



III EBE | III ENCONTRO BAIANO DE CULT | ESTUDOS EM CULTURA



ENTRE HIERARQUIAS, HIBRIDISMOS E TERRITÓRIALIDADES: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR PARA ARTES DA CENA NO ENSINO SUPERIOR

Cecília Bastos da Costa Accioly

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA

cecidanca@ig.com.br

RESUMO

Este trabalho, problematiza o fato dos currículos para as Artes da Cena no Ensino Superior permanecerem aprisionados aos padrões estabelecidos outrora por hierarquias entre conhecimentos produzidos e repassados dentro das instituições de ensino, resultando numa busca para adequar cidadãos a um mundo que não dialoga com as múltiplas realidades que se apresentam. Propõe, no diálogo com as contingências das multiplicidades atuais, um currículo que se articula como um mapa – uma perspectiva sem a pretensão de ser modelo, mas linhas de força, revolução ao invés de uma reforma potencial dos modelos já existentes. Um fluxo espiral de devires, conhecimentos possíveis em diálogo para a geração de entrecruzamentos cambiantes de vetores infinitamente passíveis de mudança, moventes e mobilizantes. Esta pesquisa consiste em refletir sobre as atuais práticas pedagógicas, e indicar possibilidades para o ensino das Artes da Cena na Educação Superior num percurso que contemple Dança, Performance Art, Práticas Espetaculares e Teatro, colocando em entrecruzamento constante o saber-fazer e o saber-dizer. O olhar teórico-epistemológico constrói-se principalmente, a partir de autores de pensamento pós-colonialista, desconstrucionista e pós-estruturalista. O argumento se compõe apresentando o *status quo* das múltiplas atualidades que se apresentam nas diferentes formas sociais; como a educação formal e as demais instituições se comportam nessas realidades, e como as artes se movimentam para exercer seus diferentes papéis diante das socialidades cotidianas. Afirma que a composição de uma perspectiva de currículo para as Artes perpassa pela necessidade de compreender que estas, em suas práticas, estão em constante movimento assim como as configurações sociais. O mundo e as artes não estão separados dos processos educacionais, e precisam ser colocados num diálogo em rede para que os processos formativos no âmbito das universidades sejam condizentes com as múltiplas realidades, para além da conformação e adequação em/a padrões pré-estabelecidos, infinita combinação de peças em um *puzzle* infinito de possíveis padrões.

Palavras-Chave: Currículo. Dança. Teatro. Performance. Práticas Espetaculares.

Esta pesquisa iniciou-se a partir de questões que surgiram ao fim de minha pesquisa de mestrado no Programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Ela incorpora em si caminhos que fiz durante minha vida e minhas crenças até o momento.

Meu impulso nesta Tese é ir além da análise do pré-existente. Sair do local de conforto de um parecer sobre o que já está dado, estabelecido, e assumir a posição de proponente. Propor! Apontar possibilidades de linhas de fuga – e de força – à conformação dos modelos atuais dos currículos para as Artes da Cena.

Muitos caminhos me trouxeram a este lugar de pesquisa. Meu percurso sempre foi migratório, dialógico, em trânsito. Exerço o nomadismo desde a infância, vivo, até hoje, em meio a múltiplos e distintos territórios. No Ensino Básico passei por sete Instituições de Ensino Formais. No Superior, três graduações cursadas em três universidades. Na pós-graduação, fui da Administração às Artes Cênicas. No processo artístico, Dança e Teatro, sapatilhas de ponta e construções de personagens, “ponta de pé e calcanhar” e distanciamento, contrações e túnicas e “um teatro pobre”, quedas e o fórum na cena. Bailarina, dançarina, coreógrafa, professora de Dança, de Teatro, de Artes, de Educação – ensino formal, informal, academias, curso técnico, preparatórios, superior, histórias, didáticas, metodologias, éticas, técnicas, análises críticas, pesquisas, licenciaturas, bacharelados, palcos e salas de aula... Caminhos de uma atuação profissional encarnadas neste corpo-sujeito, corpomídia, em mim.

Estas inscrições escritas selam encontros, encruzilhadas, como um todo referente às partes e as partes ao todo: territórios, desterritorializações, pertencimentos e estranhezas, compreensão do fazer parte dos multiterritórios. Da reflexão e imersão sobre esse trajeto surgiram minhas inquietações sobre o papel da Instituição de Educação Formal como espaço privilegiado de diálogo entre os conhecimentos, entrecruzamento de ideias, de práticas, de saberes, de ancestralidades, de sujeitos, de corpos.

Tenho, como ponto de partida e referência do meu olhar encarnado pelos meus locais colonizados, uma matriz de educação movida por verdades que se pretenderam absolutas e universais. Por isso afirmo em meu discurso que o currículo é produto 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 hiper-especialização, e que agora clamam por se re-ligar e se complexificar para responder às emergentes necessidades desta chamada *pós-modernidade*.

Quanto aos currículos, são documentos que constituem principalmente 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 (2009), acredito que o currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos que seus responsáveis consideraram importantes, válidos ou essenciais para serem ensinados. Ora, o que assegurará que haja relação entre as disciplinas, os saberes, os sujeitos da educação intencional se não os indicativos documentais

– principalmente em nossa sociedade que se baseia fundamentalmente nas leis escritas? Faz-se necessário compreender que acredito que é o documento, a princípio, que comporta a gama de identificações que constituem o curso, pois ele envolve o trabalho de professores, alunos, funcionários, instituição, sociedade.

Em minha percepção dos currículos atuais das instituições de ensino formal básico e superior, ainda há traços bastante fortes do fascínio exercido pelo Positivismo sobre os conhecimentos relativos ao sujeito. A exemplo do que Maffesoli (2007) apresenta, os documentos ainda buscam se encontrar com epistemologias específicas, por vezes fazendo uso de noções e conceitos alheios às suas especificidades, sem diálogos, mas em um caminho hierárquico para justificar sua presença na instituição, por vezes buscando em seus fazeres a reflexão necessária a um diálogo Multi-Inter-Transdisciplinar como o sugerido por Edgar Morin em seus diversos escritos. Ainda é frequente o uso das quatro regras da busca pela verdade do método científico preconizado por Descartes. Ainda 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 busque especificidades para as Artes da Cena. 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, os currículos 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 extra-institucional – 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. Para Foucault

[...] 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. (FOUCAULT, 2009, p.71)

Como forma de sobrevivência, ao descobrir que as massas não precisam mais dos intelectuais para refletir sobre suas práticas, percebo os currículos/sistema educacional afirmando 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 valoração institucional, mas é mantida sob a égide da hegemonia ideológica do intelectualismo de consumo. Até quando?

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). A questão é: Como não permitir este reducionismo? Como abolir o currículo no próprio currículo? Como retirar o currículo deste lugar de formação do e para o Uno? Isto provocou uma nova ordem na própria lógica da pesquisa: um currículo pensado para um curso de Artes precisa ser pensado como processo artístico, e como processo artístico, máquina de guerra, rizoma, nomadismo, desterritorialização, transdisciplinaridade. Algo que parece de uma simplicidade ímpar soou como uma novidade pré-existente, algo que costurava toda a pesquisa, mas do qual eu ainda não tinha me apercebido.

Uma noção veio primeiro: a arte. Uma concepção curricular tradicional não serve mais à formação de um profissional da arte numa proposição mergulhada na complexidade pós-moderna defendida por Morin (2000), então por que ela continua a se perpetuar? A máxima da complexidade: reconhece um tecido comum onde se ligam o um e o múltiplo, o universal e o singular, assim como a ordem e a desordem. Olhei novamente para os escritos da análise que fizera das matrizes dos cursos pré-existentes (ACCIOLY, 2010). As relações de poder geravam a mesma ordem do discurso da educação tradicional numa continuidade da postura da grade curricular: separar torna a compreensão do conteúdo mais adequada ao ensino, dissociar vai permitir ao aluno perceber o detalhe e se desvincular do objeto de seu estudo, amorfo, sem rosto, afinal, o acadêmico deve racionalizar. Racionalizemos a arte e não nos identifiquemos com nossos objetos, mesmo que eles sejam nós mesmos. Esquartejamos o ensino, o educando e o professor, a arte.

Sendo assim, a proposta inicialmente é não separar, mas proporcionar a percepção da totalidade.

Se ele [o homem] pensa na totalidade sendo construída como sendo construída de fragmentos independentes, é assim que sua mente irá operar, mas, se ele puder incluir tudo coerente e harmoniosamente na totalidade geral que é indivisa, inseparável e sem fronteiras (pois cada fronteira é uma divisão ou uma ruptura), a sua mente vai se movimentar de forma similar e, com isso, fluirá uma ação coordenada dentro do todo. (BOHM, 2008, p.12)

Envoltos pela *socialidade* (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. O conhecimento, a arte, os saberes e fazeres, o pensamento e a ação humana deve coincidir com as demandas de seu próprio tempo e a atualidade apresenta sua contingência, o sujeito imerso, inacabado, o conhecer por contaminação, as hibridações, a indissociabilidade dos contextos. O currículo, como materialização do Sistema Educacional, deve dialogar com este processo em vez de negá-lo; proporcionar ao sujeito a percepção de si mesmo na totalidade, a ampliação da visão para a multiplicidade de proposições paradigmáticas, para os diálogos com as *socialidades*, a banalidade cotidiana.

Mas como dar vida a este documento? Como fazer emergir este discurso-prática de criação? Um currículo é a indicação protocolar de princípios operativos para criação da socialidade, do humano, das realidades, do conhecimento, da arte, fundamentado numa ética que traduz, mas se contamina pelo inacabamento e a incerteza morinianos, que daria conta do forjar o ser-artista a partir de suas próprias identificações.

Nesta trajetória, apresento dentro do tema currículo, levanto o fato dos currículos para o ensino das Artes da Cena, ainda hoje, estarem aprisionados aos padrões estabelecidos outrora partir de hierarquias entre os conhecimentos produzidos e repassados dentro das instituições de ensino, apesar de suas reformas, resultando numa busca para adequar cidadãos a um mundo que não dialoga com as múltiplas realidades que se apresentam. Desse problema surge a questão: Que perspectiva curricular pode dar conta desse desafio?

Na tentativa de responder identifico, no diálogo com as contingências das multiplicidades, um currículo que se articula como um mapa. Trata-se de uma perspectiva sem a pretensão de ser modelo, mas linhas de força, revolução ao invés de uma reforma potencial dos modelos já existentes. Uma proposta que seja *máquina de guerra*, um fluxo – em espiral – de devires,

conhecimentos possíveis em diálogos para a geração de um mapa composto de entrecruzamentos cambiantes de vetores infinitamente passíveis de mudança, moventes e mobilizantes; que reflita sobre as atuais práticas pedagógicas, e indique possibilidades para o ensino das Artes da Cena na Educação Superior num percurso que contemple Dança e Teatro, Performance Art e Práticas Espetaculares, colocando em entrecruzamento constante o saber-fazer e o saber-dizer. Acredito na importância de assumir estas artes como uma rede de construção das múltiplas cenas da contemporaneidade, considerando os movimentos de hibridação entre elas em suas configurações que refletem os processos de hibridação sócio-econômico-político-cultural nas transformações constantes de nossas socialidades.

O olhar teórico-epistemológico constrói-se principalmente, a partir de autores de pensamento pós-colonialista, desconstrucionista e pós-estruturalista. Encontrei em Morin e seu olhar sobre a complexidade perspectivas para a abordagem educacional. Em Maffesoli dialogo o saber fazer e o cotidiano. Em Boaventura de Sousa Santos e David Bohm, possibilidades de novos olhares e novas ordens. Em Mézszáros, a revolução nos sistemas, na educação. Em Feyerabend, a anarquia epistemológica. Os princípios sobre o Saber Local e Culturas são empregados segundo Geertz. As noções de territorialidade e desterritorialização são explicitadas por Milton Santos, Bauman, Deleuze e Guatarri; assim como as noções de hibridações de Canclini servem como bases conceituais para o argumento. Foram utilizados o pensamento de Michel Foucault e as relações de poder apresentadas pelas teorias educacionais em Tomaz Tadeu da Silva, Freire e Wain. Aliados a estes, estão as reflexões sobre as artes e as educações de Read, Ana Mae Barbosa, Ostrower, Isabel Marques, Carminda Mendes, Schechner entre tantos outros. Acrescento a estes, David Sobel e David Gruenewald com as noções de *Place-based education* e *Pedagogy of Place*.

O argumento se compõe apresentando o *status quo* das múltiplas atualidades que se apresentam nas diferentes formas sociais; como a educação formal e as demais instituições se comportam nessas realidades, e como as artes se movimentam para exercer seus diferentes papéis diante das socialidades cotidianas – em todos os casos priorizando o olhar sobre as hierarquias constituídas e contingentes. Depois, faz-se necessário apontar para os lugares de trabalho: as Artes da Cena e as Educações – suas principais modificações de pensamento quanto aos corpos, espaços, e relações entre processos e produtos. Finalmente apresento a encruzilhada dos quatro caminhos da revolução: Dança, como redes de discursos encarnados; Performance Art, como caminhos multirreferenciais; Práticas Espetaculares, como local de “desencantamento” do cotidiano; e Teatro, como múltiplos lugares de possíveis hibridações.

A partir destes direcionamentos, emerge a perspectiva curricular como um mapa de estratégias cambiantes, de discursos moventes entre planos dialógicos de composição. Por fim, afirmo

que a composição de uma perspectiva de currículo para as Artes perpassa pela necessidade de compreender que estas, em suas práticas, estão em constante movimento assim como as configurações sociais. O mundo e as artes não estão separados dos processos educacionais, e precisam ser colocados num diálogo em rede para que os processos formativos no âmbito das universidades sejam condizentes com as múltiplas realidades, para além da conformação e adequação em/a padrões pré-estabelecidos, infinita combinação de peças em um *puzzle* infinito de possíveis padrões.

Numa fusão do é-foi-vir a ser, os ciclos curriculares se compõem não do sujeito, nem do objeto, mas da multiplicidade. Uma anarquia epistemológica numa pesquisa desprezenciosamente prazerosa de experimentar o que é alheio e conhecido. As certezas sucumbiram à sua condição ilusória para dar lugar a seu contrário, permeado de problematizações freireanas. E na tentativa de homogeneização vem a percepção do estar junto, e no detalhe as diferenças, e no compartilhar a força. E no inacabamento a infinitude.

Engendo este processo por consciência de meu inacabamento. Compreendo-me ainda sob a égide dos modelos que coloco a prova e questiono, mas me movo pelo desejo de direcionar esforços para ir além deste condicionamento numa verificação de outras possibilidades para fazer/pensar as Artes da Cena no Ensino Superior. Como uma afirmação da criação artística pude entrar profundamente na toca do coelho e re-olhar o mundo. Ao me perceber Alice, pude comprovar que a prática do ser artista possibilita a re-organização do discurso, a construção do argumento, e a comprovação de hipóteses. A revolução do pensamento científico já acontece... Na arte.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, C.B.C. *Territorialidades e saberes locais: estratégias para uma construção identitária das artes cênicas na Universidade Federal da Bahia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2010. 238f.

ANDRÉ, C.M. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: UNESP, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 257 p.

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.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1998. 193p.
- CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: USP, 2011.
- COSTA, Rogério Haesbaert da. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 400p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 1995. 93p.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. 436p.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008. 123 p.
- FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2009.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.
- 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.
- 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.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2007. 295 p.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 268 p.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte.** São Paulo: Ática, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 174p.

SCHECHNER, R. **Performance studies:** an introduction. 2ed. New York: Routledge, 2006.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBEL, David. **Place-Based education:** connecting classrooms & communities. Great Barrington: The Orion Society, 2005.

WAIN, K. **The learning society in a postmodern world:** the education crisis. New York: Peter Lang, 2004.