

Para citar esse documento:

SANTOS, Maiara de Almeida. Redes colaborativas de criação: uma perspectiva biopotente da educação em dança. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 251-363.



www.portalanda.org.br

**REDES COLABORATIVAS DE CRIAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA BIOPOTENTE DA EDUCAÇÃO EM DANÇA**

Maiara de Almeida Santos * (UFBA)

RESUMO: Este trabalho tem como tema central as relações pedagógicas na dança como espaço de biopotência. Para uma maior compreensão, são apontados os conceitos de biopoder e biopotência colocados por Deleuze e Guatarri. Dentro desta discussão, se mostra pertinente debater os modelos hegemônicos do ensino da dança e como estes reforçam dispositivos de poder. Como uma possibilidade de entender esta relação pedagógica como um possível microespaço de resistência, é sugerido a idéia de rede de criação colaborativa, proposta pelas autoras Lupinacci e Corrêa, a qual entendem a criação como colaborações mútuas que acontecem em rede, possibilitando um estado cooperação. Este estado que atravessa os corpos pode ser compreendido como um possível espaço de biopotência nas relações pedagógicas em dança.

PALAVRAS- CHAVE: Dança. Biopoder. Biopotência. Relações pedagógicas. Criação colaborativa.

**COLLABORATIVE CREATION NETWORKS:
A BIOPOTENT PERSPECTIVE OF DANCE EDUCATION**

ABSTRACT: This work has as central theme the pedagogical relationships in dance as a space of biopotency. For a better understanding, the concepts of biopower and biopotency posed by Deleuze and Guatarri are pointed out. Within this discussion, it is pertinent to debate the hegemonic models of dance teaching how it reinforces devices of power. As a possibility to understand this pedagogical relationship as a possible microspace of resistance, it is suggested the idea of a collaborative creation network, proposed by the authors Lupinacci and Corrêa, who understand the creation as mutual collaborations that happen in network, enabling a state of cooperation. This state that crosses the bodies can be understood as a possible space of biopower in pedagogical relationships in dance.

KEYWORDS: Dance. Biopower. Biopotency. Pedagogical relations. Collaborative creation.

Iniciando...

Ensinar é mergulhar em complexas redes de relações que não são, estão sendo, a todo momento. Este presente artigo busca elucidar e refletir sobre as relações pedagógicas em dança. Estas relações podem vigorar dispositivos de poder, ou serem uma resposta à este.

Para esta discussão, apresenta-se o autor Foucault (2008) com seu conceito de biopolítica, que posteriormente é repensado por Deleuze e Guatarri (1995). Estes autores apontam que o poder não é centralizado, e ele atua em todos os âmbitos da vida. Porém, a este responde uma biopotência, que é uma linha de fuga, um constante escape.

Deste modo, busca-se refletir sobre as práticas pedagógicas na dança, como uma biopotência. Para tal, são levantadas discussões acerca do modelo hegemônico do ensino da dança, e quais são seus atravessamentos.

Como sugestão de entender as relações pedagógicas como uma biopotência é sugerido o conceito de rede de criação, sugerido por Salles, e alargado por Lupinacci e Corrêa, como uma rede colaborativa de criação.

Esta sugere uma relação com hierarquias flutuantes, que valorizam todos os indivíduos situados no processo de criação, o qual todos contribuem, ratificando professores e alunos como em constante estado de aprendizagem. É compreendido que não há como ensinar sem aprender, e aprender sem ensinar. Docente e discente são sujeitos que afetam e são afetados criando devires.

O Biopoder e Biopotência

O biopoder atua em todas as esferas de vida. Dentro desta perspectiva, este artigo sugere trânsitos entre os conceitos de biopoder e biopotência apresentado por Deleuze e Guatarri (1995). Inicialmente, o conceito de biopolítica foi apresentado por Foucault, em seu livro *Microfísica do Poder* (1979). O autor aponta que o poder do estado atua sobre a vida, os corpos individualizados, controlando-os. Este não opera mais apenas pela consciência, é agora atuante também em seus corpos biológicos, somatizados. A biopolítica centra-se nos processos biológico, no ser vivo, assim como aponta Pelbart (s/d):

Biopolítica designa pois essa entrada do corpo e da vida, bem como de seus mecanismos, no domínio dos cálculos explícitos do poder, fazendo do poder-saber um agente de transformação da vida humana. (p.39)

Prosseguindo nestas questões, Deleuze e Guatarri (1995) dilatam o entendimento de biopolítica, apresentando inicialmente um novo entendimento de vida, pensada não apenas como processos biológicos. Esta é compreendida dentro de um coletivo, com poder de afetar e ser afetada, criando devires:

Vida inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo.” (PELBART, /d, p.39).

Dentro desta perspectiva, os agenciamentos de poder não se confinam a determinadas instituições, eles se centram nos desejos: “os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre

agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 84). O poder é ondulante, acentrado, e interpenetra em todas as esferas da vida. Todas as instâncias, os afetos, o gene, a sexualidade, a criatividade, as ações, a comunicação, inteligência, dentre outros, são violados e expropriados pelos poderes. Este que não é singular, é múltiplo, e se alastra por todos os nossos modos de amar, decidir, pensar: “Para resumir-lo numa frase simples: o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo.” (PELBART, 2007, p.58).

Este biopoder (poder sobre a vida) não busca mais barrar a vida, mas encarrega-se dela, buscando otimizá-la. Por isso ele é extremamente eficiente, no momento em que os limites entre o nós e poder mostram-se energicamente borrados. A naturalização dos seus dispositivos garante sua eficácia, no momento que nós vigiamos, organizamos, pensamos, reforçamos e fazemos funcionar estes dispositivos. Nós próprios nos encarregamos de fazer acionar o nosso controle, assim como Machado e Campello (2009) complementam

E o maior poderio sobre a vida, ou melhor, a maior eficácia do biopoder ao fabricar modos de vida, se coloca exatamente através da maior naturalização de seus dispositivos. O poder realiza uma eficaz política sobre a vida cada vez que cada um de nós reforça, incita, vigia, majora, organiza, ordena, multiplica, qualifica, mede, avalia, hierarquiza ou faz funcionar uma complexa rede de dispositivos de controle. Há uma proliferação de tecnologias políticas que vão investir todo o espaço-tempo da existência, redundando em diferenciadas políticas de subjetivação. (p.7)

No entanto, Deleuze e Guatarri apontam que a vida, que está totalmente submetida, controlada e dominada, revela, mesmo no processo de desapropriação, uma indômita potência. Este biopoder ondulante é também linha de

fuga, espaço de micro-resistência. A própria vida é potência, insiste em constantes escapadas, resistindo às incidências de poder. Matos (2011) elucida que

Como forma de transgressão às modulações da sociedade de controle Deleuze ressalta que a biopolítica pode ser uma potência positiva, uma força criadora que articula simultaneamente a singularidade e pluralidade, abarca as dissonâncias e possibilita linhas de fuga ou desterritorialização. (p.33)

Ou seja, a própria potência de vida (biopotência) é a resistência. Esta potência que faz resistir, que cria linhas de fuga que permitem pensar em outros estados de ser e estar no mundo. Esta biopotência é um acionar de resistência na vida. Pelbart (2007) aponta que

Aquilo que parecia inteiramente submetido ao capital, ou reduzido a mera passividade, isto é, a vida, aparece agora como um reservatório inesgotável de sentido, como um manancial de formas de existência, como um germe de direções que extrapolam, e muito, as estruturas de comando e os cálculos dos poderes constituídos. (p.58)

Assim, ao biopoder, responde a biopotência. É relevante ressaltar, porém, que esta resposta não é uma reação, uma vez que esta potência já existia, desde o início, por toda parte. É a potência de vida na sua afetação, inteligência, capacidades de inventar e criar, organizar-se no coletivo, instigar, dentre outros, que é a reviravolta no extremo da linha, assim como afirma Pelbart (2007): “A vitalidade social, quando iluminada pelos poderes que a pretendem vampirizar, aparece subitamente na sua primazia ontológica.” (p.58).

E tanto o biopoder quanto a biopotência, acontecem no/pelo corpo. É o corpo, que não agüenta mais os dispositivos coercitivos, que escapa, que resiste.

Um corpo que existe, antes de tudo, no encontro com outros corpos, que possui capacidade de afetar e ser afetado. O corpo biopotente, no encontro com sua exterioridade, e outros corpos, que se percebe como possibilidade de afetações.

Dentro destes olhares sobre a biopolítica que acontece/passa no/ pelo corpo, uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em dança se mostram de grande relevância. Todos os processos pedagógicos acontecem em relação. É nesta relação que vão sendo pensados outros fazeres. Deste modo, como entender essa relação e suas implicações? Quais encaminhamentos há nas relações pedagógicas para estas se configurarem como biopotência? De quais modos as relações pedagógicas reforçam ou não dispositivos de poder? Como acontecem os processos de ensino-aprendizagem na dança? Longe de buscar responder todos estes questionamentos, será buscado neste estudo debater algumas idéias para tornar possível uma maior aproximação da dança como um microespaço de resistência.

Pensando no ensino da dança

Ao pensar no ensino da dança, muitas variáveis despontam. Há diversas metodologias em diversas configurações estéticas. O que será refletido aqui, a priori, é a pedagogia tradicional, que ainda é hegemônica.

Nos sistemas educacionais da dança, ainda prevalece uma epistemologia vertical, que lida com o conhecimento de um modo excludente. Nestes, ainda se perduram a hierarquização de saberes, os quais compreendem a dança e o corpo como instâncias compartimentadas. O conhecimento é compreendido de modo linear e acabado.

Nestes processos, os corpos são valorados pela idéia do saber/não saber realizar o movimento. Deste modo, muitos se tornam invisíveis, garantindo a visibilidade de apenas determinados estereótipos. As práticas de dança ainda continuam enraizadas a um corpo padronizado, à medida que os que não se encaixam a este (corpo obeso, com alguma deficiência, dentre outros), é marginalizado.

Neste entendimento de dança, não há um diálogo com o contexto social/ cultural dos discentes. As aulas são elaboradas de acordo com o desejo do professor, e quais encaminhamentos lhe é interessante. Existe uma colocação de papéis rígida e definida. Ao docente é determinado ensinar os conteúdos que lhe são relevantes, e ao discente cabe aprender. É a imposição do que sabe, pelo o que não sabe.

Esta relação é claramente dicotômica e resvala diversas composições pedagógicas, ratificando os dispositivos de biopoder. A um é possibilitado falar, ao outro silenciar. É comum que as aulas se fechem em o professor realizar determinados movimentos, e o aluno apenas repeti-los (do modo mais parecido que o docente explanou). A apreciação estética repousa no corpo do professor, ou do colega que é exaltado por melhor se padronizar. As singularidades dos corpos são negligenciadas, entendendo que apenas determinado tipo de corpo serve para a dança.

Este modo vedado de compreender o ensino da dança, tem como base uma repetição mecânica de movimentos, desconsiderando o corpo como social, biopolítico, histórico, o qual acaba por reforçar a dança como algo apartado dos contextos sociais:

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

E o ensino da dança acaba por se tornar algo estanque. Ele não permite ao docente se embrenhar em novos caminhos, lidando com o desconhecido, e as incertezas, sendo estas “que nos movem para estados transitórios e possibilitam processos de (des)territorialização.” (MATOS, 2011, p. 35). É uma prática que inibe a reflexão crítica do ato de lecionar. Matos (2011) aponta que “Essas ausências enfraquecem a emergência dos diálogos interculturais, a emersão de epistemologias contra-hegemônicas, que desvelam o caráter múltiplo do mundo e outras ecologias dos saberes (Santos, 2005).” (p. 35).

Redes colaborativas de criação

Porém, há alguns outros olhares sobre o ensino da dança que sugerem possíveis linhas de fuga. Um destes é pensar numa rede colaborativa de criação (Lupinacci e Côrrea 2015). Esta discussão não foi direcionada a princípio, para a sala de aula, porém é de grande valia para as relações pedagógicas.

Inicialmente, entende-se que a criação é algo que faz parte dos seres humanos. A todo o momento, ele cria novos utensílios, novas relações, novas situações, dentre outros. Porém, na educação, inúmeras vezes a potência de criação é deixada de lado para seguir padrões ditados pelo docente.

Nas aulas de dança, a criação raramente se mostra presente. Porém, esta desloca a visão hierárquica do conhecimento, a medida que o aluno também se coloca como co-participativo no processo de ensino-aprendizagem. Ao criar, o aluno busca o novo, lida com incertezas, criando novas relações, colocando suas idéias no mundo. Ele é sujeito propositor, elaborador, não mais um mero reproduzidor.

A criação presente nos processos educacionais horizontaliza as relações pedagógicas, a qual professor e aluno são seres aprendentes. O conhecimento do discente é considerado relevante dentro deste processo. Lupinacci e Côrrea (2015) apontam que

Neste âmbito, a criação acentua-se como proposta de transformar os paradigmas vigentes. Para além, na experiência artística de criação se produz conhecimento, pois ela pode permitir na sua abertura à transformação, uma nova relação de nós mesmos com o meio em que vivemos. (p.123)

Neste sentido, a criação é uma ação capaz de contribuir para diversas transformações, como nas relações entre os indivíduos e destes com o ambiente. Desta forma, Salles (2006), aponta a criação como rede em processo. Para a autora a criação artística é algo dinâmico, que se modifica com o tempo e gera novas conexões. Essa constante mobilidade ratifica a idéia do inacabamento da criação:

Estamos falando do inacabamento intrínseco a todos os processos, em outras palavras, o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse - seja um romance, uma peça publicitária, uma escultura, um artigo científico ou jornalístico – como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado. (SALLES, 2006, p.13)

A incompletude, então é inerente do ato de criar. A todo o momento, nas relações com o outro e com o meio, novas informações vão sendo transformadas, e geram constantes modificações no que se deseja criar. Isto enfatiza que esta se dá no campo relacional, “[...] exigindo, portanto, permanente atenção a contextualizações e ativação das relações que o mantêm como sistema complexo.” (SALLES, 2006, p. 15, 16.). E, dentro deste processo ela é entendida como algo não linear.

Para a autora, esta não linearidade, leva ao conceito de rede, a qual possui conexões que são apresentadas pelas interações:

Ao adotarmos o paradigma da rede estamos pensando o ambiente das interações, dos laços, da interconectividade, dos nexos e das relações, que se opõem claramente àquele apoiado em segmentações e disjunções. Estamos assim em plena tentativa de lidar com a complexidade e as conseqüências de enfrentar esse desafio. (SALLES, 2006, p.18)

Pensando neste conceito de rede, as suas interações se dão por contato, de modo relacional, interconexões e muitos outros. A rede de criação se dá em constante processo de expansão, acontecendo à medida que novas relações vão sendo estabelecidas, gerando, conseqüentemente, novas transformações e ajustes na obra.

Somado a este conceito de rede de criação, Lupinacci e Corrêa (2015), sugerem a idéia de uma rede de criação colaborativa. Inicialmente, as autoras apontam para uma criação coletiva, a qual não há hierarquias, ressaltando uma participação igualitária de todos os sujeitos presentes. Este processo coletivo foi se transformando, resultando no que se entende por um processo colaborativo.

Neste processo colaborativo, há determinações de papéis na criação (dançarino, diretor, coreógrafo), porém as hierarquias são maleáveis, tendo espaço para o diálogo entre as partes e a possíveis mudanças.

Na colaboração criativa se fazem presentes as identidades e individualidades, que, conversando entre si, buscam um senso comum. Por exemplo, através de estímulos e improvisações os materiais são gerados, porém cabe ao diretor, com o olhar um pouco mais distanciado da criação - no entanto próximo aos objetivos cênicos - recortar e colar estes materiais que vão, ou não, para a cena. (LUPINACCI, CORRÊA, 2015, p.129)

Ou seja, no processo colaborativo, a criação não é linear, fixa e acabada, havendo diálogos entre os envolvidos no processo, enfatizando seu caráter processual. Assim, na relação pedagógica, o professor é compreendido como articulador/ mediador do processo de criação. Sempre em relação com aluno, as proposições são dialogáveis e estão sujeitas a modificações, construindo o processo juntamente ao discente. Estes processos despontam as singularidades dos integrantes, considerando as diferenças, proporcionando um espaço de afetividade e biopotência.

Para as autoras, a colaboração e a cooperação são conceitos unívocos. Ações colaborativas proporcionam um desenvolvimento de uma atitude cooperativa:

O ambiente que se instaura nos laboratórios de criação potencializa as individualidades de cada integrante para a construção da composição coreográfica colaborativa. Neste sentido, quando as individualidades são valorizadas para um objetivo comum o ambiente cooperativo se instaura e, assim, cada integrante do grupo contribui e constrói a obra a partir de cada

potencialidade e dificuldade que apresenta. (LUPINACCI, CORRÊA, 2015, p.133)

Dentro deste ambiente cooperativo, as relações pedagógicas podem se mostrar como uma potência de vida. Entender o ensino da dança como algo colaborativo entre professores e alunos, o qual ambos participam, aprendem e ensinam, gera escapes da atuação do biopoder. Esta relação se mostra contribuinte na formação de seres reflexivos, críticos, criando devires, apresentando-se como um possível microespaço de resistência.

Considerações longe de um final

Pensar nas práticas educacionais como uma biopotência é algo que está em eterno processo. Apesar de já existir inúmeras considerações acerca das ações pedagógicas, o ensino tradicional ainda é majoritário. Ele tem aspectos que são relevantes para a dança, porém ratifica diversos dispositivos de poder.

Lecionar é sempre um desafio, e uma prática que requer constante reflexão. Assim como a criação, ela não finda, está em eterno processo, sempre no gerúndio.

Ao compartilhar possíveis linhas de fuga, este artigo busca colaborar na elaboração de devires pedagógicos, que configurem-se como espaços de colaboração, compartilhamento, provocando deslocamentos, e afirmando a dança como uma ação política.

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix (1995). **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LUPINACCI, Letícia e CORRÊA, Josiane. **Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade**. Revista da Fundarte. Montenegro, 2015.

MACHADO, Leila. **As políticas que incidem sobre a vida**. Rio de Janeiro, 2010.

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

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

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

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

*Graduada em licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pela escola de dança da UFBA. Mestranda no programa PPG-dança pela UFBA.