



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**  
**ESCOLA DE TEATRO/ ESCOLA DE DANÇA**



**CECÍLIA BASTOS DA COSTA ACCIOLY**

**ARTES DA CENA-CURRÍCULOS-DISPOSITIVOS:  
LINHAS CURRICULARES PARA AS ARTES DA CENA NA  
UNIVERSIDADE**

Salvador  
2014

**CECÍLIA BASTOS DA COSTA ACCIOLY**

**ARTES DA CENA-CURRÍCULOS-DISPOSITIVOS:  
LINHAS CURRICULARES PARA AS ARTES DA CENA NA  
UNIVERSIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro/Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares

Salvador  
2014

Accioly, Cecília Bastos da Costa.

Artes da cena – currículos – dispositivos: linhas curriculares para as artes da cena na Universidade / Cecília Bastos da Costa Accioly. - 2014.  
184f. il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2014.

1. Artes cênicas - Currículos. 2. Ensino superior - Currículos.  
I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792

TERMO DE APROVAÇÃO

**CECÍLIA BASTOS DA COSTA ACCIOLY**

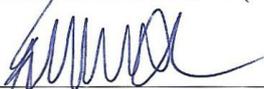
“ARTE-CURRÍCULO-DISPOSITIVO: UMA ANÁLISE DE LINHAS  
CURRICULARES PARA AS ARTES DA CENA NA UNIVERSIDADE”

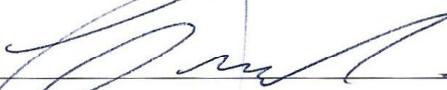
Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes  
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 1º de outubro de 2014.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. LUIZ CLAUDIO CAJAIBA SOARES (Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. LÚCIA HELENA ALFREDI DE MATOS (UFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA (UNICAMP)

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. CÉLIDA SALUME MENDONÇA (PPGAC/UFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. GLÁUCIO MACHADO SANTOS (PPGAC/UFBA)

A Deus, sempre e, acima de tudo, meu caminho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre guiou meus passos e me deu força para continuar mesmo quando pareceu impossível.

A Juçara, minha mãe, que me mostrou continuamente a possibilidade de me reinventar, reerguer e aprender cada vez mais sobre mim mesma nos momentos mais difíceis.

A Emerson, meu namorado, que me impulsionou com seu companheirismo, compreensão e carinho, compartilhando todos os momentos, me resgatando quando mais foi preciso, me fazendo perceber o melhor de mim, sempre.

A Miguel, meu pai, que me incentivou todo o tempo.

A Leo, meu irmão, que fez tudo ser mais divertido e curioso.

A Luiz Claudio Cajaíba Soares, que aceitou orientar-me neste processo; e aos membros da banca examinadora pelas importantes contribuições no processo de avaliação desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA, pelo curso.

Aos colegas de turmas, com quem pude aprender junto.

Ao Professor Armindo Bião (*in memoriam*), que me mostrou não apenas a tolerância comigo mesma e com os outros, mas me mostrou a leveza da pesquisa, afinal “o doutorado é apenas uma parte de nossas vidas, não tudo”.

À Professora Sônia Rangel, que me permitiu perceber o sonho, o devaneio, a arte do cotidiano acadêmico.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelos dois anos de bolsa auxílio.

Às pessoas das Instituições de Ensino Superior que confiaram e apostaram neste trabalho, cederam documentos, tempo para responder questões, espaço em seus caminhos para compartilhar seu cotidiano.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Foucault, 1979 (*A Microfísica do Poder*, 2009)

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Artes da Cena-Currículo-Dispositivo: linhas curriculares para as artes da cena na universidade.** 184f. 2014. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

A pesquisa de doutorado aqui apresentada tem seu desenho fundamentado no tripé: artes da cena-curriculo-dispositivo. Emergiu da interação entre os campos da filosofia, das teorias de currículo, das artes da cena e do Ensino Superior. Tem como objeto de investigação o currículo de cursos de graduação em Artes da Cena ministrados em universidades, numa percepção da organização dos conhecimentos em componentes curriculares em relação a seus Projetos Político-Pedagógicos. O objetivo é propor possibilidades de construção do currículo a partir dele mesmo, investigando as linhas emergentes do cotidiano curricular de cursos de graduação em Artes da Cena, em seus saberes e poderes. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, realizada por meio de observação ativa, análise documental e questionários. O referencial teórico aponta direcionamentos sobre as noções de artes, educação/currículo, sociedade, construção de conhecimento presentes nas instituições. O corpus da tese é composto por introdução, intitulada *Linhas de Visibilidade*, e três capítulos de desenvolvimento, de modo a mapeá-la também como dispositivo. Os capítulos que seguem são: *Linhas de Enunciação: discursos curriculares*, o primeiro capítulo de desenvolvimento (parte 2 da tese) apresenta as noções-chave da pesquisa: currículo e dispositivo, a partir do discurso apresentado pelos documentos estudados, bem como perspectivas referentes ao conhecimento e às teorias de currículo. Desenvolve o conceito de dispositivo a partir da perspectiva de três autores: Michel Foucault (2006; 2009; 2010), que propõe inicialmente o conceito; Gilles Deleuze (1990; 1996; 2005), que elabora um mapa do conceito a partir das linhas apresentadas por Foucault – visibilidade, enunciação, força e fuga – semelhante à sua concepção de rizoma; e Giorgio Agamben (2009; 2012), que amplia o conceito do dispositivo moderno e apresenta novos processos de subjetivações. A parte 3 da tese, *Linhas de Forças: poderes e saberes* apresenta os poderes e saberes implicados nos documentos de currículo, bem como em seus cotidianos. Discorre sobre vetores de resistências curriculares apresentando suas ações e alinhamentos, afirmando a universidade e as artes da cena como linhas de força, saberes e poderes que retificam as demais linhas do dispositivo. Explora as relações de saberes e poderes presentes socialmente que atravessam seus mapas e impõem-se nos processos de assujeitamento dos viventes. A parte 4, *Linhas de Fugas: desterritorializações* aponta corpo, espaço e tempo como vetores de encontro com o vivente. Explora a noção de linha de fuga no choque com as forças dos saberes e poderes estabelecidos socialmente, nas artes da cena e nos currículos. Conclui afirmando que ao conhecermos os mapas possíveis, os sujeitos de currículo podem criar seus próprios currículos a partir das próprias perguntas e não mais seguindo teorias externas a si mesmos, mas se fazendo no cotidiano. Pensar currículos a partir das artes da cena é compreender multiplicidades de possibilidades epistemológicas para as artes, sem buscar uma unidade homogênea. Faz-se necessário reconhecer o próprio currículo como heterogeneidade, um documento dinâmico, plural e mutável de saberes de múltiplos discursos sócio-político-histórico-econômicos de pensamentos.

**Palavras-chave:** Artes da Cena. Currículo. Dispositivo.

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Performing Arts-Curricula-Dispositifs**: curriculum lines for performing arts at university. 184p. 2014. Doctorate Thesis – School of Theatre, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

The doctoral research presented here is based on this tripod design: performing arts-curriculum-*dispositif*. It emerged from the interaction between the fields of philosophy, theories of curriculum, performing arts and Higher Education. The object of research is the curriculum of undergraduate courses in Performing Arts taught in universities, seeking a perception of the organization of knowledge in curricular components in relation to their political-pedagogical projects. The goal is to propose possibilities to curriculum from itself, investigating the emerging lines of everyday curriculum of undergraduate courses in Performing Arts, in its knowledge and power. It is characterized as qualitative research conducted through participant observation, document analysis and questionnaires. The theoretical point directions on the notions of the arts, education/curriculum, society and knowledge building by these institutions. The corpus of the thesis consists of introduction, entitled *Lines of Visibility*, and three chapters of development, so as to also map it as a *dispositif*. The chapters that follow are: *Lines of Enunciation: curricular discourse*, the first chapter of development (part 2 of the thesis) presents the key concepts of the research: Curriculum and *dispositif*, from the speech delivered by the studied documents and perspectives regarding knowledge and theories of curriculum. Develops the concept of the *dispositif* from the perspective of three authors: Michel Foucault (2006; 2009; 2010), who originally proposed the concept; Gilles Deleuze (1990; 1996; 2005), which draws up a map of the concept from the lines presented by Foucault - visibility, enunciation, strength and escape - similar to his concept of the rhizome; and Giorgio Agamben (2009; 2012), which extends the concept of the modern device and displays new processes of subjectivation. The third part of the thesis, *Lines of Force: powers and knowledge*, presents the power and knowledge involved in curriculum documents as well as in their daily lives. Discusses vectors of curricular strengths and alignments presenting their actions, pointing the university and the performing arts as force lines, knowledge and power to rectify the other lines of the *dispositif*. Explores the relationship of knowledge and power present socially crossing their maps and impose themselves in the processes of subjection of the living. Part 4, *Lines of Flight: deterritorializations* points body, space and time as vectors of encounter with the living. Explores the notion of line of flight in the clash with the forces of knowledge and power socially established, the performing arts and the curricula. I conclude by saying that by knowing the possible maps, the subjects of the curriculum can create their own curriculum from own questions and not following theories external to themselves, but in doing everyday. Think curricula from the performing arts is to understand multiplicities of epistemological possibilities for the arts, without seeking a homogeneous unit. It is necessary to recognize the heterogeneity curriculum itself as a dynamic document, plural and changeable of knowledge of multiple socio-economic-political-historical discourse of thoughts.

**Keywords:** Performing Arts. Curriculum. Dispositif.

ACCIOLY, Cecilia Bastos da Costa. **Artes de la escena-Curriculos-Dispositivos:** líneas del currículo de las artes de la escena en la universidad. 184f. 2014. Tesis (Doctorado) - Escuela de Teatro de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2014.

## RESUMEN

La investigación doctoral que aquí se presenta se basa en su diseño trípode: artes escena-hoja de vida del dispositivo. Surgió a partir de la interacción entre los campos de la filosofía, las teorías del currículo, la escena de las artes y la educación superior. El objeto de la investigación del plan de estudios de los cursos de pregrado en Artes Escena enseña en las universidades, una percepción de la organización del conocimiento en los componentes curriculares en relación con sus proyectos político-pedagógicos. El objetivo es proponer posibilidades de plan de estudios de sí mismo, la investigación de líneas emergentes del plan de estudios de cada día de los cursos de pregrado en Escena Artes, en su conocimiento y poder. Se caracteriza como una investigación cualitativa llevada a cabo a través de la observación participante, análisis de documentos y cuestionarios. Las direcciones de puntos teóricos sobre los conceptos de las artes, la educación / currículo, la sociedad, la construcción del conocimiento de estas instituciones. El corpus de la tesis consta de introducción, titulada *Líneas de visibilidad*, y tres capítulos de desarrollo, a fin de asignar también como un dispositivo. Los capítulos que siguen son: *Líneas de enunciación: el discurso curricular*, el primer capítulo de desarrollo (parte 2 de la tesis) presenta los conceptos clave de la investigación: Currículo y el dispositivo, desde el discurso de los documentos y las perspectivas estudiadas en relación con conocimientos y teorías del currículo. Desarrolla el concepto del dispositivo desde la perspectiva de tres autores: Michel Foucault (2006; 2009; 2010), quien originalmente propuso el concepto; Gilles Deleuze (1990; 1996; 2005), que elabora un mapa de concepto de las líneas presentadas por Foucault - visibilidad, enunciación, fuerza y escapar - similar a su concepto del rizoma; Giorgio Agamben y (2009; 2012), que se extiende el concepto del dispositivo moderno y muestra nuevos procesos de subjetivación. La tercera parte de la tesis, *las líneas de fuerza: los poderes y el conocimiento* se presenta el poder y el conocimiento involucrado en los documentos del plan de estudios, así como en su vida cotidiana. Discute vectores fortalezas curriculares y alineaciones que presentan sus acciones, diciendo que la universidad y la escena de las artes como las líneas eléctricas, el conocimiento y el poder para rectificar las otras líneas del dispositivo. Explora la relación entre conocimiento y poder cruzar presente socialmente sus mapas e imponer a sí mismos en los procesos de sometimiento de los vivos. Parte 4, *Líneas de Fugas: desterritorializaciones* puntos cuerpo, espacio y tiempo como vectores de encuentro con los vivos. Explora la noción de línea de fuga en el choque con las fuerzas del conocimiento y el poder socialmente establecidas, la escena de las artes y los planes de estudio. Concluyo diciendo que al conocer los posibles mapas, las asignaturas del plan de estudios pueden crear su propio plan de estudios de las propias preguntas y no siguiendo las teorías externas a sí mismos, pero al hacerlo todos los días. Piense currículo a partir de las artes de la escena es comprender multiplicidad de posibilidades epistemológicas para las artes, sin buscar una unidad homogénea. Es necesario reconocer el plan de estudios de la heterogeneidad como un documento dinámico, el conocimiento plural y cambiante del discurso socio-económico-político-histórico múltiple de pensamientos.

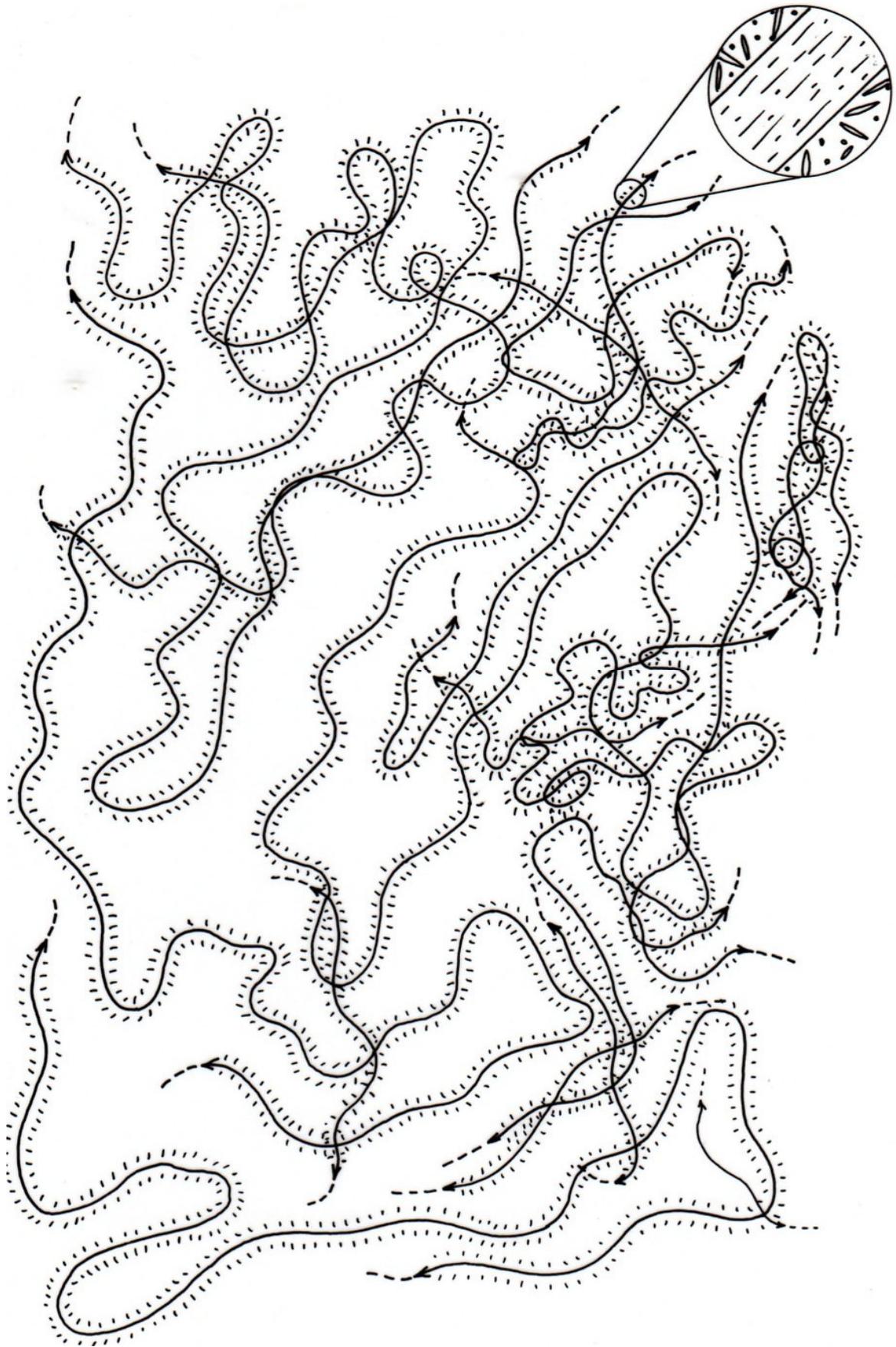
**Palabras-clave:** Artes de la Escena. Curriculum. Dispositivo.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>LINHAS DE VISIBILIDADE: APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>LINHAS DE ENUNCIÇÃO: DISCURSOS CURRICULARES.....</b>	<b>23</b>
2.1	CURRÍCULO.....	34
2.2	DISPOSITIVO.....	41
<b>3</b>	<b>LINHAS DE FORÇAS: PODERES E SABERES.....</b>	<b>50</b>
3.1	VETORES DE RESISTÊNCIAS CURRICULARES: AÇÕES E ALINHAMENTOS.....	53
3.2	UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE ALTERAÇÕES NORMATIVAS DAS ESTRUTURAS CURRICULARES NO BRASIL.....	65
3.3	ARTES DA CENA: SABERES/PODERES DA EXPERIÊNCIA.....	85
3.4	AS ARTES DA CENA NA UNIVERSIDADE: UM EXEMPLO ENTRE FORÇAS.....	98
<b>3.4.1</b>	<b>Forças em percurso: a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia...</b>	<b>100</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Forças em percurso: a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia...</b>	<b>104</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Perspectivas curriculares: dança entre poderes e saberes.....</b>	<b>107</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Perspectivas curriculares: teatro entre poderes e saberes.....</b>	<b>117</b>
<b>3.4.5</b>	<b>Linhas de forças: instituições – dança e teatro.....</b>	<b>126</b>
<b>4</b>	<b>LINHAS DE FUGAS: DESTERRITORIALIZAÇÕES.....</b>	<b>128</b>
4.1	CORPO.....	134
4.2	ESPAÇO E TEMPO: TERRITÓRIOS DE CONVERGÊNCIAS.....	147
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE ARQUIVOS E DEVIRES.....</b>	<b>162</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES.....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....</b>	<b>182</b>

<b>ANEXOS – DOCUMENTOS INSERIDOS EM DVD.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO A – PROGRAMA ARTE DRAMÁTICO DE LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – MEDELLÍN, COLÔMBIA.</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO B – PROJETO DE REFORMA CURRICULAR PARA BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS – HABILITAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL E HABILITAÇÃO EM INTERPRETAÇÃO TEATRAL – E LICENCIATURA EM TEATRO (UFBA, 2011).....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO C – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM DANÇA DA EBA – UFMG.....</b>	<b>184</b>
<b>Anexo C1 – Cópia de Formulários curso de Dança 1.....</b>	<b>184</b>
<b>Anexo C2 – Cópia de Formulários curso de Dança 2.....</b>	<b>184</b>
<b>Anexo C3 – Cópia de Formulários curso de Dança 3.....</b>	<b>184</b>
<b>Anexo C4 – Cópia de Formulários curso de Dança 4.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO D – PROJETO DE REFORMA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA DA ESCOLA DE TEATRO DA UFBA (2002- 2004).....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO E – PROJETO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA OS CURSOS DE DANÇA DA UFBA (2004).....</b>	<b>184</b>

**LINHAS DE VISIBILIDADE: APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO**



## 1 LINHAS DE VISIBILIDADE<sup>1</sup>: APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Muitos caminhos me trazem a este lugar de pesquisa. Meu percurso é sempre migratório, dialógico, em trânsito. Desde a infância, vivo em artes e educações, em meio a múltiplos territórios distintos. No processo artístico, Dança e Teatro, sapatilhas de ponta e construções de personagens, “ponta de pé e calcanhar” e distanciamento, contrações e túnica e “um teatro pobre”, quedas e o fórum na cena. Bailarina, dançarina, coreógrafa, professora – ensino formal, não-formal, academias, curso técnico, preparatórios, superior, histórias, didáticas, metodologias, éticas, técnicas, análise crítica, pesquisa, licenciaturas, bacharelados, palco e sala de aula... Linhas sobrepostas de minha atuação profissional, in/escritas neste corpo.

Estas inscrições escritas selam encontros, encruzilhadas de linhas de fuga, como um todo referente às partes e as partes ao todo, territórios, desterritorializações, pertencimentos e estranhezas, compreensão do fazer parte dos multiterritórios. Da reflexão sobre esse trajeto surgiram minhas inquietações sobre o papel da Instituição de Educação Formal como espaço privilegiado de diálogo entre os múltiplos conhecimentos, entrecruzamento de ideias, de práticas, de saberes globais, de nossas heranças ancestrais, do que constitui os diversos locais.

Como estudante, percebi as alterações elaboradas nos saberes no cotidiano escolar, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Como passei por moradas em Estados diferentes, percebi que meus colegas de mesma série e idade, mas que estudavam em escolas diferentes de cidades diferentes, tinham assuntos diferentes sendo abordados pelas disciplinas escolares. Percebi diretamente quando ao fim da sexta série (atual sétimo ano) do Ensino Fundamental precisei ir morar em Recife, Pernambuco, e os conteúdos da disciplina História presentes no currículo escolar das sétimas e oitavas séries (atuais oitavo e nono ano) do Ensino Fundamental eram os mesmos conteúdos da quinta e sexta séries em Salvador, Bahia. Neste momento, e pelas alterações dos currículos de referência das cidades, passei quatro anos letivos estudando História Geral, da Pré-história ao Império Romano, sem ter qualquer contato com os períodos seguintes ou mesmo com a história do Brasil. Duas possibilidades

---

1 Entre as dimensões de um dispositivo, que Deleuze (1996) aponta como destacadas em primeiro lugar por Foucault são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação (abordadas na seção 2). A visibilidade é feita de linhas de luz inseparáveis de seus dispositivos, que formam figuras variáveis. Assim, cada dispositivo teria um regime de luz próprio, distribuindo o visível e o invisível. Como afirma Weinmann (2006, p. 20), “um dispositivo pode ser concebido como uma máquina ótica construída em condições históricas específicas, a qual estabelece áreas de visibilidade e de invisibilidade e engendra, simultaneamente, um sujeito que vê e um objeto a ser visto.” Compreendo que as informações contidas nesta seção dão visibilidade a toda a tese, construindo sua composição como dispositivo.

para que eu pudesse ter acesso a estes conteúdos me passavam pela cabeça naquele momento, a princípio, diametralmente opostas: a uniformização nacional do ensino básico; e possibilidade de escolha – a partir de minhas necessidades, como estudante, ter autonomia para escolher os conteúdos pertinentes à minha formação – assumindo assim uma responsabilidade direta ao protagonizar minha formação ativamente.

Isto aguçou minha curiosidade e desde então segui buscando as semelhanças e diferenças entre os currículos das instituições por onde passei. Perguntava constantemente sobre os assuntos abordados pelos professores em sala de aula aos colegas de escolas e cidades diferentes, e isso continuou até a graduação.

Em paralelo, comecei a ensinar *Ballet* Clássico para crianças. Como bailarina há alguns anos, me interessei pelo ensino e fui buscar meu referencial para organizar-me didaticamente. Percebi que nas escolas de cursos livres de dança, havia um currículo comumente atrelado a um método escolhido pela instituição. Tive contato com três metodologias específicas: a da *Royal Academy of Dancing* (situada em Londres), a *Vaganova* (de origem russa), e a *Cecchetti* (de origem italiana). Cada método era fortemente marcado por alterações em posturas corporais, nomes de exercícios, direções de olhar, de braços, posições de pernas e pés. Entretanto, ficou claro que não tínhamos algo assumidamente nosso, uma escola de *ballet*, clássico, especificamente brasileira, para nossos corpos e nossas posturas, já que as demandas corporais de cada uma das metodologias não condizia completamente com as nossas condições corporais, e sempre era necessário adaptar, ou mesmo, a não adaptação causava fortes frustrações.

Mas algo era também interessante. As posturas eram condizentes com as territorialidades dos locais de origem dos métodos. Por mais alterações anatômicas a que o *Ballet* se propusesse, havia algo que remetia à relação povo-contextos inscrita nas propostas das escolas. Percebi que assim também acontecia com conteúdos das escolas de ensino básico.

Esta tese é fruto de pesquisas anteriores, cujo principal nascedouro é a pesquisa realizada no mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concluído no primeiro semestre de 2010. Na dissertação, defendo o diálogo dos pressupostos de territorialidades e saberes locais com o conhecimento acadêmico, sem hierarquias pré-estabelecidas, para promover uma configuração multi-inter-transdisciplinar nos atuais currículos das artes da cena nas universidades.

Em seus resultados, percebi que os currículos vigentes nos cursos de graduação em

dança e teatro da UFBA mantinham vícios oriundos dos anos, décadas e séculos de hegemonia do positivismo. Isto impedia que nas reformas curriculares propostas fossem contempladas as noções fluidas da socialidade do pensamento orgânico e da epistemologia do cotidiano. Apesar de ambas as escolas – de dança e teatro – se dispuserem a rever seus currículos para contemplar as necessidades da atualidade, as formas eleitas para construção e validação do conhecimento, confirmavam a não superação do método racionalismo, que ainda perdurava e se constituía nas matrizes curriculares e suas diferentes relações de poder no trato com as formas de conhecimento e estruturas acadêmicas.

Tive como ponto de partida e referência do meu olhar até então encarnado pelos meus locais de ensino, matrizes de educação movidas pela busca de uma verdade absoluta e universal. Por isso iniciei meu discurso afirmando que o currículo é produto e afirmação da sociedade na instituição, resultado de um ciclo de retroalimentações em que uma pressupõe a existência da outra. Mas, paradoxalmente, foram compreendidas separadamente pela necessidade da ordem imposta pela hiperespecialização, e que clamava por religar e se complexificar para responder às emergentes necessidades desta atualidade.

Como parâmetro de atualidade, resolvi ter como foco para as referências o que considero relações diretas com possibilidades de configurações sociais, os territórios e territorialidades sob o neotribalismo de Michel Maffesoli (2006). Atrelado à socialidade, o neotribalismo reconhece que na relação das tribos contemporâneas, constituídas organicamente, existem vaivens constantes entre os coletivos e o agrupamento institucionalizado que criam um poder além do cotidiano.

Partindo desta noção, questioneei o fato do sistema educacional compreendido e estruturado a partir da concepção do social da Modernidade ainda perdurar como um único padrão atual. Entendia que este sistema obedecia à lógica da identidade construída fixa e imutável, configurada como uma estrutura mecânica, forjada pelas organizações político-econômicas formadoras de indivíduos que se propunham a desempenhar determinada função em seus grupos contratuais. Nessa perspectiva, considerei que esta não era mais uma possibilidade de educar para uma socialidade própria da estrutura organicamente complexa da pós-modernidade, caracterizada por sua dialógica de identificações, constituídas a partir de sujeitos que representam distintos papéis em suas tribos afetuais, o que justifica o olhar sobre os saberes a partir de uma epistemologia do cotidiano.

Ao refletir sobre os componentes dos currículos estudados, promovi uma análise crítica, identificando os pressupostos de territorialidades e saberes locais contemplados em diálogo com o conhecimento acadêmico, constatando a forte presença das hierarquias.

Entretanto, a partir de minhas fundamentações teóricas, percebi o mérito dos passos dados na direção de uma religação de saberes, mas também do longo caminho que ainda se fazia necessário percorrer para a organização (ou não) de outras perspectivas que estabeleçam o saber da compreensão, do cotidiano, da socialidade, do sujeito-objeto, do todo complexo, dos territórios simbólicos, das *neotribos* em suas comunidades emocionais, do rizoma, do nomadismo e das desterritorializações.

Por acreditar que a pesquisa realizada durante o mestrado não acabava nesta afirmação, pois precisava ser amadurecida pela prática e posta à prova em seus pressupostos, assumi o desafio de continuá-la.

Ao iniciar a pesquisa que aqui apresento identifiquei diversas questões que detinham minha atenção, dentro das Instituições de Ensino Formal. Observei primeiramente o grupo dos estudantes dos cursos de graduação das Escolas de Dança e Teatro da UFBA e suas escolhas pelos cursos: o que fazia destes cursos melhores ou criadores de identificações para estes sujeitos?

Observei em seguida o grupo de professores destas instituições: pessoas diferentes, métodos diferentes, condutas diferentes, relações diferentes com os estudantes, alguns de saída, outros que acabavam de chegar. O que então mantinha o curso, que o representava mesmo onde não se encontravam os estudantes ou os professores, que para além deles os mantinham coesos, juntos, em prol de um objetivo comum?

Existia algo, entretanto, que parecia dar vida a tudo e validar o próprio curso. Um documento proporcionava sua abertura e seu prosseguimento frente aos órgãos competentes, guiava a sequência das aulas dadas pelos professores, e garantia aos alunos a integridade de seu processo (in) formativo: o currículo.

Como local de organização dos saberes, os currículos têm lugar de destaque. Deste ponto questionei que aspectos interferiam/estavam presentes nas possíveis estratégias de organização dos currículos de graduação nas artes da cena em suas relações com o cotidiano e o saber/fazer artístico? Que relações de poder estes aspectos determinariam?

Estas questões são fruto de minhas pesquisas nas áreas da educação e das artes da cena, observando métodos, estruturas, instituições, analisando criticamente as formas de pensar a construção institucionalizada do conhecimento. Neste momento, meu impulso é propor um olhar sobre linhas que constituem um mapa de conformações dos atuais currículos das artes da cena. Busco uma perspectiva de currículo-rizoma, e por ser rizoma<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Rizoma nestes escritos é utilizado conforme as proposições de Gilles Deleuze (2009). Constitui-se como um dos princípios/elementos característicos das multiplicidades, sendo seu modelo de realização, em oposição ao

multiplicidade: nem sujeito nem objeto, mas substantivamente, multiplicidade.

A pesquisa de doutorado aqui apresentada tem seu desenho fundamentado no tripé: artes da cena-currículo-dispositivo. Emergiu da interação entre os campos da filosofia, das teorias de currículo, das artes da cena e do Ensino Superior, e se insere na linha de pesquisa V – Processos educacionais em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

Tem como objeto de investigação o currículo de cursos de graduação em Artes da Cena – volto meu olhar diretamente para os currículos de dança, performance, teatro e áreas afins autodenominadas (formas animadas, artes cênicas, artes do espetáculo, estudos da performance, artes da performance etc.) em cursos ministrados em universidades, numa percepção da organização dos conhecimentos em componentes curriculares.

A escolha de observar currículos especificamente de cursos de graduação no âmbito da universidade justifica-se por perceber, na concepção de educação ocidental, a universidade como local de construção de conhecimento por excelência, por ser o local que oficialmente forma aqueles que construirão os currículos do ensino básico e onde se discutem e forjam-se diretamente as teorias educacionais e de currículo.

Saliento que atualmente no Brasil há diversas pesquisas realizadas em programas de pós-graduações no campo do currículo de cursos de dança e teatro, exemplifico aqui as pesquisas de José Sávio Oliveira de Araújo<sup>3</sup> (2005), Alexandre Molina<sup>4</sup> (2008), Arão Paranaguá<sup>5</sup> (2010), Alexandre Calado<sup>6</sup> (2011), Antrifo Sanches<sup>7</sup> (2012) e tantos outros que buscam compreender as especificidades da formação em dança e em teatro no Ensino Superior.

Assim, o objetivo desta tese é propor possibilidades de construção do currículo a partir dele mesmo, investigando as linhas emergentes do cotidiano curricular de cursos de

modelo de árvore. Termo extraído da Botânica, é colocado por Deleuze como aquilo que conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer sem que seus traços se remetam aos de mesma natureza. O termo rizoma é empregado como o que é feito de dimensões, ou direções movediças, sem começo ou fim, mas sempre meio. Como os dispositivos, é formado por linhas. Não se constitui objeto de reprodução, se refere a um mapa, produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. O rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo.

3 ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2005.

4 MOLINA, Alexandre José. **(Im) pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil.** Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

5 SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores.** São Luiz, MA: EDUFMA, 2010.

6 CALADO, Alexandre Pieroni. **Presenças.** Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

7 SANCHES NETO, Antrifo Ribeiro. **Diálogos com Terpsícore:** movimentos de uma reforma curricular em dança. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

graduação em Artes da Cena, em seus saberes e poderes.

Partindo das linhas, afirmo o currículo das artes da cena no ensino superior como dispositivo. Acredito que olhar o currículo em seu mapeamento permite ao sujeito perceber-se ativo em seu processo de assujeitamento como um sujeito de experiência, atuante na construção dos próprios dispositivos que o atravessam. Esta perspectiva permite o estabelecimento de fluxos de devires curriculares na educação formal, em que o documento escrito/proposto possa de fato relacionar-se com as contingências da atualidade da instituição que o propõe – um currículo-cotidiano.

De modo consciente, voluntário, livre, compreendo o processo de criação e a obra de arte como uma evasão da vida real com tempo e espaço delimitados. No caso da cena, dá-se num corpo, estabelece ordem e suas próprias regras, buscando, como afirma Pareyson (2001), uma obediência para atingir o êxito. Seus componentes partilham de um segredo – para tanto parto do pressuposto de que artistas da cena e público se compreendem numa comunidade de jogadores – numa supressão do cotidiano para as possibilidades imaginárias.

Assim como nas artes, tenho como pressuposto que, para a criação do currículo deve se reconhecer não haver uma lei geral e predisposta, mas uma legalidade estabelecida pelo próprio currículo, único, como uma regra individual da obra de arte. Aproprio-me da concepção de Pareyson ao afirmar que na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa defender que na arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela ausência de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo. Assim, para o currículo a norma é ele mesmo, não a obediência a leis universais, mas as regras do jogo constituído, a elaboração de si para uma sociedade, um projeto de sujeito.

Para tanto, busco perceber as especificidades existentes nos currículos desta área de conhecimento; verificar as teorias de currículo que se fazem diretamente presentes sendo citadas ou mencionadas nestes currículos; analisar a atualidade das teorias sobre estas artes e sobre a educação num panorama direcionado aos apontamentos percebidos nos objetos de estudo; vincular estas teorias às indicações da filosofia e da sociologia sobre a socialidade relacionada às realidades que emergem deste olhar, contribuindo também para discutir a relação entre os estudos em artes e em teorias de currículo.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, realizada por meio de observação ativa, análise documental e questionários.

A seleção dos currículos analisados se deu a partir do levantamento das universidades que têm os cursos em questão e idiomas que possibilitem a minha leitura de

forma cuidadosa e com a melhor compreensão possível (português, inglês, francês e espanhol).

As instituições foram diretamente contactadas por *e-mail* informando sobre a realização da pesquisa e indagando sobre o interesse da instituição em participar. Para participação, foi solicitado o encaminhamento via *e-mail* ou postal de documentação que contivesse a filosofia do curso, justificativa, objetivos, resultados de aprendizagem, perfil profissional, estrutura, estratégias de ensino e aprendizagem, formas de ingresso, recursos, princípios e estratégias de avaliação, formas de gestão de qualidade, e demais informações que cada instituição e documento compreenderem necessário. Em suma: para realizar a pesquisa, era necessário o envio do Projeto Político-Pedagógico com o desenho curricular.

Foram enviados, no total, aproximadamente 1.500 *e-mails* para as instituições, e, por fim, obtive respostas diretas (incluindo respostas afirmativas, com envio dos documentos, e respostas negativas, em que as instituições recusaram-se a participar) de países da América Latina e do Norte, Oceania, Europa e África, além da leitura de materiais disponíveis em *websites* de outras instituições. Das respostas afirmativas, excluí documentos encaminhados de forma incompleta, considerando ausência de qualquer uma das informações solicitadas, instituições que enviaram apenas a estrutura curricular, ou parte do projeto político-pedagógico.

Precisei proceder de modo a escolher quais documentos seriam diretamente citados nesta tese, considerando a quantidade de documentos completos recebidos, a saber: Programa Arte Dramático de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia – Medellín, Colômbia; Projeto de Reforma Curricular para Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação em Direção Teatral e Habilitação em Interpretação Teatral – e Licenciatura em Teatro (UFBA, 2011); Projeto Pedagógico do curso de Graduação Licenciatura em dança da EBA – UFMG; Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004); Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA (2004); *Award Documentation for Joint and Combined Honours Performance – University College of Nothampton* (2005); *Post-validation document – BA (Hons) Performance Studies Course Submission – University College of Nothampton* (1994); *The London School of Puppetry – Student handbook* (2011); *School of Dance Undergraduate – University of Cape Town* (2012); *Course Specification (Undergraduate) of BA (Hons) Drama – University of Wolverhampton* (2009); *Wisconsin’s Model Academic Standards for Dance* (1997); *Programme Specification BA (Hons) Dance – Dance Single Honours – University of Northampton* (2006).

Para este recorte, estabeleci os critérios de similaridade de noções de organização educacional e legislação pertinente. Optei por apresentar os documentos de instituições brasileiras – UFBA e UFMG – e o *Programa Arte Dramático de la Facultad de Artes de La Universidad de Antioquia*, em Medellín, Colômbia, porém ressalto que o que é proposto nesta tese também corresponde aos demais currículos investigados.

Para ter acesso ao cotidiano curricular e às vozes dos sujeitos implicados, o recorte foi ainda mais profundo, imergindo mais especificamente nos currículos apresentados pelas escolas da Universidade Federal da Bahia. Apliquei questionários abertos com informantes-chave (estudantes e professores) das instituições, escolhidos por condição de acesso e disponibilidade. Foram enviados, via *e-mail*, 40 questionários para estudantes da Escola de Teatro e da Escola de Dança (no período cursando e egressos), e 20 questionários para professores de ambas as escolas. Obtive um total de 15 respostas de estudantes e cinco respostas de professores.

Uniu-se a estes dados, o meu cotidiano nestas instituições, como estudante e professora, que permitiu um olhar ainda mais cuidadoso. De posse deste conjunto de dados, pude proceder ao levantamento da bibliografia recorrente em citações e no discurso dos documentos em questão.

O referencial teórico aponta direcionamentos sobre as noções de artes, educação/currículo, sociedade, construção de conhecimento presentes nas instituições. A fundamentação teórica que compõe o argumento da pesquisa que constituiu esta tese está em autores de pensamento pós-colonialista e pós-estruturalista. Assim, encontrei em Edgar Morin (2000; 2006; 2007; 2008) e seu olhar sobre a complexidade uma perspectiva para a abordagem educacional. Os princípios de Michel Maffesoli (1998; 2005; 2006; 2007) sobre o saber fazer e o cotidiano informam a compreensão do conceito de conhecimento comum, tribalismo, socialidade. As noções de territorialidade e desterritorialização são explícitas por Milton Santos (2008a; 2008b), Bauman (1998), Deleuze e Guatarri (2009) – em quem também busco me contaminar pelo rizoma –; e as identidades revistas em Hall (2006). Foi bem-vindo, também, o pensamento e as relações de poder apresentadas pelas teorias do currículo em Tomaz Tadeu da Silva (2009b), Doll (2002) e Bobbitt (1918), e educacionais em Paulo Freire (1987; 1996). É fundamental a noção de dispositivo pela ótica de Agamben (2009; 2012), Deleuze (1990; 1996. 2005) e Foucault (2006; 2009; 2010). São destes e de tantos outros múltiplos olhares que emergiram as noções tratadas nesta pesquisa.

O corpus da tese é composto por esta introdução, três capítulos de desenvolvimento, de modo a mapeá-la também como dispositivo. Os capítulos que seguem são:

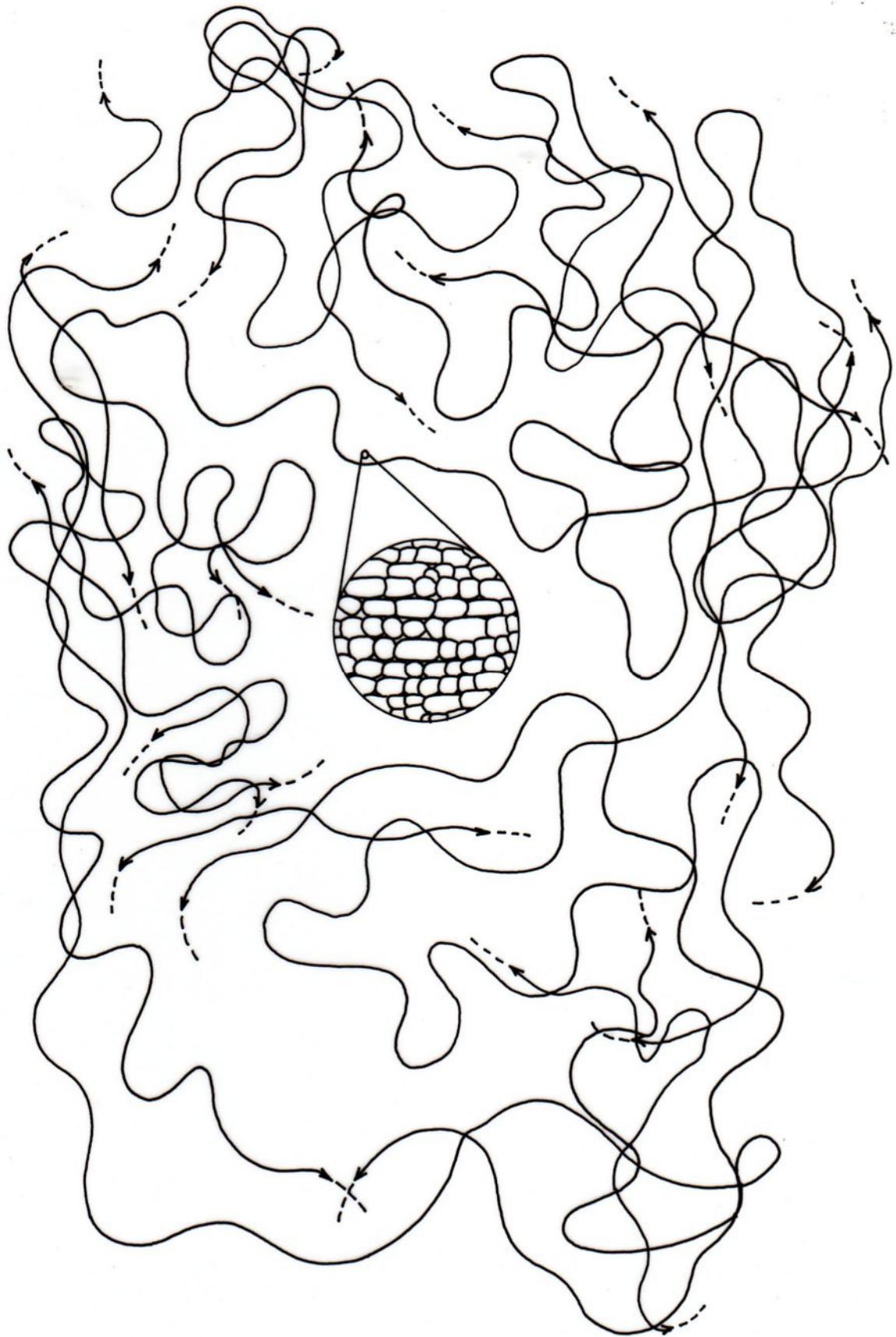
Intitulado *Linhas de Enunciação: discursos curriculares*, o primeiro capítulo de desenvolvimento (parte 2 da tese) apresenta as noções-chave da pesquisa: currículo e dispositivo, a partir do discurso apresentado pelos documentos estudados, bem como perspectivas referentes ao conhecimento e às teorias de currículo. Desenvolve o conceito de dispositivo a partir da perspectiva de três autores: Michel Foucault (2006; 2009; 2010), que propõe inicialmente o conceito; Gilles Deleuze (1990; 1996; 2005), que elabora um mapa do conceito a partir das linhas apresentadas por Foucault – visibilidade, enunciação, força e fuga – semelhante à sua concepção de rizoma; e Giorgio Agamben (2009; 2012), que amplia o conceito do dispositivo moderno e apresenta novos processos de subjetivações.

A parte 3 da tese, *Linhas de Forças: poderes e saberes*, apresenta os poderes e saberes implicados nos documentos de currículo, bem como em seus cotidianos. Discorre sobre vetores de resistências curriculares apresentando suas ações e alinhamentos, afirmando a universidade e as artes da cena como linhas de força, saberes e poderes que retificam as demais linhas do dispositivo. Explora as relações de saberes e poderes presentes socialmente que atravessam seus mapas e impõem-se nos processos de assujeitamento dos viventes.

A parte 4, ao qual chamo *Linhas de Fugas: desterritorializações* aponta corpo, espaço e tempo como vetores de encontro com o vivente. Explora a noção de linha de fuga no choque com as forças dos saberes e poderes estabelecidos socialmente, nas artes da cena e nos currículos.

Este item precede as considerações finais, referências e apêndices da tese. Os documentos curriculares citados encontram-se na mídia anexa ao exemplar impresso.

## **2 LINHAS DE ENUNCIÇÃO: DISCURSOS CURRICULARES**



## 2 LINHAS DE ENUNCIÇÃO: DISCURSOS CURRICULARES

Para iniciar a pesquisa, fez-se necessário uma primeira imersão nos caminhos possíveis da primeira palavra-chave da tese: Currículo.

Durante o processo de pesquisa, percebi que os currículos têm sido interpretados como documentos orais e escritos que apresentam diretrizes dos cursos, em configurações específicas relativas aos fatores que compõem, definem e são definidos seus projetos políticos pedagógicos – perfil do curso, perfil dos docentes e discentes, perfil da instituição.

Como exemplo, tem-se o *Programa Arte Dramático de la Facultad de Artes de La Universidad de Antioquia*, em Medellín, Colômbia, em que, a *Vicerrectoría de docencia* define currículo como “Construcción flexible y permanente de un proceso educativo tanto a nivel macro como micro, como un proceso de adaptación de la propuesta educativa a las necesidades del educando, su comunidad y su país”<sup>8</sup> (ANEXO A, p. 9-10). Neste trecho demonstram-se com clareza as intenções da universidade para com o curso, define suas crenças quanto a relação da educação formal com a sociedade, e dá a dimensão estrutural que o documento vai estabelecer como fator de manutenção de seu projeto, pois estabelece que o currículo de seus cursos será direcionado a partir desta concepção.

Devido ao currículo e à verificação de sua importância para os sistemas de educação formal, teóricos passaram a se ocupar de perceber matizes e referências diretas aos pensamentos sobre organização do conhecimento em períodos político-histórico-sócio-econômicos específicos, organizando um campo de saber chamado: Teorias do Currículo. Alerto que nestes escritos não me ateno a unicamente uma teoria de currículo ou à definição de cada uma em particular, mas à percepção do que a existência delas traz de identificações<sup>9</sup> para o desenho dos currículos, principalmente para as artes da cena<sup>10</sup> no ensino superior, na atualidade.

Como aponta Silva (2009b), a noção de teoria implica a suposição de que esta descobre o real, como uma representação, signo de uma realidade que cronológica e ontologicamente a precede. Assim, uma teoria de currículo apenas apontaria uma realidade

---

8 Construção flexível e permanente de um processo educativo tanto a nível macro como micro, como um processo de adaptação da proposta educacional às necessidades do educando, sua comunidade e seu país. (tradução nossa)

9 No sentido atribuído por Michel Maffesoli (2005), sem a ilusão de uma identidade estável e garantida por si mesma, mas o processo de frágil construção sem substância própria, produzido pelas situações e experiências que a traçam.

10 Termo a que irei me ater no próximo capítulo, e que utilizo para identificar recorrências entre Dança, Performance e Teatro.

posta, de forma mimética, representacional, especular. Compreendo, diferente desta concepção, que as teorias criam o próprio objeto que pretendem descrever. Ainda, em função do argumento de Silva (2009b), este olhar a que me proponho está dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, segundo a qual é impossível separar a teoria de seus efeitos de realidade, pois, ao descrever um objeto a teoria inventa-o e, este objeto é de fato produto de sua criação. Assim como Silva, entendo que faz mais sentido falar de um discurso sobre currículo, por compreender que ao teorizar sobre o tema, produz-se uma noção particular sobre ele. A noção de discurso retira do currículo e de suas teorizações um dever-ser e abre a percepção para o papel ativo das teorias.

Em suma, uma definição de currículo apresenta-nos o que uma determinada teoria pensa sobre currículo, e não o que ele de fato é. Não há então uma única definição do que é currículo, mas o que ele é depende da forma como ele é percebido por diferentes autores, teorias, além dos que o fazem no cotidiano educacional.

Aqui, me coloco a discutir as estratégias de criação de currículo, cotidianas, teóricas, na produção do discurso-curriculum. Proponho o uso do *discurso* do pensamento pós-estruturalista de Foucault (2009; 2010) em lugar da *teoria*, semelhante ao uso da *noção* da Fenomenologia de Maffesoli (2007) em lugar do conceito, que nos coloca numa posição ativa em relação ao pensar currículo. Busco, neste texto, a compreensão de que é na relação de heterogeneidade de possíveis posicionamentos sobre currículo, na compreensão a-centrada do currículo em seu ser multiplicidade, que pode se delinear um mapa curricular para determinado curso.

Assim, percebo as linhas de enunciação que compreendem o currículo como dispositivo, em sua existência nas mais diferentes configurações de sociedades, determinante como direcionador de não apenas um dever-ser social, mas um cotidiano, um estar-sendo. Conforme estabelecido por Foucault (2010), enunciados não como estrutura<sup>11</sup>, mas como:

[...] função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles 'fazem sentido' ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2010, p. 98)

Linhas de Enunciação, pois o enunciado não é unidade, mas função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e faz com que emerjam “conteúdos concretos” no

---

11 Conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos. (FOUCAULT, 2010, p. 98)

tempo e no espaço. Do currículo, pois suas teorias, agora discursos, aparecem pelo cruzamento destes enunciados, que o fazem de acordo com as regras, condições que os compõem e pelas quais são compostos para então exercer algum controle como dispositivo.

Uma recorrência discursiva do currículo no cotidiano escolar é a visão proposta por Libâneo (1994), que afirma ser o currículo um dos itens que compõem o processo de instrução, um dos componentes do processo de ensino, objeto de estudo da didática, uma das disciplinas do campo da pedagogia. O autor comenta que na instituição de ensino, a didática assegura o fazer pedagógico, pois estuda o processo de ensino por meio de seus componentes, seus objetivos e conteúdos, condições, formas e fatores reais condicionantes das relações estabelecidas no âmbito do processo escolar. Ainda, o ensino, por sua vez, configura-se como sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram as capacidades cognitivas, torna concreta as tarefas da instrução, cujos núcleos são os conteúdos e as matérias.

Libâneo (1994) define currículo, então, como a expressão dos conteúdos da instrução, expressos nas matérias/disciplinas de cada nível do processo de ensino. E acrescenta que, por ser a pedagogia diretamente vinculada a uma concepção político-social, a compreensão dos objetivos, conteúdos e métodos da Educação se modificam a partir do contexto sócio-político-econômico-histórico. Descreve Didática como a teoria formal do ensino e principal ramo da pedagogia, a qual teria sido descrita primeiramente por Comenius<sup>12</sup>, no final da Idade Média, como a arte de ensinar tudo a todos.

Eis o objeto de estudo da pedagogia: a educação. Segundo Libâneo (1994), esta fora dividida em duas pelo pensamento moderno: a não-intencional e a intencional. A primeira configurava-se como o cotidiano e todo o saber desenvolvido em seu âmbito e repassado por meio de atividades diárias. A segunda, vinculada à sistematização do conhecimento em instituições forjadas pela sociedade, especializadas na formação do indivíduo, visava a “assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 52). Da educação intencional, destaco para este estudo a educação escolar, recorte feito a partir do resultado da caracterização da construção do currículo.

O currículo possui relações diretas com as sociedades com as quais se relacionam. Como demonstra Macedo (2008, p. 25), “o currículo é, para nós, o principal artefato de

---

12 Texto revisto pela autora em Comenius (2011).

concepção e atualização das formações e seus interesses educacionais.”, sendo os subsídios fundamentais para sua configuração, os conhecimentos e os valores orientados para uma determinada formação. O autor aponta que, como construção social, o currículo atualiza-se ideologicamente, sendo veículo de formações éticas, políticas, estéticas e culturais nem sempre explícitas, coerentes, absolutas, sólidas. Assim, o currículo é concepção e prática cotidiana de reproduções ideológicas, mas permitindo em si mesmo, construções de resistências. É um produto das relações e das dinâmicas interativas ao “viver” e instituir poderes.

Macedo (2008) mostra que o currículo vai além de ser um artefato burocrático prescrito. Sua complexidade está no fato de ser construído e atualizado cotidianamente pelos educadores. É na prática do dia-a-dia que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas constantemente realimentados e reorientados pelas ações dos atores/autores da cena curricular. Neste aspecto, o autor aponta a necessidade de tomar o currículo como relação de poder, entendendo que as relações de poder configuram os processos de significação e nesse sentido que entra a necessidade de compreender o que vem a ser o campo do currículo. Campo, pois seu estudo se edificou ao longo de múltiplas histórias, configurando-se hoje num tema de estudo específico e num debate especializado.

Na questão histórica, Macedo (2008) apresenta um panorama desde o período clássico grego, onde já é possível perceber indicativos de uma perspectiva disciplinar como orientação curricular. Neste período havia uma preocupação em construir a formação por meio da organização dos conteúdos por áreas distintas, numa divisão etária semelhante as que encontramos atualmente nos estudos modernos de psicologia educacional. O currículo, para os gregos da antiguidade, define-se como um plano de estudos que contém em si as inspirações que motivaram a perspectiva disciplinar. Vale salientar que esta perspectiva curricular perpetua-se pelo período medieval, sendo mediado pelo conhecimento imposto pela fé da igreja católica apostólica romana, e segue até o período iluminista – pois, como o mundo não poderia ser abarcado em sua totalidade pela compreensão humana, para os educadores clássicos, o ideal era dividir o conhecimento em áreas.

A partir destes dados, questiono: como se dá esta relação com os processos de transmissão para perpetuação formal destes saberes? Como aconteceu a organização de pensamento que inaugura as estruturas curriculares como conhecemos hoje e que se percebe como dispositivo, tornando-se visível por meio da grade curricular, tendo como enunciado o discurso impresso nas noções que o compõem e tendo como linhas de fuga e subjetivação o corpo, o espaço e o tempo passíveis de dobrar as linhas de forças do imaginário conforme

apresento no decorrer deste estudo?

A estrutura de *transmissão de conhecimento* que vigora na grande maioria das *grades curriculares* ocidentais tem seus precursores no cerne do pensamento moderno. Não afirmo que esta forma de tradução do conhecimento tenha sido a origem de toda e qualquer organização das formas do saber, pois considero que cada sociedade, em cada época, tem seus próprios meios de relação com o conhecimento e afirmação de poder para manutenção de seus padrões de convivência. Afirmo, porém, que a era moderna vem favorecer o meio de consolidação da educação burguesa institucionalizada, da qual herdamos o meio de compreensão do ensino formal.

Assim, a Idade Moderna, na cronologia da história ocidental, de acordo com Vicentino (1997), tem início em 1453 com a queda de Constantinopla quando invadida pelos turcos-otomanos, e seu fim é datado de 1789 com a tomada da Bastilha durante a Revolução Francesa. Este período é marcado pela transição entre a ordem feudal da Idade Média e o capitalismo industrial, ficando conhecido como Antigo Regime, na época dos Estados absolutos e do intervencionismo estatal na economia – característica do mercantilismo. A burguesia cristaliza seu poder econômico – apesar de não ter qualquer contrapartida no plano social e político – convivendo com o despotismo dos reis e a manutenção dos privilégios feudais – combinando o expansionismo, a exploração colonial, a ampliação comercial, o progressismo capitalista e resquícios do feudalismo.

É neste momento que René Descartes (1596-1650) propõe o problema do conhecimento. Determina dois campos do saber totalmente separados e distintos, como aponta Morin (2000, p. 27), de lados opostos. De um lado, os problemas do sujeito, *ego cogitans*: são os do homem que reflete sobre si mesmo e que devem ser examinados pela filosofia. E de outro lado, os problemas dos objetos; *res extensa*: encontram-se num espaço e o universo da extensão deste espaço é da seara do conhecimento científico. A partir desta separação, o caminho da filosofia e das ciências passa a seguir a direção sugerida por Descartes, na qual o sujeito é excluído do pensamento científico.

Em seu *Discurso do Método*, inaugura a filosofia moderna. Publicado no idioma francês em 1637, época em que textos filosóficos eram escritos em latim e inacessíveis ao público em geral, afirmou ainda mais sua intenção de defender a popularização da razão para alcançar todas as pessoas dotadas de bom senso sem discriminação ou limitação de gênero. Considerava a razão inerente a todos, distinguindo-se apenas em sua aplicação. Descartes (2008, p. 06) acreditava que “a filosofia e a ciência estavam esclerosadas”, e para resgatar o princípio filosófico de busca da verdade de algo necessitava de,

[...] um pensamento autônomo, livre de quaisquer amarras e, sobretudo, livre de toda espécie de preconceito. Se cada um de nós almeja ter uma idéia verdadeira, devemos preliminarmente afastar este tipo de pré-conhecimento, de pré-conceito, sedimentado no senso comum, impeditivo de que se possa pensar diferentemente. [e complementava] O senso comum de uma época, qualquer que seja, não é nem pode ser critério de verdade. (DESCARTES, 2008, p. 06)

De acordo com este pensamento, para reconhecer algo como verdadeiro era preciso analisar racionalmente, a partir de um método baseado na dúvida e em sua hipérbole. Para sua própria reflexão, buscava apartar-se da vida social, concebendo a tarefa propriamente reflexiva realizada no interior da consciência, numa razão voltada unicamente para si mesma, sem influências externas e internas, nem provenientes dos sentidos ou de pré-conceitos. Um método no qual os homens poderiam seguir com os passos seguros de uma sabedoria teórica e prática, que defendia a ideia de que a razão deveria permear todos os domínios da vida humana, numa atividade que considerava libertadora.

Compreendida como imune ao erro, a razão tornara-se sinônimo de alma, mente, espírito, cuja propriedade essencial era o pensamento. Assim, do corpo foi separado o pensamento e originaram-se dois tipos distintos de existência: a das ideias e do pensamento; e a material, atribuída à concepção de corpo como extensão.

Seu método poderia ser utilizado por qualquer indivíduo e pressupunha o abandono de opiniões sem fundamento sólido ou sustentação. Estava voltado para a busca da verdade, não da verossimilhança. Descartes (2008) acreditava que seus procedimentos tornariam viável o progresso de toda a humanidade, a partir de conquistas graduais, do nível da individualidade até os outros campos da vida.

Descartes (2008) apresentou quatro regras para compreensão de seu método, que pressupôs simples e passíveis de adoção por qualquer pessoa:

1. Não aceitar nada como verdadeiro sem que passe pelo crivo da razão – seguindo uma ordem imune ao que é dado como verossímil pelo senso comum;
2. Dividir cada dificuldade em tantas parcelas quanto possíveis, numa infinita simplificação necessária para a delimitação perfeita de qualquer problema;
3. Conduzir os pensamentos numa ordem lógica, começando dos conhecimentos mais simples aos mais complexos – mesmo que um não preceda naturalmente o outro;
4. O procedimento deve dar lugar a tantas revisões quanto necessárias, podendo ser retomado e repetido por qualquer um – sendo verdadeiro aquilo que puder ser verificado.

A partir destes pressupostos, estabeleceu uma moral provisória para aqueles que se dedicassem a esta filosofia e vivessem segundo o mais provável e verossímil. Para tanto, estabeleceu mais uma normatização:

1. Obedecer às regras de cada país, seus costumes e leis, sem supressão da liberdade;
2. Ser resoluto e firme em suas ações, não seguindo as opiniões mais duvidosas, agindo de modo a chegar a algum lugar, mesmo que depois necessite reconhecer ter chegado a um lugar errado;
3. Mudar primeiramente a consciência individual para criar o hábito da razão;
4. A moral enquanto escolha de vida, numa opção pelo bem maior, o da verdade enquanto fruto de uma razão questionadora, metódica e aberta.

Apesar de sua intenção primeira ter sido apresentar os procedimentos que acreditou ser eficazes na busca da verdade e não determinar condicionantes a serem seguidos por sua sociedade, estes acabaram por determinar o pensamento de toda uma época, vigorando ainda hoje, mesmo em processo de revisão, como essencial ao pensamento ocidental.

Desta forma, percebo que os princípios do método cartesiano, em ordem de aparecimento, balizaram e foram balizados respectivamente pela: negação do conhecimento cotidiano; hiperespecialização; hierarquização dos saberes; quantificação e mensuração para a verificação do conhecimento. Estes são interdependentes e funcionam numa retroalimentação que vem determinando os rumos da construção dos conhecimentos no âmbito da cultura ocidental. Em última análise, atualmente vêm sendo utilizados para o processo de afirmação do capitalismo como realidade econômica, bem como a subjugação de muitos e diferentes povos durante os processos de dominação colonialista, o que reforça a análise de que as formas de organização do conhecimento são alimentadas pelo contexto, e o alimentam num processo espiral.

Dando sequência a este processo de construção de uma epistemologia preconizada por René Descartes e Isaac Newton<sup>13</sup> (1642-1727) surgiu o que Vicentino (1997) acredita ser o movimento que arquitetou as ideias que derrubaram o antigo regime: o iluminismo. Este movimento foi caracterizado por Gadotti (2004) como apego à racionalidade, pela luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes; a “filosofia das luzes” inaugurou uma nova forma de redenção da humanidade. Aquela que, para Luckesi (1994), viria a se opor à educação redentora direcionada pela Igreja: seria a redenção pela mente, uma readequação do mundo a partir de uma forma de pensar

---

13 Com o princípio da gravidade universal, Newton contribuiu para reforçar o fundamento de que o universo é governado por leis físicas e não submetido a interferências de cunho divino. (VICENTINO, 1997, p. 235)

vinculada às mudanças sociais que despontavam. Sobre esta questão Gadotti (2004, p. 88) afirma:

O século XVIII é político-pedagógico por excelência. As camadas populares reivindicam ostensivamente mais saber e educação pública. Pela primeira vez um Estado instituiu a obrigatoriedade escolar (Prússia, 1717). Cresce, sobretudo na Alemanha, a intervenção do Estado na educação, criando Escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande *revolução pedagógica nacional* francesa do final do século. Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através das escolas como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma *educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos*. Tem início com ela a idéia da *unificação do ensino público* em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade.

Como esclarecido nesta citação, o saber vinculou-se diretamente à educação escolar formal, instituída pelo estado. A ideia do ensino universal como forma de eliminar a desigualdade veio como um marco para a sociedade da época. Vale ressaltar que este discurso de eliminação da desigualdade era de fato um meio de acesso da burguesia ao poder, pois se admitia a desigualdade natural entre os homens. A educação oriunda desta Revolução buscava formar o educando a partir da consciência de classe, centro do conteúdo programático. Gadotti (2004) explica que a burguesia ascendente queria uma educação que formasse cidadãos partícipes e uma nova sociedade liberal e democrática.

Para Gadotti (2004), o pensamento iluminista representou o fundamento da pedagogia burguesa, existente até hoje por meio da transmissão de conteúdos e da formação social individualista. Os representantes desta classe social perceberam a necessidade de oferecer a mínima instrução para a massa trabalhadora, dirigindo a educação para a formação do cidadão disciplinado.

Destaco ainda deste movimento, as ideias de Emanuel Kant (1724-1804), que acreditava que “o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura.” (GADOTTI, 2004, p. 90). Para Kant, o sujeito da educação precisava ser cultivado e civilizar-se para corresponder à natureza. Devia atingir uma perfeição criada pelo homem, por meio da razão e livre do instinto. Assim, “[...] precisa da *disciplina*, que domina as tendências instintivas, da *formação cultural*, da *moralização*, que forma a consciência do dever, e da *civilização* como segurança social.” (GADOTTI, 2004, p. 91). Kant sustentava que o homem tinha a capacidade de elevar-se mediante esforço intelectual contínuo e respeito às leis morais.

A doutrina burguesa nasce a serviço de uma liberdade associada ao conceito de propriedade e de liberalismo e a serviço da acumulação da riqueza. A burguesia impõe o saber institucionalizado como seu sistema de afirmação de poder, em que toma o controle da educação social de acordo com seus interesses, que passam a ser os interesses gerais de toda a sociedade.

Ao retirar o monopólio eclesiástico da educação, esta nova classe demonstrou ainda cedo que a igualdade entre os homens não estava de todo em seu projeto educacional. Tinha como princípio fundamental uma educação distinta para cada classe, impressa e desenvolvida em suas estruturas curriculares: a instrução para governar, direcionada para a classe dominante; e a educação para o trabalho, para a classe trabalhadora. Garantia ainda que a educação desta última devesse ser ministrada a conta-gotas, pois a educação para o povo deveria fazer com que os pobres aceitassem sua condição de bom grado, como demonstraram Smith (1723-1790) e Pestalozzi (1746-1827).

Este dualismo educacional entre as classes veio a ser sistematizado no século XIX, pelo pensamento positivista. Consolidando a concepção burguesa de administração do saber, o positivismo toma forma ao lado de seu antagonista direto, o marxismo. Ambos surgem como tentativas de sanar o que acreditavam ter sido uma derrota do iluminismo. Gadotti (2004, p. 108) explica que:

Para Augusto Comte [1798-1857, positivista], a derrota do iluminismo e dos ideais revolucionários devia-se à ausência de concepções científicas. Já Marx [1818-1883, marxista] buscava as razões do fracasso na própria essência da revolução burguesa, que era contraditória: proclamava a liberdade e a igualdade, mas não as realizaria enquanto não mudasse o sistema econômico que instaurava a desigualdade na base da sociedade.

Diante do exposto, para Comte, uma verdadeira ciência analisaria todos os fenômenos como fatos, inclusive os humanos. As ciências da natureza, assim como as ciências humanas, precisavam ser neutras, afastando-se de qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. O positivismo viria consolidar a ordem pública, reinando absoluta, servindo de base para a formação científica da sociedade, instituindo a fé na ciência. Com o lema “ordem e progresso”, o positivismo nasceu filosofia, mas se afirmou como ideologia pregando a libertação social e política pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. Este mesmo lema inspirou a velha república e o golpe militar de 1964 no Brasil.

Em análise, para Maffesoli (2007), o positivismo talvez seja um mito fundador que

serve à congregação de uma comunidade, que se ergue tal qual uma estátua confirmando os fiéis em sua fé e renegando os ímpios. Em sua atitude de espírito, instala a lógica do dever-ser, colocando sob a égide da razão todos os elementos da natureza e da sociedade. A vida social deve submeter-se aos direcionamentos desta Ciência que torna o fato social mensurável.

Concordo com Maffesoli (2007) ao afirmar que cada época apresenta seu próprio sistema de investigação e interpretação do ambiente social e natural, sendo difícil abstrair-se da tendência dominante. Esta procede às formas de organização do conhecimento como poder e controle social. Esta afirmação condiz com o direcionamento da percepção de Michel Foucault (1987, p. 136) quando indica que “para as sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas ‘descobertas’ do século XVIII [progresso e gênese] são talvez correlatas das novas técnicas de poder [...]”

O isolamento dos indivíduos para o espaço autorizado de construção de saber, através da lógica positivista, leva-os a negar sua experiência como conhecimento sistematizado, valorando apenas as realizações de âmbito institucional, sendo facilmente subjugados pela sapiência hierarquicamente constituída pelo poder dominante.

Procedendo a vigilância mantenedora de seu poder, o positivismo buscou tornar transparente toda a obscura vida em sociedade, recorrendo aos processos das ciências naturais para promover a remoção das trevas em que se encontram as realidades sociais, não podendo subsistir nenhuma ambiguidade ou equívoco. “O que está em jogo é uma sociedade perfeita.” (MAFFESOLI, 2007, p. 57).

## 2.1 CURRÍCULO

As definições para o que vem a ser currículo são diferentes historicamente e alteram-se de acordo com o olhar da comunidade que o compõe, das teorias que o formam, dos interesses implicados, apesar de algumas recorrências. Macedo (2008) aponta a produção do sentido atual de currículo no período a partir da Era Industrial, o que se estabelece após a Segunda Guerra Mundial. Aponta também o fato de ser na literatura específica elaborada nos Estados Unidos que o termo surge para designar um campo de estudos. Para o encaminhamento desta tese, cabe a mim iniciar, assumindo, ao concordar com Macedo (2008), o currículo como principal item de concepção e atualização de formações e seus

interesses sócio-educacionais.

A organização de temas a serem abordados no processo de ensino é algo recorrente em diferentes épocas históricas, mas um formato bastante comum ainda nos dias de hoje recorre a duas das quatro regras estabelecidas por Descartes (2008) para a eficácia de seu método voltado para a busca da verdade: a segunda – “tudo o que aparece como complexo deve ser dividido em tantas partes simples como possíveis” –; e a terceira – “uma vez feito este processo de simplificação, ele deve seguir um ordenamento, de modo que a remontagem para o composto ou complexo possa ser feita sem desvios, que prejudicariam a verdade almejada.” (DESCARTES, 2008, p. 21).

Nestas regras, a racionalização dos saberes sistematizados precisa ser feita por meio de uma sucessão de recortes no organismo dos saberes, até a redução completa de seu tamanho e complexidade para que existam apenas minúsculas partes de si, células, organizadas numa fila, ordenada de modo a, caso haja necessidade de reunião das partes, o todo não seja comprometido.

Um exemplo de expressão desta proposição de recorte e ordenamento ser recorrente até a atualidade está na justificativa do Projeto de Reforma Curricular dos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, datado do ano de 2011 (ANEXO B, p. 05), ao informar que:

Entre as principais reformulações curriculares apresentadas estão: a substituição de uma cadeia estrita de pré-requisitos do tipo disciplina-a-disciplina por um sistema de pré-requisito em que se controla a progressividade do aluno pela aprovação em grandes conjuntos de disciplinas (independentes de pré-requisitos entre si), de modo a reduzir a impedância na progressividade dos alunos no curso; a incorporação de uma carga significativa de componentes de natureza optativa ou livre, de modo a incentivar as escolhas responsáveis dos alunos na construção de seus itinerários de formação e, por fim, a assimilação de ementas capazes de atualização e de absorção de temas importantes para a compreensão e a prática do teatro no século XXI.

Neste trecho, como em demais partes do currículo, é possível perceber a ênfase no fator de progressão do aluno (ordenamento), a manutenção do sistema disciplinar (divisão do todo em partes) e o olhar sobre o conhecimento como algo pré-estabelecido para ser assimilado. Este sistema herdado e repetido está de acordo com o perfil de egresso esperado, o que, a partir dos objetivos gerais de ambos os cursos, torna-se principalmente profissional.

Vale salientar que parto aqui de uma perspectiva de um currículo que, como eu, pertence a determinadas noções de tempo e espaço, não exaurindo ou buscando sua verdade,

ou aquilo que ele é ou deve ser. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2009b, p. 111-112),

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

Desta modulação do pensamento herdamos um modo de forjar o currículo, e a partir dela podemos fazer uma análise adequada para estabelecer parâmetros para uma perspectiva deste documento que traz consigo uma questão que considero de extrema importância para lançar um olhar sobre este registro: qual conhecimento deve ser ensinado. Sua função é basicamente modificar aqueles que o seguirão, forjar um sujeito, construir uma identidade – as noções mudam a depender de que teoria o endosse, mas o que importa é que esteja direcionado para “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.” (SILVA, 2009b, p. 15)

Estas perspectivas ficam claras quando observamos as relações entre os objetivos e os perfis dos egressos, e suas relações com os resultados da pesquisa realizada pela Comissão proponente da criação de um curso de Graduação em Dança na Escola de Belas Artes, apresentados no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG, datado de 2009 (ANEXO C, p. 4; 8; 9):

A pesquisa realizada pela Comissão averiguou que:

1- O (a) pretendente a se tornar um profissional de dança, em geral, inicia-se como estudante ainda na infância, ou, quando mais tardiamente, no início da adolescência. Desse modo também muito cedo, esse iniciante, tradicionalmente já começa a dar aulas em cursos livres, seja em pequenas escolas para grupos de adolescentes e adultos, ou mesmo como atividade lúdica para crianças em escola de educação infantil. Enquanto dá suas aulas, o neófito não interrompe seu processo de qualificação técnica, até que tenha condições de se inserir em algum pequeno grupo, companhia ou mesmo numa produção independente de algum espetáculo de dança, após submeter-se a audições e concursos. Assim, como bailarino-executante e professor, ele aos poucos se insere no mercado de trabalho.

2- Há que se considerar ainda que essa pessoa pode solicitar uma audição em seu Sindicato de Classe e receber, caso seja aprovado, o seu registro profissional, podendo exercer legalmente suas atividades de bailarino-executante e professor em espaços não-formais de Educação.

3- Buscando um maior aprimoramento desses profissionais, a classe artística imediatamente envolvida, representada pela UNIDANÇA – Associação

Mineira de Dança Artística e Acadêmica, sediada em Belo Horizonte e que congrega um total de 19 escolas de dança em todo o Estado de Minas, em 2004, dirigiu-se por carta ao Sr. Evandro Lemos da Cunha, naquela época Diretor da Escola de Belas Artes, solicitando ao mesmo a viabilização de um curso de dança que pudesse atender não só às necessidades dos profissionais já atuantes no mercado, mas também àqueles em formação. Nesse sentido, já em 2005, foi criado, pelo professor Arnaldo Leite Alvarenga e pela professora Mônica Medeiros Ribeiro o curso de extensão Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança, com um total de 276 h/a, atendendo 30 alunos, da capital e do interior, por um período de um ano. Os bons resultados do curso resultaram em sua continuidade até o presente ano tendo sua carga horária ampliada para 370 h/a, sempre sob coordenação do primeiro e sub-coordenação da profa. Mônica Ribeiro, ambos integrantes da comissão de criação e instalação do curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG.

4- Ao atendermos a uma solicitação da própria sociedade, a experiência adquirida possibilitou-nos a aproximação a um público diversificado, desejoso de estudar de modo mais aprofundado a dança, o que esclareceu, em muitos pontos, a real demanda desses profissionais para a universidade pública (UFMG). Vale ressaltar ainda que, com as avaliações discentes das disciplinas ministradas durante o curso foi possível um balizamento específico em relação ao trabalho de criação da rede curricular que ora propomos nesse projeto.

5- A partir dos dados obtidos, verifica-se a grande preocupação na qualificação desse bailarino-executante que se torna professor - sem a devida preparação para tanto -, a necessidade de uma formação a nível superior do mesmo para o ensino de dança, visto que as possibilidades maiores de sobrevivência vêm desse lugar.

A partir do acima exposto, a premissa da qual parte o presente projeto baseia-se na verificação da existência e excelência de uma sólida formação livre de artistas-bailarinos em Belo Horizonte e na concomitante carência de um curso superior destinado a capacitar os profissionais para o ensino de dança com vistas à educação formal, seja no nível fundamental ou médio, seja no nível superior de ensino.

Sendo assim, propomos um Curso de Graduação em Dança, modalidade Licenciatura, com possibilidade futura de criação de um Bacharelado. Salientamos a importância de ser um curso noturno para a efetivação da Licenciatura, tanto por seu caráter de inclusão social, como pela realidade de mercado apresentada, uma vez que, em sua maioria, o bailarino ligado a grupos e companhias - ou mesmo independente -, faz seus ensaios, pela manhã ou à tarde; e aqueles que dão aulas, em sua maioria, o fazem também no período diurno. (ANEXO C, p. 4)

Estas averiguações apresentam as expectativas sociais em suas entidades de classe e ideais de formação, entre demandas de um mercado profissional, estabelecido por uma visão de uma determinada sociedade. Para atender a estas expectativas, no último parágrafo apresenta uma projeção do curso, bem como o perfil do aluno ingresso, e, em sequência, apresenta seus objetivos e perfil de egresso, os quais, opto por apresentar em quadro para

melhor visualização:

<b>OBJETIVOS GERAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA – LICENCIATURA EM ENSINO DE DANÇA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA MODALIDADE LICENCIATURA EM ENSINO DE DANÇA</b>	<b>PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM DANÇA</b>
1- Desenvolver habilidades e competências baseadas em conhecimentos na área das artes cênicas, educação física, letras, história, pedagogia, educação e filosofia.	1- Propiciar o aprimoramento do conhecimento e desempenho técnico-artístico do corpo.	1- O domínio das habilidades teóricas técnicas inerentes à sua área de atuação que envolvem: princípios cinesiológicos, conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo humano na dança, conhecimento de teorias do movimento e da dança, história do corpo e da dança, capacidades de criação em dança, exercício da docência em dança.
2- Promover a sensibilidade artística e a capacidade de reflexão visando as habilidades crítica e criativa no campo da dança	2- Aliar criação, pesquisa e ensino em dança.	2- A capacidade de refletir e relacionar a atividade artística e educacional em dança com o meio social e cultural na qual se insere, visando a contribuir para que, dentro do desenvolvimento humano do indivíduo, o mesmo possa inserir-se, ato contínuo, na dinâmica sócio-cultural de seu país, pautando-se sempre pela ética e preocupação com as questões sociais e ambientais.
3- Propiciar a interdisciplinaridade na formação em dança visando a consciência da necessidade de busca constante de aprimoramento profissional e do trabalho em equipes transdisciplinares.	3- Promover o autoconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro por meio do conhecimento teórico/prático da cinesiologia e técnicas de consciência corporal.	3- O reconhecimento da necessidade da multidisciplinaridade na produção de conhecimento em dança.
4- Oferecer sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que capacite o aluno tanto para uma atuação profissional qualificada, quanto para a investigação de novas técnicas e metodologias de trabalho, promovendo a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;	4- Desenvolver o domínio das habilidades motoras em dança.	4- A compreensão do processo histórico da dança no que se refere à produção e crítica artística e ensino.
5- Formar agentes sócio-culturais para uma atuação efetiva na comunidade em que se inserem.	5- Promover o desenvolvimento das habilidades de coordenação espacial e controle temporal em dança.	5- A capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas referentes ao ensino de dança apresentadas pela sociedade, comunidade acadêmica e artística.

OBJETIVOS GERAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA – LICENCIATURA EM ENSINO DE DANÇA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA MODALIDADE LICENCIATURA EM ENSINO DE DANÇA	PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM DANÇA
6- Incentivar a pesquisa como elemento constitutivo da atividade artística.	6- Formar o docente de dança, teórica e metodologicamente habilitado e instrumentalizado para o exercício da docência no ensino básico, bem como da pesquisa e da extensão no seu âmbito de competência, fornecendo-lhe os fundamentos da execução de dança de modo a torná-lo técnica e teoricamente habilitado e instrumentalizado para a aplicação pedagógica do ato de dançar;	6- O domínio de técnicas de dança essenciais à aplicação do conhecimento em dança.
7- Promover a consciência da aprendizagem continuada e da necessidade de dialogar com as diversas áreas de conhecimento.	7- Fornecer subsídios conceituais, práticos e metodológicos que ampliem a atuação docente nas interfaces da dança com as artes cênicas (teatro, performance, circo, ópera, folguedos) e as demais áreas artísticas;	
8- Promover a formação do professor artista consciente das questões sociais e ambientais.	8- Formar, no profissional, consciência crítica sobre o seu papel social e a importância do ensino de arte para a coletividade.	
9- Possibilitar a autonomia na atuação do discente durante o seu processo formativo visando à aprendizagem continuada.	9- Levar o aluno a apropriar-se de suas experiências prévias numa perspectiva histórica e artística visando o fortalecimento de sua identidade criativa.	
	10- Desenvolver as habilidades comunicativas inerentes aos trabalhos em equipe característicos dessa manifestação artística.	

Quadro - identificação entre objetivos e perfil do egresso do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA<sup>14</sup> – UFMG (2009)

Ao pretender forjar um sujeito de determinada sociedade, o currículo, por meio da estruturação e determinação do saber, torna-se uma questão de identidade e poder. E é sob esta ótica que percebo o currículo como *dispositivo*<sup>15</sup>. Sendo a nossa concepção atual de currículo fruto da modernidade, herda o que viria a ser a principal implicação do dispositivo moderno apresentado por Foucault (2009) sob a perspectiva de Agamben (2009): processo de

14 Este quadro permite uma visualização dos objetivos e perfil, não intenciona estabelecer nexos diretos entre os itens numerados, mas, possibilitar a verificação de múltiplas relações entre os diferentes itens explicitados na configuração do sujeito aí intencionado.

15 O diálogo é estabelecido com este termo a partir de seus pressupostos apresentados por Michel Foucault (2009), Gilles Deleuze (1996) e Giorgio Agamben (2009). Tendo como ponto de partida o fato de, conforme aponta Foucault (2009), o dispositivo estar sempre inscrito num jogo de poder, sempre ligado a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. O dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

subjetivação.

O currículo pressupõe linhas de fuga que constituem um sujeito específico. Encerra em si as instâncias de saber, poder e subjetividades e pode ser cartografado através do desenho de suas linhas. Assim, é possível imaginar cada item apresentado no Quadro 1 se relacionando com os demais em uma grande variação de possibilidades, por meio de suas linhas de saberes, poderes, enunciações, visibilidades, fugas – a cada possível linha identificada, a configuração do mapa poderia ser alterada, mas as finalidades devem servir ao propósito primeiro a que se direciona o dispositivo curricular em questão: atender às demandas ressaltadas durante a pesquisa de sua Comissão proponente.

Como afirma Deleuze (1996), o dispositivo não é nem sujeito nem objeto, mas um regime necessariamente definível pelo visível e pelo enunciável, com suas derivações, transformações e mutações. Em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas etc.

Deste ponto de vista, faz-se necessário reconhecer o próprio currículo como heterogêneo, em vez de um documento estático e ditatorialmente determinante de unidades e imutabilidades de conhecimentos a serem produzidas dentro dos moldes de um único discurso sócio-político-histórico-econômico de pensamento.

Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2010), na última década, começa-se a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade. Passa-se de um conhecimento universitário – predominantemente disciplinar, heterogêneo, organizacionalmente hierárquico e relativamente descontextualizado em relação ao cotidiano das sociedades – para a necessidade de um conhecimento *pluriuniversitário* – contextual, fruto da partilha entre pesquisadores e utilizadores, transdisciplinar, heterogêneo, dialógico.

Neste olhar, emerge a relação dos saberes formadores das culturas, desde seus momentos de separação e hierarquização devido a uma aplicação de saberes e poderes, como métodos científicos formadores da construção do conhecimento acadêmico e sua proposta atual de reunião sob a ótica de uma *epistemologia do cotidiano*, proposta por Michel Maffesoli (2007).

Esta última vem indicar a mudança de paradigmas que presenciamos, permitindo a discussão de terminologias específicas para falar dos atuais fenômenos sócio-político-econômico-culturais. Permite a percepção dos detalhes na construção de um saber do presente, oriundo de um presenteísmo, um conhecimento que se coloca em permanente revisão – considerando que a busca por uma única dimensão de pensamento, uniforme, homogênea, não serve para compreender a multiplicidade de dimensões do vivido.

## 2.2 DISPOSITIVO

Busco perceber, nesta tese, a relação entre as estratégias de desenho curricular e as noções e discursos de currículo construídos em cursos das artes da cena no ensino superior e estabeleço uma ponte, uma linha referencial entre ambos, dentro do campo de conhecimento chamado Teorias de Currículo (SILVA, 2009b). Uno estes pontos através de um terceiro ponto, uma interseção que percebo: o dispositivo. Para tanto, faz-se necessário compreender: o que vem a ser este termo? O que ele encarna como significados? E como se percebe ponte de outros termos? São estas e outras perguntas, desenvolvidas ao longo do texto, que pretendo por em diálogo para defender o ponto de vista que trago aqui.

Giorgio Agamben (2009, p. 40) chama de dispositivo “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes.” Esta noção, considerada por André Lepecki (2012) como quase paranóica do mundo, onde o que predomina é a onipotência das coisas, é a visão que assumo para dar encaminhamentos a meu ponto de vista, por considerar que, ao se dar como coisa, se oferecendo para o outro, “ao movimento impessoal que, ao mesmo tempo, desloca o outro de si mesmo e permite que ele, por sua vez, se dê como coisa e me acolha como coisa” (PERNIOLA, 2004 apud LEPECKI, 2012, p. 98), continua-se a ser um dispositivo, mesmo em sua desterritorialização.

O termo desterritorialização aparece como uma palavra Deleuziana (COSTA, 2007) para dar conta da noção de que não há território sem um vetor de saída, assim como não há saída do território sem um esforço de reterritorialização em outra parte. O processo de desterritorialização-reterritorialização se apresenta como linhas de fuga, marcadas por relações coexistentes, múltiplas e, de certa forma, complementares. E têm como característica fundamental ser imprevisível.

A noção que Agamben (2009) estabelece é fruto de uma visão que situa os dispositivos num novo contexto, no qual divide o existente em dois grandes grupos ou classes: os seres viventes e os dispositivos – no que Agamben indica como terminologia dos teólogos, de um lado a ontologia das criaturas e do outro a economia dos dispositivos que procuram governá-las e guiá-las para o bem. Esta última, a função que acredito ter se buscado para os currículos (pensando este como o ordenamento dos saberes a serem elaborados no processo de instrução nas instituições de ensino formal), na construção de um pensamento de sociedade ocidental cristã – isto será visto de modo aprofundado em textos mais adiante –,

atrevo-me a afirmar que os currículos podem ser dispositivo de controle e captura dentro da sociedade e tanto as artes da cena como as diretrizes das instituições e pessoas são linhas de força dentro desta especificação.

Neste raciocínio, podem ser interligados e transformados por seus mapeamentos, alcançando um ponto de indecidibilidade – quando é impossível distinguir o autor e o intérprete – no momento em que não sabemos qual dispositivo gera o outro e fruto de que relação o sujeito de ambos é gerado, mas a criação de um híbrido a partir de suas próprias desterritorializações.

No parágrafo anterior, adianto-me no uso de expressões caras à compreensão do termo chave, mas é necessário apresentá-las inicialmente para ir, aos poucos, construindo cada noção no processo da leitura.

Agamben (2009) descreve de forma sucinta e bastante direta o meio como o termo *oikonomia* (do grego, gestão da casa, traduzido para a língua portuguesa como “economia”) passa a ser traduzido para *dispositio* (do latim, de onde deriva nosso termo “dispositivo”). Pela tradução, o termo assume a esfera semântica do que os teólogos entenderam como economia. Um termo que nomeia “aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser” (p. 38) e que implica num processo de subjetivação, devendo produzir o seu sujeito.

Os dispositivos vêm a ser reconduzidos, neste olhar teológico de que fala Agamben, à fratura que divide e articula em Deus ser e *práxis*, a natureza ou essência e a operação por meio da qual Ele administra e governa o mundo das criaturas. Diante das demais traduções do termo dispositivo para diferentes idiomas, o que este teórico percebe em comum é a referência a uma “*oikonomia*, isto é, a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens.” (2009, p. 39). Dispositivo vem a ser, então, mecanismo externo ao humano, utilizado para gerar o sujeito. Como afirma Agamben (2009, p. 46), “o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações [...]”.

Mas quem é este sujeito? O que estabelece este termo e esta ordem de coisas? De que modo o dispositivo trabalha, ou é trabalhado, para produzir estas subjetivações? Como se estabeleceu a afirmação de que todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual se reduz a um mero exercício de violência?

Agamben (2009) chama de sujeito o que resulta da relação entre os viventes e os dispositivos, e afirma que diferentemente do que acontecia com os dispositivos ditos tradicionais, nos dispositivos atuais não é mais possível constatar a produção de um sujeito

real, mas uma recíproca indiferenciação entre subjetivação e dessubjetivação, da qual não surge senão um sujeito espectral. Estas constatações trazem a tona duas relações com autores necessárias à compreensão da relação sujeito/dispositivo: a própria noção de dispositivo a partir de Michel Foucault, da qual Agamben se apresenta tributário, e a perspectiva de mapeamento do dispositivo a partir de Deleuze, cujo conceito de desterritorialização fomenta ainda mais a ideia de que os programas curriculares das artes da cena têm a potência de um dispositivo.

Agamben (2009) afirma que Foucault nunca elaborou propriamente uma definição para “dispositivo”, porém, é possível perceber o que viria a ser este termo em uma entrevista publicada no Brasil em 1979, na obra *Microfísica do Poder*. Ao ser questionado sobre qual o sentido e a função metodológica do termo, Foucault (2009) explica que através dele tenta demarcar um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Para o teórico, o dispositivo é a rede que pode se estabelecer entre o dito e o não dito – o que Foucault considera serem seus elementos.

Entre os elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo que envolve mudanças de posição e modificações de função. Como exemplo, é possível que um determinado discurso possa aparecer como programa de uma instituição, mas também, pode aparecer justificativa de uma prática que permanece muda. Este mesmo discurso pode ainda funcionar como interpretação desta prática, dando acesso a outro campo de racionalidade.

Foucault (2009) também entende dispositivo como um tipo de formação que em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Neste caso, o dispositivo teria uma função estratégica dominante. O autor exemplifica esta característica através da absorção do que ele chama de uma massa de população flutuante que incomodava a uma economia mercantilista. Há aí um imperativo estratégico a funcionar como matriz de um dispositivo de controle da doença mental, da loucura, da neurose.

A partir desta exemplificação, nota-se a definição do dispositivo não apenas por seus elementos heterogêneos – discursivos ou não – mas igualmente por sua gênese. Na gênese, há dois momentos essenciais: primeiramente, a presença de um objetivo estratégico; posteriormente, a constituição e a continuidade do dispositivo ao englobar um duplo processo – de sobredeterminação funcional e de preenchimento estratégico.

O processo de sobredeterminação funcional retrata “pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem

dispersamente” (FOUCAULT, 2009, p. 245). Foucault destaca também o processo de perpétuo preenchimento estratégico, quando um dispositivo específico produz um determinado efeito negativo completamente imprevisto antecipadamente. Este efeito passa a ser posteriormente utilizado a partir de uma nova estratégia que ocupa o espaço vazio, em outras palavras, transforma o negativo em positivo.

Por ser de ordem estratégica, o dispositivo trata de uma intervenção racional e organizada para manipulação de relações de força, independente de qual o objetivo, seja para utilização, bloqueio, estabilização, ou desenvolvimento em determinada direção. Para Foucault (2009, p. 246),

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito num jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

Para analisar um determinado dispositivo, é necessário perceber os domínios de saber a que se referem os sistemas de poder reguladores de sua prática e suas formas de subjetivação. Para Weinmann (2006) esta forma de análise, especificamente sobre a sexualidade, implica pensar a constituição de um sujeito de um modo diferente. Se nas pesquisas foucaultianas anteriores à publicação de *História da Sexualidade II* um sujeito aparece como resultado de uma operação de assujeitamento a um dispositivo, na perspectiva posterior, a subjetivação é compreendida como um processo do qual um sujeito participa ativamente. Através da noção de experiência, a subjetividade não mais aparece como uma derivada das relações de saber/poder. Foucault coloca os processos de subjetivação no mesmo nível do saber e do poder.

É a partir desta análise que afirmo o sujeito do currículo das artes da cena como um potencial sujeito da experiência, como alguém que pode participar ativamente de seu próprio processo de subjetivação, e me aproprio da percepção do já citado sujeito constituído por Agamben (2009) pela relação entre o ser vivente e o dispositivo para colocar o que Deleuze (1996) vem assinalar como cartografia de um dispositivo efetuada por Foucault: a partir de três grandes feixes de linhas heterogêneos e sem contornos definidos, que consistem em sistemas de variáveis, que se desdobram – o saber, o poder e a subjetivação.

Para compreender como percebo o currículo das artes da cena no ensino superior como dispositivo, constituído por este feixe de linhas, é mister entender primeiramente como estas linhas se organizam. Como afirma Deleuze (1996) desenredar as linhas de um

dispositivo é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault vai chamar de trabalho de terreno.

Deleuze (1996) indica, a partir desta análise de Foucault, que dispositivo é um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente as quais não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por conta própria, mas seguem direções, traçam processos continuamente em desequilíbrio, ora se aproximando ou se afastando uma das outras. As linhas são estéticas, científicas, políticas etc. em função dos limiares que atravessam em cada dispositivo, e estão sujeitas a quebras, o que Deleuze chama *variações de direção*, e a possíveis bifurcações, chamadas *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição são vetores ou tensores, e, por isso, saber, poder e subjetivação, não possuem contornos definidos, mas são cadeias de variáveis destacadas uma das outras.

As dimensões de um dispositivo, que Deleuze (1996) aponta como destacadas em primeiro lugar por Foucault são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. A visibilidade é feita de linhas de luz inseparáveis de seus dispositivos, que formam figuras variáveis. Assim, cada dispositivo teria um regime de luz próprio, distribuindo o visível e o invisível. Como afirma Weinmann (2006, p. 20), “um dispositivo pode ser concebido como uma máquina ótica construída em condições históricas específicas, a qual estabelece áreas de visibilidade e de invisibilidade e engendra, simultaneamente, um sujeito que vê e um objeto a ser visto.”

Os enunciados, por sua vez, remetem a linhas de enunciação sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos. Foucault (2010) apresenta o enunciado como sendo unidade elementar do discurso, não sendo, pois, uma estrutura, mas, como já citado anteriormente,

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação. (FOUCAULT, 2010, p. 98)

Para Deleuze, as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, ou um gênero literário, ou um movimento social; são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem. Não são nem os sujeitos nem os objetos, mas regimes que são definíveis pelo visível e pelo enunciável, com suas derivações, as suas transformações, as suas mutações.

Além das linhas de enunciação e de visibilidade, um dispositivo comporta linhas de forças. Para Deleuze (1996) elas vão de um ponto a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação, retificando as curvas dessas linhas, tirando tangentes, cobrindo os trajetos de uma linha a outra linha, estabelecendo o vaivém entre o ver e o dizer, agindo como flechas que entrecruzam as coisas e as palavras. A linha de forças produz-se em toda a relação de um ponto a outro e passa por todos os lugares de um dispositivo, sendo invisível e indizível, está estreitamente enredada nas outras e é totalmente desenredável, sendo uma linha composta com o saber, tal como o poder.

Por fim, o dispositivo compõe-se por processos de subjetivação. Deleuze (1996) aponta que Foucault apresenta esta linha ao perceber a dimensão do poder encerrando este mapeamento dos dispositivos em linhas intransponíveis, que impõem contornos definitivos. Foucault percebe que os dispositivos não podem ser circunscritos por uma linha que os envolve sem que outros vetores possam transpô-la. Esta superação da linha de força, em vez de entrar em relação linear com outra força, se volta para a mesma, atua e afeta a si mesma.

A subjetivação compreende a resistência à ação destas linhas, no ato de voltá-las sobre si próprias, constituindo uma dimensão que vai além dos saberes e dos poderes estabelecidos (podendo, a todo o momento, ser por eles recapturada): o si próprio. Esta dimensão do si próprio não é uma determinação pré-existente, possível de encontrar já acabada, pois uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha de fuga, escapa às outras linhas.

Ao aparecer como uma linha de fuga, a subjetivação transpõe o limiar de um dispositivo e lhe abre uma fissura. O si próprio não é nem um saber nem um poder, mas um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas; escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais valia.

Deleuze (1996) indica que se pode perguntar se as linhas de subjetivação seriam o extremo limite de um dispositivo, e se esboçariam a passagem de um dispositivo a outro dispositivo: é neste sentido que elas predispõem as linhas de fratura. As linhas de subjetivação não têm uma fórmula geral. O estudo da variação dos processos de subjetivação envolve toda uma tipologia das formações subjetivas, em dispositivos permanentemente mutáveis. Como afirma Deleuze (1996, p. 86), “é um estudo que tem muitas misturas para desvendar: produções de subjetividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que não-de nascer.”

Como visto, os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de

enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação/linhas de fuga, linhas de fratura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de que Deleuze chama agenciamento. Para Deleuze (2009), um agenciamento vem a ser precisamente o crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.

Deste mapeamento decorrem duas consequências importantes a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais: o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, não têm constância. Para Foucault o Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, e o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivações imanentes a dado dispositivo. Para Deleuze (1996, p. 87),

[...] cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo. [...] Foucault recusa toda a restauração de universais de reflexão, de comunicação, de consenso. [...] E assim como não há universalidade de um sujeito fundador, ou de uma razão por excelência que permita julgar os dispositivos, assim não também há universais de uma catástrofe onde a razão se alienaria, onde uma vez por todas se afundaria. Com Foucault disse a Gérard Raulet, não há uma bifurcação do razão, é esta que não deixa de se bifurcar; há tantas bifurcações e ramificações quantas instaurações, tantos desabamentos quantas construções, segundo os recortes operados pelos dispositivos, e <<não há nenhum sentido na proposição segundo a qual a razão é uma longa narrativa agora terminada>>. Deste ponto de vista, a objecção que é feita a Foucault – a de saber como é que se pode apurar o valor relativo de um dispositivo se não se podem invocar valores transcendentais enquanto coordenadas universais -, é uma questão que corre o risco de nos fazer recuar, e de não ter sentido, ela também. Dir-se-á que todos os dispositivos se equivalem (nihilismo)? Há muito que pensadores como Espinoza e Nietzsche mostraram que os modos de existência deviam ser pesados segundo critérios imanentes, segundo aquilo que detêm em <<possibilidades>>, em liberdade, em criatividade, sem nenhum apelo a valores transcendentais. Foucault alude a critérios <<estéticos>>, entendidos como critérios de vida que, de cada vez, substituem pretensões dum juízo transcendente por uma avaliação imanente. Ao lermos os últimos livros de Foucault, devemos, o melhor que possamos, compreender o programa que ele propõe aos seus leitores. Uma estética intrínseca dos modos de existência como última dimensão dos dispositivos?

A segunda consequência de uma filosofia do dispositivo apontada por Deleuze (1996) é uma mudança de orientação que se desvia do eterno e apreende o novo – o que indica a criatividade variável de acordo com os dispositivos. Em sua teoria sobre os enunciados, Foucault recusa a originalidade de um enunciado e considera sua regularidade dos enunciados. A regularidade que, segundo Deleuze, é entendida como a linha da curva que

passa pelos pontos singulares, ou valores diferenciais, do conjunto enunciativo.

Assim, para Deleuze, todo o dispositivo é definido pelo que detém em novidade e criatividade, o que marca sua capacidade de transformação, ou de criar uma fenda em proveito de um dispositivo futuro. E, na medida em que se libertam das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação, ou de fuga, são particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que fracassam, são retomados, modificados, até a possível ruptura do antigo dispositivo, da criação de um novo dispositivo, ressaltando a possibilidade apontada por Agamben (2009) de um mesmo indivíduo passar por múltiplos processos de subjetivação, afirmando a proliferação de processos de subjetivação.

Como afirma Weinmann (2006), é no choque com as linhas de força hegemônicas produzidos pelas linhas de fuga que a subjetivação produz-se como uma prega, como uma dobradura no sentido deleuziano dos regimes de saber e poder que atravessam os viventes, como se as relações exteriores se dobrassem para deixar surgir uma relação consigo, constituindo um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria.

Nesse movimento, a relação consigo desenvolve-se de forma co-extensiva à relação com os outros, não se constituindo como uma interioridade. Trata-se da outra face de uma exterioridade, que é a superfície imanente onde as forças em jogo têm a possibilidade de afetarem-se não apenas umas às outras, mas, também, a si próprias. A partir deste raciocínio, verifica-se que o que a dobra da subjetivação instaura é uma relação consigo, não redutível aos saberes e poderes dos quais deriva, visto que se levanta contra as formas de subjetivação que nos são propostas e impostas pelos dispositivos onde estaríamos todos inseridos.

O domínio do si próprio, porém, é continuamente penetrado, recuperado e reintegrado em novos saberes e poderes, recodificando-o de modo a assujeitar (ao outro: submissão; a si próprio: identidade) a subjetivação, de acordo com Weinmann (2006). Deleuze (1996) aponta que é próprio à subjetivação resistir à sujeição e que ela não deixa de relançar a relação consigo dobrando-se, desdobrando-se, transformando-se. Portanto, cartografar um dispositivo é instalar-se sobre as suas linhas e atravessar-se pelos processos mediante os quais se define o que somos (linhas de estratificação) e estamos deixando de ser e o que somos em devir (linhas de atualização), isto é, aquilo em que estamos nos tornando.

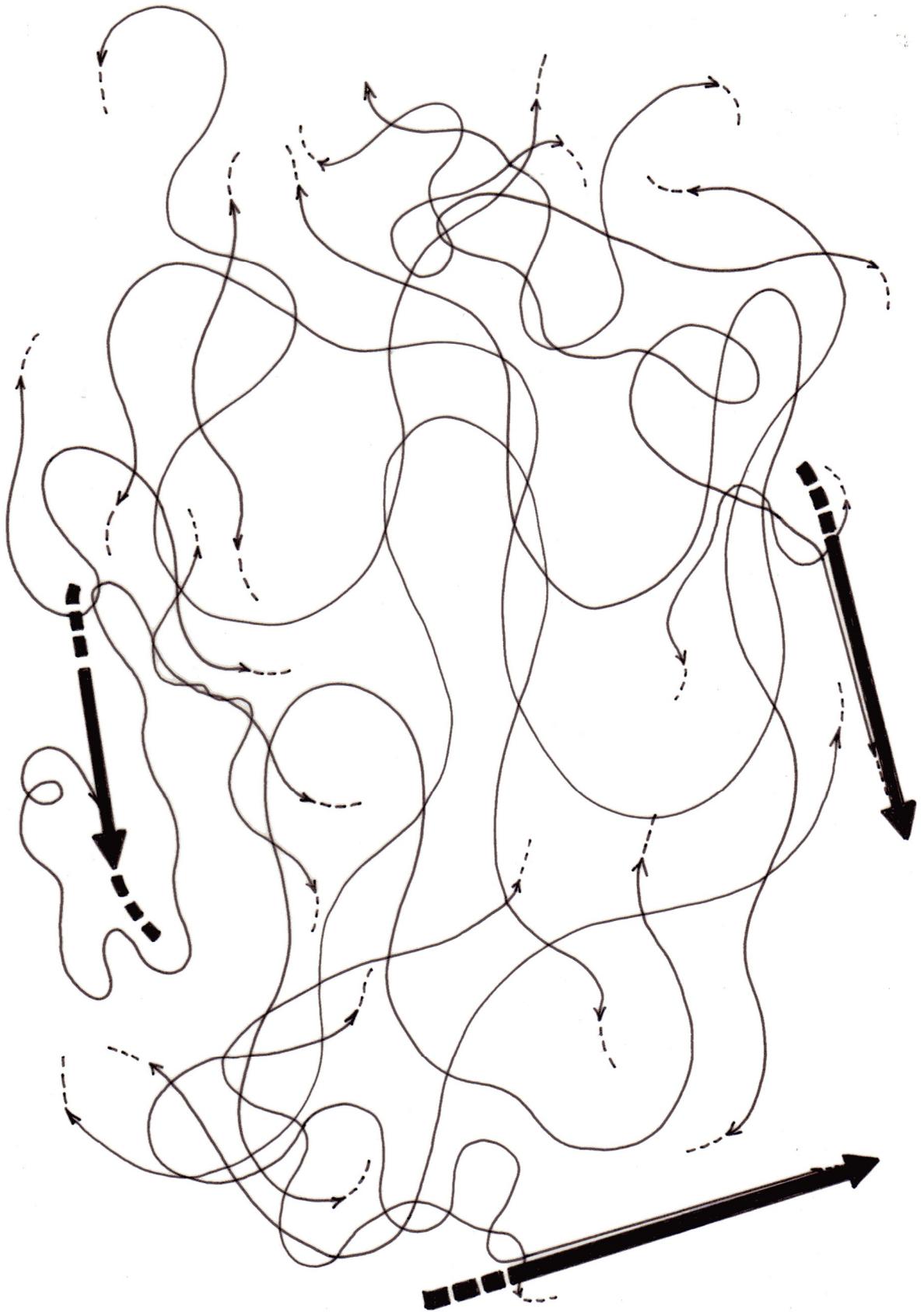
Para Deleuze, pertencemos a dispositivos e neles agimos. Chama-se de atualidade do dispositivo a novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem. O atual é, então, aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, o outro, o nosso devir-outro. Em todo dispositivo é necessário distinguir o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, o desenho do

que somos e deixamos de ser, o que nos separa ainda de nós próprios, enquanto o atual é o esboço do que vamos nos tornando, é esse outro com o qual coincidimos desde já.

As disciplinas descritas por Foucault, na concepção de Deleuze (1996), são a história daquilo que vamos deixando pouco a pouco de ser, e a nossa atualidade desenha-se diferente das recentes disciplinas fechadas específicas da modernidade: nosso futuro é um futuro controlado e não já disciplinado. Apelamos a produções de subjetividade resistentes a essa nova dominação, e diferentes daquelas que se exerciam contra as disciplinas. Nova luz, novas enunciações, um novo poder, novas formas de subjectivação?

Para Deleuze (1996), faz-se necessário separar em todo dispositivo as linhas do passado e as linhas do futuro, a parte do arquivo e a do atual, da história e do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico. Deste modo, as diferentes linhas de um dispositivo apresentam-se e repetem-se em dois grupos: linhas de estratificação ou de sedimentação, linhas de atualização ou de criatividade. A última consequência deste método engloba toda a obra de Foucault. É a partir destas noções que percebo a possibilidade de mapear as linhas de saberes e poderes que formam este emaranhado dos currículos das artes da cena no ensino superior.

### **3 LINHAS DE FORÇAS: PODERES E SABERES**



### 3 LINHAS DE FORÇAS: PODERES E SABERES

Qual o saber que deve estar contido neste currículo? Que relações de poder essas escolhas determinam?

Destas questões emergem as linhas de forças do dispositivo currículo. Para compreender os mapas criadores e criaturas deste dispositivo, faz-se necessário indicar que linhas de forças acredito compõem o mapeamento entre saberes, poderes até as subjetivações. Como afirma Deleuze (1996):

Dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação; de algum modo, elas <<rectificam>> as curvas dessas linhas, tiram tangentes, cobrem os trajectos de uma linha a outra linha, estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer, agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha. A linha de forças produz-se <<em toda a relação de um ponto a outro>> e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estreitamente enredada nas outras e é totalmente desenredável. É ela que Foucault desvenda e descobre a sua trajetória em Rousseau ou Brisset, nos pintores Magritte ou Rebeyrolle. É a <<dimensão do poder>>, e o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. É uma linha composta com o saber, tal como o poder.

Compreendo, assim como aponta Foucault (2009) em suas análises, que não existe algo unitário e global chamado poder, não é um objeto natural ou uma coisa, mas práticas sociais, construídas no seio de contextos heterogêneos. Penso o que chamamos poder como algo que de fato não existe como objeto, mas como prática, como algo que se exerce. É chave para a compreensão da hipótese que aqui defendo perceber o poder como rede, em que não há fora nem dentro, não existem fronteiras ou limites, mas uma trama de tecido social em que todos estão implicados. Saliento que o poder não deve ser percebido de modo dualista, como algo bom ou ruim, mas a partir da noção de experiência, de prática, de exercício.

O exercício de poder está diretamente relacionado à produção de saber. Ao mesmo tempo em que se exerce um poder, se produz um saber. Como exemplo, quando a pedagogia exerce o controle do estudante/aluno/educando, cria uma determinada instituição escolar como espaço próprio para dar conta de sua especificidade, institui a utilização ordenada e controlada do tempo, monta um esquema de vigilância – percebida desde o uso de fardamentos, pirâmides de olhares formadas por diretores, coordenadores, psicopedagogos, professores, auxiliares, além da estrutura espacial da construção do edifício em que se

encontra a instituição – e extrai da própria prática os ensinamentos capazes de aprimorar seu exercício educacional. Estas práticas e ensinamentos se adaptam às necessidades de diversas instituições, cada uma a seu modo realizando um objetivo similar: educar.

O indivíduo/sujeito é fabricado a partir deste poderes e saberes, num processo de retroalimentação, sendo fabricado enquanto fabrica. Não há, então, saber neutro: todo saber remete às relações de poder que o constituem. O mais importante aqui é compreender que todo exercício de poder é ao mesmo tempo um lugar de formação de saber.

Ambos, poder e saber, como afirma Deleuze (1990), constituem as forças: ações externas às linhas/curvas de visibilidade e de enunciação que as retificam. É neste ponto que se faz necessária a percepção destas forças para o mapeamento do dispositivo.

O currículo, como dispositivo de educação, tem diversas forças que atuam direcionando suas linhas, formando suas linhas de forças a partir das retificações das curvas. Assim, o objetivo deste capítulo é exatamente salientar alguns destes poderes e saberes para mapear algumas destas forças verificadas nos currículos estudados durante a pesquisa.

### 3.1 VETORES DE RESISTÊNCIAS CURRICULARES: AÇÕES E ALINHAMENTOS

Faço aqui uma proposta para pensarmos sobre currículo, mas preciso ressaltar que também me encontro num determinado tempo e espaço – sou fruto desta forma de pensar a estrutura, apesar de questioná-la. Assim também acontece com a minha noção de currículo que não poderei exaurir ou buscar sua assertiva, ou aquilo que ela é ou deva ser.

Como afirma Silva (2009b, p. 111-112),

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

A escolha e organização dos saberes a serem abordados no processo de ensino é algo recorrente nas diferentes épocas históricas, mas percebo a forma como conhecemos e continuamos a repetir em nossa atualidade como fruto prioritariamente de duas das quatro regras estabelecidas por Descartes para a eficácia de seu método voltado para a busca da

verdade e, já ressaltadas no capítulo anterior; a segunda – “tudo o que aparece como complexo deve ser dividido em tantas partes simples como possíveis.”; e a terceira – “uma vez feito este processo de simplificação, ele deve seguir um ordenamento, de modo que a remontagem para o composto ou complexo possa ser feita sem desvios, que prejudicariam a verdade almejada.” (DESCARTES, 2008, p. 21).

A racionalização e a sistematização dos saberes precisavam ser feitas por meio de uma sucessão de recortes no organismo dos saberes, até a redução completa de seu tamanho e complexidade para que existissem apenas minúsculas partes de si, células, organizadas numa fila ordenada de modo que, se houvesse a necessidade de re-ligação das partes, o todo não seria comprometido.

Entendo ser desta modulação do pensamento que herdamos o modo de forjar o currículo, e é a partir dela que me permito fazer uma análise para estabelecer parâmetros para uma revisão deste documento que traz consigo uma questão que considero de extrema importância a quem lance um olhar sobre este registro e que deve ser respondida: qual conhecimento deve ser ensinado? Sua função é basicamente modificar aqueles que o seguirão, forjar um sujeito, construir uma identidade. As noções mudam a depender de que teoria as endosse, mas o que importa é que estejam direcionadas para “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.” (SILVA, 2009b, p. 15)

O importante a ser observado é que ao pretender construir o sujeito de determinada sociedade, o currículo, através da estruturação e determinação do saber, torna-se uma questão de identidade e poder. É este poder que percebo, por linhas de forças, ao mapear o currículo.

As verdades construídas em cada época, período, acontecimento, direcionam os saberes e poderes para construção do currículo. Saberes e poderes mesmos que identifico aqui como aqueles que pretendem compor configurações para as artes da cena a partir de seu ensino acadêmico, numa sobreposição de linhas de dispositivos para compreensão de uma possível relação em que um forje o outro, para que ambos possam ser um. Ratifico minha proposição de que ao percebermos o currículo pela ótica das artes da cena, enxergando sua disposição cartográfica, podemos pensar quais linhas são possíveis de organizar para um currículo que atenda ao contexto que o cria. Criar um currículo para as artes que seja arte.

No seio do racionalismo, o conhecimento foi dividido e hierarquizado por uma fronteira-muro, rigidamente construída historicamente por poderes que se sucederam na gênese da civilização ocidental, da qual somos herdeiros e que ao longo dos tempos se tornou detentora suprema da sua própria razão. O racionalismo difundiu a crença de que a ciência era um patrimônio seu e qualquer outra forma de saber não passava de credices inferiores e

superstições. Pensamentos considerados utilitários foram transformados em pensamentos morais que serviram para legitimar aparatos instituídos com a pretensão de reger a lógica do que “deve ser”, ou seja, uma ordem moral de organização das coisas, dos homens e das sociedades vinda de fora, não construída no cotidiano pelas contingências do con-viver no mundo.

A relevância formal era dada ao utilitarismo-tecnicista, forjado para a manutenção do sistema fabril de produção industrial do capital, ou das verdades absolutas produzidas pelos intelectuais das minorias dominantes como propagação de sua ideologia e negação de quaisquer outras formas de produção de cultura que contrariasse a certeza estruturada pelo social fixo e imutavelmente construída pelas sólidas identidades nacionais-estatais.

Com suas referências comunitárias negadas pelos processos de colonização, o indivíduo civilizadamente ocidentalizado precisou reinventar-se, sem que nada que viesse antes dele, ou que fosse forjado pelo presente facilmente superável estivesse equiparado ao dever-ser. A manutenção desta sociedade estava intimamente vinculada ao processo de conceituação lógica e racional de todo o conhecimento. Assim a forma de educação reconhecida passou a ser a formal, institucional, em que se aprende a executar o trabalho na função que se exerce, e a reconhecer conceitos válidos para a racionalidade.

O neotribalismo em que se inserem os dias atuais, porém, obriga-nos a enxergar outras construções de saberes. Aquelas das incertezas, mutabilidade constante e infinitos processos conceituais. O saber advindo da experiência cotidiana, um “*co-naissance* comum” (MAFFESOLI, 2006, p. 239), que representa um nascimento coletivo, a afirmação do saber gerado no seio da coletividade e para organização de suas identificações e continuidade deste território simbólico, complexo, não mais conceitual, mas nocional – baseado em noções que não se pretendem verdades absolutas –, com tudo aquilo de provisório e de incertezas que o termo noção comporta.

O saber, oriundo da convivência, valida uma centralidade subterrânea que mantém o vitalismo dos atuais reagrupamentos sociais. É o reconhecimento de que, para além da homogeneização das culturas, existe um saber-dizer, uma sistematização e uma lógica de transmissão dos costumes característica da socialidade. Lógica que não os cristaliza, mas que é reflexiva oriunda da experiência, não validando uma prática, mas sendo-a. O gerundismo deste saber demonstra a força da sua construção caracteristicamente presenteísta. O seu inacabamento constante demonstra o vínculo do sujeito com o imediato, com a atenção às necessidades cotidianas.

Para tanto, o final do século XX, portanto, mostrou uma saturação da prática teórica

de uma ciência vinculada ao imperativo hegemônico do século XIX, pois, como reforça Maffesoli (2007), não compreende a “atividade comunicacional”, caótica e ininterrupta, da atualidade. O que acontece é a suspeição da legitimidade de determinações de outras épocas que se pretenda fazer referência insuperável no mundo do pensamento, tornar-se uma verdade universal, sem fronteiras no espaço e no tempo.

É no domínio desta existência social que a redução do conhecimento à ciência se torna abusiva. Faz-se necessário reconhecer que cada indivíduo se apoia na experiência e na convivência para conhecer o que vive, e é esta imperfeição da dinâmica da sociedade que precisa ser expressa por meio de instrumentos igualmente flexíveis. Isso nos impele a buscar uma atitude mais apta a ocupar-se do cotidiano, assumindo seu relativismo. É esta tração entre o dever-ser de um conhecimento imposto como algo aquém da experiência de cada pessoa e os saberes cotidianos que trazem a sensação constante de não reconhecer-se pertencente a, de desconforto e inadequação entre os sujeitos e os currículos das instituições em que escolheram para realizar suas formações em nível superior.

Desta forma, como aponta o estudante 01, egresso do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA em 2010,

O currículo atende às demandas pessoais dos docentes efetivos, e algumas vezes dos mestrandos em tirocínio docente. Os idealizadores do sistema modular implantado na Escola de Teatro possam ter sido movidos pelo desejo de melhorar a qualidade dos cursos oferecidos na Escola de Teatro. Entretanto esqueceram de que uma proposta curricular, por si só, não garante a concretização de seus objetivos. É necessário que os professores dêem-lhe vida, produzindo uma nova prática pedagógica. Para que o currículo formal seja condizente com o real, é necessário que ele seja realizado por professores que se reconheçam em sua ideologia e filosofia, ou pelo menos consigam contribuir para sua efetivação, não sobrepondo suas crenças e desejos à lei expressa nas ementas. É preciso que o currículo seja avaliado pelos professores que o construíram, pelos que o efetivam e pelos graduandos que dele são sujeitos. Metodologias e conteúdos devem condizer com a proposta curricular e os professores habilitados para fazer cumprir a lei. Caso o currículo formal equivalesse ao real, teríamos em cada graduado um sujeito cuja formação foi voltada à articulação, a reinvenção daquilo que aprendeu e com que lidou para desenvolver suas potencialidades criativas; indivíduos com discernimento crítico, suas habilidades de socialização e crescimento pessoal. Sujeitos instrumentalizados para as ações que exercerão como educadores em teatro, no mínimo. Não podemos esquecer que as competências devem ser adquiridas e exercitadas na graduação, ainda que fora dela o indivíduo decida abrir mão do recurso. Para que o currículo real seja o que propõe o currículo formal faz-se necessário professores que ampliem e aperfeiçoem a variedade de técnicas, metodologia, e procedimentos de ensino na instituição. Docentes que trabalhem no que tem apetência e também competência, e não no que lhes é mandado fazer, para constituírem-se e constituírem de fato, sujeitos do processo da mudança,

indivíduos que oportunizam e potencializam capacidades e habilidades intelectuais, competências profissionais. Educadores comprometidos com a sua formação e com a das pessoas com as quais estabelecerão processos de ensino-aprendizagem. É preciso que os professores reconheçam suas limitações e incapacidades em parte dos subcomponentes propostos e deleguem o ensino delas àqueles que sabem fazê-lo.

Este olhar pressupõe uma lógica do dia a dia diferente do absolutismo da verdade cartesiana, ou da síntese dialética – ambas ainda conceitualistas e sublimadoras das contradições: a primeira com sua total aniquilação, a segunda partindo dos antagonismos para propor uma síntese única – que legitimaram a busca da construção de sociedades perfeitas. Mas uma lógica contraditorial, que abandone o dever-ser do conceito uno e marginalizante, cerceador dos direitos de existência do que não pode abarcar. Desta forma, aproprio-me dos dizeres de Maffesoli (2007, p. 63): “é preferível opor a moleza da noção à rigidez do conceito”, ao assumir a atitude nocional, que, ao perceber a heterogeneidade indica que um objeto é ao mesmo tempo diferentes coisas, evitando a existência de verdades universais.

Não desconsidero o esforço positivista, que se justifica em suas necessidades de afirmação de sua época, mas considero a sua saturação frente aos anseios da atualidade, em que a unidade do saber se encontra em processo de saturação, dando a vez a uma noção mole e polissêmica.

O pluralismo funcional vem a dar conta da polissemia da socialidade. Vem a ser a expressão metodológica da contradição e do heterogêneo. Reconhece o que é antes de estabelecer o que deve ser. O retorno de valores considerados arcaicos – território, ecologia, regionalismo e hedonismo – vem para significar a inexistência de saberes absolutos. Para Maffesoli (2007, p. 68),

[...] se a utopia do conhecimento existe, se é legítima, isto não nos deve fazer esquecer que ela colide, em sua pretensão de tudo exaurir, com a dura realidade de um mundo social complexo, que parece sempre em fuga para adiante quando pensamos tê-lo apreendido de uma vez por todas. O que constitui a estruturação individual ou coletiva não é, decerto, o princípio de identidade, mas a contradição ou a alteridade. É então inútil querer formalizar ou quantificar as situações, as relações sociais ou as atividades múltiplas que exprimem, que põem em jogo tal alteridade.

Desta forma, coexistindo com o reducionismo utilitarista do conceito ainda perpetuado, assume o palco a pluralidade funcional da *epistemologia do cotidiano*, que, não pretende superar as contradições, mas ao contrário evidencia a heterogeneidade e a complexidade do presente e da sociedade.

A lógica que se encontra imersa no saber compartilhado, no sentir-junto do presenteísmo, num ambiente afetoso, nas paixões, no emocional, torna difícil o comportamento apenas analítico ou a ação puramente racional, como desejava o positivismo imparcial e isento da emoção. A compreensão do mundo e seu movimento pertencem à experiência. Os saberes são da ordem do conhecimento criado para a transmissão dos hábitos forjados nas culturas e territórios da socialidade, possibilidade de reprodutibilidade, reflexão, transformação e adaptação dos seus sujeitos. Trata-se agora da continuidade na/da complexidade. Outros saberes para outros exercícios de poderes.

Pensar currículos para as artes na atualidade permeada por esta linha de força regida por estes saberes-poderes demanda compreender multiplicidades de possibilidades epistemológicas para as artes sem buscar uma unidade homogênea, na con-vivência com o heterogêneo. Percebo este modo de pensar a partir de Maffesoli (1998, p. XI) quando “[...] propõe princípios fundamentais da ontologia hermenêutica contemporânea, evitando os extremos simétricos do dogmatismo e do relativismo.” Proposta que considera, em meados do século XX, a necessidade de expor as questões de interpretação inerentes a cada um e a todos os seres, trazendo à tona as relações entre o sujeito, o contexto e a verdade criadas a partir de suas vivências em se tratando de uma contemporaneidade que percebo operar dentro da concepção da complexidade na perspectiva de Edgar Morin (2000). Maffesoli reivindica ainda a necessidade de autonomia da filosofia ao restituir ao pensamento o que vai chamar de princípio genuíno: a verdade. E afirma:

[...] a verdade não pode ser entendida em sentido objetivo e puramente meta-histórico: [...] ela só se oferece no interior de uma interpretação histórica e pessoal que já a formula de um determinado modo, com o qual ela se identifica a cada vez, sem nele se exaurir ou a ele se reduzir, inseparável da via de acesso através da qual é atingida e, por conseguinte, da forma histórica em que se apresenta no tempo. (MAFFESOLI, 1998, p. 3-4)

Assim exposto, compreendo uma concepção de verdade diretamente vinculada à condição do sujeito em sua relação com o mundo, não descartando a compreensão deste sujeito como um ser que em sua pessoalidade carrega uma historicidade que se constrói numa práxis cotidiana.

Entendo como ponto central desta proposta “[...] aquela solidariedade originária entre pessoa e verdade, na qual consiste a essência genuína do conceito de interpretação.” (MAFFESOLI, 1998, p. 5). E complementa com a extração da ideia fundamental: “[...] aquela distinção entre pensamento expressivo e pensamento revelativo, que convida a restituir ao

pensamento a sua originária função veritativa contra a instrumentalização a que o submetem o tecnicismo e o ideologismo atuais.” (Id., ibd.). Maffesoli (1998) apresenta um pensamento como uma verdade em si mesmo e não uma busca por uma verdade alheia, imposta por um cientificismo racionalista e demais doutrinas alheias à filosofia. Sua construção lógica devolve ao sujeito pensante sua potencialidade de instaurar as múltiplas verdades pelo exercício interpretativo do pensar.

A fenomenologia explicitada por Maffesoli (1998) se apresenta epistemologicamente como uma forma interessante de visão de mundo vinculada a um pensar a atualidade. Trata-se de uma visão da socialidade, das relações estabelecidas socialmente, tendo a elas mesmas como parâmetro e seus próprios protagonistas como detentores do discurso que os represente. Ele propõe “[...] não pensar a vida social tal como ela deveria ser, ou tal como se gostaria que ela fosse, mas sim [...] tal como ela é.” (MAFFESOLI, 1998, p. 114). Saindo de uma sociologia do dever-ser característico do pensamento racional da Modernidade, com parâmetros de análise estabelecidos a priori, sem relação com o dado visível e estipulando uma relação ética a partir de uma moral imposta, para a compreensão do fato dado, do que está na aparência, uma atenção para o banal, para o cotidiano, para a experiência estética constitutiva da ética do estar-junto.

Ao “[...] propor um conhecimento [...] uma sabedoria de vida que repouse sobre a consideração do sensível, da aparência, daquilo que convida a ser visto; de certo modo, um pensamento da forma [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 115), o autor constrói uma abordagem compreensiva para a socialidade, a partir de uma epistemologia cotidiana que permite a convivência complexa de múltiplos pontos de vista e a parcialidade do pesquisador, sugerindo ao pesquisador “[...] lembrar que cada coisa é sua própria interpretação.” (p. 115). Ele pressupõe, assim como Pareyson (2005) apresenta, uma solidariedade entre as verdades e as pessoas como fundamento da interpretação, a coexistência das múltiplas verdades descartando o fato imposto pelo racionalismo científico de uma única verdade absoluta, positivista, a qual todas as coisas deveriam estar subordinadas.

O cotidiano constitui-se como uma liga que mantém as comunidades afetuais agrupadas e se encontram nas esferas da ética e da estética, não separadas, mas numa retroalimentação em que uma cria a outra e se recriam num processo contínuo próprio da criação do con-viver.

Diferente do que se apresentava na racionalidade que mantinha as nações reunidas pela norma, há no cotidiano um hedonismo que supera a lógica do dever-ser e nos faz vivenciar a lógica da experiência no tempo real. Um poderoso hedonismo cotidiano que

agencia o sentir-junto, contamina o dia a dia e dá o valor central na vida social. Como diz Maffesoli (2005, p. 12), “o laço social torna-se emocional”. E é nesta direção que se compreende a construção de uma ética da estética, um modo de ser que se instaura no seio das sociedades, nas quais o que se experiencia com o outro se torna fundamental.

Nessa dinâmica, fica reduzida a dicotomia entre razão e imaginário/sensível, pois é da lógica do *entre*, assim como a que rege o rizoma deleuziano. Segundo Deleuze (2009) é o *meio* que gera velocidade, sem buscar pontos de origem ou fim. São linhas de acontecimento que se entrecruzam na ordem do presenteísmo que se põe a frente de nossos olhos, e no sentir de nossas vivências. A solidariedade social não se coloca mais na definição racional do contratual, mas na complexidade das paixões, atrações, repulsões e emoções. Trata-se de uma mistura que obedece ao contraditorial, que não pretende abolir as diferenças, mas ao contrário mantêm-nas como tais em multiplicidade.

A socialidade então se encontra neste movimento de religação entre a ética e a estética. Não se trata mais de uma moral universal, mas de éticas particulares fundamentadas nos sentimentos compartilhados, nos quais o prazer assume a possibilidade de ser vivido como forma de apropriação do mundo. E é este prazer construído no território – real ou simbólico – do grupo que permite a transmissão dos hábitos e das normas. Os movimentos de desterritorialização, reterritorialização e nomadismo preconizam uma reorganização da sociedade para além do Estado, para fora dele.

As pessoas se buscam e se repelem num ciclo constante da busca pela sensação da segurança. Este movimento gera um sentir comum (estética) que gera novas regras por e para a convivência. Nesse processo é assumido um laço coletivo (ética) que por sua vez é reafirmado no cotidiano através dos costumes: “[...] conjunto dos usos comuns que permite a um conjunto social reconhecer-se como aquilo que é [...] é o não dito, o ‘resíduo’ que fundamenta o estar-junto” (MAFFESOLI, 2006, p. 54).

Os limites se tornam espaços de contaminação, membranas de permeabilidade seletiva que, inevitavelmente, se comunicam com outras membranas e com o meio que as circunda permitindo sua sobrevivência/continuidade por meio dos movimentos de des/re-territorializações, das reuniões dos sentidos, do sentir-junto, do cotidiano compartilhado.

Percebo continuamente no que tange às teorias de currículo duas proposições abrangentes de construção do currículo, duas formas de criação de um discurso sobre currículo em que elas se organizam e dialogam. Primeiro: as regras do jogo são criadas no ambiente interno, pressupondo um purismo das relevâncias destes saberes, construindo uma fortaleza, cercada por uma região de fronteira. Segundo: as regras criadas a partir da relação

com o meio, influenciando inevitavelmente o exterior, e estabelecendo um conhecimento híbrido, resultando no saber de fronteira, que não é nem o bem nem o mal, mas o agrupamento das hipérbolas, as saídas construídas no fazer de comunidade – o entre, o meio, o rizoma, a multiplicidade.

No discurso predominante no meio acadêmico referente a este contexto da atualidade que se apresenta, o que é, tem prioridade sobre o que deve ser. O que é está no conhecimento empírico que permeia o cotidiano, nas incertezas, no movimento contínuo dos desafios que supera a construção meramente racional das verdades absolutas, pois “O ideal do conhecimento cotidiano não é nem a certeza, nem mesmo a probabilidade em sentido matemático, senão somente a verossimilhança.” (MAFFESOLI, 2007, p. 209)

A atualidade hedonista, porém, pertence ao arriscado pensamento inútil, que não pretende servir diretamente a coisa alguma, mas que por assim se apresentar garante uma fecundidade há longo prazo, uma relativização das urgências ilusórias e inscreve-se na busca de uma “vida contemplativa”. Relegado à margem das instituições detentoras do conhecimento, este pensamento/saber nascido do cotidiano, nomeado saber-fazer, esteve aquém do institucionalismo da modernidade por não se afirmar como uma ciência.

Isto vem a criar uma tensão nos currículos (documentos-texto e cotidiano institucional), gerando condições intrinsecamente divergentes, em que os sujeitos do currículo se percebem ao mesmo tempo defendendo as duas grandes perspectivas curriculares que apresentei alguns parágrafos atrás.

Os currículos, a partir das forças, delineiam os contornos das crenças das instituições, refletem as concepções daqueles que o produziram, fundamentam o discurso de formação de seus frutos, dialogam (quando não determinam) com as relações econômicas do exercício profissional. Como Silva (2009b), acredito que o currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos que seus responsáveis consideram importantes, válidos ou essenciais para serem ensinados, o que assegura que haja relação entre as disciplinas, os saberes, os sujeitos da educação intencional. Acredito que é o documento, a princípio, que comporta a gama de identificações que constituem o curso, por envolver o trabalho de professores, alunos, funcionários, instituição, sociedade.

Para confecção de currículos específicos para seus cursos, as artes costumam recorrer às principais teorias de currículo em voga e a partir delas balizam suas propostas, buscando adequar-se a um determinado perfil educacional que atenda às necessidades da instituição a cada reforma curricular, e a cada nova regulamentação (a exemplo as diretrizes curriculares apresentadas pelo Ministério da Educação).

Neste processo, é recorrente um esforço de adequação das artes à educação, uma busca das semelhanças encontradas nas teorias para encaixar-se nelas, adequar-se a elas, ou mesmo agrupá-las para melhor atender às demandas – como um cardápio de fôrmas curriculares/educacionais em que se pode escolher e formatar-se. O que ocorre, porém, é que se forjam adequações perfeitas para justificar a arte como área de conhecimento válida. Molda-se o conhecimento artístico a formatações preconcebidas a partir de saberes alheios a si, numa intenção de legitimar o local do saber/fazer artístico nas instituições de ensino.

Como isso é feito de fora para dentro, os currículos terminam por se tornarem camisas de força que aprisionam professores, estudantes e a própria instituição que por vezes criam estratégias de burlá-lo, como se as matrizes, grades, estruturas, mapas curriculares fossem criados de modo alheio a eles, gerando constantemente a sensação de desconforto, de insuficiência, de inadequação.

Sobre isto, o professor 01 afirma: *Atualmente, os cursos em que trabalho contam com um currículo em vias de extinção. Durante todo o tempo que tenho atuado neste currículo, que é modular, tenho procurado me adaptar às suas regras e seguir sua normatização, ainda que não concorde com muitas delas.* Esta mesma perspectiva de inadequação, aliada ao excesso de cientificismo aplicado aos cursos de artes nas universidades aparece criticada no histórico apresentado pelo Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004), texto que justifica sua reforma:

Pressionados pela reforma de 68, e na ausência objetiva de paradigmas acadêmicos e conceitos fundamentais para o ensino superior, os professores de teatro e o próprio Conselho Federal de Educação absorveram “sincreticamente”, como sobredeterminação a mentalidade dos cursos de ciências, já detentores de vários séculos de tradição universitária. Havia ainda a circunstância de que, procedendo assim, estariam preservando os cursos de arte do perigo da extinção e garantindo espaços de “resistência” cultural. O resultado desse sincretismo entre o ensino de áreas diferentes, cuja finalidade imediata era validar academicamente os cursos de arte, tem como resultado atual a existência em todo país, de currículos “monstruosos” com quase uma centena de disciplinas, cujos conteúdos dispersos, pulverizados e desarticulados, artificializam e degradam todo o processo de ensino-aprendizagem. Processo semelhante de “sincretismo” ocorreu com os escravos no Brasil: para protegerem e validarem o candomblé, promoveram a divulgação de uma duvidosa identidade entre os orixás e os santos católicos... (ANEXO D, 2002-2004, p. 16)

A grosso modo pode-se afirmar que, dentre todos, o mais grave e evidente efeito que teve a reforma de 1968 sobre os cursos de artes foi o seguinte: o modelo curricular adotado desde então só poderia ter aplicação adequada

para o ensino das ciências (se tanto) e jamais para o ensino das artes. E essa é evidentemente uma questão fundamental, quando se trata de re-pensar o currículo. (ANEXO D, 2002-2004, p.122)

A dança e o teatro entram no ambiente universitário, historicamente, empenhando-se para cumprir necessidades de uma formatação de acordo com um saber já legitimado academicamente a partir de princípios metodológicos utilizados para um conhecimento científico. Conhecimento dividido e hierarquizado por um muro construído historicamente pelos poderes que se sucederam na gênese da civilização ocidental, da qual somos herdeiros e que ao longo dos tempos se tornou detentora de uma razão específica, difundindo a crença de que a ciência era um patrimônio seu e qualquer outra forma de saber não passava de crendices inferiores e superstições. Como afirma Maffesoli (2007, p. 65),

Realidades Universais, Reificação, fantasma do Uno - poderíamos multiplicar os exemplos desta atitude de espírito que pretende objetivar, colocar diante de si como objeto o fato social ou natural, a fim de assenhorear-se de sua riqueza e dominar o seu funcionamento. Tenhamos em mente que o processo de redução é sempre utilitarista. Impor uma organização social teocrática ou justificar uma exploração natural e social é sempre consequência de um pensamento redutor. (MAFFESOLI, 2007, p. 65)

Em minha percepção dos currículos atuais das instituições de ensino superior, encontro traços de um olhar sobre o pensamento positivista sobre os conhecimentos relativos ao sujeito que os constituíram. A exemplo do que Maffesoli (2007) apresenta, alguns documentos por vezes buscam se encontrar com epistemologias específicas, fazendo uso de noções e conceitos alheios às suas especificidades, sem diálogos, mas em um caminho hierárquico para justificar sua presença na instituição, buscando em seus fazeres a reflexão necessária a um diálogo multi-inter-transdisciplinar como o sugerido por Edgar Morin em seus diversos escritos.

É frequente o uso das quatro regras da busca pela verdade do método científico preconizado por Descartes: vigoram os reducionismos conceituais, o apelo à razão, a simplificação dos problemas às suas menores partes, a ordenação e a verificação do que é abordado nas ementas, de forma ainda bastante vinculada à tradição científicista, mesmo que se busquem especificidades para as artes da cena.

A pós-modernidade da epistemologia cotidiana depara-se com consequências de séculos da busca por uma racionalidade extrema. Mesmo com o discurso recheado de posicionamentos relativos à complexidade, os currículos por vezes, ainda ignoram o sujeito

em suas ementas, ou ao menos concedem lugares distintos para suas especificidades. O conhecimento que segundo Morin (2000) deve ir das partes ao todo e do todo às partes, ainda luta para efetivar-se em instituições forjadas no pensamento hegemônico de que são frutos, onde apenas as partes contam e o todo fica a cargo do “bom senso” do docente ou do discente. Por mais que seja citado nas fundamentações, a valorização do saber oriundo da experiência cotidiana – ou extrainstitucional – fica reservada ao diálogo que estes sujeitos irão promover a partir das ementas.

A imposição do saber institucionalizado às comunidades constitui também parte deste processo. Para Foucault (2009, p.71),

[...] o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles [os intelectuais]; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso.

Como forma de sobrevivência, percebo os currículos como sistema educacional afirmando a necessidade de entrada de todo e qualquer humano vivente no lugar restrito para a construção do saber, enfatizando a necessidade do “povo” aprender seu idioma acadêmico para se fazer ouvir na globalidade mundial contemporânea, e encontram novas formas de subjugar a epistemologia produzida no cotidiano do território simbólico que não carece de valoração institucional, mas é mantida sob a égide da hegemonia ideológica do intelectualismo de consumo.

O conhecimento pensado como multiplicidade e o currículo como estrutura, leva à máxima deleuziana: “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (DELEUZE, 2009, p. 14).

### 3.2 UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE ALTERAÇÕES NORMATIVAS DAS ESTRUTURAS CURRICULARES NO BRASIL

A partir deste olhar sobre saberes e poderes diretamente atuantes como forças retificadoras para o dispositivo currículo, percebo a noção de ensino superior – principalmente o que vem a chamar-se universidade – como linha de forças relevante ao que é apresentado pelos cursos analisados durante a pesquisa que originou estes escritos.

Para perceber esta linha com mais profundidade, utilizo-me do exemplo da universidade no Brasil. A partir da compreensão da organização dos saberes na cultura ocidental, proponho um olhar panorâmico sobre a estrutura do ensino superior no Brasil, suas heranças colonizadoras, os processos de redenção pelo saber, vinculados à religião dos jesuítas e da redenção pela mente, oriunda do conhecimento científico positivista.

Analiso os processos de homogeneização impostos pelo currículo mínimo do regime militar, inspirados pelo positivismo moderno, e as recentes diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação (2002) sob a perspectiva do percurso das mudanças de pensamento educacional e alterações das normatizações para elaboração dos currículos relacionadas com as emergências sociais.

Entendo a utilização de um exemplo histórico-cotidiano, como a melhor forma de direcionar as características do currículo como dispositivo, ressaltando os domínios de saber a que os currículos se referem, os sistemas de poder reguladores de sua prática, suas formas de subjetivação, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Ressalto que já nesta visão, ao pretender descrevê-lo, produzo uma noção particular de currículo no discurso que apresento.

Constato que na formação do ensino superior brasileiro houve fortes influências de diferentes modelos, importados, que colonizaram ideológica e estruturalmente a conformação de nossas instituições de ensino superior (IES). A explicação para formatá-las neste país foi o desejo de adaptar, de forma semelhante, estruturas universitárias europeias; tendo em vista os interesses do poder local, inicialmente não condizentes com as necessidades e aspirações da sociedade da época em questão.

Como o processo de formação do país que hoje se denomina Brasil, a educação formal é fruto de um longo processo de colonização do tipo exploração. De acordo com Bosi (1998, p. 13),

a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório.

A ascensão da burguesia portuguesa, trazendo à tona a necessidade de conquistar novos territórios para aumentar a produção e as relações comerciais, serviu como fator de dinamização para o expansionismo do país no século XV. Por meio de processos religiosos, expressando motivações de dilatar a fé e o império, os colonizadores caminharam em seu projeto de submeter novos povos, explorar bens, ocupar um novo solo.

É nesta proposta de dominação que se combinam resistências: invasores e invadidos, invadidos coagidos a colaborar com propósitos invasores. A ordem e o progresso positivistas são postos a prova no contato com o diferente. Como sublimar a heterogeneidade? Como impor sua ética/estética como uma experiência de todos? A educação formal, institucionalizada foi uma das respostas. A formação de uma nova elite para comandar em sequência; a formação de novos trabalhadores para mão de obra dócil, grata por sua condição. Como fora, então, o processo de construção do que hoje conhecemos como ensino superior brasileiro?

A universidade brasileira, inicialmente, sofreu influência de dois modelos institucionais: o francês ou napoleônico e o alemão ou humboldtiano, vinculados ao modelo educacional jesuítico já estabelecido. Além disto, os paradigmas estruturais destes modelos estiveram atrelados a outras conformações de instituições de ensino superior, como as confessionais, a anglo-saxônica e a sua derivada reconhecida como “americana de massa”. Contudo, o antagonismo relativo às duas primeiras proposições – francesa e alemã – as constitui representações simbólicas das possíveis identificações na formação da estrutura universitária brasileira, servindo de parâmetro e referência.

De acordo com Squissardi (2006), o modelo francês, instituído na era napoleônica, fez da universidade uma instituição formadora dos quadros necessários ao Estado, conforme a nova ordem social, dando especial atenção à especialização e à profissionalização na relação ensino-aprendizagem. Para Mora (2006), as universidades são convertidas em parte da administração estatal, suprimindo suas necessidades de profissionalização. Os docentes transformam-se em funcionários do estado e a instituição fica ao seu serviço. Este modelo também teve êxito na consolidação das estruturas do estado liberal, sendo exportado para países do sul da Europa.

O modelo alemão, experimentado na Universidade de Berlim durante a primeira metade do século XIX, por sua vez, fora constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, visando a liberdade de pesquisar, aprender e ensinar, de acordo com os pressupostos do enciclopedismo. Serviu de inspiração para uma Alemanha que necessitava se recuperar no campo da industrialização e se afirmar independente cultural e cientificamente de seus vizinhos, adversários históricos. Partia prioritariamente do princípio de unidade da pesquisa e do ensino, tendo como parâmetro a afirmação de que apenas o pesquisador pode, verdadeiramente, ensinar (MORA, 2006).

Vale ressaltar que, em relação ao Brasil, Portugal detinha o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar “ensino superior” nas colônias. Por isso, os colonizadores portugueses jamais permitiram o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia – até o começo de século XIX.

Antes, porém, destes modelos firmarem-se no Brasil em construção, durante nosso processo de colonização, fora implementado um primeiro, a serviço direto dos interesses coloniais de docilização dos indígenas que aqui se encontravam no momento da chegada dos colonizadores europeus: a educação jesuítica.

A princípio, a Companhia de Jesus foi uma reunião de um grupo de sete homens, chamados padres peregrinos, que, de forma semelhante à igreja primitiva, viviam de forma comunitária, comungando desde as condições de sobrevivência ao gerenciamento do grupo – já que não havia autoridade constituída, hierarquias, estruturas – porém, cada indivíduo em sua própria busca. Fundada por Inácio de Loyola, era, em sua origem, desvinculada da reforma católica, contestando a partir de sua própria existência as práticas da igreja católica apostólica romana, ainda que não se definissem como tal.

Apesar de serem contrários a se constituírem ordem religiosa pela recusa a participar do sistema de benefícios praticado pela instituição eclesiástica no período renascentista, os jesuítas perceberam que esta era a possibilidade de serem atendidos nas suas necessidades materiais de sobrevivência para continuarem existindo e atuando. Constituir uma ordem era a condição para por em prática o empreendimento de missões a que se propunham.

Assim, em 1538, os padres submetem-se à Igreja perante o Papa Paulo III. Entretanto, colocavam uma cláusula restritiva ao voto de pobreza, ao qual não ficariam sujeitos durante seus estudos. Seguiriam, no entanto, respeitando seus princípios de objetivar estudo e peregrinação e seus interesses de aquisição de conhecimento visando o ensino e a caridade. Mesmo com a cláusula, a presença destes sacerdotes interessava à instituição por

constituírem um grupo organizado e preparado intelectualmente, podendo ter seus conhecimentos utilizados para fins de enriquecimento do poder eclesiástico.

Com o crescimento do grupo, emergiram questões que entravam em conflito com seus primeiros ideais. Havia uma grande dificuldade de permanecerem unidos, já que o pontífice mandava-os para lugares diversos e distantes. Precisavam encontrar um meio de manterem seu agrupamento apesar das divisões e interferências impostas pelo poder eclesiástico ao qual estavam submetidos. Assim, em 1540, a Companhia de Jesus foi canonicamente fundada, tendo como seu principal representante eleito seu fundador Inácio de Loyola. Assim o grupo se submete definitivamente aos propósitos da Igreja, mesmo que não abdicando de seus ideais.

Os padres eram submetidos a uma forte disciplina, apesar de serem feitas algumas concessões, para manter suas crenças e ideais sem extrapolar os limites tolerados. É importante lembrar que neste período havia um forte vínculo da igreja ao estado, e que a empresa colonial se firmava cada vez mais na Europa através de suas incursões em diferentes territórios utilizando-se dos ideais missionários jesuítas, vinculados à sua submissão ao catolicismo, para a implantação da ideologia da metrópole aos habitantes nativos das colônias, como aconteceu no processo de colonização do Brasil.

Em 1549, três missionários foram enviados de Lisboa para a fundação da então Cidade de São Salvador. Sob a direção do Padre Manoel da Nóbrega, enfrentaram grandes desafios para o processo de evangelização, principalmente pelos costumes indígenas, opostos aos creditados pela moral européia.

Padre Nóbrega, porém, tinha conflitos com a conduta dos colonos enviados de Portugal, bem como incompatibilidades com o bispo e com a atuação de outros padres na colônia, o que o levou a optar por sua instalação em São Vicente, deixando a Bahia a caminho do sertão onde acreditava encontrar tribos ainda não contaminadas com os vícios portugueses e mais permeáveis ao evangelho. Segundo Lobato (1990, p. 84),

O objetivo dos jesuítas em relação aos nativos da selva era simples. Queriam fixar os índios em comunidades ou aldeias, onde viveriam numa sociedade estável. Desta forma, através da catequese, seriam libertados do canibalismo e das superstições e seriam instruídos na fé em Cristo e nos ideais cristãos.

Isto significava adequá-los ao conceito de civilização ocidental cristã, incutindo nas culturas indígenas valores conflitantes com sua concepção espiritual, suas relações sociais, sua relação com a natureza, sua ocupação do espaço, sua noção de tempo. Reconhecer a

dicotomia católica do bem e do mal era a condição para continuar vivo no processo de colonização. Aqueles que não quisessem ser expurgados de seus territórios ou lutavam até a morte, ou aderiam ao modo de vida imposto como uma prática alheia, porém assimilada como coerção para sobrevivência. Instrumento de uma colonização predatória, a Companhia de Jesus, longe dos seus ideais primeiros, agora como detentora do conhecimento e da educação, assegurava a manutenção da ordem social intencionada para a colônia.

O objetivo dos missionários era a conversão ao cristianismo, mesmo que pela sujeição através da modificação de costumes dos nativos. Assim, acabou servindo diretamente às necessidades mercantis dos colonos de instrumentalização dos índios para o trabalho. Fazia-se necessário instituir a hierarquia ocidental cristã, as noções de trabalho não imediatista, a contenção do prazer, o sofrimento e a culpa inculcados pelo pecado original, a noção de inferno como punição para os pecados cometidos durante a vida terrena, o cobrir o corpo, a vergonha, o conhecimento e o trabalho instituídos como redenção e salvação.

O ritual do batismo foi significativo como início oficial e aceitação da nova vida, eis que neste momento o indivíduo deixava para trás seu nome indígena, o seu idioma identitário, e assumia um novo nome português, herdado de um padrinho. Importante ainda como disciplina e manutenção da fé foi a eucaristia. O matrimônio monogâmico como abdição dos vícios da carne completou a lista dos principais instrumentos do processo de dominação.

É importante perceber que a origem da Companhia de Jesus e seu desdobramento no decorrer de seu vínculo ao movimento de colonização determinam a forma assumida pela sistematização de sua metodologia educacional. As contradições presentes para sua submissão à Igreja e sua relação com a época em que se insere são condições para sua afirmação enquanto uma organização educacional a serviço da manutenção da ordem estabelecida vinculada a propagação de seus ideais.

O processo de adestramento analisado por Foucault (2006), realizado a partir da docilização dos corpos, compreende-se aqui como mola mestra para análise da educação empreendida pelos jesuítas e assumida pela empresa colonial, com os fins e objetivos já citados. Desta forma, são citadas algumas de suas características, enunciadas pela *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Jesus*, promulgada em 1599 como:

[...] norma minuciosamente configurada manifesta um saber de domínio e disciplinamento, que define as condutas, os lugares, as posições, os deveres, os direitos de cada um; enfim, delimita um mapeamento do caráter que deve ser assumido por cada um em particular, ou pela instituição como um todo. (LUCKESI, 1992 apud ANTONIAZZI, 1993, p. 16)

Dentre as condutas definidas pela *Ratio Studiorum* para o cotidiano educacional, percebo, dentre as nove enumeradas, cinco (da quarta à oitava) sendo ainda hoje perpetuadas com a mesma função de delimitação de caráter individual e institucional citada anteriormente:

1. As artes e as ciências deveriam servir para preparar a inteligência para a teologia, buscando honrar e a glorificar a Deus, além de estimular o conhecimento do Criador pelos alunos;
2. Na filosofia, seguir Aristóteles, salvo quando contradissesse a verdadeira fé;
3. Não ler nem citar em aula autores contrários ao cristianismo;
4. Adequação dos cursos a durações específicas – tempo mínimo e máximo de duração total de cada aula e de cada período letivo;
5. Elaboração e ordem das questões a serem abordadas sobre os textos estudados;
6. Repetição para fixação do assunto aprendido;
7. Disputas entre lógicas, teses, teóricos;
8. Competições;
9. Castigos.

Poderiam ainda ser citadas diversas características que ainda hoje exercem influências diretas na educação institucional, bem como na estrutura da sociedade brasileira. Segundo Gadotti (2004, p. 231), a educação jesuíta era de,

[...] caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. [...] dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes em nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, ou “doutores”.

A partir destes argumentos considero, sobre o quadro geral de nossa herança jesuítica, a imposição de uma educação que não respeitava o conhecimento prévio do educando, desconsiderava sua cultura identitária, impunha o conhecimento de fora para dentro, instituído como uma verdade absoluta, a serviço da instrumentalização para a manutenção da hegemonia da elite colonial através da afirmação de seus costumes – prioritariamente de sua religião, que afirmou imperativamente sua soberania sobre as civilizações.

Esta herança é percebida em discursos como o do estudante 02, ao ser questionado sobre a participação dos discentes na construção do currículo: *O BOLO VEM PRONTO, E*

*NÓS TEMOS DIREITO A PÔR UMAS CEREJAS*<sup>16</sup>. Também com afirmação do estudante 3, sobre a mesma questão: *Quando entrei o formato e os temas já estavam definidos, não fiz parte do momento de criação e nem fui convidado a legitimá-lo.*

Aprendemos em nosso sistema educacional, como consequência dessa herança, a desconsiderar a multiplicidade de saberes, a supervalorizar o conhecimento instituído, a buscar verdades absolutas, a negar o prazer (inclusive o de aprender), a assumir uma culpa imposta e um castigo, a hierarquizar o viver, a obedecer a uma autoridade, desconsiderar as culturas orais, domar o corpo, a natureza, o tempo, as pessoas como objetos alheios à existência plena do sujeito, a negar as múltiplas identificações em favor de assumir uma única identidade alheia ao próprio cotidiano, construída artificialmente com o objetivo de perpetuar o poder hegemônico.

A influência do modelo napoleônico para a conformação do ensino superior no Brasil também teve consequências marcantes para a função atribuída pela sociedade a instituições de ensino superior (IES). Segundo Mora (2006, p. 117), este modelo tinha por objetivo “formar profissionais de acordo com as necessidades do Estado Nacional burocrático da recém organizada França napoleônica”. Diante disto, analiso como estas heranças são transmitidas aos demais projetos de colonização pelo conhecimento presente em nossa formação intelectual institucionalizada no ensino superior.

Vale ressaltar que a universidade era organizada a partir das demandas do estado nacional, sendo seus professores funcionários deste último. Nesta situação específica, as atribuições institucionais estavam diretamente ligadas ao regime político, bem como à situação histórica – a lembrar, o período pós revolução francesa, em que ocorre a decadência da nobreza e a burguesia detém o poder econômico, o *status* de classe social com direito de decisão sobre o poder estatal, e, por fim, o regime imperialista adotado pelo governo de Napoleão Bonaparte.

Ainda de acordo com Mora (2006), o modelo dominante das Instituições de Ensino Superior (IES) na América Latina, durante sua formação, fora predominantemente semelhante ao francês, de modo a atender seu mercado de trabalho detentor, até certo momento, de características específicas não somente de sua configuração geopolítica, mas de todo um ideal representado pelos movimentos industriais da modernidade. Estas características latino-americanas eram:

---

16 Frase escrita em caixa alta pelo estudante ao responder ao questionário.

- Profissões bem definidas, escassamente interrelacionadas, de atribuições profissionais claras e, em muitos casos, até legalmente fixadas. A escassa intercomunicação que as profissões tinham entre si faz com que as competências requeridas sejam sempre específicas e relacionadas com um aspecto concreto do mundo do trabalho.
- Profissões estáveis, cujas exigências de competências profissionais dificilmente mudavam ao longo da vida profissional. (MORA, 2006, p. 118-119).

Em diálogo com Harvey (2006), percebo que parte destas características citadas advém da ideologia contida nos princípios administrativos *taylorista* e *fordista*. Segundo este autor, Taylor em *Os Princípios da Administração Científica*, “[...] descrevia como a produtividade pode ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento [...]” (HARVEY, 2006, p. 121).

Ford teve sua importância ao reconhecer a relação entre produção de massa e consumo de massa, o que significava: “um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, [...] um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY, 2006, p. 121). Desta forma, buscava-se criar um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem – que acredito condizente com a adoção do modelo francês.

Ainda segundo Harvey, historicamente, este ideal *fordista* de um novo tipo de sociedade levou duas décadas para chegar à maturidade e ter ampla aceitação na sociedade capitalista mundial. A crescente industrialização inseparável da produção em larga escala teve diferentes formas de aplicação em diferentes partes do mundo. A facilidade de aplicação nos Estados Unidos foi garantida principalmente pelo grande contingente de mão de obra imigrante, deslocada de sua representação identitária de pertencimento, como aponta Hall (2006), facilmente integrada ao novo sistema.

Esta re-configuração exigia que o Estado Nacional assumisse uma variedade de obrigações para sua manutenção, incluindo investimentos no setor público, fornecendo também um forte complemento ao salário social, com gastos de seguridade social, assistência médica, habitação, educação, entre outros. O poder estatal estava diretamente vinculado à economia, variando em suas formas de intervencionismo entre os países capitalistas avançados.

As consequências deste ideal foram devastadoras para os países de terceiro mundo. As promessas deste processo de modernização destruíram culturas locais, desencadearam a

opressão e formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante insignificantes em termos de padrão de vida e de serviços públicos, a não ser para uma elite dominante ativamente colaboradora do capital internacional.

Com estas características, mais uma vez os países do chamado terceiro mundo, advindos majoritariamente de colonizações escravistas e consideravelmente jovens em seus diferentes processos de evolução administrativa estatal, estavam sofrendo uma severa interferência externa, novamente com caráter colonizador, que romperia com seus caminhos emancipatórios e introduziria um modo de vida condizente apenas para os novos colonizadores. Criou-se, portanto, uma atualizada dependência, interessante às formas de poder governamental, e mantida a perspectiva predatória já conhecida destas colônias.

Assim, a imposição de adequar-se ao modo capitalista internacional cria as especializações trabalhistas, que atribuem ao sistema educacional esta formação profissional. Deve-se considerar, porém, o já obsoleto e insatisfatório (na prática) sistema de ensino público destas sociedades. Criam-se os chamados cursos técnicos.

Porém, a sociedade evolui rapidamente, e a demanda da especialização recai sobre o ensino superior. As universidades necessitam dar uma resposta rápida e eficaz para as novas demandas, sendo assumida a educação profissionalizante no seio das instituições universitárias do Brasil, fazendo-se necessária a implantação do modelo francês de educação superior. Originadas especificamente da junção de escolas e faculdades isoladas, tinham como meta a aptidão, via diploma, do cidadão para o mercado de trabalho das referidas épocas, desde atender às necessidades governamentais, até as demandas empresariais do sistema econômico.

Esta formatação educacional contribuiu para a manutenção do sistema vigente, através de uma ideologia imediatista de formação utilitária que reificava o indivíduo, transformando-o em força de trabalho sem capacidade crítica ou reflexiva necessária à geração de novos conhecimentos. Esse processo fez da Universidade uma instituição licenciadora para a inserção no mercado de trabalho e docilizadora dos sujeitos em prol de uma construção automatizada para atuação numa sociedade arraigada a valores apenas estrangeiros e alheios à sua própria história cultural, condizentes com o modelo napoleônico forjado pelas necessidades do imperialismo de Napoleão Bonaparte aplicado ao imperialismo das potências capitalistas.

O modelo alemão, sugerido por Humboldt, segundo Mora (2006, p. 117),

[...] organizou-se mediante instituições públicas, com professores

funcionários e com o conhecimento científico como meta principal da universidade. [...] o objetivo era formar pessoas com amplo conhecimento, não necessariamente relacionados com a demanda da sociedade ou com a do mercado de trabalho. A idéia que sustenta esse modelo (herdada do idealismo alemão do século XVIII) é que uma sociedade com pessoas formadas cientificamente será capaz de fazer avançar o conjunto da sociedade em seus aspectos sociais, culturais e econômicos.

Este formato de construção acadêmica ajudou a transformar a Alemanha em uma potência científica e econômica. Esta conformação era laica, instituindo liberdade interna frente à religião e poder. Como afirma Morin (2006, p. 81), “[...] a universidade tornou-se, de fato, o espaço da problematização característica da cultura européia moderna [advinda do Renascimento]; está mais profundamente inserida em sua missão transecular e transnacional, e aberta às culturas extra-européias”.

A reforma universitária humboldtiana criou os departamentos, percebendo o caráter da universidade como integrador das ciências (humanas e científicas), que coexistem, porém não efetivamente se comunicam. De acordo com Mora (2006), para Humboldt a universidade não tinha como vocação direta a formação profissional – o que era atribuído às escolas técnicas –, mas indiretamente, proveniente da formação de uma postura de pesquisa.

Este direcionamento foi incorporado à cultura universitária brasileira a partir da laicização do Estado. Porém, a associação do papel do ensino superior à profissionalização ainda está bastante arraigada nesta sociedade, bem como a formação confessional – antíteses do modelo em questão - assim, a pesquisa vem sendo atribuída, desde sua implantação, prioritariamente, ao ensino de pós-graduação.

A graduação fora priorizada como garantia de que o educando teria o conhecimento necessário à sua atuação profissional e a pós-graduação seria uma opção daqueles que escolhiam a pesquisa além da profissionalização inerente à sua formação. Em comparação à configuração educacional que prioriza a pesquisa científica, o aluno de graduação teria seu conhecimento restrito apenas ao necessário para sua atuação no mundo do trabalho, indiferente às habilidades de reflexão, inovação, apreensão e conservação do conhecimento.

Ao considerarmos estas habilidades operatórias, previstas por Antunes (2001), o aluno é costumeiramente locado na IES não tendo recebido efetivamente o treinamento necessário, sendo ensinado a associar a aprendizagem com a absorção pura e simples de conteúdos. Há também uma defasagem no desenvolvimento das habilidades inerentes aos Ensinos Fundamental e Médio, cabendo ao Superior a tarefa de supri-las e pô-las em diálogo com as suas próprias, ampliando essa relação e diversificando-a, numa formação integral do

estudante.

Esta incumbência atribuída ao Ensino Superior prevê estas habilidades – comunicação interpessoal e expressão, raciocínio lógico, crítico e analítico, capacidade de mostrar compreensão, criatividade, flexibilidade e adaptabilidade, decisão, seleção, crítica, e síntese – como pertencentes ao mundo do trabalho, tanto quanto da graduação – fazendo mais uma vez esta associação –, podendo ser plenamente desenvolvidas a partir do exercício da pesquisa. O pesquisar toma novamente a forma sugerida por Humboldt, e através dela é possível vislumbrar esta possível formação integral.

A partir do período histórico brasileiro denominado República (1889) e durante as primeiras três décadas do Século XX, o modelo francês de liceu e *école supérieure* vigorou em substituição ao monopólio intelectual de Portugal. Apesar disso, observou-se forte influência germânica no que se refere à produção de conhecimento científico, afirmando a reunião destes dois modelos no processo formativo da universidade brasileira.

A reunião destes modelos educacionais termina por ser condizente com o currículo sugerido por Bobbitt (1918), quando de sua primeira aparição como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos da década de 1920. Salvas as devidas proporções de contexto histórico, já apresentadas, entre o período napoleônico, o ideal alemão do século XVIII e a era da industrialização do início do século XX, há entre ambas, concepções educacionais/curriculares, fortes aproximações.

Bobbitt contextualiza suas propostas curriculares:

Since the opening of the twentieth century, the evolution of our social order has been proceeding with great and ever-accelerating rapidity. Simple conditions have been growing complex. Small institutions have been growing large. Increased specialization has been multiplying human interdependences and the consequent need of coordinating effort. Democracy is increasing within the Nation; and growing throughout the world. All classes are aspiring to a full human opportunity. Never before have civilization and humanization advanced so swiftly.<sup>17</sup> (BOBBITT, 1918, p. iii)

A educação deveria prover a inteligência e as aspirações necessárias para seu avanço, devendo entrar no ritmo não de si mesma, mas do progresso social. Em seu livro, *The*

---

17 Desde o início do século XX, a evolução da nossa ordem social tem avançado com grande e cada vez mais acelerada rapidez. Simples condições têm se tornado complexas. Pequenas instituições tornaram-se de grande porte. O aumento da especialização foi multiplicando interdependências humanas e a consequente necessidade de coordenar esforços. A democracia é cada vez maior dentro da Nação; e está em crescimento em todo o mundo. Todas as aulas ambicionam a uma oportunidade humana completa. Nunca antes a civilização e a humanização avançaram tão rapidamente. (tradução nossa)

*Curriculum*, o autor busca desenvolver um ponto de vista que parece necessário aos atores da prática escolar, homens e mulheres, no momento em que fazem os ajustes demandados naquela atualidade pelas condições sociais. Além de também necessário aos cientistas que buscam definir com precisão os objetivos da educação. Como tarefa, Bobbitt (1918) se propôs a apresentar algumas das teorias necessárias aos que chama trabalhadores do currículo desta nova era.

O livro torna-se um marco por ser o primeiro específico deste campo de estudos até então pouco explorado. Como o próprio autor afirma, por muito tempo se desenvolveu a teoria dos métodos educacionais, metodologia educacional geral e a então chamada educação especial. Porém, naquele momento, compreendeu-se que existe uma teoria da formulação curricular, não menos extensa que a teoria sobre metodologia: “to know what to do is as important as to know how to do it.”<sup>18</sup> (BOBBITT, 1918, p. v). Considera-se como um livro introdutório à teoria do currículo.

Em seu argumento, o autor apresenta dois níveis de experiência educacional. O primeiro, chamado *educational experience upon the play-level*, olha primeiramente os resultados subjetivos: o enriquecimento da mente, o estímulo à apreciação e ao refinamento da sensibilidade, a disciplina e a cultura. Para este, a finalidade da educação é a habilidade para viver em vez da habilidade prática de produzir. Sua motivação é a experiência educacional por si mesma, sem preocupação com a aplicação ou utilização direta desta experiência.

O segundo, *educational experience upon the work level*, defende que educação deve priorizar a eficiência das ações práticas num mundo prático. É considerado educado o indivíduo que pode executar de modo eficiente os trabalhos para os quais for requisitado; que pode colaborar efetivamente com seus companheiros em relações sociais e cívicas; que consegue manter seu potencial corporal em um alto nível de eficiência; que está preparado para participar de um leque de ocupações de lazer desejáveis; que pode efetivamente trazer seus filhos para a idade adulta numa relação de masculinidade e feminilidade inteiramente desejável dentro dos padrões; e que pode portar-se em todas as suas relações sociais com seus companheiros de modo agradável e eficaz.

Por fim, Bobbitt (1918) defende que ambas as experiências estão corretas em suas acepções, e propõe o uso do método científico na elaboração dos currículos escolares considerando que: “an age of science is demanding exactness and particularity.” (BOBBITT,

---

18 Saber o que fazer é tão importante quanto saber como fazê-lo. (tradução nossa)

1918, p. 41). O currículo, para ele, é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados – exatamente conforme as regras propostas por Descartes em seu método científico.

Vejo a modificação curricular brasileira vinculada ao período do chamado Regime Militar brasileiro como síntese destes dois extremos aplicados às necessidades sócio-político-econômico-culturais do país, ainda vinculado a estas possibilidades importadas de construção do saber. Percebo o denominado currículo mínimo como a expressão do pensamento positivista na educação formal do país.

Considerando estas heranças, observo os caminhos tomados pelo ensino superior no Brasil em suas propostas para configurações curriculares, a partir da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934 – tendo sido o primeiro projeto de lei encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, e, após 13 anos de debate, fora aprovado o texto final.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, e posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26º (de semelhante redação), estabeleciam que ao Conselho Federal de Educação coubesse a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País, devendo ser ressaltados os seus seguintes objetivos elencados e analisados na redação do Parecer CNE/CES 146/2002:

[...] 3) *assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas*, tudo como se observa, quando das transferências e do aproveitamento de estudos realizados, no art. 2º da Resolução CFE 12/84, segundo a qual as matérias componentes do currículo mínimo de qualquer curso superior cursadas com aproveitamento em instituição autorizada eram automaticamente reconhecidas na instituição de destino, inobstante alguma variação de carga horária a menor, à razão de aproximadamente 25%; [...]

5) *observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante se assegurasse, como “igualdade de oportunidades”, o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição*. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter o padrão unitário, uniforme, de oferta curricular nacional. (BRASIL, 2002b, p. 1-2)

Estes demonstram a construção do currículo para estabelecer uma uniformidade entre cursos de instituições diferentes, incluindo definições para a carga horária obrigatória, além

da não exigência, em alguns cursos, de implementação profissional através de estágio. Os cursos caracterizavam-se principalmente pela rígida configuração formal com uma “grade curricular” onde os alunos ficavam aprisionados, submetidos aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, deslocados de contextualização.

Havia uma redução da liberdade de organização dos cursos por parte das instituições, de acordo com o projeto pedagógico específico, ou de mudanças nas atividades curriculares e seus conteúdos segundo as emergentes exigências da ciência, da tecnologia e da própria sociedade. Assim, os Currículos Mínimos profissionalizantes se constituíam numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições localizadas em diferentes regiões do país.

Seu modelo impunha enorme detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena do não reconhecimento do curso, ou da não autorização de sua proposição. Isto inibia a inovação de projetos pedagógicos, por parte das instituições, para atenderem às exigências de diferentes ordens. Cabia a elas apenas a escolha dos componentes curriculares complementares e as disciplinas optativas, e, quando de sua ousadia, a organização de cursos experimentais.

Esta homogeneização demonstra a elaboração deste sistema de ensino nos moldes forjados num período crítico para a política brasileira. Sua efetivação ocorreu no período conhecido como ditadura militar brasileira. Tendo início em 1964 e findado no ano de 1985, a República Militar entrou em vigor após o golpe que derrubou o então presidente João Goulart do poder. Neste período, teve cinco generais-presidentes e durante o momento entre 31 de agosto e 30 de outubro de 1969 o Brasil foi governado por uma junta militar.

Este regime político teve como principal característica a imposição legal de atos institucionais para passar o poder aos militares, extinguir os partidos políticos – autorizando a existência de apenas dois –, e instituir oficialmente a ditadura. Afirmados pela Constituição de 1967, foram a principal arma dos militares contra a diversidade. Educando para a homogeneidade, sem liberdade de expressão e sob forte imposição do poder estabelecido, subjugada pela nova ordem imposta, a universidade toma feições de reprodutora de sua sociedade.

Tornando-se lugar de ressonância das expectativas do poder, fazia ecoar a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico, ficando impossibilitada de programar qualquer projeto de inovação, exceto se tivessem a já citada ousadia de propor cursos experimentais com currículos estruturados como experiência pedagógica, por não se enquadrar nos currículos mínimos vigentes, sabendo-se que, estavam condicionados à prévia

aprovação pelo Conselho Federal de Educação, sob pena de infringência à lei, de acordo com o art. 104 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Esta conformação para os currículos, prioritariamente estabelecidos segundo a formação para o mercado de trabalho, constituiu-se enquanto possibilidade única de afirmação de qualificação profissional. Sua organização para a manutenção do sistema vigente reafirmava os três pilares base do pensamento científico que, de acordo com Morin (2000, p. 199) são: a ordem, a separabilidade e a razão.

Para Morin, a definição de ordem provém de uma concepção determinista e mecânica de mundo, sua antítese era considerada fruto de nossa “ignorância provisória”. A separabilidade corresponde à necessidade de decomposição de um fenômeno ou problema para seu estudo ou resolução. A razão tem por fundamentos três princípios: *indução*, permitia chegar a leis gerais por exemplos particulares; *dedução*, forjar explicações a partir da enumeração minuciosa de fatos e argumentos; e *identidade*, fixa e imutável, exclui todo o diferente para constituir-se num princípio de unicidade.

Desta forma, a formação acadêmica rigidamente concebida não permitia a atualização do profissional para uma qualidade desejada pela sua contextualização sócio-político-econômico-cultural. Inversamente, restringia a inovação e a diversificação na construção do profissional para a adaptabilidade necessária a uma atuação competente ao enfrentamento de seu tempo.

É fato a utilização desta sistematização curricular para uma *docilização* da sociedade submetida ao regime militar. Traçando um paralelo entre o que Foucault (1987) concebe para os *corpos dóceis*, e a visível subjugação social já citada, pode-se propor uma analogia entre a relação de corpo-indivíduo e corpo-social neste momento também indivisível através do currículo mínimo.

A primeira intervenção para uma *docilização* destes corpos é no âmbito do espaço. Inicialmente, a universidade é descontextualizada, compreendida como um ambiente heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, o que possibilita um controle sistemático das relações ali desenvolvidas. Esta limitação espacial segue diminuindo ainda mais, chegando a um *quadriculamento* em que cada corpo-indivíduo é levado a ter seu lugar, sua creditação disciplinar, evitando o agrupamento. Neste caso, como sugere o referido autor, “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Em seguida, chegamos à localização funcional, onde a divisão espacial obedece às regras de funcionamento sistematicamente eficiente. O *quadriculamento individualizante* das disciplinas na “grade curricular” passa a articular a

necessidade de isolamento para controle do aparelho de produção, organizando o espaço a partir de “postos” de função. E, finalizando esta reorganização do espaço social-curricular, ressalto o conceito de *fila*, em que os elementos passam a estabelecer um intercâmbio de posições, determinado por sua função e valor, uma hierarquia dos saberes a partir de pré-requisitos básicos para impor uma ordem ao conhecimento.

Aliado à supressão do espaço e individualização do homem, acontece o *controle das atividades* por meio da imposição de um ritmo para a execução de ações. Estas podem ser macro ou micro, desde que sejam eficientes. Esta imposição temporal gera horários pré-estabelecidos para o cumprimento de funções, aliados ao tempo específico para a execução de ações, a economia gestual e a articulação entre o corpo e o objeto até a utilização exaustiva do tempo, estabelecendo a noção de rapidez como uma virtude, estando isto diretamente vinculado ao quarto objetivo do Currículo Mínimo, discutido no relatório do Parecer CNE/CES 146/2002:

[...] permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade face à redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos. (BRASIL, 2002b, p. 1)

Aprisionados na grade dos currículos mínimos, os indivíduos eram direcionados para o exercício profissional. Uma inserção num mercado de trabalho para a manutenção de um sistema baseado no autoritarismo ideológico e incapaz de um diálogo com as alteridades do devir mundial. Com seus direitos assegurados pelo diploma, o egresso já se encontrava defasado em relação ao desempenho exigido na sociedade, necessitando de uma preparação específica para sua ocupação ou profissão.

Neste panorama, fazia-se imprescindível uma revisão da norma, uma desconstrução do padrão estabelecido para a emergência de um atual, flexível, contextualizado para que as IES pudessem ser um meio de respostas às efetivas necessidades sociais, à “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), formação inerente ao profissional que se propõe multirreferencial analítico de um objeto em sua multidimensionalidade.

Em novembro de 1995, a Lei 9.131 em seu art. 9º, § 2º, alínea “c” (BRASIL, 1995), estabeleceu a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação como órgão responsável pela elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, para orientar os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação

Superior do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, reafirmado no inciso VII do art. 9º da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96, publicada em 23/12/96 (BRASIL, 1996) – a Constituição de 1988, fez com que a LDB anterior (Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61) fosse considerada obsoleta, tendo, em 1996, sido concluído o debate sobre a nova lei. A atual LDB foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Posteriormente, a Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 776/97, no qual estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devam ser orientações para a elaboração dos currículos, respeitadas por todas as IES, assegurando a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Para tanto, põe em evidência a observância dos seguintes princípios:

- 1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*
- 2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
- 3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*
- 5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*
- 6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
- 7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;*
- 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 2002b, p. 3)*

Através de um edital, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) convocou as IES para o encaminhamento de propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas por comissões de

especialistas de ensino de cada área de conhecimento. Este procedimento possibilitou inúmeras contribuições da sociedade, universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes, comunidade acadêmica e científica, com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates, resultando na legitimação da proposta.

Em seus paradigmas, as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes têm como objetivo principal servir de referência para as Instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Configuram-se como um roteiro de natureza metodológica, flexível, sistematizadas segundo as grandes áreas do conhecimento, nas quais os cursos se situam. Induzem a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda a definição de uma multiplicidade de perfis profissionais, garantindo uma maior *diversidade* de carreiras, promovendo a integração entre ensino de graduação e pós-graduação, privilegiando as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais para os egressos.

As atuais diretrizes apresentam como principais recomendações, de acordo com seu Parecer 146/2002 (BRASIL, 2002b), maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos; na flexibilização do tempo de duração do curso; otimização da estruturação modular dos cursos; orientações para as atividades de estágio e outras que integrem o saber acadêmico à prática profissional; inovação e qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação.

A partir disto, é possível compreender a valorização dada aos que compreendo serem territórios deste saber acadêmico: a instituição, o docente, o discente e a sociedade. Assim, estabelece-se uma inerente comparação entre o já citado currículo mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), verificando as principais diferenças entre ambos e sua relação com as demandas compreendidas pelos órgãos competentes de cada proposição.

- 1) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, **as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;**
- 2) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida**

**formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;**

3) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, **as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;**

4) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;**

5) enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”, **as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;**

6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;**

7) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, **as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.** (BRASIL, 2002b, p. 4-5)

Considerando estas referências, pode-se perceber o conhecimento forjado no âmbito do currículo proposto pelas DCN como um princípio de adeus à homogeneização do saber concebida durante a ditadura. Sua aproximação com os pressupostos da complexidade sugerida por Edgar Morin (2000) é inegável, a ver nas referidas Diretrizes, não supõe o abandono da lógica anterior – como é defendido no pensamento complexo –, mas uma combinação dialógica entre sua utilização e sua transgressão nos buracos negros<sup>19</sup> onde para de ter sua operacionalidade efetiva.

A proposta de re-união das disciplinas, associada ao respeito ao saber do discente constituído fora da sala de aula, à contextualização do ensino, e à autonomia dada à IES quanto à configuração do currículo pleno a ser executado demonstram uma emergência,

---

19 Termo enunciado por Edgar Morin ao tratar dos “Sete saberes necessários à educação do futuro”.

efetivada no esforço do poder público, de formação de um profissional atuante em suas tribos de pertencimento e na socialidade externa a elas, por meio de um pensamento que ao mesmo tempo distingue e re-une, capaz de pensar na multidimensionalidade dos problemas, compreendendo um sujeito de multirreferências.

Esta proposta de sistematização curricular vai de encontro às proposições docilizadoras descritas anteriormente. Trata-se da re-contextualização da universidade, compreendendo-a como um ambiente inserido num território e incorporado enquanto local de afirmação das diversas possibilidades de reorganizações de seus papéis nas relações desenvolvidas frente às demandas da socialidade.

O reagrupamento dos discentes nos sugeridos módulos, fazendo com que convivam durante todo o curso, promove um desenquadramento, levando-os a novos agrupamentos. Estes constituem a convivência de diferentes representantes de diferentes tribos de referência, guiando-os a um exercício de discussão e reflexão sobre as diferentes funções desempenhadas em suas comunidades de origem. As disciplinas, fora da engessada “grade curricular”, passam a se articular na necessidade de diálogo para a construção efetiva do conhecimento pertinente. O tempo de efetivação do curso passa a respeitar a disponibilidade e as necessidades de aprendizagem do aluno. O ritmo impresso deixa de ser meio de controle para ser uma referência diagnóstica para a construção do próprio curso para o discente.

As Diretrizes comuns a todos os cursos (Bacharelados e Licenciaturas) têm a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das Instituições ao elaborarem suas propostas curriculares, respeitando as particularidades de cada item-sujeito-território do processo. Assim, as IES responderão pelo padrão de qualidade de seus cursos, o que significa, no art. 43 (BRASIL, 2002b), preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos entre outros. Isto resultou no comprometimento das Instituições com as mudanças iminentes na formação de profissionais e de recursos humanos, no âmbito político, econômico e cultural, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo estar apta para constituir-se resposta a essas exigências.

Fez-se necessária então uma reforma de pensamento das próprias IES para a efetiva organização destas diretrizes no intuito de conceber uma formação integral aos ingressos neste sistema de ensino, ainda com vícios de uma modernidade que tarda em se desvincular para a emergência de um novo olhar sobre a universidade vinculada à pós-modernidade.

Acredito pelo exposto que a complexidade constituiu-se como motivação para transformações nas configurações curriculares do Ensino Superior no Brasil na atualidade a

partir da abertura que as DCN propõem para as Instituições de Ensino ao gerarem seus currículos.

Ao conceber o sujeito da socialidade atual multidimensionalmente enquanto pertencente a tribos afetuais, sob a ótica das quais percebe o mundo de forma complexa, entendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes à atualidade do ensino superior brasileiro podem ser postas em perspectiva a partir destes pressupostos autorais de Morin. Complementares, estes diferentes olhares se propõem condição às modificações nas concepções curriculares a partir das DCN para a construção de uma sociedade reflexiva através dos princípios da complexidade, para a formação de um pesquisador-sujeito multirreferencial.

Percebo que efetivamente as diferentes resistências assumidas pelas universidades brasileiras estão diretamente relacionadas às heranças colonialistas e aos contextos sócio-político-econômico-culturais. Considero que as novas DCN, aliadas a um pensamento complexo, têm se apresentado como uma possibilidade de revisão de padrões impressos na formação acadêmica do país. Nas palavras do Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA (2004):

A nossa crença é que será destas Universidades como instâncias formativas, produtivas e transformadoras, incluindo as escolas de arte, que surgirão profissionais mais críticos, informados, criativos e capazes de refletir, contextualizar e, sobretudo, que responsabilizem-se com sistemáticas avaliações de processos de ensino-aprendizagem e que garantam o desdobramento necessário, através da implementação de mudanças e atualizações políticas e práticas educacionais. (ANEXO E, 2004, p. 11)

A universidade afirma-se como impulsionadora de mudanças principalmente políticas, a partir de atualizações.

### 3.3 ARTES DA CENA: SABERES/PODERES DA EXPERIÊNCIA

Além da noção de universidade, a noção de arte perpassa as demais linhas deste dispositivo educacional retificando-as. Seus saberes e poderes agem como força também determinante para as configurações deste dispositivo. E quais são as artes a que me refiro? De que ponto de vista me posiciono para abordá-las? Quais suas especificidades e sob que

aspectos defendo sua relação com as noções de dispositivo apresentadas? Faz-se necessário apresentar as referências da trama que compõe o tecido das artes da cena – nestes escritos específicos, prioritariamente a dança e o teatro – e como elas vêm sendo forças e têm na geração de saberes para afirmação de poderes.

Acredito nestas artes como formadoras e formadas, existindo como operativo num ciclo formador para as relações humanas e as construções sociais. Não tenho como objetivo discorrer sobre todos os períodos históricos e concepções estéticas que a literatura específica relaciona às danças e aos teatros, mas apresentar indicações de especificidades destas artes em relação ao dispositivo, suas linhas e seus possíveis sujeitos em diferentes perspectivas estéticas.

Proponho uma perspectiva da dança e do teatro, partindo de pressupostos de um olhar sobre o referencial de estudos sobre as artes, para desenvolver o argumento que defendo sobre a relação das artes com a criação de sujeitos num processo de retroalimentação por ser ela também criada por estes: forças que criam uma sociedade que as cria.

Assumo o termo artes da cena para designar dança, teatro e seus entrecruzamentos, por compreender que prioritariamente a cena é sua principal forma de atuação sobre as linhas de visibilidade e enunciação correspondentes. É nela que se mobilizam os enunciados corporificados a partir de seus processos de criação. É a cena que toma forma e permite a visibilidade do dispositivo. E é ela que direciona seus sujeitos. Não separo o artista do apreciador quando me refiro ao vivente que se relaciona com as forças implicadas nas artes da cena. Assumo apenas o vivente em relação, pessoas de uma determinada sociedade que se relacionam com estas cenas e se constituem sujeito.

O termo artes da cena aparece identificado no Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (2008). E em suas palavras,

As artes de cena estão ligadas à apresentação direta, não adiada ou preterida por um meio de comunicação, do produto artístico. O equivalente inglês (*performing arts*) dá bem a idéia fundamental destas artes da cena: elas são “performadas”, criadas diretamente, *hic et nunc*, para um público que assiste (a) a representação: o teatro falado, cantado, dançado ou mimicado (gestual), o balé, a pantomima, a ópera são os exemplos mais conhecidos. Pouco importa a forma do palco, e a relação palco-platéia (*relação teatral\**); o que conta é a imediatidade da comunicação com o público por intermédio dos *performers\** (atores, dançarinos, cantores, mímicos etc.). (PAVIS, 2008, p. 27)

O teatro e a dança, nos mais diferentes períodos históricos-sociais-econômicos-políticos, encontraram-se em consonância com a manutenção e/ou a ruptura dos poderes e

saberes: desde a antiguidade grega clássica, em que as peças teatrais afirmavam seus mitos, ao período das colonizações quando o teatro fora utilizado para catequizar os nativos, ou do *ballet* burguês apresentado pós revolução francesa, ao expressionismo alemão de Mary Wigman com as angústias de um momento de grandes guerras - além do movimento chamado pós-moderno, que, como demonstra Silva (2005a, p. 15), sua definição “esbarra em questões de natureza ambivalente, pois, por tratar-se ainda de movimento contemporâneo, sua análise está sempre sujeita a modificações importantes.” E complementa, “o debate fecundo e atual surge ainda no momento em que acontece e se define o fenômeno observado.”

Não busco aqui esgotar a noção de cena em cada época histórica, por acreditar ser isto um empreendimento bastante arriscado e complexo, considerando a possibilidade de deixar escapar muitos detalhes pela ausência de informações e de vivências específicas para abordar a integridade das situações dadas sem ser demasiadamente panorâmica. Opto por apresentar exemplos de direcionamentos relativos ao referencial arte/forças-sociedade/vivente em que é possível identificar formas de relação e criação de linhas de forças – saberes e poderes.

É determinante a presença da afirmação do saber artístico *em contraposição* ao científico (acredito ainda mais que *em diálogo*, apesar de usar o termo contraposição por ser o termo mais adotado pelos planos políticos pedagógicos das IES pesquisadas). O que ressalto é a colocação destes saberes e poderes aqui enunciados, a universidade/o saber-dizer acadêmico e as artes/o saber-fazer artístico, constantemente como afirmação dos encaminhamentos dos currículos estudados. Funcionam de fato como linhas de forças, ambas retificando e direcionando as falas e a luz, as linhas de enunciação e visibilidade dos dispositivos educacionais a que nomeamos currículo.

Um forte exemplo desta relação é a estabelecida pelo Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) (ANEXO D, 2002-2004, p. 12-13<sup>20</sup>):

---

20 Quadro integralmente transferido do documento, ressaltando também não apenas seu conteúdo, mas a forma como o texto é apresentado.

### Fundamentação mínima para uma epistemologia da corda-bamba

A ciência estabelece fatos e a arte expressa significados. Uma das maneiras de se compreender o que há de específico e significativo no ensino de arte é a comparação entre o método científico e o da criação artística.<sup>4</sup>

Difícilmente professores ou profissionais (artistas ou cientistas) discordariam desse conceito. É principalmente à vista das práticas cotidianas como modo de produção, objetivos, difusão, aplicações, avaliação e outras que as diferenças de natureza entre as artes e as ciências se tornam mais evidentes. A compreensão desses fatos deveria necessariamente refletir-se em práticas acadêmicas diferenciadas, específicas, desta ou daquela área. Não há entretanto evidência de que tal se verifique no panorama acadêmico brasileiro.

Em trabalho significativamente intitulado "Gramática do não-racional", J. Webb define como "um impulso de crescimento individual o que conduz o artista em sua busca por inspiração e não a tentativa de estabelecer verdades universais"<sup>5</sup>. Na visão de Kant, é a ausência de "deliberação racional evidente" na arte o que estabelece uma fronteira. Em sua Crítica do Julgamento o filósofo nos dá a seguinte notícia: "Em meu país um homem comum diante de um problema como o do ovo de Colombo' diria: Mas isso não é arte, isso é somente ciência'. Quer dizer, sabendo o jeito certo qualquer um pode repetir a solução. (...) Por outro lado ninguém se recusaria a aplicar o termo arte a uma apresentação de "dança na corda bamba"<sup>6</sup>. A ironia kantiana torna duplamente feliz o contraste entre a lei universal do ovo de Colombo e a definição epistemológica da dança da corda bamba.

A lógica e a racionalidade que premiam o êxito da aquisição científica têm pouca ou nenhuma contribuição significativa a dar para a experiência artística. Arte pressupõe experiência subjetiva que resulta em evidência subjetiva (tanto no criador como no receptor), e em sua busca do extremamente particular dificilmente pode ter seus processos e produtos relacionados com os "fatos" e "leis" da ciência. "A mais poderosa explicação para a existência dos vários tipos de arte é que eles falam sobre padrões que nós apenas podemos começar a reconhecer quando se manifestam como ritmos ou formas", afirma Peter Brook em seu O Teatro e Seu Espaço<sup>7</sup>.

No conhecido artigo sobre as analogias entre a criação artística e o devaneio (sonho acordado) Freud definiu os princípios de uma compreensão profunda da função das artes para indivíduos e sociedades<sup>8</sup>. Desenvolvendo essas idéias, C.G. Jung afirma que "*devido à existência de inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana, nós constantemente usamos termos simbólicos para representar conceitos que não podemos definir ou compreender totalmente*". Ressalta ainda o intrigante fato de que "o homem produz símbolos inconscientemente e espontaneamente na forma de sonhos"<sup>9</sup>, o que reafirma a analogia funcional apontada por Freud entre a arte e o sonho. De fato, se a complexidade do fazer artístico torna problemática a relação entre as artes e as universidades, isso se deve

fundamentalmente ao fato de que o caráter sistêmico e pragmático das ciências facilmente se confunde com a própria estrutura organizacional das universidades.

Contrariando a inumerável evidência da realidade, é enormemente difundida e aceita a idéia de que uma fase histórica "mito-poética", uma era de "pensamento simbólico", teria precedido o surgimento da linguagem escrita, e portanto o surgimento do pensamento "lógico", da filosofia e logo da ciência. As artes e a religião (interligadas pelo mito) pertenceriam a esta fase arcaica da história. Entenda-se: povos "primitivos" encontrando explicações mágicas para o mundo. Logo, fase de "pensamento simbólico", quer dizer fase pré-lógica, pré-filosófica e pré-científica.

No livro III de *A República de Platão*, o desprezo ostensivo e a ironia socrática em relação aos mitos e lendas da antiga Grécia já significam uma certa atitude "racionalista" que gradualmente se impôs, até que no século XIX praticamente restringiu o fenômeno artístico à esfera do entretenimento. Contrastando com essas visões, que definem as artes como formas "pré-lógicas" (visões que seduziram muitos filósofos eminentes, como Hegel por exemplo) os conceitos de "símbolo" e "mito" ocupam atualmente posições fundamentais nas "humanidades" – da antropologia à lingüística, da história à psicanálise, da semiologia à pedagogia. Estudos heterogêneos como os de Freud, Jung, Cassirer, Levi-Strauss, Mircea Eliade, Umberto Eco, Gilberto Freire, Paulo Freire e muitos outros, têm em comum o fato de atribuírem valor fundamental ao fenômeno artístico enquanto veículo privilegiado de processos culturais entre os quais estão mitos e símbolos.

Fato determinante para a existência e difusão, no século XX, de cursos de artes em universidades (ao lado da valorização acadêmica das "humanidades"), é a consolidação do setor cultural, enquanto indústria, comunicação e fator político de identidade e cidadania para os povos. Integrando a agenda da "modernidade" (democracia), indústria/tecnologia, comunicação de massa e informática), a "dimensão simbólica" ou as chamadas "realidades virtuais" (que incluem todas as formas de ficção) estão presentes de uma maneira muito mais intensa e completa na vida de indivíduos e povos hoje do que em qualquer dos milhares de anos de pré-história.

É perceptível que nesta declaração subdividida em dois quadros, haja a afirmação da arte como conhecimento, bem como sua afirmação como saber em diferentes lógicas representadas por autores que de algum modo debruçaram-se sobre o saber advindo do que chamamos arte. A arte, como a ciência, apresenta-se como exercícios, permeados e perpetuados por regras que os (re) concebem: poderes que requerem saberes que os geram para serem gerados – um ciclo de forças.

É recorrente a necessidade de reconhecimento e afirmação das artes como conhecimento dentro do ambiente universitário. Geralmente há uma pergunta que povoa o imaginário dos que estão fora do âmbito das artes, na academia: “mas por que este excesso de autoafirmação como saber/conhecimento? A matemática, a biologia, a psicologia também o são, mas não precisam o tempo todo repetir a frase: matemática/biologia/etc. Como área de conhecimento.”

O texto elaborado para o Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) apresenta de forma

clara a necessidade política, de um potencial de exercer um poder que até então apenas os saberes considerados científicos poderiam. A entrada das artes da cena na academia não bastou para extinguir a sensação de marginalidade do saber gerado no cotidiano do fazer artístico. O poder exercido por este fazer artístico precisava gerar um saber condizente com os saberes gerados pelas ciências. Era necessário afirmar a arte não como ciência, pois não era a intenção ficar abrigado neste guarda-chuva, mas era necessário afirmar-se como outro saber, como um saber para além do cientificismo/academicismo. O saber artístico.

Na afirmação deste diferencial que busca não apenas a saída deste lugar de marginal e o pertencimento à universidade, mas um lugar de transformação social. O poder exercido pela arte estaria na afirmação do potencial de transformar a humanidade pelo conhecimento gerado pela experiência.

A afirmação deste poder pelo saber gerado vão desde a frase contida no Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA (2004) (ANEXO E, 2004, p.14) de que “Os pressupostos do Projeto Pedagógico da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia foram concebidos a partir do reconhecimento da arte enquanto campo do conhecimento”, até a enumeração dos postulados mais importantes da pedagogia teatral contida no enfoque pedagógico do Programa *Arte Dramático de la Facultad de Artes de La Universidad de Antioquia*, em Medellín, Colômbia, a saber:

El enfoque pedagógico que guía el Programa es el resultado de una construcción colectiva que parte del estudio y la integración de diversas y complejas teorías sobre la educación y la pedagogía, y de su relación con la formación artística. Tomamos la opción de partir de varias teorías y corrientes, y no sólo de una, porque en la integración de varias teorías y corrientes encontramos la forma de responder a las necesidades de nuestro contexto educativo, artístico y sociocultural, y de dar cuenta de algunos de los postulados más importantes que la formación pedagógica teatral pone en práctica, como son: la democratización del saber; la construcción colectiva del conocimiento a partir de la experiencia sensible y de la vivencia; el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico; el respeto por la diversidad cultural; llegar al conocimiento del mundo a partir de múltiples rutas.<sup>21</sup> (ANEXO A, p. 04)

---

21 A abordagem pedagógica que orienta o Programa é o resultado de uma construção coletiva que parte do estudo e a integração de diversas e complexas teorias sobre a educação e a pedagogia, e sua relação com a formação artística. Fizemos a escolha de partir de várias teorias e correntes, e não apenas de uma, porque na integração das diversas teorias e correntes encontramos a forma de responder às necessidades de nosso contexto educacional, artístico e sociocultural, e de dar conta de alguns dos postulados mais importantes que a formação pedagógica teatral põe em prática, tais como: a democratização do conhecimento; a construção coletiva do conhecimento a partir da experiência sensível e da vivência; o desenvolvimento do pensamento criativo, reflexivo e crítico; respeito à diversidade cultural; chegar ao conhecimento do mundo a partir de múltiplas rotas. (tradução nossa)

Na seara do saber-poder artístico, é bastante recorrente a defesa de que o saber é oriundo da experiência. O Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004), neste aspecto afirma de modo contundente:

Vale dizer que o desenvolvimento da criação artística não pode depender apenas de “conhecimento” ou de informação. A formação (não informação) em artes cênicas está fundamentada na experiência, na prática do ato criativo, enquanto elemento central, indissociado do conhecimento técnico e da capacidade crítico-teórica. (ANEXO D, 2002-2004, p. 128)

Esta afirmação faz coro com o engajamento político que permeou principalmente (e ainda permeia) o ensino da arte na educação básica. As relações entre estas áreas, arte e educação, ocorrem há bastante tempo, considerando principalmente a área atualmente chamada Arte/Educação<sup>22</sup>, que tem uma força prioritariamente política na afirmação das Artes como disciplina nos Sistemas de Educação Formal no mundo. Como destaca Ana Mae Barbosa (2008), os esforços para compreender esta área de conhecimento, nos últimos anos, geraram produções teóricas que partem de um mesmo ponto: o conceito de arte como experiência.

Elaborado pelo pedagogo norte-americano John Dewey em 1934, Barbosa (2008) afirma que o conceito de arte como experiência não teve larga aceitação entre os artistas da época, mas atualmente é retomado pelo pós-modernismo a partir de uma nova contextualização, ampliando e redimensionando a noção de experiência.

Como expoente do pragmatismo, a que preferia chamar de instrumentalismo pragmático, Dewey tinha como objetivo aliar o conhecimento e a prática na realização livre de experiências que guiarão a vida dos indivíduos. Ele valorizava a experiência humana como principal meio para o desenvolvimento da capacidade prática. Sendo assim, a educação escolar seria indissociável da vida dos indivíduos e da sociedade – não se restringindo a um ensino repetitivo de verdades absolutas que priorizassem o academicismo, mas orientada pela busca dos saberes e competências necessárias à vida do cidadão numa sociedade democrática e em constante transformação.

Para Dewey (1959), a relação entre professores e alunos numa escola deveria ser comunitária, balizada na formação dos educandos para a autonomia, um preparo para o

---

22 Expressão utilizada por Ana Mae Barbosa (2008) – arte/educação (com barra) – por recomendação da linguista Lúcia Pimentel, que criticou o uso de hífen no termo anteriormente utilizado – arte-educação - para dar sentido de pertencimento. Para a linguista, a barra, com base na linguagem de computador, é que significa “pertencer a”.

autogoverno em uma sociedade democrática. A educação definir-se-ia como uma reconstrução ou reorganização da própria experiência, esclarecendo e aumentando seu sentido além da aptidão dos indivíduos para lidar com as experiências subsequentes. Curricularmente, não assumiria as disciplinas num processo de aprendizagem de cima para baixo, mas os alunos aprenderiam a partir da própria experiência, tornando subsidiários os professores e os livros.

Esta perspectiva atualiza-se e ganha ainda mais robustez no discurso de Jorge Larrosa (2002), ao nos propor pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Primeiramente, por seu significado em diferentes idiomas, este autor defende que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A experiência seria um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, se prova.

Referente à experiência, para este autor, há o sujeito: o sujeito da experiência: território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, anterior à oposição entre ativo e passivo, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. Receptividade, disponibilidade, abertura. Uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção.

Heidegger (1987 apud Larrosa, 2002 p. 06) define experiência de modo que coaduna com esta disponibilidade/abertura necessária ao sujeito da experiência:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Neste parágrafo, o autor deixa evidente o potencial transformador da experiência. Para Larrosa (2002), este é componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação, assim, somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação – o que reitera o potencial transformador afirmado pelos currículos das artes da cena: sendo saber da experiência, a arte tem este mesmo potencial transformador advindo deste fazer.

Larrosa (2002) indica que a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. Trata-se de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e

de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência e o saber que dela deriva são o que permite ao humano apropriar-se de sua própria vida. Salienta ainda mais que a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida: posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Na intenção da assunção deste poder no âmbito acadêmico, como afirmação das particularidades de um saber unicamente artístico, numa quase aversão ao que poderia ocorrer com o Teatro ao “sucumbir” ao tecnicismo cientificista acadêmico, o Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) (ANEXO D, p. 133), afirma que:

Paradoxalmente, somente após cerca de 30 anos de trabalho estruturando-se nos termos da reforma de 1968 a Escola de Teatro alcançou as condições para formular um currículo efetivamente fundamentado nos processos da criação artística. Um desses fundamentos elementares é o de que “teatro se aprende na prática” (*fabricando, fit faber*). Outro estabelece que para um artista só a prática pode conferir sentido à teoria. Princípios simples como esses são, no currículo, formulados e fundamentados em termos acadêmicos. Se por um lado estamos nos livrando do tecnicismo e do mecanismo dos currículos atuais, por outro lado aceitamos o desafio de redefinir os conceitos de ensino, pesquisa e extensão pela ótica das artes cênicas. Tudo isso reflete a nossa crença no teatro: esse veículo milenar de cultura e sabedoria que seguramente não vai se deixar aniquilar nem mesmo pela Academia.

Sobre a inseparabilidade da teoria e da prática, Morin (2000) sugere-a apontando a irreduzibilidade da pesquisa ao “mundo do trabalho”. A construção do conhecimento se dá na relação entre o teórico-prático, na reflexão a partir dos conhecimentos gerados ao longo do saber fazer associado ao saber ser e conviver do sujeito. A pesquisa não existe sem o seu referencial socioeconômico oriundo das relações trabalhistas, não obstante, estas relações inexistem sem a reflexão críticoanalítica do pesquisador. O homem do trabalho é o mesmo da pesquisa, e a separação de ambas as condições trazem uma incompletude ineficiente às sociedades humanas.

Em meio a estas questões, a universidade se vê às voltas com uma nova conjuntura denominada por Harvey (2006) de “condição pós-moderna” que redireciona as estruturas de espaço e tempo estabelecidas pelo pensamento moderno e propõe diferentes conduções para as sociedades. É através desta reestruturação de paradigmas que procede a possibilidade da

relação dialógica entre premissas anteriormente reconhecidas como distintas ou mesmo antagônicas: as razões e as contradições, os cientificismos e os localismos. A complexificação do sujeito estabelece uma sociedade possível de reconciliar suas diversas identificações. Para isso, as identificações são redefinidas e melhor estabelecidas em torno de aspectos relevantes principalmente no que concerne à noção de pertencimento.

Esta noção será abraçada pelas instituições a partir do momento em que se perceba a existência do *neotribalismo* que Maffesoli (2007, p. 246) formula pela possibilidade de que “no cerne de uma massa multiforme há uma multiplicidade de microgrupos que escapam às diversas predições ou injunções de identidade habitualmente formuladas pelos analistas sociais”. É necessário perceber que a socialidade que se afirma atualmente solicita sua contemplação numa revisão das instituições que se firmaram local de construção do saber.

Assim como as contradições das múltiplas identificações tribais se afirmam nos sujeitos, é preciso compreender a *harmonia conflitual* própria às sociedades. Faz-se necessário a assunção do vitalismo social em que reside o politeísmo de valores para além da moral estabelecida pela modernidade. É preciso relativizar os saberes, buscar a ordem específica da pluralidade popular, o saber vivido na compreensão e na experiência comum de um pensamento orgânico que põe as opiniões e a verossimilhança como sistematizações de conhecimentos. Emerge, clamando a plenos pulmões, o pensamento das ruas e das praças, “cimento emocional da socialidade”, por uma reunião dos saberes sem que prevaleçam hierarquias de qualquer espécie.

Esta transformação advinda deste saber da experiência, conforme as indicações explícitas no currículo, se dá no processo de criação artística: o processo de criação e a obra de arte podem confundir-se e acontecem conforme as características do jogo. De modo consciente, voluntário, livre, são uma evasão da vida real com tempo e espaço delimitados. No caso da cena, dá-se num corpo, estabelece ordem e suas próprias regras, buscando, como afirma Pareyson (2001), uma obediência para atingir o êxito. Seus componentes partilham de um segredo – artistas e público se compreendem numa comunidade de jogadores – numa supressão do cotidiano para as possibilidades imaginárias.

O jogo e o sagrado possuem esferas estreitamente vinculadas, entretanto o jogo não só provém da esfera do sagrado, mas representa também sua inversão. Ao derivar de cerimônias sacras, o jogo quebra a unidade que representa a potência do ato sagrado. A unidade baseia-se na conjunção do mito que narra a história com o rito que a reproduz e a põe em cena. Agamben mostra que jogo quebra a unidade de duas formas: como *ludus*, ou jogo de ação, faz desaparecer o mito e preserva o rito; como *jocus*, ou jogo de palavras, cancela o rito

e deixa sobreviver o mito.

O jogo, então, liberta e desvia a humanidade do sagrado sem simplesmente o abolir. Isso ultrapassa a esfera religiosa. Trata-se de um novo uso dos saberes e poderes que, quando não mais observados, mas jogados, abrem a porta para um novo uso permitindo novas identificações.

É nesta lógica de identificar-se que se dá a qualidade da experiência na socialidade. São as identificações que levam ao sentimento de pertencimento que impulsiona o grupo, que favorece o jogo, numa rede rizomática e não linear. O jogo, assim como o entre, o presente, o meio, o prazer passam a ser constitutivos do indivíduo, e por isso, são da ordem da compreensão real do experiencial. O jogo tem caráter profundamente estético, e como apresenta Huizinga (2007), no jogar, na ação, constrói suas regras – assim como a socialidade constrói sua ética no cotidiano.

A partir de Huizinga (2007), há a afirmação de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, o jogo encerra em si um determinado sentido; tem uma função significativa, o que implica na presença de um elemento não material em sua própria essência. Ao buscar delimitar suas funções, as diversas teorias têm em comum o pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não é o próprio jogo.

O jogo, cuja intensidade, fascinação e capacidade de exercitar é a sua própria essência e característica primordial; tem um caráter profundamente estético. É uma totalidade que possui uma realidade autônoma. Encontra-se na cultura como elemento dado existente antes da própria cultura. O jogo baseia-se na manipulação de certas imagens, numa imaginação da realidade – no sentido de transformação da realidade em imagens. Como afirma Huizinga (2007), por trás de toda expressão abstrata está oculta uma metáfora e toda metáfora é um jogo de palavras – assim, ao dar expressão à vida, ao cotidiano, o sujeito cria outro mundo.

O jogo é uma atividade voluntária, cuja primeira característica fundamental é o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. A partir destas afirmações, Huizinga (2012) destaca uma série de características das quais aproprio-me para dar sequência a esta compreensão de como se dá a arte como saber-poder no dispositivo currículo. A segunda, intimamente ligada à primeira é o fato do jogo não tratar da vida corrente ou real, trata-se, portanto, de uma evasão desta vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. É atividade temporária com finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nesta própria realização.

A terceira característica é o isolamento, a limitação. O jogo é jogado até o fim dentro de limites de tempo e espaço, possuindo caminho e sentido próprios. No caso da limitação de tempo, o jogo inicia, decorre como mudança, movimento, alternância, sucessão, separação e acaba em determinado momento. Mesmo depois deste suposto fim, permanece como uma criação nova do espírito, conservado pela memória como um tesouro, transmitido como tradição, repetido e alternado infinitas vezes. A limitação espacial se processa e existe num campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Numa relação com o apresentado por Agamben (2012), esta representação do lugar sagrado encontra-se no terreno do jogo, porém, constitui-se mundo temporário dentro do mundo habitual.

A quarta e última característica fundamental apresentada por Huizinga (2006) é o fato de o jogo criar ordem e ser ordem. Introduce na imperfeição do cotidiano uma perfeição temporária. É talvez devido a esta relação entre jogo e ordem que o leve ao domínio da estética. É relativo à percepção de ritmo e harmonia, gera uma ordem própria, num impulso de criar formas ordenadas. É também da esfera da ética, estando além do bem e do mal, as qualidades do jogador são postas à prova diante da necessidade de obediência às regras criadas, formando uma comunidade. A comunidade de jogadores é constituída pela partilha de algo importante, o jogo torna-se um segredo partilhado entre os membros desta comunidade. Dentro do jogo, as leis e costumes do cotidiano perdem a validade, numa supressão do mundo habitual onde fazemos coisas e somos diferentes. Temos aí a capacidade de tornarmo-nos outros.

Os dois aspectos fundamentais do jogo são: ser uma luta por alguma coisa e/ou ser a representação de alguma coisa, aspectos que podem confundir-se e tornar-se um amálgama durante um momento do jogar. A representação, aqui, configura a realização de uma aparência. Mais do que mostrar, é imaginação. A função de construir imagens, imaginar, é prioritariamente poética, sendo o jogo extremamente próximo ao que se compreende por processo de criação nas artes da cena.

Assim como nas artes, o saber da experiência deve reconhecer-se despojado de qualquer uma lei geral e predisposta, mas uma legalidade estabelecida pela própria experiência, única, como uma regra individual da obra de arte. Aproprio-me da concepção de Pareyson (2001) ao afirmar que na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa defender que na arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela ausência de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo. Como para este saber-poder, a norma

deve ser ele mesmo, não a obediência a leis universais, mas as regras do jogo constituído, a elaboração de si para uma sociedade.

Percebo que esta linha de força, como arte, ao implicar-se na legalidade da obediência a si mesma, concilie liberdade e lei, contingência e necessidade, inventividade e norma, criação e rigor, originalidade e legalidade. O educador media um processo de construção de conhecimento bem como sua legalidade interna, e a tal legalidade ele é o primeiro a estar submetido. Na asserção de Pareyson (2001, p. 184),

[...] extremamente livre e criador enquanto cria não somente a obra mas também a lei que a governa, e este é o único modo como ela se deve deixar fazer; mas, ao mesmo tempo, vinculadíssimo e sujeito a uma lei inviolável e extremamente severa, que é aquela mesma legalidade que ele desencadeia no ato de conceber a obra: autor e súdito, inventor e seguidor, criador e subalterno, ao mesmo tempo. (PAREYSON, 2001, p. 184)

A única lei universal é não haver outra lei senão a regra individual. Isto quer dizer que a obra de arte, em si mesma pode ser lei daquela mesma atividade de que é produto, ao que ele governa e rege aquelas mesmas operações das quais resultará. O processo artístico é fiel a si mesmo e não a uma regra externa *a priori*, por isso configura-se linha de força. Pode buscar ser a área de conhecimento a que se propõe construir, num currículo para além do currículo, mas pensado em si mesmo como o próprio conhecimento. Processo e produto resultariam tal como ele próprio se propõe ser, porque foi elaborado do único modo como se permitiu fazer, realizando uma adequação de si consigo como Pareyson (2001, p. 185) propõe sobre a obra: “contigente na sua existência, mas necessária na sua legalidade; desejada, na sua realidade, pelo autor, mas na sua interna coerência, por si mesma”.

Ao propor-se como a própria área de conhecimento a que pretende construir, neste caso específico, as artes da cena são ao mesmo tempo lei e resultado da sua formação, existindo como conclusão de um processo estimulado, promovido e dirigido por si mesmo. Em um processo operativo, o êxito do dispositivo currículo identificar-se-ia com a consciência da descoberta da obra em si e do sucesso que o artista tem e quando lhe acontece encontrar ou triunfar.

Neste ponto de vista, o processo artístico é caracterizado pela contemporaneidade de invenção e execução, e de incerteza e orientação. Encontrando-se nestas características, o currículo pode ser ao mesmo tempo criação e descoberta, liberdade e obediência, tentativa e organização, escolha e cooperação, construção e desenvolvimento, composição e crescimento, fabricação e maturação.

Nesta perspectiva, o valor do currículo estaria em sua dinamicidade e criatividade. Como Deleuze (1996) aponta para o dispositivo, percebendo suas linhas de forças não como de sedimentação, mas de atualização e de criatividade, estando inteiro na consciência de seu inacabamento. Assim como na arte, o processo seria parte do próprio currículo: aplacado, sem ser extinto; consolidado, sem enrijecimento.

### 3.4 AS ARTES DA CENA NA UNIVERSIDADE: UM EXEMPLO ENTRE FORÇAS

Começo este item ressaltando um ponto peculiar: seu foco são as Licenciaturas. Considero que é a partir da formação dos professores, documentada em seus currículos, que serão construídos os novos currículos das instituições de ensino onde os egressos atuarão, dando continuidade ao processo educacional ao qual me dedico por acreditar que a trajetória formativa da graduação é bastante determinante para a prática profissional destes sujeitos, bem como para a perpetuação deste desenho de dispositivo a partir das forças que se estabelecem.

No Brasil, a formação de professores ganhou uma legislação específica no ano de 1961, a partir da Lei 4.024 (BRASIL, 1961). O termo Licenciatura Plena, porém, aparece significando formação de professores, na Lei 5.692, de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Em seu Capítulo V, dedicado aos professores e especialistas, orientava que a formação mínima para o exercício do magistério em todo o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, deveria ser a habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a Licenciatura Plena (BRASIL, 1971) – com formação e atuação polivalente. Esta lei que também estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de Primeiro e Segundo Graus foi posteriormente revogada pela Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), pela emergência de uma revisão de todo o sistema de ensino para a adequação à nova Constituição Federal (1988), forjada para a mudança da estrutura políticoeconômica do país. Fica para trás a ditadura dos militares, e a atual democracia começa a ser exercida.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece diferentes paradigmas para a Educação Formal, em acordo com as novas conformações sociais. Entre seus princípios estão: o pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação escolar; a importância da experiência extraescolar; e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Com estes fundamentos, as instituições de ensino passaram a ter maior autonomia, cabendo a elas elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação direta dos docentes. A valorização do papel do professor fica ainda mais evidente no Título VI da nova LDB, que instrui sobre a atuação dos profissionais da educação e sua formação. Em seu Artigo 62, determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em Nível Superior, em curso de *licenciatura*, de *graduação plena*, em Universidades e Institutos Superiores de Educação.

Para dispor sobre a formação em Nível Superior de professores para a Educação Básica, foi instituído o Decreto n. 3.276 de 1999. Em seu Artigo 5º este decreto estabelece a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, que deverão observar as seguintes competências: a compreensão do *papel social da escola*; o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus *significados em diferentes contextos* e de sua articulação interdisciplinar (BRASIL, 1999). A estas, anexo o 12º objetivo da Educação Superior, exposto do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001<sup>23</sup>,

incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), *pluralidade cultural*, meio ambiente, saúde e *temas locais*. (BRASIL, 2001)

Estes princípios postos em destaque, aliados ao conhecimento advindo da experiência – que as referidas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002a) afirmam como um dos itens a ser contemplados para a definição curricular dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências – justificam minha posição sobre o currículo. Isto porque, como se pode constatar ao observar esta trajetória legal, passou-se da desvalorização do professor, como simples executores de uma ordem educacional gerada por instâncias governamentais à função de construtores e sistematizadores de conhecimento, facilitadores da aprendizagem, figuras com um papel definido dignamente perante a sociedade. De meros transmissores da verdade absoluta e racional, passaram a ser considerados mediadores de relações dialógicas e

---

23 Saliento que me refiro a este Plano por ser o vigente no momento em que foi realizada a análise dos currículos. Este ano (03/06/2014) foi aprovada a Lei referente ao novo Plano Nacional de Educação, após três anos de tramitação.

contraditórias entre pessoas, seus saberes, seus fazeres e seus dizeres.

De posse destes conhecimentos, apresento as primeiras incursões da Dança e do Teatro pela formação em Nível Superior – as Licenciaturas em Dança e em Teatro da Universidade Federal da Bahia.

### **3.4.1 Forças em percurso: a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia**

Em 1956, sob a determinação do primeiro Reitor da então Universidade da Bahia – atual Universidade Federal da Bahia (UFBA) –, professor Edgard Santos, foram fundadas as Escolas de Dança e de Teatro. De acordo com Araújo (2005), estas Escolas foram parte de um processo de aglutinação dos centros acadêmicos da cidade de Salvador, promovido por este reitor, que viria a criar a Universidade da Bahia em 1946.

Segundo Mascarenhas e Robatto (2002, p. 81),

Em 1956, o reitor da Universidade (Federal) da Bahia dá partida a um dos processos pioneiros no âmbito das demais Universidades Brasileiras, implantando um movimento artístico, com ênfase nas atividades cênicos-musicais. Um movimento revolucionário de caráter contemporâneo, nada “acadêmico”, em termos estéticos, porém acadêmico-universitário na sua estrutura organizacional pedagógica, com ênfase nas atividades de extensão, promovendo, a par das atividades de ensino de graduação, cursos livres e seminários num intenso intercâmbio com professores de gabarito internacional, estimulando a realização de pesquisas sobre manifestações culturais regionais e realizando apresentações públicas didáticas além de grandes espetáculos cênicos com padrões equiparáveis às montagens profissionais, atividades essas essenciais à natureza cultural e promocional de sua proposta.

Este projeto previa a criação de um pólo artístico de vanguarda desta Universidade no país. Para tanto, segundo as autoras, o dirigente consultou e contratou pessoas que faziam parte da linha artística, técnica, pedagógica e estética que considerava as mais avançadas da época, em parâmetros mundiais. Para diretora da Escola de Dança, foi contratada a coreógrafa polonesa, radicada em São Paulo, Yanka Rudzka. Fruto da Dança Expressionista Alemã, Yanka Rudzka reagia contra o excesso dramático subjetivo desta estética, buscava uma dança mais enxuta, despojada, mais universal, que ela denominava “dança expressiva contemporânea” (MASCARENHAS; ROBATTO, 2002, p. 86).

Como afirmam as autoras, esta coreógrafa detinha uma visão cultural universal e

contemporânea, e sua proposta para a implantação desta instituição visava sua projeção para o futuro, dialogando a realidade cultural local com disciplinas teórico-criativas, específicas da dança e disciplinas de áreas afins. Desta forma, poderia afirmar que a Escola de Dança fora fundada sob as intenções de princípios interdisciplinares e dialógicos, e que “[...] relega ao segundo plano uma exploração elitista da Dança, promovendo uma relação íntima e fluida por meio de seus processos criativos.” (ARAÚJO, 2005, p. 104). A coreógrafa dirigiu a Escola de Dança até 1959.

Durante seus primeiros anos, as escolas de artes da UFBA tenderam para uma estética colonizada, oriunda de uma formação com forte influência europeia, principalmente alemã (Dança e Música) e norte-americana (Teatro).

O período de fundação destas escolas fomentava ainda mais esta dicotomia entre o local e os paradigmas colonialistas do Primeiro Mundo. A Europa encontrava-se em declínio após o período das duas grandes guerras. O mundo fora repartido em dois blocos, cada um representava um sistema político-econômico antagônico ao outro: o capitalista e o socialista – confronto ideológico que viria a ser chamado de Guerra Fria. Este processo se intensificou com a expansão do socialismo, levando os Estados Unidos a uma atitude defensiva, situação agravada pela ameaça tecnológica, empreendida pelos dois países com seu poderio bélico: a bomba atômica. O que viria a afastar a ideia de um conflito direto que poderia vir a acarretar uma guerra termonuclear. Neste processo indireto de confrontação, as duas potências perdiam força, e a relação bipolar aparentava estar prestes a desaparecer, pois a ordem internacional caminhava aceleradamente para a diversidade.

Este caminho era o processo de descolonização (KOSHIBA, 1996), um reajuste das áreas periféricas aos novos interesses próprios da fase seguinte do capitalismo, correspondente à outra forma de exploração colonial. Transição do capitalismo industrial para o organizacional, a característica de exploração passa a ser desenvolvida pelas multinacionais através da implantação direta de unidades industriais na periferia, e da intensa exploração de sua força de trabalho abundante e barata. Historiadores costumam se referir ao fenômeno de descolonização: processo de emancipação afro-asiática no século XX, posterior à Segunda Guerra Mundial. Este movimento teve suas raízes nas contradições inerentes ao próprio processo colonizador – os instrumentos ideológicos da emancipação haviam sido fornecidos pelo arsenal de ideias das metrópoles – fatores que influenciaram e continuam a influenciar a construção das IES no Brasil.

No Brasil, vigorava o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcado por transformações de grande alcance, principalmente na área econômica. Segundo Koshiba

(1996), este governo enfatizava o crescimento econômico industrial, e sua política desenvolvimentista estava baseada no estado enquanto instrumento coordenador do desenvolvimento, estimulando o empresariado nacional, favorecendo a entrada do capital estrangeiro através de empréstimos e investimentos diretos – o que reforçava a nova empreitada capitalista das multinacionais.

No ocidente, as artes caminhavam para um pós-modernismo que nos influenciaria a partir das décadas de 1970/1980/1990. Nossa influência direta era da arte moderna, oriunda do modernismo filosófico, artístico, cultural, que começava a se delinear no final do século XIX e início do século XX:

O artista moderno queria ter a sensação de criar algo novo, de inventar e não apenas copiar. [...] o modernismo de fato configurou-se como uma quebra absoluta de paradigmas estéticos que vinham vigorando durante muitos séculos. A expressão do momento propunha-se a exercer um papel até político. Não era mais possível na virada do século, perante tantas mudanças sociais, científicas e econômicas, produzir uma arte ilustrativa, com finalidade apenas de fruição estética. (SILVA, 2005a, p. 50-51)

Estes são contornos diretos do movimento em cujo seio emerge o expressionismo alemão. Seus artistas buscavam refletir o estado em que se encontrava a Alemanha após a primeira guerra mundial. Durante o período da segunda guerra mundial, Hitler considerou o expressionismo uma arte degenerada, por seu forte cunho político e ideológico, de crítica social, forçando os artistas a migrarem para os Estados Unidos. Com o fim deste novo período de horror, os expressionistas voltam a denunciar seu sofrimento por meio de “imagens violentas, chocantes, arrebatadoras” (ARAÚJO, 2005, p. 94).

É neste momento de dispersão que os artistas deste movimento encontram os brasileiros, criando uma situação propícia à semeadura de novos olhares e atitudes de vanguarda, que viria ser reprimida veementemente durante o regime militar, a partir de 1964. A dança expressionista alemã chega à Bahia através de Yanka Rudzka, e é reafirmada após sua saída, durante a vigência do mandato de Rolf Gelewsky na direção da Escola de Dança da então chamada Universidade da Bahia. A vertente abordada nesta escola foi a do trabalho de Mary Wigman (1886-1973), por sua relação direta na formação dos dois dirigentes citados. Discípula e assistente de Rudolf Laban, as obras de Wigman eram caracterizadas por uma movimentação densa, acentuada pelo uso de máscaras.

Fundamentada nestes pilares, a Escola de Dança passa por diferentes fases, com características bastante peculiares, que serão refletidas em suas estruturas curriculares, até

fixar-se em seu atual endereço – desde 1993 – e iniciar a fase introdutória da formulação de seu atual currículo, em 2001.

O primeiro curso de formação de professores em dança aparece após o retorno da citada diretora para São Paulo, e a chegada do novo diretor, Rolf Gelewsky, empossado em 1960. Assumiu rapidamente os encargos administrativos, artísticos e pedagógicos da escola. Com uma mentalidade objetiva e um sistema de trabalho metódico, ele iniciou e consolidou o processo de estruturação da Escola de Dança. Instituiu, em 1961, ainda de modo provisório, os seguintes cursos:

1. Fundamental – básico – duração: um ano;
2. Magistério Elementar – nível médio – preparatório;
3. Dançarino Profissional – superior – correspondente ao Bacharelado;
4. Magistério Superior – superior – correspondente à Licenciatura.

Adaptou a estrutura já existente a seu método de ensino, que tratava racionalmente/formalmente os *fatores da dança* partindo de três princípios básicos:

1. Estrutura musical e transposição coreográfica formal;
2. Hierarquização dos espaços no palco;
3. Análise dos modelos coreográficos formais do ponto de vista do desenho, corporal ou espacial, à revelia de sua significação ou intenção.

Durante este período, a Escola de Dança isolou-se, não estabeleceu relações extramuros, afastando-se da realidade da cultura soteropolitana. Pouco antes de sua saída voluntária da instituição, em 1968, Rolf Gelewsky coordenou uma equipe formada por professores para estudar a reformulação da grade curricular.

Em 1970, uma equipe de professores liderada pela então professora chefe do departamento de dança da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Dulce Aquino, elaborou a estrutura curricular definitiva dos cursos de Dançarino Profissional e Licenciatura em Dança – atendendo às exigências do Conselho Federal de Educação – que viria a ser devidamente regulamentados pelo Parecer nº 641/71 e pela Resolução s/nº de 19 de agosto de 1971, estabelecendo um currículo mínimo em nível federal (MASCARENHAS; ROBATTO, 2002).

Organizando-se em dois Departamentos, Técnicas Corporais e Teoria e Criação Coreográfica – que em seus nomes já encerram a dicotomia cartesiana entre corpo e mente –, até o ano 2000, o currículo mínimo conferia dois títulos: Dançarino e Licenciado em Dança. Era constituído por um conjunto de matérias divididas em: Matérias Básicas (as quais/em que timidamente aparecia a ainda chamada dança folclórica); Matérias profissionais comuns;

Matérias profissionais da Licenciatura em Dança – sua inscrição era por disciplinas semestrais, no sistema de créditos.

### 3.4.2 Forças em percurso: a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia

A Escola de Teatro surgira no mesmo período sob a direção do recifense, descendente de família portuguesa e espanhola, Eros Martins Gonçalves, que, formado médico psiquiatra, viria a abandonar esta carreira para dedicar-se à pintura e ao teatro. Posteriormente cursou a *Slade School* e o *Ruskin College of Oxford*, vivenciando e absorvendo a prática teatral inglesa. Retornou em 1946 ao Brasil para dar continuidade a suas atividades, principalmente como cenógrafo. De acordo com Leão (2006), criou nesta época a Sociedade Brasileira de Marionetistas, junto com outros artistas, demonstrando sua ligação com as formas espetaculares do nordeste brasileiro. Sobre isto, o próprio Martim Gonçalves afirma:

Tudo que fiz ou possa fazer no teatro, sei bem, que dependem daqueles espetáculos da Campina da Casa-Forte. Muitas vezes voltei a encontrar o tablado e o telão pintado do pastoril.

Acreditei sempre na realidade das sombras, dos bonecos do mamulengo, mesmo quando vim a descobrir a existência de um homem por trás da cortina. Nunca me rendi à evidência do Dr. Babau que falava por todos os bonecos – para mim, eram vozes diferentes que vinham daquela gente pequena que se movia acima da cortina. E eu ainda não conhecia o ajudante do Teatro japonês, que se supõe, a gente não vê. Consciência mágica do Teatro. (GONÇALVES, 1958 apud LEÃO, 2006, p. 111)

Este trecho, vinculado a sua atitude, demonstra a valorização das manifestações espetaculares cotidianas, características de seu local de nascimento, que ele vai buscar de diferentes formas dialogar com os ditos saberes universais do teatro, aprendidos em sua estadia na Europa, no Rio de Janeiro, em seu retorno para Recife, até chegar a Salvador. Martim Gonçalves não aceitou imediatamente o convite para a criação da Escola de Teatro, alegando não conhecer suficientemente o meio e a ambiência baiana (LEÃO, 2006). Resolveu então vir primeiro como professor de um curso intensivo de História do Teatro, e só após estabelecer relações e verificar as possibilidades de implantação deste projeto, aceitou a proposta. Em 1961, Martim Gonçalves afasta-se da instituição.

No período de seu surgimento, a Escola comportava dois cursos: Interpretação

Teatral (posteriormente Curso de Formação do Ator – assim permanecendo até 1985, criação do Bacharelado em Interpretação Teatral), de nível médio, e Direção Teatral, de nível universitário.

Neste momento, o mundo transitava entre as diferentes fases do capitalismo, tendo saído do mercantilismo para a industrialização crescente, chegando ao capitalismo organizacional das grandes multinacionais, estimulando novas migrações, globalizando situações, fomentando novas formas de colonização. A ciência investigava o sujeito, sua presença e suas relações, a vida coletiva, as individualidades – lançou mão da segurança das verdades científicas do Pensamento Moderno, forjara diferentes taxonomias para estudar a humanidade. A História e a Sociologia se apropriam de fatores biológicos como explicações para fatores sociais, a fim de tornar-se parte do supervalorizado conhecimento científico.

Na Arte, escritores como Dickens, Tolstoi, Dostoievski, Taine viam como seus deveres poderiam construir uma realidade para explicar o comportamento humano como determinação de “raça, meio ambiente e momento” (BERTHOLD, 2004). O naturalismo de Émile Zola cunha uma abordagem que se tornou marco para a luta social contra a burguesia convencional. Buscava-se eliminar toda a fantasia subjetiva da arte. A coletividade passa a ser o herói do drama.

A denúncia da ordem social existente toma contornos revolucionários, sendoafiada pelo expressionismo e pelo teatro proletário e político após a Primeira Guerra Mundial. A agressividade caminha do texto para a encenação. A relação diretor *versus* texto leva a uma destruição da antiga estrutura da peça como tal. Acontece uma rápida sucessão com sobreposição de diferentes estilos, em poucas décadas: “naturalismo, simbolismo, expressionismo, teatro tradicional e teatro liberado, tradição e experimentação, drama épico e do absurdo, teatro mágico e teatro de massa” (BERTHOLD, 2004, p. 452).

As muitas re-invenções do teatro garantem papel de destaque ao diretor. Definidor de tudo o que há na e para a cena, todos os elementos constitutivos do espetáculo, do ator ao texto, estão a serviço de sua proposta. As oposições entram na discussão da seguinte questão: teatro para entreter ou para ensinar? Brecht propõe seu teatro épico, sua peça didática, a quebra da quarta parede. Entra em cena a “significação social”. O teatro rompe as fronteiras geográficas. O cinema surge como arte autônoma. O musical supera a opereta, com seu ritmo agressivo, dança, pantomima e aparato cênico. “Os teatros do mundo tornaram-se propriedade comum do teatro mundial” (BERTHOLD, 2004, p. 452).

Estes paradigmas não foram ignorados no Brasil. Houve um trânsito de companhias estrangeiras no país, o que incentivou a uma busca pela modernização do espaço teatral para

comportar as novidades trazidas pelas propostas de montagem. O teatro baiano só vem conhecer esta modernização depois das duas grandes guerras mundiais (LEÃO, 2006), apesar de alguns movimentos na década de 1920, é a partir de 1940 que o movimento dos amadores cariocas, paulistas e pernambucanos vem fomentar o que viria a ser um marco da modernização do teatro no país: o Teatro Brasileiro de Comédia, com um repertório internacional e produções sofisticadas. Ao mesmo tempo, ocorriam diferentes movimentos de estruturação de diferentes estéticas teatrais propostas para as divergentes ideologias da população.

A Bahia vive a decadência do modelo agroexportador e a incipiente industrialização. Na política, o tenentismo reveste-se do conservadorismo das oligarquias baianas e ruma ao poder. No Teatro surgem diversos grupos de amadores. Seus elencos eram formados por senhoras e jovens da sociedade soteropolitana. Os setores da burguesia passam a se interessar pelo teatro, até então reservado à classe média e proletariado. Os amadores ressentem-se da ausência de orientação artística e cultural, o que torna o solo propício para a implantação do projeto das artes do reitor Edgard Santos e das Escolas de Dança, Música e Teatro.

Com a chegada do regime militar, as escolas enfrentaram diversas crises, desde a falta de verba ao declínio de sua produção. Em 1968, conta com a reforma universitária que pressupõe primeiramente a organização da universidade em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas – Lei 5540/68, Art. 11 (BRASIL, 1968). Neste ano foi criada a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), que reuniu as três escolas fundadas sob a proposta de Edgard Santos.

Nas então chamadas artes cênicas foram criados currículo mínimos para os cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (1973) e, Bacharelado em Artes Cênicas com habilitações em Direção Teatral, Interpretação Teatral, Cenografia, e Teoria do Teatro (1974) – sendo apenas as duas primeiras integrantes do quadro desta instituição.

De acordo com a Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 (BRASIL, 1973), o currículo da Licenciatura teria a seguinte forma, a partir das seguintes matérias suscetíveis de acréscimos no nível de currículo pleno:

1. Na Parte Comum:

- Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas,
- Estética e História da Arte,
- Folclore Brasileiro,

- Formas de Expressão e Comunicação Artística.

## 2. Na Parte Diversificada:

- Evolução do Teatro e da Dança,
- Expressão Corporal e Vocal,
- Encenação,
- Cenografia,
- Técnicas de Teatro e Dança.

Esta reforma curricular engessou todo o ensino de artes em nível universitário no Brasil, desarticulando seus fundamentos e práticas pedagógicas e esvaziando o sentido cultural da sua ação na comunidade, tendo uma aplicação adequada apenas ao ensino das ciências exatas.

Posteriormente a Escola de Música e Artes Cênicas demonstrou sua inviabilidade administrativa e as unidades voltaram a viver sua autonomia como Escolas independentes. A reforma curricular que se seguiu foi formulada após alguns anos do retorno da autonomia das escolas e teve como proposta repensar este lugar da arte na educação formal, intencionando construir um currículo que atendesse às necessidades específicas da formação do profissional, vinculando prioritariamente a teoria e a prática num ciclo entre o fazer e a reflexão sobre o fazer, gerando um conhecimento proveniente da prática.

### **3.4.3 Perspectivas curriculares: dança entre poderes e saberes**

Para analisar os currículos vigentes das Escolas de Dança e de Teatro, foi necessário compreender que eles são fruto de um longo processo de transformações construídas por múltiplas identificações ocorridas naquelas instituições por aqueles que as constituíram e constituem.

O sistema do currículo do curso de Licenciatura em Dança foi pensado para cumprir uma função interdisciplinar, onde as aulas fossem laboratórios teórico-prático-criativos e os professores tivessem a função de facilitadores, interagindo com os alunos a partir de um método participativo. Por considerar ensino, pesquisa e extensão como procedimentos de caráter formativo, eram previstas, estimuladas e creditadas às atividades extracurriculares realizadas pelos alunos.

A proposta para o novo curso de Licenciatura em Dança foi aprovada pela Câmara de Graduação da UFBA, por unanimidade, ao dia 18 de janeiro de 2005, através do Parecer e Voto nº 036/05. Defendia as necessárias modificações para um curso de dança que reafirma corpo e mente como dimensões integradas; apresentava seus objetivos, princípios, organização dos componentes curriculares, carga horária total e equivalências entre estes e os anteriores – sendo então aprovada levando em consideração seu tempo de experimentação e aperfeiçoamento, seu caráter inovador, e trazia a esperança de que viria a inspirar outros cursos.

A proposta afirma que o currículo mínimo implantado em 1971, não alterado por 27 anos, rompeu totalmente com o sistema seriado que fragmentava o ensino estrutural, metodológico, conceitual, educacional e filosófico, que causou um desfavorecimento do pensamento crítico-analítico, o isolamento dos saberes, a fragmentação do pensamento, o divórcio das estruturas intrauniversitárias, a dissociação da teoria, da prática, do ensino, da pesquisa, da extensão, das disciplinas e conteúdos curriculares. A partir destas referências, defende que mantê-las contraria as transformações dinâmicas da contemporaneidade. Em outra direção, afirma que Morin nos convida a um conhecimento em movimento, em progressão constante do todo às partes e das partes ao todo.

Assim, justifica a reformulação curricular a partir de três pilares, fundamentados, sobretudo, nos princípios da complexidade do mundo pós-moderno, indicados por este autor.

O primeiro é uma revisão da educação a partir dos princípios das relações do mundo contemporâneo, na chegada do século XXI, a partir da alteração de visões, valores, comportamentos, formas de percepção e expressão. A relação constituída de maneira dinâmica e mutável do espaço-tempo na atualidade provoca a quebra de conceitos e paradigmas, estabelecendo significados e representações complexas e originais. Para lidar e compreender esta realidade, o tradicional modelo de educação se encontrava obsoleto. Emergia a necessidade de se estudar a desordem, olhar para além das fronteiras que demarcavam as disciplinas. Assim, enfatiza os pressupostos de Edgar Morin para atender às tendências de intercâmbios, permutas e diálogos entre as diferentes áreas do saber. Não mais comportando as concepções clássicas, o paradigma da contemporaneidade propõe múltiplas dialogias, valorizando substancialmente a alteridade: o “outro” torna-se objeto de interesse e atração. Para tanto, este novo currículo busca no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1999) quatro pilares do conhecimento que deverão servir, no futuro, como bases para informar e nortear competências: aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser.

O segundo apresenta-se como o próprio contexto da universidade. A necessidade de sua atualização como instâncias formativas, produtivas e transformadoras, por meio de políticas e práticas educacionais. Enfatiza a iniciativa da Pró-reitoria de Graduação da UFBA (PROGRAD) de propor o Programa de Reconstrução Curricular, em meados do ano 2000, para iniciar um processo coletivo, um fórum de coordenadores colegiados a fim de respaldar as mudanças, repensando o modelo educacional vigente nesta instituição.

O terceiro é uma re-significação da noção de Dança, a partir da relação corpo e mente. A mente não é mais hegemônica, o ser humano encontra-se integrado em suas diferentes funções, gerando uma nova concepção corpo/mente, proporcionando uma ruptura com a fragmentação do pensamento, e a compartimentalização do humano.

A Escola de Dança assumiu esta proposta e compreendeu a necessidade desta reforma curricular para atender ao imperativo de uma práxis pedagógica da Dança, condizente com os atuais paradigmas, criando uma coerência entre teoria e prática, parte e todo.

Filosófica e ideologicamente, este projeto pedagógico foi concebido a partir do reconhecimento da arte enquanto campo do conhecimento, da identificação e compreensão do que contemporaneamente ativa os processos de reflexão e produção de novos conhecimentos, da sintonia com os novos tempos e as características dos contextos sócio-culturais, da totalidade do desenvolvimento do aluno, indivíduo e sujeito social, da promoção da articulação de saberes pelo estudante – corresponsável por sua própria formação –, do professor mediador e facilitador do ensino-aprendizagem, do exercício criativo como enfoque primário com vistas à produção de novos paradigmas estéticos.

Em sua estrutura, este currículo se propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, equacionando três centros de orientação: o aluno, o conhecimento e o contexto. Sua matriz curricular configura-se a partir de três módulos simultâneos, compostos por 15 alunos acompanhados por no mínimo dois professores. O curso apresenta um total de três anos, identificados por três temas como eixos centrais: **contemporaneidade** (primeiro ano), **identidade/diversidade** (segundo ano), **a prática do ser cidadão enquanto profissional artista e educador** (terceiro ano). Estes são considerados transversais e desenvolvidos em todos os módulos.

Assim, este currículo segue tomando forma no cotidiano da sala de aula há 11 anos consecutivos após sua aprovação, discutindo e atualizando a prática de seus docentes, formando novos profissionais de dança, professores licenciados, para atuar na sociedade brasileira contemporânea. Saliento que ele vem sofrendo alterações em sua prática cotidiana, e está em vias de sofrer uma nova reformulação geral.

Percebo no documento a existência de iniciativas pioneiras que deram um caminho para a revisão de padrões educacionais da Modernidade, visando à construção de um padrão que atenda aos novos desafios da vida. Ainda há situações, porém, em que, por enraizamentos de padrões Positivistas, que forjaram a grade curricular assumida pela instituição durante tantos anos, emergem conceitos e procedimentos do método cartesiano de organização do conhecimento. Existe a necessidade das certezas e de um não saber ainda conviver unicamente com os riscos e as probabilidades do imprevisível. E é em meio à convivência entre as razões representantes do absolutismo da ciência moderna e as contradições representantes da epistemologia do cotidiano, que prossigo nesta análise do documento.

Início pelas questões de fundamentação do próprio documento. No anseio de alcançar uma pós-modernidade, recorre-se primeiramente à Complexidade moriniana, buscando forjar no seio do que viria a ser uma Reforma pelo e para o Pensamento Complexo. Este, segundo o próprio Morin (2000), se caracterizaria por buscar colocar em dialógica as ideias de ordem, de desordem e de organização, dialógica que utiliza o separável, inserindo-o na inseparabilidade, buscando uma combinação – mais uma vez dialógica – entre a utilização da lógica dedutivo-indutivo-identitária e sua transgressão nos “buracos negros” onde cessa sua operacionalidade. Parte-se do pressuposto de que no contexto atual, não cabem mais os paradigmas da compartimentalização e linearidade.

Neste ponto, porém, o currículo vincula os quatro pilares do conhecimento, organizados pela UNESCO (DELORS, 1999) para que a educação formal possa responder ao que acredita serem suas missões. São efetivamente chamados pela UNESCO de “quatro aprendizagens fundamentais” que se propõem ser, ao longo de toda a vida, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, a aquisição dos instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, a colocação em prática dos conhecimentos adquiridos para poder agir sobre o meio; *aprender a viver juntos*, participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes para melhor desenvolver a personalidade do indivíduo para estar à altura de agir com capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal cada vez maiores. No entanto, estas quatro vias do saber, se constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Estes princípios, por mais que se proponham separadamente, se unem por seus pontos comuns. Embora apareçam determinantemente separados e separáveis na sua apresentação, constituem itens inseparáveis na organização do sujeito. São prioritariamente aprendizagens e funcionam como se a escola fosse o local de maturação de uma identidade (a

que ele chama de personalidade) construída pelo indivíduo ao longo de toda a vida. Ora, esta noção de identidade forjada ao longo da vida está intrinsecamente ligada ao indivíduo do conhecimento científico e, portanto, cartesiano. A proposta tem seu mérito pela compreensão de que a escola não deve ser apenas tecnicista, mas isto já acontecia mesmo durante o processo de industrialização, salvo em determinadas propostas pedagógicas.

Esta visão precisa ser superada. A escola precisa ser compreendida como local onde o aluno vivencia todas as etapas necessárias para finalmente *aprender a ser*. Para tanto é condição *sine qua nom* que obtenha instrumentos para interpretação do mundo, ferramentas para o trabalho, competências para conviver em grupo e socialmente. Caso isto não aconteça continuará sendo apenas um jogo de palavras para a manutenção da ordem racional moderna. E isto é um lugar confortável para a reforma de uma instituição social que se acostumou aos moldes da Modernidade e ainda busca meios de se acomodar aos novos reveses.

Outro caminho atribuído ao referido currículo é a proposta de retirada do poder hegemônico da mente. A interpretação do método de Descartes para o Positivismo separa mente-corpo e coloca o corpo como um obstáculo à busca do conhecimento objetivo oriundo da verdade absoluta, o símbolo da subjetivação. Para reunir novamente corpo e mente, o documento recorre à parte dos princípios de Morin nos quais ele se apropria de especificidades como o conceito de anátomo-fisiologias do cérebro. Nas palavras do Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA (2004):

A mente já não é mais dominante e hegemônica. Edgar Morin, com base na concepção de Mac Lean do cérebro triúnico, abrangendo o paleocéfalo (herança réptil, fonte da agressividade, do cio, as pulsações primárias), o mesocéfalo (herança dos antigos mamíferos em que o desenvolvimento da afetividade e o da memória remota estão ligados), o córtex e o neocórtex que envolve as estruturas do encéfalo formando os dois hemisférios cerebrais, pondera “Ora, não há hierarquia mas sim permutações rotativas entre estas três instâncias cerebrais, isto é, entre inteligência/afetividade/pulsão, dependendo do momento e dos indivíduos, dominação de uma instância sobre as outras, o que indica não somente a fragilidade da racionalidade, mas também que noção de responsabilidade plena e lúcida só teria sentido para um ser controlado permanentemente por sua inteligência racional”. Conforme observa-se nesta citação, o ser humano é um organismo integrado em suas diferentes funções, propriedades e dimensões de vida, percepção e compreensão de si e do mundo. Reconhecido pela ciência, esta nova concepção de corpo/mente, que rompe com o pensamento fragmentado e com a noção de instâncias estanques de atuação humana, pode ser adotada como um fundamento básico de orientação, estruturação e concepção da práxis pedagógica da dança. Uma mudança de perspectiva nesse nível certamente afetará estruturas, conteúdos e métodos, tradicionalmente utilizados no ensino artístico. (ANEXO E, p. 08)

Maffesoli (2007) nomeia como positivismo sociológico, quando a Sociologia busca afirmar-se ciência através da transformação de fatos sociais em coisas, submetendo-os à razão e tornando-os mensurável, agregando valores alheios a seu objeto de estudo para ser aceita na seara do conhecimento científico. Da mesma forma este currículo procura “re-significar a dança” enquanto área de conhecimento apropriando-se de fundamentos das ciências exatas e da saúde para ser reconhecida. Não é o caso de desfazerem-se destes conhecimentos, mas de questionar qual a necessidade deles para exercer seu lugar enquanto saber.

A complexidade é inerente à dança, posto que é conhecimento vivo e em movimento visível no / pelo e para o corpo. É o lugar em que o sujeito se encontra em sua integralidade. Ao buscar afirmar-se como ciência apoiando-se nas ciências cognitivas, assume para si a impossibilidade de uma organização e sistematização própria, fazendo como Descartes ao aplicar os princípios matemáticos de conhecimento por considerar o melhor caminho para uma ciência perfeita.

Ao estabelecer a dança como área de conhecimento, a exemplo de Isabel Marques (2003, p. 146), compreende-se que “dança, enquanto arte, já incorpora valores e significados que são em si, relevantes para o processo educacional.” A dança pode ser pensada para além de servir enquanto recurso/tecnologia da educação formal para as demais disciplinas, mas pode comungar com elas, de um mesmo patamar. Então levanto a questão: por que os dois componentes curriculares que tratam diretamente da dança no processo educacional neste currículo são denominados “Arte como tecnologia educacional I e II<sup>24</sup>”? A dança precisa se legitimar a partir de outras áreas para se afirmar enquanto conhecimento, educação, arte? Isso não invalida as possibilidades de relações transdisciplinares entre seus conteúdos com outros saberes. No entanto, até que ponto isto significa sua descaracterização como conhecimento, por já possuir sua possibilidade de sistematização a partir de seus próprios instrumentos?

Outro ponto forte do documento analisado é a relação que tanto professores quanto alunos têm com o curso. Os primeiros são colocados como mediadores no processo educacional, os segundos, como corresponsáveis por sua formação, assim, como afirma Freire:

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se,

---

24 Em planos de curso atuais, os docentes adotam a nomenclatura “Dança como tecnologia educacional I e II”, porém esta alteração ainda não foi oficializada de acordo com os trâmites de alteração curricular oficiais da Universidade Federal da Bahia.

funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendo* com as autoridades, e não *contra* elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39)

Para dar conta disto, pode-se fazer uso do pressuposto de Marques (2003), ao afirmar que na dança os alunos devem ser cocriadores da própria dança e do mundo, que é múltiplo, relacional, indeterminado e em constante transformação.

Há que se salientar também a organização dos chamados conteúdos em componentes curriculares constituídos enquanto módulos de discussão de temas que devem dialogar a partir do eixo a que pertencem: suas ementas e os saberes requisitados pelas turmas em diálogo com os saberes dos professores. Isto vem coroar este documento como um dos poucos exemplos que buscam quebrar o isolamento das disciplinas pela circulação de conceitos e esquemas cognitivos (MORIN, 2007).

Uma questão, entretanto, emerge. O documento afirma buscar a relação entre os saberes, processos de teorizações e práticas criativas. Mas seus componentes apresentam-se divididos entre os específicos – quando o aluno tem acesso às teorias gerais da dança, das artes, da sociedade etc. – os componentes práticos – em que o aluno é levado a conceber suas técnicas de condicionamento corporal e de criação artística – os componentes pedagógicos – introduzindo o processo educacional nas teorias – e os componentes do estágio supervisionado (ou de prática pedagógica) – em que os alunos têm acesso aos conhecimentos didáticos gerais e da dança na educação, sendo também o momento em que faz seus estágios supervisionados e seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao separar, também hierarquiza estes conhecimentos, sendo ainda mais preocupante a dissociação dentro dos componentes específicos: estudos do corpo, processos criativos, e crítico-analíticos. Mais uma vez, são efetivamente separados os conhecimentos ligados ao corpo, à teoria e à criação.

Finalmente reconheço que, apesar de toda a proposta buscar um conhecimento tecido no seio da complexidade contemporânea, ainda não foi possível efetivar este processo nas ementas e na organização do currículo. Identifico o pioneirismo da proposta, mas saliento que na situação prática em que se encontra a estrutura dos conhecimentos explícitos no documento, há diversos procedimentos herdeiros dos momentos curriculares anteriores, e que ainda há muito a se fazer do ponto de vista do documento enquanto norma a ser seguida.

Ainda está na pauta de urgência se rever a prática educacional na instituição.

Ao chegar à seara do *local*, muito me preocupa olhar para esta noção no âmbito curricular. Não seria por supervalorização ou menosprezo, mas pela consciência de que é aí que se constitui, efetivamente, toda e qualquer relação entre os diversos saberes. É neste lugar que se percebe se perduram ainda as características de um conhecimento científico fechado sobre si mesmo, se desaparece do contexto, ou se finalmente, depois de anos – ou mesmo séculos – de disjunção, os saberes se re-ligam.

No documento em análise, quatro termos saltam aos olhos durante toda a leitura: contexto; cultura; diversidade; identidade.

Um primeiro ponto a salientar é a afirmação de que na contemporaneidade os paradigmas clássicos puros não são mais comportados. É preciso rever esta proposta. Ela é tão totalitária quanto o que fizera o paradigma da Modernidade. Não se deve negar o pensamento anterior. Ele existiu, existe, coexiste. E esta é justamente uma das propostas paradigmáticas da Pós-modernidade: a coexistência de múltiplas concepções de mundo, exatamente pela ausência da necessidade de uma verdade absoluta. Negar o que nos precedeu, o que fundou e estruturou toda esta forma social que caracteriza esta civilização ocidental e, no caso, a própria universidade, em prol de um novo conceito, é ser tão absolutista e homogeneizante quanto o anterior. É buscar uma equivocada padronização num momento em que a própria dialógica a que se refere o texto explora a pluralidade, as múltiplas possibilidades de padronizações, de concepções, a liquidez de conceitos, as noções.

Em vez de negar as concepções clássicas, a necessidade é localizar o conceito. É compreender que o que aconteceu foi de extrema importância para a formação da sociedade em que se vive; é ainda localizar, contextualizar o pensamento. O que este “novo paradigma” não comporta mais são novas formas de homogeneização. Localizar as concepções de mundo é condição para a não hierarquizá-las.

Um segundo ponto a salientar é o “outro” como objeto de atração, cuidando para não se tornar a exotização do diferente. Se caminarmos numa proposta paradigmática em que o sujeito não mais se separa do objeto, como sugeria o conhecimento científico visando sua afirmação enquanto saber objetivo, absoluto e isento de erros, se uma das chaves da re-ligação consiste em não hierarquizar os saberes, como afirma Morin (2007), se há uma compreensão do ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito, por empatia ou projeção, cabe a pergunta: Como falar do outro apenas como objeto de atração, ou numa “valorização” da alteridade?

O que ocorre, e que argumento desde meus estudos durante o mestrado – os quais

resultaram em minha dissertação e em meu doutoramento em sequência –, ao tratar das tribos e dos saberes, é que todas as civilizações manifestaram interesse pelo “outro”, independente do objetivo. O *outro* sempre foi “objeto” de curiosidade. A construção do Brasil foi fruto deste interesse. A educação jesuítica, por exemplo, mostra exatamente o que fazer em relação ao diferente, para domesticá-lo, para trabalhar a serviço de uma sociedade específica, para produzir excedente, fomentar o comércio, expandir fronteiras, bani-lo do convívio, marginalizá-lo, subjugar-lo e torná-lo estranho. Não há novidade nisto. Morin (2008), já mostra que numa concepção de *zoo*, os indígenas são postos em reservas, pelos próprios estudiosos destes povos.

A questão que se põe à mesa neste momento é a convivência e a compreensão, não a tolerância e a inclusão. Como já apresentou Bauman (1998), toda sociedade possui e constrói seus *estranhos*. O que acontece atualmente é o fato de que, de algum modo, todos somos estranhos em alguma situação, tal qual nos proporciona o *neotribalismo*. Não podemos mais nos separar do outro por considerá-lo exótico, já que somos tão exóticos quanto ele. Não dá mais para conviver com imposições de uma ou outra visão de mundo. A consciência de que o outro é o outro enquanto diferente de mim, pressupõe que eu sou eu enquanto diferente dele, o que nos coloca em condição semelhante: ambos somos sujeitos. Ao perceber-se sujeito, compreende-se que o mundo fora é visto sob múltiplos pontos de vista, a subjetividade restringe a imposição hegemônica. Perpetuar isto dentro da academia seria impedir o diálogo com o outro, pressupondo-o apenas enquanto “objeto” de atenção, e não enquanto sujeito de ação.

E por fim, mas não esgotando o assunto, ponho em relevo a afirmação de que se vive num momento de “inclusão”. Ora, se pressupõe inclusão, se vê como uma educação redentora que salvará os marginalizados e promoverá seu retorno à sociedade. Inclusão comporta em si uma exclusão, uma crença de que alguém não pode/deve pertencer a algum lugar, e isto vai de encontro à noção de *tribalismo* apresentada por Maffesoli (2006). Se a socialidade atual é fundamentada num estar-junto, num comunitarismo baseado no afeto e na identificação, já seria mais adequado enxergar um lugar promotor de inclusão, mas o respeito à identificação do outro independentemente de quem ele seja.

A inclusão e a exclusão sempre existiram, e continuarão existindo enquanto houver o que Bauman vai chamar de *estranhos* – aqueles que diferem do estabelecido previamente dentro de determinada sociedade. O que ocorre, porém, é o fato de atualmente ser pontual, localizada em determinados grupos, não mais por uma busca da homogeneidade, mas por identificação mútua, do território enquanto espaço vivido em conjunto, e do compartilhar

experiências. Dar continuidade a um pensamento “inclusivo” permite a hegemonia da instituição sobre tudo o que está fora dela, dando poderes de decisão sobre o que deve ou não fazer parte de algo.

Sobre os jovens enquanto protagonistas de um futuro, aponto aí a marca da educação para o “dever-ser”. O eu-instituição inclui como seres produtores do conhecimento aqueles que eu acredito e elejo para ser algo que me interessa num futuro. Esta é a máxima do pensamento Moderno. Comenius (2011), ao inaugurar os princípios da educação da modernidade em sua *Didática Magna* (publicada inicialmente em 1633), pressupunha que a natureza observa um ritmo adequado, e, sendo assim, a educação deveria começar na meninice, na primavera da vida. Uma educação reservada aos jovens. Àqueles que não são, serão.

Vivemos a epistemologia do cotidiano, do dia a dia, do presente, como então ainda buscar uma formação do dever-ser, numa preparação para uma sociedade futura? Esta atitude ignora completamente o saber da experiência dos estudantes, coloca-os numa condição de não-ser, de uma folha em branco a ser escrita e moldada de acordo com o que se acredita hoje que deva vir-a-ser. Isto é uma incoerência em um documento que pressupõe a autonomia do aluno, corresponsável por sua formação.

Como já observei anteriormente, em seu surgimento, a Escola de Dança buscou um diálogo com o local. Segundo Araújo (2005, p. 104), “no período que atuou na Escola de Dança, Yanka Rudzka imprimiu na dança uma dimensão estética completamente nova, pautada na expressividade e na integração com outras linguagens artísticas, bem como com as matrizes culturais da terra”. Ainda para a autora, a instituição contribuiu com a abordagem cênica e a profissionalização das danças populares, a partir de 1962, junto com artistas que atuavam na cidade e promoviam suas pesquisas sobre folclore e cultura popular.

Mesmo assim, dentro do ambiente acadêmico o ensino das chamadas danças folclóricas e da capoeira tinha espaço restrito; suas informações serviam apenas como mote para obras contemporâneas de cunho universal. Desde a direção de Rolf Gelewsky, a relação com a cultura e a comunidade local foi colocada à parte dos estudos acadêmicos. Desde então, seus estudos ficavam localizados em concessões disciplinares – quando colocados em disciplinas chamadas “danças folclóricas” – ou em cursos de extensão, em horários opostos à presença dos graduandos no espaço.

Atualmente, o currículo apresenta pontuações de estudo dos saberes locais. Além do texto da justificativa, no perfil desejado para o aluno (em que constam cinco itens), um demanda a formação de um cidadão crítico comprometido com a reflexão e a geração de

produção inovadora, sem, contudo desconhecer manifestações populares e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira. Em análise, isto sugere o não desconhecimento, o saber que existem manifestações populares, e a vinculação disto com a cultura afro-brasileira – como se houvesse uma única e obrigatoriamente estivesse vinculada a toda a manifestação popular: mais um generalismo totalitário. Como competência e habilidade, o profissional formado pela instituição deve entender a dança como expressão cultural, e compreender – entre outras coisas – os contextos sociais e culturais da atualidade, o que demonstra o interesse da instituição em trazer à tona um conhecimento pertinente enquanto contextualizado, um passo à frente da generalização positivista-militar.

As demais manifestações quanto ao local, no currículo atual, enquadram-se no eixo temático **identidade(s)/diversidade**, correspondente ao segundo ano de curso.

A meu ver, estes itens, bem como o parágrafo de justificativa, denotam um processo de transição em que se pretende dialogar com os saberes locais, mas ainda separa-se dos demais. Por sua vez, concede-se espaço, e deixa-se a critério do docente o que ele abordará como cultura, identidade, diversidade, não dando diretrizes documentais quanto à compreensão dos termos que aparecem repetidas vezes ao se tratar do que acredito ser uma possibilidade de representação do local no saber acadêmico desta Escola, numa abertura às possibilidades de diálogos com as contingências.

Não afirmo que seja por tentativa de manutenção da ordem anterior, nem por tentativa de se eximir da responsabilidade – deixando esta competência para a interpretação do professor que traduzirá o currículo em termos práticos –, mas, de qualquer forma, foram dados alguns poucos passos de fato para um efetivo diálogo entre os múltiplos saberes. Porém, os passos dados podem abrir espaço para a promoção de um devir de discussões acerca do tema.

#### **3.4.4 Perspectivas curriculares: teatro entre poderes e saberes**

Sobre o currículo da Licenciatura em Teatro, oriundo dos inúmeros acontecimentos que marcaram o percurso da Escola de Teatro, teve sua primeira versão enquanto projeto de reforma curricular encaminhada para aprovação em 04 de outubro de 2002, tendo sua aprovação efetivada em 04 de maio de 2004, quando foi finalmente implantado. Sua discussão, entretanto, teve início em 1997, levando um total de sete anos de ajustes e

adequações à sistemática da UFBA.

Apesar do objeto inicial desta análise ter sido o currículo de Licenciatura em Teatro, a filosofia da reforma curricular se aplica aos três cursos com sede na instituição: o já citado, e o Bacharelado em Artes Cênicas – com habilitações em Direção Teatral e Interpretação Teatral.

Esta reformulação justifica-se pela dificuldade imposta pela estruturação do modelo em vigor até o momento ao desenvolvimento processual dos estudantes para a atuação no mercado de trabalho, bem como para a “realização de um projeto estético condizente com sua história e o contexto social onde atua” (ANEXO D, p. 04).

A intenção da construção deste novo currículo foi fundamentada, principalmente, na criação artística. Seu ponto chave foi a reestruturação do curso a partir da organização de um currículo adequado ao ensino das Artes, muito prejudicado pela instauração da Reforma Universitária de 1968 e seu currículo mínimo. Na redação se afirma que o modelo proposto neste momento só poderia ter uma aplicação apropriada ao ensino das Ciências, sendo esta uma questão fundamental para a proposta de se repensar o currículo.

Tal proposta curricular deveria se basear na diferenciação entre Arte e Ciência, entre o método científico e a criação artística que tomam um relevo ainda maior na prática cotidiana – o que deveria assegurar diferentes práticas acadêmicas para cada uma das áreas. Utiliza-se de afirmações de James Webb, Immanuel Kant, Peter Brook para destacar o lugar da Arte como expressão de significados, impulso de crescimento individual, local em que a lógica racional não contribui, pois a experiência artística não contém em si o estabelecimento de verdades universais, por ser a *experiência subjetiva que resulta em evidência subjetiva*. Enfatizando estas afirmações, o projeto cita Freud e Jung para atribuir à arte o caráter de representação simbólica ao construir uma analogia funcional entre arte e sonho – o que viria a dificultar ainda mais a relação arte-universidade, pela complexidade da primeira e o pragmatismo sistemático da segunda.

Este currículo defende uma organização pedagógica específica para dar conta da articulação dos fatores heterogêneos intrínsecos ao ensino do teatro. Para contextualizar, esta proposta de mudança apresenta a atualidade do Teatro na Bahia, cujo papel é assumir o desafio de refletir sobre questões diretamente vinculadas à sua prática, sobre a frequência do público nas peças, a compreensão de sua dramaturgia, sua relação com a indústria cultural, com as questões da contemporaneidade, com as tradições e com o contexto.

Fundamentado no processo de criação artística, tem como base a relação teoria-prática no processo de aprendizagem para livrar-se do tecnicismo e mecanicismo dos

currículos mínimos, ao buscar redefinir conceitos de ensino, pesquisa e extensão – o tripé balizador da Universidade – pela ótica das Artes Cênicas. Critica a ausência de bibliografia sobre o ensino de teatro (e mesmo das artes) no âmbito universitário, constando apenas publicações abrangentes resultantes de encontros, ou documentos históricos, entre algumas iniciativas direcionadas à questão curricular ou ao menos ao registro de insatisfações quanto aos resultados e estrutura do ensino do teatro no Brasil. Quanto a este último, ressalta problemas quanto à evasão, à uniformização e fragmentação dos conteúdos, às questões éticas, e à impossibilidade de desenvolvimento das habilidades envolvidas no ato criador. Tudo isto relacionado à Reforma Universitária de 1968.

Este novo currículo propõe a substituição das disciplinas isoladas por **módulos interdisciplinares semestrais**, cada um com 25 horas semanais comportando todos os conteúdos curriculares do semestre articulados e sequenciados. Os conteúdos são os mesmos da Resolução nº 32 de 1974 que definia o currículo mínimo para o curso de Bacharelado em Artes Cênicas, ministrados por um grupo de professores em trabalho integrado em função de um projeto elaborado semestralmente para cada turma – que permanecerá reunida do início ao fim do curso. Sendo orientado para o exercício profissionalizante da criação artística, tudo a ser produzido nos semestres dos três cursos deverá ser apresentado ao público.

Quanto à **duração**, preocupa-se em seguir os pressupostos da resolução já citada, diferindo apenas na compactação de seus conteúdos para redução da evasão, no direcionamento para pequenas montagens para abordar as questões éticas da profissão, na reunião do mesmo grupo de alunos durante o total de horas semanais em apenas um turno para facilitar na organização docente e flexibilização em prol do projeto.

Quanto a seus **objetivos**, 13 ao todo, ênfase para esta análise: eliminar a dispersão, fragmentação, desarticulação e duplicação dos conteúdos curriculares; modernizar os currículos dos cursos de Teatro ao considerar sua função social; estar de acordo com métodos e conceitos adequados ao processo de criação artística de espetáculos teatrais; promover maior integração com a comunidade por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão; organizar e sistematizar atividades interdisciplinares.

A matriz curricular está organizada em sete módulos interdisciplinares obrigatórios, em que se pretende a vivência do Teatro voltado para a Educação, realizando estudos de fundamentação teórica, desenvolvendo a prática pedagógica e preparando-se para a pesquisa. Seus conteúdos pressupõem a articulação entre componentes artísticos, científicos e culturais ao longo de todo o curso. A **metodologia** busca ser flexível e diversificada de acordo com sua vinculação com os conteúdos; e seu sistema de **avaliação** é efetivado pelo meio de um

conceito correspondente ao conjunto de componentes curriculares de cada módulo, sendo os critérios de avaliação estabelecidos em três eixos transversais de avaliação: eixo 1: Pontualidade, assiduidade e participação; eixo 2: Expressão oral e escrita de conteúdos; eixo 3: Práticas criativas.

Esta estruturação visa à formação de um profissional que articule o processo de criação de espetáculos teatrais a objetivos educacionais, habilitado a trabalhar nos níveis Fundamental e Médio do Ensino Formal, em cursos livres de teatro ou de atividades de dinamização cultural no âmbito de empresas ou instituições comunitárias. Este licenciado deve ter a competência de por seus conhecimentos técnicos e artísticos a serviço do desenvolvimento da livre expressão e do potencial criativo dos alunos, contribuindo para sua formação integral, como indivíduos e como cidadãos atuantes em seu contexto sócio-cultural.

Este currículo apresenta em seus escritos, insistentemente, a afirmação de sua criação pela inviabilidade da continuação do formato curricular que o precede. E justifica-se baseado principalmente na compreensão de que o currículo anterior só seria adequado para o ensino das ciências exatas, jamais das artes. Isso porque era fortemente radicado nos pressupostos positivistas de busca de verdades absolutas, baseado no método científico, desconsiderava as especificidades do processo de criação como forma de construção de conhecimento inerente às artes.

Percebendo a necessidade de findar com a hegemonia destes procedimentos didáticos incoerentes com as especificidades da área artística, este projeto fundamenta-se principalmente na criação artística como local de produção de conhecimento das Artes Cênicas. Acredito ser este o ponto chave de toda esta análise, o assumir-se enquanto saber sem apropriar-se dos conceitos de outrem para justificar-se. E não há meio mais adequado para vincular-se à atual socialidade da experiência estética do que firmar-se no criar, no processo de criação artístico da reinvenção do mundo pela sensibilidade consciente, pelo sentir em grupo, pelo fazer, pelo reencontro com o mundo através do viver a criação.

Sobre o ato de criar, Ostrower (2007) o concebe como poder dar forma a algo novo, formar, estabelecer novas coerências. Um ato que abrange a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. É na criação que o humano é “capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado.” (OSTROWER, 2007, p. 09). O criar apresenta-se como reflexão de si, de seu posicionamento frente a tudo, inclusive a si mesmo, já que é neste local que o sujeito se percebe enquanto ponto focal de referência numa atitude que se configura sempre intencional. Ostrower (2007)

ainda acrescenta que é na integração do ser consciente-sensível-cultural que se baseiam os comportamentos criativos do homem. Uma abordagem do, pelo e para o sujeito em sua complexidade.

Com esta compreensão, não cabe mais um ensino elaborado para a transmissão de informações, mas uma formação pelo saber constituído pela experiência. Chego a outro ponto que chama bastante atenção neste caminho que o documento busca trilhar para além da verdade absoluta do cientificismo positivista: a relação teoria-prática.

Para concepção da afirmação anterior, me utilizo do texto de Descartes que buscou, em seu método, recolher-se em locais isolados onde teorizava sobre as coisas, como se houvesse uma dissociação entre o tempo do fazer/viver/colher os dados e o momento de pensar sobre eles, de extrair o saber racional e livre de subjetividades, de onde emergiria a verdade que poderia ser generalizada para toda e qualquer situação. Com isto, ele separa o sujeito (*ego cogitans*) do objeto (*res extensa*) o que, segundo Morin (2000), vai acarretar uma carência fundamental ao conhecimento científico: a ausência da capacidade do sujeito de se reconhecer e de refletir sobre si mesmo. Com o entendimento de que “teatro só se aprende na prática”, e “para um artista só a prática pode conferir sentido à teoria”, o atual currículo busca restaurar o equilíbrio entre a teoria e a prática, como um processo de retroalimentação, reformulando estes princípios em termos acadêmicos.

Sobre esta relação, há uma conversa entre Deleuze e Foucault (2009), em que observaram que às vezes se concebe a prática como uma aplicação/consequência da teoria ou como uma inspiração criadora da teoria, numa espécie de totalização. Porém, esta relação deve ser local, fugindo a qualquer possibilidade de absolutização hegemônica de uma verdade teórica. Para eles, a teoria é uma prática e não sua tradução, expressão ou aplicação. A teoria deve ser como uma caixa de ferramentas, devendo ter serventia não para si mesma, mas para o próprio teórico – que aí deixa de ser teórico – e para as demais pessoas, se multiplicando infinitamente.

Concordo com Spolin (2008) quando afirma que aprendemos pela experiência. Acredito, entretanto, que isto apenas se concretizaria ao atrelar esta proposta a uma atitude problematizadora por parte dos professores, o que infelizmente não é abordada diretamente em parte alguma do documento, apesar de alguns indícios para os mais atentos e para os que já têm esta atitude em sua prática docente.

Em sua estrutura, este currículo apresenta módulos interdisciplinares em substituição às disciplinas isoladas do modelo curricular anterior, como um antídoto à uniformização, desarticulação, pulverização e duplicação de conteúdos (entre teóricos e práticos). Estes

módulos caracterizam-se por organizar suas atividades em prol de projetos acadêmicos arquitetados pelo grupo de professores para cada turma. Cada módulo é composto por disciplinas, ou componentes curriculares (ambas as denominações são utilizadas no documento), cujos conteúdos são os mesmos da Resolução n.º 32/74, já analisada durante a pesquisa, que fixava o currículo mínimo para os cursos de Bacharelado em Artes Cênicas. Além disto, cada curso é estruturado em função de “componentes curriculares-eixo” com carga horária superior aos demais, para onde convergirão os outros conteúdos e onde se “desenvolverá na prática o processo de criação artística”.

Há um enorme mérito na busca da religação dos saberes implicada nesta interdisciplinaridade, mas a forma que ela toma demonstra ainda a dificuldade de derrubar as fronteiras disciplinares e congregar os saberes para a complexificação do saber acadêmico. Estas fronteiras, para Morin (2007), são a tendência natural das disciplinas à autonomia. Instituídas com a formação das universidades modernas, são categorias de organização do conhecimento científico que instituem a divisão e a especialização do trabalho. Esta fronteira isola a disciplina em seus conceitos e linguagem próprios, separando-a das outras e de problemas que vão além das disciplinas. Faz-se necessário quebrar com estas fronteiras. Ao observar a estrutura proposta pelos módulos sob o que propõe Morin (2007), ela efetivamente constitui uma *polidisciplinaridade* ao constituir uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes seja comum. Mas esta agregação de disciplinas, ainda segundo este autor, não é importante.

O problema, a meu ver, é que, apesar de se propor modular, há a manutenção da especificidade disciplinar, as fronteiras continuam a existir, e hierarquicamente subjugadas a uma disciplina que servirá de eixo norteador. Dentro dos módulos em que os alunos se matriculam a cada semestre, ainda há disciplinas substantivadas, como coisas em si, com sentido próprio e particularmente construídas. Sua reunião fica a cargo dos professores que compõem o módulo. Eles produzirão o argumento em prol de que elas trabalharão. Porém, considerando o trabalho a que se propõe o conjunto dos professores, não há em suas ementas o que constitua condição para que elas se dispam do que as separa e busquem as intersecções. Cada qual poderá de sua forma específica (assegurada por suas ementas) trabalhar o conteúdo que resolverá o problema proposto pela ementa e pelo objetivo de cada módulo.

É também notória a questão da permanência dos conteúdos compostos pelo currículo proposto no positivismo da ditadura, tão criticado na escrita do próprio documento em questão. Não afirmo que eles não deveriam nos servir mais, mas que não cabe numa proposta que busca abolir a fragmentação destes conteúdos nas disciplinas as mantenha, com nomes

semelhantes – quiçá os mesmos – conferindo-lhes caráter de reforma ao agregar-lhes numa membrana comum, conferindo-lhes ementas específicas e indicando que sua união dependerá do projeto criado pelos professores, numa ação conjunta, em prol de uma ementa e um objetivo ambos vinculados à membrana-mor.

Não retiro o mérito deste processo de mudança curricular. Saliento mais uma vez que esta se constitui uma primeira tentativa de revisão do currículo a partir da atualidade. E é exatamente por ser a primeira, que comporta ainda os muitos vícios das imposições positivistas (reitero que só se constituem vícios a partir de suas descontextualizações, das tentativas de se imporem a uma época em que não cabem) arraigadas após tantos anos de vigência. Este documento constitui-se enquanto um abrir de portas para a discussão da estrutura de um saber constituído no seio da experiência, no ato criador, na complexidade do sujeito.

A questão dos saberes locais no Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) está compreendida prioritariamente na crítica ao modelo curricular MEC-USAID, articulado a partir de 1968, vinculado ao Regime Militar. A questão principal desta crítica está na alusão a um passado em que este ensino se constituía de forma a ressaltar princípios pedagógicos não homogeneizantes e em diálogo com as questões culturais pertinentes. De fato, a atividade exercida pela instituição em seu princípio buscava promover o diálogo entre autores, teóricos, dramaturgos baianos, brasileiros e estrangeiros. Seu nascimento se vincula também às questões emergentes no cenário das práticas teatrais do século XX, cujo tema frequente era as dicotomias entre *cultura real* e *cultura oficial*, *colonizado* e *colonizador*, *oprimido* e *opressor*.

Em seu surgimento, segundo Leão (2003), a experiência sedimentada na instituição está atrelada às referências enraizadas no espetáculo popular, numa visão humanista e no entendimento da cultura com seus valores universais de seu primeiro diretor e fundador. Foi, contudo, inegável a existência do processo de transculturação oriundo do nascimento da instituição e dos procedimentos exigidos durante o Regime Militar.

Para retomar os procedimentos específicos do teatro num retorno ao sensível, erradicados pelo cientificismo positivista da educação dos militares, a instituição se volta documentalmente para a criação artística, assumindo-se em termos de pertinência acadêmica, ou seja, definição epistemológica e de identidade cultural. Este currículo traz em sua fundamentação a peculiaridade deste processo de criação.

A fundamentação do currículo na vinculação entre o saber-da-experiência e a criação artística vem estabelecer uma conexão direta com o conhecimento cotidiano e a experiência

estética da coletividade neotribal. Nesta proposta, haveria então uma convivência dialógica entre os saberes tidos como acadêmicos e os saberes cotidianos, valorizados com a proposta de agregação de conhecimentos oriundos do meio externo ao ambiente escolar. Como afirma Maffesoli (2007), é na experiência que gerações e indivíduos apóiam-se para conhecer o que estão vivendo. Na proposta curricular, isto é ainda reforçado pelo que se propõe para o profissional licenciado em teatro enquanto promotor da livre expressão e do potencial criativo dos seus alunos, numa contribuição para a formação integral deste indivíduo como cidadão atuante em seu contexto sócio-cultural.

Apesar de toda a fundamentação e de afirmar que os conteúdos de natureza cultural (ao lado dos científicos e artísticos) estão distribuídos ao longo de todo o currículo, há uma manutenção dos conteúdos do currículo anterior, modificados unicamente em sua estruturação para uma compilação das disciplinas para se transformarem nos atuais componentes curriculares – visando uma possível interdisciplinaridade já discutida aqui. Observa-se ainda, além da redução do tempo mínimo de formação, uma manutenção de tratamento dos saberes locais nas mesmas concessões feitas pelo currículo positivista. Nele, estes saberes continuam no isolamento de suas ementas específicas.

Meu olhar salta sobre alguns aspectos dos discursos impressos em itens da matriz curricular da Licenciatura em Teatro em que são suscitadas possibilidades de aparição dos saberes de uma epistemologia do cotidiano:

- Módulo I – Elementos do Teatro (51h) – [em parte] reconhecimento da espetacularidade presente em situações sociais, rituais, manifestações festivas e lúdicas de diversas comunidades. Introdução à Etnocologia.
- Módulo III – Manifestações dramáticas da Arte Popular Brasileira (34h) – Estudos dos conceitos de identidade cultural e cultura popular (folclore). Análise da relação erudito / popular no contexto contemporâneo. Estudo de manifestações dramáticas populares, com ênfase nos mitos e rituais da cultura afro-brasileira. Leitura e discussão de teses e dissertações do campo da Etnocologia.
- Módulo V – Teatro brasileiro (34h) – estudo do teatro brasileiro em seus diversos aspectos, como história, dramaturgia, cenografia e formação de grupos, considerando sua correlação com outros aspectos da nossa formação cultural.
- Módulo VI – Teatro na Educação e Comunidade (68h) – estudo das formas de relacionamento entre os programas de teatro na educação e as características culturais marcantes de uma comunidade, tais como condições sociais, atividades econômicas, crenças

religiosas, datas festivas, costumes e tradições, com ênfase nas manifestações dramáticas populares. Estudos sobre o teatro como fator motivador na organização e mobilização comunitárias.

- Módulo VII – Teatro e Ação cultural (136h) – formulação de conceitos de cultura, identidade e política cultural, e identificação das formas de inserção do Teatro nos processos sociais de formação.

Aponto ainda o diálogo possível entre os saberes, trazido por parte da ementa do primeiro item, ao reconhecer a espetacularidade presente nas manifestações cotidianas como processo a ser estudado em seus elementos bem como o teatro como um todo.

Em outro item aparece ainda a concepção folclorista que subjuga as formas espetaculares a uma validação acadêmica, a separação entre o popular e o erudito – compreendendo ainda esta disjunção –, e, do mesmo modo isso é observado na proposta curricular atual da Escola de Dança, no destaque para a cultura afro-brasileira.

Num terceiro item, eu entendo o termo “outros aspectos da nossa formação cultural” enquanto estes saberes cotidianos, produzidos pelas especificidades das diferentes conformações sociais. Mas dou destaque ao texto quando aponta que: “é de extrema relevância que estes saberes sejam os outros”. Esta palavra que já apareceu no documento da Escola de Dança, ressalta ainda este lugar outro, estranho, alheio, que vem a demonstrar a não identificação com o conhecimento comum, banal, distinto do saber acadêmico, sem diálogo.

O seguinte implica o olhar para uma comunidade específica, uma proposta de olhar estrangeiro sobre a tribo disposta enquanto *zoo*. Tem seu mérito ao observar as relações entre os costumes e a educação oficial, mas ainda há a presença do exotismo neste olhar proposto pelo texto.

No último item, retoma-se o Positivismo ao formular conceitos, em vez de perceber noções. Propõe-se “formular conceitos” sobre o que se pressupõe vivência, engessando noções que atualmente são fluidas, pois seriam reflexões sobre as relações próximas, o lugar da sistematização do conhecimento da experiência.

Faz-se necessário destacar que, por mais que haja a predisposição a um diálogo com o contexto, ele fica muito aquém das necessidades da atualidade. Apesar da Etnocologia estar presente enquanto palavra citada e conceito a ser explorado, seus pressupostos ficam distantes de ser explorados nos discursos das ementas, ainda bastante presos à valoração científica necessária para a “inclusão” do saber local num currículo ainda muito arraigado ao Positivismo que o precede.

### 3.4.5 Linhas de forças: instituições – dança e teatro

Desde suas fundações, a Escola de Dança e a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia têm uma trajetória de confrontos entre os saberes. Ambas foram fundadas por pessoas estrangeiras ao território de pertencimento das instituições, mas que propunham relações entre a espetacularidade local e suas referências estéticas de formação artística. Sofreram crises no mesmo período, tendo uma desvinculação abrupta de seus diretores.

Ambas são fruto do mesmo projeto de valorização das artes na construção da Universidade da Bahia pelo reitor Edgard Santos. Passaram por constantes deslocamentos de suas sedes, até a aquisição de seus prédios próprios. Ambas sofreram com a intervenção do Regime Militar na organização da Universidade brasileira, através da Reforma de 1968, e a homogeneização pressuposta pelo Positivismo imposto pelo conhecimento admitido pela concepção de sociedade condizente com este Regime.

Quanto aos currículos, destaco que estes documentos constituem questões de identidade e poder. Eles delineiam os contornos das crenças das instituições, refletem as concepções daqueles que o produziram, fundamentam o discurso de formação de seus frutos, dialogam (quando não determinam) com as relações econômicas do exercício profissional. Como Silva (2009b), acredito que o currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos que seus responsáveis consideram importantes, válidos ou essenciais para serem ensinados.

O corpo ainda está dissociado nos componentes curriculares, que insistem em separar disciplinas teóricas e práticas – por mais que suas justificativas e fundamentações pressuponham o contrário. O corpo continua a ser o local de aplicação e significação das teorias de que Foucault (2006) tanto fala. Ainda está submetido aos saberes objetivos, ainda é cerceado em seus direitos de ser sujeito, ainda sofre os procedimentos de *docilização*.

A pós-modernidade da *epistemologia cotidiana* ainda sofre as consequências de séculos da racionalidade extrema. Impressiona ainda que, mesmo com o discurso recheado de posicionamentos relativos à complexidade, as Artes Cênicas na universidade ainda neguem o sujeito em suas ementas, ou ao menos concedam lugares distintos para suas especificidades.

O conhecimento que segundo Morin (2000) deve ir das partes ao todo e do todo às partes, ainda luta para efetivar-se nas instituições viciadas no pensamento hegemônico de que são frutos, onde apenas as partes contam e o todo fica a cargo do “bom senso” do docente ou do discente. Por mais que seja citado nas fundamentações, a valorização do saber oriundo da experiência cotidiana – ou extrainstitucional – fica reservada ao diálogo que estes sujeitos irão

promover a partir das ementas.

A imposição do saber institucionalizado às comunidades constitui também parte deste desrespeito. Como forma de sobrevivência, ao descobrir que as massas não precisam mais dos intelectuais para refletir sobre suas práticas, afirmam a necessidade de sua entrada no lugar restrito para a construção do saber, enfatizando a necessidade do “povo” aprender seu idioma acadêmico para se fazer ouvir na globalidade mundial contemporânea, e encontram novas formas de subjugar a epistemologia produzida no cotidiano do território simbólico que não carece de valorização institucional, mas é mantida sob a égide da hegemonia ideológica do intelectualismo de consumo.

#### **4 LINHAS DE FUGAS: DESTERRITORIALIZAÇÕES**



#### 4 LINHAS DE FUGAS: DESTERRITORIALIZAÇÕES

Após perceber as relações entre poderes e saberes, na afirmação das forças, questiono: terminaria-se em linhas de forças? Seriam elas determinantes e existiriam apenas os já dados dispositivos, fadados a seguir retificados por estabelecidos estratos de saberes e poderes guiados em forças? Como transpor esta ideia? Como ir além? Ou, nas palavras do próprio Foucault, como chegar ao outro lado?

A transposição das linhas de forças é o momento em que ela se curva, invagina-se, dobra-se, forma meandros, faz-se do avesso, deixa de ser linear e curva-se, voltando-se para si mesma: como aponta Deleuze (1990), quando a força, em lugar de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, exerce-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma. O encontro com o vivente, em que o dispositivo encontra-se com o seu objetivo: o sujeito.

O maior objetivo do dispositivo, então, seria transformar(se)?

É no encontro com o vivente que vem a tornar-se sujeito no ato de afetar-se, que o dispositivo se dobra, desterritorializando-se e tornando-se outro. As linhas de fuga são parte do dispositivo. São as linhas que tangenciam o mapa e formam os sujeitos. É ao colidir-se as demais linhas do dispositivo com o vivente e criar subjetividade, as linhas de fuga desterritorializam-no. São elas que permitem mudanças no dispositivo, bem como as subjetivações.

Uma linha de fuga escapa às linhas anteriores, constituindo-se um e a partir de um si-mesmo: nem um saber nem um poder, mas um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos. Configura-se uma espécie de mais-valia.

Como aponta Deleuze (1990), são essas regras facultativas do domínio de si mesmo que constituem uma subjetivação, autônoma, mesmo se esta é chamada, posteriormente, a prover novos saberes e a inspirar novos poderes, desterritorializando o dispositivo e tornando-o outro em si mesmo. Estas linhas de subjetivação, a exemplo das demais, não têm uma fórmula geral: são o limite de um dispositivo, predispõem linhas de fratura no momento em que esboçam a passagem de um dispositivo a outro.

Não sendo o si-mesmo uma determinação preexistente e acabada, uma linha de subjetivação também é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. As produções de subjetividade escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os

poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer.

Como indica Matos (2012, p. 33): “a linha de fuga permite pensar em outros estados de linhas, em outros tipos de linhas, em outros estados de corpos, e em outras conexões que possibilitam mapas mutantes.”. É neste sentido que o dispositivo se desconfigura, se desterritorializa para formar outro de si mesmo. É na subjetivação que ocorre a dobra. É na dobra que se gera um interior do fora, e o outro passa a ser também o si mesmo.

Faz-se necessário perceber estas colocações do ponto de vista do currículo que trago aqui como dispositivo de educação. Ao colidir com a vida, conforme mostra-nos Deleuze (2005), as linhas do fora, forças retificadoras, curvam-se criando uma fissura. Ao tangenciar o dispositivo, as linhas de fuga mudam sua rota e o desterritorializam. O currículo torna-se outro em si mesmo, cria o sujeito que percebe-se si-mesmo por perceber-se o outro.

E o que vem a ser este fora? De acordo com Deleuze (2005), o fora não é um limite fixo, mas uma matéria movediça, animada por movimentos peristálticos, dobras e dobramentos que constituem um dentro. Compreenda-se dentro não como algo diferente do fora, mas como um dentro do fora, não os associando de modo antagonista, mas como devires e derivações.

Assim move-se a subjetivação: o sujeito cria-se ao perceber o fora em si mesmo, quando o fora passa a fazer parte do que seria um eu, que de fato cria-se por inúmeros dentros de foras. O sujeito do currículo recebe os saberes e poderes, as forças, ao afetarem-no (àqueles que se permitem) com sua tangência, curvando-se até dobrarem-se constituindo um si mesmo. O sujeito de que falo experiencia os saberes e poderes, aos quais me referi no capítulo anterior, dobrarem-se criando uma invaginação que torna-se o si-mesmo, sujeitando-o. Porém, neste momento, é que o processo de subjetivação ocorre transformando este currículo para algo além de si mesmo. Transpondo as linhas, o currículo dispositivo encontra-se com o que acredito ser seu superobjetivo: atualizar-se em devir, tornar-se outro, transformar-se.

A busca pela sobrevivência do currículo como dispositivo educacional perpassa exatamente pela necessidade de transformar-se. Porém, não há uma única forma de transformação, de subjetivação, de desterritorialização. O fundamental no dispositivo é a possibilidade de constituir-se de linhas infinitas, bem como de dobramentos infinitos. Do mesmo modo, não haveria um único sujeito do currículo, mas quantos sujeitos forem possíveis, quantas linhas de forças e fugas em encontros com visibilidades e enunciações forem possíveis. Não há modelo, não há um único padrão, não há um único currículo possível para uma configuração social. O currículo é multiplicidade, é rizoma, e por isso não posso

aqui incorrer na possibilidade de apresentar um único modelo redentor que poderia salvar-nos de um único modelo de educação fracassado. Não há um único modelo de educação, mas há tantas educações quanto há pessoas e quanto há sociedades.

É a possibilidade de transformação deste dispositivo e de nos transformarmos com ele que possibilita a existência de tantos currículos, bem como de suas teorias-saberes-poderes para mantê-los e afirmá-los. Apresentar um modelo único de currículo seria transformá-lo em um Universal, o que não me interessa, considerando seu potencial de multiplicidade. A chave para a compreensão deste dispositivo é a compreensão do vivente ser em si mesmo sujeito deste currículo, perceptivo e disponível a experimentar-se sujeito.

Considero que para adentrar nesta questão é preciso primeiramente entender o significado de integralidade do sujeito. Morin (2006) propõe uma noção complexa de sujeito observando que nele estão implicados os diferentes aspectos que o constituem enquanto um todo composto pela concepção do “Eu” como um ser biológico, psicológico, social e cultural. Esta noção de sujeito é a personificação da complexidade, pois para defini-lo é necessário estabelecer um diálogo entre os diferentes processos antagônicos que o constituem, bem como com sua autonomia adquirida por meio de um deslocamento de sua dependência inicial aos diversos fatores da existência.

A noção de liberdade aplicada ao sujeito também envolve antagonismos. Isto porque ao perceber que dispõe de liberdade, percebe também que é dependente, ou mesmo submisso a ideias e concepções que lhe eram alheias. Porém, em um determinado momento, a exposição de si é percebida como a expressão de concepções próprias, ou ideologias, de grupos sociais, e/ou qualquer outra possibilidade expressa através deste indivíduo. Esta complexidade assim entendida pode ser constatada no fazer cotidiano. A concepção do “eu” é uma “convivência constante” entre componentes identitários que procedem em ininterrupto diálogo.

Num cotidiano escolar, como exemplo, se esta concepção é contemplada pelo professor nas atitudes assumidas em sala de aula, o conceito de alteridade é mais facilmente compreendido pelos alunos. A partir da multiplicidade de perspectivas ali presentes, eles têm maiores condições para estabelecer relações colaborativas de convivência e respeito mútuo – chave para a concretização de um tipo de sociedade, um tipo de ética um tipo de moral.

Assim como demanda Foucault, e Deleuze em sequência, a complexidade proposta por Morin (2000) acolhe as incertezas, condena o determinismo, proclama a insuficiência da lógica, reconhece um tecido comum onde se ligam o uno e o múltiplo, o universal e o singular, assim como a ordem e a desordem – mesmo considerando a diferença em suas

filosofias, cada uma estabelece-se em suas especificidades.

Seu principal fundamento é a incerteza atrelada à condição de pesquisa, inerente à condição humana e por vezes abstraída de seu desenvolvimento através de uma “educação bancária” ou utilitária, criticada por Paulo Freire (1987), em que se compreende o aprendiz enquanto depositário acumulador dos conteúdos apreendidos durante seu treinamento educacional para o chamado mercado de trabalho.

Esta mesma condição complexa apenas pode ser compreendida se não houver uma descontextualização do conhecimento. A aprendizagem significativa e pertinente é condição inerente a esta integralização do sujeito.

Cabe então, para pensar currículos para além de um único paradigma, para um conhecimento plural e um devir educação, pensar possibilidades de currículo não mais como um dispositivo, mas como contradispositivo (AGAMBEN, 2009), como algo que pode ser restituído ao seu uso comum. Com isto, afirmo a necessidade de perceber-se quais os poderes que guiam o currículo como dispositivo para transformá-lo, para que o percebamos como criação do próprio ser vivente – nós – para criação de sujeitos.

Trata-se de um processo de empoderamento da socialidade frente a um projeto de sociedade expressos em processos educacionais e afirmados nos currículos. Dessacralizar o currículo vendo-o como semelhante: aquele que é o outro e assim sendo, sou eu. Reconhecemo-nos como sujeitos de uma experiência, de um corpo a corpo com estes dispositivos.

Proponho, então, corpo, espaço e tempo como linhas de fuga que podem dar seguimento à desterritorialização do currículo tal como tem se apresentado para de fato se constituir nesta rede cambiante de devires para a atual socialidade que se apresenta. O sujeito posicionado na encruzilhada da submissão a um estado constituído e do poder de locar-se por si, percebe-se ator efetivo de si mesmo, tornando urgente a proposição consequente da atitude reflexiva sobre si, sobre os outros e o ambiente.

Refiro-me a caminhos comuns aos currículos, discutindo suas atualidades. Considero que para afirmar sua relação com as realidades possíveis de cada momento social, estes dispositivos se fundamentam nos aspectos: corpo, espaço e tempo. Fatores de determinação de singularidades e aceitação, relacionados à noção de pessoa perante as demandas de continuidade das socialidades; locais de adequação às ordens estabelecidas determinados pela/para a eficiência dos poderes instituídos cotidianamente; confirmação de ordens, consciência do inacabamento, vinculação com o trabalho, relações infinitas entre as redes dos fazeres-saberes-dizeres.

Estes itens que indico, não se apresentam como modelo, mas como recorrência. Eles são os que os próprios currículos apresentam a mim com frequência como linhas de fuga. Preciso ressaltar não serem as únicas linhas de fugas possíveis para estes dispositivos, mas as que mais saltaram-me aos olhos durante a análise que fiz dos documentos e cotidianos que a mim foram disponibilizados pelas instituições. Não tenho a pretensão de apresentar um modelo de desterritorialização, mas apresentar uma possibilidade de percepção de como este processo se dá, mais ainda, apresentar como percebo estes processos cambiantes, como ocorre estas múltiplas dobras e formam-se sujeitos.

A partir dos direcionamentos dados, faz-se mister desenvolver um mapa de estratégias cambiantes, de linhas, de discursos moventes entre planos dialógicos de composição. Acredito e defendo que a composição de uma perspectiva de currículo para artes da cena perpassa a necessidade de compreender que estas, em suas práticas, estão em constante movimento assim como as configurações sociais, os conhecimentos, as realidades.

O mundo e as artes não estão separados entre si e dos processos educacionais, e precisam ser colocados num diálogo em rede para que os processos formativos no âmbito da educação formal sejam condizentes com as múltiplas realidades, para além da conformação e adequação em/a padrões pré-estabelecidos, mas infinitas combinações de peças em um *puzzle* infinito de possibilidades.

#### 4.1 CORPO

O corpo, nesta seção, é pensado especificamente como processo de subjetivação. Linha de fuga do dispositivo que aqui apresento, que sofre ação e age sobre linhas de forças de outros dispositivos, mas principalmente que ao construir-se linha de fugas, constitui os sujeitos do dispositivo.

O corpo não é algo em si, mas é algo em relação. Existe como materialidade, conforme Le Breton (2006) apresenta, moldado também pelo contexto social e cultural em que o vivente se insere. Para este autor, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação de mundo é constituída. Como aponta o Programa Arte Dramático de *la Facultad de Artes de La Universidad de Antioquia*, em Medellín, Colômbia, ao apresentar as teorias que guiam seu enfoque pedagógico:

Para la comprensión del significado del concepto de actitud, podemos partir del proceso de formación de nuestro sistema perceptivo el cual está acompañado por el lenguaje. No sólo el lenguaje articulado en palabras, frases y oraciones, sino también por el lenguaje de los gestos y de nuestros movimientos corporales. El cuerpo es la primera fuente de receptividad y de familiarización con el mundo. Las primeras preguntas humanas aluden a la relación que el cuerpo establece con la inmediatez del entorno. De la experiencia corporal brotan las primeras significaciones. Los mismos sentimientos de temor, miedo, incertidumbre, inseguridad o, sus contrarios, la confianza, la seguridad o la certidumbre, hablan del modo como la persona –en cualquier fase de su desarrollo evolutivo- siente el mundo.<sup>25</sup> (ANEXO A, p. 05)

Buscando responder de que forma uma sociologia do enraizamento físico do ator social em seu meio propõe uma elucidação das lógicas sociais e culturais, Le Breton desenvolve seu discurso sobre uma sociologia do corpo como um capítulo da sociologia dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representação de imaginários. A partir deste olhar, proponho-me a perceber este corpo, que a sociologia vê como meio de inventariar e compreender as lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem.

“Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.” Com esta afirmação, Le Breton (2006, p. 8) apresenta uma série de sentenças que coadunam o que acredito ao defender o corpo-linha de fuga. O corpo é nascedouro e propagador das significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Existir, segundo o autor, significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo. No corpo, fazemos do mundo a extensão de nossas experiências – o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem pelo efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram-nos a assimilar os comportamentos de nosso círculo social.

Por Foucault (2009), percebo um imaginário corporal para as diferentes instituições como um corpo social constituído pela universalidade das vontades, que surge da materialidade do poder sobre o próprio corpo dos indivíduos. Nas relações de poder, o teórico demonstra que o domínio e a consciência de seu próprio corpo foram adquiridos como efeito do investimento do corpo pelo poder, mas a partir do momento em que este efeito foi

---

25 Para compreender o significado do conceito de atitude, podemos partir do processo de formação do nosso sistema perceptivo que é acompanhado pela linguagem. Não só a linguagem articulada em palavras, frases e sentenças, mas também a linguagem dos gestos e nossos movimentos corporais. O corpo é a fonte primária de receptividade e de familiarização com o mundo. As primeiras perguntas humanas aludem à relação que o corpo estabelece com o imediatismo do ambiente. Da experiência corporal brotam as primeiras significações. Os mesmos sentimentos de temor, medo, incerteza, insegurança, ou seus opostos, a confiança, a segurança ou a certeza, falam do modo como a pessoa – em qualquer fase do seu desenvolvimento evolutivo – sente o mundo. (tradução nossa)

produzido, emerge a reivindicação do corpo contra o poder, a exemplo: a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento e dos pudores. O que tornava forte o poder passa a ser aquilo pelo que ele é atacado. O poder penetrou no corpo e encontra-se exposto no próprio corpo.

O corpo é local de aplicação e significação das teorias desenvolvidas por Foucault (2006): submetido aos saberes objetivos, cerceado em seus direitos de ser sujeito sofre os procedimentos de docilização.

Dócil é o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Foucault (2006) apresenta na época clássica a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Ora tratando-se de objeto de submissão e utilização, o corpo útil, ora, funcionamento e explicação, o corpo inteligível. Vale ressaltar que em qualquer sociedade o corpo é transpassado pela ação de poderes que atuam para impor limitações, proibições e obrigações.

No momento em que surgem as disciplinas como métodos de sujeição do corpo, com métodos que permitem o controle minucioso de suas operações lhe impondo uma relação de docilidade-utilidade, como fórmulas gerais de dominação, é o momento em que surge uma arte do corpo humano que visa à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais útil quanto mais obediente e vice-versa. Foucault (2006) mostra o funcionamento destes métodos nas escolas, nos espaços hospitalares, relacionando-os ao dispositivo prisional.

Como mostra-nos o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG, ao apresentar como argumento para a estratégia de abordagem do corpo em seu durante o curso as “inúmeras abordagens corporais de educação somática surgidas nas últimas décadas do século XX, como a técnica de Alexander, o Pilates, o BMC [*Body Mind Centering*], dentre outras, tem sido incorporadas ao treinamento de bailarinos ao lado das técnicas tradicionais de dança como o balé, a dança moderna e a dança contemporânea.” (ANEXO C p. 06). De fato, o curso fora pensado dentro de um olhar específico sobre a dança elaborado no contexto da realidade da instituição. O saber-poder dança (arte da cena), dentro do contexto específico da atualidade deste curso, encontra-se com o saber-poder universidade no contexto desta instituição, e demanda uma estratégia de constituição de um sujeito específico, ao encontrar-se com a linha de fuga corpo.

O texto deste projeto pedagógico ainda complementa:

Tendo em vista as múltiplas abordagens corporais inseridas nas práticas de dança na contemporaneidade, a graduação em Dança proporciona ao futuro

profissional a instrução necessária para o reconhecimento dos conceitos e práticas vigentes, viabilizando o diálogo com os mesmos, tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos. (ANEXO C, p. 06)

O que nos aponta o saber diretamente embutido em sua abordagem, contextualizado e determinado por uma concepção de realidade a partir dos poderes que se constroem. A dança se apresenta dentro de padrões para perpetuar-se em sujeitos.

Comenius (2011), em sua *Didática Magna*, sugeria como método para prolongar a vida, defender o corpo das doenças e da morte, bem como a disposição da mente para fazer tudo com sabedoria. No capítulo referente ao prolongamento da vida, deixa 11 diretrizes para cuidados específicos com o corpo, na indicação de “mente sã, corpo são”, para uma prática do bem viver de acordo com as normas eclesiásticas e econômicas do século XVI.

No caso do disciplinamento, Comenius (2011, p. 314-315) aponta graduações para os castigos aplicados aos alunos, sendo a terceira a mais intensa e direcionada ao corpo. O corpo é sacrificado em última instância, corrigindo-se “à força de pancadas”, além de ser usado como exemplo: “pelo menos, se essa disciplina não tiver utilidade a quem a ela for submetido, servirá certamente aos outros pelo medo que incute.”. De modo semelhante ao suplício direcionado aos condenados, descrito por Foucault em *Vigiar e Punir*, a punição pelo corpo serve em última instância como exemplo para a comunidade em casos de desobediência ao poder estabelecido.

O corpo, para Bobbitt (1918), aparece no currículo apenas no capítulo que propõe o treinamento físico escolar, o lazer e noções de higiene e bem-estar para promoção da boa saúde. Semelhante à proposição de Descartes (2004) sobre ao provar em sua *Sexta Meditação* que a mente se distingue realmente do corpo, mostrando, porém, que ambos estão tão estreitamente conjugados que é “como se compusessem uma só coisa”.

A exemplo de Bobbitt, nos currículos analisados, o corpo aparece dissociado em componentes curriculares que costumam separar disciplinas teóricas e práticas – por mais que suas justificativas e fundamentações pressuponham o contrário. De acordo com o que Paulo Freire (1996) afirma referindo-se ao professor, considero que o papel tanto do professor como do artista, seja o de propor situações problema para o aluno ou para o público, estimulando-o aos desafios, ao mesmo tempo em que lhe proporciona e facilita o autoconhecimento.

A exemplo desta dissociação, e buscando um diálogo, no que concerne a um pensamento interdisciplinar, o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG indica sua construção:

O curso está voltado para o ensino de dança e para o desenvolvimento de pesquisa em artes sempre visando o diálogo com as ciências afins com as artes corporais, tais como a educação física, a fisioterapia, a terapia ocupacional, a antropologia, a sociologia, a biologia, a história, a filosofia e a pedagogia. (ANEXO C, p. 06).

Para um melhor entendimento de como se dá o ensino das artes da cena na atualidade, é importante compreender as diferentes concepções e ideologias que envolvem o corpo na atual sociedade, bem como as reverberações funcionais destas proposições para a aplicação desta noção. Devemos considerar primeiramente as especificidades contextualizadas deste corpo.

Refiro-me primeiramente ao corpo como o conjunto de manifestações biológicas, anátomo-fisiológicas características da ocidentalidade guiada prioritariamente pelos conceitos biomédicos; mas também acrescento o caráter sócio-cultural, e neste incluo tudo aquilo descartado à observação anterior. De acordo com Le Breton (2007), o corpo é antes de tudo como um conceito sócio-cultural. Cada sociedade específica apresenta suas próprias concepções.

É no período histórico em que se afirmam determinados pressupostos de controle corporal que a Razão entra em cena, e, por exemplo, se consolida o *Ballet* Clássico como dança vigente, bem como o seu ensino (em academias e conservatórios, não no ensino superior) – é importante salientar que formas de controle corporal sempre existiram, mas encontraram seu ápice durante os séculos XVII, XVIII e XIX – os quais se reproduzem com frequência na educação formal principalmente deste estilo de dança. Nestes séculos, surgem as academias de balé que se perpetuaram a partir desta metodologia de ensino. Tendo predominantemente passado por este tipo de relação com a dança, os educadores a reproduziam tendo-a como ideal.

A supressão do espaço físico da sala de Dança, a excessiva perfeição quanto aos detalhes, e a disciplina como regente do ritmo de aprendizagem apresentavam-se constantemente como regras para uma aula ser considerada eficiente e produtiva, nesta abordagem técnica.

Isto também se processou no Teatro, onde, segundo Berthold (2004) vigoravam os clássicos franceses, com personagens “estritamente fiéis à realidade” e diálogos discutidos nos princípios do Iluminismo, nas figuras de Voltaire e Diderot. Esta forma de expressão aderiu à ideia de um teatro como “escola do povo”, a exemplo a atitude de Catarina II sobre o teatro na Rússia que dizia: “Esta escola deve permanecer sob meu controle, pois sou eu a mais alta autoridade educacional e devo, portanto, permanecer responsável diante de Deus pela

moral de meu povo” (BERTHOLD, 2004, p. 403). O teatro adere ao nacionalismo burguês ao serem forjados os teatros nacionais.

Com o advento da Dança Moderna, a chegada de Isadora Duncan propôs um contato maior do corpo com o seu ambiente, e colocou a sua técnica corporal, mais viável anatomicamente, a serviço do desenvolvimento das emoções humanas. A expressão do sentimento, inerente à convivência social volta a fazer parte do ato de dançar. O exagero racional exigido pela dança clássica começa a ser superado por um aspecto mais emocional buscando harmonizar estas faculdades tipicamente humanas.

Nesse mesmo período, o Teatro também revia as relações do homem com a sociedade. No naturalismo proposto por Zola, foi cunhada uma nova abordagem, divisa da luta social contra a burguesia convencional. Nesse momento as artes da cena buscam maior relação com o todo: “A arte tende a tornar-se de novo natureza. Ela o faz até o máximo de seus recursos, em qualquer época dada.” (HOLZ apud BERTHOLD, 2004, p. 451). Seja na máxima expressão do sentimento, num corpo sem extensões, amarras, ou determinações externas, seja na revolta demonstrada numa verdade “nua e crua”, a cena tornava-se expressão do homem comunicacional, heterogêneo, social.

Após esta revisão da cena, a proposta de ensino começa a ser repensada. Apesar de ainda sermos reprodutores deste sistema, ao qual permanecemos confinados, nós educadores das Artes começamos a pensar o corpo de uma forma mais integral, como um devir desta atualidade para esta linha de fuga.

É esta a concepção de corpo que destaco. Um corpo *carne e símbolo* (LE BRETON, 2007), conjunto de conceitos biomédicos, sociais e culturais. Enxergo um discurso que apresenta uma libertação que pode vir através de um pensamento de currículo que encaminhe a pessoa a compreender seu estado no mundo e sua relação com as coisas, e o deixe livre pela consciência para escolher sua posição de relação com o ambiente. Uma retomada do tempo e espaço próprios, e das relações de grupo, inerentes à sobrevivência saudável. Com esta consciência, o corpo passa não mais a ser intermédio entre o homem e o ambiente, mas a ser o conjunto de relações estabelecidas, não fixo, capaz de modificar e ser modificado a partir de experiências sensoriais e aspectos sociais, que pode expressar-se livremente e ter o controle de si mesmo – o que chamo de *corpo-verbo*.

Na atualidade, nos vemos cercados por informações. Temos fácil acesso a estas, que se apresentam das formas mais diversas. Tornamo-nos “esponjas” de permeabilidade seletiva, absorvendo e trocando informações, fazendo parte dessa rede de conexões entre os mais diferentes tipos de pessoas, gestos, palavras, cotidianos. Assim, entramos em uma pluralidade

específica do mundo contemporâneo. Esta pluralidade nos hibridiza; somos sujeitos formados por uma enorme diversidade de informações, antagônicas ou não, compatíveis ou não.

As artes da cena são meio de expressão e comunicação do indivíduo e da sociedade em que se insere. Considerando o corpo o item central da cena, é nele que estará o foco da atenção e ele será reflexo deste sujeito repleto de dados e ansioso por comunicá-los. Para que isto aconteça, o corpo se prepara não mais a partir de uma única filosofia de formação corporal, ou uma técnica específica que o condicionará a respostas corporais reflexas, mas, ao contrário, este corpo passa a necessitar de um vocabulário mais amplo, utilizando-se de filosofias e técnicas corporais, de modo a torná-lo plural (em respostas) e singular (na forma de organizar e fazer uso dessas informações).

Esta corporalidade é fruto da necessidade de rompimento com as formas pré-existentes. O vivente em contato com a arte necessita expressar a sua pluralidade e individualidade, passa a se entender como ser cultural e parte de um todo, e tende a expressar-se a si mesmo. O cotidiano, as emoções, o eu, o eu contextualizado numa cultura que se renova e se modifica, sofrendo influência de outras; tudo se encontra enraizado em um único ser, que, para traduzir isto em movimento, necessita de um vocabulário rico e amplo, que permita a transposição de toda essa bagagem pessoal em movimentações fluentes e coordenadas.

Partindo deste outro corpo, as artes da cena engendram outras configurações. Perdem conceituações claras e se tornam híbridas. Agregam e confunde-se com outras formas de comunicação. Assim, perdem sua identidade clara e pré-estabelecida e se recriam, dando passos no processo de re-criação do dispositivo do qual é linha de força. Seu espaço se modifica, o público fica mais próximo e passa a participar ativamente. Elas se tornam mais permissivas: todos podem atuar; tornam-se mais individuais – a arte singular, particular de cada sujeito. Como híbrido, tornam-se antagônicas. Superficiais e profundas, despretensiosamente pretensiosas, as artes são historicamente, fruto de sociedades e de pensamentos sociais. Na atualidade, refletem uma época de diversidade, de múltiplas identidades, onde o interessante não é a definição ou o todo, mas a complexidade do simples e a “busca por”.

O corpo humano, na visão contemporânea, não é mais considerado apenas um recipiente vazio receptor de informações vindas do meio externo e acumulador das mesmas. Entende-se agora como intenso processo interminável de cruzamentos e assimilação de informações, consciente e/ou inconscientemente, sensibilizado pelo meio – enquanto sistema apreensor, processador e comunicador.

Não diferente das artes da cena, no que se propõem contemporâneas, o currículo pretende atender a este corpo, não mais reprodutor de imagens pré-estabelecidas, mas questionador de si mesmo. Como aponta o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG,

A vocação do curso é a de contemplar a sensibilização do futuro profissional em dança para a compreensão e experiência de “si-mesmo” - que, segundo Damásio (2005) [DAMASIO, A. O mistério da Consciência: do Corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Cia das Letras, 2000.], é a estrutura do corpo (muscular, óssea etc.) e a identidade singular da ação - como meio, para, dentro de um processo de auto-conhecimento pessoal e profissional e de conscientização de suas atitudes perceptivas, investigativas e criativas articuladas ao conhecimento da dança, capacita-lo para a condução e produção de procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem. (ANEXO C, p. 07)

Esta noção de corpo também é apresentada pelo Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA, ao estabelecer sua re-significação para a dança:

Considerando recentes descobertas científicas, temos sido forçados a reavaliar certos valores tradicionais que hegemonicamente têm regido o comportamento, a percepção e a evolução humana nos últimos séculos do ocidente. Um exemplo é a polêmica relação entre os conceitos de corpo e mente. Dançarinos, acreditamos que no fundo sempre compreendemos o que recentemente têm constatado cientistas e filósofos: uma intrínseca e recíproca interação que envolve o corpo e a mente enquanto dimensões de um único sistema (continuum) na experiência e expressão humanas.

A mente já não é mais dominante e hegemônica. Edgar Morin, com base na concepção de Mac Lean do cérebro triúnico, abrangendo o paleocéfalo (herança réptil, fonte da agressividade, do cio, as pulsações primárias), o mesocéfalo (herança dos antigos mamíferos em que o desenvolvimento da afetividade e o da memória remota estão ligados), o córtex e o neocórtex, que envolve as estruturas do encéfalo formando os dois hemisférios cerebrais, pondera: “ora, não há hierarquia mas sim permutações rotativas entre estas três instâncias cerebrais, isto é, entre inteligência/afetividade/pulsão, dependendo do momento e dos indivíduos, dominação de uma instância sobre as outras, o que indica não somente a fragilidade da racionalidade, mas também que noção de responsabilidade plena e lúcida só teria sentido para um ser controlado permanentemente por sua inteligência racional”

Conforme observa-se nesta citação, o ser humano é um organismo integrado em suas diferentes funções, propriedades e dimensões de vida, percepção e compreensão de si e do mundo. Reconhecido pela ciência, esta nova concepção de corpo/mente, que rompe com o pensamento fragmentado e com a noção de instâncias estanques de atuação humana pode ser adotada como um fundamento básico de orientação, estruturação e concepção de práxis pedagógica da dança. Uma mudança de perspectiva nesse nível certamente afetará estruturas, conteúdos e métodos, tradicionalmente usados no ensino artístico.

Reflexões como estas justificam e apontam para a necessidade (já inadiável) da reforma curricular, com proposições pedagógicas pertinentes e mais adequadas às necessidades acadêmicas, e que estejam sobretudo afinadas a um só tempo com as demandas do campo profissional da dança, com valores e concepções da contemporaneidade e com os propósitos mais caros à função universitária. (ANEXO E, p. 08)

As afirmações contidas na pressuposição deste corpo-mente, pressuposto de uma atualidade contemporânea, advêm de pesquisas prioritariamente do campo das neurociências, a partir de Antônio Damásio (2003) em seus estudos engendrados pelo que Espinosa percebia sobre o corpo e mente, bem como de pressupostos que se articulam com a semiótica, na relação de corpomídia proposta por Christine Greiner e Helena Katz (2005).

Na configuração apontada por Damásio, é afirmado que Espinosa (1632-1677), em sua perspectiva, estava mudando a perspectiva herdada de Descartes ao dizer, em sua *Ética* (2010), que o pensamento e a extensão, embora distinguíveis, são produtos da mesma substância (Deus ou natureza). Esta referência a uma única substância apresenta a mente como inseparável do corpo, assim, a mente e o corpo nasciam em paralelo da mesma substância, em perfeita equivalência – a mente não causava o corpo, nem o corpo causava a mente. Mais que isto, Damásio afirma que Espinosa presumiu um mecanismo de realização desta paridade ou equivalência: os acontecimentos do corpo são representados como ideias na mente. A partir destas indicações são estabelecidas inúmeras correspondências entre corpo e mente não mais de causalidade, mas de interdependência.

Aliada a esta noção de mente-corpo, ou corpo-mente, Greiner (2005) apresenta-nos o corpomídia. Em seu livro, ela e a também pesquisadora Helena Katz, apresentam esta noção numa construção em três momentos: o primeiro, chamado *A linguagem nasce da segregação*, aborda teorias da linguagem/da comunicação num percurso que vai desde o ato taxonômico de nomear e classificar até a divisão disciplinar do conhecimento pelo controle exercido pelo e sobre o discurso – segundo o pensamento de Michel Foucault. O segundo momento, *Teoria da evolução na comunicação*, trata de uma breve descrição da teoria da evolução de Darwin a partir dos equívocos criados por teóricos e teorias que pressupõem o social como antítese do biológico e a teoria evolucionista como simplificadora e reducionista; por fim identifica como falsa a oposição livre arbítrio *versus* determinismo biológico e possíveis enunciados complexos sobre o homem, suas produções e seu lugar no mundo a partir do legado de Darwin. *Corpomídia: o movimento como matriz da comunicação*, terceiro e último momento defende, a partir de teorias de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento: filosofia, biologia, semiótica (Mark Johnson, Thomas Sebeok, G. Lakoff, Maxime Sheets-Johnstone), o

corpo como resultado de cruzamentos entre informações novas e informações já incorporadas – um corpo mídia de si mesmo, que seleciona as informações que o constitui, que se transmitem em processo de contaminação.

Para apresentar esta teoria, Greiner parte de um olhar sobre o corpo em pressupostos de análise também subdivididos em três partes. A primeira apresenta uma *história do corpo* a partir de exemplos que cruzam seus eixos temporais e rediscutem exemplos anteriores. Inicia indicando uma *história dos nomes do corpo* – o que remete à necessidade de nomear/classificar sugerida pelas teorias da linguagem e da comunicação – em suas diferenças idiomáticas e semânticas relacionadas com as noções de corpo de cada sociedade. Posteriormente, aponta algumas análises do corpo através de teorias específicas – filosofia, psicanálise, sociologia, antropologia e etnologia –, e parte para a discussão da tendência que marca as décadas de 1980 e 1990, pela busca de pontes transdisciplinares responsáveis pela gênese de algumas das mais importantes teorias do corpo; e introduz algumas ideias das ciências cognitivas que terminará por usar para fundamentar questões relacionais entre ciência, filosofia e artes.

A segunda parte estabelece categorias de contribuições para relações transdisciplinares para fundamentar o pressuposto de mapear o corpo como um sistema e não mais como um instrumento ou produto. Pontua teorias que contribuem para o estudo das relações entre o corpo e o ambiente em processo de coevolução. A terceira e última parte indica caminhos prioritariamente a partir das teorias do filósofo Mark Johnson sobre os processos do pensamento em que defende que o sistema conceitual humano é metafórico por natureza no sentido de um modo de estruturar uma experiência em termos de outra – metáfora como transferência ou transporte. Por fim, afirma os termos metáforas corporificadas e metáforas do pensamento para reiterar que o corpo pensa ao defender que os humanos pensam e aprendem com o corpo todo e não apenas com cérebro e o sistema nervoso.

Estas noções de corpo-mente/mente-corpo e corpomídia, percebi cotidianamente no discurso de grande parte dos professores em meus dias como discente do curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA (2005-2007), bem como norteavam os planos de curso apresentados pelos docentes nos módulos referentes aos Estudos do corpo (ANEXO E, p. 40-103). De certo modo, sua abordagem assumia por vezes feições de uma nova verdade absoluta, por vezes princípio a ser elaborado e discutido a partir da própria experiência dos docentes e discentes como artistas e educadores.

Esta abordagem foi determinante para as estratégias indicadas pelas ementas do Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA (2004), para os

módulos de Estudos do Corpo (ANEXO E, p. 11, 14-15):

### **Estudos do Corpo**

Estudos sobre e com o corpo visando a consciência e o aprimoramento técnico-expressivo do aluno, assim como maior conhecimento e reflexão crítica e integrada (teoria e prática) dos elementos e princípios que envolvem o desempenho corporal e expressivo em dança.

Conceitos e perspectivas acerca das concepções do corpo e de aspectos inter-relacionados: científicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais.

Neste módulo, as técnicas de dança atuam conjuntamente com ciências cujo objeto de estudo é o corpo e o movimento, tais como a anatomia, a cinesiologia e a biologia. Esta interação facilitará uma aproximação entre a arte e a ciência e atuará de maneira que alunos e professores possam ampliar a sua capacidade de reflexão sobre o trabalho corporal.

Ao invés de firmar uma “linhagem” técnica, limitando o aluno à escolha de uma ou outra técnica corporal, o módulo de Estudos do Corpo visa oportunizar a vivência de elementos técnicos diversificados, praticando um estudo comparado e criando uma visão do movimento segundo os seus princípios e qualidades. Esta proposta se faz acreditando ser uma abordagem compatível com as necessidades do criador e intérprete da dança contemporânea (ver Louppe, 2001, “Corpos Híbridos”). Assim pretende-se contribuir para ampliar a discussão sobre “técnica corporal para a dança”, uma das questões prementes na formação do dançarino na contemporaneidade.

[...]

A abordagem metodológica propõe um aprendizado orientado pela curiosidade do aluno, promovendo a sua autonomia e capacidade crítica. Os recursos teórico-práticos serão disponibilizados visando desenvolver as potencialidades técnico-expressivas do aluno e estimular a sua curiosidade pelo movimento corporal enquanto objeto de investigação, fomentando a criação de novas linguagens no corpo.

- **Estudo do Corpo I** – Introdução aos princípios do movimento humano evidenciando uma visão evolutiva (filogênese e ontogênese). Exploração das possibilidades de movimento corporal de acordo com sua estrutura anatômica, com ênfase no alinhamento dos segmentos e articulações e na consciência corporal.
- **Estudos do Corpo II** – Aprofundamento do estudo do movimento humano orientado pela cinesiologia, enfatizando um enfoque sistêmico. Introdução ao estudo de diferentes dinâmicas do movimento na dança.
- **Estudo do Corpo III** – Estudo de técnicas corporais que contribuam para o aprimoramento do dançarino, aliando subsídios teóricos que possibilitem refletir criticamente sobre o treinamento corporal para a dança e suas especificidades, destacando as relações entre corpo e cultura.
- **Estudo do Corpo IV** – Estudo comparativo de técnicas corporais, evidenciando a utilização do corpo e do movimento (o “pensamento de corpo”) proposto por cada técnica. (ANEXO E, p. 11, 14-15)

A pressuposição de corpo contida neste ementário propõe não apenas uma ideia de corpo, mas estratégias para que o poder-saber dança que determina a noção de corpo entre em contato com o vivente, produzindo então a pressuposição. Um processo de retroalimentação

em que o dispositivo cria o sujeito que o recria. Saliento que é nesta recriação que a linha de fuga pode atuar de modo a desterritorializar o dispositivo: ao encontrar-se com o vivente, estas forças estabelecidas se deparam com as incertezas, com a instabilidade, com o inesperado.

Num processo de criação a partir de improvisações, por exemplo, o aluno/artista (ator ou dançarino) terá que resolver diversos problemas que se propõem simultânea ou sequencialmente. O público, ao se identificar com o que assiste, passa a resolver situações a partir de estímulos e antecipação aos próximos movimentos.

Nessa direção são, também, importantes os processos de memória corporal do sujeito, independentemente de seu papel social. Durante o cotidiano, o sujeito é levado a criar e apreender um vocabulário. Isso costuma acontecer ao menos de duas formas distintas: uma é a apreensão de um vocabulário técnico-corporal pré-estabelecido, configurado para outros corpos, outras épocas, e criado por alheios; a segunda é a construção de um vocabulário próprio, promovida por um aspecto facilitador e resolvida no próprio corpo.

Essas maneiras sugerem formações distintas entre os sujeitos, demonstrando que podem ser configuradas diferentes modulações de pensamento de acordo com a proposta formativa, de verdades absolutas ou de polissemias relativistas. Aquele que é levado à primeira possibilidade, pode vir a apreender um vocabulário alheio a si mesmo, e terminar por ter uma restrição de diálogo com outras propostas que possam vir a ser apresentadas, caso suas noções se estabeleçam verdades absolutas. Isto pode acontecer pela não apropriação e não identificação de algo externo a ele, construído através de um processo “de fora para dentro”. Não há a intenção de um prévio conhecimento de si, com isso, ele se torna um reproduzidor, seu movimento-vocabulário não dialoga com o apreendido que se coloca como a única possível forma de expressão. Nesse processo ele se torna uma marionete cujas cordas puxadas por alheios definem sua ação.

Aquele que conhece a si mesmo, porém, pode criar suas soluções, e tem a capacidade de dialogar com outras possibilidades corporais, apropriando-se da movimentação proposta e encontrando sua automovimentação também a partir de qualquer técnica pré-estabelecida. Este saberá perceber-se frente à singularidade sem anular-se. Não será reproduzidor, mas promotor de si mesmo.

No caso do sujeito das artes, poderá estabelecer rápidas conexões para uma simultaneidade consciente em seu processo de criação, sem a necessidade de uma sequência referenciada em “pausas para pensar”, pois se trata de uma criação em tempo real, sem precisar trazer a memória corporal à consciência, mas utilizando-se dela numa dinâmica

constante de disponibilidade intencional. Nela todo o trabalho é resolvido no corpo, com o processo de reflexo neural muitas vezes não passando da resposta muscular ao estímulo. Isto proporciona uma espécie de fluência sequencial na qual o artista parece brincar com suas possibilidades, sem entraves ou amarras, mas num abandono caracterizado como um “deixar vir” próprio de quem tem o controle de si em situações adversas.

O papel do artista é perceber a arte enquanto sua possibilidade de potência criativa para viver, conviver e realizar. De acordo com Herbert Read (1986), o contato do indivíduo com a arte deve proporcionar uma libertação de suas amarras às realidades impostas por outrem, gerando o momento de realização do real em sua própria esfera de possibilidades, para conseguir lidar consigo, com os outros e com o meio.

As artes da cena trabalham diretamente com o corpo, integrando o sujeito como um todo, sem o controle pela segregação mente e corpo proposta por Descartes (2008), mas numa possibilidade de inteireza de atitude, possibilitando um olhar íntegro para tudo que o cerca e uma reorganização adaptativa ao meio. Adaptar aqui não deve ser confundido com concordância ou passividade, mas como uma percepção do meio externo, para uma apropriação reorganizadora e reflexão crítica. O educando que se encontra nesta proposta tem maiores possibilidades de ter uma visão crítica de mundo, bem como de uma melhor relação com o outro, pondo em prática questões de cunho relativista, a partir de identificações e alteridade.

Percebo, neste discurso, o ato de encenar como potência libertadora do sujeito. A cena pode ser pressuposto de uma transformação social (READ, 1986), constituindo educandos de livre opinião e questionadores do sistema ao invés de reprodutores alheios à importância de suas contribuições para a transformação e novas configurações deste mesmo sistema.

Assim, compreendo que não é apenas o saber-poder que é instituído pelo dispositivo que atuará sobre o corpo, sujeitando o vivente, mas este corpo, como composição do vivente, torna-se linha de fuga, desterritorializando o dispositivo, fazendo haver tantos currículos quanto corpos-viventes sejam possíveis.

## 4.2 ESPAÇO E TEMPO: TERRITÓRIOS DE CONVERGÊNCIAS

O espaço entra em cena numa relação direta com o corpo. Segundo Foucault (1987), a primeira intervenção para uma docilização deste corpo está no âmbito do espaço. Somos confinados em um ambiente heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, a cerca, o que possibilita um controle sistemático das relações ali desenvolvidas.

Esta limitação espacial segue diminuindo ainda mais, chegando a um quadriculamento em que cada indivíduo é levado a ter seu lugar, evitando o agrupamento. “O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Posteriormente, chegamos à localização funcional, onde a divisão espacial obedece às regras de funcionamento sistematicamente eficiente. O quadriculamento individualizante passa a articular a necessidade de isolamento para controle ao aparelho de produção, organizando o espaço a partir de “postos” de função. E, finalizando esta reorganização do espaço social, entra o conceito de fila. Neste local, os elementos passam a estabelecer um intercâmbio de posições, determinado por sua função e valor.

Para o ato de disciplinar, de impor o poder e assujeitar, o uso do espaço torna-se uma arte das distribuições.

As distribuições apresentam-se fisicamente, pela construção que será moradia deste currículo. A edificação construída para ele é parte dele e o atinge. Como linha de fuga, o atinge no momento em que é criada para afirmá-lo. O vivente relaciona-se com este espaço, torna-se ele, torna-o si mesmo.

O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG, datado de 2009 (ANEXO C, p. 21) apresenta-se como espaço:

Espaço Físico, equipamentos e acessórios:

O espaço físico necessário para o funcionamento do curso será de:

- 4 salas para atividades práticas, com piso de madeira, barras para exercícios, espelhos e aparelhos de som; 120m<sup>2</sup>
- 3 salas para atividades teóricas;
- 1 sala para laboratório/aula: sala multiuso. Laboratório referência para pesquisa de novas tecnologias de ensino. 10m x 20m (livre de pilares) e pé direito de 6m; pintura interna na cor preta; tratamento termo-acústico; instalações elétricas adequadas ao recebimento de equipamento de iluminação cênica; instalação de varas de apoio cenotécnico (perfis tubulares chumbados no teto).
- 1 camarim próximo ao Laboratório- 16m<sup>2</sup>

- gabinetes para professores;
- banheiro para professores com chuveiro;
- espaço para escaninhos dos alunos;
- vestiários/banheiros com chuveiros para os alunos;
- espaço interno de convivência com cozinha;
- espaço para guarda de materiais didáticos, instrumentos musicais e aparelhos para práticas corporais e figurino – Almoarifado.
- espaço para reunião de professores e orientação de alunos;
- espaço para secretaria e colegiado

Especificações referentes ao espaço físico estão relacionadas abaixo:

- As salas/ laboratórios: sala com piso de madeira com espaço para balanço entre esse piso e a laje de sustentação; o ideal é que possam ser colocados pneus nos espaços, que tornarão o piso mais macio. Essa necessidade de amortecimento se deve ao tipo de trabalho corporal realizado e à prevenção de lesões nos docentes e discentes.
- A metragem da sala deve ser pensada para um total de 20 alunos, levando-se em conta que todos estejam deitados no chão com os braços e pernas abertas para que seus movimentos em conjunto os mesmos não entrem em colisão.
- É fundamental que as salas tenham janelas amplas que possam se deslocar horizontalmente (o uso de persianas ou basculantes são absolutamente inadequados para salas dessa natureza).
- É fundamental um tratamento acústico do ambiente, pois são utilizados instrumentos musicais e som mecânico nas salas.
- Seria importante que o laboratório fosse de fácil acesso ao público.
- O espaço multiuso deverá ser dotado de equipamentos especiais, tais como os equipamentos de iluminação, tecidos de vestimenta de caixa teatral e arquibancada inteligente. A aquisição desses equipamentos poderá ser feita mediante projeto específico para captação de recursos. (ANEXO C, p. 21)

O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG indica que a graduação em Dança terá a seguinte estrutura, apresentando-se como tempo:

Modalidade: Licenciatura em de Dança integralizada com 2925 horas e 195 créditos, sendo 1950 horas de disciplinas obrigatórias, 975 horas de optativas (dentre as quais 210 horas são de atividades acadêmicocientífico-culturais, conforme recomendações específicas da área).  
O profissional em formação disporá de 120 horas (08 créditos) para sua Formação Livre, e de 360 horas (24 créditos) para sua Formação Complementar, contidos na sua carga horária de Optativas. (ANEXO C, p. 07)

Nestas indicações, descreve-se não apenas a edificação e a cronologia, mas uma concepção de realidade, um olhar sobre o vivente, uma projeção para o egresso, uma expectativa para o ingresso, vontades de sujeitamentos.

Aliado à supressão do espaço e individualização corporal do homem, Foucault (2006) aponta o *controle das atividades* como imposição de um ritmo para a execução de

ações. Estas podem ser macro ou micro, desde que sejam eficientes. Esta imposição temporal gera horários pré-estabelecidos para o cumprimento de funções, aliados ao tempo específico para a execução de ações, a economia gestual e a articulação entre o corpo e o objeto, até a utilização exaustiva do tempo, estabelecendo a noção de rapidez como uma virtude. Como apresenta o Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) (ANEXO D, p. 119), as novas diretrizes curriculares “Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação.”

A relação de controle de tempo e espaço no corpo é apresentado nos objetivos específicos da modalidade Licenciatura em Ensino de Dança, do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG “5- Promover o desenvolvimento das habilidades de coordenação espacial e controle temporal em dança.” (ANEXO C, p. 08).

Como nos mostra Foucault (1987), para os mecanismos de poder, importa distribuir os indivíduos num espaço onde seja possível isolá-los e localizá-los, bem como mediatizar a utilização do tempo de forma eficiente. Determinar lugares individuais torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos – isto organiza uma economia do tempo de aprendizagem.

Assim vejo a separação curricular por séries; o agrupamento de estudantes por turmas pré-definidas; a construção de uma instituição específica para educar, localizando e separando os indivíduos em formação para o controle da atenção, dos saberes, dos fazeres, uma economia da energia vital, das relações; a construção de um espaço e a delimitação de um tempo específicos para o fazer artístico, teatros, galerias, salas de espetáculo em que a segregação vai desde a plateia ao palco; a instituição geográfica de limites e fronteiras para criação de estados nacionais – tudo reflete os usos do espaço e do tempo para afirmação de um poder estabelecido, e suas alterações emergem na atualidade numa abundância de novas proposições e retomadas do espaço público urbano em diversas frentes que torna inegável a percepção das ações desta linha de fuga ao dobrar as forças que buscam estabelecer-se.

A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. A individualização do espaço tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, fazendo a instituição escolar uma máquina de ensinar, hierarquizar, recompensar.

Como aponta o estudante 01 sobre o Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004), anexo D,

O currículo modular foi reestruturado em ementas, objetivos específicos e otimização do tempo de graduação, novas diretrizes e metas. Entretanto o espaço da Escola de Teatro continuou o mesmo. Espaço físico e ideológico imutados; e assim não se pode dar vazão a qualquer tipo de mudança na lei.

Espaço e tempo apresentam-se para além de vontades estabelecidas pelas forças. As linhas dobram-se, curvam-se e apresentam realidades possíveis. O caso registrado pelo estudante 01 aponta ainda mais que, por mais que se intencione uma forma, um desenho curricular, estas linhas impõem-se. Não apenas como uma ordem não reformada, mas como a apresentação de um desejo fortemente expresso de uma não alteração na conformação deste currículo. O espaço aí se apresenta como uma contramão do querer sobre o tempo expresso no documento. É o dispositivo desterritorializado, tornando-se outro no cotidiano.

Milton Santos (2008b) mostra o espaço como nem uma coisa nem um sistema de coisas, mas coisas e relações juntas. Afirma:

Eis porque sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. [...] O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. (SANTOS, 2008b, p. 28).

O espaço e o tempo apresentam-se multiplicidade. Como multiplicidade, age sobre os poderes e sobre os viventes. O Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA (2004) mostra esta relação:

A relação dinâmica e mutável do espaço-tempo no contexto atual estabelece a cada momento significados e representações complexas e originais, provocando a quebra de conceitos e paradigmas, e gerando insegurança, desconforto e conflitos pessoais e/ ou coletivos. O despreparo para lidar e compreender esta realidade indica que, diante das inúmeras e diversificadas informações produzidas e velozmente circuladas, o tradicional modelo de educação tornou-se obsoleto, incapaz de suprir tais demandas. O desenvolvimento de novas e interativas competências surge como formas de capacitação instrumentais na educação e na contemporaneidade. Tais competências visam auxiliar as pessoas a compreender, interagir e agir em / com, respectivamente, seu contexto como indivíduos (singulares), cidadãos (sujeitos sociais) e humanos (em sua evolução – ao contribuir para o conhecimento humano). Roy Ascoot resume e assim define este momento

histórico “a emergência é o comportamento chave do momento”. (ANEXO E, 2004, p. 5)

O olhar sobre estas linhas de fuga fazem emergir uma compreensão do si mesmo em relação aos poderes e saberes que o afetam. Os currículos analisados durante minha pesquisa apresentam-se afetados e curvados pelo espaço e pelo tempo, na medida em que em seus discursos, diferem de um cotidiano edificado – como o caso das observações do estudante 01 – ou afirma-se delineando-se espaço como o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da EBA – UFMG.

O espaço constituído no âmbito dos currículos analisados tem duas relações que emergem de suas linhas de força. O espaço das artes da cena, e o espaço em possíveis concepções de sociedades.

Com referência ao espaço teatral, este é prioritariamente uma relação entre o espaço de representação e o espaço do público. O espaço teatral na Grécia antiga inicia com apresentações próximas aos templos de Dionísio, com o público localizado em torno do espaço de representação, em formato circular e espontâneo. Sendo este posicionamento utilizado até hoje e nomeado como arena, o diferencial desta época era o fato da relação da cena com o culto a um dos deuses, a relação do sagrado com a representação cênica.

Com o passar do tempo, a relação artistas-público toma as mais diferentes formas a depender da relação da sociedade com o fazer artístico. A necessidade da troca de indumentária modifica o teatro grego, tornando-o uma construção apropriada, com espaços específicos para cada sujeito do processo. O teatro romano apresenta uma construção que influenciou fortemente o teatro renascentista e se mantém até hoje – erguido em solo plano, diferentemente do grego que utiliza o próprio relevo da geografia local, possui grandes muros decorados e internamente cria um distanciamento entre os artistas e a plateia, pedindo ao público uma atitude apenas contemplativa.

No século XX, arquitetos, cenógrafos, diretores buscaram outras formas de espaço cênico para quebrar as distâncias entre representação e público. Como afirma Peter Brook, “eu posso tomar qualquer espaço vazio e denominá-lo de cena.”.

A partir das transformações das arquiteturas teatrais, como indica Pavis (2008), a noção de lugar teatral surge e se desenvolve. O lugar teatral passa a ser entendido também como o lugar que abriga uma ação, um acontecimento artístico, uma representação executada por indivíduos a outros indivíduos. Local de representação, mas também de encontro e sociabilidade, trata-se prioritariamente de um espaço de trocas simbólicas.

O espaço aparece nos currículos como conteúdo, apresentando também os caminhos de interesse do curso, numa construção identitária, indicando identificações. Como exemplo disto, o Projeto de Reforma Curricular para Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação em Direção Teatral e Habilitação em Interpretação Teatral – e Licenciatura em Teatro (UFBA, 2011) (ANEXO B), em documento faz inúmeras referências ao termo “palco”, porém, não há qualquer utilização da palavra “rua”. Por mais que o documento escrito seja uma parte do currículo, e no cotidiano haja a possibilidade de lidar com as diferentes formas de atuação, bem como a utilização de diversos espaços para realização de aulas, ou mesmo concepções cênicas, a utilização recorrente do uso da palavra palco – que remete no imaginário em sentido lato, a um local fechado e específico para realização da cena, e num sentido estrito ao formato de palco italiano – apresenta o pensamento de espaço incorporado no âmbito dos três cursos ali descritos.

Como defende Torres (2004), a relação estabelecida entre sociedade, lugar teatral e a cidade que o abriga é de permanente reflexo, sendo o edifício teatral absolutamente revelador da sociedade que o construiu, dentro dos limites de uma certa faixa temporal. O aparecimento do lugar teatral é diretamente vinculado a fatores econômicos, políticos, culturais e sociais. É a cultura das artes da cena do período da construção que norteia o estabelecimento da relação palco-plateia nas diferentes tipologias históricas. Pavis (2008) ainda aponta diferenciações bastante específicas sobre o espaço usado para a representação e para o texto dramático.

O tempo nestes currículos, aliado ao espaço, aparece imperativo na relação sujeito-dispositivo. Como afirma Deleuze (1996), nada o pode mostrar melhor do que uma passagem fundamental da *Arqueologia do saber*, válida para toda a obra:

A análise do arquivo comporta pois uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora da nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas. Nesse sentido, serve para nosso diagnóstico. Não porque nos permitiria levantar o quadro de nossos traços distintivos e esboçar, antecipadamente, o perfil que teremos no futuro, mas porque nos desprende de nossas continuidades; dissipa essa identidade temporal em que gostamos de nos olhar para nós próprios para conjurar as rupturas da história; rompe o fio das teleologias transcendentais e aí onde o pensamento antropológico interrogava o ser do homem ou a sua subjetividade faz com que o outro e o externo se manifeste com evidência. O diagnóstico assim

entendido não estabelece a autenticação de nossa identidade pelo jogo das distinções. Ele estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras. (FOUCAULT, 2010, p. 148-149)

No currículo, o tempo aparece como normatização do ensino. Como apresenta Comenius (2010), é necessário fazer uma escrupulosa distribuição do tempo para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua particular ocupação. No currículo de Bobbitt (1918), mesmo o lazer deve ser normatizado como atividade num determinado período de tempo. Nos currículos analisados, é verificável a obediência a critérios de tempo, desde uma quantidade específica de carga horária para cada disciplina ou módulo, à quantidade de meses para um período letivo, ou mesmo uma quantidade mínima e máxima para conclusão dos cursos pelos estudantes.

Estes critérios pertencem a legislações nacionais, ideais estatísticos, pressões de agências de fomento à pesquisa, normatizações institucionais. Um tempo prioritariamente cronológico, herdado de um pensamento historiográfico moderno.

Seguindo este princípio de organização temporal como normatização do ensino, o Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) se afirma obediente aos pressupostos temporais apresentados como legislação:

As soluções que estamos encaminhando para o novo currículo da Escola de Teatro da UFBA começam pela fixação de *módulos interdisciplinares semestrais* que substituem a tradicional oferta de **disciplinas isoladas** na ocasião da matrícula.

Cada módulo, de 25 horas semanais, contém todos os conteúdos curriculares do semestre, articulados e sequenciados. Desse modo, o aluno de Interpretação, por exemplo, trabalhará em um único turno de cinco horas por dia, cinco dias por semana, durante as dezessete semanas do semestre, com a mesma turma de colegas (que, aliás, permanecerá junta até o final do curso). Os conteúdos incluídos em cada módulo, os mesmo da Resolução nº. 32/74, devem ser ministrados por um grupo de professores que trabalhará integralmente, em função de um projeto acadêmico (conteúdo + atividades) elaborado semestralmente para cada turma e aprovado pelos Departamentos. Em suma: ao integralizarmos o curso em seis ou sete módulos interdisciplinares semestrais estaremos intensificando as atividades e otimizando o tempo e atendendo aos conteúdos e à duração estabelecidos pelo CFE – Resolução 32/74. A duração mínima requerida é de 2.145 e a máxima é de 3.456 horas, nosso projeto obedece a esses limites. (ANEXO D, p. 133)

Um dos objetivos do currículo gerado pelo Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004) indica esta

relação do controle das atividades por meio de formas de relação com espaço e tempo: “k) otimizar a utilização de recursos humanos e espaços desta Universidade através da redução da evasão e do tempo de permanência dos alunos nos cursos.” (ANEXO D, p. 139)

Como característica que apresenta essa relação com o espaço e o tempo no currículo, o Projeto de Reforma Curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA (2002-2004), tem como uma de sua característica o ordenamento e a compactação dos conteúdos:

a criação dos módulos interdisciplinares visa também neutralizar o efeito desagregador que tem a matrícula por disciplinas. De fato, podemos observar que nos cursos de Teatro os conceitos hierarquia e progresso a partir da aquisição de conhecimentos e habilidades estão seriamente comprometidos. Junta-se a isso o fato de que com o semestre de quinze semanas (excluído aqui o período de provas finais e mais os feriados, o aluno fica em geral mais de cinco meses inativo por ano (aproximadamente 24 semanas!). Em função disso, a proposta dos módulos otimiza o tempo de duração do curso, através da utilização do período de avaliação interdisciplinar (tradicionalmente destinado a provas finais) para intensificação da prática artística, inclusive com apresentações para o público geral. Esse período de avaliação também diluirá o efeito de férias tão prolongadas sobre o treinamento intensivo do aluno. (ANEXO D, p. 141)

A eficiência do tempo aliada à reunião em agrupamentos vem propor uma otimização de funcionamento do currículo, num olhar funcional para o vivente, como reflexo do paradoxo entre um pensar sociedade e a sociedade que aos poucos se estabelece.

Pensando espaço e tempo sociais, que não estão diferenciados do que se concebe como espaço e tempo institucionais, considerando a instituição fruto de um pensamento de sociedade, percebe-se nos currículos um olhar implícito (ou por vezes explícito) de seus territórios: ao qual pertence, ao qual almeja pertencer, e o qual deseja criar. Seus territórios são aqueles que o constituirão pelo objetivo de assujeitamento do vivente, pelo que está instituído pelo seu presente e que o irá afetar, podendo transformá-lo ou afirmá-lo enquanto dispositivo.

Assumo o termo território para identificar prioritariamente o território simbólico, ou o que considero “espaço de referência para a construção de identidades” (COSTA, 2007, p. 35), enfatizando as questões simbólico-culturais.

Adoto aqui, para discussão, a noção de território cultural, “[...] produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao espaço vivido.” (COSTA, 2007, p.40), vinculada a de território político – que enfoca a relação espaço-tempo-poder. E, por fim, junto a essas vertentes num olhar geográfico-econômico, o território usado,

superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. [...] é o chão e mais a população, [...] uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...] é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. [...]. (SANTOS, 2008a, p. 96-97)

Ou seja, concordando com Santos (2008a), assumo a noção de território como local de afirmação de culturas, economias, políticas, geograficamente estipulado pela necessidade específica de determinados agrupamentos humanos de cristalizar seu tempo num espaço, estabelecer um espaço comum de partilhar experiências, construir mitos comuns, significar sua existência através da proximidade com o outro com quem se identifica e compartilha uma história comum – a história do lugar.

Milton Santos (2008a) identifica uma relação direta entre as feições naturais do espaço habitado e seu funcionamento por uma adaptação dos homens com pequena intermediação técnica. Seu valor é atribuído pelo uso, regendo as manifestações da vida em comunidade.

Este uso desvincula-se do pressuposto utilitarista, pois o espaço faz parte do cotidiano/tempo de seus habitantes na criação e recriação dos mitos e símbolos, caracterizando-os enquanto comunidade que se reúne pela sensação de pertencimento gerada pela apropriação simbólica deste espaço, através dos processos de identificação. Este fenômeno torna o território um “construtor de identidade”, pois significa que o grupo não se apropria do lugar, mas identifica-se com ele. Assim a relação com o espaço torna-se afetiva através do tempo, ou preferencialmente, como nomeia Michel Maffesoli (2006), afetual.

Ao assumir a noção de pertencimento, aproprio-me/identifico-me com uma concepção específica do território, atribuída à Antropologia, o *neotribalismo* que se apoia na afirmação de que o período atual caracteriza-se por ser “empático”, pela indiferenciação, pelo “perder-se em um sujeito coletivo” (MAFFESOLI, 2006, p. 38). Segundo o autor, percebemos numa *socialidade* empática, em substituição ao *social* racionalizado da Modernidade.

Ainda de acordo com Maffesoli, estes microgrupos sociais, a que chamamos *tribos*, podem ser avaliados através da categoria “comunidade emocional”, a partir da análise sócio-histórica de Max Weber. Dessa forma, assume-se as características de efemeridade, “composição cambiante”, inscrição local, “a ausência de uma organização”, além de a estrutura quotidiana. Este último passa a ser o substrato sobre o qual se articularão todas as representações do sólido laço social que compõe o grupo.

A noção de comunidade, pertencimento, bem como do espaço sócio-cultural são

explicitamente recorrentes no documento-texto do Programa Arte Dramático de *la Facultad de Artes de La Universidad de Antioquia*, em Medellín, Colômbia (ANEXO A):

### 3.3 COMPETENCIAS GENERALES DEL PROGRAMA

En el proceso de formación del actor y la actriz -creativos e investigativos- se busca:

1. Potenciar sus dimensiones: ética, estética, comunicativa, socio afectiva, perceptiva, corporal, espiritual con el fin de construir un aprendizaje colaborativo para convivir en el espacio sociocultural.

[...]

5. Crear, transmitir y revitalizar el patrimonio artístico teatral a partir de la investigación, para el beneficio de la comunidad en el contexto sociocultural.

6. Generar un sentido de pertenencia institucional con visión de futuro, de acuerdo al plan de desarrollo de la Universidad. (ANEXO A, p. 2)<sup>26</sup>

Num mesmo item, o documento apresenta a relação intencionada com o território (sociedade/instituição), indicando uma expectativa para o estudante egresso do programa, bem como para o que se pretende atingir para o futuro – numa tríade consonante: sociedade-estudante-instituição.

Esta concepção de território leva a compreender a dissolução das fronteiras estabelecidas na ordem dos nacionalismos impostos por organizações político-econômicas pré-estabelecidas. Os enormes muros construídos geograficamente e cartesianamente apresentados no Brasil nos currículos mínimos do período do Regime Militar, por exemplo, começam a não atender aos caminhos da atual socialidade, como apontam os currículos aqui analisados em suas justificativas, introduções... A cartografia determinista é frequentemente superposta pelas linhas pontilhadas do cotidiano. As comunidades passam a ser constituídas pela identificação. O banal passa a ser determinante para a sensação de pertencimento que gera as diferentes fronteiras, tracejadas, líquidas, moldáveis ao simbólico, àquilo que é compartilhado, sentido pelo “nós”.

No neotribalismo, o indivíduo importa menos que a pessoa, que deve representar seu

---

#### 26 3.3 COMPETÊNCIAS GERAIS DO PROGRAMA

No processo de formação do ator e da atriz – criativos e investigativos – se busca:

1 Fortalecer as suas dimensões: ética, estética, comunicativa, sócio-afetiva, perceptiva, corporal, espiritual a fim de construir uma aprendizagem colaborativa para conviver no espaço sócio-cultural.

[...]

5 Criar, transmitir e revitalizar o patrimônio artístico teatral a partir da pesquisa, para o benefício da comunidade no contexto sócio-cultural.

6 Gerar um sentimento de pertencimento institucional com visão de futuro, de acordo com o plano de desenvolvimento da Universidade. (tradução nossa)

papel numa cena global regido por regras precisas, vivenciadas e compartilhadas pela ética/estética criada no e pelo cotidiano. A estética do nós, caracterizada pelo sentir em comum, é a abertura para o Outro, o que conota a proxemia (para Maffesoli (2006), espaço, local em que se representa o destino comum), uma estética favorecida pelo território. A ética que rege estes reagrupamentos opõe-se à moral imposta e abstrata da modernidade. Isto porque é empática e proxêmica, originária do próprio grupo, produzida pelo espaço compartilhado e gerada a partir da união do grupo pela identificação, pelo devotamento que reforça aquilo que é comum a todos.

Como ponto de assujeitamento, o espaço e o tempo são pontos de relação convergente/divergente, pois não estão separados do vivente e das demais linhas aqui apresentadas. Eles se apresentam como ferramentas para o controle a ser exercido, porém, de modo incerto. O controle de unificação de um pensamento sobre os saberes e poderes curriculares em um único âmbito nacional, numa única possibilidade institucional se esvai com o cotidiano neotribal presente implicitamente nos textos e contextos que se apresentaram nos currículos. A convivência se sobrepõe a um dever-ser pré-estabelecido por uma ordem priorística que não encontra eco no dia a dia dos documentos.

O grupo, no neotribalismo, passa a ser um espaço/tempo no qual a pessoa se percebe a serviço de algo. Nesse sentido não é apenas um lugar de refúgio. “[...] é, por força das circunstâncias, porque existe proximidade (promiscuidade), porque existe a partilha de um mesmo território (seja ele real ou simbólico), que vemos nascer a ideia comunitária e a ética que é o seu corolário.” (MAFFESOLI, 2006, p. 46). Vale salientar que esta comunidade constitui uma moralidade própria, a partir do que o autor chama de “experiência ética”, que esgota sua energia na sua própria criação. Nesse sentido, é voltada para o presente reafirmando seu sentimento de si através da criação de seus rituais cotidianos, repetitivos, que asseguram a ligação entre a ética comunitária e a solidariedade estabelecida.

Considero esta experiência ética, atrelada à estética, uma possível concepção de fronteira: a fronteira banal/cotidiana, que faz com que haja o ajustamento de uns aos outros e a um território determinado e ao meio natural. Sendo originária de relações frequentemente conflituais, torna-se flexível apesar de longeva, sendo a “expressão mais característica do querer-viver social” (MAFFESOLI, 2006, p. 53). A partilha do espaço/tempo pela experiência cotidiana, que torna o reagrupamento coeso e fluido ao mesmo tempo, substitui e vai de encontro à falsa sensação de segurança imposta a partir dos pressupostos do receituário da Modernidade.

De acordo com Bauman (1998, p. 20), “pode-se definir a modernidade como a época,

ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do dismantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente.” Uma era criada para e pela rotina de eliminação de sujeira, um eterno novo começo em busca da artificial pureza gerada pela eterna ordem e ininterrupta rotina de limpeza. “A sujeira é essencialmente desordem [...] ela existe ao olhar do observador [...] Se o desasseio é coisa inapropriada, devemos atacá-lo através da ordem. **O desasseio ou a sujeira é o que não deve ser incluído se um padrão precisa ser mantido.** (grifos meus)” (DOUGLAS, 1970 apud BAUMAN, 1998, p. 18). A limpeza, símbolo do processo de exclusão para manutenção dos padrões estabelecidos, é mantida a qualquer custo fomentando a criação dos marginais.

A noção de estranhos, apresentada por Bauman, torna-se sinônimo desta sujeira: criaturas à margem dos padrões estabelecidos, que não se furtam de questionar as verdades absolutas e inquestionáveis. Alvos dos mantenedores das utopias modernas sempre constituíram uma ameaça ao “mundo perfeito”, permanente, idêntico a si mesmo, fixo e imutável, sem obscuridades, transparente, harmônico, sem estranhos – ao totalitarismo de uma ordem nova e final, geradora de uma sociedade em eterno estado de atenção para a manutenção das coisas em seus devidos lugares. Assim o espaço e o tempo se encontram como desterritorialização do currículo.

Inimigas da desordem e num mundo industrial imerso na mudança, as imposições fomentavam as políticas totalitárias extremistas, buscando sempre combater novas anomalias e prevenir possíveis modificações de padrões, numa constante luta contra o surgimento de novas sujeiras. A insegurança passou a reinar absoluta. A incerteza e a desconfiança se estabeleceram pela ineficiência das habilidades de purificação em acompanhar a criação de novas categorias de sujeira.

A Modernidade pressupôs um amálgama de humanos idênticos, sem matizes, que atendeu à necessidade de expurgar qualquer continuação da velha ordem remanescente do período que a antecedeu. Homogeneamente, uma coletividade que representou o asséptico destino comum pretendido para a humanidade: harmônico, perfeito, inquestionável, absoluto.

A criação de ideais de pureza não é uma exclusividade da era moderna, mas de todas as sociedades. Refiro-me especificamente ao ideal moderno pela influência direta na atualidade do ocidente, na construção do social e da socialidade, e do ideal de educação em que fora implantada a Instituição de ensino superior no Brasil.

O currículo, sendo dispositivo, também se apresenta como espaço e tempo. Ele pressupõe um fora e um dentro a partir de seus indicativos e expectativas. Ao que está fora de seus padrões estabelecidos por suas forças se configuram como estranhos. É aí que o espaço

como território, comunidade, pertencimento, neotribalismo, apresenta-se linha de fuga – transgressora do vivente ao concebê-lo sujeito, transgressora do dispositivo ao desterritorializá-lo.

Os estranhos a que me refiro não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético dos padrões estabelecidos. A transgressão de que são culpados, turva a tão buscada transparência de seu padrão, borra as fronteiras, exala incertezas. Na guerra para expurgá-los, segundo Bauman (1998), criaram-se duas estratégias conhecidas e utilizadas por nossas instituições e perspectivas de linhas de forças curriculares ainda sob a ótica de um pensamento Moderno: a antropofágica, fundamentada na assimilação da diferença para torná-la semelhante, sublimando distinções culturais ou linguísticas, proibindo tradições e lealdades que não alimentam a conformidade com a ordem preterida, promovendo e reforçando uma única medida; e a antropeômica, consistia na exclusão destes estranhos, banindo-os dos limites para além das fronteiras do território, sem comunicação com o lado de dentro, confinando-as aos guetos, cerceando seus direitos.

Durante a construção de suas sociedades, o Estado Moderno pretendia libertar seus indivíduos de suas heranças identitárias, levando-os a se responsabilizar pela construção de suas identidades, que, após escolhidas e definidas, tornavam-se fixas e imutáveis, alheias à interferência das comunidades afetuais e suas tradições. Para este projeto, cada indivíduo era considerado uma tábula rasa, lisa, sem qualquer indício de marca, suas inscrições datavam de sua introdução ao social, do momento em que decidia sua identidade, livre de qualquer referência prévia, qualquer conexão com os saberes de suas ancestralidades.

A individualidade moderna não encontra condições únicas e pré-determinadas de continuidade no contexto da Pós-modernidade. Forjada de forma fixa e imutável não encontra um substrato sólido e passa a ser revista. A incerteza passa a apontar a fragilidade deste mundo formatado sob a égide do autoritarismo estatal, da verdade absoluta e do purismo de uma homogeneidade imposta.

Os estranhos, então, buscam seus direitos de serem reconhecidos pertencentes a algo, de serem reconhecidos integrantes da sociedade. Os guetos constituem comunidades baseadas em ajuda mútua. O pertencimento dá origem a novos estranhos, a incerteza também dá origem a novos estranhos, assim como a dimensão econômica do consumo e do capital neoliberal dá origem a novos estranhos. É preciso rever as fronteiras de exclusão dos estranhos, pois há outros limites que não podem ser determinados *a priori* no contexto da incerteza cotidiana.

É o costume que faz a comunidade existir como tal. Este, aliado à inscrição local, constitui a noção de pertencimento tribal. A relação interindividual liga as pessoas também a

um determinado lugar. A partilha do território, a proxemia, leva-as a organizar suas vidas em torno de mitos comuns, não mais uma história universal, mas a experiência do dia a dia. O território adquire contornos físico-simbólicos.

Emerge aí um desafio para os cursos que são frutos deste momento: relacionar-se com estes estranhos. Como abordei em minha dissertação, durante o Mestrado, o meio de estabelecer relação foi (e por vezes ainda é) o uso das estratégias antropofágicas e antropeômicas para afirmação dos currículos. Os viventes devem assujeitar-se abrindo mão de suas construções externas a eles, num ato de sublimação de suas idiossincrasias – o que, para os que se poderiam considerar, estranhos geram um sentimento de inadequação constante.

O que ocorre, entretanto, é que este espaço e tempo como linha de fuga passam a agir de modo a transformar o dispositivo currículo. A convivência entre diferentes viventes (discentes e docentes), vindos de diferentes grupos, com diferentes costumes, compartilhando um sentimento de inadequação, passam a alterar o cotidiano do currículo. O dispositivo aí se curva para outro pertencimento, estabelecido pelo costume gerado na con-vivência entre estes estranhos diferentes viventes.

O reforço à heterogeneidade pós-moderna põe em destaque a multiplicidade de novos agrupamentos, que, por sua vez, movidos pelo sentir em comum elaboram uma memória coletiva que termina por se constituir cultura. Originária de uma experiência em comum são ajustamentos que promovem uma espécie de equilíbrio a partir do heterogêneo.

Deste heterogêneo, podemos salientar as questões da multiplicidade substantiva do rizoma de Deleuze (2009) que vai sustentar os movimentos de desterritorialização e reterritorialização como agenciamentos, bem como o nomadismo como máquina de guerra. A criação de uma cultura de estranhos, uma desterritorialização de um currículo pelo compartilhamento dos costumes pelos estranhos, o desestranhamento dos estranhos pelo currículo, um assujeitamento do que era estranho, a criação de novos estranhos.

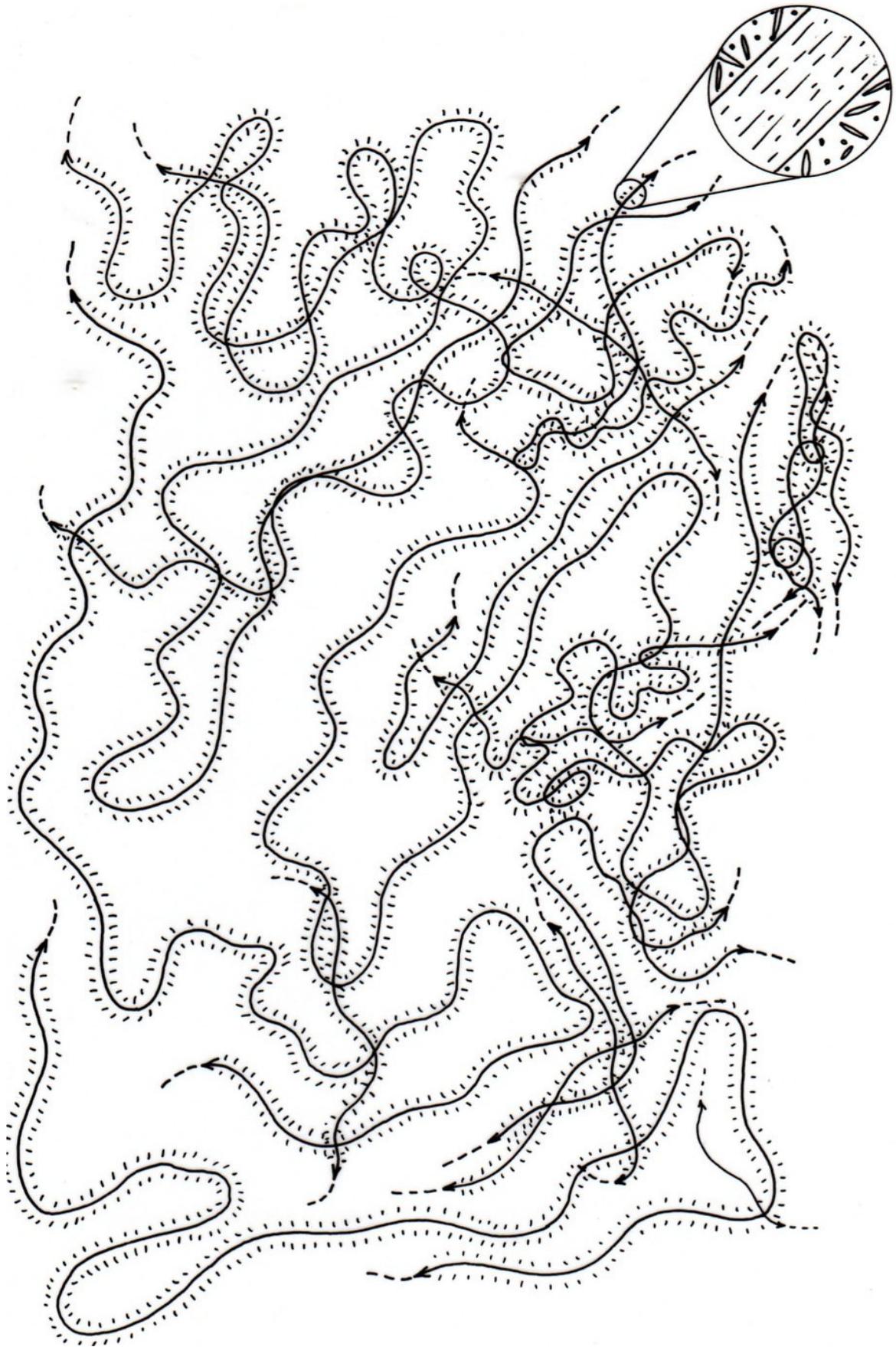
Assimilo a noção desta cultura a que me refiro denotando expressão ou reflexo de determinada sociedade (BURKE, 2005), entendendo-a como herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano (BOSI, 1992). Dessa forma, compreendo a existência das múltiplas culturas relacionadas à multiplicidade de memórias coletivas geradas no território das tribos. Entendo, então, a cultura como o conjunto de técnicas eficientes, mitos e rituais concebidos para a sobrevivência de determinado agrupamento de pessoas. Este agrupamento é fomentado pelas possibilidades de criação hiperbólica de compreensão comum de mundo, bem como se constitui como o vislumbre da segurança perdida nas possibilidades de escolha da pós-modernidade com o fim dos nacionalismos e de suas estratégias nos

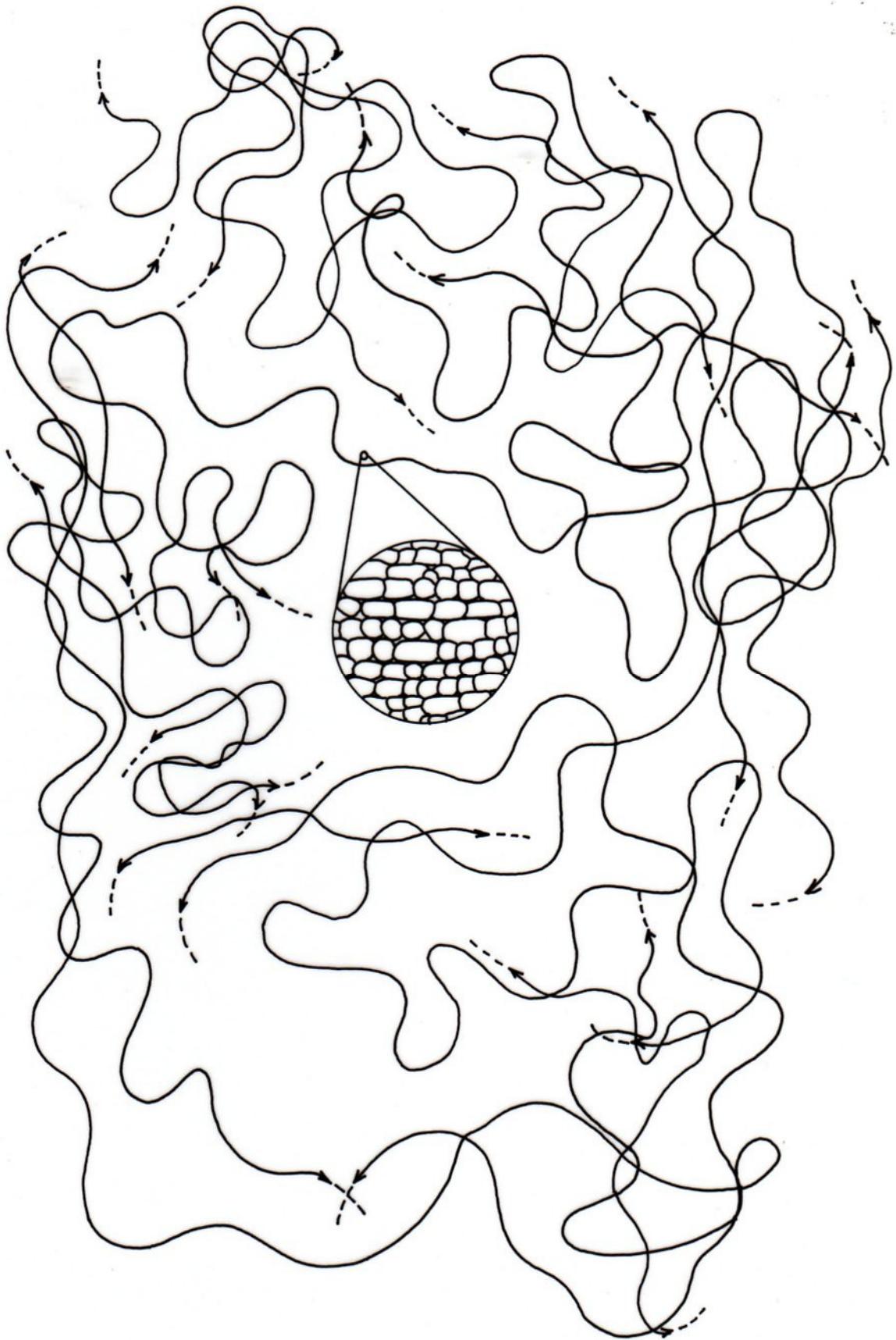
currículos.

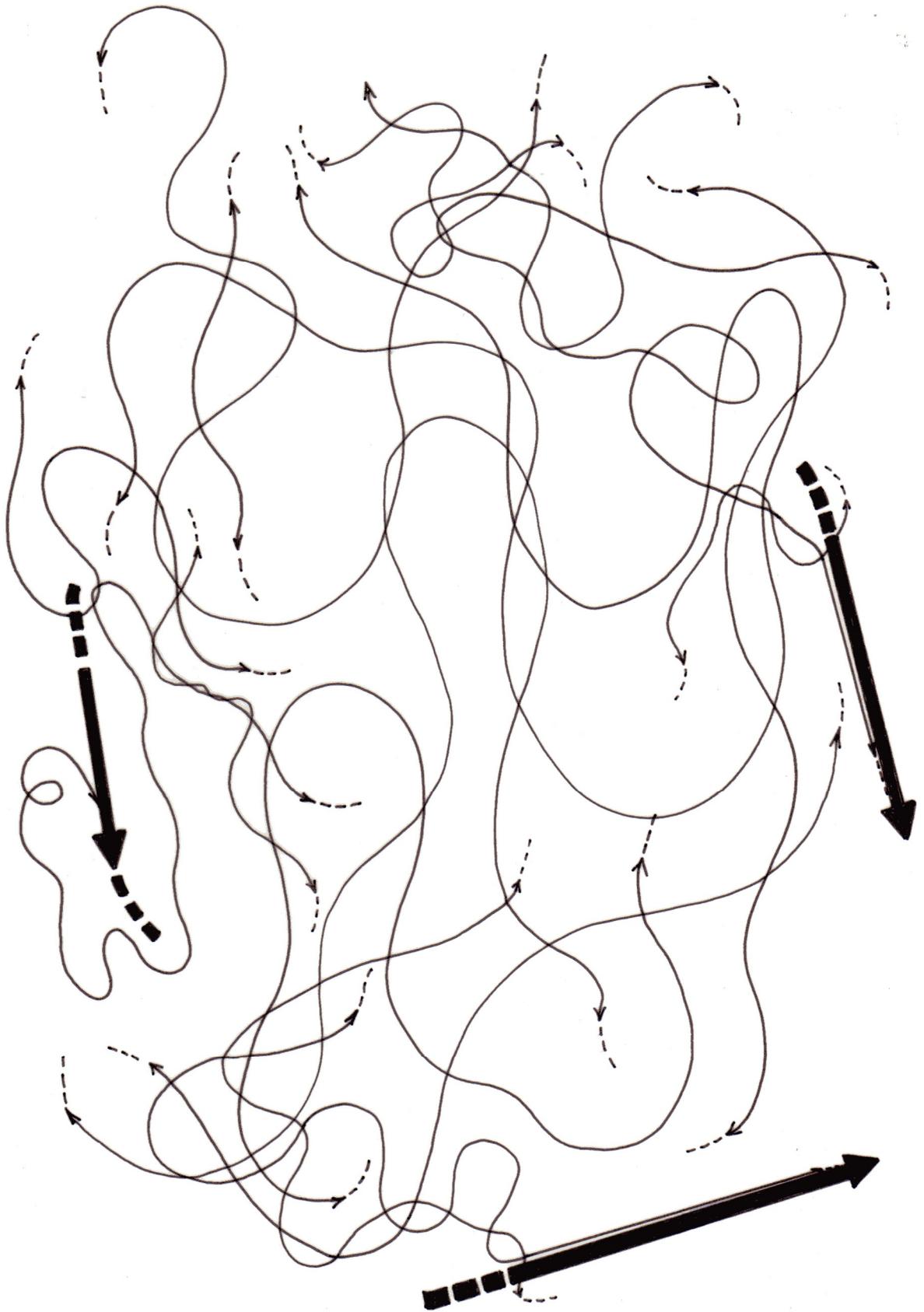
Estas concepções de cultura afirmam identificações, e geram o que Hall (2006) nomeia identidades culturais, ou aspectos identitários que emergem da sensação de pertencimento a determinada sociedade, território ou tribo. Anteriormente fomentadas pela nacionalidade, contribuíram para criação de padrões homogeneizantes de comportamento – comunicação, educação, idioma – produzindo sentidos sobre a nação. Com a multiplicidade de tribos, o processo de formação da cultura torna-se cotidiano, através da partilha do espaço, sentimentos, memórias.

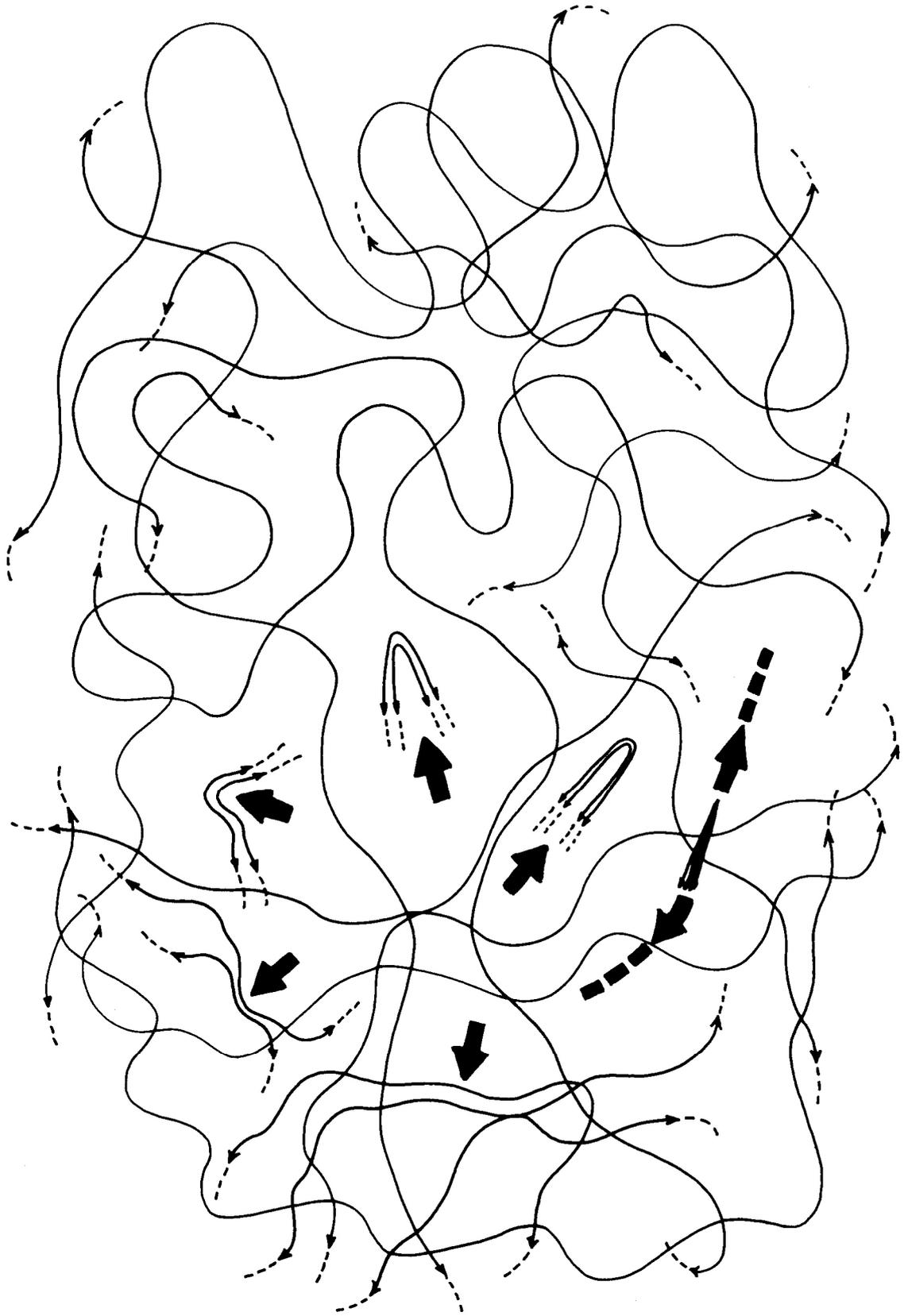
Dessa forma, este termo passa a ser sinônimo de multiplicidade, vinculado ao vaivém de pessoas entre tribos, numa constante deriva-enraizamento-reencaixe. Assim, as múltiplas culturas se tornam um processo dinâmico de reinvenção-reafirmação. Arraigadas ao território espaço-símbolo tornam-se parte da estrutura de sobrevivência tribal estimulando a reestruturação da relação de seus componentes com a transmissão e perpetuação dos hábitos e do conhecimento advindo deles. Ao modificar-se, o currículo-dispositivo perpetua-se pela multiplicidade.

## **5      CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE ARQUIVOS E DEVIRES**









## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE ARQUIVOS E O DEVIRES

Chego ao fim destes escritos cumprindo o objetivo de propor possibilidades de construção do currículo a partir dele mesmo, investigando as linhas emergentes do cotidiano curricular de cursos de graduação em Artes da Cena, em seus saberes e poderes.

Partindo das linhas, afirmei o currículo das artes da cena no ensino superior como dispositivo. Os currículos têm como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de fuga – subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura – que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam através de variações ou mesmo mutações de disposição.

Como um dispositivo, o currículo apresenta processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, sendo uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo.

Apresentei, por fim, que o currículo se define pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro.

Ao fim deste percurso, posso afirmar que pertencemos a currículos e neles agimos. A novidade de um currículo em relação aos anteriores é o que chamo sua atualidade. O atual, porém, não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual.

Diante destes aspectos, concluo que a pergunta que deve se fazer ao pensar um currículo é: que sociedade nós temos?/que sociedade nós queremos?

Não propus um modelo específico de currículo, mas um olhar sobre o que está acontecendo. Um pensar sobre o currículo como pensamos arte: com regras próprias, relativa a uma sociedade (hierárquica ou não, positivista ou não, cartesiana ou não, pós-moderna ou não...). No início, durante o embrião desta pesquisa, na conclusão do mestrado, como apresento na introdução, busquei um currículo não-hierárquico. Mas fazer isso seria propor mais um modelo e não foi essa minha intenção. Diante do exposto, afirmo que não cabe mais seguir cegamente modelos. Como proponho, ao conhecermos os mapas possíveis, os sujeitos de currículo podem criar seus próprios currículos a partir das próprias perguntas e não mais

seguindo teorias externas a si mesmas, não mais se enquadrando... Ou se engradeando... Mas se fazendo no cotidiano.

Concluo que pensar currículos a partir das artes da cena é compreender multiplicidades de possibilidades epistemológicas para as artes, sem buscar uma unidade homogênea. Faz-se necessário reconhecer o próprio currículo como heterogeneidade, um documento dinâmico, plural e mutável de saberes de múltiplos discursos sócio-político-histórico-econômicos de pensamentos.

Pensar currículos para as artes, e no que me proponho, para as artes da cena, é pensar currículo efêmero, movente, múltiplo, prenhe de possibilidades, não apenas fornecendo a ele características taxonômicas, ou transformando-o numa tábua da lei cujos mandamentos devem ser cânones infinitos na geração do conhecimento em ambiente de educação formal.

No decorrer do processo de pesquisa, pude dar seguimento a uma reorganização de meu próprio pensar, particularmente no que tange não apenas os métodos e procedimentos metodológicos, mas também na construção de um modo de diálogo mais efetivo com o arcabouço teórico.

Como objeto, debruçei-me sobre estratégias de organização dos conhecimentos em componentes curriculares/currículos para programas/cursos de graduação autodenominados artes cênicas, artes do espetáculo, performance, estudos da performance, teatro e dança (licenciaturas e bacharelados) – campo que chamei de artes da cena.

Percebi que é recorrente nos educadores e educandos o pensamento sobre o currículo como um mal necessário, uma imposição externa que se deve cumprir, porém que parece nunca se ajustar às propostas educacionais nas diferentes contemporaneidades, como se ao ser criado, o currículo da instituição estivesse fadado a um fracasso, como se já necessitasse previamente de estratégias para ser burlado, adequado aos diferentes pensamentos, diferentes perfis de pessoas e instituições. O currículo já surge institucionalmente como algo que deve ser revisto antes mesmo de ser posto em prática – já que se apresentou como comum a pouca relação do documento escrito com o cotidiano escolar em sua criação, e o pouco envolvimento do corpo de docentes no momento de sua confecção.

Então, percebo em minha pesquisa um objeto híbrido de educação e arte. E, partindo desta concepção, pude corporificar na noção de artes da cena-currículo-dispositivo, cujas fronteiras, como apontam Villar e Costa (2000, p. 132), “movediças, cambiantes, e comunicantes delimitam uma noção de territórios igualmente movediços, cambiantes e comunicantes e, neste sentido podem ser considerados entre-lugares, entre-pensamentos, entre-tempos”.

Sobre a metodologia, apesar da necessidade de um projeto, um plano de trabalho, pude permitir que o próprio encaminhamento do processo fosse aos poucos adequando os métodos em vez do contrário. Ocorreu que em vez de ater-me ao método, ative-me intuitivamente à ação curiosa de pesquisar. A metodologia tornou-se flexível e ajustável às necessidades emergentes das demandas próprias do estudo, assim como os teóricos que se apresentaram como parceiros de um diálogo cujas vozes fundiram-se na própria tese-em-processo.

Neste processo, pude perceber possibilidades de um devir currículo, em que os conhecimentos se apresentem como um fluxo de movimento sem causalidade nem hierarquias pré-estabelecidas.

O que venho propor através destas afirmações é a formação de um currículo que vise à constituição de um ser humano integral que possa se relacionar com seu meio, disponível, que tenha prontidão em resolver problemas e que seja crítico, sem uma construção de opiniões baseadas em hierarquias conceituais, reducionismos e verdades absolutas.

Esta forma de educação mostra a necessidade desta ampliação da percepção para o meio, o entorno. O processo educacional perpassa pela atenção à necessidade do educando perceber-se parte da natureza para ter consciência de seu lugar no mundo, de suas relações e de si mesmo, ou seja, de suas experiências. Apropriar-se de seu cotidiano e rever possibilidades. O professor, neste ponto, torna-se problematizador do dia a dia do aluno, propositor atento às possibilidades de interação entre o dado pré-estabelecido e a imaginação do educando. Permitir a experiência e o experimentar e procurar não estabelecer conexões racionais e taxonômicas, enquadrando em conceitos pré-determinados os achados dos alunos, mas permitir que o contexto fale por si e ele a apreenda a partir primeiramente dos sentidos.

Uma educação voltada para a democracia, não apenas como uma forma de governo, mas um modo de con-viver, de viver em sociedade, de partilhar experiências. Aproprio-me do que percebo uma ética advinda deste sentir com, estar com, da assunção das comunidades afetuais abordadas por Michel Maffesoli (2007), como parte integrante e primordial do pensar educação. Uma ética da estética. Neste sentido, a escola perde o lugar do “dever ser”, como uma projeção ou preparação para o futuro, e assume o que relaciono com o que Maffesoli (2007) vem chamar de presenteísmo, a própria vida, o dia a dia, para defender a tese do conhecimento comum, da epistemologia do cotidiano. Seria então o pensamento de Dewey uma possibilidade de perceber o que vem a ser a epistemologia do cotidiano apresentada por Maffesoli levada à prática da sala de aula.

Assim, é interessante a manutenção constante do diálogo entre professor e aluno. De

acordo com Paulo Freire (1996), o professor precisa ter respeito aos saberes do educando. Ao entrar em sala, o educador deve entender que os sujeitos ali presentes não são potes vazios a serem preenchidos com o conhecimento retido por ele. A relação se dá a partir do diálogo entre o conhecimento próprio de cada educando e o proposto pelo educador. A constante problematização dos temas, instrumentalização e orientação à busca de resoluções, associada ao contínuo estímulo criativo e a possibilidade de liberdade de posicionamento oferecida aos alunos, num percurso espiral, onde cada resposta gera outra questão, torna esta uma relação construtiva e alicerçada na confiança mútua e geração de desafios.

Envoltos pela socialidade de que fala Maffesoli (2007), os sujeitos dos currículos vivem em processo de alimentação constante pelo cotidiano, pelas estratégias éticas forjadas no seio de suas culturas, pelas regras de um jogo compartilhado pelas múltiplas tribos inseparavelmente ligadas a uma espiral de brincadeira, vertigem, regras, diversão, compromisso, identificações. O currículo é jogo, numa mistura líquido-sólida onde alternam, entre uma ilusão de homogeneidade e um decantamento nítido.

Numa fusão do é-foi- vir a ser, os ciclos curriculares se compõem não do sujeito, nem do objeto, mas da multiplicidade.

Por fim, entendo o currículo como dispositivo. Deste caminho urge uma perspectiva, um currículo pensado como jogo e criação pode ser uma possibilidade de atualização e criatividade para as linhas deste dispositivo. Outro mapeamento para outras possíveis formações acadêmicas.

Assim, as certezas sucumbem à sua condição ilusória para dar lugar a seu contrário, permeado pelas problematizações de devires. E na tentativa de homogeneização vem a percepção do heterogêneo estar junto, e no detalhe as diferenças, e no compartilhar a força. E no inacabamento a infinitude, a fissura, as fugas, as desterritorializações.

Por fim, percebo que posso reafirmar o que há na introdução desta tese: Partindo das linhas, afirmo o currículo das artes da cena no ensino superior como dispositivo. Acredito que olhar o currículo em seu mapeamento permite ao sujeito perceber-se ativo em seu processo de assujeitamento como um sujeito de experiência, atuante na construção dos próprios dispositivos que o atravessam. Esta perspectiva permite o estabelecimento de fluxos de devires curriculares na educação formal, em que o documento escrito proposto possa de fato relacionar-se com as contingências da atualidade da instituição que o propõe – um currículo-cotidiano.

De modo consciente, voluntário, livre, compreendo o processo de criação e a obra de arte como uma evasão da vida real com tempo e espaço delimitados. No caso da cena, dá-se

num corpo, estabelece ordem e suas próprias regras, buscando, como afirma Pareyson (2001), uma obediência para atingir o êxito. Seus componentes partilham de um segredo – artistas e público se compreendem numa comunidade de jogadores – numa supressão do cotidiano para as possibilidades imaginárias.

Assim como nas artes, tenho como pressuponho que, para a criação do currículo deve se reconhecer não haver uma lei geral e predisposta, mas uma legalidade estabelecida pelo próprio currículo, único, como uma regra individual da obra de arte. Aproprio-me da concepção de Pareyson ao afirmar que na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa defender que na arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela ausência de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo. Para o currículo, a norma deve ser ele mesmo, não a obediência às leis universais, mas as regras do jogo constituído, a elaboração de si para uma sociedade, um projeto de sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Territorialidades e saberes locais: estratégias para uma construção identitária das artes cênicas na Universidade Federal da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2010. 238f.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Profanações.** São Paulo: Boitempo, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades: construindo idéias.** São Paulo: Scipione, 2001. 79 p.
- ANTONIAZZI, Maria Regina F. **A historicidade da prática dos jesuítas no Brasil Colônia 1549 – 1697.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.
- ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de. Graal – O Segredo da Dança na Bahia: noção de vanguarda artística aplicada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. In: LOBATO, Lúcia Fernandes; SAJA, José Antônio. **Vanguardismo, também uma questão da dança.** Salvador: Universidade Federal da Bahia/Escola de Dança/Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2005. p. 47-118.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In: \_\_\_\_\_. **Inovação e empreendedorismo na universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. cap. 2, p. 58 – 78. (Título em inglês: *Innovation and entrepreneurialism in the university*).
- BALLETS de repertório. Disponível em:  
<<http://www.fec.unicamp.br/~marimeza/pessoal.html>>. Acesso em: 3 jul. 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- BAUMMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro.** 2. ed. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004. 578 p.
- BIÃO, Armindo; GREINER, Christine (Orgs.). **Etnocologia: textos selecionados.** São Paulo: Annablume, 1998. 193p.

BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. Cambridge: The Riverside Press, 1918.

BOHM, David. **Totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Madras, 2008.

BONDER, Nilton. **O segredo judaico de resolução de problemas – ídiche kop – a utilização da ignorância na resolução de problemas**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

BOSCO, Francisco. O ensaio como poema: “viver como poeta” pode significar também “ler como poeta”. **CULT – Revista Brasileira de Cultura**, São Paulo, ano 10, n. 120, p. 40-41, dez. 2007.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 412 p.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/1961>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm#art87](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm#art87)>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 1973. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 32, de 09 de agosto de 1974. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 1974. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/1996>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. **Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 dez. 1999. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw\\_Identificacao%2FDEC%25203.276-1999%3FOpenDocument%26AutoFramed](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2FDEC%25203.276-1999%3FOpenDocument%26AutoFramed)>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FVivw\\_Identificacao%2Flei%252010.172-2001%3FOpenDocument%26AutoFramed](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FVivw_Identificacao%2Flei%252010.172-2001%3FOpenDocument%26AutoFramed)>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma/index/norma/21/>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 146/2002 - Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Relatores Conselheiros: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de maio de 2002b. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 04 mar. 2009.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 192 p.

CARVALHO, Victa de. Dispositivos em evidência na arte contemporânea. In: **Consinnitas**. Ano 10, v. 1, n. 14, junho 2009.

COMENIUS. **Didática magna**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Lisboa: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 2009.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008. 123 p.

\_\_\_\_\_. **Meditações sobre filosofia primeira**. Campinas: UNICAMP, 2004.

DOLL Jr., Willian E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e civilizações**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Identificação cultural na prática educativa com teatro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO. 16, 2002, Montenegro, RS. *Anais...* Montenegro: FUNDARTE, 2002. p. 64 – 66.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Morali. São Paulo: UNESP, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 79p.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. 319p.

GEERTZ, Clifford. **O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 368 p.

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

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

GREINER, Christine (Coord.). **Dramaturgia e o centenário de Brecht**. Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Salvador, n.4, mar 1999.

HAGENDOORN, I. **Cognitive dance improvisation: how study of the motor system can inspire dance (and vice versa)**. Disponível em: <[www.ivarhagendoorn.com](http://www.ivarhagendoorn.com)>. Acesso em: ago. 2006.

HAGENDOORN, I. **Emergent patterns in dance improvisation and coreography**. Disponível em: <[www.ivarhagendoorn.com](http://www.ivarhagendoorn.com)>. Acesso em: ago. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A,

2006. 102 p.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 349 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Atual, 1996.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007. 205p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2008.

LEÃO, Raimundo Matos de. **Abertura para outra cena**: uma história do teatro na Bahia a partir da criação da Escola de Teatro – 1946-1966. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Dança/Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

\_\_\_\_\_. **Abertura para outra cena**: o moderno teatro da Bahia. Salvador: Fundação Gregório de Matos/EDUFBA, 2006. 278 p.

LEPECKI, André. 9 variações entre coisas e performance. Tradução de Sandra Meyer. **Urdimento**. n. 19. nov. 2012. p. 93-99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, Lúcia Fernandes. **Aspectos da filosofia ocidental cristã que influenciaram a formação da mentalidade brasileira de corpo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia C., SANTANA; Isnaia V. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev.e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007. 295 p.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 352 p.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o Ensino de Dança: Luxo ou necessidade? In: **Lições de dança no. 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

MATOS, Lúcia. **(Bio)Política, diferença e a dança na educação**. In: Livro de Atas do SIDD2011 Seminário Internacional Descobrir a Dança / Descobrimo através da Dança 10-13 Novembro 2011. Fevereiro de 2012. p. 26-41.

MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre**: Cartas sobre a dança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / FAPESP, 2006.

MORA, José-Ginés. O processo de modernização das universidades européias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; Marília Costa Morosini. (Org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. cap. 4, p. 116-142. (Título em inglês: *Innovation and entrepreneurialism in the university*).

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 268 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006. 118p.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 76 p.

\_\_\_\_\_. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Princípios da universidade no século XXI: universidade e produção do conhecimento. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; Marília Costa Morosini. (Org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. cap. 3, p. 79-88. (Título em inglês: *Innovation and entrepreneurialism in the university*).

- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Erico José Souza de. **A roda do mundo gira: um olhar sobre o Cavalinho Estrela de Ouro** (Condado-PE). Recife: SESC Pernambuco, 2006.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PAREYSON, Luigi. **Verdade e interpretação**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez e Sandra Neves Abdo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio de Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- PILETTI, Claudino. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.
- RAMACHANDRAN, V.S. **A brief tour of human consciousness: from impostor poodles to purple numbers**. New York: PI Press, 2004.
- READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da Arte**. 3. ed. Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROBERT, Grace. **The borzoi book of ballets**. New York: Alfred A. Knopf, 1947.
- SARRAZAC, Jean-Pierre (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac&Naify, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008a. 174p.
- \_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b. 132p.
- SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores

Associados, 2008.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. 2. ed. New York & London: Routledge, 2006.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às terias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

SQUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani (Org.). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 67-91.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TORRES, Walter Lima. Nota sobre o trabalho do diretor com o espaço teatral. In: **O teatro transcende**. n. 13. 2004. p. 36-44.

VICENTINO, Cláudio. **História geral**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 495 p.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. O Corpo na Dança: Rudolf Laban e as modernas idéias científicas da Complexidade. **Cadernos do GIPE-CIT**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. n. 2. Salvador: UFBA / PPGAC, 1999. p. 17-30.

VILLAR, Fernando Pinheiro; COSTA, José da. Operando nas fronteiras: três apontamentos sobre perspectivas metodológicas. In: GARCIA, Clóvis. Pesquisa em artes cênicas, Memória ABRACE I. **Anais do I Congresso**, Salvador ABRACE, 2000. p. 267-275.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WAIN, Kenneth. **The learning society in a postmodern world**: the education crisis. New York: Peter Lang, 2004.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para subjetivação. In: **Psicologia e sociedade**. n.18, v. 3, set./dez. 2006. p. 16-22

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

### **Pesquisa:** ARTE-CURRÍCULO-DISPOSITIVO: CRIAÇÃO E CARTOGRAFIA DE SABERES

Questionário:

Informante: Estudante da Instituição de Ensino

Identificação do (a) Informante:

Nome completo: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Questionário para os Alunos**

Responda livremente e acrescente o máximo de informação possível. Utilize quantas palavras forem necessárias.

Como você foi informado sobre o curso?

Comente sobre sua escolha em cursá-lo: o que foi determinante em sua escolha por este curso, nesta instituição especificamente?

Descreva sua relação cotidiana com o currículo do curso de que faz (ou fez) parte:

Como você classifica esta relação?

Qual sua opinião sobre o currículo?

Você realizaria alguma alteração? Por quê? Em caso afirmativo, qual?

Comente o processo de estruturação (desde a reforma curricular que o gerou, se esteve presente) e avaliação do currículo, acompanhada no dia-a-dia dos semestres letivos.

Você se percebe parte da construção deste currículo?

Como é feita a escolha do formato? E dos temas abordados?

Em sua opinião, o currículo atende às demandas (de sociedade, docentes, discentes, instituição)?

Que demandas você identifica?

### **Comentários adicionais**

Escreva o que achar pertinente e queira compartilhar sobre o currículo e que não foi comentado ou perguntado neste questionário.

**APENDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****Pesquisa: ARTE-CURRÍCULO-DISPOSITIVO: CRIAÇÃO E CARTOGRAFIA DE SABERES****Questionário**

Informante: Professor(a) da Instituição de Ensino

Identificação do(a) Informante:

Nome completo: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso como docente deste curso: \_\_\_\_\_

**Questionário para os Professores**

Responda livremente e acrescente o máximo de informação possível. Utilize quantas palavras forem necessárias.

Como você se tornou docente deste curso?

Comente sobre sua escolha: o que foi determinante em sua escolha por lecionar neste curso, nesta instituição especificamente?

Descreva sua relação cotidiana com o currículo do curso de que faz parte:

Como você classifica esta relação?

Qual sua opinião sobre o currículo?

Você realizaria alguma alteração? Por quê? Em caso afirmativo, qual?

Comente o processo de estruturação (desde a reforma curricular que o gerou, se esteve presente) e avaliação do currículo, acompanhada no dia-a-dia dos semestres letivos.

Você se percebe parte da construção deste currículo?

Como é feita a escolha do formato? E dos temas abordados?

Em sua opinião, o currículo atende às demandas (de sociedade, docentes, discentes, instituição)? Que demandas você identifica?

Comentários adicionais

Escreva o que achar pertinente e queira compartilhar sobre o currículo e que não foi comentado ou perguntado neste questionário.

**ANEXOS - DOCUMENTOS INSERIDOS EM DVD**

**ANEXO A** – PROGRAMA ARTE DRAMÁTICO DE LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – MEDELLÍN, COLÔMBIA

**ANEXO B** – PROJETO DE REFORMA CURRICULAR PARA BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS – HABILITAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL E HABILITAÇÃO EM INTERPRETAÇÃO TEATRAL – E LICENCIATURA EM TEATRO (UFBA, 2011)

**ANEXO C** – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM DANÇA DA EBA – UFMG

**Anexo C1** – Cópia de Formulários curso de Dança 1

**Anexo C2** – Cópia de Formulários curso de Dança 2

**Anexo C3** – Cópia de Formulários curso de Dança 3

**Anexo C4** – Cópia de Formulários curso de Dança 4

**ANEXO D** – PROJETO DE REFORMA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA DA ESCOLA DE TEATRO DA UFBA (2002- 2004)

**ANEXO E** – PROJETO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA OS CURSOS DE DANÇA DA UFBA (2004)