

**AQUINO, Rita Ferreira de.** O desenvolvimento de processos criativos em dança no ensino superior: uma discussão a partir da noção de experiência. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas; Doutorado; Orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Coutinho; Bolsista CAPES DS; Artista e Educadora em Dança.

### RESUMO

Discussão dos componentes curriculares que objetivam o desenvolvimento de processos criativos em cursos de ensino superior em dança no Brasil. Tais componentes explicitam o cruzamento de dinâmicas do campo artístico com o ambiente acadêmico. Apresentariam, portanto, espaços para experiências artísticas em que é possível vivenciar o fazer como algo que acomete o sujeito, expondo-o de modo a reinventar a si mesmo. Identifica-se como problema o fato de que os agentes envolvidos no contexto frequentemente ocupam posições conservadoras, reduzindo-o ao tratamento de conteúdos em estrutura disciplinar. A hipótese é que a condição de experiência possa se potencializar pelo deslizamento de papéis usualmente desempenhados em direção ao estabelecimento de relações de colaboração artística e, conseqüentemente, de emancipação.

**Palavras-chave:** Dança. Ensino Superior. Processos Criativos. Experiência. Processos Colaborativos.

### ABSTRACT

Discussion of curriculum components aimed at developing creative processes in dance courses at Brazilians universities, which underscore the cross-dynamics of the artistic field with the academic environment. They would present, therefore, spaces for an artistic experience in which it is possible to affect the subjects, exposing it in such a way that would reinvent itself. The fact that those involved in this context often occupy conservative positions is identified as a problem, reducing it to contents in a disciplinary structure. The hypothesis is that the experiential condition may be potentiated by sliding roles towards the establishment of relations of artistic collaboration and, consequently, of emancipation.

**Keywords:** Dance. University. Creative Processes. Experience. Collaborative Processes.

### RESUMEN

Discusión de los componentes del plan de estudios en que se desarrollan los procesos creativos en cursos de danza en las universidades brasileñas, presentando el encuentro de la dinámica del campo artístico con el entorno académico. Estos componentes crean, por lo tanto, espacios para experiencias artísticas en las que es posible vivirlas como algo que afecta al sujeto, de tal forma que el reinventa a si mismo. La investigación identifica como un problema el hecho que los sujetos a menudo ocupan posiciones conservadoras, reduciendo el contexto a los contenidos de la estructura

disciplinaria. La hipótesis es que la condición de la experiencia puede ser potenciada por el deslizamiento de las funciones para el establecimiento de relaciones de colaboración artística y, en consecuencia, de emancipación.

**Palabras clave:** Danza. Universidad. Procesos Creativos. Experiencia. Procesos de Colaboración.

Este artigo apresenta uma breve discussão acerca de componentes curriculares que objetivam o desenvolvimento de processos criativos em cursos de ensino superior em dança no Brasil. Em geral, tais componentes miram o desenvolvimento de habilidades voltadas para investigação de movimento e composição cênica. Pela sua natureza, são justamente estes componentes que usualmente configuram um espaço de experiência artística no itinerário formativo.

Para caracterizar tal experiência, partimos aqui da própria definição do fazer artístico. Este é um “fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 1997, 26). Isto significa que

[...] na arte não há uma lei geral e predisposta, cuja intervenção a mataria na sua qualidade de arte, mas há uma legalidade que é aquela querida pela obra singular, isto é, a regra individual da obra. *Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita* (PAREYSON, 1997, 183).

Nesse sentido, o critério de êxito de um processo e, conseqüentemente de uma obra, é a própria regra individual por ela sugerida. O percurso do artista seria assim caracterizado simultaneamente pela invenção e execução, pela incerteza e orientação, guiado pelo critério de êxito que dá forma concomitantemente em que é formado.

A partir desta compreensão, a experiência artística poderia ser caracterizada como uma vivência de um percurso/trajeto de invenção/inventividade, onde não há uma predeterminação do caminho a ser percorrido, mas a disponibilidade para o risco de construí-lo durante a própria caminhada. Nesse sentido, o processo criativo toma a medida de uma reinvenção do próprio sujeito, a partir de uma ação que conjuga a um só tempo realizar, exprimir e conhecer.

Tratando da formação de artistas, compreendemos aqui que este tipo de experiência deveria constituir parte significativa do itinerário oferecido pelas instituições de ensino superior, as quais frequentemente apresentam uma estrutura curricular modelada no agrupamento de disciplinas que promove a separação entre estudos eminentemente “teóricos” daqueles denominados “práticos”, estando estes últimos por sua vez subdivididos em componentes relacionados às técnicas corporais e ao desenvolvimento de processos criativos (MOLINA, 2008).

Entretanto, iremos aqui abordar apenas parte desta problemática: a identificação de que mesmo nos componentes curriculares de processos criativos, onde a princípio por definição se proporia espaço para o desenvolvimento de experiências artísticas, nota-se grande fragilidade. Nestes encontramos com frequência: (a) a manutenção de uma estrutura disciplinar;

(b) uma subdivisão dos estudos em diversas unidades de aulas sequenciadas que apresentam cada qual pouco tempo de duração; (c) um compromisso exacerbado com as informações/conteúdos; e (d) agentes ocupando posições conservadoras na relação educador-educando. Este quadro resulta em um sistema de conservação social e cultural, que coloca em questão a própria formação do artista.

É importante destacar que os quatro aspectos acima apontados costumam operar de forma articulada. De fato, a estrutura disciplinar apresenta-se como modelo historicamente bem-sucedido de manutenção de estruturas hierárquicas soberanas que, em última instância, objetivam o controle de determinada forma de poder. Suas práticas apresentam implicações ideológicas que formam, a um só tempo, os agentes institucionalizados assim como a própria instituição (FOUCAULT, 2006).

A divisão e ordenação dos componentes curriculares correspondem, deste modo, a um entendimento linear e progressivo que parte do simples para o complexo, sempre mediado por um educador responsável pela transmissão das informações/conteúdos por meio de explicações. Nota-se assim um distanciamento progressivo entre o sujeito em formação e o próprio conhecimento, através de camadas sucessivas de explicações que serviriam apenas para justificar a condição de hierarquia estabelecida nesta relação (RANCIERE, 2005).

Podemos extrair desta concepção três aspectos centrais daquilo que referimos anteriormente como um sistema de conservação social e cultural: o conhecimento apresenta-se enquanto algo apartado do sujeito em formação; a distância entre estes determina um juízo de valor que inferioriza o sujeito; a consequente manutenção do lugar de poder do mediador da relação entre sujeito e conhecimento.

Parece-nos que o investimento na atualização da noção de experiência artística na educação superior é fundamental para uma alteração deste quadro, enfatizando a possibilidade de formar e mesmo TRANSformar o sujeito em vez de apenas INformá-lo. Decerto aceitar o desafio de assumir a experiência artística como parte impreterível de um itinerário curricular implica abrir mão de fórmulas pré-estabelecidas que podem oferecer certa (ilusão de) segurança: ao instaurar um tempo-espço de experiência é preciso estar disposto a desenhar cartografias concomitantemente ao próprio reconhecimento de um território.

Para contribuir com esta discussão, propomos aqui como hipótese que nos componentes de processos criativos haja um deslizamento dos papéis usualmente desempenhados pelos agentes envolvidos — educador-educando — em direção ao estabelecimento de relações de colaboração, cujo principal propósito seria garantir:

- (i) o investimento do educando e do educador no próprio processo criativo;
- (ii) o investimento do educador e do educando no diálogo contínuo ao longo deste percurso, que é simultaneamente de incerteza e orientação;

- (iii) o investimento do educando na produção de uma configuração que traduza uma possível conclusão deste processo, ainda que este possa ter continuidade em outras situações.

Isto é, o próprio processo criativo seria o guia para uma produção de conhecimento e de discurso sobre este conhecimento, estimulado por meio de perguntas do educador direcionadas ao sujeito em formação. Ressaltamos que estas não se pautam em nenhuma espécie de referencial soberano (verdade), mas sim na experiência única e singular vivenciada por aquele sujeito em tal circunstância. Questionamentos, tais como *O que vê? O que pensa disso? O que faz com isso? O que pensa sobre o que disse ou fez?* são alguns dos apontamentos para a construção de um caminho em direção a uma educação para a autonomia/emancipação (FREIRE, 1996; RANCIERE, 2005).

O deslizamento aqui proposto reinventaria, portanto, a própria concepção de sala de aula: um espaço que se abre então para a subjetividade, a conversa, a horizontalidade, a colaboração e, com isso, estende-se no tempo e no espaço, uma vez que coloca no sujeito o foco do processo de formação. Novas perspectivas éticas e estéticas, que se alinham a procedimentos de criação cênica baseados em princípios de coletividade. Corresponsabilidade, deshierarquização das funções, abertura processual da obra, diálogo crítico com a realidade sociocultural contemporânea, desenvolvimento de pesquisas de linguagem ou técnicas cênicas e elaboração de uma dramaturgia coletiva são alguns dos aspectos que vêm sendo notadamente experienciados e difundidos por diversos grupos e companhias brasileiras a partir da década de 90 (FISCHER, 2010), e que se afinam claramente com a concepção aqui apresentada.

Com isso, apontamos finalmente que o investimento em experiências artísticas colaborativas aponta para uma revisão das práticas institucionais em direção a uma maior aproximação entre os espaços de formação e a própria produção artística, reintegrando as instâncias de fazer, exprimir e conhecer que definem a arte a uma perspectiva educacional de emancipação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Nº 19 - Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Link – <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em 12 out. 2010.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FISCHER, Stela. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 31 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Salvador, Mestrado em Dança, UFBA, 2008..

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilin do Valle, 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.