura desencadeou perguntas, oposições e críticas por parte de diversos “nichos da dança” (PALUDO, 2016, p. 100) que até então integravam os espaços hegemônicos de

⁶ No Paraguai, o marco legal que fundamenta a definição, objetivos e alcances da Educação Superior é a Lei 4995, sancionada pelo Poder Legislativo em 2013. Esta etapa de formação é a que se desenvolve no terceiro nível do sistema educativo nacional, ou seja, com posterioridade à educação médica. Segundo o artigo 2 da seção 2 da lei, a Educação Superior tem por objeto “(...) a formação pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, assim como a produção de conhecimentos, o desenvolvimento do saber e do pensamento nas diversas disciplinas e a extensão da cultura e dos serviços à sociedade”.

atuação dentro dos processos formativos. Igualmente, ao se oficializar a criação destas novas territorialidades, os nichos preexistentes se perceberam afetados ao ponto de modificar algumas de suas formas de organização.

Paludo empresta a voz de Foucault para pensar este conceito: para a autora, os nichos da dança existem dentro de um campo de saber específico, diversos atores que o configuram disputam seus respectivos ‘regimes de verdade’, a fim de entrar em consenso sobre os caminhos que serão considerados referenciais dentro de uma área de jogo que, em nosso caso, envolve a dança. São estes os nichos da dança responsáveis por determinar qual tipo de formação há de se considerar ‘corretamente constituída’ dentro de um campo de conhecimento, quais conteúdos serão tomados como indispensáveis, qual temporalidade atribuir aos mesmos, quais hierarquias serão as válidas para dar legitimidade aos atores da dança e adotá-los de autoridade para referir suas opiniões dentro desse campo, entre outros aspectos. A autora também destaca que ao se tratar de um terreno de disputas, as vozes que interatuam nunca são uniformes, pois implicam o desdobramento de vontades múltiplas, ao ponto de gerar contradições no marco de relações de poder.

É assim que, ao se pretender refletir sobre a prática de setores que protagonizam a criação de uma nova territorialidade, é importante também fazer referência ao conjunto de práticas discursivas de outros representantes que questionam e/ou se veem afetados pelas recentes modificações dentro dos espaços de profissionalização da dança no cenário estudado. Ou seja, equivale a pensar como novos territórios afetam a criação de um campo mais amplo e os cenários preexistentes dentro do mesmo.

Sobre o primeiro ponto cabe uma pergunta: quais circuitos da arte são os que dialogam com a Educação Superior? A questão apresentada por Bausbaum (2013) abre caminho para visibilizar a complexidade dos processos de institucionalização das artes na Universidade⁷. Existem vários circuitos que formam o campo artístico, cada um com suas respectivas instâncias e perspectivas, escolas de valorização e legitimação. Basbaum cita como exemplos o mercado da arte, as agências de financiamento de projetos artísticos, os coletivos independentes, os coletivos artísticos com financiamento público, entre outros, tendo cada um deles seus mecanismos de assimilação e expulsão, suas configurações e interesses específicos e suas estratégias de mediação com o exterior. Além disso, cabe

⁷ O autor citado centra sua análise na abertura de programas de Artes dentro de instâncias universitárias. Nossas reflexões, no entanto, buscam abraçar uma discussão que inclua tanto a Universidade como os Institutos Superiores, ambos componentes da Educação Superior no Paraguai.

dizer que a valorização que cada circuito designa uma determinada prática artística distinta.

Para o autor, resulta claro que nem todos os circuitos da arte ingressam ou se incorporam à prática universitária, podendo existir circuitos mais familiarizados ou interessados do que outros. Igualmente, os circuitos artísticos não necessitam da universidade em um sentido estrito para existir, pois a arte é um campo muito extenso e tem valor por si mesma. Enquanto área de saber, conta com sua própria autonomia e não necessita da universidade para se efetivar como realidade concreta. Não obstante, Basbaum reconhece a interface entre arte e universidade como potência que permite a execução de eventuais saltos qualitativos, pois constrói pontes dialógicas com outros saberes cultivados no campo universitário, reforçando novas possibilidades de intervenção artística.

Em uma perspectiva similar, Albuquerque (2013) considera a universidade como um dos lugares possíveis para satisfazer as inquietações do conhecimento artístico, sem ser por isso a primeira nem a última opção para inovar dentro da produção artística. Longe de procurar hierarquias, o autor defende pensar a universidade como um espaço a ser habitado tanto por seus aspirantes como por aquelas pessoas que estão por fora dela, gerando coexistências com o mundo.

1.4.1. O entre-lugar da identidade

Pode-se dizer que o circuito da dança que ganhou espaços dentro do terreno da Educação Superior (Universidade e Institutos Superiores) no Paraguai é um circuito que constrói sua identidade na ambivalência, ou seja, na tessitura que se dá entre o relato que dito sujeito protagonista tem sobre si mesmo a partir de suas expectativas e desejos e a relação que este estabelece com outras perspectivas e formas de ser-estar-em-dança presentes em um campo de ação mais amplo.

No que diz respeito à construção de identidade, Rastrepo (2014) nos diz que o sujeito constrói múltiplas formas de identificação, dentre as quais cabe ressaltar: reconhecer a si mesmo a partir do que ele não é, ou seja, a partir daqueles elementos que não o compõem e aos quais se pode inclusive se opor em sua vinculação com o alterno. Assim também, a relação com o alterno no mundo permite aos sujeitos reconhecer “o que lhes falta”, ou seja, aqueles elementos de ausência que fazem o seu fora constitutivo.

Acrescente-se que a identidade está sempre presente no discurso que construímos

sobre nós mesmos, ou seja, a mesma não configura uma realidade por fora de nosso próprio campo discursivo. Nesse sentido, o circuito da dança que ingressa no território de Educação Superior se autodefine como “*independente*” e até “*periférico*”, consentindo assim com uma das possibilidades explanadas por Bausbaum sobre circuitos da dança na universidade. Mas ao estar vários de seus membros comprometidos com espaços de formação pré-profissional de financiamento público (escolas de dança de formação técnica dependentes de municípios) ou inclusive de ter tido vinculação no passado (em maior ou menor medida) dentro de companhias de dança que recebem financiamento estatal, cabe a seguinte pergunta: *independente do quê?*

Para entender melhor a composição deste circuito que ingressou à Educação Superior, é válido somar aos mencionados envolvimento de seus representantes com escolas técnicas de financiamento público, a colaboração de artistas da dança que realizaram grande parte de sua produção profissional de forma autogestionária (criando companhias independentes, incentivando a realização de festivais, criando circuitos paralelos aos oficiais, etc), e a participação (em menor medida) de profissionais com vinculação anterior a companhias de dança de financiamento estatal.

Todos eles configuram uma subjetividade discursiva que se posiciona como **independente de um modelo reconhecido como hegemônico dentro dos espaços de formação da dança no Paraguai**. Daí sua autodefinição como periférica, sua leitura em torno de práticas e imaginários imperantes na dança e sua necessidade de institucionalização dentro de novos espaços para poder reexistir.

[...] Em geral, o que não pode ser homogeneizado vira resíduo a ser descartado. Entretanto, da perspectiva da teoria dos sistemas e da crítica complexa, os resíduos são produtos de sistemas que, para construir suas coerências eliminam elementos. Porém, esses elementos não desaparecem. Eles se reagrupam na periferia e num certo momento podem retornar em avalanche e desestabilizar o sistema (LEFEBVRE, apud MACEDO, 2017, p. 19).

Agora bem, como entender isso? Para os profissionais envolvidos nos nascentes espaços do Ensino Superior em Dança no Paraguai existia um modelo hegemônico de produção em dança, maioritariamente formado por escolas públicas e privadas, inseridas dentro da formação pré-profissional de Regime Especial. Essas escolas, ao mesmo tempo em que mantinham relações de tipo corporativo com as instâncias reguladoras do Estado, conformavam uma tradição disciplinar que entendia aos processos de formação em dança mais como um exercício mimético do que criador.

Por sua vez, o trabalho artístico sistemático exercido por intérpretes-pesquisadores e/ou docentes-pesquisadores com trajetória no âmbito (e integrantes tanto de coletivos artísticos de autogestão como de companhias estatais), apresentava-se como um modelo de produção periférica, por enquanto, seus referentes tiveram uma visibilidade marginal em relação às escolas anteriormente citadas, as quais estavam disseminadas por diversos espaços de circulação.

Por enquanto, era mais fácil garantir a circulação da produção de escolas de dança, as condições de produção profissional eram marginalizadas, sendo uma realidade que afetava tanto as companhias estatais como as companhias independentes de autogestão. Desta forma, os profissionais consultados durante o transcurso da pesquisa falam do seu lugar de produção como um lugar *independente*⁸, para além de integrar companhias estatais de dança, ou seja, companhias financiadas pelo Estado.

Embora os dois programas de Licenciatura em Dança tomados como referência tenham notórias diferenças em sua abordagem político-pedagógica, ambos os grupos contam com uma história de articulação comum, além de uma leitura compartilhada sobre a importância de entrar na Educação Superior para protagonizar novos ensaios de trabalho na dança (em âmbito criativo, pedagógico e de gestão). Enquanto a FADA apresenta como abordagem prioritária a pesquisa em processos criativos voltados para expandir possibilidades de trabalho com o corpo para a geração de novas estéticas e poéticas da dança, o ISBA circunscreve sua linha de ação em uma abordagem crítica das práticas pedagógicas para a dança, implementadas dentro dos currículos oficiais da Educação Artística no país.

Apesar das diferenças, ambos os grupos identificam como problemática comum o esgotamento de um modelo de trabalho em dança que circunscreve grande parte de suas ações à simples transmissão de conteúdos preestabelecidos nas etapas de formação pré-profissional em dança, deixando de lado a diversa produção profissional para a dança. Falamos de docentes e intérpretes insatisfeitos com os cenários de trabalho e profissionalização da dança, cenários considerados mais reprodutivos e miméticos do que inovadores.

Trata-se, principalmente, de um sujeito coletivo interessado em levar ao plano do institucional uma série de discussões que, ao estar dispersa em um terreno periférico, dificilmente cobrava visibilidade para sua execução sistemática: temáticas como as da

⁸ Expressão colocada pelos entrevistados nº 29, 25, 17, 15 e 10.

apresentação de processos pedagógicos, a reengenharia da gestão em dança, a geração de espaços de pesquisa para a atualização de linguagens e estéticas, a produção de conhecimento em dança e sua sistematização acadêmica, a rearticulação da comunidade de profissionais da dança que trabalham pelos interesses da classe, entre outros temas.

Nesse sentido, a ideia de contar com espaços de Ensino Superior que gerem uma “dobra a mais”, como diz Basbaum, permite não só a implementação de novos conteúdos a partir da consolidação em circuitos acadêmicos. Dependendo de cada contexto e das particularidades que este apresente, essa dobra a mais pode ser entendida como a geração de novas políticas de sentido dentro de um campo, e/ou dar visibilidade para discursos até então marginalizados, que alcançam um grau de formalização anteriormente indisponível, por meio de sua institucionalização em instâncias da Educação Superior.

Para Escobar (2012), sujeito e identidade estão estreitamente vinculados, enquanto esta última deve ser compreendida como resultado de construções históricas nunca concluídas. Existe um livre jogo de identificações dos azares e dos riscos, ao passo que não abraça essencialismos atemporais e unívocos. Do mesmo modo, o autor insiste em pensar as identidades e os processos de identificação como possibilidades não só vinculadas a interesses políticos e posições teóricas, mas também a complexos vínculos afetivos e desejanter. Daí que a adição do sujeito a um “nós” que se distancia do “eles” (como já foi mencionado em linhas anteriores) resulta em um exercício constante que parte de múltiplos interesses.

As reflexões do presente capítulo, sempre provisórias, transitam em um entre-lugar atravessado por planos políticos e de pulsões do sujeito analisado, o qual nos permite não só falar daquelas coisas que são desejadas pelo ator coletivo, mas sim nos referirmos a aqueles aspectos protagonizados por determinados nichos da dança identificados como adversos ao sujeito, ao ponto de levantar questões.

E dizemos entre-lugar porque longe de apresentar as reflexões em compartimentos que se estancaram ao ponto de dividir nosso raciocínio em “crítica ao setor dominante” e “expectativas de modificação”. Vamos entretecendo ideias entre ambas as possibilidades.

1.4.2. Incômodos e desejos

Havíamos dito em linhas anteriores que uma das motivações para dar pé à abertura de cursos de Licenciatura em Dança nascia da identificação de um esgotamento no modelo de trabalho com dança preexistente, o qual apresentava como principal sintoma a ausência

de maiores dimensões propositivas dentro dos espaços de produção profissional. Em contrapartida, um modelo de formação pré-profissional configurado por escolas de financiamento público e privado, ambas reguladas pelo estado por meio do Ministério da Educação e Ciências (MEC), se posicionava como a forma de maior intervenção da dança para com a sociedade, sendo este modelo predominante, ainda que não exclusivo.

Desta forma, esta observação traz consigo uma pergunta: onde um dançarino se torna visível para a sociedade no modelo questionado? Enquanto a resposta se inclinava a favorecer a formação pré-profissional, abriam-se outras questões, como a de por que os estudantes de dança contavam com uma visibilidade maior que a de outros produtores profissionais da área, egressos destas escolas; ou a dos produtores de dança cujos processos de formação e/ou de produção estavam por fora das academias de dança ou institutos de educação artística regulados pelo Estado? **Quais aspectos caracterizam aquela formação pré-profissional regulada pelo Estado?**

No que diz respeito a uma crítica à geração e posto em prática conteúdos que compõem a base curricular de dita formação pré-profissional, os setores insatisfeitos identificavam como prioritário do modelo, a reprodução de conteúdos preestabelecidos, antes da preocupação em gerar uma produção divergente ao padronizada. Ou seja, uma formação que por momentos poderia se limitar ao mimético dentro de muitas instituições de ensino e até desembocar na simplificação dos processos de ensino-aprendizagem para a dança.

Em boa medida, as palavras de Rocha (2014) convergem com as principais preocupações que motivaram aos referentes do setor periférico da dança a pensar na importância de abrir programas de Licenciatura para rerepresentar as ações do modelo questionado. O autor critica aquelas concepções tradicionais existentes no sentido comum, que fazem uma associação direta entre a prática docente de dança com a simples reprodução de passos, associando os processos formativos com cópias e repetições mecânicas.

Há grande problema nesse modelo de ensino e criação; a questão que parece mais urgente é que dançar não é a mesma coisa que repetir passos ordenados ao som de uma música. Pode ser também. Mas não se restringe apenas a isso. A ideia que vem sendo suscitada neste trabalho demonstra a preocupação de ir além desse modo de organizar o processo criativo, apesar de reconhecer que também faz parte do processo de aprendizagem do corpo a repetição (ROCHA, 2014, p. 53).

Suselaine Martinelli (2016) reflete em torno de quanto uma formação rígida em dança gera passividade, pois configura uma formulação majoritariamente destinada a obter obediência. As práticas autoritárias, longe de buscar a aparição de subjetividades apontam para a reprodução de modelos.

Representantes dos nascentes programas de Licenciatura em Dança (que por sua vez estavam – e estão – inseridos nestes espaços de formação pré-profissional) qualificam a dita formação oficial ministerial de *esvaziamento e cópia*⁹, enquanto a mesma não abre espaços para a discussão de conteúdos, ao não considerar a dança como área de reflexão.

Ao ser um modelo disciplinar arcaico, que articula várias de suas dinâmicas a partir da relação entre *prêmios e castigos*¹⁰, sua prioridade está em esvaziar o outro, antes de oferecer ferramentas aos estudantes para indagar as múltiplas possibilidades de seus corpos para a ampliação de linguagens e/ou entendimento cabal das técnicas padronizadas a partir das particularidades corporais e sociais de cada pessoa. Deste modo, limita-se o imaginário sobre a dança a ter novas possibilidades.

Este esvaziamento para a reprodução contém estreita relação com as denúncias de Freire (1987) de uma educação bancária que pensa o educando como sujeito passivo, destinado à adaptação e ao ajuste, ou seja, como simples vasilhas sem conteúdos nem história que devem ser preenchidas por especialistas legitimados dentro de um campo. O educador digita os arquivos para o propósito final, não sendo factível negar ou questionar a informação recebida.

Em uma perspectiva similar, Andre Lepecki questiona a existência de estruturas de comando (2003) que sempre foram sinônimos da própria genealogia das artes cênicas europeias, criticando a adesão passiva dos bailarinos às mesmas. Noções apontadas pelo autor, como as do corpo hiper-treinado, corpo anoréxico, corpos robotizados e sem desejo, levam a pensar em o quanto de colonial podem ter os processos de formação em dança e como os mesmos se vinculam à crítica freiriana da educação bancária, ao se apresentar uma simples reprodução de modelos de corpos importados como únicos resultados possíveis e legítimos.

É válido apontar que estas problemáticas distam muito de ser patrimônio exclusivo

⁹ Questionamento que foi levantado em numerosas entrevistas realizadas com referentes dos Programas de Licenciatura e outros espaços de formação, como o Instituto Municipal de Arte de Assunção (IMA). A mencionada crítica tomou mais força na fala dos entrevistados número 2, 5, 6, 7, 11, 16, 17, 25 e 29.

¹⁰ Questionamento que foi levantado em numerosas entrevistas realizadas com referentes dos Programas de Licenciatura e outros espaços de formação, como o Instituto Municipal de Arte de Assunção (IMA). A mencionada crítica tomou mais força na fala dos entrevistados número 2, 5, 6, 7, 11, 16, 17, 25 e 29.

de um solo e um contexto, pois se fazem presentes nas distintas realidades do campo da dança na América Latina. Distanciar-se desta leitura colonial dos corpos constitui ainda um desejo complexo para uma região, olhar para isso é, portanto, uma tarefa importante dos nascentes cursos de Licenciatura em Dança.

Ao mesmo tempo, pensar as relações e os conflitos entre produção e reprodução implica, entre outras coisas, perguntar-se: como a dança é concebida, tanto por seus fazedores como por pessoas “de fora”?

Sobre a construção de conceitos, Katz (2003) nos diz que os mesmos não são apenas materiais do intelecto subordinados a uma dimensão estritamente racional e abstrata, já que os conceitos estruturam parte do que percebemos em nossa vida cotidiana e parte de nosso relacionamento com o mundo e as pessoas. O caráter multidimensional dos conceitos também está presente dentro de nossos processos de comunicação. Torna-se interessante, por isso, pensar como um conceito tem sempre implicações práticas, pois interfere no plano de nossa percepção, de nosso relacionamento e de nossa comunicação, ou seja, interfere em nossa forma de nos vincularmos com o mundo.

A partir de Katz, podemos dizer que determinadas concepções sobre dança priorizam algumas percepções em detrimento de outras, assim como certas ações nos campos educacionais, criativos, de política pública ou legal são privilegiadas em detrimento de outras. Por sua vez, a mesma autora questiona o simplismo que é atribuído à dança em alguns imaginários. Talvez este simplismo seja o que fundamenta práticas de reprodução antes da criação de conteúdos nos planos de processos formativos pré-profissionais e até em processos criativos e de encenação profissional.

Longe de pensar processos de aprendizagem em dança e processos de criação como coisas separadas, distintas ou distantes, ambos sempre nos remetem ao campo do criativo. Sobre o ponto, Ana Maria Rodriguez (2016) insiste na importância de romper com a dicotomia entre arte e ensino, enquanto a pedagogia das artes configura processos criativos que partem da experiência de seus protagonistas. Como diz a autora, as práticas pedagógicas dos artistas são descobertas antes de verdades atemporais serem aplicadas e são inerentes aos processos criativos da arte, posto que dita criação não inventa apenas o que se quer dizer ou expressar, mas, também, a forma por intermédio da qual isso toma lugar no mundo.

Ao longo de um conjunto de obras, Kastrup (2012) critica o feito de que numerosos espaços de formação continuem vinculando a prática do ensino à simples

transmissão de informações, deixando de fora a experimentação ou a criação. Dentro destas lógicas conservadoras, a aprendizagem passa a ser uma simples questão de processar informações e conservá-las na memória. A autora denomina isto de “modelo de tubo”, pois implica pensar o ensino como algo que “ocorre” a partir de um setor que conhece para outro que desconhece.

Para a autora, a aprendizagem na arte não transmite informação, provoca antes perturbação (2012, p. 2), pois mobiliza uma atenção de qualidade distinta a que envolvemos na execução de uma tarefa concreta, ou seja, a mesma implica experiências de problematização antes que a simples solução de um problema. Por isso, a aprendizagem da arte não se esgota na aquisição de respostas ou de regras.

A relação com a arte se caracteriza por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência.

Kastrup conclui propondo uma aprendizagem inventiva, onde exista o direito ao inacabamento, ou seja, a possibilidade de uma aprendizagem permanente e sem limites, assim também como de uma desaprendizagem permanente.

Talvez a questão de fundo radique em certa lógica dicotômica que insistiu na separação do corpo e do exercício racional, do qual nem a dança conseguiu estar ausente. A ideia de um pensamento dissociado do corpo, ou de um corpo que pensa e outro corpo que dança, gerando um rol que é mais “pedagógico” e outro que é mais “criativo”, nos impede de compreender o complexo entrelaçado entre ambas as ações ao longo de nossa vida com a dança e mais além dela:

Em um entendimento que separa corpo da mente e teoria da prática, o corpo, quando está aprendendo algum movimento, não pode estar criando simultaneamente. Esta é a mão pela qual a presente pesquisa não pretende seguir. O corpo, quando aprende, o faz criando. (TRIDAPALLI, 2008, p. 12, citado por ROCHA, 2004)

Deste modo, se a dança enquanto conceito é pensada como algo simples e reproduzível em todas as suas instâncias de produção, não resulta estranho que propostas inovadoras tenham um caráter marginal dentro dos espaços de circulação oficial. Como consequência disso, a mesma também apresentaria dificuldades para ser valorizada como

trabalho profissional e como área de conhecimento, questões que de fato eram levantadas pelo círculo de representantes dos programas de Licenciatura.

1.5. Re-acomodações territoriais.

Ao final de 2016, o MEC publicou uma resolução (R.28144/16) na qual se autorizava aos egressos das academias, conservatórios e institutos de arte de gestão pública, privada e organizações descentralizadas a exercer a docência no sistema educativo nacional de regime formal. Os egressos deviam cumprir uma série de requisitos, dentre eles estar devidamente registrados e habilitados pela DGEA. A resolução reformula assim as regras do jogo apresentadas ao longo deste texto, sendo esta uma modificação recente¹¹, mas de notório impacto que permitia aos egressos da educação artística de regime especial ingressar, finalmente, na docência formal. A resolução se ampara principalmente no artigo 71 da LGE que, como foi mencionado com anterioridade, contempla a possibilidade de convalidação entre a formação de regime especial e geral dentro da Educação Artística e a possibilidade de coordenação entre ambos os tipos de estudo.

Deste modo, a matrícula e a certificação de professores superiores de dança, música, artes plásticas, teatro (em suas distintas modalidades reconhecidas) egressos do regime especial para sua inserção no formal, se concretizaria com a assistência prévia destes cursos de convalidação docente.

Do mesmo modo e na seção “Recomendações” da citada resolução, os referentes ministeriais apresentam para a Direção Geral de Universidades e Institutos Superiores e para a Direção Geral de Instituições de Formação Profissional de Terceiro Nível a elaboração de planos de convalidação docente de 500 horas que permite a todas as modalidades formativas de educação artística de regime especial sua inclusão na educação formal. Ou seja, o que inicia sendo uma política substitutiva para permitir um setor a incorporar-se no mercado de trabalho, poderia, futuramente, resultar em uma política pública para sua inclusão definitiva no regime formal.

Cabe perguntar se a aparição de programas de Licenciatura em áreas artísticas a nível nacional em instituições públicas (recordando que estes processos não se limitaram ao campo da dança, mas sim o transcenderam) acelerou os esforços de grupos representantes da educação artística de regime especial a construir mecanismos a partir

¹¹ A citada resolução foi publicada durante nossa primeira visita ao campo, no final de 2016.

dos quais possam, não só ser reconhecidos como atores válidos para sua inclusão profissional no formal, mas buscar espaços legais a partir dos quais é possível se inserir na formação superior. Buscar atalhos para que essa formação extensa, em muitos casos iniciada desde a infância de seus participantes, possa em algum momento futuro se convalidar aos estudos superiores (ou ao menos se aproximar), evitando assim a passagem de seus estudantes pelas novas territorialidades para ganhar legitimidade dentro do mercado de trabalho.

Outra questão a ser discutida é por que uma pasta do estado recomenda às instâncias de Educação Superior a elaboração de planos de convalidação docentes para permitir aos egressos de um sistema ingressar em outro, sendo que o próprio Estado, a partir de diversas instituições públicas (ISBA, UNA, Institutos de Formação Docente) já oferece mecanismos de creditamento na Educação Superior para a área de artes. Ou seja, por que um órgão do Estado se permite desconhecer a existência de programas já disponíveis nas próprias instâncias públicas?

Voltando para a área de dança, os referentes de ambos os programas de Licenciatura têm questionado a forma na qual as instâncias do governo central não só desconhecem a implicância de seu trabalho e jurisdição institucional dentro da Educação Superior, mas também desconhecem, por sua vez, a pertinência profissional de seus referentes na hora de fazer consultas a grupos e indivíduos da área de dança dentro da sociedade civil, para a modificação ou ajuste de programas curriculares do MEC ou a apresentação de políticas públicas.

Enquanto isto ocorre nos espaços de formação superior, representantes de grupos que aglutinam professores com trajetória na área (como é o caso do Conselho Paraguaio da Dança - CPD) e diretores de academias privadas de dança (como é o caso da União de Diretores de Academias de Dança do Paraguai – UDAPP) se reconhecem como autores consultados pelo MEC quando este apresenta reajustes¹² nos programas curriculares disponíveis ou alguma outra modificação dentro da política educativa artística. Consideram que o fato de serem consultados faz com que a política ministerial não seja tão autoritária em seu manejo interno.

Os representantes entrevistados¹³ pertencentes a esses grupos, tem tido um bom

¹² Dizemos que são reajustes com base ao assinalado em parágrafos anteriores: vários dos principais programas curriculares não sofreram modificações de fundo, desde sua oficialização.

¹³ Foram realizadas quatro entrevistas com representantes de grupos mencionados durante a segunda visita ao campo, no ano de 2017. Duas delas com representantes do CPD e duas com representantes do UAPP.

relacionamento e eventual trabalho conjunto com a pasta estadual, da mesma forma que mantêm críticas e expectativas díspares em torno do que identificam como falências da formação em artes dentro do regime especial e a educação formal. Embora se afirmem em seu interesse de seguir contribuindo com a política ministerial, reconhecem a dificuldade de levar adiante este tipo de atividades grupais dentro de suas rotinas profissionais diárias, sobretudo ao se tratar de um exercício sem remuneração.

1.6. Pequenas (in)conclusões topográficas

O panorama apresentado deixa múltiplas questões com as quais pretendemos encerrar esta seção. Estas, entre tantas inquietudes provisórias, estão longe de ser sentenças, pois buscam ser um caminho possível para outras discussões.

Calha perguntar se a formação pré-profissional em dança, no contexto referido, cumpre mais a função de ser um espaço complementar a outros processos de socialização ou experiências formativas de seus estudantes, antes que se apresente como um campo para a produção propriamente artística.

Segundo nossos entrevistados:

[...] a menina que estudou com a gente 12 anos, estudava porque a mãe queria, porque ela queria, que seja, mas é parte de uma cultura geral [...] Então no dia de amanhã ela vai dizer que é médica, que é advogada e que ser professora de dança é um plus dentro de sua cultura, dentro de seu currículo. E, além disso, a pessoa que estudou balé ou que estuda piano... que estuda uma arte, que toca violino, guitarra, o que seja, tem uma afinidade muito maior com qualquer coisa cultural que se aproxima. Vamos a uma ópera, vamos a um balé, temos noção do que se chama teatro, por exemplo. Porque neste país nem se sabe o que se faz no teatro. É diferente uma menina que foi e dançou no palco, ainda que seja aos 9 ou 10 anos, mas passou por isso. (Entrevistadx número 14)¹⁴

[...] você aos 12 anos tem que dar um título porque senão os pais começam a criar problema. [...] aí se corre o risco também de que os pais digam: Tantos anos. Nem uma faculdade de medicina não dura tanto como uma de dança. Há muitas mudanças que se devem fazer. (Entrevistadx número 12)¹⁵

[...] E essa é uma falta nossa como profissionais. A de promover a dança através da dança mesma. Então a dança fica circunscrita à academia e ao festival de fim de ano. E esta é a capacidade que ainda não temos alcançado. A capacidade de que todos os bons talentos que temos no Paraguai tenham também a capacidade de gerar sua dança de forma independente e de que isso seja profissional. Custa muitíssimo o que estou dizendo [...] E isto não podemos

¹⁴ A pessoa entrevistada é profissional de dança clássica, dirige uma academia de dança em Assunção e é integrante do Conselho Paraguaio da Dança. Dedicar-se principalmente ao ensino do balé em academias de Assunção.

¹⁵ A pessoa entrevistada trabalha numa plataforma nacional de financiamento das iniciativas culturais. É professora de dança em academias de Assunção e cidades do Departamento Central e organizadora de Concursos Nacionais e Internacionais de Dança.

reverter porque ainda, justamente, não se mostra o lado profissional da dança. Então, na medida em que se possa mostrar o lado profissional da dança, também o interesse, a motivação e a vontade de buscar novas ferramentas, aqui ou onde seja, aqui no Paraguai ou onde seja (Entrevistadx número 10)¹⁶

[...] Há, segundo o MEC, aproximadamente 12 mil estudantes de dança inscritos no país. São 12 anos de estudo. É um público cativo durante 12 anos, e depois 2 com os estágios. Então se tem um público cativo por 12 a 14 anos. Imagina ter 12 mil estudantes, 12 mil famílias, é alucinante. E então temos três companhias e nenhuma tem condições profissionais de trabalho. Teu perfil de saída, de trabalho. (Entrevistadx número 2)¹⁷

[...] E porque eu acredito que seguir uma carreira com a dança é uma opção como qualquer outra da vida que você escolher. Você estuda dança porque gosta de dançar, mas no melhor ou não tem as condições físicas para seguir com isso, de repente aos 18 ou 17 você descobre que quer ser médica, seguir outra carreira, e outra das possibilidades é porque também não tem aqui um balé em que se diga eu vou, vou ganhar meu dinheiro e vou viver disso. Às vezes, você quer se dedicar a isso porque tem a possibilidade de abrir uma academia, ensinar, mas como bailarina é muito pouco... (Entrevistadx número 14)

A partir das vozes apresentadas pode-se dizer que a maior parte dos cursistas vê a formação em dança como um ciclo sem garantias de exercício posterior, algo mais parecido a um trânsito do que a um estado de permanência. Uma formação de caráter anedótico, onde muitos são os iniciados e poucos os produtores de dança. Em meio a tudo, pesa mais a valorização de um bem simbólico (título de professorado) do que a produção sistemática do título, razão pela qual esta formação adquire caráter de *plus*, como complemento de outras áreas de conhecimento que terão validade profissional dentro do mercado quando o estudante *deixar a dança*¹⁸.

Da mesma forma, ao estar subordinada a um ciclo cronológico específico de seus estudantes, a formação pré-profissional parece cumprir funções majoritariamente vinculadas com a socialização de seus integrantes através de rituais que incluem suas famílias e outros nexos afetivos durante a infância e adolescência, antes de preparar o sujeito para um trabalho profissional.

Um ponto de convergência em todas as entrevistas foi o da crítica à mercantilização de rituais que fazem parte da formação pré-profissional analisada. Tanto os representantes de nichos da dança que questionam ou se opõem aos programas de Licenciatura como os próprios integrantes destes programas questionados afirmam que os

¹⁶ A pessoa entrevistada é profissional da dança clássica e contemporânea em instituições públicas e privadas de Assunção e Central. Integra o corpo docente da Licenciatura em Dança no ISBA.

¹⁷ A pessoa entrevistada trabalha como docente em dança clássica e contemporânea, e desenvolve trabalhos no campo da gestão cultural em dança a nível nacional e internacional.

¹⁸ Expressão coloquial que aparece em entrevistas a docentes, grupos focais de estudantes da Licenciatura da FADA/UNA e entrevistas informais a grupos de formação pré-profissional em dança do IMA, na hora de fazer referência à finalização do processo formativo pré-profissional.

processos e os espaços como escolas de dança, concursos disseminados em nível nacional, festivais de final de ano ou a formação em matérias complementares para a obtenção do professorado Elemental e Superior acabam sendo mais uma oferta para o lucro de particulares, antes de ser um espaço real de formação. Chama a atenção que setores tão contraditórios em termos políticos e programáticos possam convergir com notória força nesta crítica, ao ponto de usar insistentemente adjetivos como “negócio”, “comércio”, “tráfico”, “donos” para se referir aos espaços e dinâmicas de formação pré-profissional dentro das entrevistas realizadas.

Outra pergunta se refere à parcialidade do Estado na hora de selecionar representantes da sociedade civil para serem consultados sobre ajustes de planos curriculares na DGEA. Ao se consultar uns e ignorar outros, cabe a pergunta se existe alguma relação de cunho corporativo entre o Estado e os atores validados.

E, finalmente, cabe perguntar se estas novas territorialidades criadas podem modificar, ou ao menos, disputar práticas e imaginários hegemônicos na dança no cenário descrito. Se as ações executadas a partir destes territórios podem gerar mudanças, discutir preconceitos ou pelo menos colocá-los em discussão para avançar na construção de um campo de produção em dança.

2. Articulações para o trânsito internacional

2.1. Alguns antecedentes

Bailar es vincular lo que ya hay
Bailar es articular
(Fabiana Capriotti)

O diálogo com o exterior é uma característica importante do setor autodenominado periférico (no caso, dos atores que protagonizaram os processos de conformação dos Programas de Licenciaturas em Dança discutidos). Ao estabelecer-se redes de trabalho com representantes da dança de outros países (de forma tímida durante os anos 1980 e mais acentuada nas duas décadas seguintes); foi possível fortalecer vários dos processos internos protagonizados por este setor da dança no Paraguai, situação na qual se inscrevem os programas de Licenciatura analisados em blocos anteriores.

Embora o trânsito internacional tenha sido e continue sendo uma estratégia vital para o crescimento do grupo de profissionais paraguaios das artes contemporâneas, o mesmo é ainda marginal em relação ao de seus pares latino-americanos. Não obstante, dito

trânsito tem permitido a entrada e circulação, tanto de conteúdos relacionados a novas linguagens e estéticas em dança, como a propagação de discussões em torno de estratégias de gestão.

O histórico de articulação entre o setor periférico e os representantes do exterior nunca foi homogêneo. Inicialmente, os intercâmbios com o exterior se davam em um entre lugar onde as fronteiras entre o público e o privado eram difusas. Como exemplo, representantes consultados em entrevista¹⁹ destacaram que a extinta Fundação Pró Balé²⁰ realizava gestões para a vinda de professores que organizavam seminários de formação técnica para dançarinos profissionais e montagens de propostas cênicas. Em várias ocasiões, esta gestão era levada a cabo pelos próprios dançarinos da Fundação, a partir de seus vínculos pessoais com representantes consultados, enquanto que outras vezes a gestão se realizava em âmbito interinstitucional através de embaixadas estrangeiras localizadas em território paraguaio que realizavam contatos com artistas de fora. Já quando a Fundação Pró Balé passou a ser Balé Nacional do Paraguai (BNP), boa parte dos coreógrafos e professores estrangeiros convidados para trabalhar com a companhia foram convocados por meio de gestores culturais de cooperação internacional.

Por sua vez, instituições dedicadas à formação pré-profissional como o IMA e o ISBA gerariam outra dinâmica ao gestar a vinda de docentes estrangeiros para a formação de estudantes. Deste modo, o trânsito deixaria de ser exclusivo do setor profissional, permitindo a gerações em formação concordar com conteúdos novos oferecidos por representantes de trajetória. No caso do IMA, os intercâmbios estariam garantidos a partir de fundos municipais, beneficiando todas as escolas do Instituto municipal (dança, teatro, música, artes plásticas). Dita iniciativa foi frutífera durante os anos 1990, mas não prosperou no tempo²¹.

Por outro lado, o interessante no caso da Fundação Pró Balé – BNP refere-se tanto às distintas formas de gestão pelas quais passou, como pela série de ações geradas por seus integrantes fora da companhia. Inicialmente, tratou-se de uma companhia com financiamento privado para posteriormente ser estatal. Alguns de seus representantes passariam a serem gestores culturais dentro de instâncias do Estado, uma vez retirados do

¹⁹ Especificamente, fazemos referência às declarações dos entrevistados números 2, 7 e 11.

²⁰ O entrevistado número 7 lança dados sobre a relação entre a Companhia Paraguaia de Balé e sua derivação em posteriores experiências, como a Fundação Pró Balé e a criação do Balé Nacional do Paraguai (1992), cuja gestão privada passaria para as mãos do Estado em 2008, depois da criação da Secretaria Nacional de Cultura.

²¹ Dados proporcionados pelos entrevistados números 4 e 17.

âmbito profissional da companhia. Outros trabalhariam como docentes dentro de escolas públicas de trajetória (como o IMA e o ISBA) para posteriormente integrar os programas de Licenciatura em Dança já descritos. Assim também nasceria o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Dança (SINTRABALLET), primeiro sindicato de dançarinos do país, despontado a partir das inquietudes de um grupo de dançarinos do BNP em exercício²². Outros representantes se destacariam depois como organizadores de festivais de repercussão internacional realizados no Paraguai, como é o caso do Encontro Internacional de Dança e Artes Contemporâneas *Criar em Liberdade*, existente de 1996 até a data atual e responsável pela geração de espetáculos e seminários nas áreas de dança, teatro, audiovisual, entre outras disciplinas.

Deste modo, o BNP cria um dos viveiros de várias turmas de profissionais dedicadas à dança contemporânea no país, além de ter sido (sem propor) um espaço de formação para gestores em dança.

No que diz respeito ao histórico de vinculação do setor periférico com o exterior, redes de trabalho que nasciam de articulações individuais e privadas passariam posteriormente a tomar caráter de articulação interinstitucional entre países, beneficiando não só os profissionais de companhias paraguaias, mas também os estudantes em ciclos formativos. Não obstante, estas articulações sempre tinham um ponto de início e finalização, mais além de seus níveis de formalidade alcançados. Retomá-las ou gerar novos exercícios a partir do deixado pelas práticas anteriores era, na maioria dos casos, voltar ao ponto zero, ou seja, retornar às articulações no plano do privado que requeriam posteriormente uma formalização institucional, a qual não se dava em todos os casos.

Torna-se interessante pensar como estes diálogos com o exterior geraram e geram, assim como um trânsito de informação de fora para dentro, uma ressonância que mobiliza a própria criação interna dos atores, uma repercussão que altera o preexistente desses adentros. Por isso, a presente seção fará referência à série de articulações geradas da hoje extinta Rede Sul-Americana de Dança (RSD) e sua repercussão no cenário paraguaio no que respeita à criação de novos espaços interinstitucionais para o diálogo nacional e internacional, como se deu com a criação do Foro Paraguai para a Dança – FPD – instância de representação do país diante da RSD.

E, por sua vez, se discutirá como estes nexos com a RSD alimentaram o processo de criação de Programas de Licenciatura em dança no país.

²² O SINTRABALLET inicia suas atividades formais em 2011.

2.2. Retrospectiva I: Rede Sul-Americana de Dança (RSD)

Pensar em retrospectiva é se reportar a perguntas que em seu momento foram respondidas através de ações determinadas. Se entendermos o plano das respostas como algo móvel e em constante revisão, revisitar nossas ações implicaria um exercício constante de criação, de introdução de novos diálogos, dúvidas e certezas provisórias, como aquelas que foram plasmadas no plano do real. Ao repensar a experiência da RSD, é inevitável voltar a enfrentar uma série de questionamentos que atravessaram a esta conjunção de países e estratégias de colaboração.

A RSD nasceu no ano 2000 como uma iniciativa de intercâmbio entre atores da dança da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Chile em resposta a uma série de carências detectadas no nível organizacional e artístico no campo internacional da produção em dança. A leitura crítica por parte de artistas provenientes destes países e que fundamentou a criação da rede se amparava, principalmente, no plano organizacional e de gestão deste campo em âmbito internacional.

Sobre o assunto e fazendo um exercício de memória, o Coletivo Cultura Senda (que criou a RSD) faz referência a como setores artísticos da América do Sul contavam, dentro de seus países, com estratégias organizacionais cujos alcances foram, em algum momento, significativos para a produção em artes cênicas, mas com o passar do tempo deixavam de dar respostas para as problemáticas contemporâneas. Citam-se, como casos concretos, as associações sem fins lucrativos, os grupos sindicais, fundações e organismos de cooperação, os quais, chegado um certo momento, alcançavam um limite em suas possibilidades, ao operar em marcos de gestão e associatividade restritos ao Estado-Nação.

Do mesmo modo, os fundadores da Rede questionavam o acionar de organismos internacionais e/ou secretarias de cultura dos estados que apresentavam muita burocracia para dar resposta imediata a projetos artísticos que requeriam uma rápida e efetiva gestão de trabalhos de produção artística.

Outra dificuldade apresentada pelo coletivo em sua retrospectiva era a ausência de intercâmbios em escalas produtivas medianas e pequenas entre cidades e países. Ou seja, para além dos grandes festivais e produções artísticas internacionais que aconteciam na região, não existia um conhecimento cabal sobre as múltiplas possibilidades de produção em dança disponíveis em diversas cidades de um país. Pensar a produção artística regional era uma fórmula que se limitava em sua prática, na maioria dos casos, à produção de grandes capitais, invisibilizando uma rica rede de cidades, eventos, espaços de formação,

grupos de trabalho, festivais, manifestações populares existentes. Como aproximar estas vozes? Quais novas formas organizativas permitiriam a articulação para o trabalho conjunto e o desenvolvimento de novas potências no artístico?

Neste sentido, a Rede buscou ser um exercício de descentralização, juntamente com um diálogo de vozes múltiplas. A Rede preocupava-se em visualizar e ao mesmo tempo capacitar gestores, organizações, projetos, empreendimentos a partir de duas frentes combinadas: a de combinar novas formas de organização social com novas formas de desenvolvimentos artísticos. Isso implicava traçar um panorama de possibilidades que foram do campo de produção artística até a reengenharia da gestão em dança.

A preocupação de seus integrantes não estava voltada de maneira exclusiva em produzir para a cena, mas também nos próprios meios e práticas que efetivam a produção: como produzir e a partir de quais plataformas se comunicar para produzir.

Uma pergunta que, pode-se dizer, foi transversal a todo o processo da RSD, fazia referência para o próprio conceito de rede. Principalmente no início, seus colaboradores estavam preocupados em definir o plano das ações que caracterizavam este espaço, desejavam ter uma categoria exata a partir da qual entender o que se estava entretecendo em nível internacional.

É possível pensar e entrar em consenso sobre uma definição de quando o plano da construção é regional e multissetorial? A pergunta parecia ser a coluna vertebral das ações que iam sendo realizadas: a Rede é uma articulação ou uma organização? Entre concepções relaxadas que tocavam o limite do abstrato e dificultavam as sinergias, ou a ideia de uma organização hierárquica que despertava suspeitas, a Rede foi se tornando realidade em meio a estes ideários.

Muitas vezes sentimos a importância frente à intenção de transmitir e fazer tangível um conceito tão amplo e abstrato como é o de rede. Visualizando dois perigos em como a rede era percebida que, na verdade, são duas faces da mesma moeda: que a rede fosse entendida como instituição, com tudo o que no imaginário coletivo isso significa (estruturas, normas, hierarquias, verticalidade, pessoas que dão permissões) ou, pelo contrário, que fosse tão intangível e invisível que não fosse nem sequer percebida e valorizada: como uma malha que favorece para que muita gente se conecte e articule, mas que na hora que estes vínculos e projetos concretos retroalimentam o sistema, isso não sucede, porque não foi percebida como geradora de ditas condições de possibilidade (BENZAQUEN e GIANNETTI, 2009, p. 9).²³

²³ Tradução para o português da autora.

O primeiro imaginário colocava como risco pensar a Rede como uma instituição financiadora e moderadora contrária à ideia de ser um espaço de construção coletivo que exigia distribuir responsabilidades. Já o segundo imaginário traçava a ideia de uma trama invisível, gerando dúvidas sobre as formas de intervenção que artistas e coletivos podiam ter de fato. Talvez seja por isso que retomar a pergunta sobre a Rede e sua criação, uma vez concluída a experiência, nos permite compreender com maior alcance o que antes se colocava como dúvida. O panorama esboçado não construiu definições fixas, mas sim móveis. E essa mobilidade nas formas de produção contagiou o campo artístico desenvolvido.

Um sinal que não se pode deixar de mencionar (e que resulta de notória importância dentro deste trabalho) é que a Rede teve como uma de suas principais linhas de ação a de apresentar as estratégias para superar as assimetrias nos níveis de produção em dança entre os países da América do Sul. Superar estas assimetrias exigia, por outro lado, criar estratégias de articulação e colaboração regional que envolvessem gestores, artistas e instituições em tarefas específicas: como a elaboração de mapeamentos de dança em distintas cidades e regiões; elaboração de acordos estratégicos para a cooperação internacional; a capacitação constante em matéria de gestão, trabalho em rede e uso de ferramentas virtuais ao pessoal do setor; realização de publicações que convidassem à reflexão coletiva de fazer dança na contemporaneidade; geração de espaços de convivência para a produção (residências artísticas, experiências de mobilidade), encontros anuais onde foram discutidas as atividades e linhas de ação da Rede; elaboração de plataformas virtuais de trabalho que conectassem projetos entre países; entre várias outras frentes. Do mesmo modo, as temáticas que atravessavam todas estas modalidades de ação iam do campo da composição estética até o trabalho com organizações sociais, as novas tecnologias ou a política cultural.

Os enlaces criados eram diversos porque os interesses eram diversos. A Rede conectou instituições de formação, companhias, espaços culturais, grupos de dança, meios culturais de comunicação. Permitiu, por sua vez, a circulação de múltiplas informações sobre bolsas, audições, espetáculos, concursos, festivais, assim como também de artigos, livros, agendas de discussão, proposta de projetos, elaboração de linhas de pesquisa.

Neste caso, pensar a dança na região exigia aos integrantes da Rede um exercício de problematização das identidades latino-americanas que permeavam o solo sobre o qual

se trabalhava. Sobre o assunto, num documento inédito, Sergio Del Piero²⁴ nos diz que o erro comum na hora de pensar a América Latina é acreditar em uma única identidade capaz de conter múltiplos corpos e territórios, quando na realidade existem várias identidades. Mas, por sua vez, o reconhecimento desta diferença implica em identificar aspectos de histórias compartilhadas, seja o passado da conquista europeia ou o peso das indústrias culturais contemporâneas vinculadas ao consumo massivo, às vanguardas artísticas, ao destino dos financiamentos e, em algumas ocasiões, às políticas estatais.

Sobre o assinalado, consideramos importante perguntar até que ponto a experiência da Rede pôde dar conta dessa diversidade de corpos e contextos sul-americanos. Ao estabelecer, de acordo com seus ideários, o trabalho articulado dentro da produção em dança contemporânea, cabe dizer que muitas práticas entram nesta etiqueta, sendo várias delas contrapostas. Se a dança contemporânea era por vezes entendida como uma relação determinista entre técnica e estética, isso fazia com que alguns corpos, práticas e identidades próprias do solo sul-americano deixassem de aparecer em projetos da Rede. E se a mesma era colocada como pensamento complexo e problematizador das potências do corpo, outras possibilidades de se fazer dança tornavam-se presentes nos projetos da Rede.

Longe de se limitar a um debate acadêmico, pensar a contemporaneidade na dança implica uma prática subordinada a uma esfera de ação política: as danças populares da América do Sul trabalhadas e vivenciadas na contemporaneidade fizeram parte do esquema de dança contemporânea apresentado pela Rede? Os corpos dançantes que não vinham do treinamento sistemático em um tipo de técnica corporal institucionalizada (e até universalizada) em escolas e companhias podem entrar no trem desta contemporaneidade? Entendemos que a resposta não é uma, mas sim múltiplas na experiência referida, e se deu de forma distinta em cada projeto desenvolvido entre um coletivo de países.

Outro aspecto importante a ser ressaltado em nosso trabalho é o interesse constante da Rede de fomentar espaços para a profissionalização da dança, produção de saberes na área e circulação de informações que vinculassem a dança com outras áreas de conhecimentos. Daqui que vários dos encontros anuais da RSD aludiam com inquietude à necessidade de fundar programas de Licenciatura em Dança dentro das universidades daqueles países que não contassem com unidades acadêmicas dedicadas à produção na

²⁴ A presente documentação faz referência a um seminário ditado pelo Prof. Sergio del Piero para integrantes da Rede Sul-Americana de Dança, em 2011. Tivemos acesso ao documento quando estabelecemos contato com o professor, a quem agradecemos a disponibilidade em facilitar as informações.

área, preocupação aderida pelos representantes paraguaios que deram início aos programas de Licenciatura assinalados no começo do presente capítulo.

A experiência regional nesse aspecto era diversa, sendo o Brasil o país referência na hora de falar de disseminação e permanência de unidades acadêmicas em dança; enquanto outros países tinham dificuldades maiores para avançar na criação de programas de graduação. Mesmo nas assimetrias, o interesse por gerar estes espaços era compartilhado

[...] a nível regional era isso e nós não estávamos alheios... haviam instituições que tinham a Licenciatura, mas o Uruguai não tinha, por exemplo, Bolívia também não. No México acredito que tinha começado, não sei, não me lembro. Então havia um interesse generalizado que a dança ingressasse na formação superior (Entrevistadx n^o 7)²⁵

Gerar articulação entre pontos desconexos nos remete, de alguma forma, ao exercício de construção do mapa citado por Deleuze e Guattari, entendendo que podem ser múltiplos os mapas traçados: mapas territoriais, institucionais, formativos, etc. E assim como novos lugares são descobertos e velhos princípios são desarmados, velhos problemas reaparecem e/ou se reproduzem.

O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, alterável, suscetível de receber constantemente modificações. Pode ser rompido, alterado, adaptado a distintas montagens, iniciado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhar na parede, conceber-se como uma obra de arte, construir-se como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE e GUATTARI 1988)

Colocar as contradições entre ideários e práticas concretas é também parte da retrospectiva. Na experiência paraguaia foi possível desenhar novos mapas, particularmente no que diz respeito à geração de alianças dentro de processos formativos que potencializariam a aparição de programas de Licenciatura em dança. Mas, por sua vez, vale ressaltar que as ações protagonistas nos tempos da RSD envolviam principalmente profissionais da dança de Assunção, sendo o exercício de descentralização e a instauração de outros espaços geopolíticos do país quase inexistentes.

Igualmente, o desejo de superar a estrita vinculação entre grupos ou pessoas em defesa de criar nexos mais institucionalizados, diferenciais e contínuos no tempo, não seria possível em todos os casos que integram a experiência da RSD. No plano do real, as

²⁵ A pessoa entrevistada foi integrante do corpo docente da Licenciatura em Dança do ISBA. É professora de dança clássica. Dedicou-se também ao campo da gestão cultural e pública.

relações afetivas entre representantes de distintos países ou de distintas cidades dentro de um mesmo país permitiriam uma circulação contínua de saberes sem chegar a institucionalizar os canais de comunicação ou alianças alcançadas.

E, ainda que estas relações afetivas interpessoais tenham força e gerem possibilidades de articulação, a preocupação por consolidar políticas culturais dentro dos países e/ou uma política cultural regional para a dança (seja em forma de convênios, intercâmbios entre companhias ou universidades, criação de fundos e financiamentos regionais) seria uma constante. Em muitos sentidos, as políticas públicas fazem com que deixemos de ser anedóticos e testemunhais, pois garantem uma continuidade das alianças para além de nossas individualidades, tópico notoriamente discutido dentro dos espaços de debate da RSD.

O Nodo²⁶ Assunção foi estabelecido durante o ano de 2001, sendo o primeiro contato do Paraguai com a RSD. Não obstante, a representação do país diante de Rede seguiria sendo liderada por individualidades até a criação do Foro Paraguai para a Dança, em 2005. A criação deste espaço formalizou os vínculos entre o Paraguai e a RSD e os tornou mais organizadores, fazendo com que a participação do setor fosse mais sistemática e diversa, ao ter uma figura institucional como mediadora.

2.3. Retrospectiva II: Foro Paraguai para a Dança (FPD)

O FPD foi criado no final de 2005 a partir das necessidades levantadas (tanto em encontros nacionais como internacionais) por representantes da dança em contar com uma representação do Paraguai diante da RSD. O que caracterizou o espaço em seu início foi a capacidade de juntar atores da dança provenientes de distintas gerações, instituições, categorias e especialidades: desde coordenadores e departamentos de Dança em escolas públicas de trajetória, professores ensaiadores de companhias estatais, gestores de dança ou artistas independentes, professores de dança popular, coletivos de dança contemporânea, representantes do audiovisual, até diretores de academias privadas, estudantes de últimos anos e dançarinos trabalhando no exterior. Nesse sentido, a diversidade abraçada pelo nascente coletivo era notória.

Ao mesmo tempo, porém, o FPD estava composto por profissionais majoritariamente provenientes de Assunção e municípios próximos, os quais tinham como área predominante de atuação de trabalho a capital do país.

²⁶ Denominação dos espaços que foram a origem do RSD em cada cidade dos países membros.

Embora a diversidade inicial tenha marcado uma experiência fora do comum no que diz respeito às articulações da classe da dança (mesmo dentro da capital), essa conjunção de diversos nichos foi desaparecendo paulatinamente até ir deixando um grupo mais homogêneo, criado (majoritariamente) por representantes do setor periférico, anteriormente descrito. Já em seus últimos anos de funcionamento, a própria diversidade desta periferia foi se diluindo, ao ponto de ir permanecendo representantes vinculados, em sua maioria, com a gestão em dança, ou seja, gerações de maior trajetória dentro de instituições públicas, nacionais e de articulação internacional.

Ao pensar em retrospectiva, dizemos que as discussões levantadas pelo FPD, familiares para este grupo de maior experiência na gestão que permaneceu como representante nos últimos anos, resultavam, muitas vezes, inapreensíveis para grupos de estudantes ou jovens egressos que buscavam se somar à organização, dificultando-se a comunicação e o trabalho conjunto entre gerações, aspecto que seria colocado em entrevistas a ex-integrantes.

O Foro, enquanto plataforma de trabalho participativa, não chegou a criar grandiosos marcos legais nem maiores formalismos. Consta na ata de fundação a determinação de estabelecer um Conselho Coordenador, integrado por representantes de professores, coreógrafos, dançarinos e estudantes de dança, com a finalidade de dar representatividade a distintos estamentos e hierarquias, garantindo com isso a diversidade de inquietudes a levantar. A própria categoria de Foro implicava a figura da ágora grega, estabelecendo hierarquias de caráter lasso, não determinista, e que deviam romper com o tempo para evitar lideranças centralizadas.

Pensar um espaço de gestão colaborativa interestamental foi um exercício de novidade para o contexto imperante naqueles anos, onde a representação de profissionais da dança se limitava a associações de professores e academias privadas (visibilizando uma vez mais os espaços pré-profissionais como prioritários), existindo poucas organizações de grupos que atendessem as necessidades dos profissionais ativos dentro de companhias oficiais ou autogeridas e nenhuma que pensasse nos estudantes em formação que assumiam espaços dentro de companhias. O sindicato de trabalhadores da dança seria fundado pouco tempo depois, como derivação das discussões colocadas dentro do Foro.

Por sua vez, a Secretaria Nacional de Cultura do Paraguai (SNC) e a Lei Nacional de Cultura (LNC) nasceriam quase no mesmo período do Foro, sendo esta secretaria de Estado a que tomaria como uma de suas principais bandeiras formalizar a circulação de

produções artístico-profissionais tanto dentro como fora do país, estabelecendo posterior contato com o FPD para pensar as políticas a serem implementadas para o setor profissional da dança. Vale esclarecer que antes da criação desta LNC e da SNC, a política cultural paraguaia carecia de um verdadeiro órgão regulador do Poder Executivo que estabelecesse linhas de ação a nível nacional e regional. Parte daí sua execução fragmentária e não planejada a partir de várias instâncias do Estado, aspecto que será descrito na última seção deste capítulo.

A necessidade crescente que profissionais paraguaios tinham de circular com suas produções no exterior foi um dos eixos preponderantes para motivar o nascimento do Foro. A formalização do exercício de circulação internacional implicou, entre outras coisas, uma reengenharia da gestão em dança, pois exigia passar de um modelo de gestores individuais ao estabelecimento de trabalho conjunto entre atores. O que antes era determinação de uns poucos para sua imediata execução, passava a ser discutido entre grupos diferentes, tecendo um cenário de encontros e conflitos.

Por sua vez, os encontros internacionais da Rede davam conta de uma grande assimetria entre os países da região em aspectos relacionados a recursos, graus de participação e incursão em programas de apoio e difusão para artistas da dança. Neste momento, acrescenta-se o interesse de representantes paraguaios de organizar o setor profissional da dança, entendendo a esse primeiro exercício interno como um passo necessário para superar a assimetria regional. Mas o que em início se pensou como um simples passo acabou sendo

[...] um trabalho que era o registro de todas as direções, membros, localização de quem está na área da dança e suas especializações, a fim de fazer como um primeiro relevamento de dados e um mapeio do que era dança no Paraguai. Foi mais ou menos assim começou, conhecendo a nós mesmos, nos localizando em um mapa e poder também conhecer como era esse mapa, esse contexto da dança em geral, conhecer de forma esquemática e profunda. A partir daí começa nossa conexão com o exterior de forma mais grupal e ampla. Obviamente, antes havia gente contatava com o exterior de forma mais individual, por diferentes meios e razões. (Entrevistado nº7)

A ideia de uma cartografia própria foi um derivado não planejado do Foro que exigiu, entre outras coisas, superar os próprios isolamentos internos, as linhas divisórias entretecidas no universo nacional da dança. Ainda que dita fragmentação não fosse patrimônio exclusivo do campo da dança, mas sim um problema compartilhado com toda a área da produção cultural do país, incluindo a institucionalidade cultural (VELÁZQUEZ,

2013) encarada desde os organismos de estado.

Diferentemente de outros espaços de articulação interna, a prioridade do Foro não esteve posta em um só setor da dança, mas sim em vários. Linguagens e hierarquias não importavam tanto como a necessidade de desenvolver mapas possíveis para a dança. Por isso os eixos de ação giraram em torno de interesses como a capacitação técnica do setor pré-profissional; a geração de espaços de criação em nível pré-profissional e profissional; a já mencionada articulação com o exterior para superar assimetrias e, sobretudo, a necessidade de pensar a dança. Esta última implicava múltiplos exercícios, sendo talvez um eixo transversal a todo o trabalho do Foro.

Pensar a dança?

Pensar a dança era importante e esse pensar correspondia a muitas coisas. Por um lado, fazia referência a uma necessidade de gerar espaços de reflexão teórica coletiva sobre o fazer dança no Paraguai, o qual não era comum de abordar dentro da formação técnica pré-profissional. Embora a ideia de tomar a dança como área de conhecimento, como saber complexo e não como prática simplesmente reproduzível fosse um discurso levantado por profissionais da área aderidos ao Foro, dito exercício sempre acontecia em um âmbito marginal, não institucionalizado, de pequenos grupos de profissionais.

Por sua vez, a construção de espaços para reflexões teórico-coletivas exigia, entre várias outras coisas, superar o notório silêncio de uma escrita sobre dança no âmbito acadêmico, enquanto a ausência era reclamada por representantes das ciências sociais e humanidades, e principalmente pelos próprios artistas da área, que de maneira honestamente autocrítica consideram a escrita acadêmica em dança um campo...Esquecido? Ignorado? Temido?

Sobre o assunto, a escritora hispano-paraguaia Josefina Pla (1983) chegou a apresentar:

Já se tem escrito algo sobre as danças nacionais. Mas nunca o suficiente, nem tampouco – salvo as devidas exceções – a base de dados inéditos, buscando novas fontes ou verificando as conhecidas. Grande parte do escrito sobre como outros aspectos da cultura nacional são repetições traduzidas à larga ou curta escala na inevitável deterioração e rotina de conceitos.

Junto a este silêncio da escrita advertido pela autora, aparecia uma escrita sobre dança de caráter mais testemunhal, sendo a mesma escassa, limitando-se muitas vezes a dados pontuais e alcançando em alguns momentos análises descritivas. Esta escrita

testemunhal dava conta do mundo experiencial de seus protagonistas, mas, ao não ser contínua em sua produção e permanecer estancada dentro de sua própria gênese, acaba gerando um relato tímido, quase de sussurro, em comparação ao mar de relatos e outras vozes presentes sobre o campo de produção em artes do Paraguai.

Diferentemente do teatro, da literatura, da música ou das artes visuais, cuja produção teórica contava com expansão nacional e internacional, a dança se caracterizou por colocar um silêncio em sua escrita, silêncio que habilita até hoje a dúvida: quais coisas tratam de nos dizer esse silêncio presente? De onde vem? Quais potências pode despertar? O silêncio está longe de ser a ausência de conteúdo, por enquanto ele nos confronta com múltiplas significações. Sobre o ponto, Orlandi sentencia que *no silêncio, o sentido é*. (1995, p. 68)

Se pensarmos da mesma forma que Orlandi, no caráter múltiplo e não negativo do silêncio, podemos arriscar a dizer que nenhum silêncio é casual ou contingente, pois também cria junto das palavras parte do universo da significação. Todo silêncio tem uma razão de ser.

Em parte por isso, integrantes do Foro veriam na formação superior em Dança uma oportunidade de criar um território apto para sistematizar estes debates. Ao estabelecer-se uma formação oficial e reconhecida pelo Estado, seria possível visibilizar discussões preexistentes, mas escondidas, por causa de sua condição marginal.

[...] a ideia era gerar conhecimentos. Mas nós no fundo apenas estamos no início. Realmente há um importante interesse porque nós como docentes da carreira fazemos tomar consciência da grande emergência em que o Paraguai necessita escrever sua história na área da Dança. Não podemos seguir permanecendo pioneiros e nada mais, a dança caminhou, cresceu e fez sua própria história que foi uma que estamos escrevendo entre todos. Mas como escrever nossa história, valorizar nosso presente se não temos consciência do que foi essa história. Porque dentro das academias não fomentam isso, mais do que admirar a grandes dançarinos do estrangeiro sem conhecer nossa história (Entrevistadx número 7)

Desenvolver o pensamento em dança também era para os atores do Foro pensar em ações orientadas a um sentido estratégico que contemplasse as necessidades reais do setor, que não era somente repensar o âmbito da gestão, mas sim repensar as formas de organização grupal, o encurtamento de distâncias entre representantes da classe e do Estado, geração de políticas públicas para a dança, entre outros aspectos. Desta forma, durante os anos de existência do Foro, novos exercícios organizacionais foram

articulados.²⁷

Diverso e disperso

O Foro teve uma leitura acertada ao pensar ações que pudessem beneficiar tanto profissionais como estudantes em formação, e com o objetivo de estabelecer proximidade com os mesmos, puderam se distanciar daqueles lugares comuns que saturavam o universo da formação pré-profissional.

Longe do circuito de festivais de fim de ano ou de certames competitivos, atividades como a celebração do Dia da Dança, realizado em cada 29 de abril durante os cinco anos de atividade do Foro (2005-2010), permitiram articular oficinas, seminários e mostras gratuitas onde companhias profissionais e setores em formação podiam compartilhar espaços de atualização e até cênicos.

Deste modo, corpos multirreferenciais superavam barreiras em uma tentativa de sair das lógicas competitivas ou até mercantis. Esta atividade foi a mais estável e concorrida dentro do Foro e a que permitiu um maior diálogo com a comunidade da dança, tanto de Assunção como de outros municípios do Departamento Central²⁸, pois permitia a interação com os nichos da dança existentes.

Neste caso, dentro da diversidade que inicialmente aglutinou o Foro, os grupos de maior constância em relação à participação e instauração de projetos foram formados por docentes dos departamentos de dança do Instituto Municipal de Arte (IMA) e do ISBA, respectivamente. É importante pontuar que estes grupos de profissionais estariam, ao trabalhar pelo Foro, aprofundando esforços para a criação de programas de Licenciatura em Dança na Educação Superior.

No que se relaciona à experiência do Instituto Superior de Belas Artes, a planificação da Licenciatura já vinha sendo realizada desde o ano de 1999, concretizando-se somente em 2010, devido a dificuldades orçamentárias enfrentadas pelo departamento de dança, como também a um interesse profundo da equipe de trabalho em conhecer as necessidades reais do setor antes de lançar a proposta. Durante esses anos de espera e gestação interna, o FPD permitiu ao grupo de profissionais do ISBA participar de

²⁷ A criação do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Dança, o estabelecimento do Programa de Licenciatura no ISBA e a criação de instâncias de representação da dança diante da nascente SNC são um exemplo do mencionado Foro.

²⁸ Os departamentos criam divisões geopolíticas que aglutinam diversos municípios dentro do país. Paraguai conta com 17 departamentos, sendo o Central o mais povoado. Vários de seus municípios mais importantes formam a chamada Área Metropolitana de Assunção.

encontros internacionais onde se entrou em contato com representantes do Departamento de Artes do Movimento do então Instituto Universitário Nacional da Arte (IUNA) da Argentina²⁹. O vínculo entre ambas as instituições resultou na assinatura de um convênio de colaboração, onde a instituição estrangeira oferecia apoio técnico para a criação do programa de Licenciatura em dança do ISBA.

No entanto, representantes do Instituto Municipal de Arte de Assunção, que anos depois formariam a Equipe Técnica encarregada de discutir uma proposta curricular para a FADA/UNA, iniciaram um diálogo com representantes da Universidade Nacional de Assunção, a fim de implementar um Programa de Licenciatura em dança na referida universidade. Durante seus anos em exercício, o FPD seria a ponte que permitiria a este grupo entrar em contato com representantes da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para o estabelecimento de um convênio colaborativo interinstitucional, para a criação de um Programa de Licenciatura em dança na universidade mais concorrida do país.

Dois aspectos se desprendem destas observações:

Ambas as instituições paraguaias tinham iniciado um processo interno de discussão e gestação, enquanto o FPD e sua vinculação com a RSD facilitaram instâncias de articulação com representantes de outras unidades acadêmicas em dança da região, a fim de potencializar o trabalho que vinham realizando no Paraguai. Ou seja, existia um processo interno que funcionava de forma paralela aos nexos com o exterior, e que se alimentava do trânsito internacional para crescer.

Por outro lado, estes antecedentes marcam uma experiência inédita na qual se realiza as relações interinstitucionais da dança no país. Ao ser efetuado no marco de um alto nível de formalização, permite não só a conquista de um novo campo para a dança dentro do Paraguai (e por consequência, alcançar uma política pública do setor), mas também o diálogo com novos representantes. Às pontes estabelecidas com companhias e professores de dança do exterior se somava agora a articulação com universidades sul-americana, o que abria múltiplas possibilidades de intercâmbio para a formação de quadros estudantis, a mobilidade docente ou a realização de atividades conjuntas entre pares paraguaios e estrangeiros.

Mas, no mesmo nível destes alcances estavam as contradições. Formalizavam-se

²⁹ Instituição multidisciplinar argentina com sede na capital (Buenos Aires), que a partir de 2014 passou a denominar-se Universidade Nacional das Artes (UNA).

os vínculos com o exterior enquanto a relação interna seguia sendo dispersa e intermitente. Embora o IMA e o ISBA constituíssem espaços de formação pré-profissional em dança de financiamento público muito concorridos no nível municipal (Assunção), intermunicipal (municípios da área metropolitana) e até nacional; e seus docentes estivessem encarando processos de institucionalização de programas em dança dentro da Educação Superior, a produção destes grupos, ou seja, as reflexões sobre a gestão em dança, sobre a necessidade de produção acadêmica, exercício de criação de agrupamentos profissionais de dançarinos, criação de novos grêmios, seguia sendo periférica em relação a um modelo hegemônico já descrito (o da formação pré-profissional mercantilizada).

E o contraditório estava nas formas de produção em dança que eram periféricas, mas que por sua vez existiam dentro de um centro geopolítico e não saiam dele: Assunção. Os espaços destinados ao treinamento do setor periférico, as apresentações destinadas ao público do produzido nestas escolas públicas, as próprias reuniões do FPD, todas estas eram atividades que se realizavam na capital do país. Esta situação contraditória se acentuaria com a abertura dos programas de Licenciatura em dança, onde o grupo de professores seria fortemente vinculado à capital e os grupos demandantes seriam em sua grande maioria, oriundos das periferias urbanas e municípios do interior do país.

Por sua vez, o encerramento do FPD seria uma mostra a mais da intermitência do setor periférico. Da confluência de pessoas e instituições diversas, a sua homogeneização paulatina, tanto no nível de formas de produção em dança como geracional, aspecto que já foi assinalado em parágrafos anteriores. Mas, longe de ser um exercício autoritário, essa homogeneidade paulatina era resultado de uma dificuldade na permanência das bases.

Organização gremial, institucionalidade e danças da sobrevivência

Vários representantes entrevistados não só definiram o setor da dança que encarou projetos de criação de Licenciaturas em Educação Superior como periférico, como também fizeram constantes menções ao seu caráter fragmentado e sua insistência em metáforas que remetem à insularidade.

O insular seria colocado (nas entrevistas) como algo que é inconexo. Como aquele setor cujas articulações se dão, mas nunca perduram, tanto no que respeita o campo criativo (entendido isto como a impossibilidade de confluir esforços para produzir trabalhos artísticos) como ao grupal: acompanharam a dissolução do Foro, a dissolução do SINTRABALLET e a impossibilidade de concluir o processo pela implementação de uma

Lei de Dança no país.

O insular também faria referência ao caráter isolado das práticas dos atores. Nesse sentido, e tomando discussões abertas por Cabrera (2016), dizemos que esta metáfora da ilha empregada constantemente por nosso setor da dança estudado para autodenominar o impacto de suas ações, seria, por sua vez, condescendente com uma das cartografias imaginárias construídas ao redor do Paraguai, principalmente dentro da produção literária do país, ao ponto de se tornar por vezes senso comum para os habitantes do solo que consomem este relato. A prática de definir o próprio território ou as ações de seus habitantes como próprias de um lugar isolado, e por consequência, desconhecido ou em certos trechos inacessíveis, seria replicada em uma escala menor por parte de um setor das artes cênicas para analisar suas ações e a derivação das mesmas.

Esta insularidade seria justificada a partir de uma sobreposição de funções que os representantes do setor periférico deviam afrontar em suas rotinas diárias, ao ter que encarar, de forma conjunta, trabalhos de gestão acadêmica e pedagógica dentro das nascentes Licenciaturas e nas escolas técnicas, produções artísticas e ao mesmo tempo trabalhos burocráticos dentro das instituições nas quais estavam incorporados, entendendo que este tipo de funções tinham um caráter de urgência cotidiana.

Esta sobreposição distanciava muitos de seus praticantes a possibilidade de seguir trabalhando como artistas da cena e/ou de deslocar-se a outras zonas geográficas do país para implementar projetos. Deste modo, os trabalhos da organização gremial para a dança cobravam uma dimensão bem marginal, devendo se inventar tempo para encará-las.

Vale ressaltar que as frentes gremiais que foram assumidas pelo setor estudado durante os anos de existência do FPD não se limitaram ao campo da dança. Tanto a criação da Secretaria Nacional de Cultura do Paraguai (SNC) (processo que se deu entre os anos 2006 e 2008) como a realização do Foro Cultural Permanente (FCP, organismo que aglutinou a comunidade cultural do país com a finalidade de gerar diagnósticos para a elaboração do primeiro Plano Nacional de Cultura) demandariam esforços ao nosso denominado setor periférico da dança. Durante esses anos, o FPD foi a principal instância de representação do setor profissional diante da comunidade cultural paraguaia aglutinada no FCP.

O projeto de criação da SNC inicia-se a partir da sanção da Lei Nacional de Cultura, no ano de 2006. Anteriormente, a regulação das atividades culturais era

responsabilidade do Vice Ministério de Cultura, dependente do então MEC³⁰. Durante seus anos de existência, o Vice Ministério de Cultura se encarregou da formulação e administração das políticas culturais em nível nacional, enquanto suas responsabilidades e funções deviam ser determinadas por uma Lei Nacional de Cultura que funcionasse em consonância com a LGE (ao se tratar de um Vice Ministério dependente do MEC, ou ao menos assim o estipulava a LGE³¹).

O certo e concreto foi que a sanção da dita Lei Nacional de Cultura, estipulada pela LGE já em 1998, demorou oito anos. E quando finalmente pôde ser sancionada, a mesma concretizou a separação entre o ramo da Cultura e o Ministério de Educação, criando uma nova Secretaria de Estado encarregada da regulação da vida cultural nacional. Isto motivou os fazedores de cultura de todo o país a articular esforços destinados a delinear políticas culturais para a nascente Secretaria, razão pela qual surge o FCP.

Foram tempos de fortes e notórios câmbios, não só para a legislação cultural, mas sim para todo o país. Da mesma forma que o FCP aglomerava representantes culturais de todos os departamentos do país, incluídos representantes de comunidades indígenas e campesinos do interior (exigindo a descentralização do debate cultural do eixo Assunção-Departamento Central) para pensar os alinhamentos do Plano Nacional de Cultura, o ano de 2008 surpreenderia com a vitória eleitoral de Fernando Lugo nas eleições presidenciais e a deposição do poder da Associação Nacional Republicana (ANR), partido que estava há 61 anos na presidência da República.

A vitória de Lugo e sua ascensão à presidência implicaram muitas coisas, entre elas, a primeira mudança de governo por via eleitoral nos quase 200 anos de vida independente do Paraguai. É por isso que os resultados eleitorais criaram uma abertura para que novos atores e coletivos fossem colocados para integrar instâncias do Estado.

O processo iniciado pelo FCP se viu acelerado diante deste novo panorama político. No campo cultural, representantes cujo histórico havia sido o de contribuir com instâncias da sociedade civil para a criação de políticas públicas, passariam logo, com a mudança de governo, a trabalhar para o Estado. Nesse sentido, vários dos integrantes do FCP integrariam depois o organograma da SNC, entre eles, representantes do FPD.

O FPD geraria dentro das instâncias do FCP um documento sobre as fortalezas e

³⁰ A sigla MEC como forma de designar o Ministério de Educação e Cultura seria válida até a criação da SNC. Quando a Cultura se “separa” do Ministério de Educação, o MEC passa a se denominar Ministério de Educação e Ciências.

³¹ Dita informação pode ser verificada nos artigos 105, 106 e 107 da LGE de 1998.

debilidades do setor da dança, como parte do processo de pensar um Plano de Cultura ajustado às necessidades reais dos setores envolvidos. Por sua vez, a Lei Nacional de Cultura sancionada, colocaria entre as prioridades da nascente secretaria de Estado, uma série de eixos relativos ao fomento da produção, transmissão e difusão da cultura e a descentralização das instituições culturais, a partir do trabalho conjunto com a Comissão Nacional e Descentralização de Estado (Art. 8).

Ao se desprender do Ministério de Educação, a política cultural conquistou um leque amplo de frentes, superando sua orientação predominante para a educação artística e cultural. Campos como o da gestão, a produção acadêmica, o incentivo para a produção profissional, preservação de patrimônio, entre vários outros, tornaram-se mais fortes e apareciam explicitamente na nova normativa legal, havendo sido omitidos na anterior legislação que fazia referência ao trabalho do Vice Ministério de Cultura. A nova legislação reconheceria a cultura como direito e o Estado como um de seus garantidores (VELÁZQUEZ, 2013).

A aparição de novas frentes de trabalho (FCP e SNC) debilitaria ainda mais o FPD, pois demandavam novas tarefas de seus integrantes, situação que resultava contraditória. Por um lado, existia uma mobilidade que gerava coisas novas, mas por sua vez aumentava as demandas sobre este setor da dança, o qual vinha se debilitando, tanto pela impossibilidade de conservar sua diversidade oficial, como pela série de exigências que os nascentes programas de Licenciatura e outras atividades colocavam.

Alguns representantes saíram do Foro para assegurar os avanços destes processos de institucionalização da dança dentro da Educação Superior (perdendo contato não só com o FPD, mas também com o FCP), enquanto outros representantes passariam a cumprir funções dentro da SNC (impossibilitando-lhes de seguir com as atividades dentro do FPD), e outros continuariam com suas trajetórias de trabalhadores independentes da dança. Por seu turno, o FCP desapareceria pouco depois de se criar a SNC.

Boa parte dos entrevistados fazia referência não só à sobreposição de funções diárias que enfrentavam como trabalhadores da dança, mas também às dificuldades em viver de tal ofício. Se a dança profissional tinha um caráter marginal no contexto analisado, encontrar-se como profissional da dança criava um autêntico exercício de sobrevivência, onde muitas coisas deviam se mover para executar produções em condições adversas, sendo, boa parte das vezes, pouco o alcançado e duradouro desses esforços.

Coreopoliamento

Lepecki (2012) define o coreopoliamento a partir de uma releitura de Ranciere na qual a polícia seria aquela força que garante a permanência do *status quo* em uma sociedade, dispersando aos manifestantes, ou seja, fazendo-os circular. A chave da imobilidade política estaria assim, na mobilidade mesma, em criar um movimento incapaz de romper com a reprodução de uma circulação imposta.

[...] circule, circule, não tem nada para se ver aqui... A polícia é aquilo que diz que, aqui, nesta rua, não há nada a ser visto e, portanto, nada mais a fazer do que continuar se movendo. Ela afirma que o espaço para circulação não é mais do que o espaço de circulação. (LEPECKI, 2012, p. 55)

A polícia separa os corpos, impede que estes se articulem e dificulta a aparição do sujeito político que habita nesse solo e aciona dentro de suas particularidades concretas. O coreopoliamento nos remonta à figura daquelas pessoas nos aeroportos, que como seres autônomos, se mobilizam sem se deixar afetar por outros corpos e presenças. Esta circulação implica em numerosas ações que acarretam mobilidade sem gerar a composição no encontro. Ou, ainda que pareça paradoxal, remetem ao insular, enquanto se trata de isolamentos no movimento.

Dizemos, desta forma, que apesar dos múltiplos êxitos obtidos, nosso setor da dança analisado é periférico, é fragmentado e é insular ao construir uma mobilidade dispersa, mais propensa à dissolução. Uma mobilidade que, por mais agitada, não sai de um eixo geográfico específico. E entendemos essa dança como sobrevivente, pois produz estéticas, pensamento crítico e políticas em condições adversas. Move-se para não morrer, mas às vezes só alcança o render do dia. Nesse sentido, cabe a pergunta se novos processos de institucionalização como os adquiridos em instâncias da Educação Superior poderiam reverter parte da problemática.

Para além de permear práticas e particularidades do setor da dança descrito, o coreopoliamento também estaria presente como prática na institucionalidade cultural do país. Para falar disso, VELÁZQUEZ (2013) entenderia a institucionalidade cultural como o:

[...] conjunto dos organismos da administração do Estado – ministérios, serviços públicos, organismos técnicos, fundos concursáveis, que cumprem funções no âmbito da cultura. Desta forma, a institucionalidade pública da gestão da cultura é expressão das políticas culturais públicas, que orientam e dão coerência para a ação do Estado neste campo. Seguindo a Squella, a institucionalidade cultural “não é um meio em si mesma, mas sim um meio do

qual dispõe o estado para cumprir de melhor forma os deveres que tem com a cultura.

Apesar da criação da SNC supor uma conquista tanto de autonomia para a cultura (ao poder se separar da Educação) como a re-hierarquização (porque passava de Vice Ministério a Secretaria de Estado), tais êxitos não vieram acompanhados de um ordenamento e reengenharia de entes e instituições preexistentes, cujas funções desempenhadas também se vinculavam ao âmbito cultural. Segundo Velázquez, só se despreendeu do Ministério da Educação o Vice Ministério de Cultura, elevando esta nova instância à classe de Secretaria, dependente da Presidência da República. Mas tal exercício não veio acompanhado do enlaçamento de instâncias que estavam dispersas (e continuam nessa situação) dentro do aparato estatal. Ao panorama descrito soma-se como problemática a criação de novas instâncias institucionais relacionadas à gestão cultural logo que iniciado os trabalhos da SNC.

Instituições como o Centro Cultural da República El Cabildo e o Fundo Nacional para as Artes e a Cultura (FONDEC), ambas dependentes do Poder Legislativo; a Direção Nacional de Propriedade Intelectual (DINAPI), a Secretaria Nacional de Políticas Linguísticas (SNPL), o Instituto Paraguai de Artesanato (IPA), os orçamentos de obras destinadas à restauração de patrimônio histórico do país, ou até a já citada e questionada DGEA encarregada de regulamentar a educação artística no país. Todos estes exemplos dão conta de uma institucionalidade cultural dispersa, existente fora do plano de ações e espectro da SNC, quem se supunha que deveria ser a instância de regulação central da institucionalidade cultural no país.

Em cada instituição habilitada mobilizavam-se pessoas, burocracias e orçamentos. Geravam-se recursos para criar instâncias que dialogavam sozinhas, sendo uma mostra a mais desse coreopolicimento isolador, que já atuava não de forma exclusiva no acionar dos gestores da dança, mas sim no das políticas de Estado. Recursos que poderiam ter sido otimizados por uma administração central davam conta de uma multiplicação que repetia funções. Arístides Ortiz³² nos diz em uma recente pesquisa jornalística que vários destes organismos têm na atualidade orçamentos separados que equivalem a quase 50% dos números destinados à SNC.

Longe de ser acidental, este coreopolicimento nas instâncias estatais se fundamentava muitas vezes em um desejo insular, ditado por agendas setoriais que

³² A série foi publicada no Jornal Digital E'a, entre os meses de junho e agosto de 2017.

priorizavam interesses particulares à transformação real do fazer cultural institucional. O fato de que os programas de Licenciatura em Dança, de financiamento público e inscritos na Educação Formal, eram ignorados por instâncias Ministeriais dependentes do Executivo constituía somente uma pequena e focalizada mostra de uma problemática estrutural que formava o campo da institucionalidade cultural no país.

Não em vão, vários entrevistados que representavam a formação pré-profissional hegemônica no campo da dança manifestaram abertamente seu interesse de que ao se dar a separação do ramo de Cultura do Ministério de Educação, o ensino artístico poderia seguir dependendo do Ministério da Educação (entrevistados número 14 e 19), talvez pelo fato de que dita instância ministerial representa a nível político e orçamentário, uma das principais frentes de poder do Estado paraguaio.

Sendo este o solo sobre o qual nos interessa dançar, criar política pública e assumir as responsabilidades de um novo espaço de formação para a dança, sendo numerosas as disputas a confrontar e as contradições possíveis, fica explícita a necessidade de romper planos insulares e superar aquela mobilidade que no fundo, imobiliza. Porque dançar, mais do que simplesmente se mover (que às vezes pode até ser reproduzidor e não criador de novos sentidos), é um exercício complexo de articulação. E agora, o que fazemos?

Capítulo II – Atores e territorialidades

1.1.O currículo como campo

A ideia de um trânsito de saberes dentro das experiências de formações curriculares nos remete, necessariamente, ao campo das relações entre o currículo *pré-escrito* e o currículo *inscrito na prática dos atores*. Ambas as esferas do âmbito curricular coexistem e dialogam no fazer cotidiano dentro das dimensões do **instituído** e do **instituinte** do processo de formação.

Para a Teoria Etnoconstitutiva do Currículo (TECC)³³ (MACEDO, 2016), o *instituído* corresponde a todos aqueles conteúdos legitimados para a aprendizagem e avaliados como importantes dentro de um processo de formação específico. Podemos destacar neste grupo, por exemplo, uma série de conteúdos visíveis em uma rede de conteúdos curriculares (programas de estudo, grades curriculares, materiais didáticos), no entanto, o campo do instituído é muito mais amplo e não devemos de forma alguma restringi-lo aos exemplos dados. Dizemos, portanto, que o currículo pré-escrito (ou escrito de antecipadamente) faz boa parte de sua aparição dentro do campo do instituído.

Por sua vez, o *instituinte* se molda por todas aquelas possibilidades de criação e transgressão dos conteúdos pautados e pela incorporação de novos processos de aprendizagem, reconfigurando as relações de formação instituídas. O instituinte se dá em forma de acontecimento na relação entre atores curriculares, podendo estes ser professores, estudantes, comunidades educativas, organizações sociais, etc. Estes atores, ao entrar em interação, produzem *negatividade*, entendida como possibilidade de desfazer o jogo do outro e de se produzir uma mútua alteração dentro de uma relação entre os que participam de um processo de formação (MACEDO, 2016).

Em uma linha similar, Gonçalves Barboça (2012, p.73) pensa a *negatividade* como uma capacidade de desfazer a expectativa e a previsibilidade das ações entre pessoas, sendo esta uma realidade própria do currículo como lugar de formação para a autonomia.

³³ Conceito que se origina no conjunto de estudos, pesquisas e experiências de formação realizadas ao longo de quinze anos de trabalho pautado em temáticas de currículo pelo Grupo de Pesquisa *FORMACCE em Aberto*, vinculado ao *Programa de Pós-Graduação em Educação* da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Diversos referentes aderidos aos estudos sobre currículo³⁴ têm criticado a existência de uma prática discursiva conservadora para descrever o campo de possibilidades deste dispositivo de formação. Durante muito tempo, o currículo foi pensado como patrimônio das elites de gabinete estadual, dos “especialistas” como únicos capacitados para pensar e selecionar os conteúdos a serem ministrados, que (supunha-se) deveria ser inteiramente aplicado pelos professores, estabelecendo-se uma relação de hierarquia política, moral e histórica altamente excludente com estes últimos (além de um desconhecimento absoluto sobre o valor de outros agentes na cena formativa).

A ideia de uma simples reprodução das propostas dos especialistas por parte do corpo de professores firmou a imagem preconceituosa do currículo como realidade dada de antemão, imóvel, atemporal, unívoca, reproduzível em qualquer contexto, de forma independente às demandas necessárias em cada região.

Para Molina (2013) a própria noção de currículo como prescrição é condescendente com a etimologia da palavra. O autor lembra que a palavra currículo provém do latim “*scurrere*”, palavra associada à ideia de correr, corrida, pista de corrida; denotando assim a série de conteúdos que deve ser seguida para o estudo, pois implica a existência de padrões sequenciais de aprendizagem e a compreensão do dispositivo curricular como guia preestabelecido para o controle.

O controle curricular abrangeria vários pontos: por um lado, as leituras conservadoras sobre currículo optariam por um controle na produção de conhecimento, e por outro, buscariam controlar a forma como este conhecimento seria traduzido dentro dos ambientes educacionais:

A modernidade trouxe para o pensamento sobre currículo, assim, procedimentos orientados por uma proposta que entende a aprendizagem como um sistema fechado e que está limitada à descoberta do preexistente ou do já conhecido. Ocorre nesse modelo, conforme identificou Paulo Freire (1996) e Jorge Larrosa (2002; 2010; 2015) uma transmissão de informação, mas não uma transformação do conhecimento propriamente dito (MOLINA, 2016, p. 112)

Uma leitura divergente do discurso citado pelo autor pensa o currículo como ferramenta mediadora para processos de formação, capaz de gerar dinâmicas que problematizam antes de criar certezas, e/ou de sugerir questionamentos pedagógicos em

³⁴ Para a presente seção e esclarecimentos, tomamos como principais referências Roberto Sidney Macedo (2013^a e b, 2016), José Sacristán (2007) e Tomas Tadeu Da Silva (1999).

destaque. Da mesma forma, este planejamento divergente implica em assumir todo o espaço de formação como um conjunto de experiências de irreducibilidade ontológica, ao passo que as experiências citadas envolvem uma diversidade de atores implicados na qualidade de *sujeitos curriculantes*, ou seja, sujeitos que com seus atos transformam, criam e recriam o currículo. (MACEDO, 2016, p. 37)

Por essa razão, é importante compreender o currículo como um sistema aberto, que se constrói na intervenção ativa dos agentes participantes (professores, alunos, padres ou tutores, forças sociais, acadêmicos, gestores, etc.) e capaz de produzir acontecimentos que potencializem e singularizem as vozes daqueles atores que sempre estão em circulação, em trânsito. Não há restrição curricular que possa pré-desenhar a força de um encontro.

Ao superar a ideia do currículo como dispositivo de natureza linear e ao entender seu caráter construtivista (por emergir da ação e interação dos sujeitos envolvidos), consideramos pertinente aproximar a metáfora do “trânsito” em nossas discussões. Um trânsito de saberes que se dá com o próprio fluxo migratório de atores envolvidos no campo curricular, onde suas singularidades são colocadas em jogo em diversas etapas. Como iremos descrever mais adiante, nosso campo de pesquisa se situa em um contexto histórico e geográfico determinado, mas inclui em seu fazer diversos (e talvez até antagônicos) atores do âmbito *local* paraguaio e *internacional* da dança institucionalizada no campo universitário.

A figura grega do *Ágora*, como exercício congressista da Grécia Antiga, é retomada para pensar o currículo como uma área de conversações culturais complexas (MACEDO, 2013, p.429), onde surgem as diferenças, as alteridades e as alterações, panorama que não é alheio a conflitos, relações de poder e disputas pelo sentido entre os atores dialogantes na hora de pensar, selecionar e separar conhecimentos considerados formativos. Existe assim uma pergunta implícita dentro de toda relação de disputa no terreno educacional: quais aspectos são consagrados como formativos e por quem na hora de planejar um currículo?

“Selecionar é uma operação de poder”, sentencia Tomas Tadeo da Silva (1999), pois implica privilegiar determinados conhecimentos, estabelecendo consensos e construindo hegemonia. Por isso, o autor adverte que as teorias do currículo não estão situadas em um campo puramente epistemológico, de teorias “puras” ou “objetivas”. Fazer um currículo implica submergir-se no campo da epistemologia social, ou seja, no centro de territórios controversos.

No diálogo entre o instituído e o instituinte, Macedo adverte que perspectivar um currículo experimental (ou seja, um currículo capaz de recriar seus conteúdos a partir da prática dos atores envolvidos) não significa desconhecer as explicações do currículo instituído, pré-escrito (2006, p. 69). Ao prestar particular atenção à ordem das relações que acontecem para além do campo do instituído, não buscamos subestimar os conteúdos aprovados e resultantes de pactos predecessores. Interessa-nos mais conhecer aqueles aspectos que vão conjuntamente e para além dos caminhos preestabelecidos para a aprendizagem, ou seja, conhecer os efeitos do real nos processos de formação.

Longe de assumir uma lógica mecânica e dualista que recuse uma explicação para sobrepor outro conteúdo ou ignorar conteúdos sancionados culturalmente, pensar os efeitos do real nas práticas curriculares nos exige um lugar de estranhamento de certas convencionalidades, entendendo que instituído e instituinte são espaços que existem e se desenvolvem de forma simultânea.

Instituído e instituinte coexistem, apresentando e definindo o currículo como um conjunto de conteúdos (culturais, intelectuais e formativos); de códigos pedagógicos; de formatos e de práticas. Deste modo, o currículo aparece como “[...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de um determinado entremado cultural, político, social e escolar, que está carregado, entretanto, de valores e supostos que é preciso decifrar [...] sendo uma seleção cultural estruturada sob códigos” (SACRISTÁN, 2007, p. 18). Trata-se assim de um complexo dispositivo de formação que gera processos sociais com múltiplas expressões e realidades que por sua vez são:

[...] analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si: o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes dados pelos professores nas aulas, como marco das interações e intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática, etc. (SACRISTÁN, 2007, p. 24)

De acordo com as afirmações de Sacristán, Molina (2008) ressalta que todo currículo modelado dentro de uma matriz é, na prática, não linear e permite pontos de intersecção entre diversos conteúdos, ao mesmo tempo em que se estabelecem limites para seus alcances, entendendo esta restrição não como um aprisionamento ou corte abrupto, mas sim como o estabelecimento de informações particularizadas que permitam entender diversidades e diferenças em relação a outras propostas educativas.

Distante de ser um “*bloqueio que bloqueia*” conteúdos e sentidos, toda proposta curricular conforma um conjunto de singularidades que busca uma coerência e conta com uma forma, configuração e fundamentos específicos. Isto impõe limites, mas também gera possibilidades de relação e transformação no decorrer dos processos de aprendizagem.

O currículo nos é apresentado, desta forma, como uma construção cultural incessante e não como um conceito abstrato, o qual aponta a organizar de forma coerente uma série de práticas educativas, podendo sofrer alterações em seu devir.

Outra importante advertência explanada por Sacristán, e que cobra particular importância para nossas reflexões, se refere a uma necessária visão de trabalho conjunto que una os subsistemas que compõem o currículo. O autor afirma que a existência de uma teoria curricular diversa e inclusive dissímil se explica a partir do empenho colocado por alguns referentes em centrar o campo de reflexões de forma exclusiva a algumas fases ou momentos de criação curricular em detrimento de outras, gerando leituras parciais ou fragmentadas que não pensam o currículo como **um todo que se constrói de forma incessante tanto em suas fases de configuração preliminar, como nas de implantação e avaliação.**

Planejar conteúdos curriculares é, segundo Sacristán, um exercício que não limita seu campo de ação a um conjunto de reflexões prévias à implementação em sala de aula. Para o autor não existe uma linha abismal que pense planejamento, ação e avaliação curricular como coisas separadas, pois todas as fases estão integradas e se alimentam entre si, ainda que isso não impossibilite a criação de graus de autonomia entre elas.

Com enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão em determinadas práticas pedagógicas e em sua mesma avaliação, como resultado das diversas intervenções que operam no mesmo (...) cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, ainda que mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros. Por mais que se pretendesse, por exemplo, que os livros de texto seguissem as diretrizes do currículo proposto e regulado pela administração, eles criam por si mesmos uma realidade curricular independente e concorrente com a definida pela administração, porque desenvolvem um espaço de autonomia próprio do subsistema dos meios didáticos. (SACRISTÁN, 2007, 203)

Se existe uma sinergia que une as distintas fases de construção curricular, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo, cada fase reúne particularidades próprias, dentre elas, o número de pessoas que concordam a participar da construção de conteúdos curriculares e seus correspondentes processos de implicação na proposição dos ditos

conteúdos. O trânsito de saberes, entendido como fluxo de significações colocado pelos participantes de uma experiência de formação pode variar, dependendo da abertura ou restrição da participação de sujeitos em cada fase do currículo.

Ao entender o currículo tanto como um conjunto de conteúdos temporalmente sedimentado como um conjunto de práticas que geram acontecimentos que não se repetem equivale a situar-se em nosso campo de estudo e problema apresentado, a fim de entender suas particularidades. Desta forma, dentro do processo de criação da Licenciatura em Dança na FADA/UNA, nos perguntamos, como pergunta guia à presente pesquisa: *Quais processos de autorização se dão nas fases de planejamento e de implementação do Programa de Licenciatura em Dança na FADA/UNA?*

Ou seja, como os sujeitos curriculantes envolvem seus saberes para dotar de novos sentidos uma proposta curricular nascente?

Pensar a pergunta da pesquisa é, inevitavelmente, desdobrá-la. A partir de Sacristán, afirmamos que é impossível falar em uma homogeneidade no trânsito de saberes que configura a proposta curricular analisada, ao não se dar uma homogeneidade na participação de atores institucionais dentro das fases de planejamento e implementação do Programa de Licenciatura analisado.

Por isso, é necessário descrever as particularidades que o citado trânsito adquiriu, tanto na fase de planejamento do Programa Pedagógico da Licenciatura em Dança e grade curricular como em sua implementação dentro das instâncias de um programa de Licenciatura em andamento. Quem são os atores implicados em cada fase? Quais as interações geradas entre uns e outros? Por que existem níveis de implicação distintos em uma fase e outra? Perguntas que majoritariamente são compreendidas ao se fazer uma imersão no contexto específico que fundamenta a experiência a ser estudada.

Levantar perguntas em torno dos processos de autorização implica, por sua vez, falar de um *currículo em ação* (SACRISTÁN, 2007), por enquanto dito conceito se refere ao significado real das práticas curriculares no ensino interativo e seus resultados para além das declarações, propósitos, adoção de meios, planificações oficiais. As práticas desse currículo em ação e suas consequências desdobram o campo do planejado.

Como exemplo, o autor cita o caso de quando um professor julga um conteúdo e toma decisões sobre o mesmo (ênfata determinados conteúdos em detrimento de outros, fornece mais tempos para o desenvolvimento de um tema, etc.), fundamentando suas ações em um valor, julgando a partir de critérios de racionalidade que lhe são próprios e

que estão estreitamente vinculados à sua cultura, ponderações pessoais, campo de experiências pessoais, etc.

Mas ao mesmo tempo em que existem graus de autonomia para a escolha e criação de conteúdos, o docente também está marcado por contextos institucionais que delimitam parte da instrumentalização técnica, teórica, a aceitação ou negação de propostas. Autonomia docente e realidade institucional preestabelecida interatuam para determinar o alcance de práticas.

De igual forma, a apropriação de conteúdos por parte do estudante transborda todo controle possível do professor, pois qualquer ato de apropriação se origina sempre em um conjunto de decisões, valorizações e propriedade que são próprias ao autor.

Por isso afirmamos que existem **sujeitos curriculantes** (MACEDO, 2006), que podem alterar elementos de um currículo ou produzir conteúdos novos a partir de suas ações. Cabe então perguntar se toda ação, pelo simples fato de acontecer no campo curricular, cria conteúdos curriculares (sejam conteúdos inscritos ou pré-escritos) ou se corresponde a se referir a ações com características específicas. Para isso, Macedo (2016, 2012) propõe o conceito de **“atos de currículo”**.

Tal conceito parte de pensar a ideia do ato como realidade de caráter historicamente situada, ou seja, corporificada, peculiar enquanto não constitui um simples ato físico, pois é pensado como materialidade constitutiva e entendido como resultado de um processo de acumulação.

Deste modo, para analisar o ato humano, por um lado temos o conteúdo concreto do ato, sua implicância específica dentro dos processos curriculares formativos. Por outro lado, o processo que leva a desembocar no ato, ou seja, a síntese de múltiplas determinações que geram as potências para fazer os sujeitos desenvolverem seus atos. E não menos importante é a valorização ou avaliação que os atores dão a suas escolhas, o universo de “intenções, sentidos, definição de situações, produção e pontos de vista, tendo como contexto receptores culturais interativamente constituídos, produzindo as mediações importantes para a compreensão de como a ordem social se realiza e é instituída pela ação socialmente configurada”. (MACEDO, 2016, p. 44)

1.2. Atos de currículo

O ato postula, cria e se posiciona, não é neutro, tem sempre uma finalidade e parte das valorizações do ator. Tem sempre um caráter relacional em sua construção, tanto em

seu planejamento como no processo de elaboração em sua prática mesma. Implica, por sua vez, uma construção negociada pelo sentido, já que o sujeito implicado não é indefeso em sua interação social. Ou seja, da mesma forma que busca plasmar sua subjetividade também procura inserir suas ações dentro de um contexto específico para alcançar objetivos determinados.

Pensar o local no currículo implica, entre outras coisas, analisar o discurso prático dos atores envolvidos diretamente com a concepção e dinâmica curricular, entendendo e colocando suas ações no plano de decisões conscientes, produto de reflexões críticas sobre o aprendido ao longo de suas experiências. Implica pensar os *etnométodos* dos atores participantes, ou seja, os critérios, significados, crenças e modos de agir que nascem da experiência e que fundamentam as escolhas pelos conteúdos considerados formativos para justificar ações:

[...] todo ator social, para todos os fins práticos produz etnométodos como forma de instituir e organizar a vida cotidiana. Cria, portanto, descritibilidade, inteligibilidade, analisabilidade e sistematicidade com os quais compreende e produz sua realidade social. No meio da cultura é um estruturante propositivo do mundo. Temos nessa visão a centralidade da ação e da interação para definir a condição de autor-ator. (MACEDO, 2016, p. 43)

Os etnométodos fundamentam os atos do currículo. Ambos os conceitos formam parte do tecido teórico da anteriormente citada Teoria Etnoconstitutiva do Currículo, que apresenta particular interesse por todos aqueles conteúdos que não podem ser preestabelecidos dentro do currículo enquanto pertencem ao plano do inscrito na prática de atores que ingressam e abandonam o campo curricular. O currículo se atualiza por via dos etnométodos colocados pelos atores-autores e é através destes que podemos alcançar o real na experiência curricular.

Se formos, de alguma forma, criadores de atos de currículo, somos, portanto, curriculantes. A mãe de um aluno de educação infantil que solicita satisfações à coordenadora ou à professora sobre o que seu filho está aprendendo; o professor que reflete sobre os assuntos e atividades pertinentes para mediar certo conhecimento eleito como formativo; o formando que questiona a importância do conhecimento proposto pelo currículo como importante para sua vida; o mais alto especialista que é contratado para fazer e orientar grandes políticas públicas do currículo; o trabalhador que negocia nas tensões da relação capital-trabalho as propostas de formação para o trabalho e formação profissional; os movimentos sociais que, ao propor conhecimentos para suas formações, protagonizam de forma crítica concepções e implementações curriculares, são todos, absolutamente todos, curriculantes. Eles instituem, portanto, atos de currículo, ou seja, do lugar dos seus interesses e posicionalidades. (MACEDO,

O conceito de atos de currículo é fundamental para fazer referência, tanto a primeira fase de prévio planejamento curricular do Programa pesquisado (a qual chamaremos de **“Fase de Consensos Iniciais”**), mas principalmente para refletir o entorno dos processos de implementação do programa analisado, designando a esse segundo momento como **“Fase de Currículo encarnado”**.

Ao falar de uma fase de **“Currículo encarnado”** faremos referência à série de apropriações, autorização e transgressões em atos que acontecem na cena curricular estudada, a partir do ingresso de um grupo heterogêneo de professores e corpo estudantil com a abertura do programa de Licenciatura em Dança na FADA/UNA, ampliando assim, as vozes sobre dança entre os atores locais interventores na cena curricular. Isto traz consigo perguntas vinculadas aos processos de autorização, negatividade, trânsito de saberes e diálogos que os novos atores realizam em relação ao Programa Pedagógico e grade curricular projetadas na fase anterior. “Se o ator é sempre, mais ou menos explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido.” (ARDOINO, citado por GONÇALVES BARBOSA, p. 66)

Ao voltar ao exposto em linhas anteriores, o planejamento curricular não acaba nas discussões que precedem a sua implementação, pois a própria implementação também configura um exercício criativo de novos conteúdos, cumprindo uma função intensificadora do trânsito de saberes e o diálogo entre atores locais, posto que os mesmos transgridem as planificações oficiais estabelecidas por um provisório “ponto de partida” de planejamento curricular inicial. Isto gera novas saídas que se inscrevem na ação dos participantes, de modo que resulte possível falar de uma “construção de conteúdos na própria implementação curricular”.

Por ser de nosso interesse analisar a experiência de um programa em andamento, entendemos como tarefa difícil e arriscada sua avaliação nestas instâncias iniciais, devido às características que o mesmo reúne³⁵. Por isso, é possível esclarecer que não pensamos ler o processo de implementação como avaliação do Programa. O importante para esta pesquisa não é avaliar a aplicação de conteúdos planejados e instituídos, mas sim discutir como esta implementação configura um exercício real de criação de propostas e

³⁵ Dizemos que toda instância avaliativa é discutível devido a sua temporalidade, entendendo que se trata do primeiro Programa de Licenciatura em Dança dentro da Universidade e que o mesmo ainda não conta com uma promoção de estudantes egressos.

conteúdos curriculares, porque permite emergir a voz de atores novos (de onde se explica nosso interesse em conceitos como os de currículo em ação e atos de currículo, cunhados por Sacristán e Macedo, respectivamente).

Para discutir a fase de “Consensos Iniciais”, importa saber como os conteúdos instituídos no currículo foram estabelecidos e que tensões apareceram na hora de selecionar ditos conteúdos formativos. Ao mesmo tempo, discutir a fase de “Currículo Encarnado”, implica conhecer como os atores envolvidos na implementação do programa de Licenciatura no Paraguai se apropriam do Programa Pedagógico e Grade Curricular resultantes na fase anterior, como trabalham com esses conteúdos no cotidiano, como se reconhecem (ou não) nas suas restrições estabelecidas, como vinculam sua própria experiência com os conteúdos estabelecidos nessa proposta instituída e abrem novas vertentes ou caminhos inexplorados.

Ao mesmo tempo, dizemos que o Programa Pedagógico paraguaio e seus conteúdos se constroem de forma incessante tanto em seu planejamento pré-instituído e sancionado, como em sua implementação. Talvez a ilusão de certo pensamento cartesiano, acostumado a separar e engessar etapas uma com a outra e dar às mesmas um caráter de compartimentos estanques cujo intervínculo só se lê em relação progressiva, nos impede de pensar na implementação como etapa que também abraça o exercício de planejamento/criação curricular.

Dizemos, desta forma, que o trânsito de saberes a se estudar implicará tanto aos atores participantes na fase de **Consensos Iniciais** como aos atores presentes hoje durante a implementação curricular, ou seja, durante a fase de **Currículo Encarnado**. O currículo, enquanto sistema aberto e relacional, enquanto conjunto de documentos e de realidade prática itinerante recebe atores curriculares cujas negociações pelo sentido, confrontações discursivas e disputas por estabelecer regimes de verdade pautam uma proposta de formação.

1.3. Sobre a autorização

Ato. Ator. Autor. Autorização. Qual relação este aparente jogo de palavras reserva para nossa pesquisa? Ao tomar a ideia do autor-cidadão de Gonçalves (2012, p.76), dizemos que existe a dupla implicância deste conceito: por um lado o sujeito cuja ação social cria sentidos e consequências no campo do exterior, do político, das relações com seus alternos e, por outro lado, a emergência de novas concepções para dentro do sujeito,

para dentro de sua subjetividade.

Deste ponto que entendemos a subjetividade como a emergência do sentido por parte do ator que cria seu próprio projeto, que se autoriza a criar, se reconhece como protagonista e afronta suas visões de mundo com os outros, para se fazer autor de si mesmo. Um ator-autor que recebe, mas também questiona e produz sentido, absorve, cria e recria através de sua atuação e produção.

Se aprender não é descobrir de antemão o preexistente, mas sim transformar nossa existência em algo com alguém, o processo de alteração que acarreta aprender estará atravessado não só pelo âmbito intelectual, mas também pelo afetivo, estético, erótico, sobrelevando construções e negociações (sejam estas integrativas, não integrativas ou de conflito aberto) de forma pública e comunal. A experiência da aprendizagem e a formação são apresentadas sempre como uma interformação com mudanças interativas.

Daí que o autor-cidadão imerso em processos formativos entende a aprendizagem como uma prática de apropriação intersubjetiva que, entre outras coisas, se faz tanto resultante como responsável por afetações, coautor de si mesmo em seu dia a dia e produtor de transformações no campo do social. Com uma clareza que tange o poético, Berger (2012, p. 27) nos diz que a autorização pode ser entendida como a ação de um sujeito que se transforma em seu esforço por transformar as coisas do mundo, enquanto esse acionar prático faz parte fundamental de uma dimensão política para todos os investimentos humanos.

1.4. As vozes do campo curricular

Tomas Tadeo da Silva (1999) esclarece na introdução da obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” a relação entre teoria e discurso para pensar o currículo. Distanciando-se de leituras conservadoras que pensam jogar por uma definição de que o currículo “é” em si qualidade ontológica e, por consequência, essencialista, Tadeu da Silva nos propõe dialogar com termos de discursos curriculares que têm sido construídos ao longo do tempo, ou seja, propõe analisar as formas nas quais distintos autores e correntes de pensamento compreendem o currículo em contextos específicos. Ao mesmo tempo e partindo de perspectivas pós-estruturalistas, insiste em pensar os fenômenos sociais não como preexistentes a descobrir, mas sim como mudanças cuja contingência se constrói de acordo com nosso discurso.

Deste modo, ao contrário de pensar em grandes aparatos teóricos que “descobrem”

o currículo para posteriormente capturar sua essência em uma definição, entendemos a existência de um amplo leque discursivo que constrói diversas leituras para descrever e analisar o currículo, enquanto cada discurso conta com suas inquietudes particulares, seus “acentos epistemológicos”, suas prioridades para a compreensão do fenômeno estudado.

Se existem diversas perspectivas a partir das quais pensar o currículo, qual é a adotada na presente pesquisa? Quais focos são priorizados?

Voltando a Tadeo da Silva, o mesmo nos fala de uma perspectiva fenomenológica do currículo que focaliza sua atenção no conjunto de experiências, significações e construção de sentido que os autores envolvidos no campo de formação realizam em relação ao currículo. Localizando este discurso dentro do campo das teorias críticas sobre currículo e considerando a mesma como a mais radical em sua ruptura com uma epistemologia curricular tradicional (1999, p.19), Tomas Tadeu da Silva sublinha o interesse que a perspectiva tem pela experiência pedagógica e educacional de docentes e estudantes, ou seja, por aqueles aspectos que são inapreensíveis para a planificação dentro de categorias estabelecidas na grade curricular como “objetivos”, “avaliação” ou “metodologias”.

Se existe um mundo de segunda ordem protagonizado por conceitos abstratos que apontam para tornar predizíveis os alcances de dispositivos formativos e práticas pedagógicas, também existe um mundo de primeira ordem caracterizado por analisar o contingente do campo curricular. Este último estuda a experiência e construção de sentido dos atores envolvidos, manifestando uma inquietude pelo concreto nas práticas curriculares e pelo irredutível das mesmas.

Os caminhos do instituído no currículo (seja a grade curricular, ou do Programa Pedagógico ou outros documentos), enquanto ferramentas que contêm conceitos de segunda ordem, cumprem uma dupla função: por um lado traçam uma folha de rota sobre a qual iniciar um processo formativo, especificando interesses. Por outro lado, restringem o campo para saber onde potenciar suas forças.

Tanto os conceitos de segunda ordem como suas ferramentas de ação têm como limite sua impossibilidade de dar conta do conjunto de valorizações singularizantes que fundamentam os atos humanos, ou seja, não dão conta da complexa cartografia traçada pelos etnométodos dos sujeitos implicados nos exercícios de apropriação.

Neste sentido, a Teoria Etnoconstitutiva do Currículo consegue se inscrever dentro desta perspectiva fenomenológica do currículo assinalada por Da Silva, ao questionar a

forma na qual os saberes da experiência têm sido colocados como simples epifenômenos ou anedotas no plano das discussões sobre currículo, ignorando o valor que estes têm para construir novas possibilidades de formação, para criar novos conteúdos.

Como temos pontuado em linhas anteriores, a TECC tem interesse em todos aqueles aspectos que não podem ser fixados dentro do currículo instituído e que se nutrem dos saberes da experiência (MACEDO, 2016, p. 39) daqueles sujeitos sociais envolvidos em campos formativos específicos. Se o currículo é um território em constante construção, a circulação de seus atores portadores de entrepostos consegue ressignificar indícios formativos, alterando, colocando em tensão e criando novos saberes.

Por outro lado, a TECC, em sua inspiração etnometodológica, percebe os atores de segmentos sociais como teóricos legítimos de sua realidade, do momento em que os mesmos “portam capacidade de descritibilidade, inteligibilidade, reflexibilidade, analisibilidade e sistematicidade de suas situações e experiências, ou seja, produzem pontos de vista, opiniões, definição de situações, sistematização e legitimações simbólicas sobre a vida e sobre o mundo” (MACEDO, 2016), no mesmo nível em que instituem realidade em e com seus atos de currículos através de seus etnométodos.

1.5. Experiência e relato

Se o interesse está posto na experiência como importante constitutivo de novas possibilidades curriculares e formativas que não podem se prefixar de antemão, pois se nutrem dos etnométodos de atores em circulação, equivale nos referir ao dito conceito e, por sua vez, esclarecer quais serão nossos procedimentos de rigor metodológico para trabalhar com o mesmo.

Tanto Larrosa Bondia (2001) como Reyes Mate (2007, p.127) se valem do pensamento de Benjamin para estabelecer diferenças entre experiência e informação ou entre experiência e mera vivência. Muitas coisas podem ocorrer, mas isso não garante o acontecimento, sentencia Bondía, assim como Mate sustenta que a acumulação de vivências de forma mecânica na memória, não equivale ao potencial experiencial, pois a experiência não se caracteriza por amontoar dados na consciência do sujeito.

A informação tampouco é experiência, inclusive, não deixa lugar disponível para a mesma. O eco de Benjamin na voz de nossos autores é mais notório neste ponto, pois ambos criticam a sobredose de informação ou até de opiniões superficiais a quais os sujeitos contemporâneos estão expostos, sem que isto se equipare ao saber da experiência.

Diferentemente das dinâmicas estabelecidas a partir do par informação-opinião, a experiência se apresenta como algo concreto, corporificado. Podemos nos informar e opinar sobre as coisas do mundo, mas isso não equivale a passar por elas e refletir com elas sobre elas. Justamente ao estabelecer seu caráter corporificado, a experiência se libera de tantos simplismos que a circunscrevem comumente em práticas espontâneas. Ao passar pelo corpo, a mesma está vinculada às paixões e aos desejos que nascem de nossa relação com o outro.

Tal como afirma Bondía, a experiência equivale a estar perdido, a sair do campo do instituído e da zona de conforto, desestabilizando certezas. Abraça o sem sentido, o opaco, o que não se compreende até amadurecer com o tempo e ser processado. Daí sua relação intrínseca com os processos de alteração que exigem de nós exercícios reflexivos.

Para Larrosa Bondía (2013, p. 67) a experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no esperiri está o periri, o periculum, o perigo. Assim, o comum e as bases veem a experiência como uma ameaça às suas “zonas de conforto”. (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014)

Por isso, a experiência acarreta uma relação intrínseca entre o ser e o saber, entre o vivido e o pensado, as construções e reconstruções de sentido que as alterações deixam, como um ensaio que o sujeito faz de si mesmo diante de novas situações.

Se a experiência é a que fundamenta ou “justifica” nossas ações no plano dos processos de formação, vale ressaltar o caráter reflexivo que estas ações têm, as quais não se realizam de maneira espontânea porque nascem de princípios reflexivos a partir das aprendizagens incorporadas. Tal como nos diz Firth (2010, p. 601), o contingente no plano das ações não equivale a uma volatilidade, pois existe um trabalho de juízo que é incessante, de atenção para decifrar a continuidade de regras e a aparição de outras no cenário relacional.

Nesse sentido, são múltiplas as vozes (e, no entanto, as experiências) tomadas dentro da presente pesquisa: professores que formaram a Equipe Técnica na fase de Consensos Iniciais, professores que trabalham regularmente no programa hoje, integrantes do corpo administrativo e os órgãos acadêmicos da FADA, e os alunos dos primeiros e últimos anos da graduação.

Se no início desta seção assinalamos a adscrição a uma **perspectiva fenomenológica do currículo**, vale ressaltar que a mesma entretece um vínculo muito

importante com a chamada *etnometodologia*, teoria do social que mantém um interesse particular pelos saberes da experiência, servindo por isso de referente e inspiração a vários dos principais autores selecionados para dialogar com nosso campo de estudo.

A preocupação da etnometodologia por compreender como os saberes experienciais organizam o mundo social para fins práticos, e por sua vez, instituem racionalidades e sensibilidades exige particular atenção a como os sujeitos sociais constroem conhecimento de seus próprios assuntos correntes, de suas próprias iniciativas organizacionais, tornando-se instituintes ordinários de sua realidade, teórico e sistematizador do cotidiano.

Por outro lado, a particularidade da abordagem etnometodológica nos autores selecionados³⁶ estabelece como estes percebem as práticas racionais e narrativas dos autores sociais como teoricamente legítimas dentro dos processos de formação, capazes de dialogar com o conhecimento acadêmico construído e não tacham esses saberes de sentido comum inadequado ou inconsistente. Advogam assim pela geração de diálogos intercríticos, entendendo que a sistematização de conceitos, ideias e metodologias não são patrimônios exclusivos da academia.

Se nossos atos reflexivos partem de experiências pessoais, e por sua vez, dizemos que todo ato tem sua raiz em um contexto e interesses que são próprios de cada ator, resulta compreensível que o relato experiencial coloque a voz em primeira pessoa e costure as noções de subjetividade e singularidade do ator-autor. Existe uma distinção clara entre relatar “o que acontece” e “o que nos acontece”, pois o segundo acarreta a dimensão da implicação, por isso o campo do experiencial nos mobiliza e compromete, sendo impossível a indiferença.

A respeito deste tema, Tomas Tadeo da Silva (1999) faz uma ênfase singular, potente e poética ao afirmar que o conhecimento que constitui o currículo está inexoravelmente envolvido com aquilo que somos e aquilo no qual nos tornamos, fazendo do mesmo uma questão não só de conhecimentos, mas também de autoconhecimento.

Por isso, é importante perguntar: quem são professores e alunos do programa pesquisado? De onde vem? Como eles começaram a dançar? Que histórias e experiências se movem dentro desses corpos?

Às vezes, as histórias de vida que compõem a pesquisa são de corpos treinados,

³⁶ Principalmente, nos referimos à bibliografia selecionada a partir de nossa aproximação com a produção do grupo de pesquisa FORMACCE em Aberto, pertencente ao Programa de Pós-graduação da UFBA.

provenientes de companhias de dança independentes ou com financiamento público na capital do país. Em outros casos, são histórias de dançarinos que desde uma idade muito jovem começaram a ensinar dentro de um regime de trabalho de muitas horas, pagamentos escassos e com os direitos laborais suprimidos. Às vezes, as vozes que aparecem colocam tensões entre processos formais e não formais, como quando os alunos da formação acadêmica ministerial trocam experiências com dançarinos cuja rota artístico-formativa foi desenvolvida em organizações de autogestão e não reguladas por um currículo estadual, isto é, em espaços culturais ou mesmo na praça pública de suas cidades de origem, como acontece com os dançarinos de rua.

Aparecem também histórias de estudantes cuja condição socioeconômica os impediu de ter uma formação sistemática, exigindo “entradas e saídas da dança”; ou alunos cujas práticas performativas na vida cotidiana colocaram em tensão discursos convencionais sobre gênero e sexualidade existentes até hoje nas práticas de dança mais disciplinares.

As histórias de jovens dançarinos e profissionais com mais anos e experiência, de diferentes cidades estão entrelaçadas, principalmente, para questionar o quão difícil é se tornar visível como dançarino profissional no campo de trabalho disponível e ganhar legitimidade como cidadão na economia nacional.

Apresentam-se também histórias de dançarinos que estudaram no exterior, relatos de corpos que foram para Universidade, seja para integrar programas de Pós-graduação vinculados à dança ou artes cênicas, ou para integrar outros programas acadêmicos de graduação e pós-graduação; ou relatos de corpos que jamais pensaram pisar um espaço universitário antes de vir para a FADA/UNA.

De forma conjunta, a voz de referentes de outras áreas de conhecimento também se manifesta, sendo todas estas, experiências concretas de sujeitos circulantes, ou seja, a carne que faz este trânsito de saberes a ser pesquisado.

Cabe então a pergunta sobre como as distintas experiências corporais envolvidas no pensar-fazer currículo no processo a ser estudado configuram os discursos sobre dança. Como linguagens, estruturas, discursos, perspectivas de dança se encontram e compõem (ou não) em conjunto. De experiências rigorosas e disciplinares até corpos multirreferenciais?

1.6. A voz em primeira pessoa e suas interseções como método

Agora bem, quais rigores metodológicos são necessários para trabalhar a escuta das narrativas que atravessam o trânsito de saberes pesquisados?

Por ser a linguagem uma atividade e o discurso um fenômeno social, a narrativa aparece como uma ação cotidiana capaz de mobilizar e situar nossos campos do instituído e do instituinte. Narrar é resistir e reexistir em nossas inspirações diárias. Em sua narrativa, o sujeito reinventa sua produção de sentido, reflexiona sobre suas ações, fundamenta suas escolhas. É um canal de acesso para suas experiências.

É de interesse para a presente seção discutir o lugar do pesquisador na pesquisa como parte que faz as questões do método. Para isso tomamos parte das itinerâncias teóricas que moldam as experiências de pesquisa do já citado grupo FORMACCE em Aberto, cujo interesse em aproximar a etnometodologia das discussões sobre currículo e formação nos permite discutir o caráter de implicação do trabalho com os etnométodos.

Como fazer uma leitura crítica dos relatos dos atores quando o próprio pesquisador integra o grupo a ser estudado e comparte com os sujeitos consultados um universo de cosmovisões e disputas pelo sentido? Quais procedimentos de rigor se aplicam, ou melhor, é concernente aplicar ao pesquisador quando sua própria subjetividade está enraizada no campo estudado?

O prefixo etno, além de se referir à já citada etnometodologia e sua preocupação pelas experiências, ações e cosmovisões instituintes de sujeitos que são estudados, é capaz de exigir em sua variante *etnopesquisa implicada* (MACEDO 2013, 2016) uma inflexão que olha de maneira crítica a vinculação sociocultural, existencial e linguística do próprio pesquisador dentro do campo estudado. Desta perspectiva, a implicação é muito mais um movimento do que um estado, pois pensa o fazer pesquisa como um modo de conhecer que se deriva dos vínculos libidinais, afetivos, éticos, profissionais, institucionais, eróticos, estéticos que o pesquisador vai estabelecendo de forma incessante com o campo de estudo selecionado.

Por fora das leituras de tom positivista que exigem uma neutralidade para processos de pesquisa, esta abordagem não “peca” ao estabelecer uma tessitura com o mundo existencial do pesquisador, pois esta tessitura é condição de sua existência. Se o pesquisador tem uma relação de intimidade com o campo estudado, o mesmo entende esta condição como um lugar de privilégio para conhecer as particularidades do fenômeno, as gramáticas e sensibilidades do grupo, sendo esta informação vital para realizar escolhas

pertinentes ao nível metodológico.

O pesquisador toma partido de sua implicação, pois a familiaridade com a cosmovisão, a linguagem e os conflitos do grupo permite ver, entender, intuir possibilidades para a criação de saberes, compreendendo que as ideias, emoções, afetos e intenções do grupo devem e podem estar abertos a se resignificar, se complementar e se ampliar quando se realiza o exercício de compreender as compreensões, ou seja, de pôr em tensão e sob uma visão crítica o fazer do grupo todos os dias. Ao mesmo tempo, entende que o acesso a estas singularidades está normalmente restrito para aquelas pessoas que não podem realizar uma imersão como a sua, pois não contam com o mesmo nível de pertencimento ao campo estudado.

Daí que um lugar ético se desprende desta implicação: o de abordar aos atores-autores em vida (KHON, 2002), aproveitar sua proximidade e permitir aos mesmos falarem de si, evitando hierarquizações e preconceitos.

No entanto, existe por sua vez um processo de autorização na implicação, enquanto o pesquisador se constrói como sujeito no fazer da pesquisa. Ao questionar os instituídos e instituintes de sua cotidianidade e cultivar um gosto por sua não naturalização, seu dia a dia se converte em um campo pesquisável. Por sua vez, reconhece seu próprio lugar de pessoa implicada para pesquisar. O pesquisador se faz sujeito e campo.

Ardoino e Berger (2012) falam desta forma de uma epistemologia militante que, de forma processual e localizada, faz com que as questões de vida se tornem questões de pesquisa. Para esclarecimento, Berger insiste em pensar a militância como um estar dentro do processo de invenção e produção do estudado, sem isto derivar em ativismos cegos do tipo profético ou dogmático (MACEDO, 2013b, p. 33). A ideia de militância nestes autores aparece como uma tomada de consciência no ato que o sujeito realiza, onde cabe a pergunta se o mesmo reconhece seu lugar de implicação na pesquisa desde o começo, ou se esse lugar se vai construindo no caminho.

Deste modo, a implicação não é somente estar dentro como ator do campo e como sujeito que se autoriza e que coloca sua própria voz para aproximar a compreensão das compreensões. É também um compromisso com aquilo que motiva a pesquisar, com o projeto socioexistencial que nossas ações inscrevem, enquanto se comprometer implica a suspensão de prejuízos para objetivar a realidade.

A proposta metodológica exige uma luta contra a sobreimplicação. Se dentro do campo de pesquisa existem aspectos que incomodam ou são de difícil abordagem para o

dever do pesquisador, resulta pertinente visibilizar os mesmos como parte de um exercício pelo rigor. Ao mesmo tempo é preciso a não aceitação de sentenças descontextualizadas, baseada em prejuízos ou fanatismos.

Ter sido integrante do Programa de Licenciatura em Dança na FADA/UNA durante um semestre e integrar na atualidade o Programa de Pós-graduação em Dança na UFBA, faz com que o nosso lugar de fala seja o da implicação, motivo pelo qual adotamos a etnopesquisa implicada como uma proposta que alimenta nossas inquietações.

2. O campo da Educação Superior e as questões para pensar os currículos em Dança

2.1. Imbricações epistemológicas

Havíamos dito no capítulo anterior que a abertura de Programas de Licenciatura em Dança no campo da educação superior no Paraguai se apresenta como um fenômeno incipiente cujo objetivo era o de modificar as práticas dentro dos espaços de profissionalização da dança no país.

Nesse sentido, o processo de criação do Programa de Licenciatura em Dança na Faculdade de Arquitetura, Design e Artes da Universidade Nacional de Assunção (FADA/UNA) apresenta-se como o primeiro programa implementado nas instâncias universitárias e o segundo programa de Licenciatura desta disciplina artística no país, antecedendo-lhe apenas a criação do Programa de Licenciatura em Dança no Instituto Superior de Belas Artes (ISBA), dependente do Ministério de Educação (MEC).

Desta forma, convém nos situarmos novamente dentro dos processos de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1988; GUATTARI e ROLNIK, 2006) que caracterizam a experiência de criação da Licenciatura em Dança na Universidade Nacional de Assunção, enquanto profissionais da dança no Paraguai ingressaram em um novo território, e conseqüentemente, em um novo regime de signos junto com os rituais do mundo acadêmico universitário, ao mesmo tempo em que a aparição de uma nova unidade acadêmica foi gerando debates sobre possíveis mudanças institucionais na FADA/UNA.

Haesbaert e Bruce (2002) partem do pensamento de Deleuze e Guattari para aproximar uma definição de território como sinônimo de apropriação. O termo transcende a dimensão do espaço físico, pois inclui um conjunto de dinâmicas de interação entre

corpos e processos de subjetivação. Um território é objetivamente localizável, conta com certa estabilidade e nele transcorre uma série de projetos que desembocam em comportamentos, investimentos, espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (2002, p. 6). O interior de todo território compromete desejos que geram ações para a criação de outros territórios.

Por um lado, a desterritorialização seria o movimento a partir do qual se produzem abandonos de um território específico para posteriormente reterritorializar-se em outros espaços. A reterritorialização implicaria uma série de movimentos para a **ocupação** e consequente **construção/criação** de novos territórios (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 224). A linha de fuga que protagonizava o abandono de uma territorialização inicial era afetada para se mover, como também se verificava afetado o novo território ocupado pela mesma, portanto, ambos sofrem processos de alteração.

Macedo, por sua vez, apresentou a alteração como um fenômeno inter-relacional que permite a criação de novos conteúdos e realidades que, podendo ser momentaneamente inexistentes, pulsa como possibilidade, como invenção que levará o sujeito a realizar em suas práxis. Todo processo de alteração, nos diz, implica uma mobilidade com suas respectivas consequências.

Se a alteridade remete às relações com o outro, com o diferente e a diferença, a alteração nos leva ao plano de mudanças por via da afetação em minha relação com o alterno (MACEDO, 2013, p.95). Em estilo similar, Gonçalves Barboza entende a alteridade como a simples ideia do outro e a alteração como a ação desse outro de carne e osso que nos desestabiliza com suas ações, seus gostos, sua forma de pensar, de ser e de reagir diante de nós e cujos desejos podem não corresponder aos nossos (2012, p. 67). Deste modo, tanto o conceito de alteridade como o de alteração resultam pertinentes para pensar as continuidades e rupturas que fazem a criação de novos territórios dentro da Educação Superior com a abertura de programas de Licenciatura em Artes.

No âmbito histórico-regional, a “entrada da dança” na Educação Superior em decorrência da abertura de Programas de Graduação ou Licenciatura foi (e continua sendo) um fenômeno de manifestações heterogêneas. Enquanto alguns países deram início a Programas de Graduação durante a segunda metade do século passado, como ocorreu no Brasil³⁷, outros institucionalizariam este caminho no final do século 20 ou no

³⁷ O Programa de Graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi o primeiro do Brasil e da América do Sul. Iniciou suas atividades em 1956.

início do atual.

Para Sandra Meyer, a dança amplia seus territórios e multiplica funções com este tipo de investimento na Educação Superior, pois a mesma passa a desempenhar muitas outras tarefas além de dançar, ensinar ou coreografar (2016, p.33). Como exemplo, a autora cita os campos da gestão cultural, a curadoria, planificação e a execução de políticas públicas, a crítica e, obviamente, a realização de investigações acadêmicas. Para a autora, os programas de graduação familiarizam os estudantes com técnicas e instrumentos de pesquisa “que serão úteis ao longo de sua vida profissional, por mais que não se dedique diretamente ao ensino formal ou acadêmico” (2016, p. 34).

No caso da universidade (sobre o qual fala a autora), enquanto território regido por regras e consensos, estabelece-se uma série de rituais inter-relacionais que a distingue de outros espaços: produção de conhecimento, formação profissional, extensão universitária, diversos sistemas de avaliação, valorização do tempo a partir de um calendário acadêmico, etc. Ao ingressar neste campo, a prática artística reterritorializada no esquema específico de um Programa de Graduação universitária abre uma pergunta velha e nova: que tipo de conhecimento é produzido nestas instâncias de formação? Quais produtos, processos e metodologias se protagonizam? Quais aspectos entretecem caminhos conjuntos e caminhos divergentes entre as chamadas pesquisas artísticas e acadêmicas em artes, podendo ambas ser realizadas dentro da universidade? Perguntas cuja dimensão não é somente epistemológica, mas também política e institucional.

Embora a imbricação entre projetos artísticos e acadêmicos tenha sido amplamente debatida regional e internacionalmente, tanto dentro como fora da universidade (e conseqüentemente, existe uma ampla bibliografia a respeito), o interesse ainda presente em seguir problematizando a possibilidade de articulação de ambos os campos pesquisados:

(...) se amplia na pretensão de discutir e refletir sobre a necessidade de incorporar a prática artística no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, sem submeter uma à outra. Sem reduzi-la a uma metodologia ou produto resultante do processo de pesquisa acadêmica, mas sem organizando por meio de procedimento de articulação entre suas especificidades epistemológicas baseadas na cooperação não hierarquizada entre ambas (...) É importante ressaltar que existe o propósito de entender que os distintos processos de organização e construção destas investigações produzem e promovem o conhecimento em dança. (SETENTA, 2012, p. 5)

Na relação entre dança e universidade, a alteração é inevitavelmente mútua, pois

setores profissionais da dança vão incorporando de forma paulatina os rituais do âmbito universitário da mesma forma que a universidade reformula consensos, tanto no que diz respeito à prática de pesquisa como aos sistemas de avaliação a serem aplicados nas novas unidades acadêmicas. “*Nunca nos desterritorializamos sozinhos, fazemos pelo menos de dois em dois e, principalmente, toda desterritorialização é acompanhada de uma reterritorialização.*” (HAESBAERT e BRUCE, 2002, p. 10) Em uma linha similar, Basbaum (2013) compara os processos de reterritorialização com as viagens que o corpo faz, advertindo que não se pode apostar a simples continuidade de um trânsito, uma vez que se atravessam passagens, fronteiras, limites territoriais, pois qualquer deslocamento implica uma não manutenção das formas anteriores.

Sendo então a desterritorialização e a reterritorialização fenômenos de alteração sempre relacional que afetam todas as partes envolvidas, cabe frisar que as consequências de ditas afetações nunca serão homogêneas para os campos implicados. Tempo e intensidade podem se colocar de forma muito variável e até imprescindível, desencadeando diálogos ou conflitos.

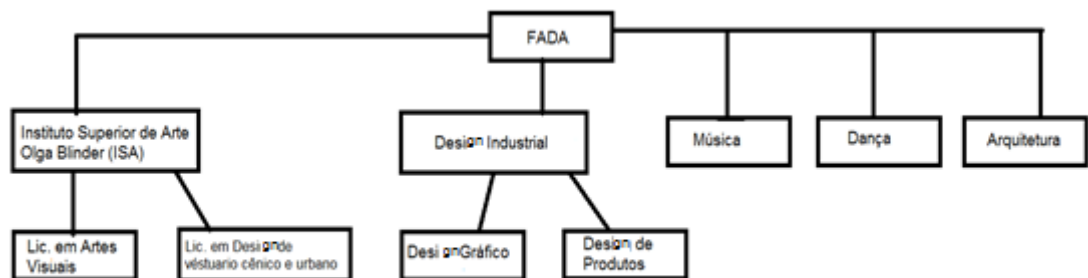
Ao mesmo tempo em que profissionais da dança questionam e ressignificam suas práticas dentro da universidade, em parte como um esforço por se legitimar como atores *merecedores de habitá-la*, a estrutura universitária se vê forçada a realizar modificações de diversas índoles: desde a reformulação de instâncias de avaliação, passando pela reengenharia de instâncias institucionais ou administrativas (própria da criação de nova unidade acadêmica).

2.2. Botando parênteses: algumas particularidades do chão

Vale destacar que dentro da experiência paraguaia analisada, o interesse de distintos profissionais das artes em ingressar nos espaços da educação superior tem obrigado (e continua obrigando) a Universidade Nacional de Assunção a discutir a possibilidade de criar uma nova unidade acadêmica que organize em núcleos de forma exclusiva as distintas disciplinas artísticas hoje aderidas ao organograma da FADA em caráter de Licenciaturas (Música, Dança, Artes Visuais, Design) e a projetos de futuras unidades acadêmicas que tentaram se vincular à mesma (Cinema e Teatro).

A implementação de disciplinas artísticas dentro da UNA deu-se de forma paulatina, sendo um processo, maiormente tutelado pela Faculdade de Arquitetura (FA), a

qual teve que transformar não só o seu organograma, mas também a própria denominação, para poder acolher os programas nascentes. Desse modo, com a incorporação do Instituto Superior de Arte “Olga Blinder”, a abertura das disciplinas de Design Industrial (2006) com ênfases em Design Gráfico ou Design de Produtos e a abertura da Licenciatura em Música (2008), o Conselho Diretivo da FA determinou, em 2009, mudar a denominação institucional inicial e passar a ser a FADA (Faculdade de Arquitetura, Design e Artes), tornando-se no canal institucional válido para que as disciplinas artísticas pudessem se aderir ao estamento universitário.



Quadro III: Organograma da FADA/UNA

Pelo fato de ser o primeiro programa acadêmico da FADA³⁸ e uma das Faculdades mais tradicionais da Nacional³⁹, a Arquitetura constituía a carreira com maior força dentro dessa estrutura multidisciplinar. Proprietária do maior orçamento, o maior número de instalações e a maioria quase absoluta de representantes no Conselho Diretivo da FADA, ela marcava uma hegemonia que às vezes, ameaçava a continuidade das carreiras artísticas que estavam sendo incluídas.

Ao mesmo tempo em que as novas disciplinas artísticas cresciam “*na sombra da arquitetura*” (entrevistado número 33), o Conselho Diretivo expressava suas dúvidas e incertezas pela aparição delas, e as pertinências que as mesmas tinham dentro do universo acadêmico de Arquitetura. A carreira de dança foi duramente questionada em seu início pelo Conselho Diretivo da FADA, mas, por sua vez, apoiada pelo Conselho Superior Universitário⁴⁰ da UNA. Essas contradições dentro das leituras institucionais dão conta da ausência de consensos dentro da Universidade, permitindo que estruturas burocráticas que

³⁸ A mesma iniciou suas atividades dentro da Universidade Nacional de Assunção no ano 1957.

³⁹ Forma coloquial de nomear à Universidade Nacional de Assunção.

⁴⁰ No que diz respeito ao organograma da UNA, cada Faculdade conta com um Conselho Diretivo, como autoridade local máxima. Por sua vez, o Conselho Superior Universitário (CSU), exerce o governo central da UNA, sendo um órgão executivo que é governado pela política universitária definida na Assembleia Universitária. A última é o órgão deliberativo mais alto da Universidade.

compõem a UNA possam ter apreciações distintas sobre o valor ou a legitimidade dos novos programas de Licenciatura. Por enquanto “a casa matriz” pensava na dança como algo simples e sem importância na sua relação com a Arquitetura, outras instâncias da *Nacional* defendiam a sua implementação como programa acadêmico.

A possibilidade de conformar uma nova Faculdade que aglutine a diversas disciplinas artísticas (podendo assim, as Licenciaturas artísticas se separar da Arquitetura) apresentava-se como uma opção quase inviável, no momento em que a UNA levava quase um quarto de século sem criar uma nova Faculdade. Por uma parte, a cada vez maior necessidade de aperfeiçoar recursos dentro de uma universidade pública que atravessava cortes de orçamento, obrigava à adesão de novos programas às estruturas existentes, como forma de preservar os recursos disponíveis. Desse modo, a urgência de criar programas acadêmicos vinculados ao campo artístico levou para a abertura de Programas de Licenciatura em Artes dentro de faculdades preexistentes, sendo a Arquitetura a mais próxima ao mundo artístico desde a incorporação do ISA no seu organograma.

Ao se reterritorializar na área universitária, as artes não só modificam a estrutura administrativa ou institucional da universidade dentro da experiência analisada. Enquanto um novo campo de conhecimento com suas particularidades epistemológicas ou metodológicas aparece, o mesmo pode questionar ou alterar sistemas de avaliação ou de “apresentação” de produtos tidos como verdades naturalizadas dentro da prática acadêmica cotidiana.

Mas, como já foi colocado em linhas anteriores, as práticas artísticas também mudam seus lugares de conforto, seus consensos pré-estabelecidos.

Múltiplas perguntas e opiniões se deslassavam a partir disso na experiência analisada. Primeiramente, um lugar de estranhamento vivenciado por alguns professores, que não acostumavam qualificar o desempenho dos estudantes a partir de certos rituais do mundo acadêmico, como no caso da produção monográfica constante.

Corresponde sinalar que as próprias trajetórias profissionais do grupo de docente da Licenciatura em Dança vieram de caminhos divergentes: por enquanto existiam professores muito familiarizados com outros campos da produção acadêmica (como as ciências sociais), mas com pouca experiência de trabalho artístico, eles davam uma prioridade maior a formatos de avaliação vinculados a provas escritas ou apresentações de *papers*. E, no outro lado, os professores com ampla trajetória artística buscavam nas

práticas corporais as principais formas de avaliação de estudantes.

No fundo, as distinções entre teoria-e-prática, objeto-e-sujeito constantemente retornavam na fala e no jeito de trabalhar dos professores envolvidos no processo estudado, mesmo que a intenção dentro de um programa de Licenciatura em Artes seja apagar essas fronteiras.

Por sua vez, um dos principais pontos de discussão e opiniões divergentes dentro da equipe de professores da Licenciatura em Dança na FADA, existente até hoje, refere-se às formas de avaliação do grupo de estudantes que ingressam ao programa. O chamado “perfil de ingresso”, longe de gerar consenso, deu conta das diferentes visões sobre dança, corpo, estética e conhecimento que foram se contrastando entre os pares.

Quem tinha que entrar na Licenciatura? Dançarinos técnicos com alto desempenho? Os profissionais que vieram do sistema de ensino ministerial e para os quais a formação dentro da universidade seria um aperfeiçoamento? Pessoas que demonstram uma potência no corpo, uma capacidade de escuta corporal, para além de sua vinculação ou ignorância de alguma técnica ou trajetória específica com dança? Mais do que estabelecer um perfil específico, o que aconteceu de fato na prática, foi uma mistura e tensão entre perfis diversos, colocados a partir das visões do mundo dos professores envolvidos.

Longe de ser um intercâmbio pacífico, a convivência de saberes e atores protagonistas exige tanto a escuta sensível do saber hegemônico praticado dentro da universidade, como o empoderamento real do sujeito emergente e reterritorializado, pois se trata de posicionar a presença da arte na universidade como caminho de ação possível e potente que abre formas de intervenção para os artistas contemporâneos. (Basbaum, 2013, p. 195)

Nessa mesma linha, Moura (2014, p. 215) nos diz que um dos principais desafios de estabelecer pesquisas artísticas dentro do território universitário se arraiga nos preceitos acadêmicos deste espaço que estão amplamente fundados e fundamentados em preceitos hegemônicos, globalizados e tecnologizados. Por isso,

[...] quando a dança entra na universidade, ela inaugura não somente novos objetos de conhecimento, o que já seria tarefa de vulto, mas novos modos de conhecer, transformando-os inclusive e necessariamente em outros modos de fazer. Assim, a dança – e a arte de forma geral – passa a provocar a estrutura e os modos de funcionamento da universidade, escavando outras possibilidades de produção de conhecimento, propondo alternativas para enrijecimentos administrativos e colaborando no desenho de novas configurações metodológicas de ensino. (ROCHA apud SANTOS & SANTANA, 2014, p. 6)

Na mesma linha de Moura, Albuquerque (2013) e Ribeiro (2013) questionam as ações de um saber acadêmico-hegemônico que em sua prática política demonstra resistência ao ingresso das artes na universidade. Além de que no fazer cotidiano universitário pode confluir vários saberes, existe um discurso científico modernista ainda presente dentro dos estamentos que considera a prática científico-acadêmica como o único sinônimo de fazer academia. Sobre o ponto, Ribeiro constrói uma crítica a partir da pergunta, interrogando a esse saber acadêmico-hegemônico e sua disponibilidade real de conversação com as artes. “Nós estamos aprendendo a língua deles, e eles? Estarão interessados em aprender a nossa língua, em trocar, interdisciplinarizar?” (2013, p.80)

Deste modo, as alterações entre dança e sistemas acadêmicos universitários são múltiplos, não unidirecionais e é difícil determinar suas intensidades. As carreiras artísticas adquirem um *status* como área de conhecimento inserida na universidade, da mesma forma que a entrada em novas territorialidades afeta os próprios imaginários que sobre si mesmos projetavam os profissionais e estudantes implicados em programas de Licenciatura em Artes.

Como tratar o campo do artístico para a formação de graduandos? A pergunta, ao mesmo tempo em que é “antiga” é essencialmente atemporal, pois entende o caráter de irredutibilidade ontológica que existe em cada processo de desterritorialização e reterritorialização que as disciplinas artísticas (e em nosso caso, a dança) protagonizam dentro de unidades acadêmicas de diversos países e regiões. Voltando a mencionar Setenta, observamos que a particularidade de cada experiência condiz com o necessário compromisso

[...] que o contexto acadêmico de ensino superior em dança tem em por a discussão, no dia a dia da organização de planos de trabalhos, uma vez que assim fazendo, torna inevitável a indagação, a instalação da dúvida curiosa por outras perguntas, a possibilidade de fortalecimento na organização de questões e indicativo de respostas. Enfim, de promoção de dinâmicas de trabalho que atualizem a problemática de como tratar a pesquisa num contexto universitário onde se ensina arte/dança (...) a convivência com saberes científicos e artísticos no conjunto formativo universitário requer a realização de exercício cuidadoso para compreender como se dá tal convivência e como se organizam, se descrevem e se constroem estes saberes nos ambientes da pesquisa acadêmica e artística. (SETENTA, 2012, p. 5)

É interessante apontar que este exercício de construção e constituição de saberes

expõe ao mesmo tempo dúvidas e figuras de consenso. Pelo lado da dúvida, Moura pensa o lugar do artista como um não lugar ou um lugar a *ser decifrado*, uma zona irregular cuja consistência se sucede no tempo. Antes de pensar na configuração delimitada e específica de um novo território, a autora opta por um futuro que se categoriza dentro do campo do híbrido, uma latência que pode desaparecer ou se consolidar em uma terceira entidade, a partir do jogo fronteiro entre saberes.

Talvez o híbrido, enquanto categoria em circulação, não seja tanto uma luta contra o puro, pois desconfiamos da própria existência das coisas puras, sendo preferível um convite para criar pontes entre categorias. Por isso, o consenso habitual para se referir ao artista imerso na estrutura universitária como um ‘artista-pesquisador’ (Basbaum, 2013), ‘pesquisador-artífice’ (ALBUQUERQUE, 2013) ou ‘dançarino-pesquisador’ (FERNANDES, 2013), é um esforço para nomear a confluência de várias enumerações em uma palavra composta. Se Moura aponta a hibridização como potência e como dúvida a responder, Fernandes irá celebrá-la, afirmando que os limites entre teoria e prática, dança e escrita são cada vez mais nebulosos, permitindo a aparição de termos como o de bailarino-pesquisador-intérprete, que corporizam uma terceira via possível de estar dentro da dança.

A possibilidade de abrir pontes e fronteiras entre disciplinas traz consigo a prática do interstício disciplinar, o qual aponta para a circulação por diferentes áreas do conhecimento buscando formas de sintonia na diferença. Permite-nos também transitar pela indisciplina, que está longe de se vincular às construções de sentido comum associadas com a falta de constância ou metodologia. A ideia de indisciplina como abertura se aproxima ao referido por Mônica Ribeiro quando recomenda não apagar os conhecimentos que outros ramos do saber alcançaram na hora de pensar o corpo e a dança, enquanto contribuições valiosas e inquestionáveis:

Impulsionada pelas provocações contra as tendências abissais vale dizer que não ver o que as ciências cognitivas, a filosofia, a comunicação, a física, entre outros, têm proposto na atualidade em termos de movimento, estética e corpo, é torná-las invisíveis e, portanto, submetê-las a um suposto domínio político das artes. Para que tenhamos reconhecido o conhecimento em arte/dança não é necessário apagar outras realidades do conhecer [...] As travessias traçadas pelos pesquisadores das artes do corpo, em direção a territórios vizinhos, têm borrado as fronteiras ao apropriarem-se de modelos e teorias para complementar o pensamento do corpo dançante. (2013, p. 83)

O exercício é duplo e simultâneo, pois ao mesmo tempo em que se reconhece a contribuição das metodologias já existentes em campos como os das humanidades, ciências sociais ou físicas, aponta-se para a identificação dos próprios métodos operativos particulares da dança. No primeiro caso, as apropriações que as artes fazem de metodologias de outras áreas de conhecimento remete às noções de incorporação, cooptação e assimilação enquanto modificações, transformações e assimilações de propostas existentes, exercícios todos muito distintos do simples ‘cortar e colar’, como nos diz Ribeiro, ao passo que todo exercício de apropriação implica uma prática autoral.

No segundo caso, trata-se de compreender e potenciar aquela singularidade que escapa aos campos de conhecimento consolidados dentro da universidade e/ou que são próprios da dança como conhecimento corporificado.

2.3. Imbricações políticas

Neste contexto, pensar a força dos diálogos intercríticos que acontecem dentro da universidade implica se situar não só na esfera acadêmica, mas também (e necessariamente) na política. Longe de ser um solo uniforme, a universidade é um espaço de interações, que entende a diversidade não só como algo que se manifesta no exercício de abraçar diversas áreas de conhecimento para a produção (ciências, tecnologia, artes). O diálogo com a sociedade para a construção de novas perspectivas e frentes de atuação aparece como instância infranqueável que evidencia a complexidade do terreno.

Desta forma, é possível dizer que a universidade não é um solo higienizado, pois nele se evidencia a complexidade de uma sociedade em disputa. Nesse sentido, Chauí (2003, p. 1) define a universidade como uma instituição social, pois na mesma coexistem e confrontam

[...] opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada.

Para a autora, a relação entre universidade e Estado não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois:

[...] por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e

com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (2003, p. 2)

Tanto Chauí como Gonçalves (2012) estabelecem diferenças claras entre uma instituição social e uma perspectiva organizacional, entendendo que esta última nos remete à busca de eficácia e eficiência nos processos, procurando de forma exclusiva a aceitação de um determinado produto em detrimento de questionar sua própria existência, suas funções, seu lugar no interior da luta de classes (CHAUÍ, 2003). O campo do organizacional é regido por critérios de gestão, planejamento, previsão, controle e, sobretudo, êxito, cingindo a prática social de forma exclusiva à instrumentalidade.

Se o organizacional está voltado a pensar em “como funciona”, a perspectiva institucional põe ênfase na pergunta do “para quem” ou “para quê” de sua ação. Por esse motivo, a universidade se apresenta como uma instituição social que entende a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa, reconhecendo e problematizando seu lugar dentro da divisão social e política ao buscar questionar não só sua própria existência, mas sim as próprias contradições como elemento crucial e não como simples “dado” a partir do qual se mover.

Se as tradições mais conservadoras vigentes em distintas instâncias de poder têm insistido em invisibilizar a topografia conflituosa que caracteriza os processos sociais, políticos e culturais do Paraguai, a Universidade tem se configurado como um dos territórios de concentração das contradições existentes, pois ao mesmo tempo em que estabelece linhas de ruptura com discursos imobilistas, a universidade também os consolida.

A própria história da Universidade Nacional de Assunção dá conta dessas disputas. Criada no século XIX, pouco depois de finalizada a Guerra da Tríplice Aliança (1865-1870), a mesma cumpriu um papel fundamental no processo de reconstrução da República durante esse século, além de ter formado à classe intelectual e científica referencial do país no século seguinte. E, justamente por ter sido a única universidade no Paraguai até os anos 1960, ela concentrou no seu território simbólico, político e de produção, as contradições de uma sociedade que foi marcada no passado recente pela ditadura cívico-militar de Alfredo Stroessner (1954-1989) e pelo processo de transição democrática posterior.

A Universidade Nacional de Assunção, ao mesmo tempo que desempenha um papel fundamental na resistência contra a ditadura através dos movimentos estudantis da época, teve unidades acadêmicas quase totalmente cooptadas pelo regime, logrando assim concentrar ao máximo o conjunto de discursos de uma sociedade de aparentes silêncios, mas de conflitos gritantes. As situações vividas durante a transição democrática, sacudiriam com mais força essa estrutura de vários discursos, onde o jogo de forças disputava a continuidade do modelo *stronista* ou a sua transformação.

Já nos últimos anos, as lutas estudantis em favor de uma ampliação das práticas democráticas para o governo da universidade e as exigências por um maior envolvimento da Universidade pública com a realidade sócio-política do país, levaram Centros de Estudantes e movimentos independentes de várias Faculdades a mobilizações massivas com posterior repercussão dentro da estrutura universitária (ao ponto de gerar novos pactos interestamentais, projetos de reforma do sistema de governo e projetos de criação de novas Faculdades). Nesse sentido, a Faculdade de Arquitetura durante os anos 2000 e, posteriormente a FADA, estariam liderando as movimentações. O Programa de Licenciatura em Dança nasceria dentro deste contexto de movimentações.

Entrar em um solo politizado é, de alguma forma, se aproximar de certas discussões e acontecimentos que ficam fora do espectro de eventos de uma formação técnica pré-profissional em dança. Com isto, não dizemos que a formação técnica em artes está desprovida do elemento político. Simplesmente insistimos no fato de que a universidade é, ao mesmo tempo, território global que abraça uma diversidade de áreas (artes, ciências humanas, ciências exatas, biologia, tecnologia, etc) e espaço que estimula seus integrantes “a perceber e a se conectar tanto com seu mundo individual e particular quanto com o coletivo, sendo esse um momento importante de confrontos e descobertas” (GATTI, 2016, p. 79).

3. Atores e temporalidades no processo de criação e abertura da Licenciatura em Dança na FADA/UNA

3.1. Relação com a burocracia universitária da UNA

O fato de que as burocracias universitárias não reconheceram os antecedentes profissionais de artistas de trajetória em dança para ocupar espaços dentro da universidade foi um problema comum entre os países sul-americanos que não contavam

com programas de graduação em dança. Possuir um título de graduação outorgado por instâncias universitárias aparecia como requisito inadiável para que profissionais pudessem integrar o corpo docente em nascentes programas de Graduação em Dança, independentemente de contar com trajetória comprovada para o ofício. O Paraguai não esteve fora desta problemática regional, a qual suscitou todo tipo de debates entre países que tinham cursos de graduação em dança e os que não possuíam, assim como aqueles países com formação em dança em institutos não universitários.

Desse modo um novo território epistêmico e político era criado, mas também um novo campo laboral se apresenta para a dança. Como já foi colocado no capítulo anterior, o ensino dentro da formação pré-profissional conformava a possibilidade de intervenção predominante para os profissionais do setor, mas sendo um campo de pouca retribuição econômica e artística. E é assim que, sem abrir mão dos seus rituais de legitimação, a Universidade replantava parte do cenário laboral até então disponível para os dançarinos, permitindo a ampliação do campo de trabalho para que artistas pudessem produzir pesquisa artístico-acadêmicas com financiamento universitário, situação até então indisponível.

Fazendo um breve parêntese para referir-nos à experiência da FADA, poderíamos dizer que nesse jogo de regras e meritocracia preestabelecidas pela Universidade, determinava-se quem podia entrar e quem não, sendo esse um processo contraditório que às vezes deixava por fora os referentes do mundo artístico com trajetória (cujo trabalho carecia das garantias de titulação exigidas pela academia) e contratava profissionais com título de graduação e pós-graduação, mas com pouca ou até nula experiência com dança.

No meio desses extremos, profissionais com título de graduação em áreas fora do campo das artes, mas com experiência de trabalho em dança, conseguiam entrar na universidade e iam tecendo sua relação com um Programa de Licenciatura que pedia deles pensar a dança desde uma perspectiva de contemporaneidade, podendo eles se apropriarem (ou não) dessa ordem.

Até certo ponto, a Universidade reconhecia os espaços não formais como legítimos para a conformação dos quadros profissionais em artes e entendia o quão difícil era exigir desses referentes títulos de graus que anteriormente não existiam e agora estavam nascendo. Por esse motivo, a UNA permitiu que profissionais formados no regime especial de MEC integrassem a categoria de "Professor Assistente" dentro da hierarquia de ensino na FADA. Sem possibilidades de mobilidade, esta figura era a única

possível para aqueles que não possuíam o grau de Licenciatura, sendo negada sua assunção na hierarquia docente, e porém, estando invalidadas de obter melhores recompensas econômicas.

Por sua vez, foi estabelecida como uma solução alternativa à falta de professores-artistas com titulação, que os graduados dos programas de Licenciatura em Artes da FADA poderiam se aderir gradualmente à hierarquia de ensino, uma vez concluídos seus estudos. Sendo a ISA a instituição com mais tempo dentro das carreiras artísticas da FADA, o mesmo de fato conseguiu aumentar seu corpo docente com graduados da própria casa de estudos, chegando a uma porcentagem significativa de professores regressados do próprio núcleo acadêmico desempenhando labores no ISA na atualidade.

Por outro lado, a experiência da Licenciatura em Música era diferente, uma vez que grande parte do grupo inicial de professores contratados foram estrangeiros, devido à ausência de profissionais de trajetória com título de grão que puderam ser aceitos no ensino superior. Desse modo, os primeiros graduados da Licenciatura em Música se tornaram "professores assistentes" desses professores estrangeiros, como forma de ir ascendendo na hierarquia acadêmica.

Esse tipo de soluções ou estratégias de diálogo com conhecimentos não institucionalizados na universidade eram utilizados para garantir a entrada de disciplinas artísticas dentro da Educação Superior, podendo as estratégias ser manobradas sem maiores modificações estatutárias. Já no caso da Licenciatura em Dança, a primeira equipe de professores que ingressou na FADA, fazia sua entrada na Universidade através de títulos de graduação em outras disciplinas e áreas de conhecimento.

3.2. Diálogos internos e sul-americanos para a conformação do Programa de Licenciatura da FADA/UNA

Como já foi colocado no capítulo anterior, durante os anos de funcionamento da Rede Sul-Americana de Dança, agrupações de distintos países interessados em iniciar processos de abertura de programas de curso de Dança em instâncias universitárias foram estabelecendo mecanismos de cooperação, com o objetivo de propiciar planos e programas de formação/captação para docentes em curto prazo, a fim de creditar a experiência, trajetória e saberes destes profissionais da dança, garantindo sua futura inserção dentro de unidades acadêmicas em universidades (Rede Sul-Americana de Dança, Resumo do Encontro Anual 2009).

Consequentemente, isto exigiu dos núcleos acadêmicos universitários

consolidados deslocar-se a espaços geográficos onde existissem intenções de criar nascentes programas de Graduação ou Pós-Graduação em Dança. Tal agitação tornou efetiva a realização de cursos de capacitação para legitimar os conhecimentos daqueles profissionais que integrariam o corpo docente dos programas de Graduação em abertura em suas localidades.

Desta forma, o contexto regional favorável à articulação entre atores interinstitucionais e preocupados em reunir os processos de profissionalização da dança foi fundamental para o estabelecimento de relações de intercâmbio e posterior colaboração entre o coletivo de docentes da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e representantes do Fórum Paraguai para a Dança (FPD), instância representativa do Paraguai na RSD. O diálogo tecido entre ambas as instituições acarretaria na criação de um programa de Licenciatura em Dança dentro da Universidade Nacional de Assunção.

O processo de implementação da nova unidade acadêmica se caracterizou por tomar como principal referente teórico o programa de Licenciatura da Escola de Dança da UFBA e estabelecer relações de cooperação com docentes-pesquisadores da referida Universidade para a formação do futuro quadro de docentes paraguaios.

Durante o transcurso, ocorreram de forma simultânea relações de aproximação e ressignificação dos princípios acadêmicos apresentados pelo Programa Pedagógico brasileiro (tomado como referencial), situação que se entrelaçou com a visão dos projetistas paraguaios. Estes últimos, a partir de sua trajetória artístico-profissional no campo da dança, foram aproximando e contrastando seus conhecimentos com os do Programa Pedagógico da Escola de Dança de Salvador, enquanto referencial escolhido.

As aproximações entre atores da dança do âmbito local paraguaio para elaborar uma Proposta Pedagógica e grade curricular para o futuro programa de Licenciatura na FADA/UNA primeiro, assim como as relações de cooperação estabelecidas com pares brasileiros num segundo momento, fazem parte central das discussões sobre os processos de autorização acontecidos durante a fase de Consensos Iniciais, as quais dão conta das primeiras ações na criação do Programa de Licenciatura nascente.

No que diz respeito ao diálogo interno, adianta dizer que o processo inicial contou com a participação de um reduzido número de profissionais da dança do Paraguai que criaram uma Equipe Técnica para a elaboração do Programa Pedagógico. O trabalho inicial desta equipe se dá em condições de produção adversas ao mesmo tempo em que

desenvolve tensões entre seus próprios membros (próprias de todos os projetos pedagógicos onde se desencadeiam disputas pelo sentido e pela definição dos conteúdos necessários para um processo de formação específico) e com as instâncias universitárias.

A consolidação de uma proposta acadêmica nesta fase inicial se apresentaria como um exercício de conflitos constantes, exógenos e endógenos. Como já foi apontado no capítulo anterior, a criação de novas territorialidades no campo da Educação Superior afetou às conformações preexistentes dentro dos espaços pré-profissional em dança, desencadeando oposições e críticas para os programas de Licenciatura. Nesse sentido, tecer um diálogo com atores institucionais da dança fora da UNA, tornou-se um exercício complexo. Além das expectativas, dos desejos e do planejado, o programa nascente poderia dar conta das diferentes vozes sobre dança e cultura existentes no Paraguai? Como era possível ampliar a relação entre os novos atores universitários e a sociedade?

Paralelamente, as disputas endógenas se deram a partir de constantes esforços de legitimação que a nova agrupação de professores da Licenciatura em Dança teve que realizar no início, pelas particularidades da sua relação com o Conselho Diretivo da FADA, o qual olhava com estranheza a nova proposta curricular.

Por sua vez, o exercício de tomar como principal referente teórico o Programa de Estudos da Escola de Dança da UFBA implicou, especificamente, olhar para uma proposta Curricular instituída, desterritorializada e reterritorializada em outro contexto, sobre a qual ou a partir da qual se deve pensar o caminho do nascente programa. A situação levanta duas perguntas fundamentais: qual relação se estabelece entre a referência curricular eleita e o novo solo? E por outro lado: diante desta conjuntura, como e onde se manifesta o trânsito de saberes dos atores locais?

Para Santos (2014) a prática de tomar elementos de uma outra experiência de formação (seja no campo semântico, axiológico, político ou epistemológico) implica uma prática criativa de desterritorializar e reterritorializar dentro dos espaços curriculares, gerando assim novos sentidos no código selecionado. Em uma ótica similar, Macedo (2016, p. 48) afirma que qualquer modelo de currículo a ser adotado como inspiração (entendida esta como mobilidade criativa) se fundamenta em uma perspectiva circunstancial, ou seja, baseada em um contexto específico, mas não imutável.

A vinculação entre saberes curriculares desterritorializados e reterritorializados em novos solos e localidades cria zonas de vizinhança capazes de elaborar produções singulares a partir de múltiplas referências sem aparente relação, ou seja, uma

heterogênesse que permite promiscuidades, mestiçagens e misturas entre elementos (conhecimentos e objetos fluxo de pensamento) (SANTOS, 2014, p.28).

É por isso que a autorização (discutida dentro da pergunta de pesquisa) não será entendida como aculturação ou mimetização dos atores consultados a mapas curriculares pré-escritos estrangeiros ou locais. Muito pelo contrário, o que se expõe é discutir como na primeira fase do processo, o ator-autor vincula seus saberes experienciais com um referencial curricular estrangeiro e desterritorializado para estabelecer um diálogo entre os saberes locais e a referência escolhida, com a finalidade de pensar uma proposta curricular para a nascente Licenciatura em Dança na FADA/UNA. E como na segunda fase, os conteúdos curriculares sancionados são afetados a partir do ingresso de novos sujeitos curriculantes na cena formativa, por enquanto esses sujeitos estabelecem inter-relações.

3.3.Mais que uma nota de rodapé: A Escola de Dança da UFBA

A Escola de Dança da UFBA tem ocupado desde seus inícios um lugar preponderante dentro dos processos de institucionalização da dança na Universidade brasileira. Sendo a primeira Faculdade de Dança do Brasil e da América Latina, a mesma foi fundada em 1956 durante a gestão de Edgar Santos, primeiro reitor da UFBA, sendo oficialmente reconhecida pelo Ministério de Educação em 1962 (MOLINA, 2013) e permanecendo até a década de 1980 como a única instituição de ensino superior de dança no país.

No início, a Escola se destacaria por encarar uma proposta de formação de alto nível técnico e artístico em dança, tendo como diretores aos coreógrafos estrangeiros Yanka Rudzka e, posteriormente, Rolf Gelewski (BRASIL, 2016), mestres cuja marca estética estava inscrita dentro dos parâmetros da dança moderna de vanguarda, rompendo assim com as marcas do Ballet Clássico de repertório romântico.

Ao mesmo tempo, durante a década de 1950, a UFBA (naquela época chamada Universidade da Bahia) também levaria para frente os projetos de abertura de outras escolas de artes, como foi o caso da Escola de Música e a Escola de Teatro, iniciativas que marcariam um antecedente importante em relação à entrada das artes na academia brasileira, concedendo protagonismo nacional às experiências da Universidade Federal nordestina.

É importante notar que durante pouco mais de duas décadas, a Escola de Dança da UFBA não teve com quem trocar informações sobre os modos de ensinar a dançar, por ser a única instituição superior na área (SETENTA, 2007). É a partir da década de 1980 que outros processos de institucionalização da dança em instâncias universitárias no Brasil foram concretizados. No caso, vale citar a abertura do Programa de Licenciatura em Dança na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1985, o curso de dança na Faculdade de Artes do Paraná (1984) na cidade de Curitiba, a Licenciatura em Dança no Centro Universitário da Cidade (UniverCidade) instalado no Estado do Rio de Janeiro em 1985.

A década de 1980 seria marcada pelo acionar destas quatro instituições de ensino superior, sendo responsáveis por uma mudança significativa da dança produzida no Brasil. Já na década seguinte, várias instituições federais e estaduais, públicas e privadas abriram programas de graduação em dança (MOLINA 2013).

Atualmente, a Escola de Dança da UFBA disponibiliza os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança no turno diurno e Licenciatura em Dança no noturno. Também possui um curso de Especialização *lato sensu* em Estudos Contemporâneos em Dança e é responsável pelo primeiro Programa de Mestrado *strito sensu* em dança no Brasil, que está em vigor desde o ano 2006. Sobre o ponto, Aquino (2007) assinala que até a conformação do Mestrado em Dança na UFBA, as produções em pesquisa acadêmica de pós-graduação *strito sensu* em dança não apresentavam no Brasil um ambiente específico a partir do qual se desenvolver, sendo assim vinculadas a outras áreas do conhecimento, como educação física, artes visuais, comunicação, teatro, educação, entre outros.

E, embora tenha sido possível estabelecer pontes dialógicas entre a dança e outras áreas de conhecimento antes da aparição do Mestrado acadêmico em dança na UFBA, o fato de que a produção de conhecimento sobre/com/a partir da dança na pós-graduação fosse gerada de forma dispersa em vários núcleos acadêmicos, dificultava a sistematização desses conteúdos. Os pesquisadores em dança interessados em continuar seus estudos desenvolviam trabalhos em programas acadêmicos de natureza muito distinta, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos daquelas áreas que aceitavam seus projetos de pesquisa.

Setenta (2007) afirma que a Escola de Dança da UFBA teve no seu caminho acadêmico de mais de 60 anos, três reformas curriculares na graduação. A última delas começou como projeto piloto em 2001, e oficializou-se em 2005, sendo atualmente, o

plano curricular destinado à Licenciatura. O novo programa caracteriza-se pela adoção de um currículo modular, tomando distância do modelo de currículo por disciplinas⁴¹.

Sobre o ponto, Macedo (2007, p. 105) ressalta que os currículos modulares nasceram como uma alternativa aos modelos curriculares lineares, com o objetivo de superar itinerários rígidos nos processos de treinamento. Também nos diz que, ao praticar um currículo flexível, cujos conteúdos podem ser organizados em pequenos blocos de aprendizagem que sejam combinados uns com outros e de maneiras diversas, se favorece vivências de aprendizado relacional e a aparição de temas transversais que dinamizam proposições, temáticas, problemas, hipóteses.

Igualmente, Macedo fala dos sistemas de avaliação que fazem o currículo por módulos, apontando que ao final de cada experiência modular, é possível dar uma maior importância ao desempenho processual do aluno, antes que à simples avaliação de conteúdos “efetivados” dentro de cada disciplina. Por sua vez, a perspectiva curricular escolhida para o atual curso de Licenciatura em dança da UFBA é caracterizada pelo questionamento do modelo disciplinar, apostando por uma perspectiva que coloca o interesse numa perspectiva centrada no aluno, situação descrita dentro do seu Projeto Político Pedagógico (2004).

Uma perspectiva centrada no aluno apresenta múltiplos desafios no conjunto dos professores. É justo advertir que a modulação curricular por si só não é capaz de assegurar um bom desempenho de um programa de estudos, pois, ao construir uma pedagogia centrada no aluno novos papéis são necessários para os professores.

Para os impulsores do novo projeto, o importante é mudar uma pedagogia em dança baseada na lógica disciplinar por outras práticas pedagógicas, capaz de dar maior importância ao contexto dos estudantes que entraram na Universidade, ao invés de priorizar a aprendizagem acríica de conteúdos. Ou seja, a realidade existencial e cultural do aluno não devia acabar sendo um epifenômeno dentro dos processos formativos.

Entre as reformas curriculares descritas por Setenta, tanto o Projeto de Reconstrução Curricular (2004) como o de ajustes do Projeto Político Pedagógico (2009) da Graduação na UFBA, permitiram a reorganização de um antigo quadro disciplinar existente nos currículos anteriores, em favor de uma perspectiva metodológica de caráter transdisciplinar e modular. Como a autora descreve, tratou-se de um processo complexo

⁴¹ Atualmente há uma reforma curricular em curso para os programas de Licenciatura em Dança da UFBA do turno diurno, noturno e para o bacharelado.

que demandou discussões e consensos entre integrantes do colegiado da escola.

Os conhecimentos que acabaram integrando o atual programa foram compilados em três módulos. Cada módulo é trabalhado de forma simultânea por um mínimo de dois professores do programa. Os módulos são: Módulo de Estudos do Corpo na Dança; Módulo de Estudo dos Processos Criativos em Dança e Módulos dos Estudos Crítico-Analíticos em Dança. Ao mesmo tempo, os módulos são acrescentados com os trabalhos desenvolvidos nos chamados “Componentes Práticos” (onde cabem os Laboratórios do Corpo e os Laboratórios de Criação Coreográfica); os componentes pedagógicos e os componentes de Estágio Docente.

Todos estes componentes práticos correspondem a trabalhos específicos que visam desenvolver de forma mais intensiva o conhecimento adquirido nos três componentes modulares citados.

Por sua vez, os professores envolvidos no processo de composição do Projeto Político Pedagógico final descrito por Setenta, estabeleceram três tópicos como eixos centrais do currículo a ser implementado, exercendo-se a distribuição de um eixo por ano, a partir do qual realizar discussões. Desta forma, durante o primeiro ano do curso da Licenciatura, os conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula tomariam como prioridade as discussões sobre o assunto/questão da **contemporaneidade na dança**; no segundo ano (isto é, 3º e 4º semestres), o eixo das principais discussões seria o da **identidade/diversidade** e, a partir do terceiro ano, o tema escolhido seria a relação **artista-cidadão** como profissional das artes.

Sendo estes eixos transversais e desenvolvidos em todos os módulos e componentes práticos assinalados, os mesmos atuariam como disparadores de diálogo, informação, experiências criativas e reflexões críticas, para alcançar a inclusão de novas práticas pedagógicas (Projeto de Reconstrução Curricular, 2004).

Capítulo III: Do currículo instituído ao currículo encarnado

3.1. Consensos iniciais

Façamos um inventário rápido: a Licenciatura em dança da FADA/UNA foi implantada há cinco anos, possui hoje uma equipe docente composta por 12 profissionais, 63 alunos matriculados, oito semestres e um curso pré-vestibular de admissão (CPA) à carreira. Esmiuçar este inventário, juntamente com parte da sua história, será o meu esforço ao longo do presente capítulo.

Gostaria de começar por uma obviedade: desde a sua planificação até a atualidade, o grupo de profissionais envolvidos na Licenciatura estudada passou por inúmeras mudanças. Considero apropriado falar assim, de três tipos de turmas de profissionais docentes que transitaram e transitam pelo Programa: a turma que iniciou os trâmites com a FADA/UNA para a abertura da carreira de dança (a qual denominarei como *primeira turma*), a turma de professores que participou dos espaços de formação e parceria com referentes da Universidade Federal da Bahia (a qual denominarei como *segunda turma*), e uma *terceira turma* de profissionais que se inseriram ao programa quando este foi finalmente habilitado e recebeu os primeiros estudantes.

Disto se deduz que nem todos os docentes têm a mesma experiência ou a mesma relação de proximidade com o desenho do Programa da Licenciatura em Dança da FADA, documento que marca a linha de ação na graduação paraguaia.

Conforme já comentado no capítulo anterior, a primeira turma de profissionais que tomou contato com as autoridades da FADA/UNA para a criação de um Programa de Licenciatura em Dança caracterizou-se por se tratar de um grupo de referentes de vasta trajetória na classe da dança do Paraguai. Ao se dar o início da carreira de Música na UNA e se ter como antecedente ao Instituto Superior de Arte (ISA) tutelado pela FADA, profissionais da dança viram neste espaço uma possibilidade para encarar os novos processos de institucionalização. As carreiras de arte começaram a se abrir na Universidade Nacional, em parte pelos esforços dos próprios artistas que apresentavam projetos ao Conselho Diretivo da FADA, e em parte pela abertura permitida pelo decanato da referida unidade acadêmica, cuja leitura feita pela arquitetura, apostava ao diálogo interdisciplinar com as artes, aspecto que não havia sido caracterizado a gestões anteriores.

No começo de tudo foram seis os referentes que conformaram a Equipe Técnica

para a planificação da futura Licenciatura, todos eles oriundos de disciplinas da dança reconhecidas pelo Estado paraguaio através das instâncias avaliadoras da formação pré-profissional do Ministério de Educação e Ciências (MEC), como foi descrito no primeiro capítulo. O projeto abrangeu poucas pessoas, principalmente, por se tratar de uma iniciativa autogerida. É que o nascimento da carreira de dança não aconteceu mediante um edital público da Universidade para a classe artística, mas sim através dos esforços e aproximações individuais de artistas daquela área à universidade.

Se já existia um governo universitário interessado em abrir as carreiras de artes e saldar uma dívida histórica da principal universidade pública do país, além de um decanato na FADA, disposto a abraçar projetos artísticos em sua própria casa de estudos, a relação entre a classe artística e a universidade partiria da iniciativa dos primeiros para os segundos, ou seja, de “baixo” para “cima”, sendo a classe artística a que iniciaria o contato, e quem teceria esforços para aproximar as propostas curriculares à Universidade.

E esta relação, de baixo para cima, se traduziria nas próprias condições de produção dos projetos para a futura unidade acadêmica de dança. Ao se tratar de uma iniciativa autogerida, o trajeto a ser percorrido para a sua concretização também foi autogerido até sua aprovação pelo Conselho Diretivo da FADA, no ano de 2011.

A Equipe Técnica que iniciou os trâmites para a conformação do Programa da Licenciatura em dança esteve composta por três mestres de dança clássica, duas mestras formadas em técnicas de dança contemporânea e uma mestra de dança popular paraguaia.

Não havendo recursos econômicos (além dos próprios) resultava difícil ampliar a equipe de profissionais envolvidos e abraçar assim, a diversidade de atores que conformam o âmbito da dança em todo um país. Mas, ao mesmo tempo, o Conselho Diretivo da FADA exigiu como requisito para iniciar o diálogo conjunto para a abertura do Programa de Licenciatura, envolver os diversos atores nacionais da dança na criação da Licenciatura com o intuito de evitar “*que a interna da dança ingresse na UMA e que a universidade seja para todos, que não seja de um mesmo grupo só*” (Entrevistadx número 20⁴²). Ou seja, exigia uma abertura, mas não garantia as condições para concretizá-la.

Por sua vez, estas condições de produção adversas pesariam na decisão final de tomar como referente a um programa estrangeiro no qual espelhar-se e realizar alterações, antes que ampliar o espaço de discussão com outras áreas de conhecimento que pudessem prestar contribuições para gerar um ponto de partida curricular local. Em um contexto

⁴² A pessoa entrevistada é integrante do Conselho Diretivo da FADA/UMA.

onde o interesse da Universidade em abrir o seu espaço às artes era conjuntural, os tempos de trabalho e gestão para ingressar ao território universitário resultavam curtos e irregulares, e muitas vezes não se garantia a continuidade dos processos iniciados.

No entanto, a falta de experiência na gestão institucional dentro da universidade por parte dos atores integrantes da Equipe Técnica, dificultava a articulação de estratégias de diálogo com o Conselho Diretivo da FADA ou com outras instâncias da UNA. Para os referentes de dança envolvidos, não era igual ter uma experiência de gestão institucional com um grau de complexidade específico como o da Universidade, ao ter desenvolvido experiências de gestão em outros espaços, como os dos coletivos independentes das artes cênicas. A existência de instâncias de difícil acesso ou de burocracia extensa, era um problema constante, bem como a existência de critérios díspares dentro da Comissão Diretiva da FADA em relação a abrir (ou não) a carreira de dança. No entanto, alguns membros da referida comissão davam o seu apoio irrestrito, e outros marcavam uma forte oposição, situação que deixava em dúvida invariável a continuidade do projeto.

Deste modo, o projeto autogerido foi ganhando uma face institucional na medida em que tomava contato com instituições nacionais (como o caso da FADA/UNA) e internacionais (como seria com a UFBA). Seus integrantes foram aprendendo, através do relacionamento e até dos erros cometidos, como obter experiência na gestão institucional universitária.

Os mestres da técnica clássica convocados para a Equipe Técnica tiveram em seu momento de maior trabalho profissional, uma vinculação importante com as companhias de dança de financiamento estatal, no entanto, a referente de dança popular paraguaia haveria realizado uma extensa trajetória de gestão em instituições públicas e privadas, sendo fundadora do Balé Folclórico Municipal de Assunção, ex-diretora da Escola Municipal de Danças da capital e redatora de programas de Estudo na formação pré-profissional para a dança paraguaia, entre outros vários cargos técnicos. Por sua parte, os referentes de dança contemporânea vinham de uma forte vinculação com instituições públicas como o Balé Nacional e o Instituto Municipal de Arte de Assunção. Mas, ao mesmo tempo, encabeçariam iniciativas como a criação do SINTRABALLET e o Foro Paraguaio pela Dança, bem como a representação do Paraguai nos encontros da Rede Sul-Americana de Dança.

No começo, como os próprios referentes da Equipe Técnica mencionam nas entrevistas realizadas, suas reuniões se centravam em responder duas perguntas: quais

coisas eram importantes para serem atendidas na construção de uma Licenciatura em Dança no Paraguai? E, quais experiências de outros países da região (América Latina) eram conhecidas, e além delas, que poderiam orientá-los naquela tarefa? Conhecer outras experiências e se aprofundar nos incômodos de suas respectivas carreiras foram exercícios constantes, no meio de suas rotinas profissionais diárias e a ausência de investimentos que poderiam arcar com as despesas da iniciativa. As fraquezas não demoraram em aparecer, enquanto construir uma proposta curricular exigia, além das discussões epistemológicas, conhecimentos técnicos para o ofício.

O contato com Salvador viria tempo depois de se iniciar as negociações com autoridades da FADA para a abertura do Programa de Licenciatura, e seria realizado através dos encontros da RSD, no entanto, a parceria estabelecida entre ambas às instituições aceleraria o processo de conformação da Licenciatura paraguaia. Foi fundamental ter um parceiro de trajetória para ganhar legitimidade, pois as carreiras de artes cênicas enfrentaram inúmeros questionamentos na hora de se inserir na estrutura da FADA, e o processo de abertura de carreiras de arte na referida instituição nunca se deu de maneira homogênea. No momento de escrever o capítulo final desta dissertação, foi anunciada a abertura do primeiro Curso Pré-vestibular de Admissão (CPA) para a carreira de Cinematografia, enquanto a Licenciatura em Teatro da UNA voltaria a ser um projeto proposto pela FADA. Deste modo, observa-se que algumas carreiras têm mais facilidade de inserção no território universitário que outras:

Houve resistência de muitos arquitetos que diziam “Como a dança vai vir para cá?”, de fato isso já ocorreu com outras carreiras de arte, inclusive mudaram o nome da Faculdade, Faculdade de Arquitetura, Desenho e Arte, já que carreiras foram se incorporando, a Música já estava antes. (Entrevistado número 13)⁴³

A parceria com a UFBA iniciou-se após o oitavo encontro da RSD, assumindo duas dinâmicas bem concretas, que por sua vez, implicaram deslocamentos dos atores envolvidos. Para conhecer a experiência de Salvador, se familiarizar com o desenvolvimento de suas aulas e conhecer a proposta curricular que a sustenta, deram-se os primeiros deslocamentos dos referentes do Paraguai, que partiram para a cidade baiana com a finalidade de se aproximar às práticas pedagógicas dos pares brasileiros,

⁴³ A pessoa entrevistada dedicou-se ao longo da sua trajetória ao ensino de Dança Paraguaia e ao trabalho de direção de agrupamentos profissionais de dança popular. Integrou instâncias de formação e de gerenciamento de políticas públicas para dança a nível estatal.

primeiramente, e para formalizar relações depois, através da assinatura de um Convênio de Cooperação entre ambas as instituições.

O referido Convênio contemplava uma série de atividades como: o intercâmbio docente entre ambas as universidades; a realização de estágios acadêmicos e de trabalho; o desenvolvimento de oficinas, seminários e aulas magistrais ministrados por docentes e profissionais das referidas instituições; bolsas para a participação dos professores das duas casas de estudo nos cursos de pós-graduação por elas organizados; a criação de uma plataforma de dança que contemplasse residências artísticas e laboratórios de criação com a finalidade de fomentar a circulação de obras de ambas as universidades. Por sua vez, foi estabelecido como um dos pontos focais, a elaboração em forma conjunta do Currículo da Licenciatura em Dança para a FADA/UNA.

No entanto, a possibilidade de assumir como marco referencial um programa de vasta trajetória na região aparecia, inicialmente, como um consenso entre todos os atores da Equipe Técnica, sempre e quando fossem realizadas as alterações que pudessem estabelecer um diálogo entre o programa estrangeiro com *“a realidade paraguaia”*.⁴⁴ Alguns referentes paraguaios manifestavam entusiasmo por conhecer a experiência de um currículo modular que buscava desengajar-se de estruturas disciplinares colocando, adicionalmente, como eixos centrais de sua discussão, temáticas como a contemporaneidade na dança ou a transdisciplinaridade na produção artística, outros integrantes observavam essa decisão com dúvidas. Falaram então de uma adaptação do modelo, ou seja, de uma grade reterritorializada ao contexto local.

A formação de formadores foi uma das principais estratégias de cooperação realizada entre os países para a abertura de Licenciaturas em Dança na região durante o funcionamento da RSD, como já foi assinalado no capítulo anterior. Nessa dinâmica, duas professoras do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA foram até Assunção, pouco antes que o Programa de Licenciatura fosse habilitado, com a finalidade de desenvolver um Seminário de Aperfeiçoamento para os futuros docentes da carreira (o nosso segundo deslocamento mencionado).

A figura do Seminário de Aperfeiçoamento buscava ser um espaço de formação contínuo, onde os docentes familiarizados com a produção de conhecimento na dança compartilhavam tanto perspectivas epistemológicas e metodológicas de pesquisa dentro da

⁴⁴ Expressão que aparece repetida em diversas entrevistas e que é analisada em seu caráter polissêmico para o presente trabalho.

Universidade, como suas próprias experiências de ser e estar como artistas em espaços acadêmicos. Em princípio, foram projetados vários seminários, sob a ideia de levar adiante uma formação contínua com docentes do Paraguai. Nessa linha, chegou a ser discutida a possibilidade de desenvolver os módulos do Programa de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança⁴⁵ na FADA/UNA, com o intuito de formar um esquema de Pós-graduação em Dança, com maior número de docentes envolvidos na Licenciatura da FADA/UNA. Isto não somente contribuiria para as práticas diárias da equipe de docentes, mas também, legitimaria ainda mais a sua entrada no território universitário.

Mas, finalmente, puderam se realizar somente dois seminários de Aperfeiçoamento, executados no ano de 2011, pouco antes da habilitação oficial da Carreira por parte do Conselho Diretivo. Dos dois seminários participaram 23 docentes, provenientes de diversas experiências de trabalho com dança, devendo passar por etapas de aulas presenciais e avaliação final. Este grupo de docentes conformou a segunda turma de profissionais que fez contato com o nascente Programa de Licenciatura em Dança do Paraguai e seu desenho.

Somente quando a carreira foi oficialmente habilitada⁴⁶, a Equipe Técnica foi contratada pela Universidade, passando de projetistas autogeridos a profissionais assalariados, situação que modificava, entre outras coisas, suas condições de trabalho e produção. Entre a habilitação da carreira em 2011 e o início “real” das aulas (2013), deu-se um período de tempo prolongado no qual foram ajustadas as documentações, programas de estudo e contratações. Vários professores que finalizaram os seminários de Aperfeiçoamento foram posteriormente chamados para trabalhar na Licenciatura no início das aulas, mas terminaram por rechaçar a oferta, devido à demora no início das lições como resultado da burocracia universitária, e assim, no pagamento aos profissionais selecionados para as cátedras.

[...] Dos 23 docentes que participaram deste processo de formação, quatro continuam hoje no corpo docente da Licenciatura (Entrevistadx número 22)⁴⁷.

⁴⁵ Especialização oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA.

⁴⁶ Para que um Programa Acadêmico seja habilitado, primeiramente ele passa pelo Conselho Diretivo da Faculdade tutelar. Posteriormente, a proposta tem de ser aprovada no Conselho Superior Universitário da Universidade Nacional de Assunção.

⁴⁷ A pessoa entrevistada dedicou a maior parte da sua trajetória ao ensino de dança paraguaia em escolas de dança públicas e privadas de Assunção e cidades do departamento Central. Atualmente se desenvolve como docente dentro de instituições que oferecem os seminários de Matérias Complementares para a formação pré-profissional avaliada pelo MEC, descritos no capítulo I.

Convém assinalar que destas quatro pessoas, duas delas são ex-integrantes da Equipe Técnica inicial.

Deste modo, inúmeros atores que compuseram e protagonizaram a fase de consensos iniciais, hoje em dia já não pertencem mais ao programa, ficando assim uma equipe majoritariamente composta por profissionais que se incorporaram à Licenciatura nos anos de sua habilitação.

Ao entender que o trânsito de sujeitos curriculares estudado tem vários níveis, se observa que a fase de currículo encarnado traz consigo uma nova turma docente, ou seja, uma nova capa de atores que terá um relacionamento muito diferente ao das turmas anteriores, no que diz respeito às normas instituídas. A mencionada situação explica em grande medida, os inúmeros pontos de inconformidade, dúvida e contradição entre os novos sujeitos curriculantes e os consensos que lhes antecedem.

3.2. Os sujeitos que encarnam o currículo

Desde sua planificação até a abertura, pela Licenciatura passariam *profissionais da dança*⁴⁸ pertencentes às diferentes gerações de atuação e *outsiders* das artes cênicas. Longe de serem extremos opostos, cada história de vida destes grupos de profissionais faria pontes tanto como distâncias entre os perfis.

Dentro deste primeiro grupo, existia uma clara diferença geracional. Por um lado, tinham-se como docentes da incipiente licenciatura profissionais cujo processo de formação e atuação teria acontecido durante os anos de unificação e formalização da grade curricular em dança regida pelo MEC para os Programas na Educação de Regime Especial, situação acontecida durante a década de 1980.

Pelo outro, também se tinha na Licenciatura uma geração de docentes formados duas décadas depois, e que enquanto questionavam diversos aspectos da tradição herdada de seus mestres, buscariam protagonizar novos processos de institucionalização e abertura do mercado de trabalho da dança.

Dentre os integrantes desta geração mais jovem de docentes-profissionais da dança, identificam-se alguns elementos comuns: vários deles seriam oriundos de espaços

⁴⁸ Quando utilizo a expressão *profissional da dança* em relação à classificação, busco me referir a pessoas cujos principais espaços de formação, de atuação profissional e de projeção, se deram e se dão no campo das artes cênicas, no entanto, sua passagem pela formação universitária seria secundária ou complementar à sua trajetória de trabalho com dança, em parte, por não existir programas de Licenciatura em Artes Cênicas no momento em que estes profissionais podiam optar por uma formação universitária.

de formação e atuação profissional similares no Paraguai ao IMA, o BNP, os circuitos de produção e apresentação de companhias independentes. Ao mesmo tempo, alguns deles desenvolveram processos de intercâmbio e formação no exterior, como a participação no Programa de Pós-graduação em Tendências Contemporâneas do antigo IUNA, ou em espaços abertos pela RSD.

Quando se tratava (em todos os casos) de profissionais jovens, provenientes de uma formação “acadêmica”⁴⁹ no Paraguai, os mesmos entendiam a referida formação como uma “pré-história” ao seu verdadeiro trabalho artístico, quase como uma antessala após a qual começariam a se reconhecer como artistas ou trabalhadores da arte.

Porque é como se a história pessoal começasse quando você termina sua formação. Aí é como é, com a bagagem curricular, sei lá, mas como artista você começa a desenvolver sua identidade quando termina tudo isso. E, então, eu senti muita vontade de continuar me formando. (Entrevistadx número 25)⁵⁰

Também penso na figura dos *outsiders*⁵¹ como esse conjunto de profissionais familiarizados com experiências acadêmicas no âmbito das ciências sociais e humanas, convocados para contribuir com o Programa de Licenciatura em Dança da FADA, carentes de experiência com dança já instalados na docência universitária, seja dentro da UNA como dentro de outras universidades. Em geral, este segundo grupo teria um vínculo profissional com o Programa de Licenciatura em Dança, no entanto, seu envolvimento com atividades no campo da dança, mas fora do espaço universitário, seria marginal.

E é porque a diferença de um profissional que vinha de *pisar o palco* e que agora devia aprender a fazer programas, publicar artigos seguindo as normas APA⁵², participar de congressos para ganhar sua legitimidade dentro do território universitário, ao parceiro familiarizado com o ritual acadêmico pouco ou nada lhe preocupa aprender a língua do outro, até mesmo a epistemologia do outro.

Poucas figuras dentro da Licenciatura transitarium entre estes dois perfis de

⁴⁹ Gíria com a qual é designada a formação pré-profissional em academias de dança, seja de financiamento público ou privado, e legitimado pelo Estado a partir de um programa de estudos reconhecido pelas instâncias públicas de avaliação.

⁵⁰ A pessoa entrevistada é integrante de uma companhia de dança de financiamento estatal, docente de dança contemporânea em instituições públicas e privadas de Assunção e Central e integrante de uma plataforma de produção artística autogerida, que faz produções artísticas e gestão cultural em dança.

⁵¹ A referida denominação nasceu das expressões dos próprios professores entrevistados, que constantemente faziam alusão à sua condição de pessoas não envolvidas com a dança de forma profissional.

⁵² Conjunto de padrões de produção acadêmica criados pela American Psychological Association (APA), utilizado nos países latino-americanos de língua espanhola, incluindo o Paraguai. Seria um equivalente da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

formação, tratando-se de trabalhadores da dança que passaram por espaços de formação acadêmica, sendo estes mais esporádicos que sistemáticos.

A entrada de profissionais da dança na Universidade e a incorporação dos autodenominados *outsiders* a um programa de dança, desprendia uma série de afetações que compõem o conceito de legitimidade. *Como ensinar em uma licenciatura em dança sendo que nunca passamos por uma?* Esta era a pergunta recorrente entre artistas inseridos na equipe docente, ao sentir que existia uma ausência de formação teórica que apoiasse o seu desempenho. Por sua vez, o grupo de docentes majoritariamente familiarizado com as práticas acadêmicas também questionava sua legitimidade ao não obter um contato profissional com a dança.

Mas ao mesmo tempo, o grupo de professores com trajetória nas artes cênicas valorizava a conformação de um Programa de Licenciatura em Dança como possibilidade de abrir, para outras gerações, uma formação pela qual eles não passaram. Nesse lugar de autocrítica com a própria formação, mais de um diria nas entrevistas que *teria gostado de passar por uma formação similar* (Entrevistado 27)⁵³, *desenvolver os conteúdos que hoje são dados na licenciatura durante a sua formação* (Entrevistado 17)⁵⁴.

A dificuldade de construir legitimidade não era somente em relação aos seus pares docentes mais familiarizados com a academia. No fundo, o grupo de trabalhadores da dança lhe forçava, por vezes, construir um lugar de exigência e frontalidade nas aulas da universidade em seu relacionamento com os estudantes. A inquietação principal era superar modelos arcaicos de hierarquização muito próprios da formação pré-profissional, onde se construía uma distância muitas vezes infranqueável entre professores e alunos. Mas, como sair deste modelo sem perder a autoridade?

Incorporar-se à universidade era também, incorporar-se às condições de produção determinadas, onde não somente pesava o fazer acadêmico, mas também, a própria condição de trabalhador. Para os artistas esta era uma temática sensível, no entanto, entrar na universidade pública significava se converter em trabalhadores do Estado paraguaio, e portanto, ter acesso aos direitos trabalhistas poucas vezes contemplados em seus espaços comuns de inserção. Acessava-se assim à previdência social e à aposentadoria, situação

⁵³ A pessoa entrevistada trabalha com o ensino de dança clássica e paraguaia. Coordena uma academia de dança numa cidade do departamento Central.

⁵⁴ A pessoa entrevistada integrou várias das experiências de articulação de profissionais da dança descritas no capítulo I: O Fora Paraguai pela Dança, o Sindicato Nacional de Trabalhadores do Balé e da Dança e foi representante do Paraguai na Rede Sul-Americana de Dança. É docente de dança contemporânea e paraguaia em instituições públicas e privadas de Assunção. Dedicou-se ao campo da produção em dança.

que não se dava no caso dos *outsiders* que vinham de experiências de inserção trabalhista onde estes direitos básicos não eram garantidos.

As situações de vulnerabilidade trabalhista eram uma constante no universo do profissional das artes. Para mim é importante não colocar sua precariedade de forma isolada ao contexto nacional, uma vez que 37,4% dos trabalhadores assalariados receberam um pagamento menor ao salário mínimo vigente na lei, no que corresponde ao ano de 2016, ao mesmo tempo no qual se evidenciam diferenças entre os trabalhadores do setor público e do setor privado, já que 9,6% dos assalariados públicos não conseguiram ganhar o salário mínimo legal no passado ano, enquanto no setor privado, o número de trabalhadores nessa situação chegou a 44,5% (PARAGUAY, 2016). Ao mesmo tempo, advertia-se que o sistema de previdência social cobria apenas uma quarta parte da população, sendo o quintil de maiores ingressos o principal beneficiário (SERAFINI, 2018). Tudo isso explicita a precarização trabalhista que afetava diversos setores econômicos e não somente os trabalhadores da arte.

Ambos os grupos de docentes (profissionais da dança e *outsiders*) afirmam que os salários dentro da universidade eram baixos e que nos casos de não se contar com nomeações dentro da função pública, a condição de docente de contratação temporária não lhes permitia se dedicar em tempo integral ao trabalho dentro da FADA, devendo assumir outros compromissos profissionais, o que fazia com que vários deles fossem denominados docentes *táxis*⁵⁵. Por sua parte, os docentes que ministravam aulas no CPA, recebiam um pagamento menor aos inseridos no Programa de Licenciatura, situação que criava incômodos na hora de assumir compromissos no referido espaço.

Um curioso contraste na percepção trabalhista era colocado pelo grupo de docentes profissionais da dança, que reivindicavam o espaço universitário para além das dificuldades econômicas de receber salários baixos. No entanto, apresentavam o mesmo como um lugar complexo, desafiante, que alimentava seu trabalho artístico e/ou como um espaço com múltiplas conexões interinstitucionais no país e no exterior, sendo uma ponte de muito peso para o desenvolvimento de projetos.

Não é à toa que também advertiam sobre a importância de que os futuros formados da carreira pudessem articular esforços para a geração de um mercado mais diversificado da dança no país, insistindo na importância de formar o artista como gestor de seu próprio

⁵⁵ Gíria que faz referência aos profissionais que trabalham em várias instituições, juntando os pagamentos de cada uma delas.

trabalho⁵⁶.

3.3. Campos do instituído

Adaptar um programa a outro contexto é, de alguma forma, escrever sobre o que já foi escrito. Pega-se uma forma instituída para criar outra, no entanto, os sentidos iniciais do exemplo se diluem perante o peso do novo chão, da realidade, dos contextos. Por isso, a reterritorialização é, inevitavelmente, a concretização de um novo território e não a réplica do território precedente.

Por trás do Projeto Político Pedagógico baiano existem várias capas de determinações que pesavam sobre sua proposta pedagógica. Por um lado, pesava a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais que, desde 2004, determinam vários dos elementos básicos que compõem os programas de Graduação em Dança no Brasil, regulando a organização de projetos pedagógicos, o perfil de formadores nos programas de graduação, as competências habilitantes, os componentes curriculares que eram fundamentais, além das singularidades de cada programa, as formas de avaliação parcial e final, entre vários outros aspectos.

Por sua vez, também influenciavam dinâmicas internas que afetavam a conformação dos conteúdos instituídos no currículo brasileiro, como as reformas curriculares na própria UFBA ou as visões de mundo dos profissionais que redigiram o Projeto Político Pedagógico e a Grade Curricular da Licenciatura em um momento determinado.

Ao mesmo tempo, a proposta acadêmica brasileira partia de uma tradição epistemológica baseada em estudos cognitivos, em leituras sobre semiótica Peirciana, discussões que partiam desde a teoria dos sistemas para pensar as relações corpo e ambiente, e gerar a teoria corpomídia, dentre várias outras vertentes que apontam para um diálogo constante para colocar a dança como uma área de conhecimento.

No caso paraguaio não existiam Diretrizes Curriculares Nacionais que regulassem de forma específica as Licenciaturas em Dança, razão que explica em parte as diferenças substantivas entre os Programas de Licenciaturas em Dança habilitados no país. Contudo, a Lei de Educação Superior (LES) e a Lei Geral de Educação (LGE), entre outras instâncias, aparecem como marco reitor para o mundo universitário, independentemente do campo disciplinar específico.

⁵⁶ Depoimento manifestado nxs entrevistadxs 16, 24, 25, 29.

Deste modo é desterritorializado o esqueleto da última Grade Curricular da Licenciatura em Dança da UFBA, pactuando a assumir tanto a lógica da estrutura modular e suas nomenclaturas (Estudos do Corpo para a Dança, Estudos de Processos Criativos para a Dança e Estudos Críticos-Analíticos para a Dança, junto aos Laboratórios de Corpo, de Acondicionamento Corporal e de Criação Coreográfica, que também fazem parte dos módulos). O exercício consistiu em tomar o esqueleto da grade curricular, por enquanto, os programas de estudo e conteúdos programáticos a serem abordados em cada aula seriam desenhados pelos docentes responsáveis de cada matéria.

Foram reterritorializados e alterados também alguns dos princípios ou ideias-chave que tecem o Projeto Político Pedagógico do Programa de Licenciatura da UFBA, com o intuito de assumir linhas transversais do incipiente programa paraguaio: foi assim que conceitos como os de contemporaneidade na dança ou transdisciplinaridade aparecem explicitados no Documento norteador do nascente currículo.

A primeira diferença substantiva entre o Projeto Político Pedagógico brasileiro e o Programa de Licenciatura paraguaia deu-se na hora de repensar o desenho do Módulo de Estudos do Corpo para o incipiente currículo. Estabeleceu-se como consenso que dentro do referido módulo seriam ministradas aulas de técnica de dança clássica, dança popular paraguaia e técnicas de dança contemporânea, de forma gradual ao longo dos primeiros quatro semestres. Deste modo, aparecem como matérias obrigatórias do Programa de Licenciatura da FADA: Técnica de Dança Contemporânea (I, II, III e IV); Técnica de Balé Clássico (I, II, III e IV) e Dança Paraguaia (I, II, III e IV).

Módulos de estudos do corpo	Disciplinas
Estudos do corpo I	Técnica de Dança contemporânea I
	Técnica de Balé Clássico I
	Técnica de Dança Paraguaia I
Estudos do Corpo II	Técnica de Dança contemporânea II
	Técnica de Balé Clássico II
	Técnica de Dança Paraguaia II
Estudos do Corpo III	Técnica de Dança contemporânea III
	Técnica de Balé Clássico III
	Técnica de Dança Paraguaia III
Estudos do Corpo IV	Técnica de Dança contemporânea IV
	Técnica de Balé Clássico IV
	Técnica de Dança Paraguaia IV

Quadro IV: Visualização das apropriações entorno ao Módulo de Estudos do Corpo.

Aqui se cria uma diferença interessante, enquanto o programa de Licenciatura do Paraguai especifica conteúdos que no modelo antecedente podiam se apresentar como matérias optativas (não obrigatórias, ao contrário do que aconteceu no currículo paraguaio) ou se apresentar como conteúdos desenvolvidos na aula, sem por isso contar com uma nomenclatura tão específica⁵⁷.

Por que colocar estas técnicas como conteúdos obrigatórios, e por sua vez, dar-lhes nomenclaturas tão específicas no Programa paraguaio? Retomando o caminho reflexivo de Campos de Motta Santos (2016, p. 159), a autora nos diz que seria ingênuo pensar que um currículo nasce apenas das escolhas teóricas ou artísticas dos seus referentes. Para ela, existem jogos de forças e tensões que movem os fios da criação curricular. Ao mesmo tempo em que podem se apostar por inovações, também se aposta por conservar estruturas preexistentes, e deste modo, linhas curriculares se veem influenciadas pelo capital simbólico individual dos professores, por suas referências, desejos e compreensões sobre dança, sendo estas eleições parte da disputa existente na hora de sancionar uma proposta pedagógica.

A presença de determinados saberes na forma de componentes obrigatórios dentro do Módulo de Estudos do Corpo para a dança foi uma forma de garantir que o trabalho docente preexistente no mercado paraguaio fosse reconhecido, evitando assim possíveis receios de uma formação desconectada com o contexto local. De alguma forma, os Programas de Licenciatura em Dança dentro da Educação Superior do Paraguai, ao mesmo tempo em que buscaram disputar práticas e gerar mudanças dentro do cenário descrito no capítulo I, também se viram na impossibilidade de desconhecer a força de uma institucionalidade preexistente na formação pré-profissional que estabelece concepções determinadas sobre dança manifestas em um mercado de trabalho.

Perante o peso da “tradição ministerial” era impossível não lhe dar um caráter de protagonista em determinadas matérias, sob o risco de perder legitimidade na comunidade da dança ou, pelo menos, para parte dela.

O peso do contexto marca assim uma diferença substantiva entre uma proposta pedagógica e outra, mesmo que a modificação pareça “mínima” para o olho não treinado. Introduzindo conteúdos específicos, se restringiu em parte o que aparecia como uma

⁵⁷ Poder-se-ia citar como exemplo as aulas de Técnica de Balé Clássico, as quais são optativas para o estudante que passa pelo programa de Graduação na UFBA, ou as diversas linhas de trabalho em Dança Popular Brasileira, as quais estarão disponibilizadas em determinados semestres dentro dos Laboratórios de Criação Coreográfica ou nos módulo de Estudos do Corpo, sendo conteúdos transversais aos eixos da graduação, e mesmo não estando especificadas dentro de uma nomenclatura determinada e disciplinar.

proposta indisciplinar para os corpos dentro de um programa de Licenciatura em Dança, ou seja, o instituído no Programa da FADA/UNA diluiu o sentido inicial do seu referente estrangeiro, tornando disciplina o que anteriormente apontava a ser um oposto possível. Deste modo, se visualizavam alguns conteúdos e se inviabilizavam outros, situação que seria discutida por docentes e estudantes durante os anos de implantação do currículo.

Outro aspecto que se diluiu entre uma leitura curricular e outra foram os sistemas de avaliação que se implantaram na experiência paraguaia. Embora o modelo referencial do currículo por módulos apostasse em uma avaliação processual, centrada na experiência do estudante e na contramão de simples avaliações de conteúdos “atingidos e não atingidos” na escala de notas, na prática, o Programa de Licenciatura em Dança de Paraguai teria que aceitar as normas de avaliação preestabelecidas pela Direção Acadêmica da FADA.

Durante os primeiros quatro anos da Licenciatura, o sistema de avaliação semestral contemplava três trabalhos de campo e três provas parciais, além de uma avaliação final. Quando a dança chegou à FADA, o referido sistema já estava preestabelecido e era funcional a muitas das dinâmicas das matérias de Arquitetura. Em princípio, os docentes buscaram se adaptar a esta estrutura, mas não se demorou em criar contradições. Uma delas era como avaliar o processo dos estudantes quando nem se dispunha de tempo para desenvolver o referido processo em toda a sua extensão. O tempo resultava muito curto para o desenvolvimento dos conteúdos de estudo, pois as avaliações constantes “tiravam” espaço para ministrar as aulas ou para fixar conteúdos. Isso sem contar os eventuais pontos facultativos acadêmicos ou greves docentes ou estudantis, que nos últimos três anos teriam se tornado constantes.

Outra questão levantada pelo grupo de professores fazia referência ao próprio caráter da dança como processo. Longe de pensar nela como um produto pronto, final, restrito a um resultado, para vários dos entrevistados era importante construir um sistema de avaliação além do preexistente, ou quanto menos, burlar as lógicas do mesmo, para poder gerar tempos de busca e aprendizado. Alguns docentes adotaram o sistema de diário de campo, onde se registrava o desempenho diário dos seus estudantes, ou criaram sistemas de avaliação acumulativos com cada aula, capazes de substituir os “dias de prova” do calendário acadêmico. Outra estratégia foi fazer com que esse processo acumulativo na aula substituísse os trabalhos de campo.

Este tema de que há muitos exames parciais e muitos trabalhos práticos porque há três etapas, tudo três, três parciais, etc. Sinto que me faz correr muito, me faz buscar objetivos muito imediatistas, e desde as aulas que tenho, que eu te expliquei, que é um trabalho de busca, e depois temos pouco tempo, isso me força um pouco... Bom, mas é uma questão institucional essas coisas acadêmicas, que tem planilhas para anotar, assistências a serem tomadas, sei lá, e eu entendo que esses requerimentos são verdadeiros, mas eu te diria que não sei se faz falta tantos exames, tantas parciais. Talvez com dois exames já esteja bom. Como eu te disse, é um pouco difícil de avaliar porque como se avalia uma improvisação? Ou seja, não se torna a improvisação em um produto. Os alunos te mostram uma composição ou algo do tipo que estão fazendo, um trabalho de laboratório, e não podemos qualificar como um produto. (Entrevistadx número 25)

As questões de forma sugerem um fundo. Não parece somente um incômodo com a quantidade de avaliações, mas com a própria forma de avaliar e com os próprios conteúdos a serem avaliados. O que vale mais dentro da Universidade na hora de apresentar um trabalho parcial ou final? Um ensaio acadêmico ou uma *performance* sobre um tópico específico? Ambos se classificam como... processos, produtos? Onde e como se legitima o meu trabalho artístico para a academia? Este incômodo atravessava a docentes e estudantes, os quais buscaram sair destas dicotomias, às vezes reforçando-as, às vezes criando pontes de diálogo.

Em algum destes eu peço um trabalho de pesquisa mais teórico, em outros de exposição para ver como se apresentam oralmente porque sempre teimo também nesta parte do artista de... De não descuidar disso. Está tudo bem com o trabalho corporal, mas temos que saber também como responder quanto te pedem para escrever uma sinopse, aí tem um tema de escrita, um tema de comunicação oral muito importante também para o artista. Ou seja, tem que saber realmente o que se está fazendo, o por quê, discutir e questionar. Inclusive, faço muito o exercício para que eles deem um retorno, a partir do ponto de vista de observadores, do ponto de vista de fazedores, ou seja, faço constantemente todos esses exercícios, mas como te digo, o tempo é muito curto e tem muitas avaliações para cumprir, me entende? (Entrevistadx 25)

Após cinco anos de sua implantação, o Programa de Licenciatura passou pela instância de “Ajustes curriculares”, na qual foram revistos e modificados diversos temas como a carga horária de matérias ou a nomenclatura de algumas delas. Também se deu a incorporação do regulamento para o Trabalho Final de Grau (TFG)⁵⁸, aspecto que não foi contemplado ao apresentar o Programa de Licenciatura em Dança para as instâncias avaliativas da FADA e do Conselho Superior Universitário (CSU) da UNA, na fase de consensos iniciais.

⁵⁸ Equivalente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Brasil.

Por sua vez, nesses cinco anos de provas e início foram se incorporando à equipe avaliadores pedagógicos que se desempenhavam como docentes em algumas cátedras da carreira, e os quais apresentaram perante o Conselho Diretivo da FADA um novo sistema de avaliação que regeria desde 2017 para a Licenciatura em Dança. Após socializar todos os incômodos ao redor de um número excessivo de avaliações, as mesmas seriam diminuídas, com o objeto de dar um espaço maior ao desenvolvimento de conteúdos na aula. Deste modo, se visibilizou a importância de que a Direção Acadêmica da FADA pense na singularidade de cada espaço acadêmico que o compõe, diferentemente de assumir que existe um sistema de avaliação único que poderia replicar-se em todas as carreiras sem gerar inconvenientes.

Outro aspecto que diferencia os conteúdos instituídos em ambos os currículos é a existência de um Curso Pré-vestibular de Admissão (CPA) para ingressar na Carreira de Dança da UNA. À diferença do Brasil, que conta com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as Universidades públicas no Paraguai realizam provas de admissão dentro de cada unidade acadêmica, colocando nelas conteúdos específicos de cada carreira de grau às quais os estudantes aspiravam ingressar.

As medidas de ajuste foram uma constante desde o início do processo de reterritorialização curricular que antecedeu à abertura da Licenciatura da FADA e continuam se desenvolvendo até o presente. Conforme o programa ia se atualizando e estabelecendo maiores diálogos com a estrutura de trabalho da FADA, ao mesmo tempo em que recebiam as turmas de estudantes ingressantes, novos problemas e interrogações se manifestavam. Nesse sentido, os primeiros anos foram de constante trabalho entre a Direção Acadêmica e os docentes da Licenciatura envolvidos nos espaços de deliberação e coordenação da nascente carreira.

Trabalhou-se com os técnicos da direção acadêmica para dar esse sustento ao Programa, ou seja, a maneira de apresentação, o formato de apresentação, as horas-aula, as divisões entre as diferentes áreas da carreira. Foi um processo longo e rígido. Embora a grade curricular tenha saído bastante rápido, foi muito trabalhoso. Seguimos fazendo ajustes, na última sessão do Conselho falou-se um pouco do tema das horas da licenciatura, porque os primeiros alunos estão terminando o curso, então temos que decidir para que se formem, porque tinha uma série de disciplinas optativas que não abriram e isso poderia lhes limitar a possibilidade de egresso. Os ajustes seguem sendo feitos, é permanente, estamos em uma carreira nova, experimental. (Entrevistadx número 20)

3.4. Exercícios de autorização

3.4.1. Composição dos programas de estudo

Queria voltar a uma metáfora que foi apresentada em linhas anteriores: a ideia de que colocar como referencial teórico o Programa de Licenciatura da UFBA foi tomar a estrutura modular de um currículo e territorializá-lo a partir do diálogo com as experiências e sob a responsabilidade dos professores no comando do programa da FADA. Interessa-me pensar na ideia de uma estrutura que se enche de conteúdos de outro solo ou na metáfora de um esqueleto que se alimenta com órgãos, carne, fibras e sensações novas, no entanto, esse exercício de preencher ou completar o referido esqueleto acontece em um solo com gravitação própria, singular.

Deste modo, o que tem ou teve peso no Brasil poderia não fazer sentido algum em outros territórios toponímicos e curriculares. Ou talvez, como já foi mencionado, o sentido inicial do instituído no referencial estrangeiro se diluía para encontrar outras perspectivas no novo programa. Ou talvez as palavras reterritorializadas do referente escolhido visibilizavam assuntos que no novo território são inviabilizados, como parte das relações de tensão, conformismo e resistência preexistentes que evidenciam algumas coisas a custas de deixar outras à margem. Ao mesmo tempo, o peso do novo chão e a presença de um trânsito constante de atores e saberes, cria ações, palavras e lógicas, totalmente desconhecidas para ambas as referências curriculares.

Esta situação foi notória quando os docentes da Equipe Técnica (que compunham a primeira turma envolvida com a conformação do programa) e os docentes que passaram pelos seminários de aperfeiçoamento com professores da UFBA (segunda turma), deviam produzir os programas de estudo das matérias a ser ministradas na Licenciatura. Por mais que a intenção inicial tenha sido olhar para um referente brasileiro e sua trajetória para adaptar referidos conteúdos a um contexto local, no exercício diário, pesou mais a construção de sentido que o ator paraguaio tinha de sua própria prática no contexto e a bagagem curricular que carregava com ele, antes que a possibilidade real de abraçar a linha de pensamento da Escola de Dança da UFBA, assumida como referencial. Deste modo, processos de autorização se vão dando de forma paulatina, no entanto, os graus de autonomia em relação ao referencial estrangeiro variam entre os docentes da primeira, segunda e terceira turma, respectivamente.

Coube a mim escrever o programa da disciplina Dança Clássica e de Condicionamento Corporal e escrevi sozinha. Fui coautora do programa de música, de Dança paraguaia1, 2, 3 e 4 com a professora Mamacha e outros programas que escrevemos juntas e, bom, tudo o que estou ensinando eu que escrevi. Então, tive que rever muitas vezes. Pensei muitas vezes “isto vai dar certo, isto não”, nós passamos um tema, um conteúdo que é... Técnica de Balé tive que dar de 1 a 4. (Entrevistadx número 27)

Eu preparei meu próprio programa e vou fazendo pequenos ajustes de acordo com o grupo pelo qual estou responsável. (Entrevistadx número 22)

P: Você tem seu próprio programa, você o preparou ou passaram para você?

R: Eu elaborei para o curso, porque quando assumi, o curso não tinha. Os dois programas, o um e o dois, eu elaborei. (Entrevistadx número 24)⁵⁹

Inclusive, adapta-se a utilização das bibliografias, encontrar bibliografias que tenham o mesmo conteúdo, mas em espanhol. (Entrevistadx número 17)

Nesse sentido, o campo curricular analisado se distancia de uma prática de aculturação, pois os implicados se autorizam a criar novos conhecimentos desde a vinculação entre seus próprios saberes experienciais e um instituído curricular estrangeiro territorializado. A referida mobilidade criativa terminou conectando referências que antes não tinham vinculação, fazendo do incipiente currículo um corpo aberto a várias conexões e gerando cenários de *miscigenação* curricular (SANTOS, 2014) que por sua vez, cimentaram programas de estudo para a nova licenciatura.

Com a abertura da Licenciatura em Dança na FADA se realizaram dois movimentos importantes no que ao trânsito de atores curriculares se refere. Por um lado, boa parte dos docentes envolvidos na fase de consensos iniciais foi abandonando o Programa em seus anos iniciais, e pelo outro, a abertura de semestres exigiu a contratação de novos docentes para cobrir as disciplinas que foram disponibilizadas. Deste modo, diversos atores saíam do cenário curricular, enquanto outros entravam através do sistema de edital de concurso público da Universidade.

Estes atores ingressantes, pertencentes à terceira turma de docentes identificada, ingressariam “herdando” os programas de estudo desenhados por seus predecessores. E longe de se conformar e replicar os referidos programas, os novos sujeitos curriculares se autorizariam a desarmá-los, questioná-los, reinventá-los de forma parcial ou total, seja

⁵⁹ A pessoa entrevistada dedicou-se ao âmbito da pedagogia em todos os níveis da Educação Formal. Trabalhou em instâncias de avaliação da Coordenação Acadêmica da FADA/UNA durante a fase de planejamento da Licenciatura em Dança.

modificando os conteúdos programáticos instituídos, a bibliografia, os sistemas de avaliação, a planificação das aulas, o desenvolvimento dos conteúdos na aula, entre outras dinâmicas.

Desse modo, as estratégias de autorização na conformação de programas de estudo por parte dos docentes desta terceira turma foram diversas. Por um lado, dava-se o caso de professores que não seguiam o instituído nos programas de estudo desenhados pelas turmas anteriores quando se identificava uma distância muito notória entre as abordagens de programas de estudo e a própria formação do estudante que chegava à Universidade, sendo essa uma situação que dificultava os espaços de avaliação, prejudicando os próprios estudantes.

Para estes docentes, era importante realizar um “nivelamento” na bibliografia. Principalmente em matérias como história estética ou filosofia, os professores assinalariam como principal incômodo trabalhar com estudantes graduados na formação pré-profissional em dança ou provenientes de outros espaços que não tinham uma base de discussão em tópicos específicos da formação em filosofia ou em ciências humanas.

O incômodo com os conteúdos programáticos e a bibliografia era maior dentro do Curso Pré-vestibular de Admissão (CPA), pois os docentes envolvidos afirmavam que a bibliografia a ser contemplada era muito extensa para o pouco tempo disponível. Era comum entre os entrevistados que passaram pelo CPA buscar leituras alternativas às indicadas nos programas de estudo, pois consideravam importante consolidar determinados conteúdos antes de desenvolver um programa extenso sem entrar na profundidade dos seus tópicos.

À essas críticas, somava-se o desconforto de receber um programa não desenhado por eles mesmos. E ao não se sentirem capazes ou autorizados a modificar o instituído nos programas designados, optou-se por modificar conteúdos programáticos dentro de suas próprias práticas instituintes na sala de aula. A prática abarcante fazia destes docentes sujeitos críticos a uma prescrição estabelecida de antemão nos programas de estudo.

Outra dinâmica de autorização comum entre o grupo de professores que não optava por modificar o instituído na série de programas “herdados” pelos seus antecessores, era a de introduzir modificações dentro da planificação das aulas⁶⁰. Enquanto a maior parte dos docentes da terceira turma ingressante se dedicava à tarefa de encarnar o currículo de um programa em andamento, sem terem se envolvido nos processos de planificação

⁶⁰ Refere-se à instância de planeamento diário das aulas.

anteriores, alguns deles não se autorizavam a mudar os programas das matérias ou aulas que deviam desenvolver por considerar as mesmas um referencial pautado de antemão que requereria a autorização da coordenação acadêmica para sua posterior mudança. Ao mesmo tempo isso não lhes impedia de colocar suas próprias itinerâncias em outros espaços instituídos, como a planificação das aulas.

Desse modo, um ponto de consenso entre os docentes entrevistados consistiu em ver a Planificação da aula como o maior lugar de implicação, onde experimentavam mais autonomia para desenvolver conteúdos selecionados por eles mesmos. Ao mesmo tempo, reconheciam as mudanças, novos itinerários e erros que essa planificação de aula experimentava devido à relação diária com os estudantes. Quando cada semestre apresentava características diferentes uns dos outros, as estratégias de trabalho com cada grupo mudavam constantemente. Isso levou a alguns dos entrevistados a repensar suas estratégias pedagógicas

Com os meninos é muito louco porque é uma escola. Quando se trabalha com este público é uma escola para você também. Eles me fizeram repensar outra vez as muitas formas de transmissão. Como ensinar a uma pessoa que fez balé? Não posso ensinar como ensinava há cinco anos, em um marco acadêmico onde havia gente que entrava na dança contemporânea com um mínimo de 5 anos de balé... Não posso, entende? Por sorte, tudo coincidiu também em um momento artístico meu como intérprete, em que também comecei a abandonar essas questões. (Entrevistadx número 25)

Permitir-se as surpresas é um dos maiores jogos de negatividade dentro dos processos formativos, pois implica a possibilidade de se atualizar através das afetações que o outro gera em um, e vice-versa. Nesse sentido, entrar em uma Universidade pública era um exercício de encontro cotidiano, uma vez que as salas de aula conformavam um microcosmo, uma pequena amostra do campo da dança no país. Isso exigia, tanto a docentes como a estudantes, uma abertura para conhecer os regimes de verdade sobre dança, exercidos pelo outro, reconhecendo ao mesmo tempo as limitações e preconceitos que se apresentavam ao tentar compreender propostas de trabalho diferentes da própria proposta.

Em alguns casos, a restrição para não sair dos Programas instituídos era explícita por parte das instâncias de coordenação da carreira, com a finalidade de não criar distanciamentos entre os conteúdos desenvolvidos entre as turmas de estudantes de um semestre e outro. Em outros casos, respondia à impossibilidade dos docentes de serem autorizados, pois sentiam que deviam “cumprir com um programa”.

Ocorreram casos onde docentes da primeira e segunda turma envolvidas com a abertura da Licenciatura, desenhavam seus próprios programas a partir de experiências colaborativas, ou seja, a partir de parcerias entre profissionais que tinham experiência de trabalho com dança e profissionais majoritariamente vinculados a uma formação acadêmica. O interessante deste ponto consistiu no reconhecimento dos entrevistados da importância do trabalho conjunto, multidisciplinar, para superar vácuos na formação de um grupo e outro, permitindo-se a ambos os grupos de docentes construir uma proposta formativa com maiores diálogos intercíticos entre áreas de conhecimento.

A referida situação exigiu a ambos os grupos, aceitar suas limitações, como primeiro passo para idealizar, conjuntamente, caminhos de hibridação. Deste modo, o diálogo multidisciplinar nasceu a partir da ausência, da necessidade de trabalho articulado e do desejo de evitar a referida falta.

Não sou profissional da dança e nem fiz trabalhos nessa linha. Isso foi para mim um desafio, e trabalhar com os professores foi realmente uma beleza. Esse grupo de professores me ajudou muito, (...) como me conectar com o que é a pesquisa social, que era a pesquisa de base que eu tinha, com o que poderia ser a dança. (Entrevistadx número 23)⁶¹

Este tipo de diálogo entre profissionais de diferentes matérias era comum no início da carreira. Mas quando os programas das matérias foram ganhando forma e consistência, os encontros multidisciplinares para pensar os conteúdos programáticos passaram a ser esporádicos.

Como já foi indicado em linhas anteriores, diversos entrevistados modificavam na prática as formas de avaliação instituídas pela Coordenação Acadêmica da FADA. Aos aspectos já mencionados, convém agregar que alguns docentes aplicavam sistemas de co-avaliação com seus estudantes, com a finalidade de conhecer a percepção dos alunos sobre o desempenho do docente na aula, e outros entrevistados optariam por desenvolver maiores espaços de retroalimentação de conteúdo, antes de insistir em produtos prontos para serem apresentados dentro do calendário de avaliações. Em ambos os casos, os referentes consultados consideravam importante recuperar a voz do estudante como aporte crítico para redesenhar alguns aspectos dos seus respectivos programas.

⁶¹ A pessoa entrevistada dedica-se ao campo da pesquisa na área de Educação. É docente em outras faculdades da UNA.

3.4.2. Polissemia

Um dos principais exercícios de autorização exercidos pelas turmas mais novas de docentes que ingressavam ao cenário curricular descrito foi o de levantar questionamentos ao redor do Programa de Licenciatura da FADA e sua relação com um referencial desterritorializado. Ao serem consultados sobre o assunto, vários atores curriculares manifestavam estranheza pelo programa local que nascia a partir das adaptações de um programa estrangeiro.

Em que sentido o contexto local dialoga com o referente de fora e em que sentido não? As posições ao redor destes temas seriam altamente contrapostas.

Ao passo que as primeiras turmas docentes, majoritariamente familiarizadas com o processo de conformação do Programa de Licenciatura da FADA, reconheciam os níveis de relação entre o instituído em um programa e outro, a percepção destas conexões era mais difusa para as novas turmas que ingressavam. E apesar dos novos atores saberem da existência de processos de apropriação e adaptação do referente desterritorializado, lhes resultava difícil determinar onde se davam os processos de reterritorialização para o referencial local e/ou até que ponto existia relação entre um programa e outro.

Ao ter hoje em dia uma equipe docente majoritariamente composta por profissionais aderidos à Licenciatura em sua fase de implantação, muitas das medidas de consenso iniciado por grupos anteriores ressoavam com estranheza ou davam indícios de inconformidade.

Alguns entrevistados em campo⁶² consideraram o exercício de reterritorialização e adaptação como necessário, durante o início que consolidava o processo de institucionalização da dança na Universidade paraguaia (o qual tinha apresentado notórias dificuldades desde o início), e indicavam como importante estabelecer um vínculo fluido entre o referencial escolhido e a realidade local imperante. Em linhas similares, alguns entrevistados consideravam que esta *vizinhança curricular* (SANTOS, 2014) construída, poderia facilitar diálogos com um referente de trajetória e ativar agenciamentos necessários no cenário local.

Por sua vez, existia em outro grupo de entrevistados uma crítica notória e constante perante referida medida, afirmava-se que a proposta resultante daquela hibridação não dialogava com a realidade local. A expressão “*realidade paraguaia*” fazia referência ao

⁶² Posicionamento manifestado pelos entrevistadxs número 5, 13 e 21.

entrançado de relações que gravitavam dentro do território da dança no país e que devia ser atendido para pensar o incipiente projeto de Dança na FADA/UNA.

A ideia de uma realidade local norteadora para mapear o caminho da embrionária Licenciatura foi um elemento discursivo comum em todos os grupos de consultados, a referida expressão foi constantemente colocada em entrevistas, ganhando por vezes um sentido polissêmico.

Para alguns docentes, era difícil ou pouco viável tomar como referente um programa de trajetória, ancorado em tradições herdadas e próprias. Ao mesmo tempo em que os espaços acadêmicos para as artes no Brasil seguiam uma forte orientação de escolas pós-estruturalistas, os mesmos tinham condições de produção para discutir estas tradições e criar seus itinerários singulares. No critério de alguns entrevistados⁶³, a referida situação gerava um distanciamento importante entre o referencial curricular escolhido e o contexto local, este último não contava com uma tradição de pensamento para o campo da dança; e por sua vez, o diálogo com escolas de pensamento era um exercício que requeria tempo e que se alcançava com a permanência nos anos, situação que poderia resultar difícil para uma carreira que estava em fase experimental.

Para outros docentes, a realidade norteadora era a de um sistema de formação pré-profissional que conformava uma base a partir da qual se desenvolvia o campo da dança no país. As expressões “*formação acadêmica*” ou “*acadêmica*” colocada nas entrevistas faziam referência à formação pré-profissional realizada desde as academias ou institutos de danças públicas e privadas, regidas pelo MEC. Para este grupo de atores, a formação em dança dentro da Universidade devia não somente se reger, mas, dar continuidade à formação pré-profissional dependente do Ministério da Educação, como se tratasse de uma lógica progressista.

(...) há academias privadas, municipais, ou o que seja, com um programa oficial avaliados pelo MEC, não existe em nenhuma outra parte, e não valorizamos isso, não valorizamos porque dizemos “não se faz bem o trabalho” hoje justamente estávamos dizendo “temos que rever nosso perfil de ingresso porque nós não podemos pensar igual ao Brasil, à Argentina, pensar igual aos outros. Paraguai é diferente porque aqui tudo é acadêmico [...] E este nível acadêmico é o que se tem que levar adiante e ser melhorado, ou seja, para nós neste momento o importante é chegar ao processo de academização, mas em seu grau de maior exigência, por isso que tem gente que fica pelo caminho e gente que não. (Entrevistado número 13)

⁶³ Depoimento manifestado pelos entrevistados número 28 e 33.

Para este grupo de consultados, tanto os perfis de ingresso como de egresso à carreira deviam se reger por esta base ministerial, no entanto a compreensão do espectro de dança se limitava a legitimar referida formação prescrita pelo Estado, dando visibilidade a alguns conteúdos à custa da invisibilidade de outros perfis de trabalho e formas de produção em dança existentes no país.

Às vezes a compreensão desta expressão polissêmica (*realidade paraguaia*) era colocada de forma ambígua por alguns professores entrevistados⁶⁴, que demonstravam dificuldade em explicitar quais aspectos específicos ou resultante programa da Licenciatura da FADA/UNA deixavam de dialogar com uma virtual realidade norteadora. E toda vez que foi necessário devolver sua própria metáfora em forma de pergunta (e *qual é a realidade paraguaia para você?*), as respostas faziam referência a temas gerais como “os conteúdos”, “a metodologia”, “os horários”, intercalando-se com silêncio. Isto poderia dar conta de um incômodo não debatido a fundo dentro do programa.

Mais que insistir na ideia de uma realidade que funcionasse como mandato ou preceito, outros docentes entrevistados assinalariam o caráter experimental da carreira como elemento de maior peso no presente. No entanto como projeto novo o mesmo teria, inevitavelmente, que confrontar suas contradições, tal como aconteceu com outras experiências acadêmicas no campo das artes que levavam mais tempo institucionalizadas dentro da Universidade Nacional, que deviam confrontar dificuldades similares ao começo, como foi o caso da carreira de Artes Visuais no Instituto Superior de Arte *Olga Blinder*, hoje dependente da FADA/UNA.

Ou seja, há também o que buscar dentro da licenciatura em Dança. Eu acredito que é muito nova também. Vai levar alguns anos para termos um discurso próprio. Mas, eu calculo também que com a experiência, devemos ir desenhando esse discurso próprio. (Entrevistadx 25)

Não sei se marcam diferença entre uma licenciada em dança com uma que não chegou a se formar e que tem formação em uma academia, por exemplo (...) Porque eu não sei se souberam aproveitar porque agora mesmo a faculdade ainda está em fase experimental, quase um banho superficial. Mas ainda não tem muita coisa projetada, acredito eu (...) Mas, para mim, ainda não está consolidado, mas agora começam a aumentar os recursos. (Entrevistadx 33)⁶⁵

Porque no fundo, a grande pergunta não é em que se diferencia o currículo da FADA/UNA do seu referencial estrangeiro, mas sim no que se diferencia este currículo de

⁶⁴ Depoimento apresentado pelos entrevistados número 23, 24 e 32.

⁶⁵ A pessoa entrevistada é docente em outros programas da FADA e Faculdades da UNA. Dedicou-se ao campo da pesquisa em Ciências Sociais. Incursionou no campo da crítica de Arte.

si mesmo, a partir do trânsito de seus atores. Nesse sentido, Alvez Paraíso (2010) toma a voz de Deleuze para entender a diferença entre a relação direta e a resultante de dois entes, mas para abraçar a ideia da diferença do próprio ente consigo próprio:

(...) a diferença não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: “a diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa”. É claro que esse pensamento pode deixar-nos perplexos. Afinal, sempre pensamos a diferença, no território do currículo, em sua relação com a identidade. Sempre pensamos a diferença entre entes e coisas. Estamos acostumados a nos preocupar com o diferente. Entretanto, o diferente é irrelevante para a diferença deleuziana. O relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão. (2010, p. 589)

Quais coisas inscrevem nossos atos de currículo, como potência, para transformar a série de instituídos na fase de consensos iniciais, que hoje entram em contradição? Quais coisas crescem como mato no cimento, no meio das prescrições curriculares do programa paraguaio?

Considero que o programa estudado se diferencia de si mesmo, ou seja, de suas prescrições iniciais, toda vez que os seus atores se questionam, transformando sistemas de avaliação, escrevendo e reescrevendo programas de estudo, discutindo os modelos de dança e corpo que devem ingressar à universidade, vivenciando a possibilidade de um modelo de trabalho transdisciplinar, não a partir do dever ser de suas prescrições, mas sim a realidade tangível de uma Faculdade que adquire um formato multidisciplinar, como se dá no caso da FADA/UNA. Alguns destes aspectos já foram compartilhados, e outros serão a seguir.

4. A legitimidade do corpo

Uma das situações mais frequentes durante as entrevistas é a já mencionada dificuldade que os artistas da dança tinham de legitimar suas práticas docentes na Universidade. Ao incômodo de não terem passado por uma formação de Licenciatura em Dança (formação que diversos entrevistados⁶⁶ entendiam como “legitimadora”), se somava uma concepção hierarquizada ao redor das relações entre arte e ciência como áreas de conhecimento, visível nas entrevistas à equipe docente conformadora do Programa de

⁶⁶ Depoimento apresentado pelos entrevistados número 25, 27 e 29.

Licenciatura da FADA. Os artistas inseridos no espaço universitário se desautorizavam por vezes, sentindo-se “carentes” de uma formação “teórica” capaz de garantir o seu desempenho na aula. Por trás destas dúvidas era possível evidenciar uma construção dicotômica do par teórico-prático para justificar esses incômodos:

Eu manejo a parte prática, mas me parece importante ter uma parte teórica para passar aos alunos para que eles possam visualizar ou entender mais o que estão fazendo, porque uma coisa é dar uma ótima oficina de dança de improvisação e pronto. Mas isto é nível universitário, entende? É mais profundo. Não é que você pode dar uma aula normal, é preciso ter algo mais completo. (Entrevistadx 29).⁶⁷

Não sei, é um desafio, eu o tomei também a partir deste lugar. De não me subestimar tanto e enfrentar esse desafio, pois tenho uma responsabilidade aqui, tenho que estudar para poder oferecer algo a eles e tenho que sistematizar meus conhecimentos também. (Entrevistadx 25)

(...) tratei de agarrar toda a bagagem que tinha praticado todos estes anos que fiz dança na Municipalidade e além disso a parte teórica que já vinha lendo, então juntar essas duas coisas e provar com este grupo de jovens as duas coisas que para mim foram bastante desafiadoras foi muito positivo, de verdade. (Entrevistado 28)⁶⁸

Por um lado, estes discursos evidenciam o que para Macedo (2013) poderia ser o resultado de uma longa e violenta história de desautorização que caracteriza vários processos formativos nos quais estamos inseridos, portanto autorizar-se é um exercício que parte dos sujeitos que buscam fazerem-se autores de si próprios, mas que igualmente implica uma relação com o outro, por se tratar de um ato inter-relacional.

Enquanto os artistas da dança reconheciam a importância e o aporte de seus colegas provenientes do campo das Ciências Sociais à elementar Licenciatura em Dança, esta correspondência não era recíproca em todos os casos, pois os referentes majoritariamente vinculados com práticas e rituais acadêmicos teriam, por vezes, dificuldades em ver os laboratórios e espaços de criação de estudantes e artistas parceiros na docência, como exercícios de produção de conhecimento em uma unidade acadêmica.

P: E o que seria esse “algo a mais” que a FADA lhe oferece?

R: É justamente o que deveria ser, o sustento teórico, a pesquisa, o conhecimento geral.

⁶⁷ A pessoa entrevistada é intérprete-criador em companhias estatais e autogeridas de dança de Assunção. Integra um coletivo artístico autogerido que incursiona no campo da gestão cultural para a dança.

⁶⁸ A pessoa entrevistada é docente em diversas faculdades públicas e privadas de Assunção. Seu campo de ensino abrange as áreas de artes cênicas, filosofia e linguística. Tem formação em dança e teatro, tendo trabalhado como docente de teatro em instituições públicas do departamento Central e integrado coletivos artísticos autogeridos que desenvolveram pesquisas nessas duas áreas.

P: Um olhar mais universal?

R: Sim

P: E o que seria para você um olhar mais universal na dança?

R: Uma aprendizagem mais global, mais de biblioteca que de cenário. Considero que isso falta ser mais apontado. (Entrevistadx número 24)

P: O que é fundamental para você preparar suas aulas?

R: As teóricas ou as práticas? (Entrevistadx número 22)

Por que se dissocia o corpo do exercício de conhecer? Por que apresentar o exercício reflexivo como uma prática que exige em maior ou menor medida, um distanciamento do corpo para se concretizar?

Em maior ou menor medida, estes diálogos explicitam a concepção de uma mente que pensa e um corpo que executa a dança pensada por essa mente. Deste modo, a dicotomia corpo-mente transforma o corpo em recipiente, máquina ou servente de uma mente e de uma teoria que, além de anteceder à carne, não lhe corresponde. Teoria que é exposta em caráter de linguagem racional.

Mas longe de ser um compartimento esgotado ou mero transmissor das ideias da mente, o corpo é gerador de cultura. Como nos dizem Setenta e Bittencourd (2005, p. 2) não existem corpos sem cultura, ao mesmo tempo em que não se dão culturas sem corpos. Para as autoras existiria uma relação de co-autoria entre corpo e cultura, que se dá nas trocas incessantes entre corpo e ambiente. Em permanente estado de contingência, o corpo seleciona, redimensiona, traduz e altera as informações provenientes do ambiente no qual está inserido, sendo um processo criativo que gera novos conhecimentos, os quais se manifestam no próprio corpo.

O corpo troca com o ambiente, se transforma, e esta transformação se constitui como uma experiência cognitiva. Mas por sua vez, também altera o conjunto de relações existentes nesse ambiente. A negatividade entre corpo e ambiente é mútua e gera conhecimentos:

O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com essa noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (GREINER, 2005, p. 7)

O conhecimento está implicado com o sistema sensório-motor, uma vez que as habilidades de conceituação e racionalidade são emergências do corpo. Trata-se de um atributo geral o fato de que os seres têm de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização e no sentido de sua sobrevivência. (AQUINO, 2006, p. 2)

Pensemos agora no corpo dançante. Por um lado, sua dança implica um fluxo incessante de informações com o ambiente, as quais se auto-organizam no corpo. No entanto, alguns conteúdos se dissipam, outros ganham nova consistência, algo próprio dos processos de criação e aprendizado, onde o trânsito de informação gera perdas e alterações de informações disponíveis. Corpo e ambiente se transformam assim em um exercício incessante de construção de conhecimento. Mas, como fazer referência a este exercício incessante de transformação? Como sistematizá-lo? E, sobretudo, qual é a linguagem que dá conta dos processos que acontecem nesse corpo dançante? É essa a nossa pergunta principal.

Por um lado, Najmanovich (2001) adverte que o exercício de traduzir para a linguagem verbal a nossa experiência corporal enfrenta múltiplas limitações, pois ambos pertencem a ordens diferentes, mesmo que a linguagem verbal forme parte da experiência corporal. No entanto,

A incomparabilidade não implica com incomunicabilidade, mas indica a impossibilidade de uma tradução completa entre a ordem corporal e a linguagem. Entre ambas há uma articulação, uma possibilidade de tradução parcial, que permite falar de experiência corporal (sabendo sempre que falar de dor ou de prazer, ou tentar descreve-los mais precisamente, é uma tarefa interminável). Mas esse “corpo” de que falamos na linguagem não pode identificar-se sem reservas com o corpo que sentimos. (NAJMANOVICH, 2001, p. 9)

Pensando a partir de Najmanovich, podemos dizer que ao longo da história lógicas conservadoras colocaram à dança como uma prática indecifrável, da qual o pensamento racional modernista não podia dar conta, portanto, supunha-se que a mesma estava limitada ao campo da subjetividade de seu fazedor, do intérprete. Deste modo, outra dicotomia fazia aparição, a do par objetividade-subjetividade.

Enquanto para as lógicas dicotômicas a objetividade referia-se a um mundo racional e abstrato, amplamente descritível e decifrável em leis e regulações, a subjetividade ganhava por vezes uma interpretação pejorativa por, supostamente, imputar uma acepção individualista e indecifrável da realidade.

Em uma lógica divergente ao plano das dicotomias, Setenta (2012) expressa entender a dança como uma fala que inventa suas próprias formas de dizer-se no mundo. Uma forma discursiva que fala de si mesma em seu próprio fazer, no entanto esta fala do corpo reverte a ideia de que a dança é indizível e indecifrável. A dança sabe se dizer em

seu fazer e tem um lugar de autonomia dentro do campo da comunicação, motivo pelo qual pode se desentender de uma hierarquia que a colocava embaixo da linguagem verbal.

O assunto estaria então em pensar como estas duas falas (a verbal e a do corpo) podem co-evoluir para a produção de conhecimento na Universidade, contaminar-se mutuamente e criar interfaces, exercitando a superação de dicotomias velhas e hierárquicas, mas ainda presentes em nossos espaços de produção e até da vida cotidiana.

Para além de serem instâncias diferentes, ambas as falas podem gerar ações compartilhadas, potenciando áreas de inter-relação, sem por isso perder o que têm de singular. No entanto, alguns professores da Licenciatura buscariam se aproximar destes diálogos fronteirizos para repensar suas práticas de ensino, e até seu próprio lugar como artistas-pesquisadores produtores de conhecimento na Universidade; outros reforçariam o nível discursivo destas dicotomias, sendo visível na conformação de grupos de trabalho dentro do programa.

5. O artista-criador-professor

Para alguns professores, seu trabalho pedagógico não se dissociaria nunca de um lugar criativo, levando seus próprios laboratórios e pesquisas pessoais às aulas da licenciatura, compartilhando dúvidas e interesses em qualidade de intérpretes-criadores com os estudantes. O trabalho pedagógico dentro da universidade se apresentava assim como um espaço de aprendizado inventivo (KASTRUP, 2012) antes que de reprodução de modelos, situação que permitia aos envolvidos, analisar o tramado de relações entre criação e aprendizado em seus atos pedagógicos cotidianos. Ou, ao dizer de Rocha:

O que parece necessário deixar mais evidente antes de começarmos esta conversa é que pensar de maneira coevolutiva a criação e a aprendizagem implica em entender que tais aspectos não existem separados. Ou seja, a experiência de criar pressupõe estados de aprendizagem; assim também, o processo de aprender – como ação do corpo em seus processos vitais – implica em criar história, criar conexões entre saberes etc. (ROCHA, 2014, p. 38)

Mas esta situação não se daria em todos os casos, pois as dicotomias não demorariam em reaparecer no que a construção de sentido dos autores se refere. Se para alguns docentes os processos formativos eram resultado das relações co-evolutivas mencionadas, para outro grupo, o pedagógico se manifestaria em caráter de racionalidade instrumental ou ferramenta técnica, dirigida à aplicação de fórmulas determinadas para a solução de problemas específicos, *depois* de que os estudantes tenham passado por uma

formação de bailarino-intérprete.

R: Na verdade, minha função na dança não é ser professora de dança, mas sim ser pedagoga.

P: Você está na parte de pedagogia...

R: Sim, para orientar o que é a prática e a didática nas escolas de aplicação (Entrevistada número 24)

Na referida concepção, a formação em dança teria um caráter progressivo, onde o estudante aprendia primeiro o ofício de intérprete e depois desenvolvia critérios formativo-pedagógicos. Para Molina, a referida configuração

(...) sugere um entendimento de que as disciplinas de natureza pedagógica possuem um caráter distanciado das disciplinas de conteúdo específico, ou seja, como se uma validasse a função da outra numa compreensão hierárquica e verticalizada (...) Neste entendimento de ensino, as disciplinas de conteúdo específico antecedem as disciplinas pedagógicas e articulam-se muito pouco a estas. Além do mais, o contato com a realidade pedagógica acontece no final do curso. (MOLINA, 2013, p. 71)

Estas diferenças discursivas entre os professores se acentuavam com mais força quando dentro da própria equipe de profissionais da dança existia uma diferença geracional importante, ou seja, se estabeleciam diferenças notórias entre profissionais jovens que, ao mesmo tempo em que trabalhavam como docentes em espaços de formação pré-profissional (e agora, universitário), estavam inseridos em dinâmicas de produção com dança que os obrigavam ao exercício constante da criação (como companhias autogeridas ou estatais); e docentes que vinham de uma formação anterior, e que teriam deixado de produzir artisticamente há tempos.

Por sua vez, a Universidade conformava um novo espaço de articulação entre estes professores jovens e estudantes em formação que desempenhavam em maior ou menor medida sua incursão no mercado de trabalho com a dança. Sobre o ponto, resultava importante indicar que quase todos os integrantes da equipe docente da Licenciatura eram de Assunção, enquanto que a grande maioria dos estudantes que se postulavam para o ingresso provinha de cidades do Departamento Central ou do interior do país, ou seja, a nova territorialidade universitária gerava encontros entre docentes e criadores de várias gerações, cidades e experiências.

E, ao mesmo tempo em que a FADA ia, paulatinamente, descentralizando os espaços de formação de Assunção, permitindo que diferentes circuitos interurbanos de produção de dança do Paraguai tivessem um contato maior e articulassem atividades

conjuntas, a geração destes encontros apresentou como resultado a criação de coletivos artísticos entre estudantes dos diferentes semestres da carreira estudada, os quais por sua vez foram incursionando dentro dos circuitos de dança preexistentes em Assunção, Central e interior do país.

Eu creio que de um tempo para cá a licenciatura está sendo bastante visível. Eu de repente me sentia um pouco resistente a esta questão de se apresentar todo o tempo aos meninos, reformas aqui, sessão ali, fazer isto, fazer aquilo. De repente, eu dizia que não, mas é muito rápido o processo. Mas depois comecei a dar conta que esse exercício ajudou muito para que a universidade, ou seja, a licenciatura, se visibilize mais e a gente vê que tem algo diferente e atraente, por assim dizer. Não é para menos que os meninos que se sobressaíram nesta mostra Asundanza, por exemplo, que é uma mostra nacional de coreografia e já está instaurada há vários anos e, sei lá, que geralmente sempre havia gente do IMA e do Bellas Artes que estavam ali participando e se sobressaindo e veio este outro espaço, que é bastante novo, com gente tão diversa que está propondo coisas e elevando esse nível de produção, e isso chama a atenção, já que é algo que está acontecendo aqui. (Entrevistadx número 25)

6. O tempo contemporâneo

(São Lourenço, 4 de maio de 2018)

No pátio da faculdade está se celebrando o dia da dança. Um *purahéi jahe'ó*⁶⁹ soa no fundo enquanto um grupo de trinta pessoas seguem as indicações de Gilda e Arold, estudantes do último semestre da carreira, oriundos de Piribebuy, a cidade onde trabalham com um grupo autogerido de danças populares paraguaias. As meninas que assistem a aula vestem saias longas e de várias cores, e alguns garotos levam o habitual chapéu *piri*⁷⁰, que monta o figurino da dança a se trabalhar.

“Normalmente os mestres da academia pensam que a dança está dissociada do mundo. Esta dança, além de suas formas, tem um fundo”, explica Arold depois de finalizado o encontro, quando me aproximo para conversar. “Com a Gilda trabalhamos sempre o fundo das coisas, o encontro, o ambiente, a vivência. A polca exige tudo isso. Não é repetir apenas uma sequência.” Depois suspira e sorri, recordando como as estudantes de academias privadas de Assunção e Central resistem a bailar a dança paraguaia porque lhes parece entediante. “*Difícilmente alguém entende a polca se não tem essa vivência, se não escuta o purahéi jahe'ó, e para isso tem que falar o guarani*”, sentencia.

Mesmo que o guarani seja a língua majoritária da sociedade paraguaia, a mesma

⁶⁹ Literalmente: canto choroso. A denominação se refere a um subgênero da música popular paraguaia, cujas letras normalmente falavam de anedotas acontecidas em comunidades rurais, sendo na maioria dos casos, totalmente interpretadas em guarani.

⁷⁰ Chapéus feitos de trançado das fibras de folhas do karanda'y (palma que cresce em solos úmidos).

sobreviveu como língua subalterna perante o espanhol, o que se torna visível na literatura, onde a produção literária em guarani ocupa um segundo plano, afirma Cabrera (2016, p. 101). Contudo, continua o autor, isso não impede que obras de caráter híbrido em termos linguísticos apareçam. Ao mesmo tempo, as práticas acadêmicas eram trabalhadas quase majoritariamente em espanhol, para além de que o guarani esteja reconhecido a nível constitucional como língua oficial e patrimônio do estado. A Universidade pública não seria a exceção do caso, tal como conferi em meus anos de estudante, assistente de cátedra e docente.

Entre a cantina e o auditório há um espaço onde também desenvolvem atividades pelo dia da dança. Um grupo grande de meninos e meninas veste os saltos para dançar Hills, em quanto a *Lady Gauto* (gosta de ser chamado pelo seu pseudônimo), aluno do sétimo semestre, oriundo da cidade de Eusebio Ayala no departamento de Cordillera, inicia o aquecimento. Olhares de apoio e desaprovação vão aparecendo e se desmanchando de forma aleatória, em torno da roda onde os meninos trabalham. A faculdade de artes tampouco se salva de albergar em seus corredores estudantes cujo discurso conservador reivindique uma dicotomia caduca que separa o mundo em fêmeas dóceis e em machos alfas, em padrões binários que não dão conta da potência dos nossos corpos e desejos.

Nossa contemporaneidade são todos esses corpos, junto com suas danças, as quais estão longe de obedecer a padrões preestabelecidos que façam referência aos treinamentos corporais esgotados, porque procuram se colocar como formas de ser e de estar no mundo.

Para Agamben (2009), a contemporaneidade tem a capacidade de pôr em relação aqueles tempos que parecem divididos ou sem relação aparente. Contrariamente à leitura de um tempo lineal e universal, nossas contemporaneidades apresentam uma sobreposição de ritmos, destinos ou contratempos, impossíveis de serem colocados em uma sincronia universal, por mais que exercícios coloniais na construção do conhecimento apresentem uma história de progresso unidirecional e de potência única.

E é por isso que, quando falamos de contemporaneidade na dança, sempre é bom recordar que a mesma se entrelaça com as particularidades que fazem a um território e à multiplicidade de tempos existentes nele. Escobar (1998) não é displicente ao pensar na América Latina como periférica em relação às potências centrais que entretecem a divisão internacional do trabalho, e por sua vez, em situar o Paraguai como uma região duplamente periférica, em relação a alguns dos seus pares regionais.

Se nos colocamos, então, diante de um exercício de pensar a contemporaneidade de um território duplamente periférico, imediatamente surgem as perguntas: que corpos habitam esse lugar do mundo? Que temporalidades simultâneas os atravessam?

Dentro de suas prescrições iniciais, o Programa de Licenciatura analisado estabelecia como uma de suas premissas a abordagem da dança a partir de uma perspectiva de contemporaneidade (é inegável o eco do Projeto Político Pedagógico da UFBA neste sentido), buscando neste olhar, uma releitura da produção em dança em vigor no país.

Ao mesmo tempo, vários docentes entrevistados em campo afirmavam ter interesse em superar abordagens simplistas que pensaram a dança como uma relação determinista entre técnicas do corpo e possibilidades composicionais, *como uma bula de instruções das coreografias em que pode resultar uma receita de um destino estético* (KATZ, 2004, p. 2). No entanto, o que se apresentava como consenso aparente, acabou sendo um dos pontos de maior divergência dentro das entrevistas, enquanto as opiniões contrapostas sobre quais corpos podiam entrar ao espaço universitário e que danças eram legítimas, se desdobravam ao discutir os perfis de ingresso na carreira.

Durante a fase de consensos iniciais primou a ideia (não sem dificuldade) de que era inviável restringir ou hierarquizar técnicas corporais ou formações em dança para aceitar a solicitação de estudantes à carreira. O Conselho Diretivo da FADA fundamentou a referida postura a partir do caráter público da Universidade Nacional. Por sua parte, tanto os docentes da Equipe Técnica, como a segunda turma de profissionais que participou dos espaços de formação com referentes da UFBA, tinham opiniões encontradas em relação ao assunto.

No entanto, vários docentes das duas primeiras turmas provinham de uma formação *acadêmica*⁷¹ em dança, boa parte dos estudantes ingressantes nos primeiros anos da carreira vinha de outros espaços de formação, como os grupos autogeridos em dança popular paraguaia, agrupações de danças urbanas das cidades periféricas a Assunção, ou de experiências de corpo oferecidas em academias de dança, como o jazz, dança árabe, ritmos latinos, etc., ou seja, linguagens não validadas pelo Estado, pois o mesmo não outorgava uma certificação que permitisse aos estudantes inseridos em referidas práticas,

⁷¹ Como já foi colocado em outra nota de rodapé, a expressão “formação acadêmica” é uma gíria que faz referência à formação pré-profissional em academias de dança, seja de financiamento público ou privado, e legitimada pelo Estado a partir de um programa de estudos reconhecido pelas instâncias de avaliação públicas.

matriculem-se posteriormente como docentes, diferentemente daquelas linguagens de dança que tinham uma validação ministerial, como era o caso dos intérpretes e professores superiores de dança clássica, paraguaia e contemporânea, situação amplamente descrita no capítulo I.

O dissenso entre os professores das duas primeiras turmas resultou na possibilidade irrestrita de que estudantes provenientes de diversos espaços de formação em dança pudessem se postular ao Programa de Licenciatura, porém, deviam passar por um Curso Pré-vestibular de Admissão (CPA) onde se estabeleciam como matérias básicas para o ingresso à carreira, ministrar aula e render provas em dança clássica, paraguaia e contemporânea. Deste modo, se negociava a disciplina dentro da indisciplina.

Contudo, e nos anos seguintes, estes consensos seriam objeto de maiores tensões. Por um lado, o corpo docente sofria mudanças importantes, incorporando um maior número de profissionais cuja leitura política dos processos formativos em dança era de forte crítica às perspectivas disciplinares, que estabeleciam um modelo de corpo ou de configuração estética a partir do qual pensar a complexidade da dança. A terceira turma de docentes ingressante ao programa tinha isso: partia de suas experiências de trabalho constante, tanto dentro do circuito de dança de Paraguai como de seus trânsitos no exterior, para questionar processos formativos que consideravam caducos. E igualmente, se dava o caso de professores integrados ao programa em turmas anteriores, que acabavam reconhecendo sua própria voz nestas leituras críticas, realizadas pelos novos sujeitos curriculantes.

(O que caracteriza a FADA é) a diversidade de pessoas. Sempre me sentia mais, não sei se cômoda, ou se me satisfazia mais entrar em contato com gente que vinha de diferentes lugares, de diferente formação, com diferentes pontos de vista. Porque o mundo é assim, então toda esta questão de uniformidade, de padronização da dança não era um lugar que me parecia real. Então quando eu fui para a FADA e encontrei toda essa gente foi muito bom para mim, no sentido da curiosidade. A gente vinha assim, com muita curiosidade para aprender e experimentar. (Entrevistadx número 25)

(O que caracterizava a FADA) talvez seja a diversidade, talvez a permissividade, permissividade no sentido de que pode vir outros corpos, não canônicos, a explorar o que de repente em outros espaços não te permitem tanto, academias de repente, que são mais estruturadas e se você tirar um pouquinho eu creio que isso é o que diferencia se vamos escolher o que se diferencia, eu creio que é interessante ter um corpo estudantil bastante diferente em suas corporalidades, ou seja, se tem de tudo, no CPA se tem de tudo. (Entrevistadx número 28)

Ou seja, aí creio que está o ponto da licenciatura; que realmente é um lugar onde o estudante se forme - que já venham com formação também, mas que se possa explorar coisas que nas academias não era possível, sobretudo os processos de criação e de pesquisa, que se vão alcançando, mais aí a falência, por chamá-la assim, seria que o docente não está totalmente preparado para aceitar que vai ter essa diversidade. Esse é um trabalho que tem que se fazer também com os docentes. (Entrevistadx número 17)

Ao mesmo tempo em que o trânsito de sujeitos curriculantes modificava a equipe docente e estabelecia novas relações de força nos discursos, a equipe estudantil também se modificava nos anos seguintes ao início da Licenciatura, passando a receber um número maior de ingressantes provenientes de uma formação disciplinar, mas que ao mesmo tempo a questionavam de forma incisiva, ou recebendo estudantes que transitavam por ambos os espectros de formação (formal e não formal em dança, espaços de autogestão, e espaços legitimados pelo Estado).

A partir do meu ponto de vista, a visão de dança que se tem (na formação oficial) é muito obsoleta. Seguimos pensando que só certo tipo de corpos pode dançar, ou que certo tipo de dança é mais importante que a outra, a clássica é melhor que a dança do hip-hop. Isso faz a formação vigente ultrapassada. (Grupo focal com estudantes do primeiro e do segundo semestre, agosto de 2017)

Realmente, eu que não venho de uma academia, eu creio que sim... Eu vim aqui e me encontrei com um programa de 12 anos de carreira e a verdade é que nem *tendú* eu sabia o que era. Eu tive que ir à academia de Lorudes e tinha aulas da uma às oito horas da noite sem parar. E me exigiam muito. Tinha que saber as 25 danças do programa de dança paraguaia para ingressar. Mas assim também, se você nunca foi a uma academia de dança, este é um lugar para aprender. Se eu não tinha essa experiência de academia nunca ia ser bailarina. Odiar essa experiência de academia. Obrigam a bailarina a ser magra, obrigam a pôr malha, a pôr meia. Eu ainda não entendo porque continuam usando esses itens que são aterrorizantes. Já se passaram séculos e ainda te machucam o corpo. (Grupo focal com estudantes do terceiro e quarto semestre, agosto de 2017)

Tem gente que teve a formação oficial de muitos anos e vem para cá e aprende outra vez, a partir do zero. Em nosso grupo houve muito disso. Todas somos acadêmicas. Aqui te ensinam coisas que na academia não ensinam. E por isso é que viemos para cá e aprendemos do zero, tudo e todos... ainda que você seja professora superior. (Grupo focal com estudantes do primeiro e do segundo semestre, agosto de 2017)

Por sua parte, o grupo de professores ancorados em perspectivas mais disciplinares manifestava constantemente seus incômodos em ter que *aceitar* e trabalhar com estudantes cujo desempenho na dança não condescendia com o da formação em técnicas do corpo tidas como “universais”. Dentre as entrevistas a este grupo, era comum identificar a ideia de uma *base* ou discurso primeiro sobre dança, o qual por sua vez, adquiria legitimidade

ao estar reconhecido dentro da formação curricular oferecida pelo estado, sendo assim um discurso primeiro, sem o qual não se poderia trabalhar profissionalmente em dança.

(...) eu fiz oficinas aqui e lá e hoje se entra na licenciatura sem nunca ter feito balé clássico, o corpo logo já não te facilita a começar a fazer algo pela primeira vez, não vai alcançar o mesmo nível que outra, então que o que estamos... ou seja, há que se explicar aqui que estamos promovendo, o que queremos atingir, se é uma carreira de pesquisa, ótimo, mas essa gente que entrou com outras linguagens ou sem conhecer nada, o que faz aqui? Ainda não temos essa resposta. Todos os dias eu explico o mesmo e os outros professores também, a professora de clássico diz “como?” (Entrevistadx número 13)

Quem esteve na universidade já teve que passar por todo o processo de uma academia. A academia é como ensinar a ler, a escrever e a universidade é fazer um pouco mais; é construir edifícios. Tem que ter essa maturidade anterior para poder chegar a isso. (Entrevistadx número 27)

Transgressões em atos foram desenvolvendo-se a partir destes encontros e desencontros, dando-se o caso de estudantes que questionavam como estes discursos disciplinares inviabilizavam e/ou inferiorizavam aos circuitos de produção em artes urbanas que ganhavam a força das cidades periféricas à capital, ou às formas de produção em dança popular paraguaia em vigor no interior do país, cujo trabalho com dança estava longe de se subordinar aos currículos ministeriais. Estudantes também faziam referência à pertinência de conteúdos programáticos que consideravam anulados a partir de sua própria experiência profissional como intérpretes, ou a pertinência mesma de ministrar aulas de determinadas técnicas corporais.

Por trás dos discursos de que existia a impossibilidade de ver a contemporaneidade daqueles corpos e suas histórias de vida, os quais desenvolviam processos de formação com dança, diferente de seus professores, adicionalmente estava a dificuldade de ver a dança como um sistema complexo que abraça não somente técnicas corporais, mas também estratégias de composição coreográfica, de criação dramaturgica e de aprendizado. Pensar a dança como uma pergunta que perturba, antes que como certeza que prescreve, distanciando-se assim da ideia de que somente a partir de determinadas técnicas em dança se podiam desenvolver experiências investigativas.

Ou aos dizeres de Katz:

Antes, quando se elegia a técnica empregada no trabalho para servir de critério de sua classificação, tudo parecia mais claro. Dança nas pontas? Fácil, trata-se de balé clássico. Dança com o corpo pintado de branco fazendo gestos bem lentos? Não há dúvida, trata-se de butoh. Mas, se no lugar do tipo de treinamento, for indispensável atentar para o modo como a coreografia

organizou as informações que vieram da técnica aprendida, tudo se complica. Deixa de ser suficiente, para efeitos de classificação da dança, se o corpo faz passos de balé ou rola pelo chão, se faz contrações ou acrobacia. O que passa a ser necessário é conseguir identificar como e/ou para que o corpo faz o que faz. (2004, p. 2)

7. Exercícios interdisciplinares

A possibilidade de diálogos interdisciplinares dentro da Licenciatura em Dança se daria a partir da inserção da nova carreira em uma Faculdade de Artes. Por mais que o Projeto Político Pedagógico da UFBA fizesse constantes menções ao trabalho transdisciplinar na dança, o peso da referência desterritorializada seria superficial e não demoraria em se diluir, e os sujeitos curriculares do trânsito estudado se encontrariam reproduzindo lógicas disciplinares onde foi pensada uma estrutura modular, e por isso, indisciplinada.

O retorno a lógicas disciplinares estaria alimentado tanto pelas construções de sentido contraditórias ao redor de tópicos básicos que fazem a um programa de graduação em dança (e que, como foi indicado no trecho anterior, constituíam um campo de leituras conflitantes) como pelas dificuldades concretas que fazem a produção dentro de uma unidade acadêmica nova, experimental e incipiente.

As dificuldades para a construção de um diálogo trans/inter ou multidisciplinar se acentuavam quando a própria condição de trabalhador dos profissionais envolvidos era a dos docentes *táxi*. Desde o momento em que os salários de professores eram baixos, não existiam condições para a dedicação de tempo completo ao ofício, tornando difícil para estes se envolver com atividades de outros programas, ou gerar espaços de produção com docentes de outras unidades acadêmicas, depois de finalizadas suas jornadas de trabalho oficial na Licenciatura em dança.

Esta dificuldade também se trasladava aos estudantes da Licenciatura, que ao mesmo tempo que tinham interesse em conhecer as atividades oferecidas por outras unidades acadêmicas da FADA (cursos, seminários, workshops, palestras, apresentações, ciclos de cinema, etc.) participavam pouco das mesmas. Ao mesmo tempo em que são estudantes universitários, os mesmos já estavam inseridos, em maior ou menor medida, dentro do mercado de trabalho da dança, seja trabalhando em academias de dança particulares ou públicas, seja ingressando para ensinar em escolas públicas e privadas do regime formal de educação, ou em projetos autogeridos dentro de suas comunidades. Perante isto, um dos pontos de unanimidade dentro dos grupos focais realizados com

estudantes, foi a necessidade de trabalhar para pagar os seus estudos (mesmo se tratando de uma universidade pública), e o dificultoso que lhes resultava realizar ambas as atividades ao mesmo tempo, somando a isso, as distâncias geográficas que deviam ser atravessadas entre suas cidades, a Universidade e seus espaços trabalhistas.

Ao se tratar de um grupo de profissionais com jornadas de trabalho dispersas (as quais não se limitavam ao trabalho desempenhado dentro da Universidade), era comum que os docentes entrevistados indicassem a necessidade de articular maiores espaços de encontro dentro do calendário acadêmico da Licenciatura em Dança, com a finalidade de discutir problemas comuns e estratégias de trabalho conjuntas. Ao existir poucos espaços de reuniões durante os semestres e ao se limitar muitos deles a abraçar questões pontuais, resultava difícil o consenso de perspectivas pedagógicas comuns ou dialogantes, ou ter uma discussão real sobre a orientação que cada professor estava desenvolvendo em aula.

Deste modo, o diálogo interdisciplinar seria difícil, tanto com os parceiros de outras áreas acadêmicas da FADA como na própria carreira de Dança, ou seja, entre os próprios sujeitos curriculares que a protagonizavam, o que dificultava o consenso de perspectivas metodológicas, epistemológicas, de avaliação, enfim, de conhecer a profundidade do trabalho do outro.

De repente seria bom ter reuniões na metade do semestre, por exemplo, uma reunião para intercambiar as ideias, opiniões ou mesmo os processos de avaliação, porque sempre um semestre se diferencia do outro. (Entrevistadx número 22)

Deveria ter, em algum momento, jornadas de pesquisa ou de atualização docente ou algo assim, para que todos possamos também a partir de nossas diferentes matérias chegar a um consenso, chegar a um objetivo comum, ou pelo menos conversar sobre nossas experiências. Eu vejo que de repente há docentes, sobretudo da parte contemporânea, que necessitam ter um discurso em comum, porque é muito ampla a dança contemporânea, e dentro da formação que tem cada uma, que sempre tem isso de independente porque, como te disse, nenhuma de nós fizemos uma licenciatura em dança. Temos que chegar a certo consenso em relação a vocabulários obtidos do clássico, metodologias. E quem sabe também o clássico, também o pessoal de folclórico, e por aí vai. (Entrevistadx número 25)

A estes problemas comunicacionais dentro da Licenciatura se soma a dificuldade que os docentes teriam por vezes de conhecer a estrutura organizacional da FADA, ou seja, de identificar a certeza do entrançado de graus que faziam à burocracia universitária. Ao se tratar de um território novo e, ao não se dar em todos os casos uma comunicação fluida entre os referentes ocupantes das instâncias de Coordenação da carreira de Dança e

o resto do corpo de professores, situações de ambiguidade ou falta de conhecimento geral sobre a estrutura da carreira ou da Faculdade seriam constantes.

7.1. Dançando à sombra da arquitetura

Outro ponto de unanimidade entre os docentes consultados foi o de considerar que a maior fragilidade da incipiente carreira, estava na ausência de um espaço próprio onde levar adiante as atividades da Licenciatura. Ainda que cada unidade acadêmica da FADA estabelecida no Campus da UNA contava com um bloco de aulas onde concentrar suas atividades, a carreira de Dança carecia de um espaço próprio para desenvolver as aulas. Assim devia realizar suas atividades normais em áreas compartilhadas com as outras carreiras e aproveitar, por sua vez, os espaços disponíveis dentro de blocos de outras carreiras habilitadas no campus⁷².

“Não ter casa própria” (entrevistadx 13) foi uma constante da Licenciatura, mas o caso de maior marginalidade da carreira se daria em seus inícios, pois a gestão atual já disporia de um maior número de salas de trabalho e a projeção de um bloco oficial para a carreira de dança, em fase de construção.

Ao ser a última carreira habilitada dentro do organograma da FADA, ao ter pouco tempo de funcionamento e ao carecer de um bloco próprio que a identifique, a mesma confrontava por vezes situações de invisibilidade dentro de sua comunidade universitária, ou seja, se dava o caso de professores e estudantes de outros espaços acadêmicos que frequentavam a FADA e desconheciam a existência da Licenciatura em Dança.

Então você está no auditório e as aulas são interrompidas pelos caras da arquitetura, na verdade, nem sequer te dão bola, eles entram, tiram a cadeira e vão embora, mais ainda, eles não sabem, não sabem, estamos invisíveis aos olhos da arquitetura e da música. Talvez eles não saibam que há uma carreira de dança. (Entrevistadx número 28)

Um dia desses, um professor me diz "eu vejo você sempre aqui também, o que você ensina, ah... existe dança?" O cara vai para a FADA todos os dias e não sabe que em sua faculdade tem um curso. O curso não é velho, mas a dança tem 3, 4 anos. Em 4 anos, o cara não sabia. (Entrevistadx número 33)

Mas aquilo que se apresentava como uma simples questão de contratempos orçamentários e/ou de infraestrutura implicava, no fundo, uma leitura que a carreira matriz

⁷² Algumas das matérias aderidas ao organograma da FADA levavam adiante suas atividades acadêmicas fora do Campus universitário, como era o caso da carreira de Artes Visuais e de Design de Indumentária.

(Arquitetura) fazia de seus novos pares inseridos. A FADA regia boa parte de sua identidade baseada em uma carreira tradicional da UNA, os próprios referentes da referida base manifestavam desconfiança pela *intromissão* das artes dentro de uma estrutura preestabelecida e/ou colocavam a arquitetura em um lugar de superioridade disciplinar e profissional em relação às outras áreas de conhecimento, o qual era visível em situações concretas como a disponibilidade de espaço para algumas carreiras em relação às outras, ou a prioridade de fundos dentro do orçamento geral da Faculdade. E apesar da problemática se estender para as carreiras de arte em geral (ou até para a própria carreira de Design Gráfico e Design Industrial), a dança era a mais afetada de todas.

A fragilidade, se vamos até o final, eu acho que dentro da própria faculdade, a dança não é bem percebida e não se dá muita atenção, como eu posso dizer, não é dada muita importância, como se dá para a arquitetura. O público em geral diz dança, arquitetura e design industrial e vai arquitetura, design industrial e dança, talvez nessa ordem. A fragilidade é que a dança não é, é uma carreira, se estuda pouco a dança? Eu a vejo ainda não bem ajustada. (Entrevistadx número 28)

R: Mas já se sabe há algum tempo que a dança é como "ah, você não vai mais dançar" e esse não é o caso.

P: Ou seja, a música teria mais valor para as pessoas?

R: Acho que sim.

P: Para você, o tratamento do corpo docente tem a ver com como eles imaginam sua disciplina?

R: Acho que sim ou pelo menos se os caras da Música estão fora e compartilham tudo bem, mas se eles vêem os caras da dança dançando "o que eles fazem, quem são eles?", mas eu acho que acontece pelo valor da casa mesmo. (Entrevistadx número 30)⁷³

Mais ao mesmo tempo em que confrontava situações de marginação, a Licenciatura teria seus espaços de visibilidade, os quais seriam acadêmicos e estariam também às margens da referida atividade acadêmica. Sobre o último, é importante mencionar os casos onde estudantes da Licenciatura se envolviam nas atividades dos grêmios estudantis da UNA, desenvolvendo intervenções artísticas dentro da Universidade (como em outros espaços da cidade) na forma de se somar às reclamações do âmbito estudantil.

Os espaços de reivindicação do grêmio seriam constantes durante os anos de implantação da Licenciatura em Dança, e a participação dos estudantes nas referidas mobilizações foram crescendo e tomando força com o passar dos anos.

⁷³ A pessoa entrevistada trabalha como docente de dança contemporânea e dança clássica em instituições privadas em Assunção e Central.

De outras faculdades já nos convidavam. Sempre tentamos envolver o público de fora em nossas intervenções. E agora há muito mais gente do que no começo. As pessoas se interessam em saber o que vamos fazer, porque sempre fazemos coisas raras ou diferentes. E usamos o horário do intervalo e todo mundo vai ver. Mas ou são os caras da arquitetura ou o pessoal da música que se interessa. (Grupo focal com estudantes do quinto e sétimo semestre, agosto de 2017)

Performances, *flash mobs* e ocupações artísticas. Diversas atividades desenvolvidas pelos estudantes se aderiam a um grupo maior, o do movimento estudantil da UNA, acompanhando inquietudes que transcendiam ao espaço acadêmico da FADA, gerando diversas apreciações para a incipiente carreira e fazendo-a visível além dos espaços “oficiais” da formação acadêmica e para um grupo maior de pessoas que conformavam o território universitário.

Ao meu critério, vale perguntar se estas ações conformam um exercício indisciplinar, pensando na Universidade como um campo não somente de articulação acadêmica, mas também político e portanto, gerador de disputas. Pergunto-me também se os diálogos que acontecem às margens dos espaços acadêmicos e no campo do movimento estudantil permitem visibilizar a unidades acadêmicas marginalizadas no formal.

Em uma das manifestações contra o corte orçamentário da UNA realizado na Praça do Congresso Nacional em março de 2018, estudantes da Licenciatura dirigiram um flash mob. A referida dinâmica busca se remeter à ideia de multidão a partir de corpos que se acumulam no espaço público e realizam uma mesma ação de forma coordenada. A ação, em sua simplicidade, traz a ideia da indisciplina em um sentido polissêmico, já que por um lado, não se necessita ser estudante ou profissional da dança para colocar o corpo no espaço público e participar desta dinâmica. E quando os estudantes de outras carreiras aderiam às intervenções artísticas realizadas pelos alunos da carreira de dança, isso tornava a unidade acadêmica marginada no formal, expressão de uma multidão estudantil maior.

O movimento estudantil é nesse sentido indisciplinado, porque não busca estabelecer linhas abissais na hora de exigir os espaços e direitos que lhe correspondem como entidade. E assim também, sua força indisciplinar é a de fugir de mecanismos de controle institucional que atentam contra estes direitos exigidos e conquistados, realizando diversos tipos de ações quando a situação assim o requeira.

Contudo, as relações interdisciplinares com as demais unidades acadêmicas também se dariam dentro do plano do formal-acadêmico, conformando outro espaço de visibilidade para a Licenciatura. As mesmas se desenvolveriam através de classes

compartilhadas com as demais carreiras da FADA e de atividades de extensão universitária também compartilhadas com outras unidades disciplinares.

Dentro do ciclo normal de aulas, os estudantes da Licenciatura em Dança teriam habilitado a possibilidade de tomar matérias optativas em outras carreiras da FADA. Esta dinâmica lhes permitiria manter contato com ambientes acadêmicos mais consolidados, afetando sua inserção na série de rituais que fazem ao mundo universitário. Por sua parte, professores de outras unidades acadêmicas, eventualmente se desenvolveriam como auxiliares de disciplina em algumas matérias do curso de dança, dando-se um trânsito de sujeitos curriculares de um programa da FADA para outro.

No que se refere às atividades de extensão universitária e trabalho multidisciplinar, uma das tarefas comuns consistia em que estudantes de todas as carreiras de artes se unissem para realizar processos de encenação durante os semestres. Todo o processo de produção era formado por estudantes, enquanto docentes desenvolviam um papel de assessor externo em alguns casos, e de co-direção em outros.

O exercício sistemático destas produções dentro dos semestres acadêmicos conformava espaços de prática importantes, onde além de desenvolver conhecimentos específicos os estudantes construía vínculos profissionais. Cabe perguntar até que ponto o diálogo aberto derrubava as fronteiras disciplinares entre carreiras a favor de uma proposta transdisciplinar. Ou seja, em que medida se criava perguntas de pesquisa, âmbito analítico e circulação de conceitos comuns a todas as áreas de conhecimento participantes destes exercícios compositivos. De que maneiras estes processos de encenação conformavam práticas de pesquisa capazes de sobrepor problemas de uma disciplina sobre outra, para não atomizar o conhecimento?

E é que seguindo a metáfora de Morin (2007), muitas vezes, exercícios que se propõem como transdisciplinares não são outra coisa além da afirmação de espaços de autonomia que se reusam a co-evoluir, como as nações que reforçam sua soberania em relação à existência de outras, longe de querer construir áreas de integração regional, ou seja, de convergência epistemológica.

Sendo complexo si só sustentar estes espaços de intercâmbio semestral entre as carreiras de arte, ao mesmo tempo em que se executam o calendário acadêmico particular de cada disciplina, caberia se perguntar como estes espaços de participação podem potencializar linhas de pesquisa multidisciplinares, e como dar a estes processos de encenação um protagonismo maior, passando a conformar linhas de trabalho sistemáticas dentro de

uma Faculdade com potencial multidisciplinar.

Um último ponto a ser colocado sobre as atividades de extensão, é que as mesmas desenvolveram em pouco tempo e desde os inícios da Licenciatura, diversos tipos de trabalhos de campo. Além dos já citados processo de encenação compartilhado com outras unidades acadêmicas da FADA cabe mencionar a realização de trabalhos etnográficos com comunidades de Central e interior do país para posteriores processos de encenação em dança popular, a participação em residências artísticas com coreógrafos estrangeiros que visitavam o programa (com eventuais representações cênicas), as linhas de trabalho na dança e na educação somática oferecidas às instituições educativas estatais e não estatais (lugares onde os estudantes realizaram suas práticas docentes), a geração de Jornadas de discussão sobre dança e Educação Superior (realizadas em articulação com a Licenciatura em Dança do ISBA), a gestão e mediação em festivais de dança realizados em Assunção e Central, entre outras ações.

Agora bem, uma tarefa importante de ser realizada hoje é a de pensar um esquema de sistematização de experiências para as referidas atividades e outras iniciativas, com a finalidade de arrecadar os aprendizados obtidos em campo. Como dar continuidade a estas ações, para que não acabem sendo um dado anedótico? E como a continuidade com estes trabalhos nos permite desenvolver linhas de investigação para a carreira?

Por sua vez, a articulação de relações sistemáticas e não esporádicas com a comunidade, conforma uma tarefa incessante tanto para unidades acadêmicas novas como das preexistentes. Apesar que as atividades já realizadas pela Licenciatura em dança assentavam precedentes importantes de trabalho com organizações e espaços existentes fora da Universidade (principalmente no caso de instituições educativas dentro das quais os estudantes realizaram suas práticas docentes), ainda há muito por fazer, visibilizar e articular.

Pensando o futuro – A modo de (in)conclusão

Na fase de consensos iniciais, os processos de autorização sobre um currículo desterritorializado se dariam através do diálogo incessante entre práticas de alteração, tradução e apropriação do referencial curricular estrangeiro instituído e o universo experiencial dos sujeitos curriculantes do contexto paraguaio. Referidos diálogos comportariam um exercício criativo e não um processo de aculturação, desembocando na conformação de uma proposta curricular para a incipiente Licenciatura em dança da FADA/UNA.

Mas por sua vez, a fase de currículo encarnado exigiria novos exercícios de autorização, esta vez ao redor da criação curricular resultante. Os processos de alteração e trânsito de saberes desta segunda fase se dariam com e através da contradição exercida entre o instituído no Programa de Licenciatura em Dança da FADA/UNA e o instituído nas ações dos sujeitos curriculantes que alimentam esse espaço formativo.

No entanto, existia uma contradição *esperada* ou *previsível* entre o referencial curricular estrangeiro desterritorializado e no contexto local, também se apresentava (e continua se apresentando) uma contradição da criação curricular resultante consigo própria, uma contradição entre os pactos instituídos dentro do Programa de Licenciatura da FADA e a construção curricular incessante dos atores em trânsito.

Deixar que as contradições fluam e que se manifestem, que apareçam e tenham um espaço, é previsto como necessário para o futuro mais próximo da experiência estudada, pois segundo Alves Paraíso (2010), uma matilha no currículo pode vir de lugares inusitados e pode ser qualquer coisa. Porque longe de ser um inconveniente, aquelas coisas que fazem ruído, que gritam um discurso alternativo ao instituído, formam parte desse currículo real, do fermento das ações cotidianas que alimenta o local no currículo e nos permitem criar outros caminhos possíveis

No pensamento da diferença, não se olha para os currículos e pergunta qual é o mais crítico e o menos crítico; qual é oficial e qual é alternativo; qual é o tradicional e qual é o construtivista; qual é o público, o privado e o particular. Importam as sensações: o mundo do sensível. Interessa dizer o que faz “gritar”, se desterritorializam coisas, se produzem bons encontros (aqueles que aumentam a potência dos envolvidos no processo). Importa sentir se são “importantes”, “interessantes” e “notáveis”. (ALVES PARAÍSO 2010, p. 601)

E a experiência estudada grita muitas coisas, o tempo todo . Ao longo da pesquisa

discutimos como vários dos processos formativos em dança institucionalizados a partir do Estado fomentavam determinadas linhas de trabalho à custa de inviabilizar muitas outras dinâmicas de produção existentes, hierarquizando assim formas de ser e de estar dos corpos dançantes em um solo e contexto.

Caberá aos novos espaços de institucionalização no âmbito da Educação Superior, seguir aprofundando os processos de profissionalização iniciados e, sobretudo, fazer eco de uma contemporaneidade com a dança amplamente superior a esquemas simplistas, traçados por velhas leituras estatais. Implicará fortalecer um pensamento pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2006) que entenda esta contemporaneidade a partir da relação complexa entre solo, contexto e corpos que dançam. Implicará questionar esta contemporaneidade, mover-se a par dela, desafiá-la e deixar que nos desafie.

Isso, por sua vez, exige parar para observar aqueles que são os sujeitos que fazem o currículo no contexto analisado, sobretudo no caso dos estudantes. Como a contemporaneidade destes sujeitos pesa para pensar em novas formas de produção na dança? Como estes corpos maduram suas intermitências curriculares?

Assim, para ver, sentir e registrar o jogo da diferença, em vez do “é” (que remete à identidade), devemos priorizar o “e” (que remete à multiplicidade). O “e” é o entre-espço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio do currículos; aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam. (ALVES PARAISO, 2010, p. 596)

E por sua vez implicará entender as currículos como criações incessantes, como dispositivos formativos que atingem múltiplas derivações e que estão longe de se remeter a identidades fixas, por enquanto permitem a emergência de potências e sinergias dentro dos processos de formação.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó, Santa Catarina. 2009.
- ALBURQUERQUE, Joubert. **Quando fazer é pensar e pesquisar: andanças epistemológicas**. Dança, Salvador, v. 2, n. 1, p. 58-72, jan./jun. 2013.
- ALVES PARAÍSO, Marlucy. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010.
- AQUINO, Rita. **Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. GT Dança e Novas Tecnologias. 2006.
- BASBAUM, Ricardo. **Manual do Artista-etc**. Azougue editorial. Rio de Janeiro. 2013.
- BENZAQUEN e GIANNETTI. **La Red Sudamericana de Danza**. En Territorios en Red no. 1. Centro Cultural de España en Buenos Aires. 2009.
- BERGER, Guy. **A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino**. In: Jacques Ardoino & a Educação. Roberto Sidney Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sergio Borba (orgs). Coleção Pensadores & Educação. Autêntica Editora LTDA. São Paulo. 2012.
- BITTENCOURT, Adriana & SETENTA, Jussara. **O corpomídia que dança: processos enunciativos de significação**. I Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.
- BLINDER, Olga; PLÁ, Josefina y ESCOBAR, Ticio (1983) **Arte actual en el Paraguay 1900-1980**. Versão digital disponível em http://www.portalguarani.com/45_olga_blinder/7020_arte_actual_en_el_paraguay_1900_1980_textos_de_olga_blinder_josefina_pla_ticio_escobar.html
- CABRERA, Antonio Damián. **O Paraguai insular: a metáfora da ilha e movimentos insulares**. Dissertação do Mestrado em Estudos Culturais. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo. 2016.
- CAMPOS DA MOTTA SANTOS, Eleonora. **Professor-artista-pesquisador: desejos, inquietações e caminhos na formação do licenciado em Dança na UFPel**. In: ROCHA, Thereza (comp.) Graduações em dança no Brasil: o que será que será? /Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha– Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência na sessão da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, Minas Gerais. 2003.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia**. Les Editions de Minult. París. 1988- Eliene Nery Santana Enes; Maria Gabriela Parenti Bicalho; Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. Educação em revista. Vol.30, nº1. Belo Horizonte. Jan./Mar. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100008>

DEL PIERO, Sergio. **Las redes en el contexto político de América Latina**. Seminário para integrantes da Red Sudamericana de Danza. Acervo pessoal do autor. 2012.

ESCOBAR, Ticio, **La Identidad en los tiempos globales, Ponencia del autor facilitada para el Programa Estudios de Contingencia**, Seminario Espacio/Crítica. Asunción, 2012.

ESCOBAR, Ticio. **Las otras modernidades. Notas sobre la modernidad artística en el Cono Sur: El caso paraguayo**. Acervo pessoal do autor. Asunción, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIRTH, Alan. **Etnometodología**. Discurso & Sociedad, Vol. 4(3). 597-614. 2010.

GATTI, Daniela. **Graduação em Dança na UNICAMP: 30 anos de produção de conhecimento com o corpo e no corpo**. In: ROCHA, Thereza (comp.) Graduações em dança no Brasil: o que será que será? /Organização: Instituto Festival de Dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p.

GONÇALVES BARBOSA, Joaquim. **Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação**. Em Jacques Ardoino & a Educação. Roberto Sidney Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sergio Borba (orgs.). Coleção Pensadores & Educação. Autêntica Editora LTDA. São Paulo. 2012.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micro política. Cartografía del Deseo**. Edición Traficante de sueños. Licencia Creative Commons. 2006.

HAESBAERT, Rogério & BRUCE, Glauco. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Revista GEOgraphia, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31. (2002) - Documento General de Conclusiones (2009). Encontro Anual BAHIA 2009. Red Sudamericana de Danza.

KASTRUP, Virginia. **A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção**. TRAMA INTERDISCIPLINAR - v. 3 - nº 1. 2012.

KATZ, Helena. **O espectador da arte contemporânea**. Mostra SESC de Artes: Ares & Pensares. São Paulo: SESC 2003.

KATZ, Helena. **O corpo como mídia de seu tempo. A pergunta que o corpo se faz**. Rumos Itaú Cultural Dança, 2004.

KATZ, Helena & GREINER, Christine. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. Disponível em:

<https://www.europeana.eu/portal/pt/record/2022101/AA9DF734D6F9E939BAA5FCE2AFA60CE538E870F9.html>

KOHN, R. **A pesquisa pelos práticos: A implicação como modo de produção de conhecimento**. Tradução de Jacques Gauthier e Leliana Gauthier. Bulletin de Psychologie, Tomo XXXIX, nº 33, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME.

LEPECKI, André. **Criações e Contextos** - Rumos Dança - 2009/2010. Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010. Itaú Cultural. Brasil: São Paulo. 2010.

LEPECKI, Andre. **Coreopolítica e Coreopolícia**. ILHA. v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2012

LEPECKI, André. **O corpo colonizado**. GESTO: Revista do Centro Coreográfico do Rio, vol. 3, nº 2. Rio de Janeiro: RioArte, p. 711, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.sarma.be/nieuw/critics/lepecki.htm>>. Acesso em: 16 de jun. 2010.

LEPECKI, André. **Agotar la danza. Performance y política del movimiento**. Centro Coreográfico Galego Mercat de les Flores. Aula de Danza Estrella Casero. Universidad de Alcalá. 2008.

LICENCIATURA EM DANZA. **Programa de Licenciatura em Danza**. Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes. Universidad Nacional de Asunción (FADA/UNA).

- MACEDO, Roberto Sidnei **A teoria Etnoconstitutiva de Currículo. Teoria-ação e sistema curricular formacional.** Editorial CVR. Rio de Janeiro. 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos:** Uma incessante atividade etnometodológica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras v 13 n. 3. Set/dez. 2013^a.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica. O socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2013b.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada. Pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Liver Libro Editora Ltda. Brasília. 2012.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo. Campo, conceito e pesquisa.** 5^a edição. Editorial Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. 2007.
- MACEDO, Roberto Sidnei, NASCIMENTO, Claudio Orlado e GUERRA, Denise de Moura. **Heterogeneidade, experiência e currículo:** contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exerdeterminação da formação. In: e-curriculum. Programa de Pós-graduação em Educação: currículo, v. 12, nº 3. 2014.
- MATTOS, Lucia & NUSSBAUMER, Gisele. **Mapeamento da Dança:** diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2016.
- MEYER, Sandra. **O que não pode mais deixar de ser:** relatos indignados sobre a ex(in)clusão da dança no ensino superior em Santa Catarina. In: Graduações em dança no Brasil: o que será que será? Instituto Festival de Dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra. 2016.
- MOLINA, Alexandre José. **Formação superior em Dança na contemporaneidade:** reflexões na direção de um currículo encarnado. In: ROCHA, Thereza (comp.) Graduações em dança no Brasil: o que será que será? /Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p.
- MOLINA, Alexandre. **(Im)pertinências curriculares nas Licenciaturas em Dança no Brasil.** Dissertação do Mestrado. Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia. 2013.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade. Os sete saberes e outros ensaios;** Maria de Conceição de Almeida Edgar de Assis Carvalho - 4^a ed.- São Paulo. Cortez, 2007.
- MOURA, Gilsamara. **Dança – interseções, buracos e nexos entre projetos artísticos e acadêmicos.** Ouvirouver. v. 10, nº 2. 2014.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no/do**

cotidiano. Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano. Organizadora Nilda Alves. Rio de Janeiro, 2001.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Editora UNICAMP. São Paulo. 1941.

PALUDO, Luciana. **A dimensão do trabalho nos cursos de graduação em dança.** In: ROCHA, Thereza (comp.) **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** /Organização: Instituto Festival de Dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p.

PARAGUAY. **Encuesta Permanente de Hogares. Principales indicadores de empleo año 2016.** Disponível em http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/EPH-2016/Boletin_Empleo_2016.pdf

PARAGUAY. **Ley de Educación Superior.** LEY N° 4995. Poder Legislativo. 2013.

PARAGUAY. **Ley Nacional de Cultura.** LEY N° 3051. Poder Legislativo. 2006.

PARAGUAY. **Ley General de Educación.** LEY N° 1264. Poder Legislativo. 1998.

PIRES, Gilsamara Moura Robert. **O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para a dança em Araraquara de 2001 a 2008.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RASTREPO, Eduardo (Comp) **Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones/** Aymarà Barés ... [et.al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RED SUDAMERICANA DE DANZA. **Documento General de Conclusiones.** Encuentro Anual BAHIA. 2009.

RIBEIRO, Monica. **Pesquisa em Dança: processos e travessias.** Dança, Salvador, v. 2, n. 1, p. 73-86, jan./jun. 2013.

RODRIGUEZ, Ana María. **Para além das normatizações, pulsar saberes.** In: ROCHA, Thereza (comp.) **Graduações em Dança no Brasil: o que será que será?** /Organização: Instituto Festival de Dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos compartilhados em dança: experiências de criação e aprendizagem.** Dissertação do Mestrado em Dança. Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, 2014.

ROCHA, Thereza. **O que é a dança contemporânea?** A narrativa de uma impossibilidade. Revista Ensaio Geral, Vol. 3, N° 5. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El Curriculum. Una reflexión sobre la práctica.** Ediciones Morata. Madrid. 2007.

SANTANA ENES, Eliene & PARENTI BICALHO, María. **Desterritorialização/reterritorialização:** Processos vivenciados por professores de uma Escola de Educação especial no contexto da Educação Inclusiva. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.30, nº 1. 2014.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Currículo rizomático e formação:** um pouco de possível, senão eu sufoco. Dissertação do Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. 2014.

SERAFINI, Verónica. **El Paraguay no tiene política de protección social.** Entrevista ao Meio de Imprensa Última Hora. Assunção, Paraguai. 3 de abril de 2018. Versão on-line disponível em: <https://www.ultimahora.com/el-paraguay-no-tiene-politica-proteccion-social-afirman-n1140901.html>

SETENTA, Jussara. **Dança na graduação: como produzimos e nos relacionamos com ela? Diálogo com o texto “Reflexões sobre o ensino da graduação em dança: repensando modos de atuação”, de Gladi Tridapalli.** IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas GT Dança e Novas Tecnologias 5 a 7 de junho de 2007.

SETENTA, Jussara. **Pesquisa artística na Universidade:** implicações epistemológicas, políticas e institucionais. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança-ANDA. Comitê Dança e(m) Política. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012a.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer dos corpos: modos de fazer dança e performance.** Primer encuentro latino-americano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Rosario, Argentina. Agosto de 2012b.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia dos saberes.** Compêndio: Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social (encontros em Buenos Aires). 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Dança. **Reconstrução Curricular.** Salvador: UFBA, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Dança. **Quadro Curricular.** Salvador: UFBA, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Dança. **PPP – Plano Político Pedagógico**. Salvador: UFBA, 2009. 7 p.

VELAZQUES, Vladimir. **Crónica y análisis de las políticas culturales del Paraguay: Entre la alternancia, el Bicentenario y el quiebre democrático**. Cuadernos de observación en gestión y políticas culturales nº 1. Asunción, 2013.

Anexos

Anexo I: Esquema de consultas para entrevistas aos professores.

Bloco	Tópicos a abordar	Perguntas
1. A história com a dança	O relato vivencial, a história de vida, a forma na qual o entrevistado se situa no campo da dança. Relato como experiência refletida.	De onde você vem? Qual é sua experiência com a dança? Você tem outra formação? (Além da Dança?) Onde você desenvolve seu trabalho profissional, em grande parte? Você esteve desde o começo com o primeiro grupo de professores? (Turma inicial, segunda turma, terceira turma)
2. Entrada na Universidade	As implicações dos processos de desterritorialização e reterritorialização nos rituais universitários/alegrias e traumas/similitudes e estranhezas. O que é fazer parte da Universidade?	Como você começou a ensinar na FADA? O que é mais difícil em trabalhar neste espaço? O que foi mais significativo ao trabalhar neste espaço? Como você relaciona sua prática artística com sua prática docente na universidade? Já teve alguma experiência similar em sua trajetória? Já trabalhou com grupos parecidos com os de agora?
3. A construção dos conteúdos curriculares pelo ator na prática cotidiana	Como as práticas cotidianas criam conteúdos curriculares? Que saberes e experiências fundamentam essas práticas? Diálogos entre elementos instituídos e instituintes.	Como você prepara e como apresenta suas aulas? (Leituras, exercícios práticos, audiovisual?) Você faz seu próprio programa ou trabalhou com alguma proposta pré-feita? Quais conteúdos são importantes para sua disciplina? (Como você define sua disciplina e sua essência?) Mudou algo em sua forma de ensinar depois de entrar na licenciatura? Como é sua relação com os demais colegas? (Da licenciatura e de outros cursos da FADA?) Quais sistemas de avaliação são utilizados? É algo consensual entre os professores ou vocês têm a liberdade para criar seus próprios sistemas de avaliação? Como é sua relação com os estudantes? Em que se diferencia a licenciatura em Dança de outros espaços de formação?
4. Em relação ao Programa de Licenciatura em Dança da FADA/UNA	Elementos do Programa de Licenciatura em Dança da FADA/UNA a revisar.	Como estão trabalhando a questão de perfis de ingresso na seleção de estudantes? (Quais aspectos são fundamentais para a aceitação de estudantes?) Qual é o perfil proposto de formandos? Qual o tipo de profissionais proposto? (Nível acadêmico, pedagógico, técnico, artístico) Você leu o Programa de Licenciatura, ou o usa como guia? Quais fragilidades você encontra no espaço da FADA? Quais atividades de extensão foram realizadas?

Anexo II: Esquema de consultas para grupos focais de estudantes.

Bloco	Aspectos a abordar	Perguntas
5. A história com a dança	O relato vivencial, a história de vida, a forma na qual o entrevistado se situa no campo da dança. Relato como experiência refletida.	Dados gerais: Nome, idade, de qual cidade vem, experiência com a dança (o que dançaram, onde dançaram) Como começaram a dançar? Trabalham ou somente estudam? Trabalham com o quê? (Ver se trabalham com dança. Importante dado para ver a experiência laboral mesmo sem serem licenciados) Tem outra formação além da Dança?
6. Entrada na Universidade	As implicações dos processos de desterritorialização e reterritorialização nos rituais universitários // alegrias e traumas // similitudes e estranhezas. A construção de conteúdos curriculares nas práticas cotidianas. Os campos do instituído e instituinte	Dinâmica da estrangeira Como é a dança no Paraguai? O que estão estudando? Como chegaram na licenciatura? Como souberam da licenciatura na FADA? Como são suas aulas? Quais conteúdos são custosos e quais são fáceis? Matérias que mais gostam e as que menos gostam? Como é um dia de aula? Como é a relação com seus professores? Qual é sua relação com as outras unidades acadêmicas da FADA? É custoso seguir esta carreira? Participam de alguma organização estudantil dentro da universidade?
7. O novo território construído e as disputas dentro do campo da dança	A relação entre a FADA e os outros espaços institucionais da dança	O que há de diferente em sua formação anterior à Dança e o que há agora na FADA? Como vocês explicam para as pessoas o que é uma graduação em dança nas suas casas ou nos lugares onde trabalham? Vocês sabem que a bagagem de seu curso está baseada no currículo da Universidade Federal da Bahia? O que opinam sobre isso? Como se veem depois de formados? Quais experiências vocês têm de ter ido para fora? (Dançar fora, ensinar fora) Algum docente estrangeiro veio ensinar aqui? O que é a FADA dentro do mundo da dança? Como pensam que a FADA é vista lá fora? Conhecem outras experiências de licenciatura em Dança no Paraguai?