



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

MAIARA DE ALMEIDA SANTOS

**MUDANÇA DE TRILHOS: A INVENÇÃO COMO
DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM
DANÇA.**

**SALVADOR – BA
MAIO- 2018**

MAIARA DE ALMEIDA SANTOS

**MUDANÇA DE TRILHOS: A INVENÇÃO COMO
DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM
DANÇA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Bittencourt.

SALVADOR,
2018

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

de Almeida Santos, Maiara
MUDANÇA DE TRILHOS: A INVENÇÃO COMO
DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA. /
Maiara de Almeida Santos. -- Salvador, 2018.
144 f.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Bittencourt
Machado.
Dissertação (Mestrado - Dança) -- Universidade
Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

1. Dança. 2. Biopoder. 3. Ações pedagógicas. 4.
Aprendizagem inventiva. I. Bittencourt Machado,
Profa. Dra. Adriana. II. Título.

MAIARA DE ALMEIDA SANTOS

**MUDANÇA DE TRILHOS: A INVENÇÃO COMO
DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM
DANÇA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Adriana Bittencourt Machado- Orientadora
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Jussara Sobreira Setenta
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Andreia Sérgio Bertoldi
Doutora em Comportamento Motor pela Universidade Federal do
Paraná.
Universidade Federal do Paraná

Dedico este trabalho aos meus pais, que estão sempre do meu lado me dando suporte para seguir em frente.

Ao meu amor, pelo companheirismo e carinho compartilhados neste período.

À minha orientadora e companheira Adriana Bittencourt, pela escuta atenta e troca de afetos, que com carinho e dedicação, me proporcionou várias desterritorializações.

Aos professores de dança que se lançam ao novo, buscando escapes do que já está estabelecido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A escola de dança da UFBA, por mais uma etapa concluída com sabores e dissabores.

A bolsa Capes, por proporcionar financeiramente a realização deste trabalho.

Aos professores do PPG-dança pelas problematizações e conteúdos compartilhados.

Aos meus colegas de turma, que proporcionaram deliciosos debates.

Aos funcionários da escola de Dança, que sempre ajudaram lembrando dos prazos para a matrícula, dentre outros.

Aos autores abordados neste estudo, que me permitiram explorar novas andanças, inventando escritas e realidades.

*E meus amigos parecem ter medo
De quem fala o que sentiu
De quem pensa diferente
Nos querem todos iguais
Assim é bem mais fácil nos controlar
E mentir, mentir, mentir
E matar, matar, matar
O que eu tenho de melhor: minha esperança.
(Renato Russo, música "Aloha", 1996)*

SANTOS, Maiara de Almeida. **Mudança de trilhos: A invenção como desterritorialização das ações pedagógicas em dança.** 2018. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Esta dissertação parte das inquietações quanto às ações pedagógicas em dança, que se encontram na esfera do controle sobre os corpos dos discentes e pretende evidenciar que muitas ações pedagógicas no ensino da dança são normatizadas e legitimadas e, que, portanto, se encontram impregnadas de diversos entendimentos que afetam diretamente não apenas os modos dos corpos aprenderem, mas, também, se perceberem no mundo. Por isso, busca-se ratificar e problematizar algumas dessas ações pedagógicas em dança, entendendo-as sob uma perspectiva de jogo de forças, de ações de poder. O poder, aqui, é entendido como biopoder (FOUCAULT, 1988), pois não é algo localizável, pontual, mas atuante em toda a vida do sujeito. Faz-se necessária a reflexão, ao contrário de descurar a prática pedagógica em dança, já que a existência de ações coercitivas se dão no corpo e não se encerram em uma sala aula. Interferem nos corpos, resvalando em seus modos de conhecer, sentir, experimentar: em sua vida como um todo. Deste modo, este estudo aponta como a ação pedagógica em dança está estratificada em territórios fixos com poucas possibilidades de escape. Para se pensar/fazer outros modos de conceber o ensino da dança que a afirme como um espaço propositivo, que contribua para o aumento de potência dos corpos, é preciso traçar linhas de fuga, criando novos territórios continuamente e abertos a novas desterritorializações. Afinal, o corpo é processual e o aprendizado também. Como não há um modelo a seguir, mesmo porque contradiz as proposições, aqui, apresentadas, aponta-se como um possível caminho, a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 1999) para se pensar nas ações pedagógicas em dança. Na perspectiva da aprendizagem inventiva, propõe-se a percepção do corpo, na dança, que problematize, instigue, questione, invente, onde professores e alunos compartilhem o levantamento de questões, ampliando a potência de existir dos corpos. Deste modo, o ensino da dança pode ser percebido como um espaço de biopotência, possibilitando a formação de corpos engajados que gerem escapes às ações do biopoder.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Biopoder. Ações pedagógicas. Aprendizagem inventiva.

SANTOS, Maiara de Almeida. **Changing rails: The invention of expanding of territories on pedagogical actions in dance.** 2018. Masters Thesis – Post-Graduation Program of Dance, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This dissertation is based on the concerns about the pedagogical actions in dance that reinforce the control over the bodies of the students, and it meant to prove that many pedagogical actions in dance teaching are stardared and legitimated and that so there are several innere understanding that directly affect not only the manners of bodies learn, but also, to be seen in the world. Thefore, it is sought to ratify and problematize some of this pedagogical actions in dance, understanding them on a perspective of game of powers, of actions, in power itself. The power, here it is understood as biopower (FOUCAULT, 1988) since it is not located pontual, but acting in all one's life. It's necessary reflection on contrary of unhealing the pedagogical pratice in dance, in as much as the existence of enforcement actions happen in the body and not in a closed room. Interfere in the bodies, slipping in the ways of know, felling, experiencing: in one's total life. So that way, this study shows as pedagogical actions in dance is stratified in spotted territories with few possibilities of scape. To think\to make others means of conceiving the dance teaching that states as the proposing space that contribute to the increase of the bodies is necessary to trace lines of scape, criating new territories continually and open to new territories. Eventually, the body is processual and the learn as well. As there is not a model to be followed as it contradicts the propositions presented here, it is stated through this study a possible way, the inventive learn (KASTRUP, 1999) to think of the pedagogical actions in dance. In the perspective of the inventive learn proposing the perception of the body, in dance, that problematize, provoke, question, invente, where teachers ad students share the rising of questions, expanding the potence of the existence of the bodies. This way, the teaching of dance can be noticed as bio potence space, make possible the formation of the engaged bodies that generate scape as well as biopower actions.

KEYWORDS: Dance. Biopower. Pedagogical actions. Inventive learning

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	9
2- OS BIOPODERES NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA	15
2.1- MUITO ALÉM DO 7, 8.....	15
2.2- CORPO SILENCIADO NA DANÇA	22
2.3- DIALONGANDO COM FOUCAULT E DELEUZE.....	29
2.4- O BIOPODER NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA.....	35
2.5- O CORPO CONTROLADO	38
2.6- Afetos no Corpo que aprende dança.....	42
2.7- AGENCIAMENTOS E O DESEJO.....	45
2.8- O QUE SE DESEJA?	53
2.9- APRENDIZAGEM EM DANÇA E O CORPO SEM ÓRGÃOS	58
3- A BIOPOTÊNCIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA DANÇA.....	66
3.1- AS LINHAS QUE NOS COMPÕE	69
3.2- MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO.....	77
3.3- APRENDIZAGEM INVENTIVA NA DANÇA.....	88
3.4- A COGNIÇÃO COMO INVENÇÃO	89
3.5- A APRENDIZAGEM COMO RECOGNIÇÃO	95
3.6- APRENDIZAGEM INVENTIVA: TRAÇANDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA SE PENSAR O ENSINO DA DANÇA.....	99
(IN) CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE:	124

1- INTRODUÇÃO

Acho que escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir. (DELEUZE, 1988, p.54)

É importante pensar como se ensina dança e como as ações pedagógicas em dança, que são inúmeras se articulam afetando os corpos? Foram muitas as inquietações que me fizeram problematizar situações tão recorrentes e legitimadas no ensino da dança, compreendendo esta relação por um viés de jogos de força, de controle, de poder. Compreendendo o ensino da dança como um possível espaço de biopotência (PELBART, 2007), buscase problematizar o que está frequentemente estabelecido e que ainda fortalece uma educação opressora e em quase nada contribui para corpos críticos, engajados e questionadores.

O processo de escrita desta dissertação me permitiu gerar novas problematizações acerca do ensino da dança, distanciando-a de algo pronto e intocado. O desejo de refletir sobre novos caminhos foi um impulso fundamental durante toda esta jornada. Afinal, não se escreve para si mesmo, e sim para o mundo, para contaminar e transformar a realidade. Escrever é um processo interminável, é um devir que ecoa pelo mundo.

Digamos como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA e KOHAN, 2002, p.2)

Neste sentido, percebe-se que a maioria do ensino da dança ainda se pauta em relações causais, de causa e efeito. O professor ainda preserva o lugar do que tudo sabe e deve transmitir seu conhecimento para o aluno e nessa perspectiva é entendido como o que nada sabe. Não há uma formação crítica, uma partilha de informações. O corpo é entendido aqui como um instrumento do fazer comandado por outro. Este modo de entender o ensino da dança resvala em diversas atitudes do docente, que mesmo muitas vezes despercebidas, afetam (DELEUZE, 1978) os corpos, colaborando para o controle e coerção, efetivando, assim, o poder sobre corpos.

Porém, estas ações de poder não afetam os corpos somente dentro da sala de aula de dança. Elas afetam o corpo como um todo, interferindo em todos os seus modos de se relacionar e viver. Por este motivo, o poder neste trabalho é entendido como biopoder. Este conceito criado por Foucault (1988) assinala que o poder atua sobre a vida de um modo geral. Não é algo localizável que acontece em uma aula de dança e depois simplesmente desaparece. As relações de poder são corporificadas (RENGEL, 2007) aos sujeitos afetando seus modos de sentir, experimentar, pensar, viver.

Estas práticas pedagógicas em dança são marcadas pelo silenciamento do corpo do aluno, uma vez que estes não são instigados a propor, não questionam, não se posicionam, mas apenas realizam o que o professor está comandando. Imbricado a este fazer está à concepção de que todos os corpos aprendem do mesmo jeito, tem as mesmas possibilidades, desconsiderando as multiplicidades e massificando os corpos. No entanto, os corpos devem ser percebidos e valorizados dentro de suas singularidades, pois cada corpo é diferente entre si.

Na dança, geralmente as imagens empregadas na transmissão de conhecimento são efetivadas por sistemas e códigos conhecidos como métodos ou técnicas, e são utilizados como solução universal, pois partem da hipótese de que o que prega se adéqua a qualquer corpo. Apoiam-se na crença da existência de um corpo generalista. Caso os corpos fossem mesmo genéricos e não tão específicos quanto, de fato, são, seria muito menos turbulenta a atividade do compartilhamento da informação nos processos educacionais. (BITTENCOURT, 2012, p.81)

As ações pedagógicas em dança não podem mais ser negligenciadas sendo entendidas como apartadas das ações coercitivas. O que é majoritariamente legitimado como ensinar dança precisa ser questionado, assumindo o lugar de responsabilidade diante de sua prática. É necessária uma constante reflexão sobre a prática pedagógica em dança afim de não a segmentar em estratos definidos.

Ao aprender dança, o corpo é afetado pelas mais diversas informações que acontecem neste processo, de modo incessante. O aprendizado não é estanque, acontece no gerúndio, sempre estabelecendo novas conexões. Assim, ratifica-se que os corpos vivenciam um constante estado de aprendizagem (ASSMANN, 2007).

Os modos ainda hegemônicos de entender o ensino da dança desconsideram a complexidade do corpo em constante processo de transformação. O corpo que aprende dança tece inúmeras relações, cria diversos agenciamentos que se multiplicam de forma incessante. Ele está a se fazer-se e refazer-se a todo o momento. Por isso, reduzir o ensino a conteúdos fixos, aprisionados no *a priori*, recusando qualquer imprevisto e novidade que possa surgir, vai de encontro do que é imanente ao corpo vivo, pulsante. O aprendizado do corpo não é rígido, ele está sempre aberto, em contínua produção de lógicas e sentidos.

Para submergir e discutir estas questões, este trabalho está dividido em duas partes. A primeira se incube de discutir o que é biopoder (FOUCAULT, 1988), (DELEUZE, 1992) e como as atitudes pedagógicas em dança, muitas vezes reforçam a ação deste biopoder. São diversas condutas ao ensinar os movimentos que estão imbricados no controle e no silenciamento dos corpos.

Assim o que este trabalho propõe como fricção, problematização, são as atitudes pedagógicas no ensino da dança que são legitimadas e acabam subtraindo a potência de existir dos corpos, fortalecendo agenciamentos de poder. Nenhuma ação docente é neutra, e este entendimento quase uníssono sobre ensinar dança reforça, mesmo que de forma imperceptível, o controle e coerção sobre os corpos.

A segunda parte se insere na possibilidade de se traçar outros caminhos no ensino da dança. Para tanto, é preciso traçar linhas de fuga

(DELEUZE e GUATTARI, 1996), buscando outros modos de agir. É possível pensar em modos de ensinar que sejam um espaço de biopotência.

Pelbart (2007) afirma que a vida é uma potência afirmativa e pode responder ao biopoder. É na própria existência que há possibilidades de escapes, de inventar outros modos de pensar/fazer a dança. É a biopotência dos corpos.

Este modo de conduzir o ensino da dança tão enraizado e estabilizado ao longo do tempo é um território (DELEUZE e GUATTARI, 1996) segmentado da dança. Território transpassado por linhas de segmentaridade dura, que poucas vezes se abre para pensar em outros fazeres, e refletir sobre sua prática: “nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro”. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.67).

Porém, todo território tem vetores de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1996, 1997), que permitem traçar linhas de fuga e fazer outros modos de ensinar dança. É possível escapar das amarras do controle do que está estabelecido e proporciona outros fazeres.

Dentro desta perspectiva, este trabalho aponta como um possível caminho para se pensar a ação pedagógica na dança como um espaço de biopotência, aprendizagem inventiva. Virgínia Kastrup (1999) afirma que este entendimento desloca a noção de aprendizagem como uma representação de um mudo dado antecipadamente (cognitivismo), para o aprendizado como problematização, invenção. Deste modo, aprender se relaciona com um constante compartilhamento de experiências de problematização.

Nesta perspectiva, a aprendizagem inventiva é um modo de entender a cognição que escapa ao cognitivismo. Para Kastrup (1999), a aprendizagem inventiva se relaciona com problematizar o que está dado, naturalizado. Assim, ensinar dança numa perspectiva inventiva, é reverso a tratar o corpo como instrumento, uma vez que é estimulado um pensar/fazer crítico, questionador. Afinal, conhecer é problematizar. Neste viés, o corpo é concebido como um estado de corpo (BITTENCOURT, 2012), algo transitório, que está em constante transformação.

Assim, conceber a cognição como invenção é algo que vai além dos conteúdos, é uma tomada política, uma vez que para ensinar dança dentro de

uma perspectiva inventiva, o professor deve problematizar a sua prática constantemente, estando aberto a se desterritorializar a todo instante. Os corpos presentes na aula de dança, professores e alunos, são propositores, aprendentes.

Neste viés, as subjetividades não são entendidas como paralisadas, não são prontas e estanques, ocorrem se modificando. São através de diversos agenciamentos, de afetos, que as subjetividades vão sendo constituídas, numa rede de práticas concretas nas aulas de dança, que são tanto cognitivas quanto existenciais: “Pois ela é um campo de experiência, de afeto, de marcas, de sonho, de abertura, ela é feita de conexões e fugas, de criação de sentido, de agenciamento coletivo, de produção de si – tudo isso é a subjetividade.” (PELBART, 2000, p.2). Assim, a aprendizagem inventiva em dança entende um corpo-sujeito problematizador, que se inventa constantemente, e, conseqüentemente, inventa o mundo.

Devido a seu próprio caráter imprevisível, a aprendizagem inventiva não tem um método próprio. Ela é antes de tudo, uma política cognitiva, um modo de entender o corpo, o aprendido, o ensino, o conhecimento, o mundo, que irá produzir afetos que possam colaborar para corpos questionadores, ativos, engajados.

O interessante aí é que esta forma de relação, esta atitude, esta política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem (KASTRUP, 2001, p.26).

É preciso apontar, no entanto, que a aprendizagem inventiva não é o único caminho para se pensar em outros modos de ensinar dança. Este é apenas uma das possibilidades de entendimento de ação pedagógica e reflexão sobre os modos de ensinar dança.

Refletir e problematizar promove a percepção de ações no ensino da dança e seu exercício de problematização. E assim, as ações pedagógicas em dança podem efetivamente contribuir para o aumento da potência de existir dos corpos, e conseqüentemente uma menor vulnerabilidade no que tange às atitudes hierárquicas de poder que se alimentam da desvalorização e controle dos corpos. Ao se pensar em ações pedagógicas, no ensino da dança, é

necessário propor corpos engajados, propositores e críticos. Esta pesquisa, portanto, não deixa de ser um grito que parte da percepção sobre algumas ações pedagógicas e das experiências por mim vivenciadas. Estas promoveram a observação que se materializam em proposições, aqui, descritas. Questionar o que está posto pode gerar mudança e ação de resistência.

Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. Por isso considero que, no domínio da formação, é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Penso que não se trata de determinismo nem de livre arbítrio; nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade. O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva da invenção. (KASTRUP, 2005, p.1287)

Que outros fazeres pedagógicos em dança despontem.

2- OS BIOPODERES NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA

2.1- MUITO ALÉM DO 7, 8...

Ensinar é mergulhar em constantes desafios e reflexões. A prática do ensino é algo que necessita estar sempre sendo revisitada, questionada, se refazendo incessantemente. E a dança é, aqui, pesquisada como uma das formas de ensino, como prática de ensino, e, portanto, não se difere quanto à necessidade de ser questionada e atualizada. Mas importa dizer que, ao falar da dança, a mesma não está sendo vista como uma espécie de generalização, ou seja, na condição de uma representação generalista de todas as suas formas de existência e dos seus modos de lidar com o ensino, mas, sim, como algo que se apresenta no mundo como um tipo de informação que a define: dança. E é no o ensino da dança e sua aprendizagem, que vamos submergir aqui. Então, ao se falar em dança¹, nessa pesquisa, se fala de algo cuja existência ocorre por um conjunto de informações que a define como tal e não como outra coisa.

Dessa maneira, torna-se possível pensar em alguns processos de ensino de dança que sustentam suas ações pedagógicas nas relações de poder. Não há como negar que muitas ações pedagógicas em dança, mesmo que às vezes não se tenha a percepção sobre a relação das mesmas com o poder, ainda são fortemente entrecortadas por ações que reforçam a atuação do poder sobre os corpos². Para mim, contudo, se mostra de grande relevância entender e problematizar as “forças” que compõem estas ações, que criam e recriam modos de ser e estar no mundo, já que o ensino da dança não prescinde de efetuar relações. Mas como essas relações de poder estão presentes nas ações pedagógicas nas aulas de dança? Convido-os ao

¹ Neste estudo não se trata de elencar ou escolher um modo de dança específico, e sim, focar nas ações pedagógicas no ensino da dança.

² Durante todo este trabalho os termos discente e alunos, docente e professor e corpo e sujeito possuem no texto a mesma equivalência.

exercício de pensar, juntamente, nas ações de poder presentes nestas relações, entendendo-as como uma necessária tarefa pedagógica.

Nas relações de ensino-aprendizagem em dança, que são inúmeras, várias situações acontecem, porém ainda há alguns tipos de ações pedagógicas que são muito recorrentes (predominantes nos mais diversos espaços de ensino³) e normatizadas no ensino da dança. As ações docentes numa aula de dança afetam os corpos ali presentes, que vão incorporando e adicionando aos seus saberes às informações ali explanadas, numa experiência encarnada, que é aprender a dançar: “Cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões. Quando se aprende um movimento, aprende-se junto o que vem antes e o que vem depois dele.” (KATZ, 2001, p.73).

Ora, se os corpos numa aula de dança, professores e alunos, são afetados constantemente pelas relações, faz-se primordial promover discussões acerca de um conjunto de ações pedagógicas de dança que ainda são majoritárias, a exemplo de considerar o conhecimento, o saber, como unilateral, no sentido de ser apenas o professor o detentor do mesmo. E não é incomum atrelado a esse entendimento que resvala em determinadas ações, impor juízo de valor quanto ao que se está certo e ao que se está errado, sem nenhum tipo de possibilidade de questionamento⁴. Tal atrelamento se conecta a ideia de corpos ideais para a dança, gerando discriminações a partir de análises que recaem em quem faz bem e quem faz mal determinado movimento, ignorando a particularidade de cada corpo se dizer do modo como pode dizer.

Ainda nessa perspectiva de ensino da dança, é completamente desconsiderado os meios de instigar o discente a problematizar, questionar,

³ Variados espaços de ensino como academias, escolas formais, cursos técnicos

⁴ Durante todo o meu caminho percorrido como aluna de dança, em academias e até no ensino formal (escola e ensino superior), pude observar nos professores, atitudes ao ensinar dança, que não contribuíam para a formação de um corpo propositor, reflexivo, engajado. Normalmente as práticas se reduzem a obedecer aos comandos, fazendo ou não algum sentido para o aluno. E como docente ocupando os mesmos espaços (menos o ensino superior), percebi o quanto estas concepções na dança eram legitimadas e enraizadas, necessitando de uma transformação nos entendimentos de corpo, dança e aprendizagem, para traçar outras ações pedagógicas que possibilitem de fato, a dança se tornar uma potência educadora.

inventar⁵. Mesmo porque, pensar numa “formula” para todos *a priori* dá muito menos trabalho do que fomentar o aprendizado a partir de descobertas e questionamentos:

Quanto à educação, passou-se a enfatizar que ela precisa gerar aquilo que mereça o nome de experiências de aprendizagem (learning experiences) e não presumir que baste manipular conhecimentos já disponíveis. (ASSMANN, 2007, p.72)

Com isso, não se está negando que não ocorra aprendizado nos modos mais ortodoxos de se ensinar dança (que ainda são a grande maioria), nas relações que se efetivam em perguntas e respostas causais⁶. Então, o que importa, é pensar que o ensino da dança, vai além de aprender os passos ensinados (o conteúdo), e que mesmo nesse tipo de entendimento não se pode ignorar o corpo como um ambiente de informações diferente do outro: “[...] cada corpo se organiza de um jeito, age de um jeito, e realiza um tipo de beleza diferente do outro.” (BITTENCOURT, 2012, p. 82). Logo, o problema não é ensinar o passo, mas a conduta, o que carrega com ele: é o modo do professor de dança ensinar o passo que recai em determinados entendimentos de corpo e de dança que acabam por reforçar o controle e coerção dos corpos em sala de aula.

Se faz necessário evidenciar como estas ações pedagógicas podem contribuir para as percepções de mundo dos discentes⁷, interferindo em seus modos de ser e estar. Levantarei alguns pontos para pôr em discussão como algumas condutas no modo de ensinar dança, acabam reforçando a ação do poder sobre os corpos, chamando a atenção para quão problemáticas elas são e os riscos para o aprendizado em dança.

Apostar em ações pedagógicas em dança que enfatizam o docente como o único detentor do conhecimento, desconsiderando o discente como co-participativo dos processos de ensino-aprendizagem, é dispensar a

⁵ O conceito de invenção da autora Virgínia Kastrup (1999) será discutido no capítulo seguinte, como um possível caminho para se pensar no ensino da dança.

⁶ Não se trata de uma análise do conteúdo ou aplicabilidade, mas de ações pedagógicas em dança que são passíveis de questionar enquanto controle e coerção dos corpos.

⁷ Ao longo deste trabalho alguns termos aparecerão com a mesma equivalência como: discente e aluno, docente e professor, corpo e sujeito.

possibilidade de aprendizado do próprio docente, já que as aulas costumam seguir uma estrutura, que mesmo entre as suas variações se aprisiona na fixidez da estrutura concomitantemente na perspectiva de: eu mando e você faz. Nesse tipo de ação pedagógica, o professor minimiza o saber dos estudantes, tendo privilégio o saber formal do docente.

Trata-se de frisar um enfoque pedagógico diferente, no qual a aprendizagem é vista como um processo de verdadeiras experiências de aprendizagem, e não como simples repasse de conhecimentos supostamente já prontos. (ASSMANN, 2007, p.176)

É frequentemente visto uma estrutura de aula fixa, a qual o professor ensina a execução de alguns passos e o aluno tem uma meta a cumprir: realizar o movimento do modo considerado certo numa perspectiva de cópia, com o objetivo de executar do jeito mais próximo possível do que o professor realizou. É importante refletir sobre a ideia de cópia e repetição. A repetição é um dos modos possíveis de aprendizado, já a cópia, entendida como algo que pode ser idêntico, uma vez que um corpo é diferente do outro, limita as possibilidades de novas ações cognitivas, e, portanto, de novas formas de descobrir e organizar movimentos no corpo. Portanto, a imitação não deve ser desconsiderada como aprendizado, mas são os modos como é conduzida, que precisam ser problematizados.

Uma ação do corpo não pode ser copiada, pode ser apenas reorganizada, dado o acordo permanente entre informações sempre comprometidas em rede e que incidem como representações e interpretações, respectivamente. Vale perguntar, se um corpo não pode copiar ele mesmo, como pode copiar outro? (BITTENCOURT, 2012, p. 33)

Algumas condutas pedagógicas em dança enfatizam um modo certo e errado de realizar determinado movimento, sem a menor explicação do que seja isso. Desta forma se homogeneíza os corpos dos educandos, desconsiderando suas singularidades. Ianitelli (2004) aponta que:

Normalmente, subjacente ao ensino da técnica da Dança, professores e alunos fazem uso de uma imagem de desempenho ideal – um modelo ideal que norteia, permeia e direciona as atividades, indicações e conteúdos da técnica da Dança. Essa imagem reflete valores estéticos hegemônicos, correspondendo às expectativas de excelência em performance coreográfica. Dentre as qualidades deste ideal temos: corpo flexível, elegante, vertical, sem excessos de gordura, consciente, forte e coordenado. Culturalmente construído, esse ideal revela-se pelo material e pela conduta do professor frente aos alunos (IANITELLI, 2004, p.32).

Pensar numa relação de ensino-aprendizagem em dança baseada no entendimento de que o professor é a única fonte de saber, vai gerar determinados comportamentos, determinadas ações pedagógicas que acabarão por oprimir os corpos dos discentes, reduzindo-os a meros instrumentos de reprodução. Este entendimento gera diversos prejuízos para o ensino da dança, pois desconsidera as especificidades dos corpos, massificando-os, e também, desqualificando-os em toda a sua complexidade. O corpo experimenta continuamente, estando, vivendo. Bittencourt (2012) aponta que:

Se a ideia de um corpo universal, ou de uma técnica de dança universal permanecem ainda nos dias atuais é porque sua difusão é extremamente aceitável e fecunda. Isso significa que são inúmeros os ambientes e os corpos que concordam mutuamente com tal enunciado, apesar de tantas evidências sobre sua falsidade. [...] Corpos geram padrões e possuem características gerais independentes de seus tipos, mas em hipótese alguma são universais. (BITTENCOURT, 2012, p.74)

“Este movimento não é assim, é desse outro jeito”, “Levanta a perna, estica o braço”, “Você errou este passo”, “Só sinta a dança, não precisa pensar”, “Vocês precisam dançar como eu”, “Me veja dançar e depois faça como eu”, “Este é o modo certo de dançar”. Estas são algumas das falas recorrentes numa aula de dança. E mesmo estas ações que reforçam a dominação e controle dos corpos sendo normatizadas nestes espaços, faz-se importante problematizar este lugar de fala, uma vez que age diretamente sobre os corpos ali presentes, reforçando a concepção de um corpo submisso,

passivo, e ainda um tipo de corpo ideal para a dança e um modo correto de dançar.

A desvalorização também ocorre quando os referenciais de belo e de sucesso são inatingíveis, produzindo modelos que definem um tipo específico de ideal de quem pode dançar. Todas estas ações tornam os corpos mais vulneráveis à ação do controle sobre estes, pois são condicionados a um fazer/pensar que está submetido ao professor e a um modo de se pensar dança. Pois, não havendo o que questionar, o aluno faz apenas o que o professor manda. Isto obstaculiza o aprendizado em dança, uma vez que impede o aluno de investigar seu corpo em ação, criar seus próprios sentidos, problematizar, apropriando-se de si e de sua dança.

Nestas práticas, o professor direciona um tipo de fazer que contribui para a formação de um corpo passivo, adormecido. Mesmo não sendo necessariamente algo intencional no sentido de prejudicar, estas ações resvalam em entendimentos nos corpos ali presentes, e isto não pode ser mais ignorado. É preciso que o professor de dança se relacione com a sua prática de ensino com responsabilidade e criticidade:

Mas não há dúvida de que a relação pedagógica lida com o mais íntimo do funcionamento auto-organizativo da parte mais complexa do organismo humano. Isto é maravilhoso, mas ao mesmo tempo espantoso. (ASSMANN, 2007, p.71)

Apesar de já existir ações pedagógicas em dança que tenham uma relação diferente destas mencionadas, é ainda comum encontrar situações as quais apenas o professor dita o que deve ser feito, e como deve ser feito, enfatizando um modo único (o modo que ele realiza), mesmo entre tantos corpos diversos presentes nas aulas: “Corpo entendido como homogeneidade pertence às estratégias políticas de dominação que se apoiam na formulação para o tipo de corpo a ser massificado. (BITTENCOURT, 2012, p. 80)”. O docente se coloca como fonte única e incontestável do saber e o conhecimento é entendido como algo vertical: o que tudo sabe para o que nada sabe. Tridapalli (2008) aponta que

Transferir informação/ movimento de um corpo para o outro se torna impraticável, porque há sempre uma mudança que precisa ser considerada: o que muda de um corpo para o outro se apresenta como uma diferença no modo que cada corpo elabora e compreende as informações [...] (TRIDAPALLI, 2008, p.34)

Assim, os professores ratificam a ideia de um corpo instrumentalizado: uma conexão que entende o corpo como instrumento a serviço do repetir, do operar. Existe a delimitação de papéis muito clara entre o que sabe (professor) e o que não sabe (aluno). O aluno entra na sala de aula, busca realizar os movimentos ditados pelo professor (e do modo que é julgado como certo), e finaliza a aula. As hierarquias são estanques e as ações pedagógicas efetivam relações de poder: de um lado, o que dita o que deve ser feito, pensado, sentido, e do outro, o que recebe os comandos sem questionar. Apesar de professores e alunos terem papéis diferenciados nos processos de ensino-aprendizagem, o professor deve estar ali para compartilhar, não sendo o centro de todo o processo. Estas relações pedagógicas se configuram como

[...] um tipo de educação que se nutre pela separação e não relação- de um lado quem sabe, de outro quem não sabe [...] Por isso, uma educação que gera alienação e instaura desigualdade e relações estanques de poder” (TRIDAPALLI, 2008, p.22)

Aprender os passos ensinados pelo professor, também, faz parte de alguns modos de aprendizado em dança. Mas é muito importante estar atento às ações pedagógicas, o modo de conduzi-las no ensino. É preciso considerar os aspectos que sustentam essa condição de ensinar os passos. São as atitudes do professor ao longo do ensino da dança que podem ou não contribuir para a formação do corpo/sujeito em toda a sua potência de existir, de transformar. É evidenciado, aqui, que a ação do professor de dança vai além do ensino de conteúdos. No jeito de ensinar os movimentos, está imbricado diversos entendimentos sobre corpo, dança, mundo, cognição, entre outros, que afetam diretamente os corpos que aprendem a dançar. Aprender

dança é uma rede de conexões, de afetos, que vão sendo corporificados⁸ nos corpos-sujeitos ali presentes.

Vale ressaltar, também, que já existem várias aulas de dança das quais os professores se preocupam com estas questões e já traçam outros modos de ensinar. Mas o objeto de discussão se pauta nas ações pedagógicas (que ainda são majoritárias), que se inserem nos modos de conduzir o ensino da dança que ainda minimizam e silenciam os corpos dos educandos, ou, seja, se abstém da possibilidade dos corpos se dizerem enquanto fazem⁹, se posicionarem, se colocarem. Uma aula de dança que reforce e reduza o corpo a um instrumento de repetição, que enfoque no certo e errado, sem ao menos explicar o que poderia significar isso, que desconsidere o sujeito em sua singularidade, que tire a validade do saber do outro, que humilhe, dentre outras ações, produz agenciamentos¹⁰ que reforçam a coerção e o controle sobre os corpos dos alunos. E é neste sentido, que as atitudes pedagógicas em dança podem ser percebidas como efetivas ações de poder.

Ou seja, determinados modos de conduzir o ensino da dança gera eficazes relações de poder dentro da sala de aula. Porém, estas relações de poder são corporificadas ao indivíduo não apenas dentro de uma sala de aula, mas, sim, em sua formação como um todo, pois o corpo aluno é o mesmo corpo cotidiano: “O corpo que dança não está cortado do cotidiano, daí a importância de escutar as práticas de dança sob o ângulo das assimetrias de poder e do saber” (FORTIN, 2004, p.163). Por isso, é importante entender o poder que se aponta, aqui, como um biopoder que atua sobre toda a vida do sujeito, como será discutido posteriormente neste capítulo.

2.2- CORPO SILENCIADO NA DANÇA

⁸ “corporificar ou encarnar, agregam o sentido de uma operação de implementar, materializar e/ou colocar conteúdos ou idéias, em um corpo (ou seja, em uma pessoa).” (RENGEL, 2007, p.38).

⁹ “[...] corpo que dança organiza e constitui (configura) sua fala no fazer, além de destacar que esta fala é construída no e pelo corpo”(SETENTA, 2008, p.12)

¹⁰ Conceito de Deleuze (1998) que será discutido mais adiante neste capítulo. Com este conceito podemos entender a relação professor-aluno como um agenciamento que cria múltiplos novos agenciamentos.

A resistência está na vida, mesmo na vida enfraquecida. Claro, ela está lá, respirando; ou como diz o Arnaldo Antunes, “o pulso ainda pulsa”. Pulsa? Pulsa. Mas isso que faz pulsar o pulso, pra que entregar de bandeja pro poder? E nós entregamos.

(FUGANTI, 2007)

Os discursos de poder põem em jogo as relações entre os grupos e indivíduos. Foucault (1988) aponta que para compreendermos as estratégias mais eficazes de poder é preciso enfatizar o “[...] suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis” (FOUCAULT, 1988, p.89). Nas aulas de dança, conforme já citado anteriormente, alguns professores fazem valer as ações destes poderes. São perceptíveis as relações de poder presentes nas ações pedagógicas em dança que enfatizam um centro do saber que é o professor e desvalorizam o aluno como uma estratégia de dominação.

As relações pedagógicas em dança são comumente marcadas por um silenciamento do corpo do educando, no momento em que, além de não estimularem, muitas vezes, não permitem a este se colocar nas aulas, indagar. A intenção é formar um corpo que responda silenciosamente ao comando dado, um corpo que não fale a sua voz. Um corpo silenciado diminui sua capacidade e possibilidade de questionar, de se perceber ativo, e conseqüentemente, transformar. Só é possível modificar a realidade, quando se reflete sobre ela, a problematizamos, e nos percebemos ativos no mundo:

Importa aqui discutir a constituição da fala da dança que se organiza no corpo tendo em vista que ela também resulta do vínculo com a sociedade e com as estruturas de poder. E sustentar que ela se distingue de outras falas da dança que se formulam com outros pressupostos. [...] Ajuda a trabalhar com o entendimento de que o corpo, quando faz algo, ele está dizendo algo e, se esse fazer necessita inevitavelmente de uma invenção do corpo para a sua realização (pode ser dito), tem-se a situação de um corpo que dança o seu fazer-dizer. (SETENTA, 2008, p. 30 e32)

Apesar de explanar o poder no singular como uma forma mais didática para a discussão do tema abordado, não se pode falar de um poder

único, mas de relações de poder, diversificadas, múltiplas. É antes de tudo relacional e está instituído em nossos modos de existência e em nosso corpo de modo que, muitas vezes não identificamos mais onde estão os poderes e nem sequer percebemos os seus efeitos e ações sobre as nossas vidas. E deste mesmo modo, normalizamos práticas pedagógicas em dança que efetivam a ação dos poderes, (no momento que silenciam e controlamos os corpos dos alunos) como se as mesmas fossem inócuas e em nada interferissem em seus modos de existir.

As práticas pedagógicas em dança precisam ser repensadas como um conjunto de ações que vão além do ensinar determinados passos para se compreender que suas consequências interferem, sim, no sujeito como um todo, uma vez que os corpos sempre se afetam entre si.

A dança faz parte dos contextos social, cultural, histórico, político, e não é possível desconsiderar estes aspectos no momento de lecionar, resumindo- a apenas a uma repetição mecânica¹¹ de movimentos. Matos (2011) aponta que:

Ainda se percebe a permanência da visão do corpo como linguagem não-verbal, como expressão ou como linguagem do indizível, conceitos esses que muitas vezes implicam numa compreensão da dança como o grau zero da comunicação, descolada de suas informações bioculturais. Imagina-se que o contexto – social, econômico, cultural, político e histórico – e todas as suas implicações ficam do lado de fora das salas de dança. (MATOS, 2011, p.39 e 40)

Quando o professor está ensinando dança, várias informações estão imbricadas neste ensinar. O docente cria determinadas regras de conduta, como algumas já citadas aqui, não estimulando a criticidade dos discentes, colaborando para a formação de corpos passivos, que não questionam, que não são instigados a refletir, a problematizar e desta forma, só a repetição pela

¹¹Um enfoque na repetição mecânica do corpo leva a um automatismo do mesmo, enfocando a ideia de um treinamento corporal de alto rendimento, diminuindo sua auto-percepção: “A maioria dos treinamentos técnicos para dança entendem o movimento de acordo com a epistemologia mecanicista do corpo, tomando o movimento como sinônimo de ação, ou seja, o evento visível que resulta de um comando cerebral previamente aprendido, agindo sobre a periferia do corpo (organização topdown). A ação tem uma direção única, do centro para a periferia” (DOMENICI, 2010, p.77).

repetição é o que predomina, obedecendo comandos silenciosamente. Todos estes aprendizados são concomitantes e é preciso perguntar: Que tipo de relações o corpo que só faz o que o professor manda fazer, está estabelecendo? Não é investir em um aprendizado reducionista?

Ora, se a aprendizagem é inesgotável, é possível pensar que a realidade se constrói pelas relações efetuadas no corpo. Dessa, maneira, os processos de aprendizagem se alinham a possibilidade de mudanças e perceptivas sobre o mundo de uma maneira geral. Nesse viés, as ações pedagógicas se afastam de pensar o corpo como embalagem, distanciando-se de atitudes coercitivas. Entendo a ação pedagógica em dança como um modo de transformação, de mudança cognitiva no corpo, já que a construção da realidade nesse sentido é processual e contínua.

Entender o ensino da dança, pelos modos mencionados, que apostam em condutas que afastam a possibilidade da experiência crítica é um desserviço para o campo da dança, pois além de se prender a modelos antiquados que já não dão mais conta da complexidade do corpo que dança, desconsideram-no como um corpo elaborador, propositor; contribuindo de modo negativo ao reforçar a ideia de controle sobre os corpos, proporcionando o entendimento de formação de modo equivocado. Por isso, aponto que neste tipo de relação, há a presença de ações de poder, que sujeitam os corpos. Não seria mais interessante, então, pensar em práticas de ensino da dança que contribuíssem para uma construção colaborativa do pensar, proporcionando outro tipo de fazer, que conceba o corpo como inventivo¹², ou seja, um corpo engajado para dançar e para viver?

O professor de dança ensina o conteúdo com ações que não estimulam o aluno a problematizar, propor, enfatizando que não há o que ser questionado: aqui impera o entendimento de conhecimento como algo finalizado. O discente lida o tempo todo com respostas prontas, apenas repetindo de modo instrumentalizado o que foi ensinado. Isto pode ser entendido como uma ação de poder na aula de dança, uma vez que ao aluno cabe apenas fazer o que está sendo mandando, estando seu corpo vulnerável

¹² Refere-se ao conceito de invenção e aprendizagem inventiva de Virgínia Kastrup (1999) que será discutido no próximo capítulo. Um corpo em estado inventivo não se adapta ao mundo, ele inventa o mundo incessantemente.

e passivo aos comandos externos a ele. Estes modos de ensinar dança, não consideram o corpo como propositor, um corpo que experimenta, que se posiciona, que sente.

É preciso compreender que a dança é uma potência educadora, que permite ao discente outros modos de interagir e perceber o mundo, capaz de contribuir na formação de sujeitos mais críticos:

[...]a dança enquanto linguagem artística tem o potencial de fornecer lentes diferentes e diferenciadas para conhecermos, desconstruirmos, refletirmos e agirmos sobre os cotidianos multifacetados do mundo em que vivemos. A dança enquanto arte do/com/pelo corpo, quer seja em situação educacional, educativa ou pedagógica carrega em si mesma o potencial de transformação dos cenários cotidianos sociais (MARQUES, 1999, 2007 etc). No entanto, o modo com que a dança é ensinada – ou seja, as metodologias adotadas – podem fazer com que esse potencial da arte da dança seja ou não transformador (MARQUES 2004, 2007). (MARQUES, 2010, p.28)

Atitudes pedagógicas que evidenciem o aluno como também produtor de conhecimento, que busquem modos mais colaborativos, entendendo o discente como co-participativo dos processos de ensino-aprendizagem, que instiguem o educando a refletir e se perceber corpo/sujeito no mundo, possibilitam outras formas de se apreender e de agir. Ele se vê capaz de entender e problematizar o seu contexto, de se posicionar e alterar a sua realidade. Deste modo, é possível retomar a sua potência de agir (Spinoza, 1677), tornando-se menos vulnerável as amarras dos poderes.

O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor. (Espinosa, 1677/2007, Postulado 1, p.163)

É preciso estar atento aos modos como as nossas práticas pedagógicas fazem funcionar as mais diversas estratégias de dominação e controle, através de ações que terminam se normalizando. Nas relações pedagógicas em dança, podemos perceber que várias atitudes, como já citadas

anteriormente, que acabam por silenciar os corpos dos alunos, são legitimadas. Determinadas práticas pedagógicas em dança que autenticam o controle e submissão dos corpos são, muitas vezes, compreendidas como algo inerente ao ensino da dança. Mas não são. Não ir à contramão destas ações pedagógicas, negligenciando a formação de um aluno crítico e ativo, resulta numa possível e mais efetiva ação dos poderes sobre estes corpos, como afirma Fortin (2004): “A pessoa, ao se apropriar de seu próprio corpo como fonte de saber, torna-se menos vulnerável ao exercício do poder de outra pessoa sobre ela.” (2004, p.170-171).

Não se trata de entender a ação de controle e dominação como algo unilateral, que parte do professor para o aluno apenas. Tanto um, quanto outro, sofrem as mais variadas ações dos poderes que atuam sobre todos os corpos/sujeitos em suas vidas. As correlações de forças são randômicas, instáveis, e estão em processo. Foucault (1988) aponta que

[...] que o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações [...] mas lhe são imanentes [...]; que o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social [...] (FOUCAULT, 1988, p.104 e 105)

No entanto, o enfoque, aqui, é na ação pedagógica em dança, que em sua correlação de forças instaura a sujeição do aluno ao professor, configurando-se enquanto espaço de ação dos poderes (controlando e silenciando os corpos), uma vez que os professores costumam (em sua maioria) estar numa posição privilegiada quanto à hierarquia, tendo mais oportunidades de fazer valer as ações de dominação. Vale ressaltar que o silenciamento é o impedimento do corpo de colocar-se, de propor enquanto aprende a dançar, ou seja, de afastar a experiência e de cercear as diferenças. O principal não é buscar culpados, mas antes de tudo, evidenciar que há ações

pedagógicas nas aulas de dança que reforçam a ação dos poderes, capturando o corpo e até o desejo¹³. Marques (2001) aponta:

Silenciosos, intérpretes/alunos emprestam seus corpos passivos para que idéias e ideais de outrem sejam veiculados. Corpos nesta situação de ensino-aprendizado são continuamente ameaçados caso as regras não sejam estritamente seguidas: contracenam com o fantasma da censura, do desemprego, da perda de papéis de destaque [...] As redes de relações educacionais implícitas em processos de criação semelhantes a este não raramente se transformam em redes de poder autoritário e de dominação que não permitem a construção do conhecimento propriamente dita (MARQUES, 2001, p. 106).

Claro que em nenhum momento, a relação pedagógica em dança pode ser entendida como a grande salvadora que soluciona todos os problemas, pois não ocorre isoladamente no mundo. Porém, as aulas de dança afetam os corpos, contribuindo para a formação destes. Portanto, não se pode negligenciar a sua potência educadora, capaz de contribuir para a formação dos corpos. As atitudes pedagógicas em dança são micro-ações que vão sendo corporificadas aos educandos e aliadas a tantas outras¹⁴, transformam os indivíduos, e conseqüentemente, o mundo.

Preciso apontar que não me interessa, aqui, questionar a eficácia do conteúdo aprendido nestas relações marcadas pela separação e silenciamento dos corpos dos educandos. Afinal, é evidente que muitas pessoas aprendem dança, nos mais variados espaços que ainda são atravessados por relações pedagógicas verticais. Porém, estes alunos estão incorporando diversos outros entendimentos que estão inseridos nesta compreensão de ensino, concomitantemente ao aprendizado do passo de dança. O ponto mais importante é pensar no que vai além do aprendizado dos passos, afinal “[...] o corpo não é um lugar onde os eventos acontecem e vão embora.” (RENGEL,

¹³ O desejo aqui é considerado dentro dos conceitos de Deleuze e Guattari (1995) que será discutido mais adiante neste mesmo capítulo.

¹⁴ O sujeito perpassa por diversas relações ao longo de sua vida: com a família, amigos, emprego, etc., que irão influenciar e transformá-lo de vários modos. As relações pedagógicas em dança são mais uma situação que o sujeito que decide fazer aulas de dança será atravessado. O espaço de aprendizado em dança irá contribuir também para a sua formação. Por isto, as ações pedagógicas precisam fazer constantes reflexões sobre sua prática, assumindo a sua importância na formação dos sujeitos.

2007, p.27), eles se tornam corpo. É importante questionar como a relação de ensino-aprendizagem em dança afeta os corpos, articulando com a possibilidade de contribuir para a formação de um corpo propositor que só pode acontecer através de processos emancipatórios.

O que se mostra relevante ressaltar é que, não há a necessidade de ações opressoras e controladoras para o aprendizado efetivo da dança e que ensinar, como já foi dito anteriormente, vai muito além de conteúdos fixos. As atitudes pedagógicas intervêm nas formações dos indivíduos e devem ser consideradas tão relevantes quanto os conteúdos ensinados. Ações pedagógicas que reforçam as ações dos poderes como já foram citadas, imprimem um entendimento no corpo que interfere diretamente nos modos de perceber e agir no mundo. O primado destas relações pedagógicas são as correlações de forças que atuam oprimindo os corpos, contribuindo na diminuição da potência de agir dos mesmos.

Não é algo simples e não há um modelo a se seguir, porém é preciso que o docente esteja se questionando a todo o momento, sobre como as suas práticas podem estar interferindo nos corpos dos alunos, fortalecendo ou não as ações dos poderes. Porém, o poder não é algo simples, único. É preciso compreender como ele age e interfere nas nossas vidas. Para tal, vamos dialogar com alguns autores que são fundamentais para o caminhar desta jornada.

2.3- DIALONGANDO COM FOUCAULT E DELEUZE

Estas questões apresentadas nessa pesquisa sobre o ensino da dança ainda são recorrentes, acontecendo numa relação vertical a qual o aluno é colocado como se não tivesse competências, sendo o professor o que tudo conhece. Assim, este encaminha o processo de aprendizado como uma ordem, onde os movimentos que podem ser pensados como um tipo de escrita do corpo e de cada corpo, são entendidas como uníssona. Não é desconsiderar os comandos feitos em aula, mas entender que há várias formas de direcionar os comandos e de escrever em movimento.

Desta forma, as restrições como limitação aliadas as questões já mencionadas, são características de um absolutismo, do poder soberano. Foucault (1987) aponta que existe uma forma de poder que é o poder monárquico, absoluto, autoritário, que está em torno da figura soberana, o rei. O entendimento de poder a partir de um soberano ainda perdura nos dias atuais ao ponto de contaminar corpos e contextos, a exemplo de quem ensina dança. Algumas ações pedagógicas em dança ainda demonstram uma contaminação desse tipo de entendimento, no momento que todo o processo da aula de dança é apenas comandado pelo professor, o soberano.

O poder soberano garante a ordem, pondo em prática sua superioridade para sempre reconstituir a soberania lesada: “estabelecer um equilíbrio que de fazer funcionar, até um extremo, a dissimetria entre o súdito que ousou violar a lei e o soberano todo-poderoso que faz valer sua força” (FOUCAULT, 1987, p.49). Por incrível que pareça, ainda nos dias atuais, a figura do soberano ganha outras camuflagens e se dissemina em micro contextos. Mas será mesmo que este poder soberano se encontra distanciado de alguns modos de ensino da dança?

Algumas características do poder soberano como o absolutismo, a voz centrada em apenas um sujeito, pode ser percebida nas práticas de ensino-aprendizagem em dança quando o professor não promove a chance do aluno perceber, investigar e entender como o movimento ocorre no corpo dele. Parte do professor apenas comandar toda a aula, a decisão do que se deve dançar, sem dar pistas para se entender as múltiplas possibilidades de dançar. Ou seja, o professor impõe sobre o que e como cada corpo deve dançar, ao invés de colaborar para que cada aluno perceba que há um modo particular de cada corpo se organizar até mesmo quando o foco tem como ênfase a execução.

E ainda concomitante a estas ações, muitas vezes os professores ainda aplicam atitudes punitivas como gritar para o aluno: “você está dançando errado!”, “Você deve fazer como eu estou fazendo/ ensinando”. O julgamento do modo do outro dançar baseado em si mesmo (que é legitimado como certo), está frequentemente associado às ideias punitivas de erro, do que é inapropriado. Mas há de se compreender que o certo e o errado ditado como exemplo e punição impede o entendimento que recai na percepção de que

cada corpo tem um jeito de dançar, mesmo no aprendizado de passos, e não há como copiar fielmente nada, uma vez que cada corpo possui suas singularidades. Como estas ideias punitivas podem ainda ser tão vívidas no ensino da dança?

O corpo experiência em fluxo suas possibilidades de diálogos entre aptidões e aprendizados. O reconhecimento e a implementação ocorrem nesse processo. Assim, cada implementação resulta de uma experiência única. Não há cópias, portanto, dos estados de corpo. (BITTENCOURT, 2012, p. 80)

Ainda é muito frequente no ensino da dança professores que organizam as relações considerando-se soberano, atrelado, portanto, a uma condição absolutista. A questão é por que ainda é tão recorrente este tipo de ação pedagógica, quando já compreendemos o corpo em sua complexidade e em sua capacidade de transformar continuamente?

É urgente criar espaços de discussão onde não se olhe apenas para o ensino entressado pelo poder soberano, que ainda é tão comum. Precisamos, sim, buscar mecanismos que colaborem para a formação de um corpo propositivo, inventivo, transformador, e conseqüentemente com mais possibilidades de perceber e contestar à ação dos poderes sobre os corpos.

Afinal, este modo de entender o ensino da dança é um retrocesso, uma vez que enclausura e nega as possibilidades inventivas do corpo, reduzindo a dança a uma realização instrumentalizada de movimentos. Por ser ainda tão recorrente, se faz necessário problematizar e pensar em outros modos de fazer dança em que o professor seja mais um e não o único. É preciso inventar caminhos.

Além do poder soberano, outras formas de poder se encontram presentes nestas práticas pedagógicas de dança, já que os poderes que se encontram emaranhados nas ações pedagógicas em dança silenciando os corpos dos discentes possuem também, características de um poder disciplinador. Michel Foucault elucida que por volta dos séculos XVII e XVIII, nas sociedades ocidentais, o Estado substituiu a figura do soberano, alterando o

seu princípio de “fazer morrer e deixar viver” pelo de “fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 1999, p.287).

Apesar de não desaparecer por completo, o direito de soberania foi penetrado e modificado por este novo direito e, então, neste período, o poder soberano deu lugar ao poder disciplinar¹⁵. Neste último, surgem tecnologias e estratégias que tomam e invadem os corpos, sendo estabelecidas por instituições que modelam e são modeladoras do poder disciplinar como a escola, família, dentre outras. Esta nova forma do poder disciplinar gera desdobramentos na biopolítica¹⁶, instaurando uma nova estratégia de poder que tem seu cerne na vida do ser humano, o biopoder. Foucault (1988) aponta que

Se pudéssemos chamar de ‘bio-história’ as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana. (FOUCAULT, 1988, p.134)

A disciplina, portanto, busca a fabricação, a objetivação de sujeitos com um intuito de extrair sua produtividade e neutralizar sua criticidade. Isto fica muito claro quando o professor de dança em suas ações reduz a função dos alunos a realizar os movimentos ensinados com perfeição, limitando o aprendizado da dança a isto, ao invés de buscar práticas que instiguem os corpos. O corpo é colocado como um instrumento de rendimento, que não questiona, não indaga, não se coloca. Um corpo pensado como serial.

Para Foucault, o poder não tem uma noção substancialista. Este é instável, constantemente alterado por incansáveis lutas que modificam suas estratégias e configurações. É um jogo de forças que está sendo a todo o momento transformado pelas relações entre os sujeitos. O poder é “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem

¹⁵ Apesar desta delimitação, Foucault (1999) aponta que o direito soberano não deixou de existir completamente para que o outro viesse a surgir. Ele diz que não há exatamente uma substituição, mas, sim, uma complementação.

¹⁶ Situação em que a política busca encarregar-se da vida, tendo esta como seu objeto principal.

e constitutivas de sua organização.” (FOUCAULT, 1988, p.88). Deste modo, nas aulas de dança, as ações pedagógicas englobam relações de força que corroboram com ações pautadas no entendimento de que o professor retém o saber, reforçando a ideia de transmissão do conhecimento, gerando uma efetiva relação de domínio.

Foucault aponta que o poder não provém de um foco central, que se esparrama, este é onipresente: “[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” (FOUCAULT, 1988, p.89). Por isso, não cabe mais entender o poder como pertencente apenas as instituições, mas percebê-lo em todas as relações humanas, assim como nas relações pedagógicas em dança, que é constantemente atravessada pelo jogo de forças.

O exercício do poder se dá num campo de forças móveis e dissonante. Ele atua nos corpos dos indivíduos, num conjunto de estratégias que tem como base o modelo disciplinar. Assim, nas aulas de dança em que o professor alimenta o silêncio pela impossibilidade de outros dizeres, é inegável a existência do exercício de poder.

A ação pedagógica em dança ainda replica relações entre docente e discente que são embasadas no arcabouço da disciplina dos corpos, onde os conteúdos apresentados se submetem a rigidez de respostas únicas, sem respeitar a individualidades dos corpos, suas experiências.

O corpo é alvo e objetivo do poder. Deste modo, pode-se perceber que nas aulas de dança não é apenas o poder soberano que ainda está presente, já que o mesmo simbolicamente não morreu, mas outros modos de poder também estão: como o poder disciplinar. Para Foucault, o indivíduo é formado pelas ações que os poderes exercem sobre o seu corpo:

[...] encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1987, p.163).

É importante ressaltar, porém, que o poder disciplinar não é inato. Ao contrário, é externo, mas se internaliza no corpo. Por isso, quando se pensa

em ensinar dança, o professor precisa estar atento às suas conduções em aula, questionando como ele pode contribuir para a formação. As informações ao serem capturadas geram profundas modificações, sendo transformadas em corpo, como afirma Greiner (2006):

“Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo. (2006, p.130)”.

O poder disciplinar formata uma nova organização da sociedade, a qual a disciplina e a vigilância eram cumpridas no processo de moldagem do indivíduo, para conseguir corpos com sua máxima produtividade, corpos úteis e dóceis, aquele “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 126) pelo poder. Tais questões se relacionam com as aulas de dança, no momento em que muitos professores apontam um modo de se movimentar e um corpo ideal para a dança, focando apenas na repetição contínua, enfatizando o produto como o objetivo principal. Bittencourt (2012) traz que

A insistência em manter o belo como condição *apriorística* na dança, através da propagação de modelos de corpos ideais, constitui uma estratégia imobilizadora, de dominação. Isto porque a informação que está impregnada na forma de instrução universal (o belo) impede o entendimento de que cada corpo se organiza de um jeito, age de um jeito e realiza um tipo de beleza diferente do outro. (BITTENCOURT, 2012, p. 82)

Para uma maior efetivação, o poder disciplinar buscava organizar toda a estrutura social no espaço a fim de exercer o controle de modo mais efetivo. A vigilância representava uma forte ferramenta do poder na medida em que se assegurava em vigiar os corpos/sujeitos. Foucault aponta que o sujeito vigiado sentia-se mirado pelas forças constantes, a ponto de acabar por interiorizar, e vigiar a si mesmo (FOUCAUT, 1987).

Na dança, podemos perceber que ainda há uma vigília imbuída nos valores disciplinares, uma vez que muitos professores acabam por ditar modos como exemplos absolutos, além de entender que disciplinar é controlar corpos. Assim, o “bom” aluno deve entrar na sala de aula, aquecer e alongar o corpo, esperar o professor na ideia de uma concentração como silêncio, e por fim buscar realizar os movimentos com “perfeição”. Tal exemplo não significa que este modelo seja incompetente, afinal se sustenta há anos, mas disseminar como único é um problema, já que a ação de disciplinar implica na produção de fábricas de indivíduos como produto das mesmas; uma tecnologia específica do poder:

[...] um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia” (FOUCAULT, 1987, p.189).

E algumas aulas de dança acabam por reforçar procedimentos disciplinares, contribuindo para a formação de indivíduos sujeitados e moldáveis, que resvalam em entendimentos para todos os âmbitos da vida.

As relações de forças não finalizam no docente dentro do espaço da sala de dança. Por isso é importante alargar o entendimento de poder, para um biopoder, que atua na vida dos sujeitos, já que no mundo permeado por tantas informações, modos diferenciados de agir no mundo e na dança coexistem. O que significa que é necessário por em questão ações pedagógicas coercitivas, disciplinadoras e inibidoras de soluções criativas. Esta é uma ação política, de resistência.

2.4- O BIOPODER NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA

Por que o poder só se exerce sobre nós. Sem nós, o poder não tem sentido nenhum. Ora, se ele se exerce sobre nós, é porque nós somos muito importantes para o poder. É assim, tipo aquelas ligações telefônicas que você liga e aí fica esperando, e do outro lado da linha diz assim: “não desligue, você é muito importante para nós”... nós somos... é a mesma relação.

(FUGANTI, 2007)

Para entender o que é biopoder, trarei o conceito de Foucault (1988), que aponta que até então, o foco era um poder que se aplicava ao corpo máquina, buscando discipliná-lo para uma maior eficácia. Porém, esse novo modo estava preocupado com o corpo biológico, o corpo-espécie, “corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos.” (FOUCAULT, 1988, p.131). O biopoder, diferente do poder disciplinar, que tinha como foco os corpos dos indivíduos, atua na vida e em seu corpo populacional.

E deste mesmo modo, é possível pensar que as atitudes do professor de dança durante a aula, afetam os corpos dos alunos de um modo que não se encerra no espaço da sala de aula e, sim, afeta seus modos de se relacionar com os mais diversos aspectos da vida. É uma ampliação do entendimento de poder, o biopoder. Não se pode mais tratar as atitudes que reforçam a ação dos poderes durante a aula de dança como algo isolado, pontual. São atitudes que interferem diretamente nos modos que os corpos vão se relacionar com o mundo, resvalando em toda a sua vida. Por isto, não se pensa mais em um poder que se finda no espaço da aula, mas num poder que muitas vezes se instaura e repercute nas relações extra sala de aula.

Foucault (1988) afirma que esta nova forma de poder trata de regulamentar a vida. Não é mais apenas o sujeito/corpo submetido às amarras do poder, mas toda a população, a cidade, inclusive os seus espaços, assim como os espaços de ensino da dança, que muitas vezes sofrem e reforçam as ações destes biopoderes. Este poder sobre a vida estabelece uma gestão da vida e a “função mais elevada já não é matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo.” (FOUCAULT, 1988, p.131).

A biopolítica se ocupa de fenômenos coletivos os quais se relacionam com processos políticos e econômicos. Aqui os fenômenos individuais são relevados a partir de um contexto dentro da coletividade. Para se indicar mecanismos reguladores dentro de um estado global, a intervenção se faz através de dados e estimativas: como aumentar a duração da vida, controlar as taxas de mortalidade, dentre outros. A biopolítica age encarregando-se da vida, otimizando-a e regularizando-a. E são estes mesmos entendimentos que estão imbricados na aula de dança quando o professor

afirma que ele é o único modelo (de corpo, de movimento) a se seguir, encarregando-se do jeito de dançar dos seus alunos e de seus corpos. Ele busca otimizar estes corpos para dança, tentando fazê-los encaixar nos estereótipos de corpos “perfeitos”, que dançam “perfeitamente”. O modo certo do aluno dançar é proposto e legitimado pelo docente, reforçando a dominação do corpo de muitos por um, impedindo assim, que o aluno se aproprie do seu próprio corpo.

O biopoder destaca e se encarrega da vida e prolonga-se por toda a sua extensão, apontando como se viver, pois tem o seu limite na morte. O professor de dança se encarrega do corpo e do aprendizado do discente, uma vez que o aluno só aprende pela via do professor. É destacada uma relação de causa e efeito. Assim, o dançar do aluno sempre está submetido a outro corpo. Estes entendimentos são corporificados, admitindo a submissão de um corpo ao outro, no contexto em que sua dança e sua vida também estão sujeitadas. Desta maneira, a relação professor-aluno em dança também reforça as ações de dominação, contribuindo para a formação de corpos não críticos e, portanto, passivos, que se sujeitam aos modos de vida impostos pelos biopoderes, quase sem questionamento.

A biopolítica transformou a vida num objeto de dominação do poder. E nesta mesma direção, estes modos de conduzir o ensino da dança citados acima, reforçam a ação dos biopoderes convertendo o corpo do aluno em um instrumento de realização de comandos, ou seja, os corpos nesses contextos também são objetos de dominação.

Nas aulas de dança os conteúdos que são abordados são muitas vezes voltados para um tipo determinado de corpo, desconsiderando as suas diferenças e contextos. É ressaltado que todos realizem os movimentos do mesmo modo dentro de um modelo, uma representação em larga escala de um exemplo geral estabelecido pelo docente. Esta é a principal característica do biopoder, que aparece como um conjunto de estratégias que busca controlar a vida dos sujeitos.

O biopoder investe na vida a fim de torná-la cada vez mais apta a produzir, buscando minimizar intercorrências que afetem esta produção. Todos os mecanismos que simulam uma preocupação com o bem-estar dos corpos, visando um desenvolvimento social, estão na verdade investindo em uma nova

sujeição, maximizando e sugando as suas forças. Mais um ponto fortemente percebido que não se pode esquecer é a recorrência da comparação de forma destrutiva e a eleição de corpos como exemplos em sala de aula, que geram situações humilhantes quando: condena o aluno por não conseguir fazer determinado movimento, quando adjetiva um aluno de bom ou ruim, quando afirma que apenas alguns nasceram para dançar, quando aponta por meio de atitudes que ele é o único correto não deve ser questionado, dentre outros, ratificando que estes comportamentos fazem parte e até são necessários para ensinar a dançar. Ainda é percebido que muitos professores e alunos de dança concebem este modo de conduzir a aula como inerentes à dança, enquanto na verdade só reforçam a dominação e sujeição dos corpos presentes naquele espaço.

A vida encontra-se submetida às diversas ações do poder, porém este se encontra em constante processo de transformação. Deleuze (1990) aponta que no final do século XIX e início do século XX, a sociedade começou a revelar transformações relevantes e o poder também iniciou algumas mudanças. O autor assinala que temos vivenciado no tecido social, o controle, mais do que disciplinar e vigiar. E desta mesma forma, podemos perceber nas ações pedagógicas o biopoder, que além de ter características disciplinadoras, também exerce o controle sobre os corpos. As novas tecnologias geraram um deslocamento das relações de poder para um campo virtual, caracterizando uma nova sociedade: a sociedade de controle.

2.5- O CORPO CONTROLADO

A sociedade de controle relaciona-se com os conceitos apontados até então, partindo de uma análise das sociedades disciplinares e do biopoder, porém traça um percurso próprio. Tendo como um ponto de partida os conceitos Foucaultianos, Gilles Deleuze (1992), alarga e desdobra a identificação das tecnologias do poder buscando apontar como os dispositivos de poder e a biopolítica se alteraram a fim de afirmar formas mais efetivas da ação do poder, o controle. O foco não é mais apenas a vida em seus processos biológicos, e sim a vida como um todo.

Deleuze aborda que estamos atualmente vivendo nas sociedades de controle em um artigo intitulado “Post-scriptum sobre as sociedades de controle” e uma entrevista a Toni Negri (Controle e devir), ambos em 1992. Apesar do pouco material bibliográfico sobre o assunto, Deleuze trouxe uma imensa contribuição para refletirmos e compreendermos como as ações do poder nas relações pedagógicas em dança são normalizadas e muitas vezes imperceptíveis, mas que buscam instaurar o controle sobre os corpos dos educandos, diminuindo-lhes a sua potência de existir.

Deleuze assinala que estamos saindo das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, a qual as instituições de confinamento e disciplina ainda permanecem, mas, contudo, sofreram alterações e se encontram em crise, dando espaço a novas tecnologias de poder. Novos tipos de sanções que fomentam a estrutura de poder e controle estão sendo feitas, deixando para trás o poder disciplinar: “estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 215-216). E não distante disto, é perceptível em muitas ações pedagógicas em dança, além da disciplina, o controle pelo o interesse no silenciamento dos corpos, enfatizando a coerção sobre os alunos.

A transição de uma sociedade a outra se deu, segundo Deleuze (1992), após a Segunda Guerra Mundial de forma progressiva, uma vez que as instituições disciplinares entraram em crise e foi necessário buscar outras formas de efetivação do poder. Ou seja, a crise da sociedade disciplinar se deu não por um abrandamento dos seus laços coercitivos, mas por um surgimento de outros métodos de vigilância e controle. É preciso salientar, no entanto, que um tipo de sociedade não some para que a outra ocupe seu lugar, mas novos espaços vão sendo capturados e colonizados pelos novos tipos de poder que vão se instaurando.

Não há apenas um jeito de estabelecer relações pedagógicas, o que significa que nem todas são coercitivas e se nutrem no controle. Contudo, não se pode negar que a tentativa de silenciar corpos e aprisioná-los a modelos coexiste no ambiente de ensino da dança, o que é uma antítese ao se tratar de dança, que é arte e tem como característica de existência a criação. É

importante problematizar atitudes docentes que enfatizam uma imobilidade naquilo que existe por ser móvel: o corpo em movimento de dança.

O modo de conduzir as relações pedagógicas em dança, frequentemente contribui para o controle do corpo do aluno, no momento que não são criados mecanismos para o aluno reconhecer-se ativo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando sempre o professor como o exemplo a seguir. Deste modo, os alunos não se apropriam dos seus corpos porque não exercitam a autonomia para exporem suas falas em movimento de dança, o que os deixa suscetíveis às ações do outro. Seus corpos e fazeres são controlados pelas vontades do outro. É o professor de dança que legitima o seu dançar e suas ações na aula. Não é instigado o questionamento e reflexão, havendo pouca abertura para outras formas de se relacionar com os acontecimentos e o mundo. O controle age subtraindo o engajamento dos corpos.

Dentro deste contexto das sociedades de controle, houve uma alteração na natureza do próprio poder. Este agora é disperso em rede, cada vez mais difícil de localizar. Numa sociedade completamente controlada, o poder não tem mais apenas uma face, suas instâncias se dissipam entre os corpos. Não se trata aqui mais de confinar, construir muros para exercer o poder, aqui ele se encontra difuso, em rede, modulando a existência. Por isso muitas vezes, pode ser difícil perceber como algumas atitudes pedagógicas em dança, que por vezes são consideradas tão normais e inofensivas, acabam por reforçar a sujeição dos corpos, impondo o controle e o silenciamento. É importante, perceber e questionar as implicações entre os poderes e as práticas pedagógicas em dança, localizando-os dentro de uma problemática biopolítica.

Em suas colocações, Deleuze (1992), assinala que nas sociedades de controle, a expropriação da vida pelos poderes se dá em todos os seus sentidos, biológicos, psicológicos, emocionais, relacionais, dentre outros. O biopoder atua na vida como um todo. Pelbart (2007) complementa:

Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade. Tudo isso foi violado,

invadido, colonizado; quando não diretamente expropriado pelos poderes. (2007, p.57)

Peter Pál Perbart (2007) enfatiza que nenhuma instância da vida se mostra preservada às ações dos poderes. Todas estão sujeitadas aos processos modulantes do controle. Nossos modos de pensar, acreditar, sentir, amar, ser e estar no mundo e até os nossos desejos, encontram-se usurpados pelos poderes: “Até mesmo o sexo, a linguagem, a comunicação, a vida onírica, mesmo a fé, nada disso preserva já qualquer exterioridade em relação aos mecanismos de controle e de monitoramento.” (PERLBART, 2007, p.58). E as relações pedagógicas em dança são perpassadas constantemente pelo controle, não só reforçando os mecanismos de coerção, como também sendo contaminadas pelos poderes em suas trocas incessantes com o mundo. Ou seja, a relação professor-aluno não só reforça a ação dos poderes, como também sofre a ação destes.

É um poder sem uma única direção, anônimo, que se encarrega da vida tornado-a produtora:

Para resumi-lo numa frase simples: o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo. Já não estamos às voltas com um poder transcendente, ou mesmo com um poder apenas repressivo, trata-se de um poder imanente, trata-se de um poder produtivo. (PERBART, 2007, p.58)

A eficiência dos poderes se dá, em grande parte, pela naturalização dos seus dispositivos. Ações pedagógicas em dança que silenciem e diminuam a potência de existir dos corpos, ainda são muito normatizadas, e acabam se alastrando como modos consolidados de ensinar, desconsiderando as suas implicações nos corpos que aprendem a dançar. Os micropoderes atuam nas relações de ensino-aprendizagem em dança, atravessando os corpos ali presentes, sendo pouco a pouco incorporados, condicionando e modulando os modos de ser e estar no mundo.

E o poder atua, sobretudo, no e pelo corpo. É ele, em todas as suas possibilidades de existência, o “espaço” onde se efetuam as estratégias de sujeição e dominação. O corpo e todas as suas possibilidades de afetar e ser

afetado é primordialmente transpassado e arrematado pelos poderes. É através/no corpo que surgem, permanecem e sobrevivem as ações de poder. Por isso, precisamos discutir como as práticas pedagógicas em dança, que se relacionam diretamente com o corpo em movimento, estão gerando afetos e intervindo nos modos como os sujeito se relaciona consigo mesmo e com o mundo.

2.6- Afetos no Corpo que aprende dança

Sob a luz de Spinoza, Deleuze (1988) discorre sobre o conceito de afeto, elucidando que são os afetos que possibilitam nos pormos em meio a modos de vida mais potentes. Antes de tudo, ele aponta que não há perceptos sem afectos. Deste modo, ele define os perceptos como “um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente.” (DELEUZE, 1988, p.53). Deleuze aponta que há diferença entre percepto e percepção, uma vez que este primeiro é entendido como um conjunto de percepções e sensações que extrapolam o sujeito que a sente, ou seja, a percepção faz parte dos perceptos.

E desse modo, ele aponta também a diferença entre o afecto e a afecção. A afecção é entendida como o estado de um corpo sofrendo a ação de outro corpo. Toda mistura de corpos é entendida como afecção, assim como afirma Deleuze (1978):

Numa primeira determinação, a afecção é isto: é o estado de um corpo considerado como sofrendo a ação de um outro corpo. O que isso quer dizer? "Eu sinto o sol sobre mim", ou então, "um raio de sol pousa sobre você": é uma afecção do seu corpo. O que é uma afecção do seu corpo? Não o sol, mas a ação do sol ou o efeito do sol sobre você. [...] A afecção [affectio] é uma mistura de dois corpos, um corpo que se diz agir sobre outro, e um corpo que recolhe o traço do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada de afecção. (DELEUZE, 1978, s/p)

As relações pedagógicas em dança são marcadas por afecções, pois os corpos dos professores e dos alunos sofrem ações uns dos outros,

incessantemente. Por este motivo, não se pode mais conceber ações pedagógicas que diminuam a potência de agir dos corpos presentes em uma sala de aula, considerando-as como parte irrelevante do processo de ensino da dança.

A afecção tem uma natureza de efeito, não só de causa, uma vez que o corpo afetado desconhece as causas, mas conhece a todo o momento, o seu efeito. Na afecção, a natureza do corpo que sofreu a alteração é mais ressaltado do que o corpo que o fez sofrer. As afecções seguem outras afecções, produzindo fluxos contínuos. Estes fluxos são denominados, os afectos.

É certo que o afeto supõe uma imagem ou ideia (afecção) da qual deriva como da sua causa. Contudo, não se reduz a ela; possui uma outra natureza, sendo puramente transitivo e não indicativo ou representativo, sendo experimentado numa duração vivida que abarca a diferença entre dois estados. (DELEUZE, 2002, p.25)

Além do aprendizado dos passos de dança, estas ações dos professores que limitam a experiência nos corpos, também serão aprendidas e incorporadas, gerando afectos de dominação e controle. Os afectos são entendidos como algo não-representativo. Deleuze (1978) exemplifica o amor, a esperança, os quais há uma ideia do que se ama, do que se espera, entretanto, eles em si não representam absolutamente nada. O afecto é uma variação que acontece no corpo determinada pelas ideias que possuímos. Há um primado da ideia sobre os afectos. Porém, estes são formas de pensamento com natureza distinta, mas que possuem relação. É a partir de uma ideia que este pode vir a ser:

Há um primado da idéia sobre o afeto por uma razão muito simples: para amar é preciso ter uma idéia, por mais confusa que seja, por mais indeterminada que seja, daquilo que se ama. (DELEUZE, 1978, s/p)

Nossas ações são consequências de uma instauração de afectos. Por isso, se faz necessário pensarmos como e quais afectos são mobilizados

nos alunos no momento que ensinamos dança. Como determinadas ações pedagógicas afetam outros corpos? No momento que a relação professor-aluno é marcada por atitudes de controle e dominação, gerará afetos que contaminarão os corpos de determinados modos, resvalando em todos os seus modos de se relacionar. Só é possível pensar em outros modos de agir e se relacionar com o mundo, à medida que pensamos em outros afetos. As transformações estão intimamente associadas aos afetos.

Os afetos não são o sentimento contido na afetividade, são o que vai além da afecção, ultrapassando aquele que é atravessado pelo o que o moveu. Deleuze e Guattari (1992) apontam:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. (1992, p.213)

As pessoas são, antes de tudo, constituídas por seus afectos. É através deles que o sujeito torna possível aumentar a sua potência de existir. Diariamente as pessoas vivenciam e experimentam as mais diversas situações pelas quais afetam e são afetadas nos encontros com outros corpos, gerando modificações na sua potência de agir no mundo, ora diminuindo esta potência, ora aumentando-a. E para quem faz aulas de dança, este é mais um espaço de afecções do corpo. Por isso, insisto que o professor de dança deve refletir sobre sua prática de forma a contribuir para a produção de afectos que ressaltam a potência dos corpos e toda sua possibilidade de transformar.

Deleuze (1978) elucida que Spinoza aponta que é apenas por e a partir dos afectos que é possível o corpo conhecer a si próprio e ter acesso ao mundo. Os afectos são uma potência afirmativa. Estes indicam a todo o momento uma passagem, sendo a variação incessante na potência e força de agir e existir.

(...) há uma variação contínua sob a forma aumento-diminuição da potência de agir ou da força de existir de acordo com as ideias que se tem. (...) à medida que uma ideia substitui a outra eu não cesso de passar de um grau de perfeição a outro, mesmo minúsculo, e é esta espécie de linha melódica da variação contínua que vai definir o afeto (affectus) ao mesmo tempo em sua correlação com as ideias e sua diferença de natureza com as ideias. Nós nos damos conta desta diferença de natureza e desta correlação. Vocês dirão se isto lhes convém ou não. Nós temos todos uma definição muito sólida do affectus; o affectus em Espinosa é a variação contínua da força de existir, enquanto esta variação é determinada pelas ideias que se tem. (DELEUZE, 1978, s/p)

Neste sentido, nas relações pedagógicas nas aulas de dança, é possível pensar sobre quais são os afectos que mobilizam as práticas pedagógicas. De quais modos os corpos estão desenvolvendo suas potências quando são submetidos aos dizeres do outro? Suas potências e forças de agir encontram-se notavelmente diminuídas neste processo e tanto o controle quanto os poderes são mais efetivos, quando há a diminuição da potência do corpo.

As relações pedagógicas são muito potentes por possibilitarem as mais variadas produções de desejo. Como foi dito, anteriormente, até os nossos desejos encontram-se capturados pelos poderes, inclusive estes poderes que estão emaranhados nestas relações. Aqui, além de pensar em atitudes que fortalecem as ações de poder oprimindo e assaltando a nossa existência, é válido pensar em agenciamentos de desejo que enfraquecem as formações de poder. Mas do que se tratam os agenciamentos e o desejo para Deleuze e Guattari?

2.7- AGENCIAMENTOS E O DESEJO

Antes de discutir sobre a relação entre desejo e poder, é preciso passear pelo entendimento de agenciamento. Deleuze e Guattari (1995b) trazem o conceito de agenciamento ratificando a ideia do indivíduo/corpo/sujeito como algo não pronto. Ao contrário, ele está sempre produzindo

a si mesmo, produzindo o real, sendo o real sua potência de ocasionar. Ou seja, o corpo não é algo concluso, está em incessante processo de produção.

O agenciamento pode ser entendido como algo que passa pelo menos entre dois agentes, elementos, um cofuncionamento, de modo que todo agenciamento se dá entre diversos outros:

O agenciamento é o cofuncionamento, é a "simpatia", a simbiose[...] É isso agenciar: estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior." (DELEUZE; PARTNET, 1998, p 43 e 44).

Nos agenciamentos prevalece à lógica da conexão, é sempre um novo "e", gerando complexos de relações e novos agenciamentos. Ou seja, a relação professor-aluno em dança precisa ser entendida como um agenciamento que produz diversos novos agenciamentos de modo incessante.

E nesse agenciamento professor-aluno em dança, quais agenciamentos estão sendo produzidos quando o professor tem atitudes que afetam diminuindo a potência dos corpos, reduzindo-os a instrumentos de obediência de comandos? Ao criar agenciamentos que reforcem essas ideias, surge a possibilidade dos alunos multiplicarem novos agenciamentos que aceitem e legitimem a ação da dominação e controle sobre seus corpos. Ou até como controladores.

É claro que nestes contextos de ensino de dança, muitos alunos poderão também criar agenciamentos que sejam contrários a estas ações, afinal eles vivenciam diversos outros contextos além das aulas de dança. Mas focando nas ações pedagógicas nas aulas de dança, que é o objeto deste trabalho, se um aluno não é estimulado a questionar, a problematizar, é possível que produza agenciamentos que fortaleçam estes agenciamentos criados pelo professor.

Deleuze e Parnet (1988) apontam que é o agenciamento que produz os enunciados, não os sujeitos que o enunciam:

A unidade real mínima não é a palavra, nem a idéia ou o conceito, nem o significante, mas o *agenciamento*. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados

não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, tampouco não se referem a sujeitos como sujeitos de enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos. (DELEUZE; PARTNET, 1998, p.65)

O agenciamento estabelece o cruzamento entre o regime de signos e os corpos, sendo regime de signos: “qualquer formalização de expressão específica, pelo menos quando a expressão for lingüística. Um regime de signos constitui uma semiótica.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.50). Este se define como um emparelhamento de fluxos diversos agenciando corpos, partículas e palavras. Ou seja, é possível entender o agenciamento quando for possível descrever e perceber o acoplamento de um regime de signos e de relações de matérias correspondente. Quais agenciamentos estão sendo produzidos numa aula de dança que reforce o silenciamento dos corpos?

Há determinados tipos de condução numa aula de dança que geram e são gerados pelos diversos agenciamentos. O entendimento de que o professor é o único a ser relevante, que o papel do aluno é obedecer a comandos e dançar do jeito que o professor quer, dentre outros. São todos agenciamentos que conduzem a um determinado tipo de fazer que colabora para o silenciamento dos alunos. Pensar em outros modos de conduzir que concebam o corpo em constante aprendizado, criando possibilidades de um corpo questionador, propositor, um corpo inventivo, irão gerar agenciamentos que se multiplicarão, proporcionando modos de se estar no mundo mais ativo e transformador.

O agenciamento está, a todo o momento, afetando outros agenciamentos, não possuindo uma dimensão sedimentada de expressão e conteúdo (segmentos do eixo horizontal do agenciamento). A expressão é compreendida por Deleuze e Guattari (1995) como uma Máquina semiótica coletiva, remetendo a um regime de signos e o conteúdo não equivale ao referente ou conceito, é uma prática possuindo forma e substância (assim como a experiência), remetendo a uma Máquina social:

Mas o que não é ilusório são as novas distribuições do conteúdo e da expressão: conteúdo tecnológico caracterizado

por mão-ferramenta, remetendo mais profundamente a uma Máquina social e a formações de potência; expressão simbólica caracterizada por face-linguagem, remetendo mais profundamente a uma Máquina semiótica e a regimes de signos. (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p.79)

Eles não são ligados por uma relação necessária, mas “apenas isomorfismo com pressuposição recíproca.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p.56). Estes se mostram vinculados, no entanto independentes, uma vez que ambos são faces variáveis de uma função de estratificação, e suas articulações acontecem de modo duplo, sempre:

Na realidade, como toda articulação é dupla, não há uma articulação de conteúdo e uma articulação de expressão sem que a articulação de conteúdo seja dupla por sua própria conta e, ao mesmo tempo, constitua uma expressão relativa no conteúdo — e sem que a articulação de expressão seja dupla por sua vez e, ao mesmo tempo, constitua um conteúdo relativo na expressão. É por isso que entre o conteúdo e a expressão, entre a expressão e o conteúdo há estados intermediários, níveis, trocas, equilíbrios pelos quais passa um sistema estratificado. (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p.57)

O conteúdo enquanto agenciamento maquínico de corpos e a expressão como o agenciamento coletivo de enunciação. O primeiro diz respeito à relação entre os corpos, corpos animais, corpos humanos, corpos diversos. É o estado de mistura e relações dos corpos na sociedade. O segundo por outro lado, remete a um regime de signos compartilhado, ao enunciado, a “regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.25). Os autores apontam que

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico de corpos*, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.23)

A relação pedagógica em dança é um agenciamento que comporta os dois eixos, gerando sempre novos agenciamentos. No que se refere ao agenciamento maquínico dos corpos, é a relação dos corpos: professores com os alunos e vice-versa, e os alunos entre si. Em seguida são os enunciados, as falas ditas na aula, os comandos dados, os signos compartilhados, a condução durante a aula. É nesta mistura que entendimentos e agenciamentos são produzidos pelos sujeitos participantes das aulas de dança.

Percebe-se que existe uma troca de conhecimentos durante as aulas de dança. No agenciamento maquínico, os corpos dos alunos também afetam o corpo do professor gerando agenciamentos em ambos. Deste modo, fica ainda mais claro que não se sustenta a ideia de um professor que tudo sabe, que é o único importante no processo de ensino-aprendizagem, o único que deve ter voz. O que existe é a mistura de corpos. Os corpos dos alunos também fazem parte deste processo e devem ser estimulados a propor, sugerir, questionar, multiplicando agenciamentos que vão de encontro ao controle e silenciamento destes.

Nos agenciamentos maquínicos de corpos, o corpo é entendido como uma não dualidade entre o corpo social e o corpo natureza, ele é uno em suas multiplicidades. Este se refere a esta mistura de corpos e todos os processos que o afetam na relação com outros corpos:

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. Um regime alimentar, um regime sexual regulam, antes de tudo, misturas de corpos obrigatórias, necessárias ou permitidas. Até mesmo a tecnologia erra ao considerar as ferramentas nelas mesmas: estas só existem em relação às misturas que tornam possíveis ou que as tornam possíveis. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.25)

Por isso, o ensino da dança não deve estar isolado de todo o contexto social, mesmo porque é social. Os corpos presentes na aula devem ser compreendidos como integrados em suas relações natureza- sociedade,

mente- corpo. São potências que afetam todos os outros corpos em suas incontáveis relações.

Para Deleuze e Guattari (1995b), os agenciamentos coletivos de enunciação são “[...] transformações incorpóreas que se atribuem imediatamente aos corpos, nessa ou naquela sociedade.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.14). Os autores dão o exemplo do amor, que é uma mistura de corpos, mas a declaração “Eu te amo”, é um atributo não corpóreo dos amantes. Ou seja,

A transformação incorpórea é reconhecida por sua instantaneidade, por sua imediatidade, pela simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz; eis por que as palavras de ordem são estritamente datadas, hora, minuto e segundo, e valem tão logo datadas.[...] designam essa relação instantânea dos enunciados com as transformações incorpóreas ou atributos não-corpóreos que eles expressam. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.14).

É preciso enfatizar que os agenciamentos maquínicos e os agenciamentos de enunciação têm cada um suas próprias formas heterogêneas, que permanecem autônomas. Não é possível afirmar que o primeiro determine o segundo, não se trata da redução de um ao outro. O que existe é uma relação entre os agenciamentos, os dois intervêm e percorrem um ao outro de modo não hierárquico e recíproco. Ou seja, durante as aulas de dança, a mistura dos corpos (professor-aluno e alunos entre si) interfere nos enunciados, e estes interferem nestas relações entre os corpos. É uma relação não estanque de ambos que constituem os agenciamentos que se multiplicarão.

E é neste movimento de ambos, que o território se constitui. Eis o segundo eixo (vertical) do agenciamento. Além dos corpos e enunciados, este também é composto pelos lados territoriais, lados reterritorializados e picos de desterritorialização: “Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e,

de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam. (DELEUZE e GUATARRI, 1995b, p.23). O agenciamento sempre implica territórios¹⁷.

O conceito de agenciamento desacomoda a ideia de um sujeito como uma entidade pré-existente, uma natureza humana dada *a priori*. O sujeito só se constitui ao se agenciar. Dessa forma se coloca, também, em variação as relações pedagógicas nas aulas de dança. Esta relação quando conduzida de modo silenciador, impõe inúmeros limites ao corpo do educando, como já citado anteriormente. Assim, podemos pensar, que já que os agenciamentos conectam, compõem, produzem, quais tipos de agenciamentos de poder estão sendo realizados nas diversas práticas pedagógicas em dança?

Deleuze, em suas obras, prefere falar primeiro de agenciamentos de desejo antes de dispositivo de poder. Para o autor os agenciamentos de desejo comportam dispositivos de poder, mas não se reduzem a estes. Estes dispositivos estão sempre entre outros componentes do agenciamento, e o desejo encontra-se sempre agenciado:

[...] os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento.” (DELEUZE e GUATARRI, 1995b, p.84)

Assim, muitas práticas pedagógicas em dança são fortemente atravessadas por agenciamentos que comportam dispositivos de poder e afetam o desejo do educando. Os agenciamentos de desejo que são produzidos dentro de uma sala de aula de dança, por vezes acabam por desejar sua própria sujeição, no momento que os alunos concebem o professor como a figura que dança certo e por isso deve se submeter a todos os seus comandos, enraizando que o ao seu corpo cabe à obediência aos comandos dados por outrem para dançar bem.

Os dispositivos de poder não criam e nem constituem os agenciamentos. Não são eles que agenciam, eles compõem os agenciamentos: “Os dispositivos de poder não nos parece exatamente constitutivos dos agenciamentos, e sim fazem parte deles em uma dimensão

¹⁷ Os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização serão discutidos e aprofundados no próximo capítulo.

sobre a qual todo agenciamento pode cair ou se curvar.” (DELEUZE e PARTNET, 1998, p. 107). O desejo não é um dado natural, é sempre agenciado, e são os agenciamentos de desejo que disseminam as formações de poder. Não há uma redução dos agenciamentos de desejo aos dispositivos de poder, porém eles comportam dispositivos de poder, entre tantos outros componentes do agenciamento. Deste modo, é importante pensar em como as práticas pedagógicas em dança podem contribuir para criar, ao invés agenciamentos de desejo que reforçam os dispositivos de poder, agenciamentos de desejo de propor e transformar sua realidade?

Pode-se entender o poder como uma afecção de desejo, ou seja, os próprios agenciamentos de desejo já comportam os dispositivos de poder, como afirmam Deleuze e Parnet (1998):

À questão, como o desejo pode desejar sua própria repressão, como ele pode desejar sua escravidão, respondemos que os poderes que esmagam o desejo, ou que o sujeitam, já fazem parte dos próprios agenciamentos de desejo: basta que o desejo siga aquela linha, para ser levado, como um barco, por aquele vento. Não há mais desejo *de* revolução do que desejo *de* poder, desejo *de* oprimir ou *de* ser oprimido; mas revolução, opressão, poder etc., são linhas componentes atuais de um agenciamento dado. Não que essas linhas preexistam; elas se traçam, se compõem, imanentes umas às outras, emaranhadas umas nas outras, ao mesmo tempo que o agenciamento de desejo se faz, com suas máquinas emaranhadas e seus planos entrecortados. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.108)

Isto é percebido com uma situação muito recorrente nas aulas de dança, a qual o aluno se relaciona com professores que possuem atitudes repressivas como: gritar, comparar, diminuir, silenciar, dentre outras; e mesmo assim, entende que este é o modo normal e correto de aprender dança. Estas atitudes docentes são normalizadas e legitimadas. É o corpo capturado. Os agenciamentos de desejo criados neste tipo de relação, além de não reconhecerem, muitas vezes até desejam a repressão e a sujeição. E estes agenciamentos criam novos, que resvalam em outras instâncias de suas vidas, interferindo de modo efetivo no jeito que estes indivíduos se relacionam com o mundo.

O campo social é inteiramente percorrido pelo desejo. Só há o desejo e o social, nada além destes. Todas as forças, mesmo as mais destrutivas e repressivas de reprodução social são produzidas pelo desejo. Deleuze e Guatarri afirmam que:

A existência maciça de uma repressão social que incide sobre a produção desejante não afeta em nada nosso princípio: o desejo produz real, ou a produção desejante não é outra coisa senão a produção social.” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.48).

Por isso, se faz urgente pensar quais produções de desejo estamos criando nas aulas de dança. Não cabe mais normatizar ações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem em dança que diminuam a potência de agir dos corpos, uma vez que a dança pode, sim, contribuir para a produção de um desejo insurgente, corpos instigantes, problematizadores, que desejem a transformação, que inventem a si e o mundo.

Para Deleuze (1988), há um primado do desejo sobre o poder. Os dispositivos de poder atuam de modo repressivo esmagando os agenciamentos de desejo. Mas, o que é o desejo para estes autores?

2.8- O QUE SE DESEJA?

Será que... então, nós não desejamos a própria servidão? Será que no nosso modo de desejar não existe uma cumplicidade essencial, que faz com que a gente invista num dever-ser e perca a capacidade de se abrir pro acontecimento que nos mostra a potência de ser?

(FUGANTI, 2007)

Em sua obra “O anti-édipo” (2010), Deleuze e Guatarri afirmam o desejo como produção, não como falta: “O desejo é esse conjunto de *sínteses passivas* que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção.” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.43). E essa produção é sempre no real, na imanência da experiência, resultando interminavelmente na existência:

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. [...] O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.43)

Ou seja, nas experiências vividas nas aulas de dança, muitos desejos serão produzidos, e de acordo com as experiências vividas o aluno pode desejar várias coisas, dentre elas, tanto a sujeição, quanto o contrário disto. E o que vai ser fundamental nesta produção de agenciamentos de desejo na aula de dança, é a condução do professor, os modos de agir que escolhe para ensinar os passos de dança e tudo que envolve as ações pedagógicas.

O desejo sempre decorre de um encontro. Ele não espera o encontro para acontecer, porém é neste que ele se constrói e se agencia. É o encontro, que elabora este, como algo real. E o desejo não existe só, apenas é possível desejar em conjunto. Para compreender melhor, traz-se este exemplo: quando alguém deseja um carro, a pessoa não o deseja isoladamente, mas em um determinado contexto: os lugares que serão possíveis para se deslocar, a cor do veículo, as pessoas que poderão usufruir do bem, dentre outros. Em uma entrevista concedida a Claire Parnet (1988), Deleuze afirma que: “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto.” (DELEUZE, p.18)

Em um contexto onde a condução de aula de dança silencia os corpos, muitas vezes o aluno deseja sua própria sujeição ao professor e concomitantemente a isso, há o desejo de ser reconhecido como um bom dançarino: se encaixar no padrão de corpo ideal, de fazer o movimento dentro do considerado certo, dentre outros. E de acordo com os agenciamentos produzidos durante a aula de dança pode-se criar novos agenciamentos que reforcem ainda mais desejos de silenciar, da voz quase emudecida.

Por isso, o desejo é maquínico, uma vez que nunca funciona isoladamente, engendra-se em outras máquinas, agencia elementos e vem sempre agenciado. Deseja-se sempre mais, através de agenciamentos. O que se deseja é um conjunto de coisas que vêm agenciadas com o desejo. O desejo cria e esta criação acontece no real, ou seja, todo desejo é sempre produção de realidade. Deleuze e Parnet(1998) apontam que:

O desejo é sempre agenciado, maquinado sobre um plano de imanência ou de composição, que ele próprio deve ser construído ao mesmo tempo que o desejo agencia e maquina.” (p.84)

Nesta concepção, os autores apontam o desejo como máquina, acarretando no termo máquinas desejanter. Eles elucidam que há máquinas em todas as partes e acopladas geram múltiplos processos de produção. As máquinas desejanter são binárias estando sempre acopladas a outras, que ao estabelecerem relação criam possibilidades infinitas de surgimento de uma nova maquinação, com outro modo de operar. Ou seja, a cada encontro, diversas possibilidades do novo despontam e a cada aula de dança, novas possibilidades de maquinações são criadas.

As máquinas desejanter são máquinas binárias, com regra binária ou regime associativo; sempre uma máquina acoplada a outra. A síntese produtiva, a produção de produção, tem uma forma conectiva: “e”, “e depois”... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe está conectada, operando um corte, uma extração de fluxo (o seio — a boca). (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.17)

Deste modo, os autores apontam que, diferente do que se acredita, o desejo não é falta. Não falta nada ao desejo: “Não é o desejo que exprime uma falta molar no sujeito; é a organização molar que destitui o desejo do seu ser objetivo.” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.44). Não há uma falta primeira a qual a produção de desejo venha a preencher. É da produção social que a falta emerge, a qual já é organizada previamente.

A falta não é constitutiva do desejo e não é imanente aos sujeitos. É uma produção desejanter de fantasma, depositada, arrumada na produção social.

Sabemos bem donde vem a falta — e o seu correlato subjetivo, o fantasma. A falta é arrumada, organizada, na produção social. É contraproduzida pela instância de antiprodução que se assenta sobre as forças produtivas e se apropria delas. Ela nunca é primeira: a produção nunca é organizada em função

de uma falta anterior; a falta é que vem alojar-se, vacuolizar-se, propagar-se de acordo com a organização de uma produção prévia. (DELEUZE e GUATARRI, 2010, p.45)

Assim, também se cultiva a falta nas aulas de dança com discursos que apenas se dança bem quem consegue realizar determinado salto, determinado giro. O discente que não consegue executar, cultiva esta falta, diminuindo-se em meio a enunciados que propagam que apenas quando ele conseguir efetuar certa movimentação de um determinado jeito, dançará bem. Mesmo em um procedimento onde se exige determinada habilidade para se dançar um tipo de dança, não seria interessante perceber que cada corpo propõe de forma singular seu modo de dançar? É instaurada uma falta diante de uma infinita possibilidade de movimentações, que todo corpo possui em sua singularidade.

Cultiva-se a falta em meio à abundância de produção, instituindo o medo da falta, tornando o desejo do aluno dependente de um objeto que se coloca exterior a ele (às vezes até inalcançável), à medida que a produção de desejo permanece atrelada ao fantasma. Deste modo, não é a falta que produz o desejo, pois a falta é relacionada a um agenciamento que foi excluído, à medida que o desejo só existe em função de um agenciamento que se está incluído.

A máquina social está a todo o tempo esmagando os agenciamentos de desejo, operando pela lógica da falta, e muitas práticas pedagógicas em dança caminham neste mesmo sentido. É nos oferecido modos de vida, modos de dançar que visem nos manter em um constante estado de dependência a coisas, algo que nos falta. Deste modo, o desejo é sempre a falta e não está atrelado a possibilidade de produzir, de criar. A falta traduz a vida como incompleta, em permanente espera, afetando a nossa potência de existir.

É importante ressaltar que nas práticas pedagógicas em dança é ainda valorizada a ideia de um corpo ideal e movimentos atrelados a um tipo de virtuose ainda recorrente como padrão para se poder dançar. Mas por que um único modelo daria conta da multiplicidade e variedade dos corpos? Esta falta é comumente alimentada com a percepção do “ainda não cheguei lá”, sendo atrelada ao fracasso ao dançar. Como é possível transformar e gerar, de fato, ações pedagógicas que propiciem descoberta e aprendizados? Só se pode

tocar piano que será um virtuoso em música? A mesma pergunta serve para a dança, não?

Deste modo, os alunos estão sempre a mercê da avaliação do professor, que são evasivas, sem explicações, para se entender porque não atingiram as exigências do mesmo: “Você ainda não chegou lá”. Nestas situações, os sujeitos são rotulados como inábeis, buscando um estereótipo que lhe foi imposto. Estas práticas se baseiam na falta, do que não consegue, do que não possui um corpo hábil para dançar, o que enfraquece as potências dos corpos inventarem, proporem, se articularem de modo ativo, que inevitavelmente resvalaria em outras experiências.

Assim sendo, os autores apontam que não há como afirmar que de um lado exista uma produção social de realidade e do outro uma produção desejante fantasma, pois “[...] a produção social é unicamente a própria produção desejante em condições determinadas.” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.46).

Assim, o desejo não se apoia nas necessidades, já que são elas que derivam do desejo. Ele não tende para um objeto de modo que, é imanente a um plano não pré-existente, mas, sim, um plano que precisa construir, “Só há desejo quando há desdobramento de determinado campo, propagação de determinados fluxos, emissão de determinadas partículas.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.72). O desejo é máquina, assim como o objeto de desejo também o é, à medida que o produto é extraído do produzir. Só existe desejo quando este agenciamento entre múltiplos ou entre dois se estabelece, como o agenciamento professor-aluno.

Assim, são os agenciamentos de desejo produzidos nos mais diversos espaços, inclusive durante a aula de dança, que vão definir o que o aluno de dança deseja (pode ser se submeter a um padrão para ser bom dançarino, pode ser construir caminhos no seu corpo, respeitando suas singularidades, dentre tantos outros). Uma vez que o desejo não é algo que existe *a priori*, quais agenciamentos de desejo podem ser criados numa aula de dança para que este não seja esmagado pelos agenciamentos de poder?

É no real que o desejo se produz. Na imanência da construção, no aqui e agora. Deseja-se em meio a um contexto de vida pelos agenciamentos

que acontecem, com as possibilidades de vir a ser e suas multiplicidades. O desejo é produção incessante. Ele investe no real, desestruturando-o.

Deleuze (1998) aponta que cada vez que se deseja, algo é construído, agenciado, criando modos de vida. Podemos refletir sobre quais modos de vida estão sendo produzidos nas relações pedagógicas em dança que criem agenciamentos de desejo que são capturados pelos poderes. Desejo é construir em conjunto, construir um agenciamento. E neste sentido, também, o desejo é sempre revolucionário, pois deseja sempre mais conexões, povoadas de intensidades e multiplicidades: “O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p 64.).

2.9- APRENDIZAGEM EM DANÇA E O CORPO SEM ÓRGÃOS

O desejo implica a constituição de um corpo sem órgãos. Deleuze e Guattari (2010) utilizam-se do termo de Artaud (1993), o qual declarou guerra aos órgãos, uma vez que afirmava que o corpo organizado funcionava como uma máquina que era submetida à produção. Para ele, a vida tornava-se fraca, uma vez que esta se destinava a trabalhar pela produção.

Deleuze e Guattari (2010), afirmam que o inimigo não são os órgãos, mas, sim, o organismo. Ou seja, eles não são contra o instrumento, mas a instrumentalização. O Corpo sem Órgãos não é algo contrário aos órgãos, ele se opõe a organização orgânica destes, que é entendida como o organismo. Os autores apontam que o corpo sem órgãos não tem como finalidade a produção, ao contrário: “O corpo pleno sem órgãos é o improdutivo, o estéril, o engendrado, o inconsumível.” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.20).

E se pensarmos neste ensino de dança que limita o corpo do outro a realização dos comandos dados, fica claro perceber que o corpo é instrumentalizado. É o instrumento de execução dos mandos do professor. O que é este corpo submetido a um determinado jeito de se movimentar comandado por outro, em busca do movimento “certo” e perfeito da dança? É um corpo instrumentalizado que recebe comandos e opera, sem questionar.

O corpo sem órgãos é um plano de intensidades, de criação de sentido, o qual se torna possível coexistir intensidades poderosas e diferenciais. É neste corpo que se dá a circulação das intensidades não convergentes e diferenças que se desenvolvem coexistindo, e as potências máximas das faculdades.

O CsO é o *campo de imanência do desejo, o plano de consistência* própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo). (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.14)

É muito recorrente professores de dança que não instigam o aluno a problematizar, a questionar, a discutir, não se posicionarem quanto aos seus entendimentos de se pensar e fazer dança, pois o corpo é entendido como uma ferramenta. Então, vale pensar no ensino da dança discorrendo sobre a formação de um corpo que não seja passivo, que não se reduza a um instrumento de ações ditatórias, porque não dialoga, não problematiza.

Quando o corpo é instrumentalizado nas aulas de dança, se tornando organismo, é atribuído o sentido de utilidade. É um corpo com suas potências enfraquecidas, aprisionado. O desejo é capturado e sua principal função é a produção. Ao reforçar práticas pedagógicas em dança que enfoquem na reprodução pela reprodução, mecanicamente para um determinado fim, o corpo como organismo é sedimentado. Deste modo, os discentes possuem seus desejos esmagados, perdem a capacidade de inventar, de transformar, afastando-se de sua potência de existir. O corpo instrumentalizado é adestrado, anestesiado em sua realidade.

O Corpo sem Órgãos não é produtivo, é intensivo, desfazendo o entorpecimento que é submetido quando é instrumentalizado. Este entendimento para o professor de dança é importante, pois permite conduzir ações que possibilitem aos alunos, (mesmo em processos que envolvam a repetição e execução de movimentos) gerar outros modos de relações, de atuações, recuperando suas potências.

Só é possível desejar construindo um corpo sem órgãos. Ou seja, assim como o desejo, ele também é imanente à vida. Pode-se entender que de

certo modo ele já pré-existe, apenas esperando para que seja construído. E para isto é necessário se desvincular das amarras do corpo instrumental, do corpo ferramenta, do corpo disciplinado, impostos pelos mais diversos meios de coerção. Todas as pessoas constroem um, ou vários, CsO¹⁸ ao longo de suas vidas.

De todo modo você tem um (ou vários), não porque ele pré-exista ou seja dado inteiramente feito — se bem que sob certos aspectos ele pré-exista — mas de todo modo você faz um, não pode desejar sem fazê-lo — e ele espera por você, é um exercício, uma experimentação inevitável, já feita no momento em que você a empreende, não ainda efetuada se você não a começou. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.8)

Deste modo, quais trajetórias traçar ao se pensar na relação pedagógica em dança a fim de contribuir na construção de um CsO? As aulas de dança ainda admitem o corpo como algo instrumentalizado. Esta prática por si não instiga o sujeito como atuante no mundo, capaz de interferir e modificar sua realidade.

Isto enfatiza o corpo como um organismo, uma mera organização de órgãos, incapaz de suportar o Corpo sem Órgãos. Estas práticas pedagógicas perseguem e inviabilizam o CsO, estratificando-o em organismo, o corpo apenas operacional ou funcional. É sobre o Corpo sem Órgãos que ocorrem as sedimentações, os dobramentos, os assentamentos que o vão compor como um organismo: “O CsO grita: fizeram-me um organismo! dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo!”(DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.20).

O Corpo sem Órgãos tem outro modo de interagir com o mundo, ele busca se desenlaçar da organização produtiva a qual foi inserido. É o corpo que foge destas imposições que ainda existe na dança, sobre um jeito perfeito de dançar, um ideal que todos os corpos dançantes devam alcançar, a se reduzir a operar o comando do outro. Ele se desdobra sobre si mesmo, produzindo outras realidades. O CsO produz intensidades, desejos, afeta e é afetado. Deleuze e Guattari (2010) apontam:

¹⁸ Abreviatura para Corpo sem Órgãos utilizada no próprio livro “Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 3”

O corpo sem órgãos é o improdutivo; no entanto, é produzido em seu lugar próprio, a seu tempo, na sua síntese conectiva, como a identidade do produzir e do produto (a mesa esquizofrênica é um corpo sem órgãos). O corpo sem órgãos não é o testemunho de um nada original, nem o resto de uma totalidade perdida. (DELEUZE E GUATARRI, 2010, p.20)

Este não é um corpo próprio, é um coletivo que agencia diversos elementos, potências, coisas, dentre outros. É este plano de intensidades divergentes que se intensificam e estabelecem conexões, por isso não existe um meu corpo sem órgãos, e, sim, a existência de um eu sobre ele. Nele, os órgãos aparecem e funcionam apenas como intensidades puras. As relações pedagógicas em dança podem contribuir para a formação deste corpo que se compreende não como instrumento, mas como algo que crie novos agenciamentos e realidades.

O Corpo sem Órgãos é tanto biológico, quanto político e coletivo, e está relacionado a tudo que produza intensidades, novos agenciamentos e organizações. Este é a superfície dos processos de produção de desejo. Deleuze (1994) aponta que:

Se o denomino corpo sem órgãos, é porque ele se opõe a todos os estratos de organização, tanto aos da organização do organismo quanto aos das organizações de poder. São precisamente as organizações do corpo, em seu conjunto, que quebrarão o plano da imanência e imporão ao desejo um outro tipo de "plano", estratificando a cada vez o corpo sem órgãos. (1994, p.7)

A construção desse plano, do corpo sem órgãos, se refere a um despertar do adormecimento e controle do corpo, o que foge ao entorpecimento da vida, a tudo que possibilite novas organizações e produza intensidades. O ensino da dança que lida diretamente com o corpo pode contribuir para a formação de um corpo não adestrado, não passivo, não adormecido, no momento em que busca refletir sobre suas práticas, produzindo agenciamentos que desejem problematizar, questionar e inventar outras realidades. Um corpo que perceba que está sempre em construção. É uma tomada da potência de existir:

[...] seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação.” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.11)

O CsO se alterna entre dois pólos: é composto tanto por superfícies de estratificação quando é arrancado de sua imanência e submetido e organizado em organismo; quanto o plano de consistência, o qual se abre para a experimentação e se desenrola. De acordo com os inúmeros contextos de vida, um pólo se sobressai ao outro:

Combate perpétuo e violento entre o plano de consistência, que libera o CsO, atravessa e desfaz todos os estratos, e as superfícies de estratificação que o bloqueiam ou rebaixam.”(DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.20).

As práticas pedagógicas em dança podem ser verdadeiras superfícies de estratificação ao invés de colaborar para a formação do plano de consistência, onde será elaborado outro jeito de entender o corpo e a dança.

O Corpo sem Órgãos não para de oscilar entre as superfícies de estratificação e o plano de consistência. Os autores apontam que além do organismo há outros estratos que juntos formam os três grandes estratos do CsO, que o amarram mais diretamente: a subjetivação e significância:

Você será organizado, você será um organismo, articulará seu corpo — senão você será um depravado. Você será significante e significado, intérprete e interpretado — senão será desviante. Você será sujeito e, como tal, fixado, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado — senão você será apenas um vagabundo. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.20)

O plano de consistência do Corpo sem Órgãos opõe ao conjunto de estratos: a desarticulação (adversando ao organismo) como propriedade deste plano, a experimentação (adversando à significação) como operação deste plano, e o nomadismo (adversando à subjetivação) como movimento. Os autores apontam que desfazer o organismo não é mais, nem menos difícil que desfazer os demais estratos:

A significância cola na alma assim como o organismo cola no corpo e dela também não é fácil desfazer-se. E quanto ao sujeito, como fazer para nos descolar dos pontos de subjetivação que nos fixam, que nos pregam numa realidade dominante? (DELEUZE e GUATARRI, 1996, p.21)

É preciso salientar que, assim como o plano de imanência¹⁹ não é um conceito, o Corpo sem órgãos também não o é. É uma prática. Por isso, há a possibilidade de refletir sobre como as práticas pedagógicas em dança podem colaborar para o surgimento deste corpo desperto e inquieto, pois é o plano de consistência do desejo. É por ele que se deseja. Resulta da desorganização do organismo, no seu contínuo de intensidades. O CsO não aceita os padrões que muitas ações pedagógicas em dança tentam impor. Ele vai à contramão das atitudes de controle e coerção do corpo, fugindo das determinações do que querem que seja, que separam-no daquilo que pode.

Toda construção de um Corpo sem Órgãos é um devir. O devir é uma realidade, é a consistência do real. Desejar é passar por vários devires. Este nada tem a ver com imitação, com seguir algum modelo; é o real para além de uma correspondência. Deleuze e Guatarri apontam:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (1996, p.55)

É importante ressaltar que o devir não é o resultado de algo. Não deixa de ser algo que se é para devir outra coisa. Este é um fenômeno de dupla captura e há uma recíproca não simétrica neste processo, pois uma coisa não se torna outra, desde que esta outra coisa também não tenha se

¹⁹É essencialmente o plano onde se produzem e circulam os conceitos. No seu livro "O que é a Filosofia", Deleuze e Guattari apontam: "Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes" (1992, p.51)

transformado em algo diferente (ambos se transformam). Deleuze e Parnet (1998) afirmam:

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles [15] não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. (1998, p.6)

O devir é o inconcluso, o inacabado, é o que está em vias de acontecer. Ele é sempre minoritário, anti-hegemônico: devir-criança, devir-mulher, devir-animal, etc. Deleuze (1990), aponta que todas as pessoas, de certo modo, são tomadas por um devir minoritário, ao modo que minoria e maioria podem coexistir por pertencerem a planos diversos. Deste modo, o povo é sempre minoria, minoria criadora. A minoria não está relacionada com a quantidade, ela não tem um modelo, é um constante processo:

É por isso que devemos distinguir: o majoritário como sistema homogêneo e constante, as minorias como subsistemas, e o minoritário como devir potencial e criado, criativo. O problema não é nunca o de obter a maioria, mesmo instaurando uma nova constante. Não existe devir majoritário, maioria não é nunca um devir. Só existe devir minoritário. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.44)

Só é possível conceber um corposujeito em devir quando ele se desprende da maioria. O devir minoritário não é a reprodução de regras, é a criação de algo que se opõe ao instituído. Ele gera deformidades nos estratos sociais. Um corpo em devir está em constante experimentação, escapando do controle e coerção, produzindo vários Corpos sem órgão.

Pensar em ações pedagógicas que possibilitem aos alunos serem tomados por um devir minoritário se mostra de grande importância, uma vez que geram fluxos que escapam e fazem transbordar desejos que estavam condicionados até então.

Dentro da sociedade de controle a qual nos encontramos massacrados pelos poderes, as ações que busquem escapes, tornam-se cada

vez mais complexas. Afinal, mesmo com tudo submetido aos poderes, é possível pensarmos em caminhos que dê alguma possibilidade de transformação.

Pensar em outras práticas pedagógicas é muito desafiador, e está longe de se ter respostas. É difícil escapar das amarras dos poderes, porém isto não pode nos gerar um conformismo. Afinal, só é possível haver resistência, à medida que existe o poder. É preciso traçar linhas²⁰ de resistência que baguncem as certezas e gerem fugas do que esteja capturado. Resistir é a potência da reinvenção de si.

²⁰ Há alguns tipos de linhas que os sujeitos traçam ao longo de suas vidas. O conceito destas linhas (DELEUZE, 198) serão abordados no próximo capítulo.

3- A BIOPOTÊNCIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA DANÇA

*Isso é a única coisa que interessa, que tenha alguma coisa na vida, em nós, que não pode ser destruído. É com isso que a gente tece a vida. (...)
A existência pode.*

(FUGANTI, 2007)

Muitas ações pedagógicas em dança estão imbuídas de coerção e controle dos corpos dos discentes, diminuindo suas potências de existir. O exercício de poder se dá sempre sobre o objeto que interessa. O biopoder se exerce sobre nós, nossos corpos. É a nossa existência que interessa controlar, massacrar. Sem nós, as ações de poder não conseguiriam ter razão alguma de existir, embora sejamos nós, quem constitui e executa os poderes. Por isso mesmo, não se pode deixar de atentar para a possibilidade de escolha quando a prática envolve ações pedagógicas. Assim, o poder se encarrega de nossas vidas, fraudando nossa existência e se dissemina por toda a parte, sem direções definidas. Muitas vezes disseminam como padrões comportamentais onde os corpos nem sequer percebem que os replicam. E assim, continuamente, certas ações pedagógicas em dança fazem valer a ação destes biopoderes, afetando toda a vida dos alunos.

Mas é possível pensar em ações pedagógicas em dança que escape às amarras do controle e coerção, que tenham outros modos de realizar suas práticas e contribuam para aumentar a potência de existir dos corpos tornando-os mais engajados e imponderados?

Peter PalPelbart (2007) afirma que a vida, mesmo sujeitada pelos poderes, possui um pressuposto afirmativo. A vida desponta sua potência, respondendo aos poderes que a esmagam: “Aquilo que parecia submetido, controlado, dominado, isto é, a vida, revela, no processo mesmo de expropriação, sua potência indomável” (PELBART, 2007, p.58). Os poderes investem em um enfraquecimento da vida, porém a resistência está na própria vida, mesmo enfraquecida.

Deste modo, pode-se apontar que ao biopoder (poder sobre a vida), responde a biopotência (potência de vida). A vida, mesmo submetida, desponta sua potência, resistindo à ação dos poderes sobre ela:

A vitalidade social, quando iluminada pelos poderes que a pretendem vampirizar, aparece subitamente na sua primazia ontológica. Aquilo que parecia inteiramente submetido ao capital, ou reduzido a mera passividade, isto é, a vida, aparece agora como um reservatório inesgotável de sentido, como um manancial de formas de existência, como um germe de direções que extrapolam, e muito, as estruturas de comando e os cálculos dos poderes constituídos. (PálPelbart, 2007, p.58)

Podemos entender que as ações dos professores nas aulas de dança podem tanto reforçar o controle limitando e diminuindo a potência dos corpos, como podem buscar caminhos que pensem em atitudes inversas às ações coercitivas. De quais modos, podemos pensar numa ação pedagógica em dança que escape, que seja um espaço de biopotência, que contribua para a potência de existir dos corpos, enfraquecendo assim, os biopoderes que nos esmagam?

Uma ação pedagógica em dança que seja biopotência, que recuse os padrões de um corpo ideal para a dança e de uma dança ideal, que recuse o entendimento de os corpos como genéricos. Que vá de encontro a atitudes autoritárias que se impõem como uma única fonte do saber, que eduque os corpos para obedecer e os instrumentalize. Traçar outros caminhos que possam conceber o ensino da dança como um espaço que ratifique os corpos dos discentes como corpos propositores, engajados, que instiguem a problematização e o questionamento. Que contribuam para a formação de um corpo que fale a sua voz, que busque uma construção colaborativa do pensar/fazer dança, permitindo que a dança seja alimento de sua potência de vida.

Quando se trata o corpo como um auto-organizador de enunciados, está implicado nesse seu fazer a compreensão de que ele se dá em estados de provisoriedade, transformação, inquietude, permeabilidade, investigação e reflexão crítica. (SETENTA, 2008, p.27)

Porém, esta biopotência não pode ser entendida como uma reação aos biopoderes, uma vez que a potência de vida sempre existiu, é o avesso imanente do poder. São as diversas relações e afetos que enfraquecem ou intensificam esta potência. Assim, a ação pedagógica em dança não pode ser

negligenciada com ações que acabam por diminuir esta potência que é própria do corpo.

Isso significa, talvez, que a própria vitalidade social, quando dominada pelos poderes que a vampirizam, aparece subitamente como uma potência que já estava lá desde sempre, potência primeira que o poder persegue e sobre a qual ele se constrói e se ancora. Potência primeira, esta da vida, que goza virtualmente de uma força soberana, constitutiva, inaugural e indomável. (PELBART, 2015, p.21)

O autor aponta que é como percorrer uma fita de *Moebius*: “O poder sobre a vida e as potências da vida. São como o avesso um do outro. Se você seguir em linha reta você chega ao outro e vice-versa.” (PELBART, 2007, p.58). A vida é um pressuposto afirmativo, ela desponta como resposta ao poder, apresentando novas composições incertas.

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe: pois tudo isso é a vida e não a morte (NEGRI, 2001, p.54).

A vida é resistência, mesmo quando está enfraquecida. Deleuze (1988) afirma: “Quando o poder se torna biopoder, a resistência se torna poder da vida, poder-vital [...]” (DELEUZE, 1988, p.99). A vida é potência de acontecer, de transformar. Assim, devemos pensar nas ações pedagógicas em dança pelo viés do jogo de forças, uma vez que muitas destas práticas afetam, diminuindo a potência dos corpos e conseqüentemente, contribuindo para uma maior impossibilidade de resistência ao controle e silenciamento dos mesmos. O modo de conduzir a aula de dança é fundamental para contribuir e engajar esta potência de vida que existe, possibilitando aos corpos dos alunos experimentarem outros modos de se relacionar não só com a dança, mas com o mundo.

É importante ressaltar que a potência não pode ser confundida com o poder:

Então, a questão é: a potência não é um poder. A potência é uma capacidade real imanente à natureza. A potência se cola à capacidade que a própria natureza tem de se auto-sustentar, de produzir a si mesma e de produzir a todas as coisas. A potência está aí. Então a potência é algo autônomo e imanente, interno. O que é exatamente a potência? A potência é sempre potência de acontecer; ou sempre potência de se modificar; ou sempre potência de gerar diferença ou de diferenciar; ou sempre potência de multiplicar, gerar multiplicidades. A diferenciação, a multiplicidade, as singularizações são potências e não poderes da vida. (FUGANTI, 2007, s/p)

Nas relações de poder há sempre um escape, algo que foge pelas brechas, a qual o poder tenta sempre deter. Assim, compreende-se que as ações pedagógicas em dança podem ser um espaço de biopotência e contribuir para corpos que escapam, que traçam outros modos de existir no mundo, mais questionadores, mais engajados, mais apropriados de si, que fogem constantemente, gerando afetos de existência potentes.

O professor de dança reforça os agenciamentos de poder, ratificando o corpo como organismo, intervindo com manipulações, alienação. Sendo assim, retomo a questão espinosista: Que poderes de afetar e ser afetado pode o corpo? E quais agenciamentos, o docente está realizando em suas aulas de dança, afetando os corpos? Para que a potência de vida emerja e consigamos praticar no viés do Corpo sem Órgãos, que se livra das amarras que o aprisiona, que se abre para a experimentação do novo, é preciso traçar outros caminhos nos modos de lecionar dança. É preciso gerar escapes. Para conceber a vida em sua potência afirmativa: é necessário traçar linhas de fuga criando novos territórios²¹, que possibilitem outros modos de se relacionar, de experimentar, de perceber, de existir.

3.1- AS LINHAS QUE NOS COMPÕE

²¹ Linhas de fuga e território são conceitos de Deleuze (1998) que serão discutidos nos tópicos a seguir deste capítulo. Estes conceitos são de grande importância para se pensar em criar outros caminhos no ensino da dança.

Deleuze (1998) afirma que somos compostos por linhas diversas e que muitas vezes não nos damos conta sobre qual linha estamos. Somos feitos de linhas que se entrecruzam, linhas de enunciação, linhas de força, etc. Que se misturam, se insinuam por entre outras linhas. Há três tipos de linhas que podem ser identificadas: as linhas molares, ou de segmentaridade dura, as linhas moleculares, ou de segmentaridade flexível, e por fim, as linhas de fuga. Durante as nossas práticas pedagógicas em dança, transitamos por várias destas linhas. Dificilmente as ações pedagógicas são entrecortadas por apenas um tipo de linha. Porém, muitas vezes há uma linha que é predominante nas práticas pedagógicas em dança e muitas vezes os professores nem sequer se dão conta disto. É preciso pensar quais linhas são predominantes nas ações pedagógicas em dança e como isto afeta os corpos.

Inicialmente é possível afirmar que somos compostos por uma espécie de linha de segmentaridade dura. O sujeito é limitado pelos mais diversos segmentos saltando de um para o outro. As pessoas e seus sentimentos se relacionam nestas linhas, sendo segmentadas, se esbarrando nos conjuntos molares que são o Estado, Classes, Instituições, etc, reforçando ainda mais a segmentarização dos sujeitos: “Em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentarizadas.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.101). Um dos pontos principais desta linha é que fixam e estancam o desejo em determinadas formas de vida.

São linhas de controle e normatização, que não consideram as variações, agrupando os sujeitos em dois grupos pela lógica dos cortes. As linhas de segmentaridade dura são caracterizadas pela dependência que os segmentos têm de máquinas binárias (DELEUZE e PARNET, 1998), como rico-pobre, homem-mulher, jovem-velho, dança certa-dança- errada, branco-negro, corpo que dança –corpo que não dança, corpo-mente, dentre outros.

É sempre a possibilidade de isso ou aquilo, que acaba por segmentar antecipadamente a percepção, o pensamento, a afetividade, limitando esta experiência a formas prontas. E geralmente no ensino da dança, esta segmentaridade se encontra presente, restringindo a experiência dos corpos dos discentes a determinados padrões gerais e fechados,

impossibilitando a vivência de suas singularidades e a experimentação de outros modos de dançar. Ela segmenta e corta fluxos, homogeneizando diferentes segmentos a fim de polarizar e romper com a diferença, garantindo e regulamentando o controle dos sujeitos. Deleuze e Parnet (1998) apontam que elas não são acima de tudo dualistas, mas dicotômicas:

[...] podem operar, diacronicamente (se você não é nem *a* nem *b*, então é *c*: o dualismo transportou-se, e já não concerne elementos simultâneos a serem escolhidos, e sim escolhas sucessivas; se você não é nem branco nem negro, você é mestiço; se você não é nem homem nem mulher, você é travesti; a cada vez a máquina dos elementos binários produzirá escolhas binárias entre elementos que não entravam no primeiro recorte). (DELEUZE e PARNET, 1998, p.104)

O professor de dança precisa entender que o corpo é processual e se transforma continuamente pelas inúmeras conexões e relações que estabelece, não se reduzindo a dicotomias. O corpo não é algo acabado, estanque.

Ele (o corpo) está todo o tempo processando informações e, nesse constante movimento, vai se constituindo como corpo – um estado de coleção de informações que somos, cada um de nós, a cada instante de nossas vidas. (SETENTA, 2008, p.28)

As ações pedagógicas em dança precisam instigar os discentes a problematizar e lidar com os conteúdos abordados de modo questionador, sem esquecer que o mesmo experiencia continuamente, estando atento aos seus significados próprios, ao invés de generalizar todos os corpos segmentando-os em padrões de movimentos certos, que se baseiam na movimentação do professor.

Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/ãs, professor/a etc.). Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. (ASSMAN, 2007, p.68).

Por outro lado, temos a espécie de linhas de segmentaridade flexível ou moleculares, com partículas e fluxos que escapam das relações molares. É uma linha desestratificada que atravessa os mais diversos indivíduos e grupos: “Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 101)”. Estas linhas atravessam ações pedagógicas em dança que já não se reduzem a ideias dicotômicas de certo e errado, quem pode e quem não pode dançar, já que possibilitam um engatinhar na reflexão sobre o corpo que dança, pensando num outro modo de conceber o ensino da dança, diferente deste modo segmentado. Estas duas linhas interferem e reagem uma na outra ininterruptamente, alterando nossos modos de ensinar dança (e de viver), ora impondo um ponto de rigidez, ora sendo atravessada por uma flexibilidade. O professor de dança nunca é atravessado por apenas uma das linhas, mas é necessário refletir como as linhas de segmentaridade dura podem estar presentes em sua prática, favorecendo a coerção sobre os corpos.

As linhas de segmentaridade flexível são menos localizáveis, permitem desvios, modificações, contém fluxos que escapam ao controle. Nesta linha, está presente uma rachadura nos modos majoritários de ensinar dança que não traçam segmentos bem determinados. Relacionam-se com mudanças moleculares, pequenas segmentações de outra natureza, de natureza rizomática²² no lugar de arborescente. Ou seja, são atitudes no ensino da dança que apresentam alguma preocupação com a formação dos corpos, que entendem que o discente não é um mero instrumento de repetição do seu fazer.

Podemos resumir as principais diferenças entre a segmentaridade dura e a segmentaridade flexível. Sob o modo duro, a segmentaridade binária vale por si mesma e depende de grandes máquinas de binarização direta, enquanto que sob

²²Para Deleuze e Guattari (1995a) o rizoma é uma forma de pensamento que se abre como raiz. Ele é aberto a experimentações, não se fecha em si mesmo: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” (p.4)

o outro modo as binaridades resultam de "multiplicidades com n dimensões". (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.81)

As linhas de segmentaridade dura possuem vetores de segmentação arborescente que operam por ramificações, dicotomias. Este sistema de árvore desenvolve constantemente a lei do Uno, partindo de uma unidade central, um núcleo de onde possa suceder a repartição. O rizoma, no entanto, é a raiz, multiforme, não tem direções definidas, não se dirige ao uno uma vez este faz parte das multiplicidades, sendo subtraído dela.

Árvore é nó de arborescência ou princípio de dicotomia; ela é eixo de rotação que assegura a concentricidade; ela é estrutura ou rede esquadrihando o possível. Mas, se opomos assim uma segmentaridade arborificada à segmentação rizomática, não é só para indicar dois estados de um mesmo processo, é também para evidenciar dois processos diferentes, pois as sociedades primitivas procedem essencialmente por códigos e territorialidades. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.82).

Nas aulas de dança, é na relação entre os alunos e professores que podem surgir às indagações que emergem da experiência, que o corpo se reorganiza incessantemente, traçando linhas de segmentaridade flexível. É neste processo relacional que o corpo aprende um conjunto de informações, que aprende a dançar, que aprende a aprender, pois os corpos não param de se contaminar, se afetando mutuamente. Professores e alunos são corpos propositores e aprendentes²³.

Há ainda uma terceira espécie de linha, a linha de fuga, que nos leva ao indeterminado, ao desconhecido. Esta é a linha primeira, as outras vão derivar dela. No entanto, Deleuze (1998), aponta que talvez haja pessoas que não possuem esta linha. Elas podem viver apenas sobre as outras duas linhas, ou uma delas. E mesmo assim, esta afirmação não é contraditória, uma vez que a linha de fuga sempre existiu, apenas esperando a explosão das outras duas. A linha de fuga é um vetor de desorganização ou desterritorialização.

²³Aprendência é um termo utilizado por Hugo Assmann (2007), que aponta a importância de compreender a experiência de aprendizagem como um processo. Algo que não finda, que não está apartado da dinâmica do vivo.

Esta linha que nos permite escapar, fugir do que é comum no ensino da dança, que nos possibilita pensar/fazer a dança em outro lugar, que vai de encontro a instrumentalização do corpo do aluno, submetendo-o ao fazer do outro. Uma linha que se relaciona com um corpo em estado de problematização, a uma elaboração colaborativa do pensar, a concepção de alunos e professores como colaboradores aprendentes: “Vai, então, sustentar modos de pensar que percorrem caminhos indiretos, imprecisos, circunstanciais e arriscados na maneira de enunciar e implementar idéias no corpo.” (SETENTA, 2008, p.17)

As três linhas são imanentes e tomadas umas das outras. Deleuze (1998), afirma que as pessoas são compostas das mais diversas linhas. Assim as práticas pedagógicas em dança não são atravessadas e traçam apenas um tipo de linha. Estas ações pedagógicas são entrecortadas pelas diversas segmentações e flexibilidades, cada uma mais presente ou ausente nas mais variadas práticas de ensino. Da mesma forma que Deleuze (1998) assinala que talvez haja pessoas que não tracem essa linha de fuga, sugiro que esta também seja inexistente em diversas ações pedagógicas em dança. É percebido que muitas das ações dos docentes são entrecortadas, algumas vezes por apenas linhas molares, e outras vezes por até linhas mais flexíveis, moleculares. É preciso refletir sobre quais linhas as ações pedagógicas estão predominantemente transpassadas, afetando os corpos ali presentes. De nada adianta o professor ter um discurso flexível sobre suas ações no ensino da dança e suas práticas continuarem enfatizando dicotomias, entre outras coisas, traçando linhas molares. Isso é pura demagogia...

O sujeito pode sair do encerramento duro dos segmentos molares e criar uma linha de fuga, porém pode voltar a percorrer as outras linhas novamente, uma vez que os poderes buscam sempre enrijecê-las. Ou seja, é preciso buscar modos de ensinar dança que amplie a potência de existir dos corpos, constantemente. Não é algo que pode ser abandonado durante a prática, voltando a alimentar padrões estéticos para a dança ou silenciando os alunos. É preciso sair dos enrijecimentos da dança, buscando o novo. Sim, o novo como a possibilidade de descobertas.

A transformação que ocorre a partir da oportunidade de experimentar no corpo outra informação, parece despercebida e traduzida como uma concessão corporal para a realização daquela experimentação corpórea. É quase um corpo-transmissor que dá passagem para a exposição daquela fala. O corpo desempenha o papel do outro corpo. Não parece interessado em discutir a ocorrência de mudanças corporais desencadeadas pela experimentação de outras propostas, como se estivesse sempre em estado de pronta resposta para solicitações, pronto a responder sem formular qualquer pergunta sobre o fazer. Se o corpo mudou a partir do contato com outras informações, essa mudança quase sempre será indicada pelo corpo instrutor que aponta a eficiência na realização de sua proposta. (SETENTA, 2008, p.47)

Os poderes não podem evitar que se criem linhas de fuga, mas tentam abafar e controlar estes escapes. São estas linhas que precisam ser estimuladas numa aula de dança, tanto para e pelo o professor quanto para o aluno. São estes escapes que não podem ser capturados pelas segmentaridades que muitos professores de dança possuem em seus fazeres. As linhas de fuga, porém, não podem ser consideradas sempre revolucionárias (uma vez que pode acontecer o contrário disto), mas são elas que os poderes tentarão colmatar e apreender, afinal, “nada mais perigoso que corpos que escapam” (SANTOS, s/d, p.2). Por isso, é necessário para a ação docente em dança estar aberto a sair do estabelecido, do fixo e estável, e se arriscar desejando novos fazeres.

A segurança, a grande organização molar que nos sustenta, as arborescências onde nos agarramos, as máquinas binárias que nos dão um estatuto bem definido, as ressonâncias onde entramos, o sistema de sobrecodificação que nos domina — tudo isso nós desejamos. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.100)

Linhas que não param de se emaranhar umas nas outras. Linhas molares, duras, estanques que capturam fluxos e demarcam territórios. Linhas moleculares estão entre as outras duas linhas, originando-se por movimentos de desterritorialização das linhas duras e possibilitando reterritorializações das linhas de fuga. E por fim, as linhas de fuga com seu fluxo contínuo e picos de desterritorialização. As ações pedagógicas em dança são atravessadas pelas

três linhas, porém, quais destas linhas entrecortam predominantemente o ensino majoritário da dança?

Ora três linhas, com efeito, porque a linha de fuga ou de ruptura conjuga todos os movimentos de desterritorialização, precipita seus quanta, arranca suas partículas aceleradas que entram em vizinhança umas das outras, leva-as para um plano de consistência ou uma máquina mutante e depois, uma segunda linha, molecular, onde as desterritorializações são apenas relativas, sempre compensadas por reterritorializações que lhes impõe voltas, desvios, equilíbrio e estabilização; enfim, a linha molar a segmentos bem determinados, onde as reterritorializações se acumulam para constituir um plano de organização e passar para uma máquina de sobrecodificação. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.111)

As linhas de fuga possibilitam o novo, o inesperado, permitindo pensar em outros tipos de linhas, outras conexões, outros modos de ensinar dança. Enquanto os poderes se alastram em redes multiformes, as linhas de fuga fazem escapar devires que possibilitam redefinir partes do todo. Buscar traçar essas linhas, a de fuga, na prática pedagógica em dança, permite sair do que se tem estabelecido como ensinar dança, fugindo ao controle, possibilitando outro modo de entender o corpo que aprende a dançar. Deste modo, pode gerar novos pontos de vista que permitam analisar e criar novos agenciamentos de desejo, que almejam a resistência à ações de silenciamento.

[...] é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não, é claro, porque se imagina ou se sonha, mas, ao contrário, porque se traça algo real, e compõe-se um plano de consistência. Fugir, mas fugindo, procurar uma arma. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.110)

Fugir aqui não é entendido como evadir-se, ir embora, e sim como uma ruptura, perder a clausura, a estagnidade:

Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa [...]" (DELEUZE e PARNET, 1998, p.30).

Não é possível afirmar ao certo no que uma linha de fuga vai dar, uma vez que não há uma linearidade no seu devir-acontecimento. Criar linhas de fuga libera o desejo do aprisionamento dos estratos²⁴, implica numa redistribuição de possíveis, ligada à imprevisibilidade de novos agenciamentos, gerando novos desdobramentos. Deleuze e Parnet (1998) apontam que:

O grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.40)

É preciso fugir dos modos de ensinar dança tão recorrentes e comuns que acabam contribuindo para diminuir a potência de agir dos corpos. Lidar com a imprevisibilidade que é própria do corpo que aprende dança. É preciso traçar linhas que busquem instigar os corpos a inventar a si mesmos, corpos que questionem sua realidade, que sejam ativos nos processos de ensino-aprendizagem em dança e conseqüentemente em sua existência como um todo.

As linhas de fuga são vetores de desterritorialização. É por elas que se deixa o território e se constrói um novo. Para se pensar em outros modos de ensinar dança, é preciso traçar linhas de fuga e criar novos territórios, estando disposto a sempre abandonar o território antigo. Traçar linhas de fuga nas práticas pedagógicas em dança não é uma tarefa fácil, uma vez que este território já é muito segmentado. É preciso se disponibilizar e acolher o desconhecido. É uma tarefa difícil, porém urgente.

Quais territórios estabelecemos em nossas práticas pedagógicas em dança? Para um maior entendimento destes, é preciso destrinchar o que significa território, os movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

3.2- MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO

²⁴ Deleuze e Guattari (1997) apontam que os estratos são tudo que é sedimentado, estabelecido e munido de uma rigidez e estabilidade que o sujeito pode se fixar.

O território é um agenciamento. A sua criação se dá através de agenciamentos no momento que os agenciamentos coletivos de enunciação e os agenciamentos maquínicos de corpos percorrem um ao outro²⁵. Neste movimento mútuo de agenciamento, o território se constitui: “Nada de agenciamento sem território, territorialidade, e reterritorialização que compreendem todas as espécies de artifícios.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.58). Como foi apontado no capítulo anterior, o eixo vertical do agenciamento é constituído por territórios, reterritorialização e desterritorialização. O território possui, então, esses quatro componentes: Agenciamentos coletivos de enunciação, agenciamento maquínico dos corpos, desterritorialização e reterritorialização. É possível criarmos território em qualquer coisa, desde que façamos os dois tipos de agenciamentos. Guattari (2010) complementa afirmando:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 2010, p.338)

Na dança costuma existir territórios ainda bem delimitados como o papel do professor que ensina os passos num tipo de condução que silencia os outros, tendo a concepção de que o papel do aluno se limita apenas a executar os movimentos que os professores estão realizando; apenas corpos virtuosos dançam bem, o tipo de dança ideal, etc. Assim, estes são todos territórios criados a partir de diversos agenciamentos que comportam dispositivos de controle e coerção dos corpos. Estes territórios não terminam nas aulas de dança, são territórios existenciais.

²⁵ É possível se territorializar em qualquer coisa, desde que sejam feitos agenciamentos maquínicos dos corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. “O território é o domínio do ter” (DELEUZE, 1988, p. 4)

O território é propriedade de quem o constitui, é existencial à medida que circunscreve o que é reconhecível, familiar: “o território designa as relações de propriedade ou de apropriação, e concomitantemente de distância, em que consiste toda identificação subjetiva – 'um ter mais profundo que o ser.’” (ZOURABICHVILI, 2004, p.23 e 24).

É nos territórios criados nas aulas de dança que podem surgir linhas de fuga e movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Os vetores de desterritorialização são inerentes ao território, uma vez que

[...]a territorialidade é flexível e ‘marginal’”, itinerante, seja porque o próprio agenciamento territorial se abre para outros tipos de agenciamentos que o arrastam. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 198).

Ou seja, não existe território sem vetor de saída, sem desterritorialização. Por isso, apesar dos territórios no ensino da dança serem tão difusos e segmentados, sempre é possível fugir deles e organizar outros modos de ensinar e aprender dança.

De um modo simplificado, podemos entender que a desterritorialização é o movimento pelo qual se deixa o território:

[...] a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, ‘é a operação da linha de fuga’ e a reterritorialização é o movimento de construção do território. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.224).

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI e ROLNIK, 2010, p. 323).

Não se pode conceber o ensino da dança como um território estabelecido, o qual o professor já define de antemão tudo que será ensinado durante a aula sem deixar espaços para trocas. Aprender dança não é empilhar

uma quantidade de conhecimentos próprios. O corpo se encontra em constante estado de aprendizagem, experimentando, sempre no gerúndio, um processo de aprender, imanente ao vivo.

O aprender não se resume em aprender coisas, se isto fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, numa espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando *estados gerais qualitativamente novos* no cérebro humano. (ASSMANN, 2007, p.40)

Nos processos de aprendizagem em dança, o corpo faz acordos, estabelece conexões, etc. Por este motivo, o ensino da dança não pode ser algo fechado, concebido *a priori*, sem mudanças, sem espaços para outros questionamentos e descobertas. Não é um território definido. É um processo aberto para transformações que acontece na relação, traçando caminhos que podem ser alterados a qualquer momento. Deve ser compreendido com um constante desterritorializar.

O conjunto de informações que o corpo aprende resulta do exercício do corpo de selecionar, articular movimentos/informações para construir modos peculiares de resolver suas questões. As singularidades e necessárias experimentações do corpo, no processo investigativo, apontam para o surgimento do conjunto de informações que aparecem como necessárias para a aprendizagem, e não como uma lista de conteúdos programáticos definidos *a priori*. (TRIDAPALLI, 2009, p.52)

Uma vez que isso já faz parte de aprender a dançar, muitos professores insistem em seguir um caminho contrário ao que é próprio da dança, segmentando-a em práticas definidas e fechadas, impossibilitando ao corpo experienciar suas infinitas possibilidades de agir.

A incerteza está presente no decorrer da realização de uma dança, seja de qualquer tipo de configuração, uma vez que não se pode saber com precisão o que irá acontecer ao longo de

sua execução. Então, a incerteza reina na possibilidade sem previsão e sem medição. Dessa maneira, situações não previstas podem ocorrer durante a execução de qualquer tipo de dança. (BITTENCOURT e SIEDLER, 2012, p. 3)

A desterritorialização nunca é simples, é composta e múltipla, uma vez que nela concorrem variadas velocidades e movimentos, possibilitando o surgimento de um termo desterritorializante e outro desterritorializado, assim como afirmam os autores:

É que a Desterritorialização nunca é simples, mas sempre múltipla e composta: não apenas porque participa a um só tempo de formas diversas, mas porque faz convergirem velocidades e movimentos distintos, segundo os quais se assinala a tal ou qual momento um "desterritorializado" e um "desterritorializante". (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.198)

Juntamente com este movimento, acontece a reterritorialização, a qual é entendida como o movimento que constrói o território. A desterritorialização e a reterritorialização são movimentos inseparáveis. Sempre que há um movimento de desterritorialização, acontece necessariamente, o de reterritorialização. A reterritorialização não pode ser entendida como um retorno ao território, uma vez que estabelece novos agenciamentos, “relações diferenciais interiores à própria desterritorialização, essa multiplicidade interior à linha de fuga.” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 198). A reterritorialização não acontece isoladamente, mas no mínimo em dois (relações pedagógicas em dança-relações de poder, corpo-silenciamento). Deleuze e Guattari (1999) apontam:

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.37)

Ao traçar uma linha de fuga nas ações pedagógicas em dança, sempre irá surgir um novo território. Este território, porém, não pode ser entendido como um resultado final, um ponto de chegada. Deve estar sempre aberto para uma nova desterritorialização, constantemente. O território no ensino da dança é passagem, não chegada. Se concebermos este novo território como algo acabado, teremos o risco de traçar linhas de segmentaridade dura e cairmos de volta numa prática de ensino da dança molar e segmentada.

Ensinar dança é lidar diretamente com o corpo que aprende enquanto se move. E o corpo nunca está pronto, não é algo fechado, é provisório: “O corpo é sempre um estado de corpo, uma vez que o fluxo das informações não estanca. Isto faz com que no corpo, a cada momento ele esteja em outro estado” (BITTENCOURT, 2012,p.35). Na medida em que concebemos o corpo em sua complexidade, a ideia de um ensino da dança molar, fixando-se em territórios delimitados, com enunciados que não possibilitem aos corpos variadas experiências, se fechando em padrões fixos de um corpo que dança, faz-se importante pensar que nos dias de hoje, já não se sustentam mais. O corpo que dança é troca constante com o ambiente, é um constante desterritorializar-reterritorializar, é mídia de si mesmo:

O corpo não é (mais) um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em cruzamento, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta 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. (KATZ; GREINER, 2008, p. 131).

A desterritorialização pode ser relativa e absoluta. Apesar de distintas, ambas perpassam uma na outra. A primeira se relaciona com deixar um território criado socialmente e sua simultânea reterritorialização, que costumam segmentar e reduzir as linhas de fuga. Deleuze e Guattari (1997) apontam que

A Desterritorialização é negativa ou relativa (contudo já efetiva) cada vez que opera conforme esse segundo caso, seja por reterritorializações principais que bloqueiam as linhas de fuga, seja com reterritorializações secundárias que as segmentarizam e tendem a rebatê-las. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.198)

A desterritorialização absoluta refere-se ao pensamento, a criação, é traçar constantes linhas de fuga. É importante salientar que o termo absoluto para Deleuze e Guattari (1997) se relaciona a natureza desta desterritorialização, não uma relação de dependência ou superioridade com relação ao relativo, eles se diferem apenas qualitativamente: “[...] o absoluto nada exprime de transcendente ou indiferenciado, nem mesmo exprime uma quantidade que ultrapassaria qualquer quantidade dada (relativa).” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 198). Esta desterritorialização diz respeito a não se segmentar no novo território, e sim traçar constantes linhas de fuga. Sua reterritorialização se dá no plano de imanência, de pensamento. Nesta desterritorialização novos planos de consistência são traçados:

A Desterritorialização é absoluta, conforme o primeiro caso, cada vez que realiza a criação de uma nova terra, isto é, cada vez que conecta as linhas de fuga, as conduz à potência de uma linha vital abstrata ou traça um plano de consistência. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.198)

Para conceber a atitude pedagógica em dança como biopotência, é necessária uma desterritorialização absoluta. É preciso criar outros modos de entendê-la, rompendo com o território existente até então. Os agenciamentos que constituem o território também irão operar uma desterritorialização. É necessário criar novos agenciamentos nas aulas, novos modos de conduzir, de entender o corpo que aprende dança, novos arranjos.

Os autores apontam que a velocidade de desterritorialização não pode ser confundida com a sua intensidade. Ou seja, o que se desterritorializou primeiro, não é necessariamente o mais desterritorializado ou intenso:

A intensidade de desterritorialização não deve ser confundida com a velocidade de movimento ou de desenvolvimento. De

forma que o mais rápido conecta sua intensidade com a intensidade do mais lento, a qual, enquanto intensidade, não o sucede, mas trabalha simultaneamente sobre um outro estrato ou sobre um outro plano. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.37)

Neste sentido Deleuze e Guattari (1996) apontam o nômade, que é o desterritorializado. O nomadismo aqui não tem a ver com a ideia de evasão, de mobilidade física. Para o nômade o principal desafio é não se deixar enrijecer num território segmentado por linhas duras:

O nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos. (DELEUZE 2006, p. 327).

Um pensamento nômade no ensino da dança possibilita sempre uma reflexão constante sobre sua prática, não a enclausurando a territórios definidos. Um modo de pensar nômade compreende que ensinar dança nunca é algo acabado, encerrado. São as múltiplas possibilidades de inventar, de construir territórios que podem ser desterritorializados a qualquer momento, gerando novas reterritorializações no ensino da dança, ininterruptamente. O ponto é entender que, por mais que criemos territórios na dança, estes não podem ser concebidos como ponto final, algo estagnado. É estar sempre aberto a abandonar este território, acolhendo o novo e a incerteza que fazem parte dos processos de aprendizagem da dança, criando outros modos de ensinar e se relacionar com a dança, uma vez que o próprio corpo é “[...] um estado provisório. Está sempre a fazer-se.” (BITTENCOURT, 2012, p.34)

Podem ocorrer emergências como novas conexões: outras reorganizações coerentes como soluções criativas às instabilidades geradas pelo não previsto. Danças que não excluem a incerteza durante sua feitura enunciam um mundo de possibilidades que considera transformações e emergências como informação compositiva. (BITTENCOURT e SIEDLER, 2012, p. 5)

O pensamento nômade se refere ao novo, ao imprevisto, sem estar necessariamente relacionado com uma experiência vivida ou representada. Surge do encontro com o repentino, conduzido pela criação, pelo estabelecimento da novidade. Um ensino nômade da dança está aberto a lidar com as incertezas dos corpos em relação. Busca estimular a criticidade e o questionamento, uma vez que estes se mostram essenciais para uma desterritorialização absoluta, criando territórios que podem se desfazer a qualquer momento, uma vez que as indagações não cessam.

Um corpo que aprende dança, um corpo experimentando. Corpo este que nunca para de criar conexões, modos de se organizar que resultam de acordos temporários. Corpo que não para de se refazer. Destarte, se certo nomadismo já é próprio do corpo, não faz sentido capturá-lo, segmentando-o a padrões que o estancam, reduzindo-os a instrumentos de um fazer do outro (professor) como a única possibilidade. “O corpo é um sistema complexo, característica dos sistemas abertos, o que lhe confere constantes modificações, produções sucessivas de estados.” (BITTENCOURT, 2012, p.57).

Conceber territórios definidos na dança, não se abrindo para o novo como um modo se organizar diferente, é traçar linhas de segmentaridade dura, esmagando o que é próprio do corpo (criar novos territórios), diminuindo a sua potência de existir.

[...] recomenda-se trabalhar com as hipóteses de que o corpo está sempre experienciando e que cada um de seus resultados é provisório e circunstanciado. Mesmo porque, processos complexos como os de aprendizagem de uma técnica de dança, exigem atualizações e conexões[...]O corpo não congela experiências, as reorganiza. (BITTENCOURT, 2012, p.86)

Assim, um pensamento nômade no ensino da dança concebe o território como passagem, ponto de troca. O nomadismo não se trata de escapar de uma realidade, mas se situar em linhas de fuga, num espaço liso. Ele habita e reside neste espaço, seu território principal. Este espaço liso é aberto, sem certezas, limites, demarcações, direções e fronteiras. Para Deleuze e Guattari (1997):

O espaço liso é justamente o do menor desvio: por isso, só possui homogeneidade entre pontos infinitamente próximos, e a conexão das vizinhanças se faz independentemente de qualquer via determinada. É um espaço de contato, de pequenas ações de contato, tátil ou manual, mais do que visual, como era o caso do espaço estriado de Euclides. O espaço liso é um campo sem condutos nem canais. Um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem "medi-lo", e que só se pode explorar "avançando progressivamente". (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 31).

Por outro lado, o espaço estriado, do sedentário, é cercado por muros, limitado e limitante. É o espaço predominantemente ocupado pelo ensino da dança fechado em práticas conservadoras, que entendem o aluno como um instrumento de repetição, um corpo passivo, silenciado, pronto para receber o conhecimento do professor. Estes dois espaços não são da mesma natureza, porém eles só existem nas misturas entre si, nos modos como passam de um ao outro, assim como afirmam os autores:

Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 157)

Não se trata de opor estes dois espaços, uma vez que coexistem em constante movimento de um buscar escapar e o outro buscar deter. O espaço liso por vezes acaba por se estriar e o espaço estriado é o que justamente pode tornar-se liso. Por isso deve-se refletir sobre como as ações pedagógicas em dança passeiam por estes espaços e qual deles é predominante em suas práticas. É preciso estar atento para ao se buscar estar no espaço liso (que traça linhas de fuga, que gera desterritorializações), permitindo outras formas de ensinar e aprender dança, que muitas vezes as práticas pedagógicas acabam sendo capturadas pelas ações dos poderes, segmentando os sujeitos, passando para o espaço estriado, limitando os corpos. E como transformar este estriamento na dança, num espaço liso que permite outros fazeres?

Nunca nada se acaba: a maneira pela qual um espaço se deixa estriar, mas também a maneira pela qual um espaço estriado restitui o liso, com valores, alcances e signos eventualmente muito diferentes. Talvez seja preciso dizer que todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.171)

O espaço estriado possui entrecruzamentos regulares, tendendo a se tornar homogêneo: “é nesse sentido que a homogeneidade nos pareceu ser, desde o início, não o caráter do espaço liso, mas exatamente o contrário,” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.175). Já o espaço liso explana uma heterogeneidade, multiplicidades:

[...] variação contínua que extravasa toda repartição entre constantes e variáveis, liberação de uma linha que não passa entre dois pontos, desprendimento de um plano que não procede por linhas paralelas e perpendiculares. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.175).

O nômade é este, em constante variação. Porém, ele é constantemente confundido com o migrante. Quando se busca desterritorializar o ensino da dança, mas se fixa em um território como ponto de chegada, não se trata do nomadismo, e sim de migração. Os autores apontam que o nômade e o migrante podem se misturar, mas não são iguais. O migrante se define mais pelos deslocamentos. Enquanto ele “abandona um meio tornado amorfo ou ingrato”, o nômade não muda, e se põe a nomadizar para se manter no mesmo lugar, “é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio.” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 43).

Não se trata de um ser melhor que do que o outro, mas modos diferenciados de conceber o corpo que aprende dança. O professor de dança que desterritorializa suas práticas, mas se enclausura novamente em um território que ele considera apropriado, estável, acaba fechando-se para o novo, o indeterminado e as possibilidades do corpo de se reinventar. Enquanto

o migrante passa de um ponto ao outro com intenção de fixidez, o nômade entende os pontos como uma alternância do trajeto. Neste sentido, ao nômade corresponde à linha de fuga, ao migrante a linha molecular e ao sedentário a linha molar. E o novo aqui é pensado como algo que não havia sido descoberto ou experimentado pelo corpo que aprende dança.

Assim, para se pensar num ensino da dança que contribua para a formação de corpos mais engajados e críticos, é preciso fomentar os processos de problematização do corpo que estão sempre abertos para a experiência do novo. Para fugir das estratificações do ensino da dança, sugiro a aprendizagem inventiva como um possível caminho a se trilhar. Este é um caminho que em si já carrega as fugas e a transitoriedade dos processos de aprendizagem em dança.

3.3- APRENDIZAGEM INVENTIVA NA DANÇA

Os modos diversos de ensinar dança se relacionam diretamente com o entendimento que se tem sobre o corpo que aprende a dançar. Como já foi dito anteriormente, uma série de afecções são geradas no corpo que aprende dança e que vão além de aprender os passos. Este é apenas um dos pontos a ser analisado no aprendizado. Nesta perspectiva, trago como um possível caminho para pensarmos num ensino nômade da dança, que contribua para a formação de um corpo engajado, que possibilite um aumento da potência de existir dos corpos, o conceito de aprendizagem inventiva. Afinal, o modo que entendemos a aprendizagem acarreta diretamente no modo que encaminhamos nossas práticas de ensino.

Virgínia Kastrup (1999) traz o conceito de aprendizagem inventiva que aponta que a aprendizagem não se reduz a solução de problemas, ao contrário, aprender se relaciona com a experiência de invenção de problemas:

[...] a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem, é

sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. (KASTRUP, 2001, p.17)

A aprendizagem inventiva traz reflexões altamente pertinentes ao ensino da dança e converge com as possibilidades de contribuir para a formação de um corpo problematizador, indagador. Mas antes de discutirmos as possibilidades de uma aprendizagem inventiva na dança, vamos entender o que é a invenção e sua relação com a cognição.

3.4- A COGNIÇÃO COMO INVENÇÃO

A autora traz um estudo da cognição que vai de encontro a uma cognição fechada com princípios invariantes. Ela aponta estudos de Varela e Maturana que concebem que o vivo é um sistema autopoietico que “[...] significa defini-lo como um sistema que tem atributo essencial de produzir a si mesmo.” (KASTRUP, 1999, p. 112). Ou seja, os seres vivos (como um todo, não só biológicos²⁶) estão transformando-se continuamente, em constante produção de si mesmos, de modo incessante.

Deste modo, Kastrup (1999) aponta que o sistema vivo é um sistema cognitivo. E sendo assim, a cognição não pode ser entendida como algo estanque, acabado, mas em constante movimento. Neste sentido, a invenção é concebida como “uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma.” (KASTRUP, 2005, p.1274). Esta concepção gera alterações no entendimento do aprendizado em dança que conseqüentemente altera também o entendimento das ações pedagógicas, como será discutido mais na frente. A invenção diz respeito a uma problematização das formas cognitivas estabelecidas, é sempre relacionada ao novo, a uma imprevisibilidade, ao incerto:

A cognição aparece, então, como um processo dotado de uma inventividade intrínseca, processo de diferenciação em relação a si mesma, o que responde pela criação de múltiplos e

²⁶ “O vivo se define-se por esses níveis ou dimensões- celular, metacelular e também social- que se entrelaçam assegurando a continuidade da autopoiese.” (KASTRUP, 1999, p.123)

inéditos regimes de funcionamento. Ela é assim, seu principal invento. (KASTRUP, 1999, p. 24)

A autora aponta que durante muito tempo a cognição foi compreendida a partir de dualismos dicotômicos, separando sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, sendo concebida como algo isolado. Isto impediu que a cognição fosse percebida como híbrida, em um regime molecular, esparramado, disseminado, em que elementos heterogêneos, biológicos e sociais se interferem reciprocamente. Impossibilitou também de perceber o caráter inquietado da cognição por algo que a estimule a invenção:

Sem ser individual ou social, humano ou técnico, mas uma zona de fronteira e mediação comunicante, o domínio dos agenciamentos faz um trabalho de hibridação, que responde pela invenção e reinvenção das formas cognitivas existentes. Falamos então em contato, passagem e transformação recíproca entre elementos heterogêneos, mecânicos, cognitivos, informacionais, políticos e sociais. (KASTRUP, 1999, p.189)

Outro ponto muito importante que o cognitivismo deixou de lado foi o coletivo no estudo da cognição. Como um devir da cognição, a invenção provoca perturbações que ressoam e afetam o coletivo, não podendo, portanto, ser desconsiderado:

A conclusão é que, se queremos pensar a invenção, cumpre substituir a imagem de uma cognição separada de tudo aquilo que o cognitivismo denomina extracognitivo pela imagem de uma cognição ampliada, inseparável tanto dos devires que cavam rachaduras nos esquemas recognitivos, quanto do coletivo onde seu poder inventivo se amplifica. (KASTRUP, 1999, p.198)

A autora (1999) aponta que a invenção sempre esteve à margem do estudo da cognição, e quando ela aparece, é entendida como solução de problemas. Neste caso, se desconsidera o que é primeiro na invenção, que é justamente a novidade, o imprevisível. O cognitivismo desconsiderou a invenção como devir da cognição, fechando-a em limites invariantes. E isto

ainda é muito forte atualmente no ensino da dança, resvalando nos modos que os professores organizam sua prática docente.

A invenção para Kastrup (1999) não é algo considerado excepcional, um tipo de talento raro destinado a somente alguns sujeitos. Ela é uma capacidade comum, transpassando o funcionamento cognitivo de todos nós, com resultados sempre imprevisíveis. Por isso, é preciso que o professor de dança a estimule e faça emergir nos discentes, ao invés de desconsiderá-la parte dos processos de aprendizado da dança. A invenção funciona mantendo uma tensão entre as formas antigas e o que a problematiza:

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso dos planos visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. [...] Ela não é corte, mas composição e recomposição incessante. (KASTRUP, 1999, p.23)

É importante não só estimular a invenção nos discentes, mas a invenção na sua própria prática pedagógica. Essa capacidade da invenção de tensionar o que já é estabelecido na dança de forma majoritária, com novos fazeres, novas perspectivas, que possivelmente venham a contribuir para os corpos que aprendem dança de um modo mais problematizador, deve ser feita a todo instante. Trata-se de se estar aberto a experimentar o novo, a abandonar o território já tão segmentado, e se aventurar por diferentes caminhos, entendendo que sua prática pedagógica afeta diretamente os corpos que estão presentes naquele espaço.

Assim, a cognição é concebida como invenção, ao invés de uma cognição como representação. Nesta segunda, a cognição é concebida como algo que acontece entre o sujeito e o objeto, gerando um espaço intermediário de representação. O sujeito e o objeto são aqui pólos precedentes, em que a cognição acontecerá entre estes dois. Neste entendimento, a cognição é admitida dentro de um princípio e leis invariantes que busca solucionar problemas, como se isto fosse condição primeira do funcionamento desta:

A concepção da cognição como espaço intermediário revela-se na suposição de limites invariantes e princípios a priori. Tratando a cognição como solução de problemas, reserva o atributo de cognitivas às ações que demonstram êxito em captar objetos e relações consideradas pré-dadas. A cognição opera como representações que correspondem ao mundo objetivo, ocorre num espaço intermediário governado por princípios abstratos, invariantes, e não num meio virtual de diferenciação e de invenção concomitante de sujeito e objeto. (KASTRUP, 1999, p. 139)

Nesta perspectiva da representação, a cognição é entendida numa relação de um mundo pré-existente, com soluções previsíveis, em que não há espaço para a invenção de problemas, apenas a solução destes, uma vez que o sistema cognitivo opera com limites fechados e invariantes, assim como afirma Kastrup (1999)

Para concluir a crítica ao modelo da representação, é importante notar que, se a dimensão representacional da cognição encontra lugar no interior do sistema autopoietico, o inverso não acontece: não há possibilidade de extrair a invenção, a criação cognitiva, de uma cognição que opera com base num programa fechado, no interior dos limites invariantes e intransponíveis. (KASTRUP, 1999, p. 146)

É deste modo que muitas práticas pedagógicas em dança ainda se constituem. Há um enclausuramento cognitivo do discente, no momento que as aulas são realizadas com apenas conteúdos pré-estabelecidos, não flexíveis, as quais o aluno deve se adequar. Quando alguma problematização surge ao longo do processo, logo se parte para a sua resolução, sem questionamentos.

A cognição como invenção se relaciona com o inesperado, que está aberta ao novo, como capaz de criar problemas, não solucionar problemas pré-dados. É inventar novos modos de se relacionar consigo e com o mundo: “Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge.” (KASTRUP, 1999, p.194).

Desta forma, pensar numa teoria da invenção se torna contraditório com o seu caráter primordial, sua imprevisibilidade, novidade. Kastrup (2001) aponta que se é possível falar de uma lei marcada pela imprevisibilidade, esta seria a lei da divergência, uma vez que dentro da invenção, esta seria a única constância.

A ausência de um modelo de funcionamento deve-se a razões intrínsecas à própria natureza do sistema, ou seja, é porque o processo é inventivo e imprevisível que ele é irreduzível a um método ou modelo. (KASTRUP, 2001, p.26)

A problematização se refere a uma bifurcação no fluxo cognitivo, o momento em que se defronta com o novo, que obriga a divergir de si mesma: “Problematizar é bifurcar, criar caminhos divergentes, ao passo que solucionar problemas é ser capaz de viabilizar novas formas de existência.” (KASTRUP, 1999, p.118). Ou seja, uma aprendizagem em dança pensada na problematização, possibilita ao aluno se relacionar com o conteúdo ensinado de modo questionador, enquanto dança, lidando com o imprevisível, criando outras formas de se relacionar com o mundo.

Ajustes do corpo diante dos problemas gerados por informações não previstas que podem “aparecer” no decorrer da feitura/execução de configurações de dança, por meio da imprevisibilidade, podem potencializar novas maneiras do corpo estabelecer conexões numa dança. Como resultando há a geração de emergências [...] que provocam mudanças de hábitos e lançam outros modos do corpo se movimentar e se relacionar no espaço-tempo. (BITTENCOURT e SIEDLER, 2012, p.4)

As singularidades e problematizações do corpo que aprende dança no processo inventivo, apontam para uma abertura ao inesperado, a experimentação e suas decorrências, ao estímulo das inquietações do corpo. Portanto, não cabe, aqui, uma lista de conteúdos dados *a priori* que tenham que se efetivar, independente de qualquer coisa, e que impedem a possibilidade de mudanças na sala de aula. Ensinar dança não é fixar-se em territórios pré- concebidos, ignorando seus vetores de desterritorialização.

A invenção comporta dois aspectos: o devir e a produção. Ela é em parte devir porque ocorre por diferenciação de si mesma, de bifurcação. E em parte é produção, pois gera produtos, é produção de si e do mundo. Por isto, a invenção é concebida como inventiva e inventada:

Mas, como enfatizei, a abertura ao devir não diz tudo acerca da invenção. Ao devir segue-se produção. Produção de formas cognitivas, indissociável da produção de mundos e dos planos coletivos de sentido. (KASTRUP, 1999, p.202)

Em um processo inventivo, o corpo que dança problematiza, bifurca a sua cognição em um conjunto de troca de afetos, sempre em relação. Os aprendizados não se encerram em uma feitura de movimentos, mas esparrama-se gerando inquietações, afetando o próprio entendimento do que é aprender dança. O corpo que aprende dança de forma inventiva cria suas próprias questões e é estimulado a não lidar com respostas prontas e verdades absolutas, contaminando-se em/de seus processos inventivos.

É importante destacar que a invenção não é mais um processo, como a memória, percepção ou pensamento. Ela é uma potência de diferenciação que atravessa todos os demais processos, por isso, ao conceber a cognição como invenção, pensa-se numa memória inventiva, percepção inventiva, linguagem inventiva, aprendizagem inventiva, dentre outros.

A aprendizagem em dança tem sido constantemente desassociada da invenção. Ela ainda é fortemente atribuída a unicamente a resolução de problemas dados pelo professor, na perspectiva de solucionar algo sem permitir outras possibilidades de problematizações pelo próprio corpo do aluno. Os diferentes modos de conceber a aprendizagem em dança conduzem a diferentes potências do corpo. A aprendizagem inventiva provoca outro modo de entender e pensar nos processos de ensino-aprendizagem em dança.

O corpo que aprende dança dentro de uma perspectiva inventiva se vê co-autor dos processos de ensino-aprendizagem. Ele propõe e problematiza conjuntamente enquanto aprende a dançar. Tudo acontece concomitantemente, não são ocorrências isoladas. É no aprender a dançar que ele vai problematizando, fazendo sua cognição bifurcar, se agenciando com o

professor, com os colegas, com o conteúdo, contaminando todo o processo de aprendizagem da dança.

A dança não pode ser apartada deste momento de invenção. Ela não acontece antes ou depois dos processos inventivos. Acontece enquanto dança, o corpo em ação. É a dança como invenção, problematização, que surge como outra possibilidade de aprendizado em dança, contribuindo para formar corpos mais engajados, experimentando uma formação crítica e inventiva.

A aprendizagem inventiva é experiência de problematização, acima de qualquer coisa. Esta é diferente dos processos de reconhecimento. Na reconhecimento pode-se apontar que há uma síntese divergente das faculdades, perpassando uma ação de reconhecimento: “As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho.” (KASTRUP, 2001, p.17). Esta se firma no cognitivismo, apontando o conhecimento como representação do mundo.

3.5- A APRENDIZAGEM COMO RECOGNIÇÃO

Os processos de reconhecimento são indissociáveis da previsibilidade. Numa aula de dança, os processos de aprendizagem e construção do conhecimento, muitas vezes, se dão num viés linear e ordenado. As perturbações que acontecem ao longo deste processo são passivamente controladas para “estabilizar” a situação, trazendo o aluno de volta ao percurso ao qual foi desviado. Ou seja, as problematizações do corpo foram “sanadas” pelo professor, seguindo numa estabilidade, uma ordem, promovendo sua aprendizagem.

A reconhecimento tem sido o primado das práticas pedagógicas em dança, no momento que a aprendizagem é posta como uma solução de problemas apontada pelo professor. Os questionamentos do aluno recebem logo uma resposta pronta para os seus corpos dados por outrem. Busca-se fixar em territórios pré- estabelecidos, fechando-se ao imprevisível, ao novo, apresentando sempre soluções prontas aos questionamentos. Nesta situação o

importante é o operar o movimento, e não construir perguntas, que caminharia em direção a uma aprendizagem inventiva, gerando rupturas cognitivas.

Ao lidar com o novo, com o desconhecido, o corpo que aprende dança, se move em condição de diversas possibilidades. Ele pode ter seu processo interrompido por estímulos cognitivos do professor que desmereça o corpo que dança como indagador, tentando solucionar as questões de modo simplório e objetivo. Ou pode ser estimulado a continuar experimentando os processos de problematização em forma de movimento, fazendo bifurcar sua cognição.

Ao focar em práticas pedagógicas em dança que se encerrem na solução de problemas, o que impera é uma política da reconhecimento. O tipo de relação que se estabelece com a aprendizagem nestes casos, é submetido aos resultados, reduzindo a aprendizagem ao produto. O aluno e seu aprendizado são limitados a realizar apenas os movimentos. Se ele não consegue realizar o movimento dentro dos padrões estabelecidos, se o aluno se dispersa deste conteúdo de qualquer maneira, ou precisa de mais tempo para realizar o passo, é apontado que ele não aprendeu a dançar. A cognição é concebida como uma atividade convergente, ao invés de entendê-la num movimento divergente, como uma rede, um rizoma.

Na reconhecimento, a cognição é invariante, fechada, isolada, ratificando uma relação de representação com o mundo. Esta presume o objeto e o sujeito como polos dados *a priori* dentro do processo de conhecer, a qual a cognição assume um espaço intermediário entre estes.

A concepção da cognição como espaço intermediário revela-se na suposição de limites invariantes e princípios *à priori*. [...] A cognição opera como representações que correspondem ao mundo objetivo, ocorre num espaço intermediário governado por princípios abstratos, invariantes, e não num meio virtual de diferenciação e de invenção concomitante de sujeito e objeto. (KASTRUP, 1999, p. 139)

Nesta afirmação que compreende os processos de aprendizagem como reconhecimento, o professor de dança cria agenciamentos que acabam por reforçar a dominação e controle, uma vez que o conhecimento é concebido como algo apenas antecipado, que será passado para o aluno (ideia ainda

predominante de transmitir algo), e este deve seguir as instruções sem autonomia para dizer do seu jeito em movimento.

As perturbações do processo serão prontamente sanadas, afirmando que o aprendizado em dança se reduz a esta passagem do não saber realizar o movimento ao saber realizar. Intrínseco a este entendimento, está o de se adaptar ao mundo, ou seja, o mundo já está pré-dado, só nos resta um reconhecimento, uma adaptação passiva. E isto é evidentemente corporificado aos sujeitos. Esta política cognitiva²⁷ configura modos próprios de se relacionar com o mundo, corroborando para uma ideia de acomodação e adaptação a realidade vivida. Assim, a recongnição, uma redução à solução de problemas, ou seja, o cognitivismo pensado desta maneira, mais que apenas um problema teórico, é um problema biopolítico:

Ele é uma das configurações que nossa cognição assume. Ele não dorme nas páginas dos livros, mas nos habita, e muitas vezes de maneira silenciosa. Os pressupostos do modelo da representação – a preexistência de um sujeito cognoscente e de um mundo dado a conhecer – são muitas vezes tão enraizadas em nós que se confunde com uma atitude natural. (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p.12)

A recongnição é imbuída de leis e regras que precisam ser seguidas para representar com maior fidelidade o movimento ensinado pelo professor de dança. Deste modo, para o aluno representar o que é considerado correto, o conhecimento deve corresponder a este quadro fixo de regras e leis, tentando adequar seu corpo ao conteúdo ensinado. O que escapa disto é considerado erro e apontado como um não aprendizado em dança. É estimulado, aqui, um estado de corpo passivo, que não interfere, apenas se acomoda a realidade.

Mais do que apenas reforçar o aprendizado como soluções de problemas, muitas práticas pedagógicas em dança impedem e bloqueiam os processos de problematização do corpo. Há um encerramento da estrutura cognitiva numa instrumentalização do corpo, que impede, muitas vezes, o desejo dos corpos/sujeitos de lidar com o inesperado, com o novo. Novo, sim,

²⁷Kastrup (1999) aponta que compreender a cognição como invenção vai além de uma discussão teórica. É uma política cognitiva que concebe modos próprios de se relacionar com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo.

porque chega diferente do que já foi posto para o corpo. O engajamento, o questionamento, a criticidade são quase tomados como inexistentes em práticas embasadas por um automatismo e silenciamento dos corpos, que são concebidas como as únicas formas possíveis de aprender a dançar.

Porém, Kastrup (1999), elucida que nestas práticas a aprendizagem se prende ao domínio do conteúdo, mantendo uma relação de sujeição. A relação com o conteúdo não enfatiza uma continuidade da invenção da cognição, e sim processos de reconhecimento. O enfoque é uma política da reconhecimento que estabelece uma relação de obediência com o que é aprendido, como se isto consumasse uma dominação do mundo: “Aferra-se aos hábitos formados no trato com o instrumento, como se a obediência a eles assegurasse o domínio do mundo.” (KASTRUP, 1999, p. 193). Porém acontece justamente o contrário disto:

Política despótica e opressiva, que configuram uma relação servil com a técnica, que perde seu poder de pôr problemas e de virtualizar a ação. Compromete-se, nesse caso, a potência da técnica em amplificar e dar continuidade a natureza artificiosa da cognição. (KASTRUP, 1999, p. 193)

Isto é habitualmente percebido em diversas práticas pedagógicas em dança. São recorrentes condutas pedagógicas que sujeitam e reduzem o aprendizado em dança em saber executar o que foi ensinado, de um modo invariante. A aprendizagem só é concebida quando o aluno consegue, enfim, realizar tal movimento do modo mais semelhante que o professor realizou. Não importa aqui todas as especificidades dos corpos, o contexto que cada um se encontra. Os conteúdos serão ensinados do modo que o professor previamente decidiu. Há uma regra clara e fixa: só houve aprendizado quando tal movimento conseguiu ser realizado (do modo que o professor quer). Ou seja, o aprendizado é sujeitado ao conteúdo ensinado pelo professor.

Contendo a previsibilidade como pressuposto da reconhecimento, esta rejeita o novo, buscando se segmentar em territórios muito definidos, pois busca impedir os vetores de desterritorialização, a operação das linhas de fuga. A aprendizagem em dança aqui é uma zona estável, caracterizada por um assentamento, uma quietude, uma adequação do conhecimento no corpo.

Divergente disto, a aprendizagem inventiva se relaciona com um aprender que se dilata em continuar aprendendo, inventando a si mesmo e ao mundo. É um aprendizado que vai além, que se desdobra. São práticas cognitivas abertas ao devir, que bifurcam e buscam nutrir uma condição inventiva das formas de cognição, não sujeitando a aprendizagem ao produto, assim como afirma Kastrup (1999):

O que elas possuem em comum é não submeterem a aprendizagem a seus resultados, mas abrirem a possibilidade da continuidade da operação da cognição no campo coletivo das multiplicidades e dos agenciamentos. [...] Aprender é então, fazer a cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar. A política da invenção é, assim, uma política da abertura da cognição às experiências não recognitivas e ao devir. (KASRUP, 1999, p.193)

É preciso apontar que a recognição faz parte da cognição, porém não pode reduzi-la a isto. É necessário ampliar o conceito de cognição, entendendo-a primeiramente como invenção. Como já foi dito, ela é antes de tudo, uma potência de diferenciação de si mesma. Inicialmente há um movimento divergente, e posteriormente, ela vai trabalhar num sentido da recognição, um assentamento. Porém este processo é temporário, sujeito a novas bifurcações, desterritorializações e transformações. São territórios prontos a se desterritorializar. Esta coexistência acontece com forças distintas, e não se pode reduzir a cognição aos processos de recognição. Kastrup (1999) afirma que:

Entender a cognição como sendo, de saída, invenção, exige a consideração de que ela funciona em condições complexas ou problemáticas, nas quais os esquemas de recognição coexistem com a potência inventiva e diferenciante. (KASTRUP, 1999, p. 202)

3.6- APRENDIZAGEM INVENTIVA: TRAÇANDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA SE PENSAR O ENSINO DA DANÇA.

Na contramão destes processos, está a invenção, a qual acontece uma síntese divergente das faculdades (sensibilidade, imaginação, etc.). Ao compartilhar experiências de problematização nos processos de ensino-aprendizagem em dança, isto vai possibilitar um novo fazer que, cria outra relação com o corpo em movimento, proporcionando uma quebra no que está estabelecido. O corpo lida com o imprevisível, com certa errância, um estranhamento, uma tensão entre o presente e o saber anterior, construindo um novo domínio cognitivo que não se encerrará na aula de dança. Por isto, esta se mostra como um possível caminho a seguir quando se pensa nas ações pedagógicas em dança como espaço de biopotência.

Em um exercício de invenção, o corpo que aprende dança, torna-se capaz de tensionar os seus entendimentos já estabelecidos com o diferente, o que gera perturbações. Ele subverte sua própria lógica operacional, alterando sua experiência de aprendizagem, inventando novas realidades. A problematização é uma ação crítica do corpo que inventa novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo, permitindo que o conhecimento compartilhado bifurque afetando seus modos de conhecer, experimentar, se relacionar, de viver. É um estado de corpo que se abre para questionar o óbvio, o que já está estabelecido.

Para uma ilustração do que é esta experiência de problematização, Kastrup (2001) cita um viajante que vai a um lugar desconhecido. Ao se deparar com diversas estranhezas, tensionamos o saber que criamos com a presente experiência que se bifurca, num constante processo em que a cognição se difere de si mesma:

A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos. (KASTRUP, 2001, p.17-18)

Assim, não há neste caso uma experiência de reconhecimento, uma vez que o que se conheceu não encerra em um reconhecimento. A cognição bifurca na criação de problemas, que potencializa e interfere em todas as suas formas de sentir esparramando nas suas demais experiências. Sendo assim, podemos entender que a aprendizagem não começa quando reconhecemos, quando solucionamos os problemas, mas antes de tudo, quando problematizamos, estranhamos. Por isso, a autora aponta que o ponto nodal da aprendizagem inventiva é aprender a aprender.

Podemos assim dizer, com Deleuze, que a viagem envolveu um aprendizado porque elevou as faculdades ao seu exercício disjunto, ultrapassando os limites do funcionamento recognitivo. (KASTRUP, 2001, p.18)

Deste modo, pensar numa aprendizagem inventiva em dança é conceber corpos que sejam capazes de inventar problemas, de vivenciar uma experiência de problematização. Isto escapa das ideias de um corpo instrumento de repetição dos dizeres e fazeres do outro. É pensado aqui um corpo que enquanto dança, problematiza, lida com o imprevisível, cria estratégias, propõe movimentos, estendendo sua potência de problematização, que não se encerrará na aula de dança. Um corpo em uma condição inventiva move-se problematizando seu modo de ser e estar no mundo.

Aprender dança dentro de uma perspectiva inventiva possibilita aos corpos uma compreensão de que a dança não é algo dado, pronto para se adaptar. É possível problematizar o óbvio, inventar novas danças e modos de se relacionar com esta. O corpo enquanto aprende dança inventando, tensiona seus conhecimentos com o novo, estando aberto para novas experimentações, organizações e agenciamentos.

As configurações que apostam na incerteza, que estão abertas às possibilidades, têm como acordo a probabilidade de sua emergência; suas soluções não podem ser previstas antecipadamente, pois dependem das circunstâncias do contexto. E o contexto não se resume a um local passivo, pois se constitui a partir das relações efetuadas em um determinando momento. (BITTENCOURT e SIEDLER, 2012, p.3)

Kastrup (1999) aponta que os limites da invenção são abertos, sempre vulneráveis a problematização. Porém, muitas vezes a invenção é obstruída por algumas relações que atravessam os sujeitos, como algumas relações pedagógicas em dança. Constantemente os professores de dança acabam atravancando a invenção de acontecer efetivamente, impondo ações que façam os alunos apenas responder aos seus comandos, em situações fechadas, pré- estabelecidas, não abrindo espaço para o novo, o imprevisível, o questionamento, a criticidade. Estas atitudes enclausuram a cognição a uma reconhecimento, interferindo diretamente na invenção de si e do mundo.

Apesar de tudo isso, parece-me que ainda estamos distantes do concreto se não abordarmos o fato de que tal invenção nem sempre se dá efetivamente, ou seja, que a inventividade do sistema cognitivo é muitas vezes obstaculizada por um certo tipo de relação do senso comum, que impede o fluir da cognição e a criação de novas formas de conhecer. Que nem sempre se cumpre a fórmula do aprender a aprender , que assegura a continuidade da invenção contra a rigidez dos hábitos. (KASTRUP, 1999, p.156)

A aprendizagem inventiva afirma que a invenção é sempre invenção do novo, dotada de imprevisibilidade. E que invenção não se resume a invenção de solução de problemas, mas em seu sentido mais forte, a invenção de problemas. São estas formas de entender a invenção, como imprevisível e problematização que são importantes para pensar num outro processo pedagógico ao ensinar dança. Processo pedagógico que não se acaba, que cria territórios transitórios, passageiros, sempre abertos às diversas possibilidades e novidades que o processo de ensinar e aprender dança traz. É um processo dotado de certo nomadismo.

Ao dançar, o corpo experiencia a incerteza dos processos e a sensação de um contínuo estado de construção. O corpo lida com as circunstâncias de dado momento e por isso a incerteza faz parte das suas ocorrências: não há a possibilidade de controle absoluto do que pode ocorrer. Não há uma previsão determinística sobre os fatos e possíveis transformações ao longo do tempo. (BITTENCOURT e SIEDLER, 2012, p.3)

Os corpos que aprendem dança problematizando, não atendem os conteúdos pré-estabelecidos, fixos, uma vez que isto rompe com a imprevisibilidade do processo inventivo. Os corpos aprendentes são participativos dos processos de aprendizagem, não concebendo mais a dança como uma redução a corpos instrumentos do fazer comandado pelo outro. Eles dilatam o entendimento de aprender dança, já que criam novas problematizações e lhes possibilita outras formas de interagir com o mundo. Esta é uma possibilidade de se perceber atuante na sua realidade enquanto aprende inventivamente, dançando.

O aprendizado em dança não pode ser entendido como uma adequação ao conteúdo ensinado. É um agenciamento que acontece por dupla captura, implicação recíproca entre fluxos heterogêneos e extrapola os limites da representação: “É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece.” (KASTRUP, 1999,p.149). Este encontro de fluxos heterogêneos resulta numa invenção de si e do mundo, em constante transformação, não em uma representação.

Deste mesmo modo, aprender dança não se resume a se adequar ao movimento ensinado pelo professor, mas criar constantes relações, reinventando-se de modo incessante. É uma atividade permanentemente em devir. É criar territórios e estar aberto para abandoná-los e criar outros novos continuamente, em um movimento nômade.

A incerteza como possibilidade, pressupõe uma feitura de dança implicada em codependência, em correlação, já que estar em relação, é estar, também, diante de situações não planejadas. (BITTENCOURT e SIEDLER, 2012, p.6)

Nesta perspectiva o aprendizado em dança se dá no gerúndio, é se agenciar constantemente com o professor, a sala de aula, os outros corpos ali presentes, com os enunciados feitos em sala, dentre outros; é um estado de aprendizagem que não finda. Por este motivo não é válido o professor de dança ainda se cristalizar com ações que engessem os corpos e os reduza a meros

instrumentos, concebendo o aprendizado como um processo de reconhecimento, se fechando em territórios fixos.

Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (KASTRUP, 1999, p.151)

A concepção de uma aprendizagem inventiva diverge da ideia de um mundo pré-dado (uma aula de dança pré-dada, corpos pré-dados, etc), e ratifica o mundo como resultado da nossa experiência, do corpo vivo em ação. Por isso a invenção é invenção de possibilidades de existência, de mundo. Esta constitui outro modo de se relacionar com a dança, com o mundo, de ser, de conhecer, de viver.

Pensar em ensinar dança dentro de um processo inventivo é se lançar no imprevisível, experimentando novos caminhos. É escapar das segmentações e certezas já tão presentes na área. É questionar o óbvio e considerado “inofensivo” no ensino da dança. É traçar linhas de fuga, construindo novos territórios transitórios. É assumir a responsabilidade de uma prática que afeta e produz subjetividades, e está sempre pronta para se transformar, se refazer.

Insisto que se trata de uma tomada de posição política, porque há envolvida na posição que busca ater-se ao já feito, às formas prontas, ao meramente técnico, uma moral conservadora, uma política de manutenção das formas de existência estabelecida, e de desqualificação da invenção e da diferença. (KASTRUP, 1999, p. 205)

A aprendizagem inventiva não concebe o sujeito e objeto como dados *a priori*, pólos prévios do processo de conhecer. Esta entende que o sujeito e objeto são efeitos do próprio processo de invenção: “O sujeito é inventivo porque inventado, ou vice-versa.” (KASTRUP, 1999, p.155). O conhecimento é uma produção co-engendada do sujeito e do mundo. Não há aqui uma invenção subordinada ao inventor. É do exercício da própria cognição

que despontam o sujeito e o objeto. Assim, é a prática cognitiva, a ação que configura o sujeito e o objeto, desta forma também, o si e o mundo.

Deste modo, o professor de dança tem que estar aberto para inventar a sua prática constantemente. Assim como o aprender não finda, as ações pedagógicas, também, não podem se segmentar. Elas devem ser pensadas como um processo, não o fim. Processo este que está sempre aberto a bifurcar, a se transformar, entendendo que os mesmos não se encerram.

Mesmo sendo o professor a conduzir os processos de ensino-aprendizagem em dança, numa perspectiva da aprendizagem inventiva, professores e alunos são problematizadores, aprendendo a lidar com o imprevisível, com o novo, criando suas próprias lógicas organizativas. É nesta troca de experiências de problematizações, que professores e alunos vão inventando suas próprias danças afetando-se mutuamente e criando devires.

A aprendizagem inventiva é algo que não se encerra na solução de problemas, ela bifurca, sempre querendo mais. Ela se mostra como uma capacidade de problematizar, “ser sensível às variações materiais que têm lugar na nossa cognição presente.” (KASTRUP, 1999, p.1 52). Isto converge com o entendimento de que viver é autopoietico, ou seja, que estamos em constante processo de autoprodução, assim a nossa cognição também está sempre inventando, o novo, o imprevisível, assim como afirma Kastrup (1999):

Se o viver é autopoietico, a cognição deve ser dita invenção. Invenção cujos dois resultados, cujos dois inventos, igualmente imprevisíveis, são a estrutura da cognição e o mundo conhecido. (KASTRUP. 1999, p. 152)

Por isso, não há mais como segmentar o ensino da dança, uma vez que isto vai de encontro ao próprio funcionamento da cognição. O corpo que aprende dança na perspectiva inventiva, experimenta outros modos de se movimentar que escapam aos segmentos e padronizações tão recorrentes neste espaço. Há aqui outras possibilidades de experimentação ao lidar com o imprevisível, com o novo, com o desconhecido. Há um acolhimento das

problematizações ao invés de expurgá-las, como se estas indicassem algo errado e exterior aos processos de aprender a dançar.

Aqui não há o entendimento de que algo precisa ser solucionado e resolvido, mas sim vivido e tensionado com o que estava estabelecido até então, em constante aprendizagem, possibilitando novas formas de existência. E nestas tensões, as problematizações possibilitam aos sujeitos inventar, não se percebendo como passivos a um mundo pré-dado. Os sujeitos inventam a si incessantemente. É este estranhamento, esta invenção de problemas, que permite de fato, traçar linhas de fuga.

No processo da aprendizagem em dança, surgem diversas perturbações, que são entendidas como uma ruptura na cognição e no fluxo habitual cognitivo, “Perturbar significa afetar, colocar problema.” (KASTRUP, 1999, p.115). Esta ruptura é a própria problematização da cognição, que potencializa a emergência do novo, desencadeando as mais diversas afecções. Numa perspectiva de uma aprendizagem inventiva em dança, as perturbações são estimuladas e seguem problematizando e experimentando, enfatizando este processo como principal, ao invés de se fixar em territórios. Porém o que é majoritariamente percebido é uma busca insistente em resolver estas perturbações, para devolver a estabilidade à situação (uma nova segmentação), ou seja, uma recongnição, a qual o mundo é pré-definido, previsível, e as perturbações (juntamente com os corpos), controladas.

Uma aprendizagem inventiva em dança entende o aluno e professor como agenciamentos, acoplamentos estruturais com o meio que se vive. Os sujeitos são singulares, e nestes acoplamentos o professor pode suscitar novas perturbações, gerar e compartilhar problematizações, que levam o sujeito a romper com a estrutura cognitiva, possibilitando estados de invenção, com rumos imprevisíveis.

Pensar numa possibilidade de aprender dança no entendimento de processo inventivo, implica um estado de corpo que é capaz de problematizar em ação, enquanto dança. Os movimentos criados geram questionamentos que afetam os próprios movimentos durante sua feitura. A invenção se dá no e pelo movimento do corpo que dança, bifurcando a sua cognição, aumentando sua potência de problematização que se esparramará nos seus mais diversos fazeres.

Não é mais interessante para este corpo receber conteúdos pré-dados como absolutos, sendo instrumentalizado, obedecendo a regras fixas e previsíveis. Pensar num corpo que aprende dança inventando, propicia um estado de problematização e apropriação de si, não se tornando tão vulnerável às ações do controle e coerção. É um corpo com maior potência de existir, capaz de criar agenciamentos de desejo que escapam as amarras dos poderes e à sujeição.

Quando o corpo aprende dança inventivamente, ele continua experimentando, sofrendo e gerando perturbações, e, portanto, problematizando incessantemente. O exercício problematizador do corpo que aprende a dançar não cessa na realização de um movimento. Ele segue criando e recriando novos agenciamentos que vão alterar as formas deste corpo se relacionar consigo, com os outros, com o mundo, inventando novas realidades.

E a invenção é sempre invenção de problemas, experiência de problematização. Nestas condições, o que seria ensinar dança, dentro de uma abordagem da aprendizagem inventiva? Mesmo sem uma resposta pronta, caminhos possíveis a traçar se relacionam com uma política pedagógica em dança que enfatize o aprender a aprender, entendendo que os saberes compartilhados são indissociáveis da experiência de problematização.

Problematizar requer uma bifurcação, uma abertura do fluxo cognitivo, não podendo ter certeza do que acontecerá posteriormente. Assim, uma aprendizagem inventiva em dança colabora para a formação de sujeitos inventivos, os quais tanto o professor instiga problematizações, quanto ele mesmo problematiza, incessantemente. Assim, ele supera o cognitivismo, sendo capaz de inventar a si e ao mundo.

Aprender dança numa perspectiva inventiva possibilita ao corpo outros modos de organização que aparecem em forma de dança. O corpo enquanto dança se permite arriscar, traçar novos caminhos, sair de uma estabilidade e transformar os padrões que já existem no próprio corpo. Ele inventa a sua dança e é transformado por ela ao mesmo tempo, numa relação de afecções recíprocas.

É neste processo de diferenciação de si mesma que a aprendizagem inventiva mantém seu curso, se agenciando e criando sempre novos

agenciamentos que não se fecham para a sedimentação do previsível, tentando solucioná-lo. A aprendizagem mantém sua continuidade, em saberes provisórios, sempre prontos a se desterritorializar, desviando das estratificações. A cognição se mantém aberta ao novo, ao imprevisível: “A aprendizagem não cessa com o saber, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo.” (KASTRUP, 1999, p.194). Neste sentido, a autora aponta que aprender a aprender é também aprender a desaprender (KASTRUP, 1999, p.194).

Se por um lado, ainda é muito comum pensar num ensino da dança que enfoque na reconhecimento, por outro lado, não assumir a invenção como aprendizado em dança, é ir de encontro ao que é o próprio corpo, a sua própria cognição, sua autopoiesis, sua imprevisibilidade, não linearidade, sua abertura constante a novas e incessantes relações.

Dentro deste mesmo conceito de que a cognição é invenção e é invenção de si e do mundo, podemos conceber que a subjetividade e a objetividade são efeitos de agenciamentos, não como pontos de partida, dados instaurados apenas na esfera do *a priori* no sentido de não permitir descobertas, como já foi dito anteriormente. O sujeito não é estanque, fechado. Está sempre a se agenciar e produzir sua subjetividade: “A subjetividade não é um dado, um ponto fixo, uma origem. O sujeito não explica nada enquanto não tiver sua constituição explicada com base num campo de produção da subjetividade.” (KASTRUP, 1999, p.176).

Kastrup (1999) aponta que a subjetividade deve ser compreendida como indissociável da noção de produção: “Produção de formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação. Produção de modos de relação consigo e com o mundo.” (KASTRUP, 1999, p.176). Para a autora, o produto destes processos de produção de subjetividade e esta produção são planos distintos, porém indissociáveis.

Neste sentido, a aprendizagem em dança não pode ser esquecida como produção de subjetividade, uma vez que nos processos de problematização o sujeito vai construindo a si mesmo e seu entorno, enquanto dança.

É o plano de produção da subjetividade que é acionado na aprendizagem. Este plano é premissa de todo sujeito. O campo da

subjetividade é composto por multiplicidades, fluxos heterogêneos, fragmentos, saberes, levando em conta sempre o coletivo:

A referência ao termo subjetividade é para afirmar que esta é a matéria mesma da formação da subjetividade, que nesse caso não se confunde com um indivíduo particular, pois a subjetividade não pode ter sua constituição explicada sem que se leve em consideração esses vetores coletivos, como as instituições e os saberes que participam dela como componentes irrecusáveis. (KASTRUP, 1999, p.177)

A subjetividade é um feixe de fluxos que está constantemente produzindo a si mesma. Estes fluxos são constantemente capturados por agenciamentos que reforçam a ação do controle e coerção dentro de um espaço de aprendizagem em dança. Porém problematizar esta relação pedagógica em dança, que já parece conviver com respostas tão prontas, possibilita uma mudança nas formas de entender o ensino da dança, os processos de aprendizagem, o corpo, os discentes e conseqüentemente, uma transformação no campo.

É certo que refletir sobre como a ação pedagógica numa aula de dança está se dando, é extremamente necessário para traçar linhas de fuga e escapar a esta situação. Quando entendemos a cognição como invenção, os processos de aprendizagem em dança como inventivos, estamos colaborando para a produção de subjetividades que encarnam este caráter inventivo, de problematizar, de questionar, de criar e multiplicar agenciamentos de desejo que anseiam a inquietação, a transformação, a inventar novos modos de mundo. É conceber a ação do professor de dança como um espaço capaz de contribuir para a produção de subjetividades potentes. Já quando entendemos a cognição como reconhecimento, contribuimos para a produção de uma subjetividade recognitiva, que se limita a tomar o mundo como algo a se adaptar, a reconhecer, um algo pronto, com informações a serem captadas.

A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. (KASTRUP, 2005, p.1277)

Os fluxos que formam nossa subjetividade e estão espalhados nos mais diversos espaços de ensino em dança, devem ser colocados sob novas problematizações que escapam a estes modos de subjetivação cognitiva. É preciso traçar linhas de fuga sobre estes territórios tão normatizados que existe sobre o ensino da dança.

A aprendizagem inventiva contribui para se pensar num outro modo de ensinar dança, de produção de outras subjetividades. É neste processo de invenção de problemas, que ela se mostra como invenção de si e do mundo. De produzir a si mesmo e ao mundo de modo incessante. A aprendizagem em dança é assim, uma potência de invenção.

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas. (KASTRUP, 2005, p.1277)

Nesta perspectiva a aprendizagem aponta o inacabamento do processo. Ela é sempre gerúndio, acontece de modo jamais concluído, se abrindo sempre para um novo aprendizado, uma percepção e um jeito de aprender que não havia sido realizado. É esta tensão entre o que se tem estabelecido e o novo. A aprendizagem não se submete aos resultados, a apenas conseguir fazer ou não um passo de dança (fazer um passo de dança não significa estar destituído de aprendizagem), não se fecha numa solução de algo, sendo sempre reativada, de modo contínuo e permanente. A aprendizagem inventiva faz bifurcar a cognição, fazendo ela se diferir dela mesma, possibilitando ao corpo outros modos de experimentar a dança, elaborando novas subjetividades e novos mundos.

É também neste plano que a aprendizagem inventiva tem lugar. Seu desenvolvimento é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam. Somos inquietados, sofremos abalos, somos vitimados pelo estranhamento. (KASTRUP, 2001, p23)

Pensar o processo de aprendizado em dança como inventivo é estar aberto ao devir, as experiências não cognitivas. É fugir da ideia de representação e adaptação às realidades. Porém, ainda existe muita dificuldade em pensar em um ensino da dança que desloque o foco do aprendizado de um corpo instrumento que está ali para se adequar ao que é ensinado, para um corpo que problematize e que compartilhe experiências de problematização.

O desafio é pensar num ensino da dança que não se esgote em encontrar soluções, mas possibilitar práticas que permitam um desencadeamento de processos de problematização. Isto não é uma tarefa fácil, uma vez que estamos muito impregnados pelas políticas cognitivistas, e segmentadas em nossos territórios fixos e estáveis. Deleuze e Guattari (1996) comentam: “Fugimos diante da fuga, endurecemos nossos segmentos [...]” (p.100).

Porém, assim como a realidade não é algo pré-dado e fixo, esta realidade no campo da dança também não o é. O professor de dança pode se transformar e criar novos agenciamentos que desejam uma prática pedagógica que contribua para um aumento da potência de agir dos corpos, que a sua prática seja um espaço de biopotência. Ele precisa lidar com o medo e a insegurança para elaborar outras práticas, para criar novos territórios, mas que estejam sempre abertos a se desterritorializar, transformando-se incessantemente. E mesmo se a sua prática acabar caindo em situações de controle e coerção²⁸, ele precisa estar aberto para abandonar este território, criando outros. Quando a prática pedagógica é dotada de certo nomadismo, se percebe que todas as organizações têm seus poros, pelos quais é possível escapar.

Para que as perturbações provoquem rachaduras nos esquemas cognitivos, ou seja, problematizações sucessivas,

²⁸ Nestes momentos de transição que os professores estão experimentando novas práticas, é normal que sejam capturados pelo o que já é estabelecido, segmentando-se novamente. Pensar em práticas de ensino da dança baseados numa aprendizagem inventiva não é assegurada imediatamente, exigindo um processo de experimentação e engajamento, afinal como afirma Boaventura (2008) “tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas.” (p.13).

paga-se o preço do esforço renovado de uma experimentação permanente, que não se deixa capturar pelo automatismo da repetição mecânica. [...] Há de haver uma produção de subjetividade, sua conquista política, que faça frente à política de reconhecimento. (KASTRUP, 1999, p.194)

Deste modo, o professor de dança não pode negligenciar a questão de qual política cognitiva é praticada. E nesta possibilidade de inventar a si mesmo e ao mundo, a aprendizagem inventiva mostra-se como uma possível potência de transformação para o ensino da dança. Ela vai de encontro à molaridades, as segmentações, ultrapassando os limites, possibilitando que o sujeito esteja sempre se reinventando: “No campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis.” (KASTRUP, 2005, p.1287).

Pensar numa aprendizagem inventiva em dança é entender este processo como instável e múltiplo. Mesmo propondo e instigando os discentes, o professor também está aprendendo, compartilhando experiências de problematização, assim como afirma Kastrup (2005): “Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização.” (p.1287).

Uma aprendizagem inventiva em dança possibilita ao corpo se investigar, descobrir novos caminhos, novos modos de se movimentar, lidando com fluxos heterogêneos. É sair de um padrão fixo e determinado. É conceber um corpo que não é regido por regras e comandos prontos, inventando movimentos e percepções singulares e inéditas.

É conceber que não há saberes fechados, e estar disposto a sempre criar novos territórios e poder abandoná-los. É tratar os processos de desterritorialização como imanentes ao aprendizado. As ações pedagógicas em dança devem considerar o corpo em todas as suas potencialidades, em seu estado de aprendência, havendo uma tensão permanente entre a ação e a problematização.

Para Kastrup (2001) o professor tem a função de conduzir o processo, é um atrator, ou seja: “O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo.” (p. 26). Assim, ele é um atrator de afetos, de agenciamentos que no encontro de sua subjetividade com a subjetividade do aluno, cria bifurcações, novas subjetividades e devires.

É muito importante ressaltar que assim como a invenção não pode ser reduzida a um método, devido ao seu próprio funcionamento instável e imprevisível, a aprendizagem inventiva também não possui um modelo fechado. Trata-se aqui de uma política pedagógica da invenção. Uma atitude política que precisa ser tomada pelo professor de dança que não negligencia a importância e potência de sua prática, experimentando e acima de tudo, compartilhando experiências de problematização.

Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, de indeterminação, e o resultado não é garantido. Por isto não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há, seguramente, uma política pedagógica a ser praticada. (KASTUP, 2001, p.26)

Deste modo, pode-se entender que o controle é o maior adversário da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, p.23). O controle exercido pelo professor sobre o corpo do aluno, aqui, perde sua força e diminui sua possibilidade de atuar. Quanto mais problematizador, crítico e engajado é o corpo, mais se apropria de si, e se torna menos vulnerável a estas capturas, à medida que ele está se inventando e inventando ao mundo incessantemente.

Pode-se concluir que as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão de controle do comportamento, e não são capazes de ser um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de ser diferentemente, de inventar a si e também a um mundo. (KASTRUP, 2001, p.26)

Quando se pensa em relações pedagógicas em dança que se coloquem em relação com o processo de aprendizagem do ponto de vista da problematização, se traça caminhos que vão na contramão do que está estabelecido, e é tratado quase como intrínseco ao ensino da dança. É problematizar o que já está dado e legitimado no ensino da dança, ratificando que por mais segmentado que seja o território, sempre há vetores de desterritorialização que permitem fugas.

Uma política pedagógica da invenção na dança abandona a ideia de que aprender dança é um saber pronto ensinado por um professor, que deve ser obtido pelos alunos, enfatizando uma solução de problemas no corpo do discente, afirmando-se, então, como um saber aprendido. Refere-se aqui abandonar as certezas, correndo riscos de lidar com o imprevisível. É traçar linhas de fuga constantemente, buscando novas práticas, novas ações, que devem ser ponderadas e repensadas constantemente, estando abertas a novas reterritorializações e possíveis abandonos destes territórios.

O ensino da dança num viés inventivo questiona, indaga, transforma, uma vez que se visita e revisita constantemente, estando atento as segmentações que tanto capturam o ensino e o corpo. Os modos de ensinar dança são modos de se posicionar no mundo.

Precisamos suscitar novos acontecimentos no ensino da dança, concebendo-o como uma potência que afeta os corpos dos alunos e o mundo como um todo. Não se pode mais ignorar os problemas que envolvem o campo da dança nesse quesito, tomando a realidade como dada. “E é isso que às vezes nos foi sequestrado, a ideia mesma do possível, de que algo seja possível ou de que algo diferente seja possível.” (PELBART, 2015, p. 25).

É possível inventar novos modos de ensinar dança e ir aos poucos transformando a tendência cognitivista que ainda é tão forte na mesma. É possível concebê-la como um espaço de biopotência que contribua de modo significativo para a produção de agenciamentos de desejo que desejem a transformação, a invenção de novas realidades. Corpos engajados, com uma grande potência de existir.

Precisamos, cada um de nós, operar pequenas mudanças, nos limites de nossa prática. Cada um deve fazer a sua parte, agir localmente, até que rupturas maiores advenham dos agenciamentos entre essas pequenas mudanças. (KASTRUP, 1999, p.205)

Esta é uma tarefa que surge de modo emergencial. É necessário desconfiar e abandonar as certezas que foram instauradas ao longo dos anos sobre as formas prontas de ensinar dança. É buscar ir de encontro aos estriamentos do ensino da dança. É uma tomada de posição política que

percebe como as condutas pedagógicas em dança não são “inofensivas” e afetam todos os corpos ali presentes.

É traçar constantes linhas de fuga, entendendo que por mais segmentado que algo esteja sempre há furos que possibilitam o escape. É não se contentar com o que está aí, concebendo a dança como uma potência capaz de possibilitar outros modos de existir, mais potentes. É ir de encontro ao ensino da dança que legitima ações de controle e poder sobre os corpos.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (DELEUZE, 1992, p. 218)

Neste sentido, teremos um ensino da dança que sempre se reinventa.

(IN) CONCLUSÃO

A conclusão deste trabalho se delineia enquanto um final provisório, um processo de reflexão que não finda sobre a ação pedagógica em dança. Desse modo, não existe uma única constatação, com respostas prontas. Mas talvez perguntas. Muitas. A composição deste trabalho se deu com constantes indas e vindas, problematizando algumas realidades, e tentando chamar atenção para algo que precisa ser questionado: De quais modos a ação pedagógica na dança segue afetando os corpos?

Os tensionamentos trazidos sobre situações ainda tão recorrentes no ensino da dança apontaram que muitas ações pedagógicas não são apartadas de relações de controle, de coerção, de poder. Estas relações são corporificadas, extrapolando o espaço da aula, afetando a vida do sujeito como um todo. Neste sentido, busquei apontar e questionar como algumas condutas pedagógicas em dança, o modo de ensinar, acabavam multiplicando e fortalecendo agenciamentos de poder, diminuindo a potência de existir dos corpos.

O professor ainda entende o corpo do aluno como um recipiente, o qual ele deve depositar o seu saber. Esta compreensão do corpo se relaciona com a reconição, que aponta que existe um sujeito *a priori*, que irá se relacionar com um mundo também concebido *a priori*, um mundo já pronto, adaptando-se a ele. Isto constitui uma política cognitiva que resvalará em determinados modos de ensinar que entende que o conteúdo deve ser transmitido, numa relação causal. Ou seja, o professor ensina o movimento de dança, e o aluno apenas recebe e se adapta, não interferindo em nada durante o processo. Desta forma, o corpo e toda sua potencia de agir, encontram-se reduzidos, contribuindo assim para corpos sujeitados e controlados.

Nesta perspectiva, a dança ainda se fixa em territórios muito segmentados. Apesar de já existir práticas pedagógicas em dança que se permitem fugir e construir novos territórios, estas ainda são minoria. E mesmo quando acontecem alguns escapes, costumam se fixar novamente em novos territórios, estratificando mais uma vez o ensino dança. Dificilmente, as práticas pedagógicas realizam uma desterritorialização absoluta.

Este trabalho defende que o ensino da dança pode ser um espaço de biopotência sim! Quando a prática pedagógica problematiza suas próprias ações, quando entende os corpos em constante estado de aprendizagem. Quando busca colaborar para corpos que falem a sua voz, que sejam engajados, questionadores. Quando as problematizações emergem e são acolhidas nas relações entre os corpos que não param de se afetar naquele espaço. Quando na relação, o professor encaminha práticas que possibilitam surgir diversos agenciamentos de desejo problematizadores, que se multiplicarão criando novos e infinitos agenciamentos, e que de nenhum modo, se encerrará na aula de dança.

Convergente com este tipo de pensamento, a aprendizagem inventiva surge como um caminho, não o único, mas um caminho interessante para trilhar sobre a ação pedagógica em dança. Pensar num processo inventivo de aprendizado em dança é conceber que aprender é antes de tudo, a capacidade de problematizar, não apenas de resolver questões. A aprendizagem inventiva lida com o novo, o inesperado, com o questionamento. Nesta potência de inventar subjetividades e mundos, o discente e docente vão tecendo a sua prática. Só é possível inventar problematizando a realidade, estando aberto ao imprevisível. Então, ensinar é compartilhar experiências de problematização que fortalecem a potência de existir dos corpos, tornando-os menos vulneráveis a ação do poder.

É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reavaliados. [...] Enfim, tal política inventiva tem de lutar permanentemente contra as forças, em nós e fora de nós, que obstruem o movimento criador do pensamento, o que pode redundar em novas práticas psicológicas, com base na problematização daquelas existentes. (KASTRUP, 1999, p.204 e 205)

Pensar numa cognição como invenção é conceber que não há sujeito nem mundo prévios, e sim práticas, ações concretas que vão produzindo as subjetividades, produzindo mundos. Assim, ensinar dança

dentro de uma perspectiva inventiva possibilita aos corpos indagarem, problematizarem as práticas, compartilhando saberes, abandonando territórios tão segmentados na dança, lançando-se ao novo, criando novos territórios que podem ser desterritorializados a qualquer instante.

É conceber este certo nomadismo que é próprio do corpo e da aprendizagem. Enquanto dança, o corpo questiona, indaga, traça linhas de fuga, faz conexões, problematiza. Todos estes agenciamentos produzidos na aula, se multiplicam, afetando o corpo em toda a sua existência. Este não é o corpo organismo, instrumento do fazer do outro. É um corpo vivo, pulsante, ativo, um corpo sem órgãos.

É preciso conceber e acreditar na dança como uma potência educadora. É preciso traçar linhas de fuga quantas vezes seja necessário para efetuar “possíveis impossíveis”. É necessário dissolver os estratos que sempre apresentam uma ideia pronta sobre o que é a relação pedagógica na dança, ir de encontro às totalidades, a tudo que já está dado. Fugir. Acreditar e incentivar a potência de existir dos corpos que inventam a si mesmo e o mundo. É preciso pensar, experimentar, sentir, agir, escapar, inventar.

A construção de uma pedagogia inventiva na dança é um trabalho de desmontagem do que está estratificado sobre o que é ensinar dança. É um constante processo, necessário, como um desafio permanente. Apenas construindo novos territórios, as práticas pedagógicas em dança poderão de fato contribuir para formar corpos potentes que possam responder a ação do controle, da coerção, do poder.

Não há poder que não se alimente da impotência, que não precise das paixões tristes para viver. Todo poder, ele está fundado na impotência.[...]Reagir antes de tudo é inventar. E inventar é necessário. Abrir a nossa capacidade de ser afetado, e não de qualquer maneira: abrir ao máximo, mas ser capaz de abrir ao máximo. Não é abrir ao máximo como um bobo e deixar tudo entrar, mas abrir ao máximo com um aprendizado, com capacidade; a gente se prepara pra se abrir ao máximo. (FUGANTI, 2007, s/p)

Assim, que estes desafios sejam propulsores para buscarmos inventar sempre modos de ensinar dança. Modos que escorreguem aos biopoderes e que o aprendizado em dança seja embalado pela resistência e

possibilite ao sujeito aumentar de modo significativo sua potência de existir, inventando a si e ao mundo.

Ou será que o que a gente quer é abrir os poros da nossa sensibilidade entupida por imagens? Abrir os poros do nosso pensamento entupido por signos de linguagem e criar passagens no pensamento e passagens na sensibilidade, modos de acontecer que ligam novamente a potência ao que ela pode na sua roupa justa, na sua afirmação plena, na sua singularidade e não através de idéias gerais, idéias universais, de roupas demasiado largas que deixam passar de tudo ou qualquer coisa ou simplesmente por deixar passar qualquer coisa, banalizam e inviabilizam a afirmação plena da diferença, aquilo que há de irreduzível na diferença, através de equivalentes que fazem com que as diferenças sejam trocáveis e representáveis.

(FUGANTI, 2007)

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução Teixeira Coelho. São Paulo: Martins, Fontes, 1993.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação- rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos- dispositivos do corpo, dispositivos da dança**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BITTENCOURT, Adriana e SIEDLER, Elke. **A INCERTEZA COMO ÍNDICE DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA EM DANÇA**. V. 3 N. 2 . João Pessoa : Moringa, jul-dez/2012.

DELEUZE, Gilles (1988). **Abecedário**. Disponível em: "http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf". Acesso em: 15 Outubro de 2017.

_____. **Controle e Devir**. In: Conversações. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 211.

_____. Curso em Vincennes: **Aula de 24 de Janeiro de 1978**. Tradução de Francisco Travenço. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/169848313/Deleuze-Spinoza-Aula-ideia-e-afeto-24-01-1978>. Acessado: Setembro, 2017.

_____. **Desejo e prazer**. Tradução: Luiz B. Orlandi. In: PELBART, Peter; ROLNIK, Suely (orgs.). *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC-SP, v.1, n.1, 1994.

_____. **Espinosa Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **POST-SCRIPTUM SOBRE AS SOCIEDADES DE CONTROLE**. Conversações: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 1995a.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. II. São Paulo, Ed. 34. 1995b.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. III. São Paulo, Ed. 34. 1996.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. IV. São Paulo, Ed. 34. 1997.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Vol. V. São Paulo, Ed. 34. 1997.

_____. **O anti-édipo- Capitalismo e esquizofrenia**1. São Paulo, Ed. 34. 2010.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo, Ed. 34. 1992.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo. Editora Escuta, 1998.

DOMENICI, Eloísa. **O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo.** Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

FORTIN, Sylvie. **Transformações de Práticas de Dança.** In: Licões de dança nº4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FUGANTI, Luiz. **Onde há presença da potência o poder não cola.** Conferência transcrita. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/23/onde-ha-presenca-da-potencia-o-poder-nao-cola-conferencia-transcrita/>, 2007. Acessado em Janeiro/2018

GREINER, Christine. **O corpo: pista para estudos indisciplinados.** Coimbra: Annablume, 2006.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. **Por uma teoria do Corpomídia.** In: O corpo: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008, p. 125-133.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. **Corpo e processo de comunicação.** Revistas Fronteira-estudos midiáticos, São Leopoldo, vol III.2001.

GUATTARI Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 10ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

IANITELL, Leda Muhana. **Técnica da dança: redimensionamentos metodológicos.** Repertório Teatro & Dança, Salvador: Universidade Federal

da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, ano 7, n. 7, p. 30-37. 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo- uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan-jun. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14137372200100010003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Janeiro/ 2018.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educação Social, v. 26, n. 93, p. 1273-1288. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: Janeiro/2018.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante - Cinco lições sobre a Emancipação Intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 1- 38.

MARQUES, Isabel. **NOVAMENTE O BINÔMIO DANÇA E EDUCAÇÃO. ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO**. Nova Ietra. Joinville/SC – 1ª edição/2010.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Lúcia. **(Bio)política, diferença e a dança na educação**. Lisboa, 2011.

Negri, Antonio. (2001). **Exílio: Seguido de valor e afeto**. São Paulo: Iluminuras.

PELBART, Peter Pál .**Biopolítica**. Sala Preta. São Paulo, 2007.

_____. **Exclusão e biopotência no coração do Império** (2000). Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/Peter.pdf>. Acessado em Fevereiro/ 2018.

_____. **Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo**. Saúde Soc. São Paulo, v.24, supl.1, p.19-26, 2015.

_____. **Vida capital: Ensaio de biopolítica**. São Paulo, Iluminuras. 2003.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade- Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)- PUC, São Paulo. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal** (2008). In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março, 11-43, 2008.

SANTOS, Dina. **MOBILIDADE INSUBMISSA: UM ENSAIO SOBRE LINHAS DE FUGA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROCESSO CIVILIZADOR.** Disponível em: [http://www.uel.br/grupo estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao Oral/Trabalhos Completos/Dina Santos.pdf](http://www.uel.br/grupo_estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao%20Oral/Trabalhos%20Completos/Dina%20Santos.pdf). Acessado: Fevereiro/2018.

SETENTA, Jussara. **O fazer dizer do corpo: dança e performatividade.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Tradução: Tomaz Tadeu. São Paulo: Autêntica, 2007.

TRIDAPALLI, Gladistoni. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada.**2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

APÊNDICE:**QUESTIONÁRIO 1:****1-O que é ensinar dança para você?**

É tentar fazer com que a arte enriqueça a vida de mais alguém

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Os movimentos correspondentes ao nível ensinado; estudo do ritmo musical; elementos livres que promovam a expressão dos aluno, interação com a turma, com a música e com uma história.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Disciplina, concentração, musicalidade, coordenação motora, delicadeza, expressão e prazer.

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

Uma relação quase que maternal!

5- O que você considera um movimento bem executado?

Que uma técnica e “energia”

6- Como você avalia seus alunos?

De acordo com o esforço que cada uma emprega para aprender.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Sim! É inevitável que algumas alunas se dediquem e se desenvolvam muito mais que outras, sem falar nas características anatômicas que às vezes favorecem algumas bailarinas.

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

Acredito que a hierarquia precise ficar mais evidente em alguns momentos mas sem intimidar a aluna, sem tirar o conforto ou o contato dela com o professor.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

Sim! Não acho desonesto copiarmos bons exemplos, mas deixando claro que isso não pode se tornar uma rotina. A arte é subjetiva e pessoal.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

Acho que essa análise depende muito do contexto. Mas acredito que, preconizar o respeito ao professor, colegas e à disciplina, é o essencial para estabelecer esses limites.

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

Acho essencial para qualquer atividade educativa.

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

Conjunto de ações que facilitam o ensino da dança e todos os elementos com ela envolvidos

QUESTIONÁRIO 2:**1-O que é ensinar dança para você?**

#####

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

A aula de dança deve ser estimulante e gradativa. É importante mesclar exercícios e músicas que sejam altamente técnicos, com exercícios e músicas mais livres, trabalhando as potencialidades físicas e expressivas.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Flexibilidade, força muscular, consciência corporal, expressividade e disciplina.

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

#####

5- O que você considera um movimento bem executado?

Um movimento que esteja claro em seu esforço e expressividade, dentro dos critérios estabelecidos pela técnica abordada.

6- Como você avalia seus alunos?

Pela desenvoltura em sala de aula, pela dedicação, pela frequência nas aulas, pela disciplina, pelo cumprimento com o horário.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

#####

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

#####

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

Sim, por muitos séculos e até os dias de hoje, a cópia é uma estratégia eficiente de aprendizado. Porém, não é a cópia exata e automática. É a cópia como inspiração, como orientação, como exemplo.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

#####

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

O que vier a contribuir para a eficiência na a comunicação entre professor-aluno e no aprendizado, bem como para a melhoria da qualidade do ensino, é muito válido. Afinal, somos educadores.

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

#####

QUESTIONÁRIO 3:

1-O que é ensinar dança para você?

Uma missão

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Compreender a essência da dança em estudo, se entregar por inteiro ao que se está estudando e buscar verdade em tudo.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Em se tratando de corpo:
 Prontidão; agilidade; musicalidade e dramaticidade
 Tratando de consciência:
 Sentimento de pertencimento às culturas populares do Brasil e consciência política

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

Cumplicidade e troca

5- O que você considera um movimento bem executado?

Aquele que consegue comunicar o que se pretende

6- Como você avalia seus alunos?

Busco avaliar o desempenho deles a partir do que conheço sobre suas realidades. Cada caso é um.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Sim. Porque sei que alguns têm aptidão pra dança e outros não.

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

De forma muito tranquila.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

Sim. No sentido em que criamos referências para o fazer artístico

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

#####

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

Fundamental, pois ampliam e potencializam a prática da dança.

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

Um aprendizado significativo: que transforma, inclui, profissionalize, eduque por meio da arte.

QUESTIONÁRIO 4:**1-O que é ensinar dança para você?**

Compartilhar experiências

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Desenvolver as atividades que estimulem a autonomia, aproveitamento do tempo e definir com clareza os objetivos.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Auto conhecimento, presença, interpessoalidade, criatividade e técnica.

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

O professor empresta os seus sentidos ao estudante quando este por algum motivo ainda não alcançou seus objetivos.

5- O que você considera um movimento bem executado?

Um movimento é bem executado quando não oferece danos ao dançarino e ou quando cumpre as exigências da sua concepção.

6- Como você avalia seus alunos?

De maneira geral os estudantes são dependentes da figura do professor.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Considero. Dançar mal é pensar no movimento de uma forma e executar de outra. Dançar bem é sentir que seu corpo preenche a forma do movimento intuído.

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

Procuro instaurar uma atmosfera de cuidado e respeito à figura do professor, considerando a antiguidade da profissão e a sua disponibilidade em contribuir com o crescimento do outro.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

A cópia permite que o dançarino teste sua habilidade de interpretar um movimento que não é seu.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

Certo: estado de escuta, colaboração, foco e prontidão. Errado: refutação sem reflexão, egocentrismo, dispersão e desânimo.

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

Penso que é de extrema importância para que possamos lidar com as diferenças e necessidades específicas de cada turma, cada estudante, cada corpo.

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

O aprendizado em dança é adquirir caminhos que viabilizam o desenvolvimento técnico. Mas antes de se ingressar numa escola é preciso estar atento se seus objetivos estão alinhados com a instituição e com o(s) estilo(s) escolhidos.

QUESTIONÁRIO 5:

1-O que é ensinar dança para você?

Uma oportunidade de aprender mais sobre a dança que ensino, sobre corpo, de explorar a criatividade e estar em contato com pessoas que sempre me ensinam sobre como ser uma professora de dança melhor.

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Aquecimentos que explorem consciência corporal, conteúdo que é a técnica de dança propriamente dita, estimular a criatividade e expressão das alunas, escolha das músicas que tenham a ver com a aula, organização do tempo.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Consciência corporal, criatividade, expressão corporal e facial, técnica de dança correta, ganhos em valências físicas como flexibilidade, resistência e agilidade

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

É uma relação informal. A afinidade é a grande moeda de troca da relação, quanto mais o estilo de aula, didática, e até fatores como gosto musical parecido e bom humor são determinantes para que o aluno se abra para o aprendizado da dança. É difícil aprender com a mesma qualidade com um professor de dança que deteste.

5- O que você considera um movimento bem executado?

Aquele que a aluna demonstra corporalmente que compreendeu o comando do professor. Independente no nível de flexibilidade, coordenação motora, e da chamada "limpeza técnica", o movimento bem executado precisa transparecer que a aluna fez com o corpo aquilo que intencionou, pois todo movimento em dança começa na intenção. Então mesmo que esteticamente não seja perfeito ou tão bonito assim, ou seja, ainda que possa ser melhorado, o movimento já pode ser considerado bem executado quando consegue transmitir a intencionalidade de quem dança.

6- Como você avalia seus alunos?

Aula após aula verifico a melhora em aspectos como: melhora na leitura musical, concentração, melhoras técnicas, ganho na confiança em si, aumento

da auto expressão...mas não realizo exames. Os feedbacks são dados verbalmente aula a aula.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Sim. Existem pessoas que possuem facilidades em se relacionar com seu corpo, estão em maior intimidade consigo mesmas e isso aparece na dança. Seja por já terem estímulos corporais desde muito cedo ou por apresentarem uma personalidade mais aberta ao aprendizado e ao contato com o corpo, existem fatores que favorecem algumas pessoas na dança. Pessoas muito tímidas, com grande dificuldades de entrar em contato com o corpo, ou ainda que estejam fechadas ao aprendizado demonstrarão corporalmente seus entraves, e isso, do ponto de vista da estética, irá caracterizar sim que essa pessoa dança “mal”.

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

Entendo que a professora é a mediadora mais experiente que traz o programa de aula e organiza o conteúdo, mas que não é única detentora de conhecimento. Portanto, vejo que apesar de estar em uma posição de liderança quando estou dando aula, não sou uma ditadora. Converso muito com as alunas procurando saber delas quais as preferências e sugestões para as aulas, por trabalhar com público adulto isso é bastante comum. Há uma parte do planejamento que é rígido, porém não inquestionável, trazido por mim, mas há a parte que é conversada e negociada democraticamente com as alunas. Por exemplo: elas podem escolher os instrumentos que trabalharemos (véus, tacas e espadas) ou se participaremos do festival de dança, mas a divisão do conteúdo aula-a-aula, sou eu que periodizo.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

Sim, o aprendizado em dança é tradicionalmente dado por imitação e repetição. Assim se automatizam gestos motores e se aprimora a técnica. O erro é utilizá-la como única estratégia ou como o fim da aula de dança, e não como meio de aprendizado. A dança sempre e exclusivamente copiada não ensina nada. Não dá autonomia, não amplia os conhecimentos sobre aquele estilo, não permite usar criatividade, não possibilita crescer.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

Certo é fazer o que se pede, tentar fazer o que se pede, tirar dúvidas e buscar entender o que se pede. Seja esse pedido um gesto motor, uma coreografia, uma sequência, uma expressão...etc

Errado é desistir, não tentar ou não se propor a fazer.

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

São todas as ações que o professor busca para ensinar algo. Nem sempre esse algo será um passo, um movimento. Muitas vezes o professor de dança traz uma ação pedagógica no sentido de ensinar um valor, ou uma forma de expressar um sentimento, uma dinâmica para integrar o grupo e criar mais afinidades...enfim, é todo o conjunto de ações que ele pode se munir para desenvolver habilidades e competências em seus alunos que mesmo não estando diretamente relacionadas com a dança, podem interferir indiferente no fazer a dança. Por exemplo, um professor de dança que percebe sua turma desunida e age buscando unificá-los, não está ensinando um passo, porém, sua ação irá interferir positivamente em como o grupo irá dançar muito melhor junto, bem como o aprendizado será facilitado por se criar um ambiente favorável. Em outras palavras, o fazer pedagógico em dança não pode se resumir a conteúdo, pois trabalhar dança envolve o corpo e a expressão das emoções, e isso vai exigir que o professor tenha um olhar muito mais sensível e zeloso de outros aspectos como as relações humanas, relação indivíduo-corpo, indivíduo-ambiente..

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

Uma evolução contínua dia a dia nas aulas. Ir aos poucos apropriando de movimentos, de vocabulário, de conceitos, de autonomia criativa, de noções de espaço e tempo, de conceitos de performance (palco, maquiagem, figurinos, músicas, iluminação, etc.).

QUESTIONÁRIO 6:

1-O que é ensinar dança para você?

Transmitir o conhecimento de atividades rítmicas que o corpo pode executar

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Público-alvo: faixa etária, gênero, espaço físico disponível para aula, objetivo da aula.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Consciência corporal, noção de espaço, musicalidade...

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

Concebo como uma via de mão dupla: nesta relação é imprescindível a troca, pois ambos aprendem dentro do espaço da aula.

5- O que você considera um movimento bem executado?

Quando o aluno tem a compreensão de como executa-lo. Quando o mesmo utiliza a musculatura para atingir o objetivo do exercício proposto de forma eficiente.

6- Como você avalia seus alunos?

Avalio processualmente. Acompanho desde o início das aulas, pontuando as maiores dificuldades, e vou avaliando no processo do ano letivo a evolução para superação dessas dificuldades.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Considero que todos dançam a sua maneira. Alguns tem maior dificuldade com a questão técnica, e outros maior facilidade, principalmente nas aulas de ballet clássico, mas no geral, acredito que todos saibam dançar. Cada corpo tem sua forma de movimentar e se expressar, e assim também é com a dança.

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

Apesar de tentar manter uma relação amigável com as alunas e alunos, procuro deixar bem clara a hierarquia, o papel do professor na condução do conteúdo, e o respeito ao mesmo.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

De certa forma sim. Em determinadas situações de aula (primeira demonstração de algum passo, por exemplo) se faz necessária a cópia do movimento.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

Correto: observação dos passos e reprodução, expressar nos movimentos, busca pelo aprimoramento

Errado: estagnação no aprendizado (Não se permite aprender, ou não busca avançar nos conhecimentos), não tirar dúvidas.

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

Acho fundamental. O professor de dança é professor e tem que ter ação pedagógica para facilitar o aprendizado dos alunos.

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

Melhorar capacidades rítmicas corporais, aperfeiçoar a expressão corporal.

QUESTIONÁRIO 7**1-O que é ensinar dança para você?**

É compartilhar formas de se mover e de sentir o movimento. É principalmente propor e dividir sensações motoras.

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Uma aula que equilibrada, ou seja, que contemple vários aspectos da dança, como criatividade, expressão, espacialidade, coordenação motora, alongamento, tenha pelo menos um pouquinho de cada. Também acho importante que a aula em si só tenha um começo meio e fim, uma lógica e ao mesmo tempo que siga a lógica do planejamento mensal/semestral do curso, que seja uma continuação da última de certa forma.

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Principalmente consciência corporal, auto percepção de si, de seu corpo, coordenação, criatividade e expressão. E junto com isso vem a espacialidade, a lateralidade, o trabalho com o outro e com o grupo, a concentração...

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

Tento ser uma propositora de experiências dançantes. Com os adultos é mais fácil, a relação flui com mais naturalidade e horizontalidade. Com as crianças eu acabo sendo uma autoridade, uma referência a ser seguida, imitada, acaba ficando mais vertical. Mas tento fazer isso de uma forma mais como liderança do que autoritarismo. É sempre delicado até onde vai a liberdade de vontades das crianças até onde temos que limitar as ações para ensinar também a disciplina e o respeito a aula e aos outros.

5- O que você considera um movimento bem executado?

Que contemple a sua forma, se houver, no caso do ballet por exemplo sempre há, que esteja no ritmo proposto e no espaço, e que expresse a sensação da pessoa que o dança. Ou seja, o movimento bem executado para mim é aquele que parece que o dançarino o fez com total autoridade sobre seus aspectos.

6- Como você avalia seus alunos?

A avaliação é processual, a cada aula vamos vendo o desenvolvimento de suas habilidades e suas dificuldades e principalmente como o aluno lida com isso. Se tem curiosidade por mais, se concentra-se, se engaja-se etc. O engajamento e a vontade geralmente geram um crescimento constante aula a aula. A avaliação ocorre sempre, até para decidirmos o que aprofundar mais na próxima aula, ou que correção devemos salientar para o aluno. Na escola de ballet tenho que entregar um boletim no fim do ano com conceitos de excelente a regular. Tento avaliar sobre dois aspectos o geral que esperado, como uma média coletiva do que poderia ser o ideal e ao mesmo tempo a evolução do aluno em relação ao começo do ano, ou seja, o aspecto individual o antes e depois dele mesmo.

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Acho que não podemos ser hipócritas e desconsiderar que existe uma média esperada, um conceito de bom generalizado que alguns se encaixam e outros não. Mas como vejo meus alunos semanalmente consigo já avaliar com mais profundidade que isso, enxergo suas facilidades e dificuldades. Acho que todos dançam bem algumas coisas e outras nem tanto. E tem aqueles que tem mais facilidade em amplos aspectos e acabam se destacando sim. Atépor surpreender, como uma aluna minha de 6 anos que é extremamente musical, tem uma memória muito boa, o que não é esperado por sua faixa etária.

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

Eu tenho a hierarquia naquele momento. Sou a organizadora da aula e por isso devo ser respeitada como tal. Mas não tenho hierarquia sobre os corpos e ou vontades. Tento fazer esse pensamento atravessar minha coordenação vamos dizer assim. Ou não sou superior a minhas alunas e sim naquele contexto a responsabilidade da aula é minha. Com o público adulto isso flui naturalmente com as crianças é mais delicado.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

Com o público infantil a referencia visual é mais importante do que no público adulto. Acomplexidadede pensamentos e coordenação não é tão desenvolvida ainda então a referência visual se torna mais importante. Claro que a aula não pode se resumir a isso. Etambémcomo professora não podemos buscar como única qualidade de aprendizado o nível de semelhança com o nosso movimento. Ou seja, usee acreditoque é um recurso mais devemos usar criticamente.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

Certo é experimentar fazer as proposições e respeitar os colegas, mesmo que no ato de experimentar a proposição seja modificada, (às vezes é até mais interessante, as novas proposições). Errado é ignorar a aula ou atrapalhar os outros.

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

Acho que poderiam ser mais exploradas no ensino regular e na vida do cidadão comum. São tão enriquecedoras em amplos aspectos. Poucas atividades conseguem trabalhar o corpo de forma tão integrada.

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

Aprendizado através da dança. Para a dança ou para outras coisas.

QUESTIONÁRIO 8:**1-O que é ensinar dança para você?**

Ensinar dança é dividir conhecimento , é educar o corpo através de um outro corpo , é trocar experiências

2- Quais pontos você considera relevante ao planejar sua aula de dança?

Quando você coloca suas ideias em prática e vê que funciona .

3-Quais competências você busca desenvolver nos alunos?

Disciplina, Aprendizagem, Respeito, Autonomia e Comprometimento

4- Como você concebe a relação professor-aluno em dança?

Respeito e troca .

5- O que você considera um movimento bem executado?

Quando o aluno consegue entender e mostrar através do corpo

6- Como você avalia seus alunos?

A avaliação parte de três princípios : comportamento , desenvolvimento na aula e frequência .

7-Você considera que alguns alunos dançam bem e outros não? Por quê?

Acredito que não exista o aluno que não dance bem . O processo pode ser lento mais para alguns , mas o resultado todos conseguem

8-Como você lida com a hierarquia em sala de aula?

Lido muito com a troca entre professor aluno, aceito sugestões. Gosto da democracia em sala de aula.

9- Você acha a cópia uma estratégia de aprendizado? Em que sentido?

Não . Toda forma de aprendizado é válida e serve como inspiração para o processo de criação.

10- O que você percebe e analisa como certo e errado na aula de dança?

Não classifico em minha aula certo e errado, direciono o aluno , corrijo , porém não julgo o certo e errado.

11- O que você pensa sobre ações pedagógicas em dança?

As ações pedagógicas são importantes , entretanto algumas não funcionam na prática . Por isso a vivência pessoal e a forma de lidar com o aluno vai também muito do professor / educador no dia a dia em sala de aula .

12- O que você considera ser o aprendizado em dança?

Aprender dança também é lidar com outras disciplinas , melhor percepção , agilidade , além de educar socialmente o aluno. O aprendizado em dança é importantíssimo nas escolas de ensino regular , uma vez que o rendimento do alunodiante outras disciplinas e em seu comportamento são tido como eficaz na opiniões dos professores de outras disciplinas.

REFLEXOES... INFLEXÕES TEMPORÁRIAS

A aplicação dos questionários²⁹ se deu em algumas ambientes de ensino da dança, a exemplo de academias, cursos técnicos e escolas formais, como forma de perceber as ações pedagógicas em dança e a relação ensino-aprendizagem. A intenção destes, portanto, é de apreciação das proposições apresentadas na dissertação. Faz-se necessário esclarecer que a discussão teórica, neste trabalho, não parte de uma pesquisa de campo no sentido de usar os questionários como subsídios das hipóteses levantadas, já que a pesquisa não é construída a posteriori às respostas dos mesmos.

A maneira como as perguntas estão formalizadas é uma estratégia de encaminhamento, uma vez que a decisão foi optar em não oferecer muitas pistas, índices, como, também, não deixar evidente algum tipo de tendência implicada em uma possível crítica ou defesa, quanto às reflexões sobre as ações pedagógicas nesta pesquisa. Dessa maneira, optou-se por não afunilar, mas permitir a formulação de perguntas mais amplas, para que as respostas se afastassem de conduções mais diretivas.

A aplicação dos questionários ocorreu posteriormente ao processo de escrita, o que não enfraquece a construção teórica, visto que corroborou para atestar às questões que sustentam a dissertação, como, também, instigou dúvidas sobre a “veracidade” das próprias respostas inseridas nos questionários. A pesquisa emerge da minha experiência, seja como docente, discente ou observadora da maioria dos contextos onde os questionários foram aplicados, o que tornou possível perceber contradições e afastamentos entre o que se diz, responde, e o que se faz; e perceber a correlação entre ações pedagógicas e seus entendimentos sobre as mesmas. Em ambos os casos, ficou claro os modos de se fazer e pensar dança e suas implicações nas ações pedagógicas. Afinal, não há como dissociar.

Dessa maneira pode-se dizer que muitas das respostas dos questionários, principalmente ao que se relaciona com as perguntas quatro e oito, em alguns casos, não condizem com a prática efetuada pelos docentes.

²⁹ Foi escolhido não especificar as instituições de ensino que o questionário foi aplicado, e não expor nomes dos professores de dança que responderam.

Isto evidencia certa reflexão acerca das ações pedagógicas em dança. São ações entrecasadas por linhas moleculares, que já buscam outros fazeres, que buscam ir um pouco além dos estratos da dança, das segmentaridades duras. Percebe-se que já desponta alguma preocupação por um ensino mais colaborativo, em que o aluno também contribua e seja implicado nos processos de ensino-aprendizagem da dança. Porém, poucas vezes a prática docente realmente efetiva este tipo de relação descrita nas respostas, e muitas vezes, as ações dos professores acabam por cair novamente em alguns segmentos molares.

Sobre o que é ensinar dança, apesar de algumas respostas apontarem um compartilhamento de experiências, ainda é visível a ideia de transmissão de conhecimento. Assim, a dúvida se instaura pela pergunta: será que os docentes que apontam o ensino como um compartilhamento exercitam na prática esse modo de fazer, essa ação? A dúvida aqui se apresenta, já que o entendimento se embasa exatamente no ensino como transmissão, numa relação de causa e efeito.

Outro ponto importante a se destacar é que a disciplina apareceu como algo recorrente na resposta da questão de número três. Como foi apontado ao longo da dissertação, características disciplinares numa aula de dança ainda são muito recorrentes. A ideia de um corpo que dança disciplinado continua sendo relevante para diversos professores. Porém, por que ainda é necessário para os professores incluir a disciplina como uma competência a se desenvolver numa aula de dança? O que é este corpo disciplinado? É o corpo que faz o que o professor quer/espera dele? Parece que nessa perspectiva sim. Será que um aluno que questione e que proponha outros modos de fazer, que vá de encontro com algo que o professor sugeriu, é identificado como um corpo-sujeito indisciplinado?

Na pergunta de número cinco, percebe-se ainda certa confusão sobre o que seria um movimento bem executado. Nos questionários dois, quatro e cinco, as respostas demonstram que é algo que deve contemplar o que é exigido por quem está ensinando, ou seja, o professor. A ideia do corpo do professor como um modelo a seguir, o que dança bem, e o corpo como instrumento de repetição, são muito presentes nestas respostas. Outras respostas, mesmo não deixando claro, já apontam para uma intenção do aluno

reproduzir os passos dentro de sua singularidade, de seu próprio entendimento.

Sobre a questão sete, pode-se perceber claramente a concepção de corpos que dançam bem e outros não. Neste ponto, volta a evidenciar uma concepção de o professor se colocar como parâmetro “absoluto” para comparar os corpos.

No questionário de número dois, algumas respostas não foram respondidas, o que aguça certa curiosidade.

No questionário três, desta mesma pergunta, se percebe a ideia de uma aptidão para dança, que seria um corpo enquadrado em determinadas normas, corpos ideais para a dança. E o que foge ao que seja ideal é considerado um dançarino ruim, na esfera do julgamento.

Esses modos de fazer pautados no juízo de valor, em corpos ideais, na execução plena, aprisionados ao conteúdo, na comparação que afasta a singularidade etc., são territórios muito segmentados no ensino da dança, que permanecem constantemente transpassados por linhas de segmentaridade dura, reforçando atitudes de controle e coerção.

Sobre esta mesma pergunta, nos questionários cinco e sete, mesmo contendo algumas ressalvas, a ideia de uns dançarem bem e outros não, é confirmada. Neste último, o docente afirma que existe um padrão esperado que é generalizado, em que se baseia para afirmar quem dança bem ou não. No entanto, aponta certo conformismo, como algo posto e finalizado, sem apresentar a iniciativa de pelo menos questionar e problematizar o porque dessa categorização. Mas pensar/fazer outros modos no ensino da dança que rompam com estes estratos é sim, possível! É traçar linhas de fuga e se aventurar em novos territórios.

Na oitava pergunta, mais uma vez o questionário de número dois, não respondeu. O questionário número três respondeu que lida tranquilamente com a hierarquia, não ficando claro o que isto realmente significa. O questionário quatro traz um enaltecimento à figura do professor, que deve ser respeitado (apenas ele?), já enfatizando a delimitação de papéis de cada um, uma hierarquia vertical explícita e sedimentada.

Os questionários seis e sete apresentam que professores e alunos tem papéis claros e delimitados ao longo do processo. Nestes casos, o

professor deve deixar claro que comanda os processos de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor apenas transmitir, ensinar, e ao aluno, apenas aprender.

As demais respostas sobre esta oitava pergunta, mostram um interesse em um processo mais colaborativo, o qual mesmo existindo a hierarquia, os alunos têm voz, não são silenciados enquanto aprendem dança. Isso não significa que os docentes não tenham expectativas de determinadas respostas.

Na pergunta nove, o questionário quatro, deixa claro que a cópia deve ser um processo baseado no corpo do outro. Ou seja, deve-se focar num padrão externo a si, buscando fazer exatamente igual ao outro (professor). Não há uma ideia de experimentação, de respeito às singularidades, de transformar tal movimento em algo próprio, diferente. Mas até o ensino baseado na cópia exige o entendimento sobre a mesma, ou pelo menos atentar para como cada corpo aprende a copiar.

Os demais questionários (exceto o oito) apontaram a cópia como uma estratégia de ensino, porém com ressalvas de não se reduzir a isto. Durante toda esta dissertação a cópia foi afirmada como uma estratégia de ensino da dança sim, porém com necessidade de se problematizar a conduta ao ensinar os passos. E fica claro, que as ações pedagógicas são fragilizadas e até mesmo inexistentes quanto à relevância de entendê-las, do que se propõe na relação ensino-aprendizagem. Assim, averigua-se que baseiam numa ideia de aprendizagem como reconhecimento, bem distante de perspectivas inventivas.

Na décima pergunta, o questionário quatro aponta que errado na aula é refutação sem reflexão. Porém questiono: A refutação não é uma forma de indagação? E para refutar, de fato, não é preciso refletir? Este parece ser um entendimento mais uma vez imbuído de controle e silenciamento dos corpos.

No questionário cinco, é dito como o que seja certo na aula, é fazer o que se pede. É enfatizada a obediência como um traço correto de uma aula de dança. E, ao mesmo tempo, é apontado que errado é não propor. Não seria um tanto contraditório?

Sobre a questão onze, a maioria expressou uma relevância sobre as práticas pedagógicas em dança. Porém, na maioria, as ideias ainda se encontram fragilizadas, apartadas de contextualizações. O ensino da dança é distanciado da ideia de uma potência multiplicadora de agenciamentos e afetos, que contribuem para interferir nos modos que os sujeitos se relacionam consigo, com os outros e com o mundo.

Dá uma sensação de que algumas respostas, entendimentos, “ficaram presas em algum tempo”, mas sabe-se que as mesmas coexistem com outros modos, nos dias de hoje, que propõem outras perspectivas no que tange as ações pedagógicas.

Na última questão, além de ser perceptível o que foi dito acima (dança apartada de demais contextos), muitas respostas se baseiam e reduzem o aprendizado a feitura técnica do corpo. O corpo que aprende dança é apontado aqui como um instrumento de auto-rendimento, que tem um modelo a alcançar e seguir. Alcançar este modelo indica êxito no aprendizado.

Ou seja, mesmo com alguns desvios, muitas destas práticas pedagógicas, ainda se fixam em territórios segmentados na dança, fortalecendo a ideia de um corpo instrumentalizado, reforçando o controle e silenciamento dos corpos.

Não se pode deixar de assinalar que o conteúdo tem um caráter quase primordial nas respostas apresentadas. O conteúdo não pode ser aniquilado, uma vez que não há como elaborar objetivos e metodologias na ausência do mesmo. Mas fica evidente que na condição de primordial, sua inserção e função parecem transpor as ações pedagógicas. Assim, o conteúdo é início meio e fim, pois ao desconsiderar, muitas vezes, o exercício de construção de argumentos, questões e problematizações do que se propõe, resvala na incipiência de atrelar os próprios conteúdos aos objetivos à metodologia e inevitavelmente, às ações pedagógicas. Mas o que são elas? Tal pergunta é relevante, já que se constata que há em muitos casos, certo desconhecimento. Eis que, não pensar sobre, promove um abismo nos modos de ensinar dança.

É importante dizer que, as reflexões, aqui, expostas, não têm a pretensão de realizar uma análise aprofundada a partir das respostas dos questionários. Faz-se, portanto, um breve exercício reflexivo como forma de

problematizar os entendimentos e os modos de ensinar dança, permitindo evidenciar que as proposições levantadas, nessa pesquisa acadêmica, não estão dissociadas da prática na dança. Tais proposições, longe de respostas finalizadas, aposta na percepção de que algumas ações pedagógicas persistem nos dias atuais e devem ser questionadas.

Refletir sobre as ações pedagógicas em dança deve ser um exercício contínuo, já que possibilita inventar outros modos de fazer- aprender. É fugir de aplicações generalistas do que se está estabelecido. É permitir a possibilidade.