

DANÇA COMO AÇÃO POLÍTICA: PROCESSOS EDUCACIONAIS INVENTIVOS EM PERSPECTIVAS DE DISSENSO

Elke Siedler¹
Renata Santos Roel²

RESUMO: Compreender a dança enquanto possibilidade de ação política é o mote propulsor deste artigo. Estabelecemos relações com as noções de dissenso (RANCIÈRE, 1996 e 2012) e invenção (KASTRUP, 2007) para articular com processos educacionais contemporâneos, com foco no grupo de Extensão do Bacharelado e Licenciatura em Dança, da UNESPAR, em Curitiba (PR), chamado *UM: Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP*. Pensar ações de criação em arte e seus processos formativos educacionais, em estreita interação com a comunidade local, é entender que relações de coparticipação na produção de conhecimento em dança pode, também, produzir diferenças éticas nos processos de subjetivação.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação. Dissenso. Invenção.

DANCE AS A POLITICAL ACTION: INVENTIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN DISSENT PERSPECTIVES

ABSTRACT: Understanding dance as a possibility of political action is the motto of this article. We establish relationships with the notions of dissent (RANCIÈRE, 1996 e 2012) and invention (KASTRUP, 2007) to articulate with contemporary educational processes, focusing in the extra curricular group of Bachelor and Education degrees in Dance, at UNESPAR, in Curitiba (Parana State), called *UM: Center of Artistic Research in Dance of FAP*. To think in creative actions in art and its educational processes, in close interaction with the local community, is to understand that coparticipative relations in the production of knowledge in dance can also produce ethical differences and processes of subjectivation.

KEYWORDS: Dance. Education. Dissent. Invention.

1 Elke Siedler é Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestre em Dança (UFBA). Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA) e professora colaboradora no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro, da UNESPAR. e-mail: elkesiedler@gmail.com

2 Renata Santos Roel é Doutoranda em Teatro (UDESC). Mestre em Dança (UFBA) e professora colaboradora no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR. e-mail: renataroel@gmail.com

DANÇA DOS DISSENSOS

O exercício de reflexão sobre arte imbricada ao contexto educacional, na área da dança, não é desvinculado do pensar sobre processos de subjetivação vulnerabilizados por campos de forças que podem provocar o anestesiamiento da experiência sensível. Entretanto, ações emancipatórias, no campo do ensino-aprendizagem, por meio de proposições de artistas-docentes, podem configurar-se em micropolíticas libertárias locais, posto que convoca a (re)invenção de modos singulares de percepção e ação em relação ao ambiente.

Antes de prosseguir a escrita, é importante salientar a compreensão de subjetividade enquanto uma rede de relações entre corpo e ambiente que singulariza cada sujeito, isto é, é uma variabilidade de informações, de naturezas diversas, que o atravessa e o constitui. A subjetividade não é algo estático, ao contrário, é devir, visto que se forma e reforma ao longo do tempo. A formação da subjetividade é singular posto que envolve processos de subjetivação que dizem respeito às maneiras pessoais em que se apreende, significa e atribui sentido a acontecimentos individuais e coletivos.

Propomos, ao longo do presente artigo, tecer reflexões críticas sobre processos artísticos-educacionais inventivos, no âmbito artístico-acadêmico em contato com a comunidade local, via projeto de extensão universitária. Importante salientar que construímos um pensamento em aproximação com as práticas realizadas do grupo de Extensão Universitária do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, da UNESPAR, em Curitiba (PR), chamado *UM: Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP*.

Para iniciar a reflexão, dialogamos com o pensamento político, em relação indissociável com a base estética, do filósofo contemporâneo Jacques Rancière (1996, 2012), especificamente com a noção de dissenso. Para o autor, no livro *O desentendimento política e filosofia* (1996), política é compreendida enquanto a esfera inerente da atividade humana de se viver no desentendimento, na diferença entre sujeitos, na vida pública. Sob esta perspectiva, a democracia se faz na possibilidade da fissura de consensos estabelecidos, posto que a categoria fundamental do político é calcada pelos dissensos no/do coletivo.

De acordo com Rancière (2012), a relação entre arte e política se dá pelo e no encontro discordante entre diferenças, pois os desentendimentos são próprios da coexistência humana. A arte não é política pelo tema que propõe, mas justamente pela situação que promove, pela criação de situações aptas a modificar percepções e ações, por vezes pretensamente unidimensionais, em relação ao ambiente coletivo. A arte de ação dissensual, portanto política, está atrelada a novos modos de ver, organizar e enunciar o real justamente por ser uma manifestação de perturbação do sensível, provocadora de modificação singular do que é visível e dizível.

Pensamos a dinâmica do dissenso, desestabilizadora de fazeres-dizeres, no ofício de artista-docente na academia. Em um sentido amplo, a universidade pública brasileira é responsável pela geração de espaços complexos de discussão acessíveis a públicos amplos da sociedade civil, com fins de comprometimento e transformação do ambiente pela e na produção de conhecimento. A indissociabilidade do tripé Estudo - Pesquisa - Extensão é o modo organizativo que expressa esse compromisso social com ênfase nas dimensões ético-políticas e didático-pedagógicas.

Refletir sobre espaços universitários que não intentam pela mera reprodução de um conhecimento pronto e acabado é ir ao encontro de estruturas institucionais que apostam na permanência dos desafios e transformações em modos de pensar-fazer no e do entorno. Compreender a condição de ser sujeito e agente de contextos sócio-educacionais é estar engajado numa jornada de desafios que provocam desestabilizações justamente pelas diferenças informacionais que suscitam e que podem gerar novas configurações de pensamentos, percepções e enunciações.

Neste aspecto, apostamos em ações provocativas de práticas universitárias artístico-educacionais, de modo a perturbar o corpo, no que concerne à modos habituais e dados *à priori* de estabelecernexos de sentido sobre o entorno. A aposta é pela sustentabilidade à inquietação e crise de referências, à geração de questões e problematizações. Estar atento aos processos de invenções e de novas traduções semânticas de mundos sensíveis possíveis, é operar pela e na tentativa de desmanche de certos mundos vigentes, pré-figurados, e que se tornaram obsoletos.

A arte pode elaborar outros mundos sensíveis, para além daquele tecido pela e na imposição de premissas e normatizações que travam possibilidades alternativas de ações discordantes e desconcertantes do senso comum. É um posicionamento de engajamento político direcionado no exercício de desestabilizar sentidos anestesiados pelo e no cotidiano.

Compreendemos que o corpo é afetado quando é capaz de ver e sentir algo que não percebia antes, o corpo ao vibrar com as forças do mundo experiencia deslocamentos de perspectivas, novos caminhos e novas possibilidades. A vibratilidade do corpo diz respeito aos aspectos perceptivos: as formas e forças que possibilitam se movimentar ou se paralisar no mundo. O corpo vibrátil, partindo das abordagens de Rolnik (2006), diz respeito a um corpo que é afetado pelo mundo, vulnerável ao contexto no qual faz parte.

Entretanto, percebemos um anestesiamiento da experiência sensível, um desinteresse pelas alteridades sócio-culturais, na contemporaneidade. Nas vulnerabilidades aos afetos de seu tempo que aí se apresentam, observamos regularidades. Convocar o corpo a operar para além das repetições condicionadas, exercitar a dança a partir da relação com outros corpos mobiliza identidades, torna o corpo vulnerável na relação com o outro, inventando-se no e com o desconhecido, retirando-o do hábito de agir sem criação, sem invenção.

Um dos caminhos políticos possíveis do ensino-aprendizagem em arte é gestar a emancipação do aluno, ao dilatar os processos dinâmicos de percepção e ação no ambiente, bem como promover a auto-aprendizagem pelo processo de estabelecer relações emergentes e de complexidade, ou seja, para além de moldes apriorísticos. O exercício está na tentativa de superar o desejo de querer que o aluno “faça isso” ou “perceba aquilo”, uma vez que danças podem abarcar um conjunto de percepções e ações distintas e variáveis.

Não se trata de pensar numa lógica de causa e efeito, ao ponto de querer pretensamente controlar e direcionar as reverberações de fenômenos da arte no corpo. Mas, sim, abraçar processos de subjetivação atravessados por experiências sensíveis e exploratórias com variáveis de imprevisibilidade e indeterminação na produção de saberes.

CONHECIMENTO EM DANÇA: PROCESSO DE INVENÇÕES PROVISÓRIAS

Propomos pensar sobre processos de produção de conhecimento em dança, no espaço da universidade pública, em diálogo com noções sistêmicas e evolutivas. Compreendemos que a reflexão sobre a construção de epistemologias da dança ocorre pelo e no exercício de perceber processos de elaboração de uma ecologia de saberes em contextos de instabilidades (dissensos e inventividades).

A dança, enquanto área de conhecimento, não existe como algo fixo e dado *a priori*, posto que as ações do corpo ocorrem por processos dinâmicos não lineares e longe do equilíbrio, em cotransformações com o entorno. Conceitos, teorias, discursos e crenças enunciam estados provisórios de entendimento de mundo, portanto, são elaborações locais e circunstanciais. Essa compreensão gera conflito com as relações em dança tecidas em lógicas reducionistas, deterministas, causais e dualistas, herdadas do projeto moderno.

A revolução científica empreendida no século XVI inaugura o paradigma da racionalidade moderna que, ao longo dos séculos seguintes, prescreve um modelo específico de descrição da realidade. Neste modelo hegemônico científico a produção de conhecimento, legitimada pela comunidade científica, é focada nas ciências naturais.

A filosofia de René Descartes (1560 - 1650) fundamenta e orienta pesquisas acadêmicas das ciências modernas, acerca dos fenômenos da natureza, pautadas por uma metodologia universal de investigação científica cujo objetivo é a busca pela verdade. O conhecimento rigoroso da natureza deve ser guiado pelas ideias formais da lógica e da matemática.

No paradigma da racionalidade a natureza era vista como um autômato passível de ser controlado. Para o conhecimento da física clássica, a natureza era passiva, submetida a leis universais e, sendo assim, havia certezas absolutas nos movimentos da matéria ocorridas no Universo. O mundo era entendido como uma máquina determinista, onde se partia do pressuposto de haver “[...] ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro.” (SANTOS, 2005, p.30)

Tentou-se aplicar “[...] ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI.” (SANTOS, 2005, p. 32). Assim, no século XIX, “a consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista” (SANTOS, 2005, p. 32).

Entretanto, desde o século XIX, há uma crise da ordem científica hegemônica instaurada tanto pelo próprio aprofundamento da física moderna (por meio da entropia de Rudolf Clausius, 1822-1888, e da teoria dos sistemas dinâmicos/caos determinista de Henri Poincaré, 1854-1912), quanto pela biologia darwiniana.

Compreender o mundo sob uma perspectiva que contempla processos sistêmicos dinâmicos e evolutivos reverbera em modificações paradigmáticas no contexto da produção de conhecimento em diversas áreas até então consideradas antagônicas. Distintas áreas do conhecimento passam a dialogar com deslocamentos de conceitos para outros contextos, num esforço em rede, para dar conta de diferentes níveis de descrições da complexidade que caracterizam os existentes. E com a dança não foi diferente.

Neste artigo, organizamos o pensamento em relação ao objeto de nossa pesquisa, atravessadas por deslocamentos de conceitos de evolução numa perspectiva darwiniana atualizada (sob os preceitos dos neodarwinistas, através da Teoria Sintética da Evolução), que desenvolveu a Teoria da Evolução ao agregar os estudos de genética, que explica a variabilidade dentro de uma mesma espécie. E, também, dialogamos com breves noções da termodinâmica dos sistemas complexos (entropia) e dos sistemas dinâmicos longe do equilíbrio, de acordo com as abordagens do físico-químico e Ilya Prigogine³.

³ Indicamos a leitura da dissertação Modos Organizativos em Dança: A incerteza como condição de existência (2012), de Elke Siedler, para melhor entendimento desses conceitos.

O mundo é complexo, não é simples. Inúmeras implicações se sucedem a partir desta afirmativa, entretanto interessa saber que, nesta abordagem, consideramos o corpo, bem como suas ações (a dança), um sistema⁴ aberto.

Todo sistema de produção de saberes em dança, assim como todo sistema vivo, é aberto. Todo sistema aberto é codependente de um certo ambiente, uma vez que, para permanecer vivo, necessariamente tem que realizar trocas de informações. Nos fluxos entrópicos⁵ relacionais, ambos (sistema e ambiente) participam de uma dinâmica de instabilidades, auto-organização e evolução pela e nas transformações próprias dos processos cognitivos.

Existem várias teorias, dentro das Ciências Cognitivas (desenvolvidas, a partir da segunda metade do século XX), que explicam a maneira como o corpo capta, produz e enuncia as informações em um exercício de compreender o modo como o corpo conhece.

À luz da Embodied Cognition Science, de acordo com os estudos do linguista George Lakoff e do filósofo Mark Johnson (1999), entende-se cognição enquanto processos de construção de modos de conhecer e agir no mundo possíveis a partir de interações conscientes e inconscientes do corpo com o ambiente. O termo cognitivo é usado para qualquer tipo de operação ou estrutura mental, desde os aspectos do pensamento lógico e racional até os aspectos do sistema sensório-motor, uma vez que contribuem para as habilidades de conceituar e raciocinar (*op.cit.*). Utiliza-se o termo para descrever

[...] qualquer operação e estrutura mental envolvidas na linguagem, significado, percepção, sistemas conceituais e razão. Porque os sistemas conceituais emergem e o raciocínio brota dos corpos, vamos aplicar o termo cognitivo aos aspectos do sistema sensório-motor que contribuem com as habilidades de conceituar e raciocinar. Já que boa parte dessas operações são inconscientes, o termo inconsciente cognitivo descreve precisamente todas as operações inconscientes mentais ligadas ao nossos sistemas conceituais, significado, inferência e linguagem (LAKOFF e JONHSON, 1999, p. 12).

4 Entendemos sistema de acordo com a Teoria Geral dos Sistemas (TGS). A TGS é criada, na década de 1930, pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy e desde então ela está sendo desenvolvida por diversos pesquisadores. Entende-se sistema (de acordo com Avenir Uyemov): “um agregado (m) de coisas (qualquer que seja sua natureza) será um sistema S quando por definição existir um conjunto de relações R entre os elementos do agregado de tal forma que venham partilhar propriedades P.” (VIEIRA, 2000, p.4). Agrega-se a esta definição a teoria de Mario Bunge que se refere a um ambiente, que necessariamente envolve e partilha com os sistemas abertos.

5 No fluxo entrópico de relações existem dissipações de informações de modo a transformar o sistema de um estado a outro. “A entropia pode ser entendida como uma passagem, uma mudança, sendo ela irreversível, mas variando de intensidades a depender da relação das coisas, dos sistemas e seu meio ambiente.” (BITTENCOURT MACHADO, 2001, p.14)

Segundo os autores (*op.cit.*), a mente é corporificada (*embodied mind*), ou seja, a razão está implicada no sistema sensório-motor: o pensamento se dá no processo das ações do corpo no ambiente. É na dinâmica das trocas de informação com o ambiente que o corpo gera conceitos sobre o mundo. Os processos cognitivos são conectados às experiências corporais.

Partimos, então, do entendimento de cognição corporificada para refletir acerca dos processos de ensino-aprendizagem no contexto artístico-acadêmico em dança. Em diálogo com a psicóloga Virgínia Kastrup (2007), compreendemos que a aprendizagem faz parte de um processo correlativo com a perspectiva inventiva da cognição corporificada. Isto é, a invenção de problemas, e não resolução dos mesmos, é uma potência de diferenciação informacional na produção de conhecimento que se faz por linhas incertas e moduláveis pelo e no inacabamento das operações cognitivas. Dito de outro modo, correlacionamos cognição a um processo dotado de uma inventividade intrínseca, uma vez que instabilidades geram estranhamento e inquietação que convoca um tipo de experiência de problematização do corpo em relação ao ambiente diferenciado. Nesta perspectiva, é possível pensar que a cognição inventiva está relacionada com a noção de afecção⁶, com aquilo que nos perturba, isto é, com as informações que nos geram tensões, abalos, justamente pelo choque que as diferenças podem nos suscitar. Sob esta perspectiva, a invenção é fruto de uma experiência que causa perturbação que impede às associações e significações imediatas e previsíveis, em soluções de hipóteses pré- concebidas. Há invenção quando o corpo lida com um problema, sendo obrigado a pensar de modo diferenciado aos seus hábitos condicionados. "O problema é definido como uma situação para a qual o sujeito não dispõe de uma resposta pronta em seu repertório de comportamento". (KASTRUP, 2007, p.86)

6 Para Spinoza, o corpo tem aptidão a ser afetado e afetar. Quanto maior essa aptidão afetiva, maior é a capacidade de compreensão das relações de conveniência, diferença e oposição. Um corpo ativo é sensível ao mundo, é um corpo cuja sensibilidade afetiva é forte, flexível, lábil. Ser afetado não significa, em si, padecer. Muito pelo contrário, quanto mais a aptidão do corpo a ser afetado é reduzida, mais o corpo vive num meio restrito, insensível a um grande número de coisas, às múltiplas distinções delas: esse corpo não sabe responder, se não de maneira unilateral, às solicitações de seu meio exterior, aos problemas que o mundo lhe põe. (SÈVÈRAC, 2009, in MARTINS, 2009, p. 23-24).

Afetar-se pela novidade, pela imprevisibilidade, possibilita a produção de novas subjetividades, reconfigurações do mundo pelas e nas perturbações no fluxo cognitivo habitual.

ARTICULAR DIFERENÇAS NO AMBIENTE ARTÍSTICO-FORMATIVO UNIVERSITÁRIO

No projeto de extensão dirigido desde os anos 2000 pela artista e pesquisadora Rosemeri Rocha da Silva⁷: o *UM - núcleo de pesquisa artística em dança da FAP*⁸, antigo Grupo de Dança da FAP (GDFAP), o olhar para o corpo e suas singularidades faz mover outras danças. Danças de corpos propositores⁹ e heterogêneos, os quais, a partir de procedimentos de improvisação e de exercícios provenientes da Educação Somática¹⁰, experimentam a criação como estratégia de acontecimento para o movimento. Neste sentido, Silva (2013) coloca que, o entendimento do corpo propositor se articula com a abordagem do conhecimento que se tece por via sensório-motora-cognitiva e, seus estudos acerca deste conceito, fundamentam e se tecem co-implicados às práticas e estética artística experienciada no *UM*. Em suas palavras:

Cada corpo é um corpo, cada corpo tem seu biotipo. Assim, o corpo propositor potencializa os conteúdos internos, externalizando-os por meio do movimento, que nasce da necessidade de expor ao mundo as ideias relacionadas a esse corpo. Portanto apresenta diferenças dentro da estética tradicional de dança. Essa estética

100

7 Rosemeri Rocha da Silva é artista, professora e pesquisadora em dança, com foco nos estudos perceptivos/cognitivos do corpo em processos criativos; Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela UFBA; Coordenadora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR e do UM- Núcleo de Pesquisa Artística em Dança.

8 O Grupo de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (GDFAP) foi criado e nominado em 1987. A partir de parceria realizada com a Fundação Teatro Guaíra, atualmente, Centro Cultural Teatro Guaíra, situado na cidade de Curitiba (PR). O GDFAP foi desvinculado dessa instituição em 1994 e desde então está enraizado na Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR). Atualmente, denomina-se UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP, é um projeto de extensão proposto pelo colegiado do curso de dança. Atualmente é composto, em média, por 15 integrantes, alunos e ex-alunos do curso de Dança, Artes Cênicas, Música, Musicoterapia, Artes Visuais e interessados da comunidade curitibana.

9 A abordagem do conceito “corpo propositor” é explorada e desenvolvida pela pesquisadora Rosemeri Rocha da Silva (2013) em sua tese de doutorado intitulada: *Uno, Mapa de criação: Ações corporaliadas de um corpo propositor num discurso em dança*.

10 Educação Somática é um termo atual, nasceu na Europa e América do Norte, entre os séculos XIX e XX, surgido para qualificar diversas práticas que trabalham com o *soma*, nome dado à percepção e consciência que cada pessoa possui acerca de seu próprio corpo-mente. Sua abordagem de educação busca trazer a teoria para a experiência, enfatizando a “corporalização” do conhecimento, ou seja, o processo de tornar o conhecimento uma parte de nosso soma. Para tanto, diversas técnicas e ferramentas de aprendizado são utilizadas, como o movimento somático, o estudo de anatomia e fisiologia, o trabalho com imagens, a visualização, a sonorização e o toque (TAYLOR, 2007, p. 87).

aqui citada quer dizer que esse corpo não se apropria do balé clássico, nem da dança moderna ou de outra estética já codificada, mas sim de uma apropriação do próprio biotipo para construir na experiência investigativa uma estética específica de dança. Por esse viés de pensar o corpo que dança, não há necessidade de se apropriar de uma técnica específica e sim das possibilidades de investigação potenciais desse corpo, bem como de escolher um modo de estar e no mundo através da motivação e de posições do movimento. (SILVA, 2013, p.40)

Esta compreensão de corpo e dança implica num tipo de posicionamento em relação ao fazer artístico, onde não se parte de “corpos ideais”, àqueles que lidam com noções de dança pautadas em certas formulações pré-existentes. Nesse contexto, a dança se faz “pelas ideias que emergem no e do processo e, sendo assim, cada ideia pede um jeito adequado de lidar com ela” (ROEL, 2014, p.46).

O corpo é propositor ao se apropriar do conhecimento no trato com sua singularidade, assim os movimentos não se fazem desvinculados dos processos de percepção de si. Ao conhecer os sistemas corporais, partindo das práticas que se utilizam de procedimentos de mapeamento corporal¹¹ objetivando proporcionar ao participante conhecimento acerca do funcionamento do seu corpo, potencializa-se a atenção a sua fisicalidade, dando suporte para vivenciar procedimentos de improvisação e criação em dança.

Ao entrar em contato, conhecendo, explorando e identificando o espaço corporal íntimo, o intérprete-pesquisador vai refinando a percepção de si e expandindo suas possibilidades de movimento no espaço-tempo. E a partir daí, há a experiencição de procedimentos compositivos trazidos tanto pela diretora como também por outros artistas propositores do núcleo, os quais muitas vezes, são bailarinos que já participaram do grupo e vivenciam a função de propor práticas corporais e elaborar trabalhos artísticos em coautoria com os participantes do *UM*.

Explorar a potencialidade de cada corpo e promover a articulação das diferenças é característica notória no trabalho do *UM*, onde o processo de criar e aprender se fazem na articulação entre dissensos. O estudo dos sistemas corporais como propulsores do

11 Esses procedimentos de mapeamento corporal foram elaborados pela artista e pesquisadora Rosemeri Rocha da Silva a partir de práticas, referências das técnicas, abordagens e métodos trazidos da Educação Somática tais como: o *Body Mind Centering* (BMC), o Sistema Laban/ Fundamentos Corporais de Bartenieff, Método Pilates, a Ideocinese, os Movimentos Fundamentais de Béziers, a Improvisação de Contato e a Técnica de Alexander.

movimento contribuem para, além da ampliação da conscientização de si, a atenção para a relação entre corpos singulares, e concomitante, modos heterogêneos de experimentar o movimento e compor danças na e pela diferença.

*A Mostra UM's 30 anos: memórias atualizadas em dança*¹², realizada em outubro de 2017, revela rastros de um percurso que, além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão do contexto universitário, expõe também a relação tecida com a comunidade, ou seja, o núcleo conta com participantes que não se restringem à bailarinos e nem ao público de estudantes da UNESPAR. Outro aspecto importante de enfatizar é o modo como se dá o envolvimento dos participantes e suas diferentes atuações e proposições, exercitando autonomia e, a constituição de um sujeito emancipado, capaz de modificar sua realidade política e social.

Ao se tratar de um projeto vinculado ao contexto universitário e, considerando os processos educacionais, os quais muitas vezes acontecem por vias objetivantes e embrutecedoras, estimulando a aprendizagem por processos de memorização e acúmulo de saberes, inversamente, o modo como se tece as práticas do *UM* faz pensar em ações inventivas e emancipatórias, onde o intérprete-pesquisador participa efetivamente dos processos de criação e composição dos trabalhos artísticos juntamente com a diretora-coreógrafa. A criação artística acontece partindo da singularidade de cada corpo e na relação entre autores e co-autores.

É importante ressaltar que há a diferenciação das posições, contudo o exercício da docência neste contexto, está, na capacidade de gerar e gerir interesses emergentes das singularidades. Por esta via, em acordo com Rancière (2010), a emancipação,

[...] por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou intelectual. Ele observa,

12 *A Mostra UM's 30 anos: memórias atualizadas em dança*, realizada entre os dias 24 e 28 de outubro de 2017, realizou mais de 12 apresentações em diferentes contextos de Curitiba, 8 oficinas e um bate-papo com artistas convidados, referências na difusão das Danças em Curitiba. Dentro disso, destaca-se quatro trabalhos artísticos que foram revisitadas, algumas obras do repertório de décadas, onde cada UM da sua maneira, criaram obras a partir desta memória atualizada enquanto produção de conhecimento em Dança. A programação foi inteiramente gratuita e aberta à a comunidade em geral, contando com a colaboração de convidados, alunos, egressos e professores.

seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. (RANCIÈRE, Jacques, 2012, p.17)

Refletir sobre o UM como um ambiente formativo que articula corpos heterogêneos que exercitam a criação artística como ações emancipatórias, reverbera em outras camadas sensíveis dos modos de ser e estar no mundo, produz, portanto, diferenças éticas nos processos de subjetivação. Estar com o desconhecido e o heterogêneo é a própria possibilidade de invenção e de aprendizagem, isto é, a diferença é ao mesmo tempo o problema e a potência para a criação artística.

SÍNTESE PROVISÓRIA

Os processos educacionais relacionados à criação artística estão conectados aos processos de produção de subjetividade, de um modo de atualização das formas de estar e perceber a si e o mundo, considerando a imprevisibilidade dos afetos. Apostar na ampliação dos procedimentos exploratórios para outros campos da atenção diz respeito, também, a uma abertura ao encontro, à vulnerabilidade do corpo na relação com o contexto que habita.

Aprender e criar por vias de dissenso e invenção, coloca o corpo a vibrar com o seu entorno, deixa que o outro entre em nós, efetue idas e vindas. É um ir e vir que amplia a possibilidade de interpretações e convida a novas percepções. O que produz as transformações inventivas no corpo não está na representação, mas na força que o atravessa. Isso é próprio da afecção, estado em que o corpo está sofrendo a ação de outro corpo.

Defendemos um processo artístico educacional inventivo que considere a instabilidade e o dissenso como fenômenos disparadores da ação cognitiva de aprender. E, também, apostamos na promoção de ambientes educacionais como uma situação aberta, um campo de experimentação onde o ato de aprender relacionado às práticas corporais em dança, não está pautado em um assujeitamento do aluno a um mundo dado *a priori*, na transmissão de informações prontas e exatas.

Ao operar pelo dissenso em relação às normas pré-estabelecidas e ordinárias de lidar com o corpo na dança no contexto universitário, exercita-se uma atuação política no mundo. São posicionamentos políticos que intervêm e interferem num jeito de fazer, constituem uma política das diferenças. Uma vez que corpos homogêneos e modos consensuais de lidar com as informações reduzem as possibilidades de conflitos, o desentendimento e a heterogeneidade dos corpos podem, ao proporcionar outras percepções de si e do entorno, ser considerados lugares e ações de resistência.

REFERÊNCIAS:

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Adriana Bittencourt. **A Natureza da Permanência: Processos comunicativos complexos e a dança**. São Paulo, 2001, Dissertação de Mestrado - Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROEL, Renata Santos. **Compor danças: processo coimplicado do fazer e do aprender**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ROLNIK, Suely. **Geopolítica da Cafetinagem. Núcleo de Estudos da Subjetividade**, 2006. Disponível em [HTTP://pucsp.br/nucleosubjetividade]. Acesso em 20 de out 2015.

SÈVÈRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, André. (orgs). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. Martins Fontes, 2009. p.17-36

SIEDLER, Elke. **Modos Organizativos em Dança: A incerteza como condição de existência**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Rosemeri R. **UNO mapa de criação: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2013.

TAYLOR, Mark. **Princípios da Percepção**. WORKSHOP CORPO EM MOVIMENTO, 1, 26 a 29 de outubro de 2007. *Anais*. Curitiba, PR. Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

VIERA, Jorge de Albuquerque. **Organização e Sistemas. Informática na Educação. Teoria e Prática**. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - vol.3, n.1. Porto Alegre, UFRGS, 2000, p.11-24.