



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

A COOPERAÇÃO COMO UMA PRÁTICA NO ENSINO DA DANÇA

LUCAS VALENTIM ROCHA

ALINE VALLIM DE MELO

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

RESUMO: Pretendemos problematizar a noção de cooperação quando vinculada à ideia de consenso. Reconhecemos modos distintos de posicionamento político-estético tanto no que se refere aos processos artísticos quanto aos processos de ensino-aprendizagem em dança. Em alguns casos as relações de poder se dão de modo a frisar hierarquias, em outros momentos há certa diluição da imagem do mestre enquanto detentor do conhecimento. Neste sentido, apontamos que as práticas colaborativas permitem colocar em cheque noções cristalizadas acerca de ideias como hierarquia, autonomia e cooperação. Estaremos dialogando principalmente com autores como Peter Pal Pelbart, Roberto Espósito, Jaques Rancière e Cristine Greiner.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação. Dança. Aprendizagem. **ABSTRACT:** We intend to discuss the cooperation notion sometimes linked to a consensus idea. We recognize distinct esthetic and political positioning ways when it comes to artistic processes and the teaching-learning processes. In some cases the relations occur in a way to emphasize hierarchy, in other moments there is dilution of the professor image while a knowledge holder. In this sense, we bet the overlapping between learning-teaching and share creation processes, to boost the cooperative autonomy that allows to question these crystallized notions like hierarchy, autonomy and cooperation. We will be dialoging with authors as Peter Pal Perbart, Roberto Espósito, Jaques Rancière and Cristine Greiner, **KEY WORDS:** Cooperation. Dance. Learning.

Pontos de Partida Certamente a questão que iremos abordar nesta conversa diz respeito ao cotidiano de diversos artistas, docentes, professores-artistas e professores de artistas. Que tipo de postura deve-se ter enquanto professor de Dança?

Quais escolhas metodológicas dialogam mais com os paradigmas contemporâneos?

Como se configuram as propostas de participação dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem?

De que maneira é possível trabalhar colaborativamente promovendo um ambiente de autonomia e cooperação?

Afetados por tais questionamentos que emergem de experiências distintas nos ambientes artístico e docente, propomos discutir tais questões sob o ponto de vista da cooperação enquanto uma prática necessária para o ensino da dança. De início é necessário compreender que não basta cooperar, mas saber-se cooperando para que diante de uma observação atenta e reflexiva, possamos construir ambientes que provoquem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Não devemos, portanto, perder de vista que estaremos lidando aqui com dois campos de conhecimento distintos: os processos artísticos e a formação de professores de dança. A abordagem construída neste trabalho põe em discussão a noção de cooperação vinculada à ideia de consenso. Estaremos, neste sentido, promovendo uma aproximação entre as ideias levantadas por RANCIÈRE (1996) quando promove uma “[...] crítica do discurso atualmente dominante que identifica a racionalidade política ao consenso e o consenso ao princípio mesmo da democracia” e a proposta de SENNETT (2012) de pensar a cooperação enquanto parte fundamental na constituição do homem enquanto espécie, uma vez que “[...] o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos.”.

A necessidade do dissenso

Digamos como Bianca Ramoneda em seu livro *Só*: “Se toda unanimidade é burra, sou contra. Mas se todos somos contra, não seremos novamente unânimes na burrice de sermos todos contrários?

” Atualmente, não é raro identificarmos processos de ensino-aprendizagem e até processos de criação em dança que tratam a cooperação vinculada à noção de consenso. É preciso atentar para essa vinculação, uma vez que motiva o controle dos corpos; trata de uma manobra com a finalidade de disciplinar as experiências. Na busca por uma validade, pelo poder que se caracteriza, por exemplo, ao medir, categorizar ou hierarquizar as condições de existência de um saber, se reconhece a instauração de consensos camuflados como lógica exclusiva supostamente indispensável ao convívio. A naturalização da razão consensual decorre do desejo de anular toda a diferença, uma estratégia de dominação que se fortalece junto da ideia de que para estarmos juntos ou compormos uma comunidade é necessário sermos iguais;

[...] o consenso não quer mais sujeitos divididos e divisores característicos da política. Em seu lugar, quer partes reais do corpo social, corpos e

agrupamentos de corpos claramente enumeráveis, claramente constituídos em sua identidade. (RANCIERE, 1996, p.379). O pensamento consensual ao exigir a instauração de conclusões únicas e homogêneas exclui toda complexidade indispensável à coexistência entre saberes distintos. Alastra-se como procedimento de controle e exclusão apoiado em práticas e discursos nos quais a ideia de “acordo” funciona como norma inflexível que define categoricamente aquilo que é permitido e aquilo que não é. A noção de cooperação vinculada à homogeneidade reitera o paradigma moderno que enuncia a ideia de uma suposta essência identitária. Nesta via, as identidades são consideradas fatos, entidades fixas e uniformes nas quais suas especificidades podem ser lidas como consensos pré-estabelecidos e, como tais, pouco passíveis de evolução. Um dos perigos que esta relação apresenta é a impossibilidade da coexistência entre discursos distintos, pois afasta a diversidade que é imprescindível para a construção e reformulação de saberes; uma estratégia poderosa que se apresenta, uma vez que a imposição de “acordos” como regra determinista implica na homogeneização dos sentidos, esterilizando modos e funções, pois se sustentam em saberes hegemonicamente consolidados. A cooperação exercida como prática consensual provoca a falência da crítica. Ocorre dentro de uma estrutura de pensamento disciplinar e sustenta a ideia de que não há alternativas de ação para longe dos limites impostos, ou seja, não há a possibilidade de existência para fora do modelo epistemológico dominante. Tal pensamento, ao eliminar os dissensos gera problemas acerca do conceito de comunidade já que “[...] o próprio conflito é que produz uma comunidade.” (RANCIERE, 1997, P. 370). É possível perceber a existência de processos de criação e de ensino-aprendizagem em dança que se apresentam como ambientes criativos e críticos, porém, se corrompem pelo desejo do controle, tendo a produção de consensos como estratégia limitadora, se adulterando ao se renderem a um modelo ditatorial. A disciplina se vincula a um ideal de eficiência dos corpos, a cooperação, neste caso, é tratada como forma apaziguadora de possíveis contradições, denunciando modos impositivos de danças que sustentam corpos submissos às hierarquias de poder. Na contramão, o que aqui denominamos de cooperação trata-se de uma habilidade desenvolvida na e pelas diferenças ou especificidades, nas quais as relações de troca ocorrem por via de diálogos que transitam entre concordâncias e discordâncias. Deste modo, estar junto do outro não significa necessariamente correspondência no

sentido de estabelecer relações exclusivamente por similaridade ou concordância. A cooperação pode mover outros tipos de exercícios nos quais a coexistência entre diferentes modos de ações são indispensáveis para a elaboração de um pensamento crítico. Mas como é possível cooperar e conviver sem anularmos nossas particularidades e diferenças?

É urgente desabilitarmos associações recorrentes, como cooperação e unanimidade, comunidade e igualdade. Desenvolver trabalhos comuns não é ser igual. Exige a constante negociação de propósitos individuais e coletivos, no trânsito entre consensos e dissensos, que podem configurar acordos de convivência e cooperação. Apostamos na composição de ambientes educativos e criativos em dança por via de uma prática cooperativa que se tece como um ambiente crítico, investigativo e que possibilita a emergência de acordos que consideram as diferenças como condições de um processo colaborativo. Neste contexto, a ideia de cooperação se afasta de uma prática essencialmente harmoniosa e se aproxima de uma lógica conflituosa de negociações constantes. Compõe-se a partir de testes, durante o fazer de atualizações numa prática constante de convívio onde o sujeito desloca a atenção de si, exercitando a escuta em favor de um ambiente comum. O processo de educação compreendido como um projeto criativo de investigação e de reconstrução permanentes possibilita através da pluralidade dos saberes, a construção de metodologias cooperativas transitórias e dinâmicas. Tal compreensão se torna fundamental para a prática da dança, uma vez que se compreende o corpo como um fluxo de informações em constante estado de transformação, e, portanto, é uma configuração provisória das experiências que vivencia (KATZ E GREINER, 2005). É no convívio compartilhado que se tem a possibilidade de construir e refazer valores, criar e recriar identidades e descobrir potencialidades num processo de interação incessante, que promovem a possibilidade para que acordos e tensões permitam o exercício contínuo de resoluções de conflitos.

É isso o que chamo dissenso: não um conflito de pontos de vista nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados. O dissenso não é a guerra de todos contra todos. Ele da ensejo a situações de conflito ordenadas, a situações de

discussão e de argumentação.(RANCIERE, 1997,P. 374). As diferenças complexificam e enriquecem as relações de troca, embora elas exijam mais atenção e prontidão das pessoas na percepção de quais rumos seguir, já que não acontecem segundo uma relação de convencimento ou persuasão. O território comum e compartilhado implica a interdependência como práxis, sendo esta a base de operação da comunidade. Ou seja, trata de assumir o dissenso como parte de todo processo. Reconhecer que o coletivo é constituído de individualidades e que, ao mesmo tempo, tais individualidades já são em si mesmas, sujeitos complexos e transitórios. Se toda epistemologia é codependente das circunstâncias sociopolíticas do contexto em que emerge, há uma urgência de distanciamento das tradições de pensamentos que se realizam sobre estruturas hierárquicas e excludentes, para, portanto, gerar e propor novos conhecimentos, práticas e ambientes anti-hegemônicos de modo a “[...] transformar objetos impossíveis em possíveis, ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p.15).

A cooperação enquanto habilidade

Alguns trabalhos são grandes demais para que possamos dar conta deles sozinhos, ou simplesmente é mais divertido realizá-los com amigos. Qualquer que seja o caso, isto nos leva ao fértil e desafiador campo da colaboração. Quando trabalham juntos os artistas exploram o outro aspecto do poder dos limites. Existe uma outra personalidade e um outro estilo que precisam ser absorvidos e contidos. Cada colaborador traz para o trabalho um conjunto diferente de forças e resistências. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 92).

Pensar a cooperação como uma habilidade sugere que, antes, possamos entender sobre quais pressupostos buscamos tratar tais conceitos (cooperação e habilidade). É importante, também, estar sempre atento ao fato de que estamos lidando com questões de corpos em estado de aprendizagem e criação artística. Sendo, assim as relações estabelecidas no/em processo se dão por meio de negociações constantes entre sujeitos e ambientes. Segundo Richard Sennett (2012) em seu livro *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*, a habilidade de cooperar é um fenômeno inscrito no modo dos sujeitos se relacionarem socialmente. Assim,

cooperamos mesmo quando não temos consciência de tal ação, uma vez que os modos de cooperação entre as pessoas se mostram de maneira tão evidente. Segundo o autor “[...] as pessoas que batem papo em uma esquina ou bebem em um bar estão fofocando ou jogando conversa fora sem pensarem de maneira autorreferencial: ‘Estou cooperando’ esse ato vem envolto na experiência do prazer recíproco.” (SENNETT, 2012, p. 16). Do latim *habilitate*, o substantivo feminino, em português, habilidade, trata do grau de competência de um sujeito frente a um determinado objetivo. Entretanto, mesmo aquele que houver lido e presenciado um determinado assunto pode não ser capaz de reproduzir a ação na prática. Habilidade, assim, seria compreendida no espaço entre as condições do corpo de desenvolver certo trabalho e as condições determinadas pelo ambiente onde se insere tal trabalho. Habilidade é o saber fazer; é um modo de o corpo produzir conhecimento indutivo – que surge na experiência. É muito importante compreender que, para se desenvolver a habilidade da cooperação, é necessário que haja o desejo das partes envolvidas em cooperar, percebendo as diferenças como potência e não como negação. Afinal, já é certo que somos todos diferentes, mas que temos muito em comum. Entender a diferença como parte do encontro, já que a homogeneidade parece não fazer sentido. Talvez esta seja uma chave para compreendermos o dissenso enquanto parte fundamental para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Quem deseja seguir este caminho se depara com outra grande necessidade: o exercício da escuta atenta, a fim de fazer emergir conversas dialógicas. É importante, neste momento, trazer à tona algumas diferenciações na perspectiva de Richard Sennett (2012), ao especificar conversas dialógicas de conversas dialéticas: “Os procedimentos dialéticos e dialógicos facultam duas maneiras de praticar uma conversa, uns pelo jogo de contrários que levam a um acordo, outros pelo ricochetear de pontos de vista e experiências de forma aberta”. Os processos de cooperação parecem estabelecer uma relação mais íntima com o modo dialógico de conversar, afinal, não se pretende chegar, necessariamente, a entendimentos consensuais; busca-se, por outro lado, experiências que disponibilizem em um mesmo espaço as escolhas e os pontos de vista distintos. Outro aspecto relevante é que o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos atrelado à prática da cooperação evidencia as lideranças situacionais. Ou seja, a escolha por trabalhar coletivamente

borrando as hierarquias desperta a consciência da necessidade de cooperar. Assim, a cooperação nos processos educacionais ou de criação em dança surge como uma possibilidade de tornar mais evidente as experiências de aprendizagem, visto que tal exercício implica em elaborações coletivas através de articulações de ideias e procedimentos metodológicos, a fim de fazer emergirem processos pedagógicos e artísticos. A própria noção de cooperação quando emerge de maneira consciente, provoca a necessidade de lidar com a diferença a fim de possibilitar atividades comuns. E é neste sentido que pode ser uma abertura para o exercício da autonomia-colaborativa.

Autonomia-colaborativa e a questão das hierarquias

As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como *tempo de possibilidade*. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2012, p. 64). A definição, aqui tomada por autonomia, se refere à faculdade de governar-se por si, tomar conta de suas escolhas (do grego: *autos*, próprio + *nomos*, lei). No entanto, ao perceber/entender a condição humana de ser biológico-cultural, ou seja, que o que somos é sempre resultado parcial e circunstancial decorrente da coevolução entre corpo e ambiente, é possível dizer que o exercício de governar-se implica em reconhecer o outro (alteridade) e os contextos onde se inserem os sujeitos.

A noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende das condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos é preciso aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. (MORIN, 2011, p.66) Tal procedimento é corpóreo e opera constantemente estabelecendo trocas entre o ambiente/contexto e os corpos/sujeitos, ou seja, trata de uma relação que se configura sempre em processo, nunca fixa ou estática. O que parece interessante perceber é que a conexão entre esses processos é tão complexa que faz de nós, seres humanos, simultaneamente, autônomos e dependentes. Pois: “[...] autonomia se alimenta de dependência; nós

dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro, de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos de nossos genes.” (MORIN, 2011, p. 66). É preciso também compreender que não estamos lidando com sujeitos isolados, como se fosse possível uma suspensão do espaço-tempo em que estamos inseridos. O que somos é um trânsito entre o eu, os outros e o meio-ambiente. O poeta mato-grossense Manoel de Barros nos fala de maneira bastante sutil e poética sobre esta relação de contaminações e trocas: “Os outros: *o melhor de mim sou eles*”. Em processos colaborativos evidenciam-se as negociações e escolhas estabelecidas por/entre os sujeitos-aprendentes-criadores envolvidos. Neste sentido, visualizamos uma trama onde coabitam os sujeitos (com suas histórias, desejos, anseios e limitações), o contexto (social, político, ético, estético) e algo determinante nesse processo: o objetivo de produzir conhecimento e arte. O desejo compartilhado, de criar e ou aprender arte pressupõe um ambiente de negociações constantes, onde emergem as singularidades diante de uma ação coletiva. Por outro lado,

[...] uma coisa óbvia que, no entanto, nunca é demais de reafirmar: personalidades diferentes têm estilos criativos diferentes. Não existe uma única ideia de criatividade capaz de descrevê-la em sua totalidade. Portanto, como em qualquer relacionamento, quando colaboramos com outros construímos um ser maior, uma criatividade mais versátil. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 92).

No entanto, não poderíamos esquecer o compromisso de apontar aspectos que tornam o exercício da coletividade bastante complicado. Existem diversos desafios que tornam tal escolha um caminho difícil e que deflagra a necessidade de tomadas de posições e reelaborações constantes, por parte dos sujeitos do processo. Nesse ambiente de negociações evidenciam-se as relações de poder, o que torna a questão da hierarquia uma constante entre artistas e professores. Neste sentido nos perguntamos: como a noção de hierarquia na contemporaneidade, afeta as relações de colaboração entre professores e estudantes de dança?

Para responder tal pergunta, é necessário que nos esforcemos para mapear alguns acordos de ordem conceitual que poderão nos ajudar no entendimento sobre a concepção de poder - de como ele se encontra

atrelado às nossas escolhas e faz parte integrante de nossas vidas. Parece óbvio pensar que as relações de poder estabelecidas na atualidade perpassam nossas experiências em todos os ambientes que convivemos em comunidade. Vejamos o que nos fala o filósofo, professor da PUC/SP, Peter Pál Pelbart acerca desse assunto:

[...] o poder tomou de assalto a vida. Isto é, o poder penetrou todas as esferas da existência, e as mobilizou inteiramente, a pôs para trabalhar. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade. Tudo isso foi violado, invadido, colonizado; quando não diretamente expropriado pelos poderes. (PELBART, 2007, p. 57).

PELBART (2007) reflete ainda que os mecanismos pelos quais se exercem os poderes na atualidade se configuram de maneira anônima e acentrada, ou seja sem centro.

Se imaginávamos, algumas décadas atrás, ter espaços preservados da inteligência direta dos poderes, por exemplo, o corpo, o inconsciente, ou a natureza, e tínhamos a ilusão de preservar nessas esferas alguma autonomia em relação aos poderes, hoje parece integralmente submetida a esses mecanismos de modulação da existência. (PELBART, 2007, p. 57-58). Assim, se faz possível afirmar que os mecanismos de poder em muitos processos não são reconhecidos como tais, pois, se fundamentam em operações de camuflagem, situados nas “frestas” das relações. Podem ser utilizados, por exemplo, na manutenção dos vínculos de correspondência entre disciplina e eficiência que legitimam atitudes de manipulação. Tais mecanismos, quando utilizados enquanto estratégia de coibição e violência, transcorrem, às vezes, despercebidos quando o corpo se sujeita a assumi-los como regras invariáveis que, aos poucos, se tornam “invisíveis”. Os corpos, assim, incapazes de distinguir os mecanismos sutis e disciplinadores, se tornam os próprios patrocinadores das relações de poder que os vigiam e acabam por suprimir a possibilidade para agenciar a autonomia na produção de novos enunciados. Retomando o pensamento de Peter Pal Pelbart, observamos que tais características das atuais configurações do poder emergem como um poder sobre a vida. Por outro

lado, aquilo que parecia, de certo modo, submetido e controlado (a própria vida) revela simultaneamente uma potência indomável. “[...] ao poder sobre a vida, responde a potência da vida. Mas esse responder não significa uma reação, já que o que se vai constatando cada vez mais é que essa potência de vida já estava lá e por toda parte, desde o início.” (PELBART, 2007, p. 58). Ora, mas o que esta discussão tem a ver com a nossa questão?

Precisamente porque estamos falando de dança - dos processos de criar e aprender danças - e não há como pensar dança, sem falar de corpo. Um corpo que por si só já é plural e que lida, a todo o momento, com outros corpos situados em um contexto. E “[...] tanto o biopoder como a biopotência passam, necessariamente, e hoje mais do que nunca, pelo corpo.” (PELBART, 2007, p. 58). O que é interessante perceber é como o ambiente da dança é afetado por tais questões. Se a configuração de um poder soberano e vertical não corresponde ao modo como os sujeitos vem se relacionando na atualidade, então torna-se necessário repensar o lugar do professor e do coreógrafo. Tais funções não devem corresponder a atitudes arbitrárias e serem entendidas como transitórias e situacionais. É necessário rever a hierarquia em seu aspecto de poder e propor novas atitudes que venham provocar a emergência de redes que exercitem a cooperação.

REFERÊNCIAS ESPOSITO, Roberto. **Bios:** biopolítica e filosofia. Tradução Miguel Freitas da Costa. Portugal: Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2010. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. **À Sombra da mangueira.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. _____. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. _____. **Educação e complexidade:** os sete saberes necessários a educação do futuro. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013. NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. Tradução Eliana Rocha. 5 ed. São Paulo: Sumos, 1993. PELBART, Peter Pál. Biopolítica. **Revista Sala Preta.** n. 07, p. 57-65, 2007.

RANCIERE, Jacques. O dissenso. *In*: NOVAES, Adauto. (Org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

* Doutorando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA, sob orientação da Prof. Dra Gilsamara Moura. Mestre em Dança pelo Programa de Pós Graduação em Dança da UFBA. Professor da Escola de Dança da UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa PROCEDA – Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança. lucas.valentim0@gmail.com

**Aline Vallim tem interesse por investigar ambientes de criação e aprendizagem em dança a partir da prática de restrições como possibilidade criativa. É graduada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAPR) e mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). aline_vallim@yahoo.com

.br

Recebido em: 19/07/2016

Aprovado em: 19/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: