

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KÁSSIA AUXILIADORA FILIAGI GREGORY

**CORPOS CAPTURADOS E DISCIPLINADOS NA DANÇA ESCOLAR:
PENSANDO O CURRÍCULO COMO *ENCONTRO* PARA A POTÊNCIA DE AGIR**

CÁCERES-MT

2018

KÁSSIA AUXILIADORA FILIAGI GREGORY

**CORPOS CAPTURADOS E DISCIPLINADOS NA DANÇA ESCOLAR:
PENSANDO O CURRÍCULO COMO *ENCONTRO* PARA A POTÊNCIA DE AGIR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

CÁCERES-MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

G822c	<p>GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. Corpos Capturados e Disciplinados na Dança Escolar: Pensando o Currículo Como Encontro para a Potencia de Agir / Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory – Cáceres, 2018. 124f.; 30cm. (ilustrações) II. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Orientadora: Maritza Maciel Castrillon Maldonado</p> <p>1. Corpo. 2. Criança. 3. Escola. 4. Currículo. 5. Dança. I. Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory. II. Corpos Capturados e Disciplinados na Dança Escolar: Pensando o Currículo Como Encontro para a Potencia de Agir.</p> <p>CDU 81</p>
-------	--

KÁSSIA AUXILIADORA FILIAGI GREGORY

**CORPOS CAPTURADOS E DISCIPLINADOS NA DANÇA ESCOLAR:
PENSANDO O CURRÍCULO COMO *ENCONTRO* PARA A POTÊNCIA DE AGIR**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Prof. Dr. Fabio Zoboli
(Membro Externo – PPGEduc/UFS)

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
(Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 01/02/2018

*Dedico esta dissertação à minha amada mãe
que já não vive materializada entre nós, mas vive em mim,
em minhas ações, em minhas forças, em minha vontade de potência.
Dedico também as minhas irmãs Raquel e Bárbara, inspirações do meu viver.*

Agradeço primeiramente a minha mãe que sempre acreditou em mim. Nunca mediu esforços e incentivos para que eu seguisse os caminhos da dança. Ela não pôde viver esse momento comigo, mas tenho certeza que sempre soube que um dia eu estaria aqui. Te amo mamãe!

Agradeço a minha irmã Raquel por sempre estar comigo me dando apoio nos momentos mais difíceis da minha vida. Com ela, divido o papel de ser mãe de nossa irmã mais nova. Com ela aprendi a dádiva da partilha e do companheirismo. Com ela aprendi que a soma dos catetos é igual a ~~potência~~ das hipotenusas. Com ela tento aprender como dividir o líquido de um frasco por litro de água. Com ela aprendi a trocar lâmpadas. Com ela aprendo sempre. A melhor engenheira eletrícista que você respeita! Te amo!

Agradeço a minha filha/irmã Bárbara pela paciência e companheirismo durante esse processo. Graças a ela estou aqui hoje. Por ela, reuni forças para continuar após a partida de nossa mãe. Agradeço também por me dar lições de amor próprio quando a auto estima está em baixa. Agradeço por cuidar de mim quando fico doente retribuindo os cuidados que tenho com ela. Você é a melhor irmã caçula do mundo! Te amo!

Agradeço ao meu companheiro Fernando por toda a força que me deu desde o início do mestrado. Independente dos caminhos ou descaminhos que a vida nos reserva, jamais deixarei de reconhecer o apoio que me destes nesses dois anos. Não há palavras que descrevam minha gratidão. Obrigada também, por comprar doces e batatas para atender minhas vontades absurdas nos últimos dias de escrita e depois ter que lidar com minhas lições de moral sobre “boa alimentação”. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

Agradeço a minha orientadora Maritza por ter me acolhido. Esse sim foi um encontro mais que feliz. Obrigada por confiar em mim durante todo esse processo. Obrigada por me desorientar. Isso foi fundamental! Obrigada pela amizade, pelos vinhos, pelos banhos de piscina, pelos passeios, pelas confidências. És minha inspiração!

Obrigada a todos os avaliadores deste trabalho. Cada um em sua singularidade, foi escolhido com muito respeito e admiração. Que possamos compor juntos sempre!

Obrigada às/aos amigas/os do Ateliê de Imagem e Educação por contribuírem intelectualmente com esta pesquisa. Sem nossos encontros e conversas, esta pesquisa não teria sido escrita com tamanha abrangência teórica! Obrigada a cada uma/um pela amizade!

Obrigada à escola que habitei por ter me recebido com tanto carinho e respeito. Às professoras, às crianças, às funcionárias técnicas e ao guarda por sempre me receberem bem. Esta pesquisa é por todos/as nós da Educação. Gratidão!

Obrigada Gilles, Gillinho, Felipe, Kira, Princess e Frederico pela parceria nas noites e madrugadas de escrita. Podem não ler palavras, mas lêem o amor, o respeito e o carinho que tenho por eles. Por todos que em minha vida já estiveram e por todos que ainda estão: obrigada por despertarem em mim a sensibilidade de amar!

Por fim, mas não menos importante, obrigada a todos/as que sempre torceram por mim. Aprendi com Deleuze, Guattari e Spinoza que os encontros com outros corpos, nos colocam frente à um agir. Certamente, todos os encontros que tive durante minha vida produziram afetos que me movimentaram a escolher caminhos que me trouxeram até aqui. Sou feito desses encontros! Gratidão!

*“São oito horas da manhã e estou vestida de rosa.
A música do piano faz o chão vibrar e
sinto uma imensa vontade de dançar pulsar em mim,
entretanto, tenho que esperar a minha vez na fila,
tenho que iniciar sempre os gestos com meu lado direito,
tenho que controlar qualquer impulso de um movimento livre,
só posso mover-me quando autorizada.*

*São nove horas da manhã e dancei menos do que podia,
diferentemente do que queria e além do que deveria.
São oito horas da manhã e estou vestida de rosa.
A dor lateja nas pernas cansadas,
fico atenta ao controle de cada músculo e ao sinal de qual direção seguir.*

*São nove horas e fiquei boa parte do tempo
fazendo o mesmo gesto repetidas vezes.
Segui a contagem padronizada e dancei como disseram para dançar.
Senti menos a música,
já não recordo qual instrumento cadenciava aquela sequência.
São oito horas da manhã e estou vestida de rosa.
Conheço menos de mim. Sinto-me estranha.*

*O que controla meu corpo?
O que sou capaz de fazer sem que alguém me diga como?
Como eu dançaria se não fosse assim?
Por que parece que ao pensar o passo, ao invés de senti-lo, eu erro?
Sinto como se ocorresse um desencontro, uma ruptura, um distanciamento...
Também percebo que pensar bastante sobre um passo
não me faz acertá-lo por completo.*

*O que faz meu corpo dançar?
Por que cada pessoa não pode dançar a sua própria dança?
São oito horas da manhã de um dia qualquer.
Senti uma vontade enorme de arrancar de mim
a dança que formata, aprisiona e sufoca.
Não vesti mais a roupa rosa.
Escolhi sair do enquadramento, não apenas por mim,
mas por todos os meus alunos que estavam por vir...”*

(Fatiana Passos Zylberberg)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo problematizar o atual cenário da dança no currículo escolar, pensando possibilidades de expressões *outras* a partir da potência dos *corposcrianças*. Movimentando-se sob o campo teórico pós-estruturalista, tem como principais interlocutores: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva. Questiona-se nesta dissertação: é possível pensarmos o *corposcriança* como potência para a *desterritorialização* da dança em seu cenário atual? Parto, então, de uma concepção foucaultiana de que a escola é um dos vários dispositivos disciplinares. Portanto, a intenção dela é produzir corpos disciplinados. Nesse sentido, me indago sobre as possibilidades de pensar o ensino da dança considerando esse modelo disciplinar instituído nos *espaçostempos* escolares. Para tanto, me coloquei *entre os espaçostempos* de uma escola municipal da cidade de Cáceres-MT. Abri-me aos *encontros* com a equipe pedagógica, *corposcrianças* e *corposdocentes*. Busquei em Foucault ferramentas metodológicas de análise crítica e política: a arqueologia e a genealogia. Em composição com esses métodos, utilizo a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), o conceito de *encontro* (DELEUZE; PARNET, 1998) e a *conversa* (DELEUZE, 1998). A partir desses conceitos, problematizo o atual cenário da dança na escola, mapeando os fragmentos que a constitui, os territórios que ocupa, as relações de poder que a atravessam e as forças que resistem. Ao navegar por esses mares, me *reterritorializo* propondo pensar, a partir da filosofia deleuziana com inspirações spinozistas, possibilidades de expressões *outras*, singularidades e processos de *desterritorialização* e *reterritorialização* da dança escolar, a partir da potência dos *corposcrianças*.

Palavras-Chave: Corpo. Criança. Escola. Currículo. Dança.

ABSTRACT

The main focus of this work is to problematize the current dance scenario on scholar curriculum, thinking of other expressions possibilities from the power of *corposcricianças*. In accordance with post-structuralist theoretical field, the main interlocutors are: Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari, Jorge Larrosa, Sandra Corazza and Tomaz Tadeu da Silva. In this work, the following question is proposed: is it possible to think of the *corposcriciança* as power for the dance *detrterritorialization* in its current scenario? I start from a foucaultian perspective that school is one of several disciplinary devices. Therefore, it's intention is to produce disciplined bodies. In this sense, I wonder about the possibilities of thinking the dance teaching considering this disciplinary model applied to school *space-time*. Therefore, I placed myself *between* the *space-time* of a town hall school in Cáceres-MT. I opened myself to encounter with the pedagogical team and their *corposcricianças* and *corposdocentes*. Based on Foucault I found methodological tools for critical and political analysis: *archeology* and *genealogy*. In addition, I have use the *cartography* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), *encounter* (DELEUZE; PARNET, 1998) and *conversation* concepts (DELEUZE, 1998). Thus, I problematize the current dance scenario in school, mapping the fragments that constitute it, the territories it occupies, the power relations that intersect it and the strengths that resist. Regarding to this subject, I *reterritorialize* myself propose thinking from the deleuzian philosophy with spinozist inspirations about possibilities of *other* expressions, singularities and processes of *detrterritorialization* and *reterritorialization* of school dance, through the power of the *corposcricianças*.

Keywords: Body. Child. School. Curriculum. Dance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CD – *Compact Disc* (Disco Compacto)
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CsO – Corpo sem Órgãos
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
- DOU – Diário Oficial da União
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EVA – Etil Vinil Acetato
- FAED – Faculdade de Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONG – Organização Não-Governamental
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- TNT – Tecido Não Tecido
- UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das turmas da escola pesquisada em 2017.	81
Quadro 2 - Disciplinas e ementas que abordavam o ensino da dança no curso de Licenciatura em Pedagogia entre 2007/02 e 2011/01 (UNEMAT, Cáceres).	102

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Fotografia 1** - Sala dos/as professores/as, de vídeo, de informática e do Projeto Mais Educação (sala multiuso). 38
- Fotografia 2** - Espaço do refeitório com vista para um dos pátios e para a quadra esportiva. 39
- Fotografia 3** - Sala de aula da turma do 2º ano – Ensino Fundamental - Vespertino..... 39

SUMÁRIO

1 AS (PRÉ)TENSÕES DO TODO.....	14
2 ENTRE ENCONTROS E CONVERSAS: CARTOGRAFIAS DO CORPOCRIANÇA NA EDUCAÇÃO.....	23
2.1 Mapeando o <i>Corpocriança</i> na Educação. -----	26
2.2 O <i>corpocriança</i> capturado... -----	32
2.3 ... Por um <i>corpodocente</i> já disciplinado -----	44
3 A DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: TERRITÓRIOS AGENCIADOS POR RELAÇÕES DE PODER	50
3.1 Territórios da dança na escolarização brasileira -----	51
3.2 Educação Física e Artes: territórios agenciados por políticas curriculares (PCNs, DCNs e BNCC)-----	57
3.3 A dança no currículo escolar: território agenciado por relações de poder -----	67
4 O CORPOCRIANÇA E A DANÇA ESCOLAR: PRODUZINDO AGENCIAMENTOS A PARTIR DO CURRÍCULOENCONTRO.....	76
4.1 <i>Encontro, experiência</i> e resistência: “o pulso ainda pulsa” -----	80
4.2 “O que pode o <i>corpocriança</i> ” num <i>currículoencontro</i> ? -----	88
4.3 A potência do <i>corpocriança</i> para <i>desterritorializar</i> a dança na escola -----	96
5 (PÓS)TENSÕES?.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) GESTOR(A) DA ESCOLA PESQUISADA.....	122
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA ESCOLA PESQUISADA	123
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PESQUISADA.....	124

1 AS (PRÉ)TENSÕES DO TODO

Apreendi¹ que a introdução deve ser escrita por último. E assim a fiz. Por último. Mas sem dúvidas, ela é efeito do início, do meio e do fim. Porque somos começo, meio e fim. Somos também, meio, fim e começo, tanto faz. Tudo se conecta, se agita, flui, transforma. Somos o nada, o tudo e o “tanto faz”. Somos cambiantes, fluxo, tempo. “Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter”². E assim considero esta introdução. Um pouco do todo. Tudo do fim, do agora e do que foi, antes disso tudo.

Trago então, para início de conversa, breves considerações acerca do que me traz aqui, do que me constituiu nessa relação. Apresento as potências de meus *encontros* com a dança. Porém, devo considerar que os *encontros*³ aos quais me refiro movimentam-se a partir do conceito criado pelo filósofo francês Gilles Deleuze (2002), com inspirações em Spinoza. Deleuze concebe o *encontro* como potência para constituirmos nossas subjetividades. A grande questão de Spinoza, que passa a ser também a grande questão de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998): *O que pode um corpo?*, movimenta-se a partir do pensamento de que é só no *encontro* que o corpo aumenta ou diminui sua potência de agir. É só na intersecção dos *afectos*⁴ que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Em outras palavras, os *encontros* nos colocam frente às nossas potências de agir, nos tornando outros, podendo afetar ou ser afetado por outros corpos. É nesse sentido que Deleuze me faz pensar sobre a minha relação com a dança e com os personagens das conversas que trago para esta pesquisa. Uma relação como *encontro*.

¹ Inspirada nas pesquisas e nos textos pós-estruturalistas, opto por escrever esta dissertação na primeira pessoa do singular. Trata-se de uma posição político-metodológica de dizer que o Eu que circula nestes escritos é fluxo, é efeito dos múltiplos *encontros* do fora, e é, também, a pluralidade do devir que habita em mim e em meus escritos. Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari dizem: “Escrevemos o *Anti-Edipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuimos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, *porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos*. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11, grifos dos autores). Outro filósofo francês que inspirou esta dissertação foi Michel Foucault. Para ele, autores como Flaubert, Proust e Kafka são exemplos de “como o sujeito que escreve deposita todos os signos de sua individualidade particular” (FOUCAULT, 2011, p. 269).

² Trecho da música *Somos quem podemos ser* escrita por Humberto Gessinger em 1988 e gravada pela banda Engenheiros do Hawaii no álbum *Ouça o que eu digo: não ouça ninguém*.

³ Este conceito será trabalhado ao longo desta dissertação compondo outros conceitos.

⁴ Para Espinoza os *afectos* são as modificações de corpos a partir dos efeitos produzidos nas relações de um corpo sobre o outro (DELEUZE, 2002).

Em relação a dança, posso dizer que ora foram *encontros* felizes, ora tristes. Minha relação com esta prática, iniciou-se há aproximadamente 16 anos. Ainda menina tive felizes *encontros* que me levaram a conhecer e vivenciar a dança enquanto Arte Performativa⁵. Isso me afetou de forma intensa. Meu corpo (longe de binarismos) queria sempre mais. Pude descobrir o que podia meu corpo (respondendo à pergunta de Spinoza e Deleuze) naquele tempo e espaço.

Mantendo-me afetada por posteriores anos, continuei tendo novos *encontros* com as diferentes possibilidades da dança. De dançarina, passei a ser coreógrafa. A experiência enquanto coreógrafa, forçou meu pensamento a pensar “formas” de ensinar coreografias aos demais dançarinos. Percebia que os iniciantes procuravam mais a mim do que outros para aprenderem os primeiros movimentos coreográficos. Isso me fez questionar e observar: o que me fazia diferente dos demais? O que eu fazia de diferente para que isso acontecesse? Naquele momento de minha vida essas questões não eram problematizadas como hoje, após estudos teóricos específicos sobre o tema. Mas, arrisco a dizer que o exercício do pensamento sobre algo que me afligia me levou buscar – talvez indiretamente – alternativas que facilitassem a iniciação dos dançarinos com o processo coreográfico.

Este feliz *encontro* com a criação coreográfica na dança, afetou-me a ponto de que eu escolhesse um curso de formação inicial que envolvesse corpo e movimento. Para minha felicidade, em 2006 – ano em que terminei o Ensino Médio – foi aberta a primeira turma de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a qual ingressei, e após 5 anos, obtive o título de licenciada em Educação Física.

Durante a graduação, os *encontros* com a dança continuaram. Conheci então a dança escolar. O processo de formação acadêmica possibilitou-me pensar a dança em outros contextos, dentre eles, a escola. Também pude encontrar algumas respostas possíveis às questões levantadas há alguns anos anteriores, porém, com outros “nomes” e significados. Descobri a “tal” da metodologia de ensino, a didática, os processos de aprendizagem no desenvolvimento humano, as relações culturais entre os sujeitos, dentre outros campos de estudos que me fizeram entender como acontece o complexo processo de aprendizagem, além de pensar os sentidos *outros* da dança no contexto escolar. Como resultado dos *encontros* acadêmicos, produzi meu trabalho de conclusão de curso intitulado: Dança: uma alternativa sócio-educativa na escola (GREGORY, 2010).

⁵ Artes performativas são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um público espectador.

Após a graduação, tive a oportunidade de trabalhar como professora contratada na mesma universidade em que me formei (UNEMAT). Fui responsável pelas disciplinas de Dança no curso de Educação Física (uma boa filha a casa torna!). Talvez, este tenha sido o melhor dos *encontros* de tive com a dança em termos acadêmicos. Produzimos (os alunos e eu) conhecimentos a partir de experiências práticas e teóricas. Desenvolvemos atividades em escolas municipais e estaduais com o propósito de pensarmos possibilidades de ensino da dança no contexto da Educação Física escolar. Poderia dizer que, atravessando essas atividades, *encontros* infelizes aconteceram. Porém, nos afetaram de formas *outras*. Fizemos nos problematizar nossas ações a fim de potencializar nosso conhecimento, nos tornando outros.

Por continuação (e não por fim), me *encontro* hoje com esta pesquisa. Optei por dar continuidade nos estudos com a dança pensando ainda em suas possibilidades no contexto escolar. Tenho tido *encontros* felizes, os quais me propõem pensar a dança na escola para além de produções coreográficas para datas comemorativas. Estamos nos *encontrando* a partir de agora, num processo de *plurissignificação* das experiências de dança no espaço escolar. Espero que nossos *encontros* (entre eu e quem estiver disposto/a a ler e dialogar) continuem a nos tornar *outras*, diferentes em nossas singularidades profissionais, acadêmicas, pessoais e interpessoais.

Nesse sentido, trago nesta primeira seção **as (pré) tensões do todo**. Propositalmente trago dois sentidos para o título aqui pensado. Em primeiro lugar (longe de hierarquizar os dois sentidos), apresento o que pretendo, o que me inspira ou, em outras palavras, **pretensões** da pesquisa como um todo. Um *todo* composto por outros *todos* que somam a outros *todos*, e assim produzem composições possíveis sobre o tema aqui problematizado. Em segundo lugar, ao apresentar o todo, provoço tensões iniciais, tanto em mim, quanto em quem inicia a leitura, portanto, **pré-tensões**. Sem mais delongas, penso, escrevo, converso e me envolvo nesta pesquisa sob o campo teórico pós-estruturalista, tendo como principais interlocutores: Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Sobre o campo teórico em questão, é válido destacar que, no campo da teoria educacional pós-crítica, existem vários movimentos que problematizam as grandes narrativas da modernidade, as relações de saber e poder, a ideia de autonomia e liberdade do sujeito, a noção de cultura, o enfoque na tolerância e no respeito, que silencia relações de poder e torna os debates sobre questões do corpo, gênero, sexualidades, raça, etnia, etc., superficiais. É nesse cenário que emerge o movimento pós-estruturalista na França na década de 60 do século passado. O movimento pós-estruturalista é definido por Silva (1999, p. 118) como uma

“continuidade e ao mesmo tempo, uma transformação relativamente ao estruturalismo”. Nesse sentido, a ideia de continuidade pode ser percebida no enfoque ao sistema de significação, ou seja, no enfoque à linguagem. No entanto, nota-se um certo deslocamento da concepção estruturalista na medida em que esse sistema tem interesse, segundo Cherryholmes (1993, p. 147), em categorias e classificações. Silva (1999) nos leva a compreender que o deslocamento feito pelo pós-estruturalismo se refere a transição de significações rígidas e fixas para uma noção na qual a linguagem é fluida, paradoxal, instável, contingente. Para Foucault (2014a), a interdependência da relação saber e poder no campo microfísico e microscópico é intermediada pelos discursos. Assim, Silva argumenta que a noção de discurso foucaultiana “chama atenção para o papel exercido pela linguagem como elemento de constituição da realidade e sua cumplicidade com relações de poder” (SILVA, 1995, p. 250).

Assim, o tema em questão, foi pensado a partir de meus *encontros* com a dança, conforme escrevo acima. Em meio a *afectos* e *perceptos*⁶ algumas questões me intrigaram quanto ao ensino da dança na escola. As perguntas levantadas, passam pelos estudos de Foucault (2014a, 2014b), se estendem aos estudos de currículo de Silva (1999, 2010; TADEU, 2002) e aos conceitos de *encontro*, *afetos*, *desterritorialização* e *reterritorialização* (compondo com outros conceitos não menos importantes) de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998; DELEUZE; GUATTARI, 1992, 1995; DELEUZE, 2002). É possível pensarmos o *corposcriciança* como potência para a *desterritorialização* da dança em seu cenário atual? Esta é a principal questão que move esta pesquisa.

Parto, então, de uma concepção foucaultiana de que a escola é um dos vários dispositivos disciplinares. Portanto, há nela, corpos a serem disciplinados. Nesse sentido, me indago sobre as possibilidades de pensar o ensino da dança considerando o modelo disciplinar que a escola agrega. A partir disso, faz-se necessário problematizar o atual cenário da dança na escola, para então forçarmos nosso pensamento a pensar possibilidades de expressões *outras*, singularidades e processos de *desterritorialização* e *reterritorialização*⁷ da dança escolar.

⁶ Para Deleuze (2013, p. 175) o conceito comporta duas dimensões, a dos *perceptos* e a dos *afectos*: “os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam”, ou seja, é a potência de duração dos *encontros* da pessoa com o mundo, em termos de afetos que se produzem por estar de determinado modo no mundo (o corpo pode o que pode). “Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro) [...] O afecto, o percepto e o conceito são três potências inseparáveis, potências que vão da arte à filosofia e vice-versa”.

⁷ Conceitos que serão desenvolvidos na subseção 4.3.

Ainda questionando os processos de *objetivação* e *subjetivação*⁸ dos sujeitos na dança escolar, levanto outras questões que permearam o percurso teórico-metodológico desta pesquisa: Como o currículo constitui os sujeitos que habitam corpos no cotidiano escolar? Como a escola, sendo um dispositivo disciplinar, captura corpos nas atividades de dança? É possível pensar formas de disciplinamentos que possam constituir subjetividades outras para o *corpocriança*? É possível concebermos a dança como dispositivo de captura dos *corpocrianças* em que a disciplina seja pensada como força (*sinais*) para a potência de agir? Tais questões emergem a partir dos afetos produzidos nos *encontros* com a dança escolar. Questões que passaram despercebidas em outrora, e que a partir das leituras e estudos de Foucault (2014a, 2014b), foi possível problematizar.

Considero então, que a pesquisa tem como principal objetivo: problematizar o atual cenário da dança no currículo escolar, pensando possibilidades de expressões *outras* a partir da potência dos *corpocrianças*⁹. É válido destacar que esta pesquisa foi proposta a partir de um lugar epistemológico que não tem as Hipóteses como possibilidades de compreensão do real. Não é nossa intenção, como atesta Maldonado (2015), descobrir até onde vamos, ou antecipar um futuro que está por vir. Pretende-se:

[...] pensar situações do presente, problematizando-as, desfamiliarizando-as, solapando as suas certezas, abrindo-as ‘a um vir a ser sem projetos e sem promessas, a uma liberdade sem garantias’. Assim, interessa a esta pesquisa produzir histórias do Presente – ontologia crítica de nós mesmos (MALDONADO, 2015, p. 14).

Assim, o objetivo desta pesquisa não tem por pretensão apresentar uma “receita de bolo” ou um modelo que seja representado como melhor, único e verdadeiro. Problematizar significa criar conceitos. Na perspectiva deleuziana, criar conceitos significa “chamar nossa atenção para certas coisas [...]”. Um conceito não diz arrogantemente ‘é assim’, mas

⁸ Aqui compreendemos *objetivação*, como processos, técnicas e saberes constituídos historicamente como verdadeiros, nos quais constituem “sujeitos” idealizados pela Modernidade, ou seja, sujeitos que atendam uma ordem vigente em seu contexto social, político e cultural. Por outro lado, Deleuze apresenta seu pensamento sobre a *subjetivação* inspirando Maldonado a dizer que “a subjetivação se refere às diversas maneiras pelas quais os indivíduos, ou as coletividades, se constituem como sujeitos: tais processos só valem à medida que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes (MALDONADO, 2017, p. 54-55).

⁹ Como um dos efeitos de meus *encontros* com outros corpos no cotidiano escolar e com a literatura estudada, percebi que seria necessário me referir aos corpos que habitam aquele espaço a partir das singularidades que os compõem, para além de sua estrutura orgânica e biológica, ou seja, seria necessário fazer uso de uma cartografia social desses corpos, considerando os espaços que ocupam, os modos de ser, agir, pensar, falar, as relações de saber e poder que os atravessam e os agenciamentos que produzem. Nesse sentido, considerando as singularidades que envolvem o “ser criança” e considerando a atenção que me proponho a dar a seus corpos nesta pesquisa, acredito ser importante a ênfase sobre um “pensar o corpo infantil” a partir das técnicas disciplinares que dizem e imprimem nos corpos das crianças, como estes devem agir por/para “ser criança”, daí desenvolvo e utilizo o conceito de *corpocriança*.

provocativamente pergunta ‘e se fosse assim?’” (TADEU, 2002, p. 53). Pretende-se então, problematizar para pensar possibilidades *outras* de ensino da dança.

Nesse sentido, busquei em Foucault (1998, 2008) ferramentas metodológicas de análises críticas e políticas: a *arqueologia* e a *genealogia*. É importante ressaltar que, para Foucault esses domínios (arqueologia e genealogia) não devem ser considerados como método rígido, estável e preciso, embora tenha se utilizado da arqueologia como tal, para dar conta do discurso científico ao escrever *História da Loucura* (VEIGA-NETO, 2014).

Foucault, em suas obras, desenvolve seus estudos a partir de uma arqueologia e genealogia dos saberes e poderes. Não entrarei na discussão sobre as temporalidades de suas obras e as divisões que elas sofrem por grandes teóricos foucaultianos. Minha intenção aqui é justificar minhas escolhas metodológicas as quais devem estar alinhadas ao que o/a pesquisador/a busca em sua pesquisa e conseqüentemente em sua forma de perceber o mundo. Nesse sentido, busco pensar diferente do que venho pensado e perceber diferente daquilo que me acomodei a ver, isso me impulsiona a explorar o que pode ser mudado em meu próprio pensamento através do exercício de um saber que me é estranho. Foucault, propôs isso em suas pesquisas utilizando-se da arqueologia e a genealogia, conforme veremos a seguir.

Nesse caminho, a *arqueologia* trata-se de “procedimentos de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados” (VEIGA-NETO, 2014, p. 45), com a finalidade de apresentar fragmentos de ideias, pensamentos, conceitos, discursos já esquecidos. A partir disso, pode-se compreender as epistemes antigas e atuais, afim de entendermos *como* (a partir da arqueologia) e *por que* (a partir da genealogia) os saberes apareciam e se transformavam.

A arqueologia, portanto, busca definir:

[...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto (FOUCAULT, 2008, p. 157).

Nesta pesquisa, o método arqueológico encontra-se, portanto, sob o viés dos discursos que foram produzidos sobre o *corpocrância* historicamente, bem como sob os discursos produzidos sobre o ensino da dança na escola. Cabe lembrar que a arqueologia não se limita aos acontecimentos discursivos, ou seja, não se confina ao próprio discurso, mas às articulações entre as práticas discursivas e “toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais

etc.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 48). Ou seja, compreendermos como os discursos foram produzidos, e em que condições eles foram garantidos ou negados, possibilita-nos problematizar sobre o que vem sendo instituído nas escolas. E é nesse sentido que conto também com o método genealógico.

Foucault utiliza o método *genealógico* ao se interessar a estudar o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos (saber-poder). Nesse sentido, ele se inspira em Nietzsche, inventor do método genealógico, e aprende que “atrás das coisas, há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1998, p.18). Nessa perspectiva, a genealogia propõe a escuta da história considerando suas discontinuidades. Trata-se então, não de uma avaliação do passado em nome de uma nova verdade a ser instituída, mas de analisar, a partir desses fragmentos, o que somos e por que somos assim. Trata-se, no caso desta pesquisa, de liberar os saberes históricos sobre o *corpocriança* e sobre a dança na educação escolar, para torná-los capazes de resistir, de lutar, de se oporem contra “a coerção de um discurso que se pretende unitário, formal, científico, verdadeiro” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 03).

Como composição a esses métodos (*arqueogenealógico*), utilizo o *encontro* – o qual explicitarei acima – e a *conversa*. Este último conceito foi criado por Deleuze ao considerar a *conversa* como potência, como *acontecimento*¹⁰, como composição, como devir. Deleuze explica que:

Como os pássaros de Mozart: há um devir-pássaro nessa música, mas tomado em um devir-música do pássaro, os dois formando um único devir, um único bloco, uma evolução a-paralela, de modo algum uma troca, mas ‘uma confiança sem interlocutor possível’, como diz um comentador de Mozart – em suma, uma conversa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11).

As *conversas* entre eu e a dança na escola, entre eu e seus personagens, entre eu e a pesquisa, me compõem, me potencializam e despertam meu devir-pesquisadora. Assim como podem despertar devires *outros* nos que compõem as conversas comigo. Como diz Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998): não como troca, sequer algo que estaria em um ou no outro – ainda que houvesse uma troca –, mas algo que está *entre* os dois, fora dos dois e em outras

¹⁰ O *acontecimento* é aqui pensado a partir do pensamento deleuziano. Maldonado (2017) explica que no acontecimento não são possíveis situações ou eventualidades cotidianas que deixamos passar e que podem voltar, tampouco são situações nas quais podemos prever ou controlar. O acontecimento, segundo a autora, “é aquilo que se ‘eleva por um instante’ e, é esse instante o que interessa, é a oportunidade que temos para agarrar” (MALDONADO, 2017, p. 55).

direções. Nesse sentido, trago para esta dissertação, as *conversas*. Algumas, pensadas anteriormente – mas não com critérios fixos ou pré-estabelecidos, mas com questionamentos e inquietações – e outras como efeitos dos *encontros*.

O local para habitar, para *encontrar*, para conversar (aqui no sentido deleuziano) foi pensado de forma que me distanciasse o máximo possível de minhas certezas, confortos, relações anteriormente estabelecidas. Por isso, resolvi sortear um espaço. Entre escolas públicas (municipais e estaduais) e escolas privadas, utilizei como critério o sorteio de uma escola pública municipal. Esse critério justifica-se pelo fato de que a pesquisa teria como foco a criança e a infância, nesse sentido todas as escolas municipais de Cáceres atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, fases de ensino compostas por crianças. Para a realização do sorteio, tive acesso, através da Secretaria de Educação do município, à uma lista de escolas urbanas ativas no em Cáceres. Após o sorteio, todos os procedimentos de contato e participação foram feitos (aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o que possibilitou a validação de toda as experiências vividas naquele local.

Em termos gerais, torna-se difícil quantificar as pessoas que participaram deste estudo. Conforme abordarei na próxima seção, trata-se de uma pesquisa cartográfica¹¹, a qual não deve ser pensada apenas nas relações diretas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. É preciso considerar o todo, ou seja, as relações que constituem o dentro e o fora da escola. Nesse sentido, apresento de forma sucinta alguns dos personagens com os quais me envolvi mais diretamente, que são: coordenadora pedagógica, gestora, crianças¹² de uma turma de 2º ano do ensino fundamental e duas professoras pedagogas (de 2º e 3º ano do ensino fundamental).

Além dos *encontros* e das *conversas*, foi preciso me colocar *entre*¹³ os espaços. Para tanto, habitei a escola e as aulas do 2º ano (matutino) durante quatro meses. Acompanhei sua rotina, sua organização, as atividades de classe e extraclasse, as preparações para as comemorações de Dia das Mães e Festa Junina. Habitei e fui habitada por eles.

É a partir desse movimento que escrevo. Organizei minhas narrativas a partir do que vivi naquela escola durante quatro meses, a partir do que venho estudando há um ano e meio

¹¹ Este conceito/método será melhor desenvolvido na seção 2, e estará sendo trabalhado em composição com outros conceitos no decorrer da dissertação.

¹² Buscando preservar os nomes das crianças que compõem esta pesquisa, optei por atribuir-lhes codinomes que se referem à algumas crianças que marcaram a história de nossa sociedade por tomarem iniciativas para melhorá-la. Esta escolha, vem ao encontro do que problematizaremos nesta dissertação ao questionarmos o modelo de criança/infância produzido na e pela Modernidade como seres “menores” em relação aos adultos. Seres indefesos, impensantes, imaturos, que não sabem o que querem e, portanto, dependem dos *corposadultos*.

¹³ Discorrerei sobre esse conceito na seção seguinte.

no mestrado em Educação e a partir de meus *encontros* com a dança durante a maior parte de minha vida. Portanto, este trabalho segue organizado em três partes. Vejamos!

Na segunda seção – ***Entre encontros e conversas: cartografias do corpocriança na educação*** – proponho um exercício de mapeamento do corpo da criança na educação. Para tanto, desenvolvo o conceito de *corpocriança* para me referir aos modos hegemônicos de conceber os corpos infantis a partir de discursos que demarcam o que é ser criança e como seus corpos devem ser constituídos para serem compreendidos e aceitos como criança. Discorro, a partir dos estudos sobre disciplina de Foucault (2014b), como a infância foi criada junto aos movimentos idealistas de uma sociedade moderna, no qual a criança é capturada em seu processo de escolarização e passa a conviver entre relações de saber e poder.

Na terceira seção – **A dança no currículo escolar: territórios agenciados por relações de poder** – traço alguns caminhos (ou descaminhos) e territórios da dança no processo de enraizamento da Educação escolar no Brasil. A partir disso, apresento dois territórios da dança que, historicamente, vem sendo utilizados como referências para a consolidação da mesma no currículo escolar, que são: Educação Física e Artes. Para tanto, busco pistas sobre esses territórios em três documentos disponibilizados pelo governo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em cada documento, exercito o mapeamento da dança buscando identificar os espaços que ocupa, as linhas que a atravessam e as relações de poder que a constituem.

Na quarta seção – **O corpocriança e a dança escolar: produzindo agenciamentos a partir do currículo encontro** – me inspiro em Tadeu (2002) ao pensar os possíveis *agenciamentos* que o currículo pensado como *encontro* pode propor ao *corpocriança* e à dança escolar. A questão proposta por Silva inspira-me nessa seção: “Quais composições convêm melhor aos diferentes corpos envolvidos?” (TADEU, 2002, p. 55). Problematizo então, as práticas e metodologias utilizadas para o ensino da dança na escola a partir de autoras que discutem essa problemática (MARQUES, 2007; BRASILEIRO, 2009) e a partir de meus *encontros* com a escola pesquisada. Convido os/as leitores/as deste trabalho a pensarem o currículo como *encontro*, em que a dança seja uma das composições possíveis para a potência de agir, afetando corpos heterogêneos numa multiplicidade de movimentos e *afectos*.

2 ENTRE ENCONTROS E CONVERSAS: CARTOGRAFIAS DO *CORPOCRIANÇA* NA EDUCAÇÃO

Nesta seção, proponho-me a problematizar as possíveis relações estabelecidas entre o *corpocriança*, o *corpodocente*¹⁴ e a Educação, bem como as relações de saber e poder que os atravessam através de dispositivos disciplinares que capturam, esquadrinham, desarticulam e recompõe (FOUCAULT, 2014b), e que, por sua vez, os produzem como ideais e produtivos aos modos capitalísticos¹⁵. Nesse sentido, trago para este diálogo autores como Michel Foucault (2014b), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), Jorge Larrosa (2000, 2014a), Walter Kohan (2003), Sandra Corazza (2002), Maria Isabel Bujes (2001) e Maritza Maldonado (2017) que nos ajudam a pensar, problematizar, questionar e quiçá, desconstruir e resistir às verdades instituídas a partir de discursos que reforçam e garantem *um* modo de conceber a infância e seus corpos (*corpocriança*).

Mas, como pensar a constituição desses corpos na Educação sem habitar o espaço escolar? O meu corpo, que já não é *corpocriança*, mas que o requer constantemente; que já foi *corpodocente* e que tem desejo de ser novamente; que transita por *entre* saberes constituídos historicamente, circulados nos espaços universitários, e os questiona demasiadamente, busca experiências que deem conta de pensar a produção de corpos. Assim, em minha pesquisa, passei a habitar a escola, transitando *entre* o *corpocriança* e o *corpodocente*, abrindo, com isso, a possibilidade de criar *encontros* e *narrativas*, concebidos como *intercessores* nesta pesquisa.

Os *intercessores* mobilizam o pensamento a problematizar a imagem de pensamento dogmática, movimentando-nos para o ato de criação. Para Deleuze:

¹⁴ No decorrer do texto, utilizarei a junção da palavra “corpo” com outras palavras ao me referir às singularidades que envolvem um “ser” em questão (ser criança, ser adulto, ser estranho, etc.) e a produção de um corpo que represente esse “ser”. Este conceito foi pensado por mim a partir dos estudos sobre *disciplina* de Foucault (2014b, p. 134), no qual o autor aborda a “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” durante a Época Clássica (séculos XVII e XVIII). Segundo Foucault (2014b), o corpo passa a ser manipulado, modelado, treinado e obediente, respondendo e tornando-se hábil, dócil e ideal para atender a maquinaria política de uma sociedade. Nesse sentido, podemos compreender que “ser criança”, “ser adulto”, “ser docente”, dentre outros, significa produzir um corpo que atenda às singularidades desse “ser”.

¹⁵ Aqui, entendo esta relação, a partir das conversas entre Guattari e Rolnik (1996). Entre diálogos, Guattari compreende a escola como um equipamento coletivo que opera a maquinaria de formação da subjetividade capitalística, ou seja, produz novas condutas e novos modos para as relações humanas. A escola normatiza o trabalho, o ensino, as emoções, as práticas, a linguagem, o corpo, etc. Esta normatização fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo, instituindo como verdadeira *uma* ordem que não pode ser comprometida.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p 156).

Nesse sentido, os *intercessores* são os mobilizadores do pensamento. A partir deles é que se criam problemas, pois eles os instigam. Sendo assim, considero como *intercessores* do meu pensar nesta pesquisa, os *encontros* com os *espaçotempos*¹⁶ da escola e da Educação; e as *narrativas* produzidas a partir dos *encontros* entre eu e o *outro*. Um *outro* dentro e fora de mim. Um *outro* ao meu lado, à minha frente, acima, abaixo, em outro ou em meu lugar. Um *outro* que está dentro e fora dali, daqui, de cá. Que brinca e que disciplina. Um *outro* que se move ou que se firma estaticamente. Um *outro* que tem medos e desejos e que é produzido por silêncios e sons. Um *outro* que, a partir de meus *encontros*, olhares e conversas, me constitui outra. Não *outra* para eles, mas *outra* em mim. Um *outro* que me faz voltar a olhar para enfim, ver. Que comove e atormenta minha mesmidade. Um *outro* que me convida ao seu mistério, me faz diferença e me difere (SKLIAR, 2003a).

Para tanto, foi preciso desencarnar-me de métodos que em outrora se sustentavam como únicos, precisos e verdadeiros¹⁷. Foi preciso me entregar aos *acontecimentos* causados pelos *encontros* durante a pesquisa. Pensando em não enquadrar, encaixotar e delimitar um método, me abri às possibilidades de análise que a perspectiva pós-estruturalista¹⁸ nos apresenta. Dentre elas, a *cartografia* proposta por Deleuze e Guattari (1995), com inspirações foucaultianas. A cartografia aqui proposta, não se trata de um método geográfico, embora

¹⁶ Utilizarei, no decorrer da dissertação, algumas expressões/palavras criadas pela pesquisadora dos cotidianos Nilda Alves, que tem se valido de junções de palavras para transpor as dicotomias e os binarismos que herdamos da modernidade. De acordo com Alves (2000), a junção das palavras foi a melhor forma que encontrou depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só.

¹⁷ Maldonado (2001) utiliza-se dos conceitos do filósofo Richard Rorty para distinguir os dois tipos de filosofia e, conseqüentemente, de pesquisa. Para Rorty (*apud* MALDONADO, 2001, p. 19), a filosofia pode ser entendida como “uma teoria do conhecimento, ou método para obter conhecimento ou pelo menos um indício de onde poderia ser encontrado um gênero supremamente importante para o conhecimento”. Os filósofos, ou pesquisadores, que pensam dessa forma são considerados como *sistemáticos*, ou estruturalistas. A intenção desse grupo de pensadores é que suas verdades sejam perenes. Rorty (*apud* MALDONADO, 2001, p. 19) diz que “os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade”.

¹⁸ Para Costa (2002, p. 14) os estudos pós-estruturalista podem nos possibilitar a descoberta de “espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionado, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida”. A teoria pós-estruturalista levanta uma forte crítica ao pensamento moderno, colocando que a “vontade de verdade” e a busca pelo ideal de sociedade tem se esfumado no horizonte das nossas esperanças. Desta forma Costa (2002, p. 15) coloca que “o que estamos inclinados/as a reconhecer, hoje, e para isso tem sido crucial a crítica antifundamentalista empreendida pelas reflexões pós-modernas, é que não existe a tal verdade *verdadeira*; ela é sonho, pura ficção”.

tenha suas inspirações a partir desta área. A cartografia deleuziana, liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de: “movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Nesse sentido a pesquisa cartográfica não propõe procedimentos *a priori*, ela entende que os caminhos que serão percorridos, bem como as ferramentas que poderão ser utilizadas, surgem do *encontro* com o espaço, com os corpos, ou seja, é no *entre* que o/a pesquisador/a se movimenta. Colaborando com isso Oliveira e Paraíso (2012, p. 163) diz que “a cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração”. Portanto, a cartografia exercitada nesta dissertação, abrange tudo o que a compõe (escolha do campo teórico, conceitos, autores, plano de imanência, espaço dos *encontros* – campo de investigação –, personagens, conversas, relações, documentos, linguagem, etc.), pois todos esses fragmentos produziram afetos que potencializaram e movimentaram os caminhos trilhados até aqui (escrita). Esta dissertação é, em si, uma cartografia dos meus *encontros* e dos *acontecimentos*.

Desta forma, busquei cartografar o *corpocriança* nos *espaçostempos* da Educação e da escola, nas relações que este possui, nos dispositivos que o capturam, o esquadrinham e delimitam. Para tanto, foi necessário me colocar *entre* esses *espaçostempos* para possibilitar *encontros* entre o *eu* que me constitui e outros corpos. Concebo que, o estar *entre* possa suscitar a percepção de relações de saber e poder que constitui o *corpocriança* e produzem redes de *objetivação* e *subjetivação*.

Estar *entre* é estar nos espaços não cultivados, é preencher os espaços vazios em mim e no outro, é crescer *entre* e no meio das relações, é estar junto, é sentir o todo e todos, é ser erva daninha, como dizem Deleuze e Guattari: “A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30). Ser erva, é resistir. Assim, resisto *entre* os corpos, os *encontros*, as linhas de movimento que transitam na escola.

Tudo é fluxo. Nada é início, partida, começo, força maior, sujeito (de um lado) e objeto (do outro). Assim como para Deleuze e Guattari (1995) um livro não tem objeto nem sujeito, a escola também não deveria ter para nós, pois é constituída por multiplicidades de tempos e velocidades distintas. Se atribuirmos a escola à um sujeito, desconsideraremos a exterioridade de suas correlações, pois “há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e

desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11) que constituem *agenciamentos*. Por isso, é necessário estar *entre*. Produzir *agenciamentos*¹⁹ a partir da cartografia é estar aberto, é se conectar em todas as dimensões dos *espaçotempos* da escola, é desmontar, é ter a possibilidade de desconstruir a si e aos outros, tornando-se *outro* nos *encontros*, é poder modificar e ser modificado constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1995). É a partir do *entre* que esta seção segue. Não como início, mas como continuidade, reversão, desconstrução e criação de possibilidades outras para pensar o *corpocriança*, o *corpodocente*, os corpos que habitam os *espaçotempos* da Educação.

2.1 Mapeando o *Corpocriança* na Educação.

Aqui, exercito a composição da cartografia do *corpocriança* nos *espaçotempos* da Educação, buscando possíveis diálogos que vão ao encontro do que tem sido *pensadopracicado* acerca dessa temática por autores como: Corazza (2002), Larrosa (2000; 2014a), Kohan (2003), Bujes (2001) e Maldonado (2017). Nesse sentido, os agenciamentos deste diálogo se dão conforme a fluência de minhas narrativas, produzidas a partir de meus *encontros* com o “ser criança” dentro da escola. Um “ser criança” atravessado por relações de saber e poder que constituem um *corpocriança*, que por sua vez, deve ser vivido a partir de um modelo de infância produzido pela Modernidade²⁰. Pois somos fluxo, efeito e potência dos *encontros*.

Assim, narro meu primeiro²¹ *encontro* com os *corpocrianças* daquela escola. Escrevo sobre minhas sensações, minhas fugas, minhas impressões, minhas inquietações,

¹⁹ Para Deleuze (1998), um *agenciamento* é o co-funcionamento entre corpos, objetos, enunciados que se penetram, se misturam, se transmite afetos que são definidos por seu grau de potência e sua circulação, produzindo uma nova relação. Como resultado dessa simbiose, um novo tipo de afeto é produzido. Para o autor, esse novo afeto produzido, seria o *acontecimento*.

²⁰ O processo de constituição de identidades infantis se insere, segundo Veiga-Neto (2000, p. 50) no amplo processo de constituição do sujeito moderno, “um sujeito entendido como uma unidade indivisível – que tem num ‘eu profundo’ a sua essência de sujeito – quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito”. Assim, a infância que conhecemos não é, segundo Bujes, um dado atemporal, “é uma invenção, fabricação da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI, no Ocidente, que as crianças começaram a se tornar objetos de uma maior relevância social e política, passando, apenas muito recentemente, a fazer parte da História” (BUJES, 2001, p. 30). A autora, apoiando-se em Varela e Alvarez-Uría, prossegue dizendo que a criança passa a ser constituída a partir da perspectiva adultocêntrica sendo significada como um “ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção, que vai justificar a necessidade do governo da infância. A criança, por ser maleável, pode ser moldada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão” (BUJES, 2001, p. 37).

²¹ Opto por narrar apenas alguns *encontros* durante todo o texto, conforme a experiência de minha escrita, de meu pensamento e do que me acontece nesse processo – *encontro*, pensamento, escrita (não necessariamente nessa ordem).

meus afetos. Convido-lhes a pensar comigo sobre o *corpocriança* nos *espaçotempos* da Educação. E assim foi...

Um “Bom dia!” tímido foi o meu. Um “bom dia” arrebatado por um “Bom diaaaaa!!!” treinado, educado e acalorado. Entrei, coloquei-me ao fundo da sala. Um *corpoestranho*, jamais visto, escutado ou observado. Um *corpoadulto*. Os olhares dos *corpocrianças* constituíam minha identidade naquele *espaçotempo*. Uma identidade construída pelas representações do que seja mesmo um corpo estranho e adulto naquele local. Senti-me invasiva. Um tanto deslocada com meu tamanho que mal cabia na cadeira e na mesinha amarela que tão perfeitamente se encaixava aos *corpocrianças* que ali estavam antes de mim. Afinal, o que eu iria fazer ali? Quem eu era? De onde vinha? Para onde ia? Por quê? De quem? Para quem? A aula continuou.

A história do “Palhaço Geométrico” parecia interessante. As imagens desenhadas na lousa pela professora também. Ao mesmo tempo em que se ouvia, se criava. As formas geométricas tinham apelidos: chapéu, olhos, nariz, boca, cabelo e gravata. Mas, também tinham nomes de triângulo, círculo, quadrado e retângulo. Depois teve nome de gente. Cada palhaço foi “batizado” por seu criador.

– *Pode dar nome pra ele professora?* – Perguntou Ryan²².

– *Pooooode!* – Respondeu a professora.

Com meu caderno aberto, também fazia minha tarefa. Ora me encolhendo entre nomes e cores, ora me sentindo gigante naquela cadeirinha amarela. Como Alice no País das Maravilhas, me perdia em minhas identidades. O fluxo de cheiros, cores e sons era intenso, mal conseguia anotar o que queria. Disciplinada, perfeccionista, preocupada e desconfiada da minha “jovem memória”, não queria perder nada.

Ainda com muitas dúvidas sobre o que de fato eu precisava “coletar”, tentei categorizar. Criei categorias em meu caderno de campo: “Sobre o espaço”, “Sobre a aula”, “Sobre as crianças”. Foi quando me dei conta que o fluxo que movimentava aquele espaço não permitia entendê-lo separadamente, categoricamente e outras tantas “mentes”. Quando me vi na ânsia de decidir em que categoria deveria colocar as conversas das crianças, produzidas pela aula e por seus corpos, me dei conta de que as linhas que atravessam aquele

²² O codinome Ryan, é inspirado em **Ryan Hreljac**, um menino canadense que aos 6 anos de idade (1998), descobriu na escola que muitas crianças na África não tinham acesso à água e precisavam andar quilômetros todos os dias para obtê-la e não morrerem de sede. Ryan, decidiu que precisava construir um poço para uma vila local. Com ajuda de familiares e amigos, motivados por ele, Ryan conseguiu juntar parte do dinheiro necessário para a construção do poço, e doou a quantia para uma Organização Não-Governamental (ONG) que fazia o trabalho na África. Esse ato, impulsionou a criação da Fundação Poço de Ryan, que passou a trabalhar pelo acesso a água potável no mundo (G1, 2013).

espaçotempo e aquele *corpocriança*, se encontram, se cruzam e se emaranham, constituindo relações e afetos impossíveis de serem enquadrados ou categorizados em meio a esse fluxo e movimento.

Resolvi anotar o que acontecia. Na sequência em que as coisas *me* aconteciam. Os corredores que se formavam entre as cadeiras enfileiradas, eram preenchidos por *corposcrianças*. Buscavam cores em outras mesinhas. Buscavam ideias, amizade, sinceridade:

– *Nossa! Que lindo seu desenho João!* – Disse *Ryan*, enquanto *Iqbal*²³ tentava esconder o desenho, envergonhado.

– *Olha Soffia*²⁴, *o desenho dele não está legal?* – *Ryan* chama *Soffia* para ver o desenho de *Iqbal*.

Soffia olha o desenho com expressão surpresa e diz:

– *Está ótimo Iqbal! Que fofinho!* – *Soffia* toca o desenho como se estivesse apertando as bochechas do palhaço desenhado.

Cena encantadora! Não havia a presença da professora no momento. As crianças sabiam o que dizer e como dizer. Uma conversa atravessada de significados para mim, mas para eles, apenas um momento de conversa. Talvez. Não sei.

Talvez, os significados aos quais me refiro não existam, de fato. Foram produzidos, criados ou inventados por mim. É o que nós *corposadultos* fazemos. Buscamos significar o que as crianças fazem a todo instante, na petulância de nos colocarmos em um lugar de exímios entendedores de suas ações.

Corazza (2002) nos ensina em seu conto que, essas “gentes pequenas”²⁵ que em outrora não tivera significância, hoje é significada por nós, “gentes grandes”. Criamos uma bolha chamada infância a qual funciona como nosso laboratório de observação e intervenção. Nessa bolha, colocamos “nossas” crianças – ou “gentes pequenas” – e as estudamos, denominamos, moldamos, disciplinamos, ensinamos, preparamos, oportunizamos e finalmente a deixamos viver. Quando?

²³ **Iqbal Masih** foi um paquistanês que aos 4 anos foi vendido por sua família à uma fábrica de tapetes, na qual teve que trabalhar em regime de escravidão por mais de 12 horas por dia, sofrendo maus-tratos e sendo privado de comida. Aos 10 anos, Iqbal conseguiu escapar e passou a lutar pelo fim do trabalho infantil em todo o mundo. O menino se tornou um ativista público do fim da escravidão e do trabalho forçado de crianças, encorajando diversas delas a escaparem. Em 1995, ele foi assassinado no Paquistão, aos 13 anos. Muitos creditam a morte aos donos das fábricas de tapetes (G1, 2013).

²⁴ **Soffia**, ou **MC Soffia**, é uma menina brasileira de 11 anos, que encontrou no *rap* (estilo musical que nasceu nas periferias com letras que retratavam o cotidiano discriminatório das pessoas que ali viviam) a possibilidade de falar e enfrentar os preconceitos raciais e de gênero vividos na escola e nos espaços que frequenta. Soffia relata que seu maior sonho é gravar um CD (*Compact Disc*), fazer shows e ver na plateia mulheres que pararam de alisar seus cabelos porque ouviram seu recado (BARBON, 2015).

²⁵ Os termos “gentes pequenas” e “gentes grandes” são usados por Corazza (2002) em seu texto: “Era uma vez... Quer que conte outra vez?: As gentes pequenas e o indivíduo”.

Jorge Larrosa (2000) problematiza essa “bolha” chamada infância, como sendo algo que está sob nosso poder, algo que foi capturado por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições. Para o autor, “nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las” (LARROSA, 2000, p. 184). Nesse sentido, a infância não é outra coisa, senão, o objeto de estudo de nossos laboratórios científicos, de nossas práticas educativas, de nossas ações e projetos futurísticos.

Seria eu mais uma “cientista” nesse laboratório? Isso me intriga. De fato, sou. Talvez tentando romper com alguns paradigmas sobre a infância. Não sei. O fato é que, ao me encontrar com os *corpocrianças* naquela escola, me questionei sobre o que eu estaria fazendo ali. Qual o sentido de sentar, observar, anotar, conversar para depois escrever, falar ou criar algo sobre elas? Que personagem eu seria na história de Corazza (2002)?

As questões que levanto acima não buscam respostas, mas movimentam minha escrita, problematizam minhas leituras, desestabilizam minhas convicções, produzem ainda mais questionamentos. Aqui estou, novamente *entre*. *Entre* o ler e o escrever sobre o *corpocriança*. Porém, não para definir algo, delimitar, instituir verdades ou ideais sobre ele, mas para pensarmos filosoficamente.

A filosofia é uma determinada maneira de ler e de escrever: pensativamente. Ler, escrever e pensar não podem acontecer separadamente. [...] E entre ler e escrever, às vezes acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de “pensar” seja a experiência desse “entre” (LARROSA, 2014b, p. 139).

Pensar sobre o *corpocriança* é o que me movimenta. Estar *entre* a leitura, a escrita e os *encontros* com aquelas crianças me aquece e me potencializa a problematizar o que vem sendo instituído nas escolas sobre os *corpocrianças* que ali estão. Para tanto, é preciso compreendermos como se constituiu esse processo de apropriação da criança e produção da infância se quisermos pensar uma filosofia do *corpocriança* que rompa com o pensamento legitimado pela episteme moderna hegemônica, que instaura regras, modos e formas de “ser criança”.

Um *corpocriança* que é dividido, dominado, subalternizado, fetichizado e por isso: agraciado, emoldurado, esperançado. Um *corpocriança* que não deve saber o que faz, de onde vem, para onde vai, a menos que lhe digam. Um *corpocriança* que também é um *corpocriouto*, pois é concebido como novo ou novidade em um mundo velho (LARROSA, 2014a), por isso, os que aqui já estavam antes de sua chegada, investem esperanças, estudos e modos de ser a este novo corpo que chega preenchido por promessas de *corpocriamos*. Corpos que um dia

também foram desejados e esperanças, porém, foram capturados pelo ciclo eminente de esperança sobre o novo e fracasso sobre o mesmo. É *entre* esse *corpocriança* que escrevo, que me (re)descubro, que me (re)faço. Assim. Constantemente. A cada *encontro*. Um *corpocriança* que foi subordinado a um *espaçotempo* chamado: infância.

Nem sempre a infância ou a criança foi estudada e significada em nossas sociedades. Segundo Kohan (2003) o pensamento, os ideais e os projetos que temos sobre elas nos tempos atuais são resquícios de um modelo de infância pensada desde a Antiguidade Clássica, que guarda em si, um modelo platônico de sociedade muito bem engendrado na Filosofia da Educação ocidental. Assim, o pensamento platônico é concebido, nesta dissertação, como berço da estruturação do pensamento ocidental sobre a infância e a criança (MALDONADO, 2017).

Platão, em seu tempo e espaço, e a partir de uma problemática levantada sobre o governo da *pólis*²⁶, se remeteu à infância²⁷ apenas por questões políticas. Ao perceber que seus colegas de classe, Alcibíades e Crítias, se tornaram políticos inescrupulosos e insanos, passou a se questionar: “Como enfrentar o problema da degradação dos jovens? O que fazer para canalizar as melhores naturezas para o melhor projeto político?” (KOHAN, 2003, p. 28). Platão vê, então, uma resposta na educação. Para ele, esses jovens não teriam recebido atenção e cuidados específicos para governar o conjunto. Segundo Kohan, a partir dessa resposta, Platão aposta no seguinte: “é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum” (KOHAN, 2003, p. 28).

A análise educativa de Platão sobre a infância se embasa, necessariamente, por uma intenção política. O filósofo inventa uma “política da infância” para pensar em uma *pólis* mais justa e melhor (KOHAN, 2003).

Apesar de Platão não ter criado exatamente um conceito de infância, não é válido afirmar que o mesmo não a tenha pensado. Segundo Kohan (2003), é possível identificar em seus diálogos (de Platão) uma complexa, difusa e variada tentativa de conceituar a infância,

²⁶ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (PORTO EDITORA, 2017), na Antiguidade Clássica, *pólis* significava uma “cidade autônoma que atuava como centro político, econômico e cultural, exercendo a soberania sobre territórios circundantes; [...] estado soberano e independente composto por uma cidade e áreas vizinhas” (PÓLIS – PORTO EDITORA, 2017).

²⁷ Platão se refere a infância a partir de duas palavras *país* e *néos*. Segundo Kohan (2003, p. 29-30) “em grego clássico, *país* tem uma denotação muito ampla, se refere a crianças e jovens de diversas idades, no caso dos meninos, até chegar à cidadania, e, no caso das mulheres, em que é menos frequente, até antes do matrimônio”. O autor ressalta ainda que o termo *país* tem mais o sentido de filho ou filha (natural ou adaptado) do que de crianças. Já a palavra *néos* se refere a “jovem, recente, que causa uma mudança, novo” (KOHAN, 2003, p. 31). Nesse sentido, não havia ainda uma filosofia ou estudos específicos sobre a criança ou a infância como temos hoje.

não estabelecendo necessariamente uma ordem ou uma palavra que a represente. Dentre os tratamentos dados pelo filósofo destaca-se a infância como: possibilidade (dela pode devir qualquer coisa); inferioridade (fase da vida inferior ao adulto masculino e em mesmo nível a mulher, ao ancião, aos animais); outro desprezado (sem validade, indigno de atenção, um acessório); material de sonhos políticos (afirmação de uma perspectiva de um futuro melhor para a *pólis*) (KOHAN, 2003, p. 33-34).

Esses seriam os primeiros vestígios de uma Filosofia da Educação pensada a partir da infância. Ou as “primeiras marcas da infância numa Filosofia da Educação” (KOHAN, 2003, p. 59). Na Modernidade, pensar a infância continua sendo pensar a Educação. O “indivíduo” é inventado juntamente com este período (Modernidade). Este indivíduo passa então a dar atenção a criança.

Não uma atenção desleixada e qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma “vida própria” [...] para fazê-las – como ele dizia [o indivíduo] – “existir” em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas! (CORAZZA, 2002, p. 33).

Immanuel Kant em seu livro *Sobre a Pedagogia* (1999) escrito na segunda metade do século XVIII, aborda questões sobre a importância da educação na infância. Logo na Introdução o autor diz que: “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1999, p. 11). Kant compara o homem *infanti* a um selvagem, a um ser não domesticado e diz que apenas “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12).

Nesse sentido, a criança que em outrora fora discutida por Platão sem ênfase explícita, a mesma que nem mesmo existia, mas que se fazia presente de alguma forma, a criança que ninguém prestava atenção, não se falava e não se enxergava, ganha na Modernidade seu próprio *espaçotempo*: a infância. Sua invenção, não foi um fato isolado, repentino, que “caiu do céu”. Ela vem de mãos dadas com ideais de uma sociedade disciplinar, que necessita da captura de corpos e mentes para se constituir e se manter. É na Educação que a sociedade disciplinar ganhou forças para ser aperfeiçoada e mantida até os dias de hoje. Maldonado, referindo-se ao lugar reservado à infância na modernidade nos diz que

[...] o novo sentimento de infância, aliado à dinâmica capilar da disciplinaridade, “colocou as coisas em seus devidos lugares”. Horários, filas, carteiras, idades, conteúdos programáticos, avaliações, metodologias foram inventados, escritos e justificados para atender à dinâmica da nova sociedade (MALDONADO, 2017, p. 77).

Percebe-se assim que ordens discursivas e não discursivas passam a regular e controlar o contexto educacional, produzindo corpos e mentes infantis aptos a atuarem na sociedade nascente.

2.2 O corpocriança capturado...

Na seção anterior, tive a intenção de mapear brevemente o *corpocriança* nos *espaçostempos* da Educação a partir das inquietações que me tomaram nos *encontros* com eles e com os estudos sobre a infância. Apesar de ter descrito apenas meu primeiro *encontro*, anseio destacar que este não deve ser considerado como mais importante ou único a movimentar meu pensamento e me inquietar sobre a problemática abordada. O *encontro* narrado foi *um* dos *diversos* e singulares momentos em que me peguei questionando e problematizando sobre a *vontade de verdade* que me consome ao lidar com as crianças. Uma *vontade de verdade* que segundo Foucault (2014a), se apoia em um discurso que ganha suporte institucional, pois:

[...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2014a, p. 16-17).

Essa *vontade de verdade* que Foucault problematiza, é a inspiração para pensarmos a *vontade de verdade* sobre a infância, que permeia práticas discursivas e não discursivas sobre o corpo infantil, e que está fortemente enraizada em nós, professores e professoras. Tratando-se especificamente sobre a criança e a infância, isso se torna ainda mais evidente, pois ser “autorizado” pela academia para falar, agir ou intervir sobre ou pela criança é apenas um dos critérios tendenciosos para se alcançar uma suposta “verdade verdadeira” sobre elas. Antes disso somos adultos, *corposadultos*, “gentes grandes” (como diz Corazza em seu conto). Ou seja, ainda nos colocamos em elevada posição em relação às crianças, aos *corposcrianças*, às “gentes pequenas”. Essa história não nos parece familiar? Não parece uma história tão distante agora, certo?

Pois bem. Não basta sermos consumidos pela *vontade de verdade*, precisamos colocar em prática o saber verdadeiro²⁸, pois sabemos mais do que ninguém, o que e como fazer com as crianças. Sabemos o que é melhor para o futuro desses seres tão selvagens, como disse Kant (1999). É preciso capturar os *corpocrianças* para então, discipliná-los, pois “[...] por ele não ter a capacidade imediata de o realizar [o projeto de sua conduta], mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele” (KANT, 1999, p. 12).

Segundo Foucault (2014b) o corpo já havia sido descoberto como objeto e alvo de poder desde a Época Clássica. Mas é na Modernidade que novas técnicas²⁹ são pensadas e desenvolvidas para docilizá-lo e então transformá-lo, aperfeiçoá-lo e utilizá-lo. Essas técnicas surgiram não necessariamente destinadas ao *corpocriança*, porém, com a invenção da infância (nesse mesmo período), o *corpocriança* passa então a ser projetado para atender à essa *sociedade disciplinar*.

A sociedade disciplinar foi sendo constituída entre os séculos XVII e XVIII. Ela se consolidou após um modelo de sociedade chamada *sociedade de soberania*³⁰. A sociedade disciplinar foi organizada para ordenar a massa produzindo corpos dóceis e úteis necessários ao funcionamento e manutenção da sociedade capitalística-industrial (BRUGGE, 2012).

Segundo Foucault (2014b, p. 134), a docilização de um corpo pode ser entendida na medida em que o mesmo pode ser “submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado”. Para tanto, é preciso discipliná-lo. Para o filósofo francês, a disciplina consiste em métodos minuciosos e detalhados de coerção sem folga. Disciplinar um corpo é trabalhá-lo detalhadamente visando produzir seu comportamento e suas ações por meio de movimentos, gestos, atitude e rapidez. A modalidade, enfim, implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo

²⁸ Maldonado (2017) se pergunta sobre o que é a infância, dizendo que essa é uma questão recorrente nos meios acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Segundo a autora, “Pedagogos, sociólogos, advogados, psicólogos, pediatras lançam seus olhares sobre a criança, falam sobre ela, representam-na e constituem discursos que passam a ser veiculados como verdadeiros. Esses discursos produzem efeitos que penetram no seio das relações sociais, da família, da escola, das legislações, impondo limites às possibilidades de enunciação” (MALDONADO, 2017, p. 53). Essa trama é denominada por Foucault, prossegue a autora, como Regimes de Verdades que constitui saberes e fazeres para a criança.

²⁹ Segundo Foucault (2014b), há muito tempo existem processos disciplinares, porém no decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram formas gerais de dominação.

³⁰ Na aula de 17 de março de 1976, Foucault (2005) analisa o nascimento das sociedades disciplinares (séc. XVII e XVIII) e diz que antes dessas os soberanos tomavam para si o direito de vida e de morte de seus súditos: “[...] ele pode fazer morrer e deixar viver; em todo caso, que a vida e a morte não são desses fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais, que se localizariam fora do campo do poder político [...] o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito da vontade soberana” (FOUCAULT, 2005, p. 287). Nesse potente texto-aula Foucault analisa a lenta transição do poder soberano/pastoral ao poder disciplinar e ao biopoder.

com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

A disciplina disseminou-se na sociedade de forma microfísica, minuciosa e múltipla. Não há um modelo geral e único que detêm um único poder em um único espaço. Cada ambiente se organiza por meio de seus próprios regimes internos de leis. Trata-se, portanto, “de um tipo de organização social [...] efetivado através dos grandes meios de confinamento, ou seja, espaços fechados, quadriculados e hierarquizados” (BRUGGE, 2012, p. 70) tais como, as igrejas, as escolas, a família, os hospitais, as fábricas, a prisão, etc.

Dentre os meios de confinamento que exercem técnicas disciplinares, encontramos a escola (conforme cito acima). E é nesse ambiente que o *corpocriança* é inserido logo nos primeiros anos de vida. Porém, antes da escola, outro meio de confinamento que a criança já habita é o meio familiar. Ou seja, o *corpocriança* já é capturado pelas técnicas disciplinares logo que vem ao mundo. Desde os primeiros meses de vida, as técnicas disciplinares da família capturam o *corpocriança* de forma que regulam seu tempo (daí podemos citar como exemplo, as inúmeras tentativas da família em manter a criança acordada o máximo de tempo possível durante o dia, para que a noite possa dormir e garantir o descanso dos *corposadultos*); seu espaço (é comum vermos os berços dos bebês com grades laterais ou as camas com almofadas nas laterais para que o bebê não se mova além do espaço permitido); suas ações e seus movimentos (é indescritível a quantidade de objetos e brinquedos que propõem estimular certas habilidades motoras do *corpocriança*).

Ao longo de seu crescimento outros “comportamentos” devem ser aprendidos tais como: saber se arrumar, comer e dormir na hora certa e nos lugares determinados, não colocar o dedo no nariz, tomar banho regularmente, escovar os dentes após cada refeição, usar o vaso sanitário e não fazer suas necessidades nas calças, não tocar em partes específicas de seu próprio corpo (nem nas dos/as outros/as), manter as mãos e unhas sempre limpas, etc.

O *corpoadulto*:

Obrigou as gentes novas a serem “polidas” [...] a pedirem “por favor”, “com licença”, a dizerem “muito obrigado” ou “muito obrigada”; a serem “simpáticas”, “gentis” e “agradáveis” com as grandes, mesmo se estivessem com raiva ou emburradas. A mostrar os brinquedos, cantar, dançar, sapatear e macaquear quando chegavam outras gentes, chamadas “visitas”; e, o que era pior, a exhibir um tal de “boletim” para umas criaturas – que, aliás, elas nem tinham escolhido – chamadas de “padrinhos” e “madrinhas”, a quem também tinham de pedir “a benção” e beijar a mão (que nem sabiam se estava lavada ou não e tampouco podiam perguntar) (CORAZZA, 2002, p. 33-34).

A sociedade disciplinar, instaurou uma série de técnicas de condutas para docilizar os corpos desde a infância, assim, se tornariam úteis logo que chegassem a vida adulta. Um

círculo vicioso: o *corpoadulto* disciplina o *corpocriança* que, por sua vez, fará o mesmo após deixar de ser um *corpocriança* e se tornar um *corpoadulto*.

Para Kant (1999) a disciplina é o que impede o homem de manter seu instinto “animalístico”, por isso ela deve ser efetivada bem cedo, ainda na infância, pois devido a sua inclinação natural à liberdade, o homem pode se acostumar com ela e, por ela, tudo sacrificar. Nesse sentido, o autor escreve que:

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 13).

A captura do *corpocriança* pela escola, ocorre de forma sutil, travestida de diferentes formas. A exemplo disso, em uma de minhas conversas com a aluna *Soffia* do 2º ano do Ensino Fundamental (turma que me fiz *entre* durante todo o período de campo), pude perceber o quão é reforçada a ideia de importância de um modelo de escola vivida por ela e pela maioria das crianças em nossa sociedade. Ela me contou que estava frequentando, no período vespertino, uma outra escola (assim denominada por ela). Porém, nessa escola tinham muitas coisas diferentes daquela que estava naquele momento (no período matutino). Naquela escola (período vespertino) ela participava de um projeto que tinha atividades como, futebol, natação, dança, entre outras atividades que, segundo ela, não tem nessa escola que ela frequenta regularmente (período matutino). Abaixo, trago um trecho da conversa³¹:

E essas atividades que tem lá nesse projeto não tem aqui na escola?

Não!

Nada? Porque será?

Não sei!

Você gostaria que tivesse aqui na escola?

Sim!

Tipo o que?

É porque aqui na escola não é igual àquela escola.

Não? Qual que é a diferença?

A diferença é que a cor... [pausa pensando] tem guarda. Tem uma casinha que outro guarda vem revistar. Não tem parque, só tem uma areinha e um campo de futebol.

Lá vocês fazem tarefa?

Não!

O que mais é diferente?

Mas não faz tarefa. Não tem sala. Só tem um negócio pra gente conversar e um negócio pra lanchar. Mas não é fora, é dentro.

Qual escola que é mais legal, se você fosse escolher?

Ah, eu gosto mais dessa escola. Tem várias coisas que a gente precisa.

Qual escola?

Essa escola.

Essa aqui?

Sim!

³¹ As frases em negrito são falas minhas.

Quais seriam as coisas que você precisa?

A gente precisa de lápis. Aqui tem parque pra nós brincarmos, campo de futebol, tem sala, tem uma sala de TV.

Então você acha que aqui tem tudo o que você precisa?

Sim!

E na outra escola não tem?

Tem algumas coisas. Tem uma sala de TV... tem várias televisões por lá.

Entendi! Só que aqui tem mais?

Não! Aqui não tem nenhuma... [pausa pensando] só tem uma...

Mas aqui tem mais coisas que vocês precisam, isso que você quer dizer?

Sim!

Por isso que você gosta mais daqui?

Aham!! Lá eu também gosto, só tem essas diferenças.

Entendi! E se lá tivesse sala pra fazer tarefa?

Ai sim! Mas, mais o projeto! É muuuuito legal!

E lá tem regras igual aqui na escola?

Tem!

E quais são as regras lá?

Não jogar o lixo no chão.

Aqui na escola também tem essa regra?

Mais ou menos! Também tem a que não pode teimar, não pode gritar. Lá pode levar celular, aqui não. Lá pode levar celular ou Tablet. Aqui não. Mas o caderno não pode. É só o projeto.

Então pelo visto, todo lugar tem regras né?

Sim! Quase todos os lugares. E uma regra bem mais... [pausa envergonhada]

Qual?

Xingar!

Não pode xingar?

Não!

Isso nos dois lugares né? Naquela escola e nessa...

Uhum!

Lá é tão raro os lixos. Quando eu vou... eu vou dar um passo... dez passos... tem um monte de lixo pra qualquer lado.

Onde?

Lá na escola.

É??? Nossa!! Mas você diz assim... lixo espalhado no chão?

Não! Não tem um lixo. Só no cesto.

Ah, só cestos de lixo. Locais para colocar o lixo né?

Sim!

Entendi!

(Conversa entre eu e *Soffia* do 2º ano do Ensino Fundamental, 2017).

Confesso que, quando perguntei “qual escola é mais legal?”, tive quase certeza que ela responderia: “a outra escola”. Os vínculos que o *corpocriança* tece com a escola são múltiplos. Quando *Soffia* ia falando e pensando sobre as diferenças entre as escolas, ela olhava para o espaço, para os colegas e respondia como se tivesse feito um exercício no pensamento. Mas o que leva *Soffia* a dizer que nessa escola (do período matutino a qual ela frequenta regularmente) tem tudo o que ela precisa? “O que” ou “quem” disse à *Soffia* que ter lápis é o que ela precisa a ponto de decidir-se sobre uma das escolas? Essas questões me fazem pensar sobre os mecanismos de captura dos corpos que não os forcem, impõe ou submete a uma forma de ser, agir, pensar ou produzir, mas os incita, conquista, os torna cúmplices de si mesmo. Preserva-se certa autonomia de seus próprios corpos, os quais são

atravessados por uma política de coerção sutil, minuciosa, múltipla, tornando-se assim, imanente ao corpo e aos seus elementos, gestos e comportamentos (BUJES, 2001). Nesse sentido, *Soffia* tem “autonomia” para dizer qual escola é sua preferida, porém, sua escolha e seus argumentos não são inatos, transcendentais ou autônomos, são frutos das relações de saber e poder que a capturaram através dos mecanismos das tecnologias disciplinares.

A captura do *corpocriança* nos *espaçostempos* da escola pode se dar de diferentes formas, tempos e espaços. Foucault (2014b) nos apresenta um corpo de processos e técnicas de controle e disciplinamento o qual usa como exemplos as instituições militares, médicas, escolares e industriais. Porém, o autor utiliza-se de uma nota de rodapé em seu texto para dizer que “outros exemplos poderiam ser tomados na colonização, na escravidão, nos cuidados da **primeira infância**” (FOUCAULT, 2014b, p. 139, grifo meu), ou seja, esse conjunto de procedimentos e técnicas, captura a infância e os *corposcrianças* subordinados a ela.

Pensando sobre esses mecanismos, me propus a cartografar o *corpocriança* naquele espaço, identificando não somente os dispositivos de captura e disciplina, mas também as linhas de fuga e ruptura que esses corpos encontram em meio às relações de saber e poder que os atravessam. Para tanto, utilizei como ferramenta analítica, os processos e técnicas disciplinares apresentados por Foucault (2014b). Não se trata de uma descrição do que vivi durante esse processo, nem mesmo de uma categorização do funcionamento de uma escola, mas sim, de compreendermos a partir de uma genealogia da infância e da educação, as condições que fizeram com que a escola fosse daquela forma a partir de um regime de verdade instaurado em determinado tempo e espaço.

Nesse sentido, Foucault (2014b, p. 139) nos apresenta como primeira técnica disciplinar “a arte das **distribuições**”. Um corpo dócil só pode ser disciplinado através de uma distribuição dos indivíduos no espaço. É preciso delimitar os espaços de forma que cada um tenha sua função. Não basta a instituição escolar ser, por si só, um espaço que separa seus frequentadores dos demais sujeitos da sociedade, em seu interior. É preciso separar, afastar, enquadrar, cercar, “ensalar” os indivíduos em subcategorias. Vejamos como a escola em que me fiz *entre* se divide:

- **Sala Administrativa Pedagógica:** Nesta sala dividem o espaço a diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária da escola. Cada uma delas tem seu próprio espaço dentro daquela sala. Os espaços não são divididos por cercas, paredes ou quaisquer outras divisórias, mas sim, por móveis e objetos que indicam simbolicamente a quem pertence cada canto. Podemos perceber que nesta sala são agrupados cargos que tem como característica em

comum a administração, a gestão, a organização técnica e pedagógica da escola. Talvez seja improvável pensarmos em agrupar nesse ambiente cargos como auxiliar de limpeza e gestão, por exemplo. É por isso que Foucault, ressalta a questão da funcionalidade e hierarquia na distribuição dos indivíduos nos espaços. Discorrerei mais sobre isso adiante.

- **Cozinha e Almojarifado:** Este espaço é frequentado comumente pelas manipuladoras de alimentos, auxiliares de limpeza e auxiliares de serviços gerais (assim denominados/as pelos editais de contratação, segundo informação da coordenadora pedagógica). Neste espaço uma parede e uma porta dividem a cozinha e o almojarifado.

- **Sala dos/as professores/as, sala de vídeo, sala de informática e sala do Projeto Mais Educação (sala multiuso):** Trata-se da maior sala da escola. Esta sala é povoada comumente por professores/as e alunos/as. Por ser uma sala que atende diferentes atividades, são estabelecidos cronogramas de horários conforme a necessidade de sua utilização. Segundo as informações passadas em conversa com a coordenadora pedagógica, essa sala é multiuso devido à falta de outras salas/espços que atendessem as diversas atividades existentes na escola. Desta forma, por ser a maior sala, foi possível pensar em uma organização do espaço e do tempo de forma que atenda às necessidades pedagógicas de cada professor/a, mesmo que isso acarrete em certos “constrangimentos” quanto às demandas específicas de atividades dos/as mesmos/as que acabam tendo que ser alteradas devido a inviabilidade de agendamento em determinado dia e horário (informações da coordenadora pedagógica da escola).

Fotografia 1 - Sala dos/as professores/as, de vídeo, de informática e do Projeto Mais Educação (sala multiuso).



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

- **Salas de aula (Fotografia 3):** A escola possui 6 salas de aula que são povoadas por alunos/as e professores/as. Cada sala é dividida por “ano” (correspondentes a cada ciclo de ensino) e conseqüentemente por idade, por exemplo: o 2º ano do 1º ciclo é composto por crianças de 7 a 8 anos de idade. Assim, cada sala de aula atende um número de alunos que tenham uma certa idade em comum.

- **Pátios, parque, quadra esportiva e refeitório:** Esses espaços são ocupados na maioria das vezes pelas crianças. Os/as professores/as estão presentes apenas quando é necessário cuidar ou vigiar as crianças. Os/as demais funcionários/as os habitam quando devem cumprir suas tarefas: limpeza e vigilância.

Fotografia 2 - Espaço do refeitório com vista para um dos pátios e para a quadra esportiva.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Podemos pensar com Foucault (2014b) utilizando como exemplo a organização da escola que habitei durante a pesquisa. Os espaços, de modo geral, são organizados, mobiliados, arquitetados de forma que atendam indivíduos com características específicas, que exercerão tarefas e atividades com objetivos também específicos. A exemplo disso, temos os espaços habitados pelas crianças que são decorados com imagens, símbolos e materiais didáticos, já os espaços frequentados na maioria das vezes por professores e demais funcionários, não.

Fotografia 3 - Sala de aula da turma do 2º ano – Ensino Fundamental – Vespertino.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Nas instituições disciplinares, é preciso que se extraia o máximo de cada um em cada espaço. Essa é a lógica da arte das distribuições na sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2014b). Dentro dos espaços, deve haver organização da mobília, dos objetos e dos indivíduos, de forma que seja funcional, acessível e hierárquico (conforme citei acima tirando como

exemplo a sala administrativa). Não é à toa que a sala administrativa pedagógica desta escola fica próxima ao portão de entrada e saída, com janelas e portas acessíveis tanto aos visitantes externos como também à visualização máxima das salas de aula e dos espaços de recreação existentes em seu interior, pois os cargos de secretária, coordenadora pedagógica e gestora, exigem uma relação tanto com os sujeitos internos quanto com os externos daquela instituição. Neste caso, a arquitetura da instituição escolar, foi pensada e planejada de forma a atender as funções exercidas por cada sujeito que ocupa aquele espaço, considerando a acessibilidade entre os mesmos evitando, ao máximo, a desordem – pois a mistura de corpos pode causar desordenamento, confusão e bagunça – e considerando, é claro, a hierarquia dos cargos que cada um ocupa naquele ambiente.

Em cada espaço, cada um tem “seu lugar”. As crianças, por exemplo, possuem suas próprias mesas e cadeiras que são organizadas em fileiras dentro da sala de aula. Todos os dias as crianças devem sentar no mesmo lugar. Não é permitido mudar, a menos que a professora diga. Esta, diga-se de passagem, também tem sua mesa e seu lugar naquele espaço. Sempre a frente dos alunos e ao lado da lousa. Dalí, é possível observar toda a sala e garantir uma ordem. Observar quem está conversando, bagunçando, em pé, sentado, fazendo tarefa, dormindo, prestando atenção. É possível disciplinar, controlar.

Além da organização espacial dos indivíduos, é necessário que as atividades desenvolvidas por estes sejam executadas em tempo hábil e com excelência. É nesse contexto que podemos visualizar a segunda técnica disciplinar apresentada por Foucault (2014b, p. 146), o “**controle da atividade**”. A atividade é controlada por meio de técnicas como: o horário, a elaboração temporal do ato, a relação entre o gesto e o corpo, a relação do corpo com o objeto que manipula e a utilização exaustiva do tempo. Todos esses mecanismos funcionam como uma otimização do tempo utilizando-se do corpo como fonte econômica para a produção.

O tempo talvez seja o grande articulador de toda essa engrenagem de controle da atividade desenvolvida pelo corpo. As ações que serão desenvolvidas em cada espaço ocupado pelos indivíduos, devem ser articuladas ao tempo que se tem para executá-las. Um tempo cada vez mais curto, moído, fragmentado. Os horários são delimitados e dentro deles uma atividade específica deve ser desenvolvida. Na escola tem hora de brincar, de estudar, de ir no banheiro, de tomar água, de comer, de dormir. Algumas dessas atividades ocupam menos horas do que outras, vai depender da idade, do ano, da série. Quadricula-se tudo e todos.

Na escola em que habitei não foi diferente. Cada espaço que citei acima, é articulado com o tempo. O espaço escolar em geral, tem seu horário de funcionamento e cada indivíduo – de acordo com sua função – tem seu horário de trabalho e atividade.

Em sua organização interna, os horários são múltiplos conforme o espaço e a função exercida pelo sujeito. A exemplo dessa minuciosa arquitetura do tempo, temos os pátios, o parque, a quadra esportiva e o refeitório que são espaços utilizados em horários específicos, vejamos: os 2 pátios, o parque e a quadra esportiva são frequentados pelas crianças, antes das aulas começarem (entre 6h30min e 7h), no intervalo/recreio (entre 9h e 9h30min) e após as aulas (entre 11h e 12h). Durante os horários das aulas (entre 7h e 9h e 9h30min e 11h), esses espaços só podem ser frequentados pelas crianças com a presença de seu professor. O refeitório também entra nesses critérios, porém, somente entre as 8h30min e 9h, ele é habitado pelas crianças com a presença dos/as professores/as, pois é o momento que as crianças se alimentam da refeição fornecida pela escola. Em seguida são liberados para o momento do intervalo/recreio e este mesmo espaço [refeitório] passa a ser habitado apenas pelas crianças, ou seja, não há necessidade da presença dos/as professores/as.

Nas instituições escolares, o tempo deve ser usado com destreza. Os/as alunos/as devem se concentrar nas atividades, devem aprender o mais rápido possível para que não fiquem para trás. Para Foucault, “Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento” (FOUCAULT, 2014b, p. 149). O *corpocriança* é adaptado para passar longa horas na mesma posição, realizando a mesma tarefa. De início, é compreensível que as crianças menores saiam de seus lugares, caminhem pela sala, conversem com os colegas. Mas o rigor disciplinar não dá brecha. Com o passar dos anos, as crianças aprendem que precisam copiar o conteúdo do quadro e para isso, precisam estar sentadas, copiando, aproveitando o pouco tempo que lhes resta, pois, o/a professor/a logo irá apagar a lousa para escrever mais conteúdo. Sim, o tempo ensina!

A terceira técnica está relacionada a “**organização das gêneses**” (FOUCAULT, 2014b, p. 153). As técnicas anteriores (organização do espaço e do tempo) acabam resultando em um acúmulo de saberes que consequentemente devem ser avaliados e classificados. Essa organização dos saberes garante aos indivíduos um lugar de dominação ou de sujeição. As várias etapas de formação, as divisões em classes/turmas, a medição cognitiva feita por provas e exames, a qualificação através de cursos, exercícios e vestibulares, garantem uma avaliação contínua e exaustiva a fim de organizar os saberes dos indivíduos, garantindo a cada um, o atestado de sua submissão.

Segundo Foucault (2014b, p. 157) “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’”. Isto é, as técnicas de disciplinamento, conduzem o indivíduo à produção de um corpo útil paralelamente a uma evolução em termos de gênese. O mesmo é exigido às crianças desde sua inserção na escola. A criança é avaliada, classificada, aprovada a partir de sua evolução cognitiva, motora e social. Dessas, apenas uma tende a ser fator determinante para o avanço à próxima etapa de formação: a cognitiva.

Por fim, Foucault (2014b, p. 159) nos apresenta a técnica da “**composição das forças**”. A disciplina passa atender a uma nova exigência: “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (FOUCAULT, 2014b, p. 161). A disciplina deixa de repartir os corpos no espaço, extrair e acumular o tempo deles e passa a ser uma arte de compor forças para obter um aparelho eficiente. Ou seja, reduz-se o corpo em termos funcionais e o insere em todo um conjunto com o qual ele se articula. O corpo passa a ser uma peça dentro de uma maquinaria econômica, política e social o qual pode ser inserido, movido e articulado com outros corpos, cujo efeito dessa composição será elevado ao máximo. Na escola, o *corpocriança* é uma peça em processo de fabricação. Uma peça em potencial, que deve ser lapidada de forma que se encaixe futuramente nessa grande maquinaria política. Para isso é preciso docilizar esses corpos através das técnicas disciplinares que venho apresentando no decorrer do texto. A captura do *corpocriança* é mais um projeto engenhoso para produzir corpos dóceis e úteis às diversas formas de produção capitalística.

A partir desta compreensão é possível pensarmos sobre as intervenções que foram constituídas no decorrer dos séculos XVII e XVIII que corroboraram com uma moderna e sofisticada invenção da infância. Bujes (2001), dialogando com o pensamento de Foucault, considera que:

[...] a moderna racionalidade governamental passou a se utilizar de uma linguagem particular: a definir objetos e objetivos, a construir uma gramática de análise e prescrições e a selecionar um vocabulário adequado para elaborar programas específicos destinados à infância (BUJES, 2001, p. 114).

Compreender, a partir da análise genealógica de Foucault, como a constituição do indivíduo moderno se deu, nos possibilita problematizar certas amarras sociais e científicas a ponto de desconstruirmos o que hegemonicamente nos é ensinado durante nossa formação escolar e acadêmica. A exemplo disso, me propus a questionar essa infância mágica, ideal e pura por me pegar inúmeras vezes – enquanto professora de Educação Física na Educação

Infantil – insistindo em determinadas práticas pedagógicas com determinados/as alunos/as, acreditando que, por serem crianças, devem fazer isso e não aquilo, agir assim e não assado, falar isso e não aquilo, dentre outras situações que nos causam frustrações, confusões e inquietações sobre nossas aulas.

Acredito que, desconstruir esse modelo de infância pelo qual o *corposcriança* é capturado e aprisionado nos possibilita respeitarmos suas decisões, suas vontades, suas experiências, sua realidade, suas possibilidades de expressão e de criação. Não se trata de deixarmos nossas aulas “a deus dará”, mas de podermos, a partir desta compreensão, pensarmos novas possibilidades de ensino, de *encontros*, de educação e de criação de si mesmos. Como diz Larrosa “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (LARROSA, 2000, p. 195). Para tanto, suspeito, nesta pesquisa, que seja preciso uma autodesconstrução. É preciso reconstruirmos nossos *corposdocentes*. Este corpo que também foi capturado e disciplinado. Um corpo constituído como *corpoadulto*, *corpodocente*. Um corpo que entra na ordem do discurso, mas que por outro lado tem possibilidades de fuga, de *desterritorialização* e resistência.

Acompanhando as análises de Maldonado (2017) sobre o processo de *territorialização* e *desterritorialização* conceituado por Deleuze e Guattari, é possível compreender que as funções *territorializadas* podem ganhar autonomia, garantindo-lhes a possibilidade da criação e da resistência. Isso é *desterritorializar*! É sair do conforto territorial, lugar comum e buscar outras possibilidades, novos voos. É isso! Maldonado prossegue dizendo que “o pássaro, valendo-se de expressões territoriais, conquista sua fêmea, abre seu território para que ela entre, ou então, voa em direção a outros territórios, arrisca-se, canta estridentemente, até que seu canto se reterritorialize em outro lugar” (MALDONADO, 2017, p. 102). A autodesconstrução do *corpoadulto*, requerida nesta dissertação, pode traduzir-se por esse alçar voos em outras direções. Assim, outros *encontros*, novos projetos e sonhos passam a ser possíveis, para além daqueles idealizados pelo projeto disciplinar.

A seguir, continuo dialogando com as tecnologias disciplinares propostas por Foucault (2014b), considerando a participação do *corpodocente* nesta engrenagem. Trago para o texto, conversas entre eu e duas professoras regentes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da escola em questão. Nesse sentido, os subtítulos foram pensados como fluxo, continuidade, fluidez dos *acontecimentos* desta escrita, por isso: **O corpo criança capturado...**

2.3 ... Por um *corpodocente* já disciplinado

Como vimos acima, a última técnica de disciplinamento apresentada por Foucault, baseia-se numa composição de forças que eleva seus efeitos a uma intensidade máxima. Assim, o exercício de poder se torna menos custoso e ao mesmo tempo produz um maior rendimento aos aparelhos onde este poder é exercido (BUJES, 2001).

Nessa conjuntura, o *corpodocente* que em outrora fora capturado por esses mesmos mecanismos, assume então um papel fundamental nessa maquinaria: manusear os instrumentos de disciplinarização de forma que novos corpos sejam capturados, docilizados e disciplinados. E assim, o ciclo se mantém vivo. A máquina de produção capitalística permanece em atividade produzindo não só novos corpos dóceis, mas também novas formas de docilização, coerção e disciplinamento.

É importante destacar, antes de mais nada, que todos esses mecanismos de captura e disciplina, acontecem de forma gradativa, modificando-se ao longo da história. O corpo, de forma geral, é construção e efeito de práticas discursivas e não discursivas e investimentos de saber e poder elaborados sobre ele e para ele (BRUGGE, 2012). Nesse sentido, o *corpodocente*, também é uma construção e efeito desse processo. As técnicas disciplinares são práticas discursivas e não discursivas e investimentos de saber e poder que imprimem sobre os corpos um tipo específico de poder. Para Brugge, “trata-se de um dispositivo, um instrumento de poder, um mecanismo atuante sobre o corpo [...] que definiram o modo como os corpos foram politicamente investidos” (BRUGGE, 2012, p. 70).

Aos *corpodocentes* foram investidos o poder sobre a verdade. Esse poder é legitimado por práticas não discursivas, como o ensino superior, a universidade, a faculdade, a graduação, a licenciatura, etc. Como disse Foucault “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2014a, p. 35). Sendo assim, o *corpodocente* só pode ser assim classificado – como *corpodocente* –, se entrar numa ordem discursiva. Daí entra em cena a maquinaria disciplinar que incute nos corpos, a necessidade de percorrer toda uma trajetória estratégica de habilidades necessárias para que se consiga êxito, excelência, aprimoramento, qualificação, exatidão, inteligência e por fim – mas nunca suficiente – poder.

Essa conquista do saber (aqui me refiro a um saber tido como verdadeiro, aceitável e irrefutável dentro de uma ordem do discurso) dá ao *corpodocente* o exercício do poder. Mas ao mesmo tempo, esse saber tido como essencial para exercer o poder, é fruto de um poder

que garante – anteriormente – os discursos que devem ser aceitos ou não para ser um *corpodocente*. Ou seja, “poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 31). Em resumo, não é, tão somente, o processo de formação e qualificação que garante ao *corpodocente* um saber útil ou não ao poder, mas as relações de saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as possibilidades de formas e campos de conhecimento que dizem onde, quando e sobre o que você está apto a ser *corpodocente*.

Ao estudar o pensamento de Foucault, em especial as relações de saber-poder e os dispositivos disciplinares, pude perceber, a partir de meus *encontros* com a escola em que me envolvi, como o *corpodocente* tenta, a todo custo, se afastar de um outro corpo existente antes mesmo de ser *corpodocente* (antes de sua formação). Ou seja, como a sociedade disciplinar conseguiu instaurar nos corpos discursos que produzem modos de ser, agir, pensar e falar. Discursos que são aceitos e funcionam como verdadeiros, únicos, naturais, normais.

Compreender o discurso proferido a partir da ideia de “pensamentos” e “opiniões”, torna-se superficial e acabamos caindo na velha expressão: “mais do mesmo”. É preciso aprendermos com Foucault a desenvolver uma análise discursiva em maior escala. É preciso exercitarmos a análise genealógica sobre os discursos. Exercício este, que me propus a fazer ao ouvir os *corpodocentes* daquela escola.

Mais do que criticar ou elogiar suas ações pedagógicas, seus pensamentos e atitudes, foi preciso entender quais condições possibilitaram aqueles discursos. Compreendo que o desejo de acertar e de cumprir com o ofício que lhe foi dado é tipicamente fruto de um racionalismo moderno. O desejo de acertar ou cumprir com seu ofício demonstra a legitimação de determinados discursos que dizem como deve ser a ação – no caso, a ação pedagógica do/a professor/a – para que seja aceita, elogiável, verdadeira, aceitável. Foucault nos diz que:

[...] se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2014a, p. 13-14).

Nesse sentido práticas discursivas e não discursivas que não ganham o status de verdadeiras na episteme de determinada época, são excluídas, interdidas, divididas e

rejeitadas (FOUCAULT, 2014a). No que tange às práticas que envolvem a educação, aquelas que possuem base na racionalidade moderna, em certa medida, ainda têm sido privilegiadas nos processos educacionais e têm se encarregado de dizer o que é verdadeiro e o que é falso em educação (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Num primeiro *encontro* que tive com duas professoras³² que se interessaram em participar da pesquisa, foi possível constatar em seus discursos algumas questões que estão intimamente ligadas às “verdades” instituídas sobre o que se deve ou não fazer na escola. Mais do que isso, o que me chamou a atenção foram os argumentos levantados pelas mesmas sobre essas “verdades”.

Nesse *encontro*, a intenção era apresentar o projeto de pesquisa, bem como, tirar possíveis dúvidas sobre a participação das mesmas nesse processo. Antes mesmo de começar a explicar ou perguntar algo a elas, as mesmas desabafaram sobre o receio que tiveram quanto ao que de fato eu iria observar ou perguntar. Ao saberem que esta pesquisa tinha como foco o ensino da dança na escola, as professoras relataram que não sabiam ao certo se poderiam contribuir comigo, pois acreditavam – segundo elas – que é mais fácil trabalhar a dança com as crianças menores (da educação infantil), que não era o caso da turma delas. Ainda que eu não tivesse a pretensão de adentrar no assunto neste primeiro momento, senti que talvez fosse melhor manter o diálogo e deixar fluir. Então perguntei a elas o porquê de acharem isso. Elas responderam:

[...] na educação infantil é mais fácil para trabalhar dança, música com gestos. E na alfabetização é um pouquinho mais difícil. Não é que a gente não faça, a gente faz, mas... (Professora do 2º ano).

Fica um pouco mais fácil para trazer, tipo assim, música da atualidade, fora do pedagógico, fica mais fácil. Mas daí eu, porém, fico assim meio preocupada em trazer essas músicas de fora para a escola. Fica meio complicado também. E aí eles não querem mais musiquinha de borboletinha, do pintinho amarelinho, eles não querem mais essas. Eles querem Chiquititas, eles querem Carrossel, funk, sertanejo. Lá na sala tem um que adora sertanejo. Aí ele já começa a cantar, já começa a dançar, então... (Professora do 3º ano).

Em seguida, perguntei a elas sobre o motivo da preocupação em levar para suas aulas, o que os alunos gostam, vivem e desejam, e a resposta foi:

Não sei. É um receio que eu tenho, particular. Dos olhares de fora. Das crianças não, elas adoram, participam. Os pais... de repente tem um pai que não gosta: “Uai você

³² Ao apresentar meu Projeto de Pesquisa para as professoras da escola pesquisada, durante um encontro de Formação Continuada, duas professoras se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Foi marcada uma reunião com as duas para que eu tirasse dúvidas e explicasse mais detalhadamente como seria a participação delas. A conversa que trago para o texto, é um fragmento desse *encontro* entre eu e as duas professoras. Porém, após essa reunião, apenas uma se manteve na pesquisa até o fim. A outra, não fez mais contato.

está indo pra escola pra aprender, pra estudar ou pra cantar funk, ou pra dançar?”
(Professora do 3º ano)

Por que a visão da escola é essa, né? É instruir o aluno na escrita, na leitura. Não a dançar, a cantar (Professora do 2º ano).

[...] a cantar a dançar: “Ué, mas você está indo pra escola pra estudar ou pra brincar?”. Aí pensa que é uma brincadeira, não pensam como uma aula (Professora do 3º ano).

Os pais acham que brincar... brincar aprende né? Para nós! Eles não. Eles acreditam que... (Professora do 2º ano).

Eles querem conteúdo, eles querem atividade no caderno. De repente a dança né... não é um conteúdo. Na visão deles, né? (Professora do 3º ano).

Existem duas questões que eu gostaria de trazer à tona sobre os discursos das professoras nesta conversa. A primeira questão está relacionada ao que eu havia citado na página anterior: os argumentos levantados pelas professoras que retratam o regime de verdade que instaura um modelo educacional que temos. A segunda questão se refere a vigilância dos pais em relação ao que os filhos aprendem na escola. Vejamos:

As duas questões se articulam pois estão intimamente relacionadas ao saber-poder. Em primeiro lugar, a ideia que se tem sobre ir para a escola para estudar, não significa simplesmente que o termo estudar “represente” uma ação específica, mas que o uso desta palavra produz um discurso sobre aquela ação. Nas palavras de Foucault:

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Assim, o discurso legitimado no jogo da relação saber-poder de constituição de verdades discursivas sobre o que se deve fazer na escola, exclui uma série de outros discursos que fogem à regra. Neste sentido, não se deve ir à escola para dançar, cantar e brincar. O discurso predominante na episteme Moderna traz a ideia de que o ato de estudar está inteiramente ligado às ações que envolvem determinadas áreas do conhecimento que são tidas como mais importantes, essenciais e principais. Ouso destacar a área da Linguagem (escrita e falada, a corporal não), as Ciências Exatas e as de cunho higienistas. Uma herança que Platão nos deixou de seu mundo inteligível. Por outro lado, rebaixado, negado, menos importante e profano, temos o corpo e a sensibilidade. Aqui, temos as áreas que possuem um maior vínculo com o corpo, a subjetividade, a expressão, a sensibilidade: Educação Física, Artes, Filosofia, etc. Porém, segundo as professoras, essa visão é dos pais e da escola. Mas se essa visão não é delas, porque não ensinar?

Entro então na segunda questão: a vigilância instaurada sobre as práticas das professoras não é uma vigilância qualquer, é uma vigilância hierárquica. Foucault (2014b) nos apresenta esse instrumento de coerção (vigilância hierárquica) presente nas instituições disciplinares. A vigilância hierarquizada, contínua e funcional, ocorre como:

[...] uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (FOUCAULT, 2014b, p. 173-174).

Ou seja, a fiscalização dos pais sobre o que seus filhos têm aprendido na escola, está imbricada em uma segunda fiscalização política, econômica e social que diz aos pais o que é preciso ser ensinado na escola para que seus filhos/as tenham êxito na vida profissional ou, mais honestamente, no mercado de trabalho.

Em um outro momento, em outra conversa com apenas uma das professoras, essa mesma problemática vem à tona, mas desta vez a vigilância hierárquica vem das próprias professoras da escola:

Em 2014 a gente iniciou um projeto do governo: Pacto Pela Alfabetização. Então a gente fazia as sequências didáticas. A gente tem momentos de estudo com os orientadores e a gente tinha uma sequência didática que a gente realizava com os alunos em sala de aula. Essas sequências didáticas movimentava muito os alunos e a escola também. Por que a gente precisa fazer atividades extra-classe. Eu fiz uma sequência didática que chama... que era do livro da Dona Maricota. E ela falava no livro sobre questões de alimentação, de frutas, verduras. Então eu saía aqui na escola para a gente ver as árvores frutíferas da escola. O cajueiro, tem o pé de seriguela... então a gente se movimentava muito na escola e no final dessa sequência tinha que fazer a culminância desse projeto. Então eu fiz uma salada de frutas aqui nesse refeitório. E aí o que que acontece? Às vezes as outras professoras olhavam: “tá uma bagunça a sala dela!”, “por que eles estão saindo?”, “eles estão indo pra cá, eles estão indo pra lá... e conversam...”. E a gente tinha que fazer bastante atividades em sala de aula para desenvolver esse projeto dessa sequência didática desse livro entendeu? (Professora do 2º ano).

É possível perceber com esse relato que não é apenas o *corpocriança* o alvo dessa vigilância constante. Dentro das instituições disciplinares, todos/as os/as envolvidos/as pertencem a essa rede de técnicas tanto exercendo o poder coercitivo de dominação, como estando – ao mesmo tempo – em lugar de sujeição. A vigilância, portanto, garante os desejados resultados de controle sobre os corpos dóceis de forma econômica e “humanística”, pois o corpo engendrou seu discurso de forma que se tornasse uma ação natural, comum, imperceptível.

Porém, é possível compreender que, ainda que a vigilância alcance à todos os indivíduos, sua maior eficiência está na hierarquia das relações de saber e poder que se estabelecem. Portanto, seus efeitos são concentrados sobre o *corpocriança*. Este corpo que

historicamente – como apresentei na seção anterior – ocupa um lugar inferior aos *corposadultos*.

As questões levantadas nesta seção, buscaram provocar tensões – ainda que de forma sucinta – sobre a constituição do *corpodocente* e sua relação com o processo de constituição do *corpocriança*. Tratam-se de relações de saber e poder que se estabelecem não apenas dentro da escola, mas na sociedade como um todo. Relações que se reforçam, se reciclam, se expandem. Como vimos, o *corpodocente* foi disciplinado (e assim se mantém constantemente) através de estratégias e técnicas que buscam um poder econômico cada vez maior sobre o corpo, e que nesse processo, funcionam como capturadores do *corpocriança*, que em um futuro não tão distante, continuarão o legado com os próximos corpos que virão ao mundo. Compreende-se, nesta pesquisa, que é impossível abordar a questão da dança, sem pensar antes o corpo.

Em termos gerais, nesta seção busquei apresentar os incômodos, as tensões e algumas questões que me constituíram enquanto pesquisadora, *corpodocente*, *corpoadulto* e também como *indivíduo* produzido por esta maquinaria moderna. Ao ler, escrever e conversar sobre este tema, algo me aconteceu: o pensar. Um pensar que segundo Larrosa (2014b) só é possível se nos abirmos a uma *experiência* individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Uma *experiência*:

[...] orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos. Não há outro resultado que não o próprio processo, o calor produzido pela fricção, a energia. E o que se aprende não é outra coisa senão o pensar: o que (nos) acontece ao ler, ao escrever, e ao conversar (LARROSA, 2014b, p. 168).

Pensar os espaços que o *corpocriança* ocupa na educação, na escola e na sociedade, me desorienta, desestabiliza, me desconstrói, me tira da zona de conforto que me encontrava. Porém, me faz assumir a responsabilidade de *desterritorializar* e *reterritorializar* minhas palavras, minhas ações, minhas incompreensões, meus pensamentos, minhas aulas, minha vida. Convida-me a pensar na possibilidade de recriar novas formas de constituição de subjetividade que possam quiçá, produzir novos modos de subjetivações, de expressões, de composições, de relações entre os *corpocrianças* e os *corpodocentes* no espaço escolar. Convido os meus leitores a se abrirem a desconstrução de suas práticas discursivas e não discursivas.

3 A DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: TERRITÓRIOS AGENCIADOS POR RELAÇÕES DE PODER

Ao traçar algumas das linhas descontínuas que tecem as redes que conectam o *corpocriança*, a educação e o *corpodocente*, pude perceber que: mais que pensar num futuro para esta problemática, é preciso “produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro” (GALLO, 2002, p. 170). Cartografar o *corpocriança* nos espaços e tempos da educação, possibilitou-me compreender como este corpo foi constituído a partir de relações de saber e poder e por isso é confinado à determinados discursos que reforçam e garantem *um* modo de conceber a infância. Nesse sentido, a escola – como espaço de confinamento disciplinar – é integrada por *dispositivos disciplinares* que garantem a captura do *corpocriança* para a produção de um corpo que atenda às necessidades de um modelo de sociedade pautada no capital. O corpo passa a ser disciplinado para atender essas necessidades, afastando-se cada vez mais de uma produção estética de si e negando formas de ser, pensar ou agir que fujam dos padrões impostos no decorrer de suas vidas.

Dentre os *dispositivos disciplinares* que compõem a organização escolar, encontramos o currículo. Porém, é preciso compreendermos que, para Foucault, *dispositivos* são:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...] O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Nesse sentido, o currículo escolar é um dos dispositivos que compõe a estrutura pedagógica, política e social da escola e que ao mesmo tempo, funciona como um dispositivo disciplinar, pois é a partir dele que os *corpodocentes* organizarão suas aulas, que a escola organizará suas atividades e que os órgãos de maiores instâncias garantirão os saberes e práticas a serem desenvolvidos a partir de um discurso que é efeito de relações de saber e poder.

Sendo assim, nesta seção me proponho a problematizar o currículo escolar como dispositivo não tão somente disciplinar, mas ao mesmo tempo, um dispositivo de saber e de poder, que garante determinados discursos sobre determinados saberes e práticas.

Dentre esses saberes e práticas, trago como problematização deste estudo a dança, com enfoque na educação. Ainda que em minha primeira seção eu não tenha me detido às

questões que permeiam as relações deste tema, reitero que os caminhos escolhidos para trilhar essa escrita, buscam compreender alguns dos principais elementos que envolvem a problemática levantada. Para tanto, algumas questões disparadoras do pensamento são levantadas, vejamos: como o currículo, sendo um dos dispositivos disciplinares da escola, captura o *corpocriança* nas atividades de dança? Quais as relações de saber-poder constituem os territórios da dança na escola? É possível pensar formas de disciplinamentos que possam constituir subjetividades *outras* para o *corpocriança*? Nesse sentido, foi preciso compreender a partir de Corazza (2002) e Kohan (2003), como se deu a constituição do *corpocriança* na Modernidade. Foi preciso pensar com Foucault (2014b), como esse *corpocriança* foi capturado pelo poder disciplinar. E agora, trago como proposta, movimentar o pensamento acerca das relações que atravessam o *corpocriança*, o currículo e a dança na escola.

Como percurso, apresento alguns possíveis territórios que a dança vem ocupando na educação a partir de autoras como Brasileiro (2009) e Chaves (2002), além de documentos orientativos disponibilizados pelo Governo Federal: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, considero o currículo como território agenciado por relações de saber-poder que dizem em seus discursos o que, como e quando dançar na escola. Na sequência, problematizo uma das mais conhecidas formas de ensino da dança que podemos encontrar nas escolas: a criação/produção coreográfica. Tenciono algumas questões sobre esta prática considerando-a – sem generalizar – como capturadora do *corpocriança* para um modelo de disciplinamento. Esse tencionamento é realizado tendo inspirações nos estudos da força dos dispositivos disciplinares na captura de corpos e mentes (FOUCAULT, 2014b) – que nega, impossibilita e desconsidera o ato criativo dos/as alunos/as. Por fim, trago pulsações, *desterritorializações* e linhas de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998) do *corpocriança* que mesmo sendo capturado, encontra escapes para resistir a essa teia de relações tão complexa, quanto frágil às subjetividades.

3.1 Territórios da dança na escolarização brasileira

Buscar os possíveis territórios da dança na educação e na escola, não significa – neste texto e à maneira que me proponho – fixar, enraizar ou confinar a dança a esses espaços, mas identificar os lugares que ela vem ocupando, as condições e as relações que a

constituíram em determinados espaços e tempos, bem como os discursos produzidos sobre o viés pedagógico.

Em primeiro lugar, não conseguiria dialogar sobre a dança sem antes *territorializá-la* a partir de meus *encontros* com ela. Há quem diga que dançar significa organizar movimentos corporais dentro de um determinado ritmo musical. Há também quem diga, que dançar é ter “molejo”, corpo mole, requebrado. Eu diria que dançar está além do que se pode definir. Eu diria que dançar é como sorrir, chorar, sentir. Dançar é acontecimento, é momento, é sentir e deixar com que o corpo traduza em movimentos o que se sente. Dançar é crença, é rito, mito e fé. Dançar é resistir, é provocar, é questionar. Eu diria que dançar é o que o “é” não consegue ser ou explicar. Para que eu não caia na armadilha de definir o indefinível, deixarei que minha escrita traduza mais este *encontro* que tenho com a dança e que ao mesmo tempo, produza mais uma das diversas formas de vivê-la, senti-la e experimentá-la.

Acredito que por ser indefinível a dança ganha “significações” distintas, podendo ser muitas vezes confundidas por “definições”. Nesse sentido, entendo como “significação”, toda forma de expressão encontrada na literatura consultada, como por exemplo: prática, fenômeno, atividade, conteúdo, etc. Significação no sentido de que seus usos, suas interpretações e os espaços que ocupa são múltiplos e levam consigo sentidos e signos distintos aos que dela fazem uso, vivência e experiência.

Os diferentes sentidos e significados que a dança tem, fazem com que seus territórios sejam múltiplos. Porém, neste texto, me proponho investigar e discutir apenas os territórios instaurados no campo da educação escolarizada, compreendendo o termo *território*, a partir de Guattari:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Nesse sentido, os territórios ocupados pela dança na educação, delimitaram – a partir de relações de saber e poder – comportamentos e investimentos em tempos e espaços distintos, produzindo discursos que garantem *uma* “identidade” para a dança escolar e que, ao mesmo tempo nega, exclui e invalida outras possibilidades de pensá-la.

A memória da dança no contexto educativo atual está marcada por apresentações em alguma data comemorativa. Fotos e registros sobre esta experiência representa facilmente a

ideia de uma escola que valoriza e incentiva a cultura. Mas qual o papel da dança nesses momentos? Quais investimentos são dados a ela nos espaços que ocupa na escola? É conhecimento? Colaborando com meus questionamentos sobre esta temática trago ainda, Brasileiro (2009, p. 09) com a pergunta: “Por que como conhecimento, a dança está presente em nossas vidas, mas não é um conhecimento escolarizado?”. Ao problematizarmos essas questões, podemos traçar possíveis territórios que ela vem ocupando na educação escolar brasileira no decorrer dos anos. Vejamos!

A dança na educação escolar brasileira vem sendo concebida como conteúdo nas disciplinas de Artes e Educação Física. Além desses componentes curriculares, ela pode ser encontrada, na educação infantil por exemplo, junto às atividades de recreação e aos jogos e brincadeiras cantadas. Mas onde ela certamente encontra solo fértil, são nas atividades extracurriculares, ou seja, nas apresentações de datas comemorativas ou em projetos desenvolvidos na/pela própria escola.

Encontramos a dança exercendo diferentes funções em espaços e tempos distintos. Autoras como Brasileiro (2009) e Chaves (2002) nos ajudarão a encontrar – a partir de autores que vêm se dedicando a estudar os processos de escolarização brasileira, especialmente sobre o ensino de Artes e Educação Física nos anos finais do século XIX e início do século XX – pistas da presença da dança na educação escolar brasileira. A partir disso, me proponho a dialogar neste texto, sobre as relações que a mesma estabelece com o currículo e com o *corpocriança*.

No que se refere às disciplinas de Artes e Educação Física – que são atualmente reconhecidas como componentes curriculares da Educação Básica Nacional³³ – a dança ganha diferentes significados conforme o processo histórico em que essas disciplinas se encontravam. Ou seja, a dança funcionava como ferramenta para atender um modelo de sociedade, o qual veremos a seguir.

No período entre o final do século XIX e início do século XX, o ensino da Educação Física e Artes – então chamadas de ginástica e desenho e canto, respectivamente – foi constituído a partir de princípios civilizatórios. A escolarização no Brasil, passava por um processo de reforma, o qual tinha como principal interesse intervir o quanto mais profundo possível na formação das crianças: “civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais da prosperidade do Estado” (VAGO, 2002, p. 13). Nesse sentido, matérias como: desenho, música, trabalhos manuais, exercícios físicos e

³³ Apresentados na Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Capítulo II – Da Educação Básica (BRASIL, 1996).

ginástica, integram os componentes curriculares de Educação Física e de Artes ao longo desse processo (BRASILEIRO, 2009).

No que se refere às matérias que envolviam o campo da Educação Física, a dança se mostrou discreta. Ela esteve associada aos exercícios físicos e ginástica. Não era vista de forma marcante, não era considerada uma prática ou conhecimento necessário e obrigatório, mas dá suas primeiras pistas de existência ao ser compreendida como prática corporal que contribuía com a produção de um corpo eficiente. Porém, ela esteve mais presente nos conteúdos ligados ao ensino das mulheres “por entender que possuía gestos feminilizantes, suaves, belos, não viris” (BRASILEIRO, 2009, p. 26).

Para os homens, os conteúdos voltados para o campo da Educação Física referiam-se aos exercícios militares, preparação física para servir a pátria. Nesse sentido, os exercícios exigiam ritmos e contagens, o que se associavam às danças pírricas, que eram danças de guerreiros, de batalhões de guerra, de combates (BRASILEIRO, 2009).

Percebemos então, que os territórios que constituíram a dança na Educação Física escolar, foram sempre voltados às práticas corporais, ao disciplinamento do corpo, à garantia de uma moral necessária à sociedade moderna que vinha se instaurando no país. Em Artes, isso não foi diferente. Os conteúdos que prevaleciam nesta área eram o desenho e o canto. Nesse caso, a dança esteve intimamente ligada ao canto.

Chaves (2002) nos apresenta em sua dissertação, um arquivo mineiro com as instruções para a Escola Infantil datado em 1912. Segundo a autora, neste documento aparece o primeiro registro sobre a dança como conteúdo escolar. Este conteúdo fazia parte da disciplina de Canto, Danças e Jogos:

Vão cantar naturalmente, imitando a sua professora, aprendendo com ella a modular a voz e fazendo um exercício dos mais necessários à sua educação physica. O que convém attender é à escolha de peças apropriadas à idade, ao gosto e ao desenvolvimento dos alumnos, de modo a despertar prazer e interesse nessa disciplina, sendo muito importante que não se lhes dêem a cantar coisas banaes, sem arte, quer na musica quer nos versos, prejudicando a parte esthetica do ensino. Nos jogos e nas danças não se tenha em vista somente a recreação, e por isso convém sempre que todos os exercícios se façam methodicamente, com hygiene, e disciplina, educando mais que tudo os sentidos, o trato social e as boas maneiras do alumno, quando entregue livremente ás expansões infantis (MINAS GERAIS *apud* CHAVES, 2002, p. 67).

Embora este documento faça parte dos arquivos históricos do estado de Minas Gerais, a autora garante que outros documentos aos quais teve acesso para a pesquisa, se assemelham a essa mesma ideia, como por exemplo a organização de um programa para essa mesma disciplina, organizado por séries:

Primeira série: - Dançados de movimentos faceis, para um par ou pequeno grupo, que não fiquem. Segunda série: - Dançados faceis combinados com o canto, para uma parte da classe ou toda ella. Terceira série: - Bailados e outras danças em que tome parte toda a classe. Quarta série: - Danças de movimentos graciosos e de mais difficil execução, combinados ou não com o canto³⁴ (CHAVES, 2002, p. 68).

Diante disto, podemos observar em termos históricos, no que tange à Educação Física e Artes, que a dança foi pensada e utilizada como ferramenta pedagógica para dar, mais precisamente ao *corpocriança*, uma ordem, uma postura adequada e atitudes corretas, com o propósito de produzir corpos civilizados e educados que representassem e servissem nosso país, que se encontrava em processo de crescimento. Aos poucos, ela foi ocupando diferentes territórios na escola, seja por via dos exercícios físicos e da ginástica, seja por meio dos cantos, das danças populares e especialmente das apresentações nas festividades escolares.

Acompanhando o desenvolvimento do ensino da dança no Brasil, podemos perceber maiores enfoques como conteúdo da Educação Física e Artes, a partir de documentos produzidos pelo Governo Federal, que emergem entre os anos de 1997 e 2002. O Ministério da Educação (MEC) publicou um bloco de documentos organizacionais para o currículo do Ensino Fundamental e Médio chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não obrigatório por lei. Essa publicação visa cumprir o que determina o Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que traz a seguinte orientação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Diante dessa orientação prevista pela LDBEN, os PCNs são criados e tornam-se documentos orientativos que servem de auxílio para a organização, produção e manutenção de objetivos, conteúdos e didática de ensino para professores e professoras de Ensino Fundamental e, posteriormente, Médio. Segundo Brasileiro (2009) os PCNs ganharam importância na caracterização das áreas nos currículos escolares. Esse bloco de documentos ganhou *status* de organização curricular em muitas regiões do Brasil, porém, foi alvo de muitas críticas de especialistas do campo da Educação por não apresentarem, em alguns casos, os avanços que as áreas vinham desenvolvendo, além de equívocos teóricos importantes.

³⁴ Decreto n. 3.405, de 15 de janeiro de 1912. Aprova o programa de ensino dos grupos escolares e demais escolas públicas primárias do Estado. Além da Cadeira de canto, danças e jogos, havia a Cadeira de hygiene e gymnastica, dissociada dos jogos e danças que posteriormente passaram a fazer parte juntamente com a ginástica da Cadeira de Exercícios Físicos (CHAVES, 2002, p. 68).

Desde sua criação (1997 a 2002) os PCNs funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração de propostas curriculares de escolas, até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que nesse período já estavam sendo constituídas.

Por sua vez, o processo de definição das DCNs se deu a partir da Lei 9.131/95 e da LDBEN, que fixaram conteúdos mínimos para a Educação Básica, ficando o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsáveis por assegurar a formação nacional comum por meio das DCNs.

Em decorrência dessas orientações, foram aprovadas, em 1998, pelo CNE, as primeiras DCNs para a Educação Básica. Essas diretrizes visavam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Após a formulação de 1998, houve a necessidade de fazer duas revisões: a primeira foi finalizada em 2006 e a segunda em 2013. Essas revisões foram feitas devido a demandas políticas e sociais que emergiam na Educação brasileira, como: o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. Além disso, estão inclusos na última versão (2013) instrumentos que possibilitam uma formação de qualidade correspondente à idade e nível de aprendizagem, respeitando as diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. A exemplo disso, veremos na próxima subseção, a abrangência deste documento, quanto as especificidades de ensino sob o ponto de vista da diversidade (BRASIL, 2009, 2013).

Um último documento a emergir no cenário das políticas curriculares para a Educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, que foi homologada por meio da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 no Diário Oficial da União (DOU)³⁶, pelo atual ministro da Educação, Mendonça Filho. Trata-se de:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, s/d, grifos do documento).

Dito isto, apresento, a seguir, tais documentos para que possamos traçar alguns dos possíveis territórios da dança na Educação escolar, tendo como enfoque as séries iniciais do

³⁵ Tendo nesta primeira versão orientação apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

³⁶ Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Publicado no DOU de 22 de dezembro de 2017, p. 41-44.

Ensino Fundamental³⁷. Conforme vimos acima, a dança se constituiu como conteúdo de dois componentes curriculares, sendo eles: Artes e Educação Física. Nesse sentido, busquei nos PCNs, nas DCNs e na recente BNCC, registros que mencionem, apresentem ou busquem organizar os saberes sobre a dança, considerando que: os PCNs em certa medida, ganharam e ainda ganham a atenção de professores/as da educação básica; as DCNs são as responsáveis por estabelecer a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras; e a BNCC define, normativamente, o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, consideradas essenciais, que todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.³⁸

3.2 Educação Física e Artes: territórios agenciados por políticas curriculares (PCNs, DCNs e BNCC)

Considero ser necessário, a princípio, realizar uma breve apresentação de como os PCNs, as DCNs e a BNCC estão organizados em seus respectivos níveis de ensino:

→ **PCNs:** são documentos específicos para o Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Fundamental eles são subdivididos por módulos referentes a cada disciplina, sendo: *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física*; e módulos referentes aos temas transversais: *ética, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual*. Este último (temas transversais) se propõe a articular a vida cidadã dos alunos e alunas com as disciplinas. Já nos PCNs para o Ensino Médio, os módulos são divididos por áreas que tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo, sendo: *linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias* (BRASIL, 2000).

³⁷ Considerando: a expansão da Educação Básica; a análise a que me proponho fazer em três documentos; e a amplitude de tais documentos, delimito a busca às séries iniciais do Ensino Fundamental, por ser esta a fase de ensino em que se encontra a turma do 2º ano, a qual acompanhei na escola pesquisada. Portanto, o levantamento que será feito sobre fase, poderá subsidiar os diálogos posteriores nesta dissertação.

³⁸ É importante considerarmos que as DCNs, em sua última versão, utilizaram os PCNs como documento norteador para avançar nas discussões sobre uma base nacional comum. Nesse sentido, a BNCC foi elaborada à luz do que diz os PCNs e as DCNs. Porém, ainda que tenhamos em mãos um documento recente, como a BNCC, os PCNs não foram descartados nesta pesquisa, por ser compreendido como um documento que direcionou (sem generalizar) a prática pedagógica de muitos professores/as de nosso país. Talvez, daqui para frente, os PCNs já entrem em desuso (o que já aconteceu em muitas áreas antes mesmo da criação da BNCC), dando espaço – obrigatoriamente – para a BNCC.

→ **DCNs:** a última versão atualizada das DCNs, além de apresentar as Diretrizes Gerais para Educação Básica em suas respectivas etapas (Educação Infantil, Fundamental e Médio), também apresentam as diretrizes e resoluções para outras modalidades da Educação. Nesse sentido, o documento é organizado da seguinte forma: *DCNs Gerais para a Educação Básica, Revisão das DCNs para a Educação Infantil, DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, DCNs para o Ensino Médio, DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica para a modalidade de Educação Especial, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), DCNs para a Educação Escolar Indígena, Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, DCNs para a Educação Escolar Quilombola, DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* (BRASIL, 2013).

→ **BNCC:** este documento está estruturado em sua última versão (que foi homologada pela Resolução nº 2, de 22 dezembro de 2017) de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, sendo apresentados nesta versão, apenas os detalhes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental³⁹. A Etapa da Educação Infantil é dividida em basicamente três eixos: 1. Os campos de experiências; 2. Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para a Educação Infantil; 3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Já a Etapa do Ensino Fundamental é dividida por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), contendo em seu interior as disciplinas que correspondem a cada área (*Linguagens*: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; *Matemática*: Matemática; *Ciências da Natureza*: Ciências; *Ciências Humanas*: Geografia e História; *Ensino Religioso*: Ensino Religioso). Cada disciplina é abordada levando em consideração *anos iniciais* e *anos finais* do Ensino Fundamental (BRASIL, s/d).

³⁹ Segundo consta na BNCC “o detalhamento relativo ao Ensino Médio comporá essa estrutura posteriormente, quando da aprovação do documento referente a essa etapa” (BRASIL, s/d, p. 23).

Em termos gerais, tanto as DCNs quanto a BNCC são documentos normativos, portanto, obrigatórios. Já os PCNs não são documentos obrigatórios, mas sim um material que auxiliou, por muitos anos, o/a professor/a “na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica” (BRASIL, 1997c, p. 10), por isso poderia ser utilizado conforme a necessidade de cada realidade e de cada momento. Isso não significa que hoje não continuem sendo utilizados, porém, a BNCC além de abordar questões relacionadas a organização dos conteúdos, objetivos, avaliações e metodologias para cada disciplina, avança no sentido de incluir temas que nos PCNs não haviam, mas que ganharam espaço e discussões sobre sua obrigatoriedade, como é o caso dos:

[...] direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, s/d, p. 19-20).

Ao apresentar acima a estrutura de cada documento analisado, inicio agora a apresentação dos territórios que a dança vem ocupando em cada um deles, tentando identificar as possíveis conexões, distanciamentos, avanços ou retrocessos quanto a sua “utilização” no currículo escolar (enquanto conhecimento capturado pelas políticas curriculares).

Nos **PCNs** do Ensino Fundamental podemos encontrar a dança nas disciplinas de Educação Física e Arte. Para a **Educação Física** a proposta está dividida em três blocos: 1. *Esportes, jogos, lutas e ginástica*; 2. *Atividades rítmicas e expressivas*; 3. *Conhecimentos sobre o corpo*. Segundo o que consta no próprio documento “os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades” (BRASIL, 1997b, p. 35). No documento de **Arte** os conteúdos não aparecem subdivididos em blocos, como o da Educação Física, porém são pensados e formulados a partir das linguagens da arte (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança). Como conteúdos o documento propõe:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e

suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1998a, p. 52).

Buscando a dança no PCN de Educação Física, é possível encontrá-la dentro do bloco 2: *Atividades Rítmicas e Expressivas*. Neste bloco, inclui-se todo tipo de manifestação da cultura corporal que tenha como característica a expressividade e comunicação a partir de gestos que são estimulados por músicas e sons. A exemplo, o documento traz as danças e as brincadeiras cantadas, e ainda ressalta que:

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística (BRASIL, 1997b, p. 38-39).

A concepção de dança neste documento tenta agregar seus sentidos múltiplos. A indicação ao documento de Arte busca fazer com que o /a professor/a mantenha vínculos com outras disciplinas, intencionando-se, assim, a interdisciplinaridade. É fato que todas as práticas da cultura corporal, em maior ou menor escala, possuem expressividade, ritmo e comunicação corporal, os quais são desenvolvidos por cada indivíduo por meio de suas vivências individuais e coletivas. Porém, conforme cito mais acima, o documento salienta que a característica específica deste bloco de conteúdos está relacionada aos estímulos dessas habilidades por meio de sons e músicas. Dessa forma, por meio das danças, mímicas e brincadeiras cantadas os alunos poderão encontrar “mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo” (BRASIL, 1998b, p. 71).

Avançando, o documento salienta a importância da valorização cultural das danças brasileiras, levantando fortes críticas sobre o que vinha sendo ensinado nas aulas de Educação Física em relação às práticas de técnicas de ginástica e em alguns casos danças europeias e americanas (BRASIL, 1997b). O documento dá sequência apresentando uma multiplicidade de categorias de danças, entre elas:

Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que se vêem pela televisão. [...] Nas cidades existem danças como o funk, o rap, o hip-hop, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Existem também as danças eruditas como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e são geralmente ensinadas em escolas e academias. Nas cidades do Nordeste e Norte do país, existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a timbalada ou o olodum, por exemplo (BRASIL, 1997b, p.39).

Reforçando esta mesma ideia, o documento em questão sugere mais adiante, uma lista de danças e atividades rítmicas e expressivas que podem ser abordadas nas aulas de Educação Física de forma adaptada a cada contexto:

- danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bambameu-boi, maracatu, xaxado, etc.;
- danças urbanas: rap, funk, break, pagode, danças de salão;
- danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, jazz;
- danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba;
- lengalengas;
- brincadeiras de roda, cirandas;
- escravos-de-jó (BRASIL, 1997b, p. 40).

A multiplicidade de danças apresentadas no documento, enchem os olhos e apaziguam a alma. Poderíamos fazer a seguinte pergunta de forma retórica: Com tanta diversidade de danças, por que os/as professores/as não ensinam a dança em suas aulas de Educação Física? E mais: Por que nos deparamos com professores/as de Educação Física que não sabem dançar ou ensinar dança? A pausa para esses questionamentos e provocações é necessária para que mais adiante possamos avançar sobre essa questão que está intimamente relacionada ao objetivo desta pesquisa⁴⁰. Sigamos!

Em Arte, não há conteúdos que mencionem a dança, porém, como citei mais acima, os conteúdos propostos são discutidos dentro de cada linguagem artística, dentre elas, encontramos a *Dança*. Em Arte, a dança é vista como uma atividade que desenvolve no/a aluno/a, a compreensão de sua capacidade em se movimentar, bem como, o entendimento de como seu corpo funciona. Segundo o documento, um dos objetivos educacionais da dança é “a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano” (BRASIL, 1997a, p.49). Esses saberes sobre si devem estar integrados aos outros corpos, exercitando a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade entre os mesmos.

Diferente do PCN de Educação Física, em Arte não há sugestões de modalidades ou categorias rítmicas. Porém, há três blocos de saberes sobre a dança que devem ser considerados: *a dança na expressão e na comunicação humana, a dança como manifestação coletiva e a dança como produto cultural e apreciação estética*. Esses três eixos, buscam compreender a dança em suas diferentes dimensões relacionando-as com o conhecimento e reconhecimento dos corpos que dançam.

Já nas DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a dança é encontrada, num primeiro momento, dentro do tópico “**A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade**” (o qual se hospeda dentro do tópico “5. Currículo”). Este tópico traz a

⁴⁰ Retomarei essas questões ao me dedicar na 4ª seção desta dissertação à problematização do modelo unitizado de ensino da dança nas escolas.

discussão sobre a complementariedade da base nacional comum no currículo do Ensino Fundamental. Segundo o texto desse documento, a base nacional comum deve ser complementada em cada sistema de ensino escolar por uma parte diversificada, as quais devem ser considerados como um todo e não como dois blocos distintos. Nesse sentido ao tratar a música como um conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, o texto enfatiza que este conteúdo não é exclusivo e que, por isso, deve compreender também as Artes Visuais, o Teatro e a *Dança*⁴¹, que nesse caso, seria o complemento da base nacional comum (BRASIL, 2013).

Por se tratar de um documento com caráter mais amplo, ou seja, um documento normatizador de diretrizes para as modalidades de ensino na Educação brasileira, a dança só é citada neste trecho do texto (no que se refere especificamente ao Ensino Fundamental). Ainda assim, podemos pensar que seu reconhecimento enquanto componente de Arte (mesmo não sendo obrigatória naquele período), contribuiu para que ganhasse espaço na BNCC, como veremos a seguir.

Na **BNCC**, ao buscarmos referências à dança na *Etapa do Ensino Fundamental*, a encontramos nas disciplinas de Arte e Educação Física, dentro da área de conhecimento *Linguagens*. Assim como trazem os PCNs, em **Arte** a dança é apresentada como uma *unidade temática* enquanto linguagem artística, compondo com as Artes Visuais, Música e Teatro. Segundo o texto de apresentação, o componente curricular Arte está “centrado” nessas linguagens.

O documento apresenta seis dimensões do conhecimento, as quais devem ser articuladas à abordagem de cada linguagem, perpassando as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. A proposta é que essas dimensões sejam desenvolvidas de forma indissociável, simultânea e sem hierarquias, caracterizando a singularidade da experiência artística. Essas dimensões são: *criação* (refere-se ao fazer artístico), *crítica* (refere-se as impressões da arte), *estesia* (refere-se as experiências das sensibilidades), *expressão* (refere-se à exteriorização das sensibilidades artísticas), *fruição* (refere-se ao abrir-se para as expressões artísticas) e *reflexão* (refere-se à construção de argumentos sobre as diferentes experiências artísticas) (BRASIL, s/d).

⁴¹ O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 regulamenta o ensino da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Arte nos diversos níveis da Educação Básica. Porém, mais recentemente o § 6º do art. 26 foi alterado pela Lei nº 13.278/2016 que inclui também as artes visuais, a **dança** e o teatro como conteúdos obrigatórios do componente curricular de ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica. Nesse sentido, o texto em questão, torna-se desatualizado, pois a dança, bem como, os demais conteúdos citados, não devem ser considerados como complemento, mas sim, como obrigatórios no componente curricular de ensino da Arte.

O documento apresenta na sequência, cada linguagem e suas especificidades. No que tange a dança, o texto a apresenta como prática artística constituída pelo pensamento e sentimento do corpo. Propõe articular os processos cognitivos e as experiências sensíveis ao movimento dançado, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Nesse sentido, ao articular tais aspectos ao seu próprio contexto:

[...] os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, s/d, p. 193).

É possível perceber neste documento, os avanços que o conteúdo dança teve na disciplina de Arte, em relação aos PCNs. A busca por reforçar a relação dos conteúdos propostos pela base, ao contexto que a mesma será ensinada, é visível em diversos momentos do texto. Outra questão que chama a atenção é a persistência em articular os conteúdos e as linguagens umas com as outras, ou seja, não desenvolvê-las de forma fragmentada ou distantes, pois a compreensão que se têm sobre a Arte, neste documento, é que as experiências são múltiplas, cambiantes, flexíveis, móveis. A exemplo disso, trago um fragmento do texto:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance* (BRASIL, s/d, p. 194, grifo do documento).

Outra diferença constatada é que, além das *unidades temáticas* (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), foi pensada uma última, chamada de *Artes Integradas*, na qual explora as relações entre as diferentes linguagens, inclusive as que possibilitam o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesta unidade, também ganha ênfase as discussões sobre as relações étnico-raciais e a cultura indígena, atendendo o § 2º do Art. 26-A da Lei nº 11.645⁴², de 10 de março de 2008, que determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes e de Literatura e História Brasileiras. Essa temática é enfatizada dentro dessa *unidade temática*, no bloco de *Habilidades*:

⁴² Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, s/d, p. 201 e 209).

Em relação à **Educação Física**, a dança também se encontra como uma das *unidades temáticas* dentre outras seis. Como componente curricular, a Educação Física tematiza as práticas corporais em suas diferentes possibilidades (codificação e significação social), produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história, ou seja, relaciona o movimento humano com a cultura em que está inserido.

Nesse sentido, a dança como *unidade temática* da Educação Física, aproxima-se, com maior intensidade, às questões do movimento, da motricidade humana, às habilidades motoras e ao contexto das relações do movimento com o contexto cultural do corpo. Sendo assim, a dança “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (BRASIL, s/d, p. 216).

De modo geral, a Educação Física considera ser importante ter critérios de progressão do conhecimento como por exemplo, organizar sequencialmente os elementos específicos das diferentes práticas corporais considerando as características dos sujeitos e os contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, os conteúdos (*objetos de conhecimento*) de dança devem ser organizados conforme a ocorrência social de sua prática e conforme as esferas sociais da região em que se encontram os sujeitos envolvidos, podendo abranger para as esferas nacionais e mundiais. Exemplo: danças do contexto comunitário e regional (1º e 2º ano); danças do Brasil e do mundo ou danças de matriz indígena e africana (3º ao 5º ano); danças urbanas (6º e 7º ano); danças de salão (8º e 9º ano).

Assim como foi observado em Arte, na Educação Física também foram inseridos os temas sobre relações étnico-raciais e povos indígenas, mesmo que este tema não seja obrigatório nessa área como é em Arte. Outra mudança foi sobre o nome utilizado para se referir a dança. Nos PCNs, a dança era reconhecida como “Atividades Rítmicas e Expressivas”, na BNCC ela é apresentada como *unidade temática* cujo nome é *Dança*. Particularmente considero que essa mudança de “nomes” foi um avanço que o novo documento trouxe, pois, o termo “dança” passa a ser ambientalizado na escola e conseqüentemente naturalizado enquanto conteúdo da Educação Física em que meninas e **meninos** aprendem. Posiciono-me em relação a essa questão, por vivenciar essa resistência por parte dos meninos quando ouvem a palavra “dança”, enquanto “atividades rítmicas” os remetiam a uma outra representação do que iriam fazer e não se mostravam resistentes. Nesse

sentido, é importante que nós professores potencializemos nossos alunos a desconstruírem esses preconceitos quanto a que gênero pertence determinada prática, conteúdo, tema.

De modo geral, os PCNs de Educação Física e Arte, as DCNs, bem como a BNCC, são documentos extensos e trazem consigo um leque de temas e discussões entre a educação e a dança. Porém, minha proposta não é esmiuçá-los em termos mais abrangentes. A ideia de buscá-los como fonte de análise deu-se por conta dos registros históricos que tratam esses documentos como um dos mais acessíveis aos/as professores/as da educação básica, e também como documentos normativos do Governo Federal e seus respectivos representantes, garantidos por lei dentro do que prevê a LDBEN 9.394/96.

Após a leitura desses documentos, algumas considerações devem ser pontuadas. Podemos observar que no território da Educação Física, seja nos PCNs ou na BNCC, a dança ganha diferentes nomes, sentidos e significados. Neste “pacote” foi possível identificar a dança sob o enfoque de categorias rítmicas, as mímicas e as brincadeiras/jogos ritmados e cantados. Esse território se mostra bastante incoerente e frágil do ponto de vista teórico e filosófico. Isso não quer dizer que seja um problema teórico do campo da Educação Física, mas sim dos documentos em questão. Documentos estes, que passaram e ainda passarão pelas mãos de professores/as da Educação Básica, do Ensino Superior e de acadêmicos/as dos cursos de formação de professores de Educação Física. Documentos que foram produzidos por representantes da área da Educação e da Educação Física, como orientativos, referencial e agora normativo/obrigatório e que por esse motivo ganharam status de verdadeiros, são “confiáveis”.

Quanto a incoerência e fragilidade do território em questão, saliento a dificuldade que a dança enfrenta ao ser ignorada, menosprezada, negada como conhecimento nas aulas da Educação Física, pelo fato da mesma ser compreendida de *uma* forma. Ainda que o documento considere múltiplos aspectos que esta prática possa contribuir, seu uso ainda acaba sendo como ferramenta para algo, ou seja, a dança não é vivenciada nas aulas de Educação Física como conhecimento em sua própria natureza, em sua forma ontológica, com seus significados próprios.

Já em Arte, foi possível notar um outro olhar sobre esta prática, ou seja, a dança é considerada como linguagem própria. No PCN de Arte para o terceiro e quarto ciclos, em especial, algumas questões são levantadas quanto a sua compreensão. Dentre elas destaco a seguinte:

Muitas vezes, a dança é sinônimo de código (balé clássico, moderno, contemporâneo), de “coreografia pronta” (geralmente para ser apresentada em

festivais e festas), de estilo musical (por exemplo, funk, rap, reggae, street dance, dance). Esta última merece destaque, pois há forte relação nessa faixa etária entre dança e música, sendo a segunda um dos principais elementos motivadores para aulas de Dança. Se por um lado a música estimula os movimentos, a dança, por outro, pode também restringi-los, pois a sociedade já tem modelos de danças que se “encaixam” a certos estilos de música (BRASIL, 1998a, p. 73).

Nesse contexto, é perceptível os avanços sobre esta temática no campo das artes desde aquele período – 1998 –, enquanto na Educação Física, é reforçado um modelo de ensino⁴³ (pautado em categorias de dança, composição coreográfica e reprodução de movimentos), dificultando o trabalho criativo em nossas aulas, pois a tarefa maior passa a ser primeiramente vencer as barreiras impostas tanto pela sociedade, quanto pelos próprios professores da área.

Essas questões foram vivenciadas por mim nos momentos em que passei pela Universidade, tanto como acadêmica, quanto como professora. A ideia de pensar no ensino da dança na escola a partir de danças “prontas” (ou modalidades rítmicas), gera um leque de dificuldades e inquietações. Por um lado, é necessário vivenciar, desenvolver e praticar determinadas técnicas do ponto de vista prático para que antes de ensinarmos os alunos, possamos aprender sobre elas. Por outro lado, os cursos de formação de professores em Educação Física não detêm uma carga horária suficiente para que isso ocorra, ou seja, o/a futuro/a professor/a sai da graduação, sem ter o domínio prático dessa multiplicidade de danças – com exceção daqueles que possuem experiências corporais com algumas delas, como foi o meu caso – o que acarreta numa desmotivação para o ensino desta prática nas escolas, pois a ênfase para o ensino da mesma está sob o viés das modalidades ou categorias de danças.

Diante desta problemática que vivenciei enquanto discente no curso de Educação Física e considerando minha experiência externa com a dança, levantei questionamento sobre as condições que possibilitaram com que nossos discursos e práticas não sejam imanentes. Questiono, assim, as relações de saber e poder que ordenam, regulam, controlam os saberes e fazeres do currículo de dança nos cotidianos escolares.

Ao me debruçar sobre pesquisas, textos e documentos que discutem esta temática, pude perceber que os mesmos, reforçam um modelo de ensino da dança na escola, a partir de produções coreográficas ou vivências de modalidades de dança. São poucos os trabalhos que se dedicaram a desconstruir esse modelo de ensino, porém existem, e estarão presentes nesta pesquisa como composição para produzirmos juntos agenciamentos que rompam com esse modelo estrutural.

⁴³ Problematizarei sobre este modelo na subseção 4.3.

3.3 A dança no currículo escolar: território agenciado por relações de poder

Após dedicar-me a investigar os documentos orientativos propostos pelo Governo Federal – e suas políticas curriculares – como agenciadores dos territórios da dança na educação escolar, me coloco neste momento, entre todos esses dispositivos que mais do que orientar, propor ou garantir qualitativamente o ensino, funcionam também como reguladores biopolíticos⁴⁴ da educação escolar. Assim, podemos incluir neste meio o currículo, pois os documentos analisados na seção anterior são produzidos a partir de uma política curricular que “geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres” (SILVA, 2010, p. 11), constituindo formas de regulação social produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Em outras palavras: “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 2011, p. 174).

Nesta perspectiva, pretendo nesta seção, problematizar o currículo escolar enquanto território que produz discursos sobre a dança. Discursos que são agenciados por relações de poder, que produzem formas de se pensar a dança na escola, pautadas em concepções estáticas e essencialistas de cultura garantindo apenas *um* modo de conceber a dança e conseqüentemente o corpo, pois o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo, e ambos produzem práticas de significações culturais.

A princípio, é preciso compreendermos como o currículo vem sendo constituído no meio educacional. Para tanto, utilizarei como fonte teórica os estudos de Silva (1999; 2010), que se dedicou a traçar em suas obras os discursos produzidos sobre o campo do currículo, questionando como o currículo vem sendo estudado em diferentes teorias e as relações de poder que o mesmo vem constituindo ao longo dos tempos.

Bem, para compreendermos como o currículo vem se constituindo dentro de cada teoria, é preciso ter em mente que independente de qual sejam essas teorias, a questão central que move um pensar sobre o currículo, refere-se à “o que ensinar?”. Nesse sentido, é preciso que cada teoria trace critérios de seleção que justifiquem o que será ensinado ou não. Nesse movimento, outra questão deve ser levantada a fim de subsidiar a questão anterior, que é “o

⁴⁴ A biopolítica na perspectiva foucaultiana, está relacionada a uma espécie de “grande medicina social” que se aplica à população a fim de governar a vida: a vida faz, portanto, parte do campo do poder” (REVEL, 2005, p. 27).

que os seguidores deste currículo devem se tornar?”, afinal, como alerta Silva (1999), é função do currículo modificar as pessoas que o seguem.

É possível compreendermos então, que cada teoria irá pensar num currículo que atenda seus ideais, suas visões sobre a sociedade, suas questões filosóficas, suas necessidades, suas identidades e subjetividades. Se cada teoria possui sua própria identidade, isso significa que cada uma irá selecionar o que acreditam ser importante, privilegiar um tipo de conhecimento e destacar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo também é uma questão de poder (SILVA, 1999).

Silva (1999; 2010), apresenta de forma simplificada quatro visões de currículo e de teoria curricular: sendo as teorias *tradicionais* (ou humanistas), as teorias *tecnicistas*, as *teorias críticas* e as teorias *pós-críticas* (ou pós-estruturalistas). Grosso modo, os contrastes entre elas se dão de acordo com o contexto histórico em que cada uma emerge, porém, o autor distingue-as tomando da seguinte forma:

Teorias tradicionais (ou humanistas): baseia-se numa concepção conservadora da cultura e do conhecimento. O currículo é pensado nestas teorias, como um conjunto de fatos, de conhecimentos e informações que foram selecionados dentro de um rol cultural mais amplo da sociedade. A cultura e o conhecimento, possuem caráter estático e inercial, ou seja, “a cultura ‘é’, a cultura não é feita, não se transforma” (SILVA, 2010, p. 14).

Teorias tecnicistas: muito similar à tradicional, concentram-se nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se à atividade técnica de “como fazer” o currículo. Enfatizam as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação.

Teorias críticas: colocam em questão os arranjos sociais e educacionais, preocupando-se em desenvolver conceitos que nos permitam entender o que o currículo faz. Baseia-se numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, nesse sentido, o currículo reflete e reproduz essa estrutura, garantindo seus ideais e alimentando seu poder.

Teorias pós-críticas (ou pós-estruturalistas): enfatizam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, porém, não um poder centralizado, como é visto pelas teorias críticas, mas um poder espalhado por toda a rede social. Enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação. Baseia-se numa visão dinâmica da cultura enquanto produção constante da mesma. Esse trabalho de produção da cultura se dá “num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e de poder” (SILVA, 2010, p. 17).

Diante deste panorama, proponho pensar o currículo numa concepção pós-crítica. Ao considerarmos que o currículo é agenciado por relações de poder, Popkewitz (2011) nos diz então, que o currículo pode ser visto como uma invenção da Modernidade que tem como interesse regular e disciplinar o indivíduo sob diferentes formas de conhecimento. Este pensamento vem ao encontro do que as teorias *pós-críticas* acreditam, pois considera as relações de poder que se estabelecem na sociedade, as quais garantem determinados conhecimentos no currículo escolar e negam outros. Não é de se admirar por exemplo, que dentre as disciplinas do currículo escolar, as que trabalham mais efetivamente com o movimento, a expressividade e a subjetividade, sejam consideradas como menos importantes, obtendo assim uma carga horária menor do que as demais. Além do mais, é preciso fazer com que essas disciplinas (menos importantes) sejam justificadas sob o viés da racionalidade, afinal de contas, quem vai precisar da dança para entrar no mercado de trabalho?

Compreender o currículo em sua forma fechada, tabulada, gradeada, engessada, nos mantém reféns de um pensamento tradicionalista de currículo. Um pensamento que diz “é assim mesmo”, “a sociedade exige isso ou aquilo”, “não tem como ser diferente”, é conformar-se com um modelo de sociedade que cada vez mais nos empurram e nos fazem empurrar a nós mesmos à um futuro desigual, segregador, indiferente.

Esse modelo curricular não considera a diferença, as singularidades as subjetividades. Isso acaba gerando ou alimentando problemas sociais que resvalam para todos os campos sociais, inevitavelmente. As concepções estáticas e essencialistas de cultura e as concepções realistas do conhecimento que compõem o pensamento hegemônico sobre o currículo desconsideram que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, “que *são*, na verdade, relações sociais” (SILVA, 2010, p. 16). Nesse sentido, embora a teoria e os documentos orientativos reforcem a ideia de articulação entre educação, sociedade e cultura, na “prática” nem sempre é isso que vemos.

Essa problemática me remete aos *encontros* que tive na escola que habitei durante os quatro meses de pesquisa. Após uma conversa que tive com a coordenadora pedagógica, voltei para minha casa enfraquecida e desacreditada com a pesquisa, com a pós-graduação, com a dança, com a educação. Durante toda minha vida, nunca me senti desacreditada da dança como me senti naquele dia. Senti-me “mais uma” entre tantos/as que chegaram naquela escola em busca de “dados” para alimentar o tão bem-sucedido lattes. Aquela professora me fez pensar uma, duas, três vezes sobre o que de fato eu estava fazendo ali.

Durante uma longa conversa em que discutíamos diferentes questões pertinentes à temática da pesquisa, perguntei a ela sobre a relação do currículo, e toda a concepção que se

tem sobre ele, com a realidade dos alunos e alunas daquela comunidade. A professora respirou fundo e iniciou sua fala dizendo que muitas questões que são resolvidas sobre a realidade dos alunos, dependem da atenção particular que a coordenação, a gestão ou as professoras dão. Pois a atenção dada pelo órgão público responsável pela escola, não está relacionada a essas questões. A atenção dada se refere apenas a documentos de avaliação que em sua maioria são de caráter quantitativos, e que nunca voltam com as respectivas soluções. A mesma destaca ainda que tudo o que aprendeu durante a graduação por meio de teóricos, na prática, muitas coisas não “batem”. Ela continua:

Eu tive uma experiência na gestão, mas no campo. Eu fiquei cinco anos na administração de uma escola no campo. Oito anos só em uma escola. Quando eu chegue aqui, eu vi que hoje, os problemas e as dificuldades que eu tenho aqui, é muito diferente do que eu tinha lá. Hoje eu vejo situações aqui, que eu penso: meu deus, o que eu vou fazer? Eu preciso da secretaria. Essa semana eu recebi uma enfermeira aqui, que veio ver se alguns alunos haviam sido vacinados. Eu disse a ela: pelo amor de deus, me ajuda! E fui contar uns casos que são realidades... [pausa pensando] distintas... São crianças que chegam agressivas. Aquela criança agressiva... agressiva... e você vai atrás da família e você vê que a criança está “a deus dará”. Ontem eu estava acompanhando uma professora no conselho de classe, e ela vai me passando caso a caso das crianças. Eu fico assim... impotente! [pausa com o olhar fixado em direção ao chão] Não vai ser um projeto de reforço, não vai ser tirar essa criança da sala pra fazer intervenção pedagógica... a gente precisa de mais. E a gente não consegue chegar até... basicamente eles só tem isso aqui. Eles só tem a gente aqui. Aquele momento, aquelas quatro horas que ele fica aqui, é tudo. Então é muito difícil. São muitos casos, principalmente com crianças que precisam de acompanhamento psicológico. Nós temos casos graves aqui. E a gente não consegue. Eu tenho ofício protocolado desde fevereiro, pedindo psicólogo. Casos de crianças que passaram traumas terríveis. Eu li ficha de aluno aqui, que fiquei quinze dias sem dormir. Não conseguia... [pausa novamente com o olhar fixado em uma direção] entender como isso é possível. A gente fica assim, se sentido impotente. Então fazer plano de aula, tirar essa criança pra um reforço, fazer atividades lúdicas, não dá... não resolve... não é só isso... [...] eu tive um caso de uma criança que não vinha... não vinha... não vinha... aí eu liguei e falei que ela poderia perder a vaga. Aí a vó disse: “professora eu to vendendo doce pra mim comprar o caderno, ele não tem o chinelo pra ir. Por isso que eu não liguei. Eu não tenho crédito” (Coordenadora Pedagógica, 2017).

O silêncio foi meu esconderijo durante esta fala. Depois disso, algumas palavras mais, deram sequência ao desabafo dessa professora. Fui desmontada. Os 10km de retorno para casa passaram tão rapidamente que nem vi. Apesar de conhecer outras histórias como essa, o balde de água fria doeu. Não quis perguntar mais nada. Não sabia que rumos tomar. Cheguei em casa e chorei. Enquanto chorava me perguntava sobre tantas coisas. O que eu estaria fazendo ali? Problematizar a dança na escola ajudaria em algo? Ficar sentada olhando a aula, conversando com uns e outros mudaria essa realidade? Sentar em uma cadeira para escrever daria um chinelo para a criança que não frequenta a escola por não tê-lo? O que seria da minha pesquisa a partir de então? O que seria de mim, da minha história com a dança, da dança na escola, dos personagens desta conversa? O que fazer com todas essas informações?

Confesso que não encontrei respostas confortantes. Não encontrei respostas que fizessem mudar de imediato essa realidade. Mas encontrei razões para continuar. A fala desta professora impulsionou meus motivos iniciais de estar aqui. A conversa me fez ver o quanto as relações entre educação, cultura e sociedade estão entrelaçadas e não permitem qualquer análise sobre a escolarização sem articulação entre ambas (MOREIRA; CANDAU, 2003). Ao mesmo tempo, é possível ver que a educação não está conectada aos processos culturais e sociais emergentes do atual contexto sócio histórico de nosso país (NEIRA; NUNES, 2009).

Quanto aos questionamentos sobre a dança, busquei a partir desta conversa, reconhecê-la como educação menor. Para Gallo (2002) a educação menor é resistência, revolta. É resistir aos fluxos instituídos e às políticas impostas. É fazer de nossas aulas um espaço de estratégia e militância, uma militância instaurada nos conteúdos, nas metodologias, nos saberes, nas relações, no dentro e fora da escola.

Ao saber que as próprias professoras resolvem problemas socioculturais das crianças, me lembrei de outro “ensinamento” de Gallo. Vi naquelas professoras, a militância referenciada pelo autor ao dizer que o professor militante é aquele que:

[...] procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, 2002, p. 171).

Porém, ser um/a professor/a militante, se torna difícil quando fomos ensinados durante toda a graduação, que a educação transforma. Ao pisarmos no chão da escola, o discurso salvacionista torna-se incoerente, de difícil alcance. Os professores e as professoras passam a desacreditar de sua própria militância, pois lhes fora ensinado/a a acreditar, tão somente, na eficácia de uma educação maior, ou seja, num poder centralizador, cujo o “poder” é maior, é o centro das atenções, o que coloca professores e professoras à mercê de uma única força capaz de transformar determinada realidade, desconsiderando as relações de poder que tecem conexões entre nós mesmos.

Nesse sentido, ainda que o currículo funcione como um dispositivo agenciado por relações de poder, é preciso reconhecermos a existência de um duplo movimento entre o currículo, a cultura, o conhecimento e as demais práticas sociais. Ao mesmo tempo em que o currículo pode se constituir como dispositivo disciplinador, pode também proporcionar um rico espaço de resistência e oposição a cultura dominante (NEIRA; NUNES, 2009).

É nesse sentido que se faz necessário pensarmos o currículo e a cultura, como lugar, espaço, território, mas também como relação de poder que é exercido por múltiplos lados, em diferentes direções. Currículo é trajetória, viagem, percurso, cotidiano. Currículo é texto, discurso, documento de identidades (SILVA, 1999, p. 150). Já a cultura não deve ser vista como produto, acabado e finalizado, pois como consequência – numa perspectiva tradicionalista, humanista, tecnicista – a cultura só pode ser “dada”, transmitida e/ou recebida como objeto. É preciso pensarmos a cultura como criação, como trabalho, assim como Silva propõe compreendermos o currículo e a cultura numa mesma dinâmica:

Em vez de seu caráter final, concluído, o que fica ressaltado nessa outra concepção [pós-crítica] é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução. Além disso, nessa perspectiva, esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e de poder (SILVA, 2010, p. 17).

Em suma, o autor propõe pensarmos o currículo e a cultura a partir de alguns aspectos, como: prática de significação (na medida em que produz sentidos); prática produtiva (na medida em que produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais); como relação social (pois, na medida em que produz significados, possui um caráter relacional e social); como relação de poder (pois toda relação social é uma relação de poder); e como prática que produz identidades sociais (pois, na medida em que a diferença é produzida no interior de práticas de significação, é que os significados são contestados, negociados, transformados, produzindo assim, identidades sociais) (SILVA, 2010). Ao considerarmos esta visão para as relações que constituem o currículo, a escola e a cultura, podemos pensar a dança como uma composição possível à esta rede de produção de culturas e de subjetividades *outras*. Porém, é preciso que esta prática/conteúdo/conhecimento resista aos modos de objetivação confinados a ela dentro da escola.

A dança na educação é entendida, conduzida e desenvolvida a partir de discursos que são considerados como aceitáveis, verdadeiros, melhores, ideias, o que conseqüentemente garante formas hegemônicas de concebê-la nos espaços e tempos da escola. Enquanto alguns discursos são qualificados como verdadeiros, outros são relegados ao falso, ilusório e duvidoso, instaurando assim uma ordem que determina o que é verdadeiro e falso. Tedeschi e Pavan afirmam nesse sentido que:

[...] o discurso não é neutro e não produz algo que está constituído; pelo contrário, é um campo estratégico de enfrentamento, controle e poder – espaço de articulação de forças que qualifica ou desqualifica os saberes (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 06).

Em meio a essas relações entre discurso e poder, a dança acaba ocupando territórios um tanto confusos. Pois como sabemos, o currículo escolar é dotado de saberes considerados obrigatórios, devido, não somente à um documento que garante essa obrigatoriedade, mas às relações de poder que imprimem sobre as políticas curriculares, saberes tidos como ideais às necessidades de um determinado modelo de sociedade. A dança, não faz parte do rol de saberes obrigatórios, porém, como vimos no início da segunda seção, ela vem ganhando espaço enquanto conteúdo de duas disciplinas que, a muito custo, vem garantindo a posição de obrigatórias.

Devemos considerar que, embora as disciplinas Artes e Educação Física sejam obrigatórias no currículo, carregam a sina de se fazerem ser compreendidas como essenciais para a humanidade. Diferente das demais, que já possuem um status de “super-importantes”, as disciplinas de Artes e Educação Física são tratadas, na maioria das vezes, como momento de lazer, ludicidade, descanso, relaxamento. E é bom salientar que essas concepções não estão sob o campo da sociologia, filosofia, psicologia e estudos do lazer. Estão sob a visão do ócio enquanto improdutividade. Destaco enquanto docente de Educação Física das séries iniciais o frequente embate vivenciado nas escolas com a situação de que o aluno que não faz tarefa, usa o horário da Educação Física para fazer. Castigo! A coordenação quer tomar tabuada do 6º ano? Usa a aula de Artes!⁴⁵ Essa compreensão sobre as disciplinas de Artes e Educação Física agrega, conseqüentemente, seus conteúdos, dentre eles, a dança.

Sobre essa questão, Gatti e Barreto (2009), ao desenvolverem o estado da arte sobre os impasses e desafios da formação de professores no Brasil, nos provoca a compreender as forças instituídas nas relações de saber e poder que elegem determinadas disciplinas no currículo escolar, como mais importantes. Ao problematizarem os dados obtidos sobre os cursos e matrículas (nas Instituições de Ensino Superior - IES) nas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, as autoras mencionam Português e Matemática como as disciplinas que ocupam o topo da tradicional hierarquia dos saberes curriculares enfatizando que:

[...] sua presença nas redes escolares tem sido reforçada, inclusive pela adoção da avaliação do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, recentemente, pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os quais incidem justamente sobre os resultados do rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (GATTI; BARRETO, 2009, p. 74).

⁴⁵ Tive a experiência de trabalhar como professora de Artes em uma escola de rede privada entre os anos de 2009 e 2010. Neste contexto houve a tentativa, por parte da gestão da escola, de utilizar as aulas de Artes para atividades da disciplina de Matemática, conforme apresento no texto.

Podemos considerar a partir desta colocação que o discurso produzido sobre o rendimento dos alunos, está fundamentalmente legitimado no desempenho que os mesmos terão nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, esses saberes são unicamente e suficientemente mais importantes no currículo escolar. As autoras analisam a questão da busca por tais disciplinas nas IES, por considerarem que essa busca depende grandemente de decisões tomadas sobre o currículo da escola básica a partir de diferentes esferas (legislativa, executiva e Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação). Nesse sentido, as relações de poder entre diferentes atores sociais (além dos órgãos executivos e legislativos, destaca-se os movimentos sociais, organizações não-governamentais, entidades empresariais e de classe, entidades científicas e profissionais) garantem determinados conhecimentos, valores, habilidades e competências para o currículo, a partir de regimes de verdades que dizem quais saberes são melhores e mais importantes e que, portanto, devem ter uma maior carga horária anual na matriz curricular. Isso justifica para as autoras (considerando, diferentes aspectos) o grande número de cursos e matrículas nessas áreas do conhecimento (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse sentido, podemos compreender os percalços que envolvem a Educação Física e Artes na escola, pois os atores sociais envolvidos nas tomadas de decisões sobre o currículo, são em sua maioria, personagens que compõem forças a partir de discursos ainda tradicionais. Marques (2007) considera que o ensino de Artes no Brasil, sofreu e vem sofrendo ainda hoje, as consequências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro. A dança, que possui propostas que trabalham aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assusta” aqueles que aprenderam e são regidos pelas teorias tradicionais. Nesse sentido a autora destaca que:

Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino ‘garantido’ (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas) (MARQUES, 2007, p. 18).

Trabalhar com o corpo, é trabalhar com o imprevisível e o desconhecido, tanto para o professor quanto para o aluno. Isso significa que os corpos, ao se encontrarem, ao se verem, ao se tocarem, ao se movimentarem responderão de formas distintas a essa experiência. Nesse sentido, os dispositivos constituídos para acionarem a engrenagem da Escola Moderna, não estão preparados para lidar com incertezas, singularidades, escapes. A sociedade disciplinar,

apresentada por Foucault (2014b) e a sociedade de controle⁴⁶, denominada por Deleuze, não agrega em sua “política de boa vizinhança” tais possibilidades.

Com isso, mesmo a “ralé” dos saberes, precisa ser racionalizada. A dança, conseqüentemente, é capturada pelas “verdades” instituídas pelas políticas curriculares. Criam-se discursos moralistas, religiosos, pedagógicos, higienistas, tecnicistas, essencialistas, etc. sobre a mesma. Seleciona-se os saberes que competem ao modelo de educação de determinada sociedade. E capturam o *corpocriança* por meio da dança.

É preciso ressignificarmos a captura dos corpos que habitam a escola. É preciso fazer com que a captura do *corpocriança* pela dança, compunha outros cenários *com* o currículo de forma que potencialize o *corpocriança* a agir sobre si e sobre o outro questionando as estruturas de significação que definem quais movimentos e expressões são bonitos ou feios, certos ou errados, desejáveis ou indesejáveis, possíveis ou impossíveis, etc. Em outras palavras, mais do que reproduzir movimentos propostos pelo/a professor/a aprendendo que aquele movimento é o certo, ideal ou mais bonito, é preciso questionar: por que esse movimento é o certo, ideal e mais bonito? Para quem é mais bonito? Em que contexto ele se faz ideal? É possível criar outros movimentos para este contexto, cenário, tema, música, dança? Quais movimentos meu corpo reproduz cotidianamente? Quais movimentos meu corpo é capaz de criar, recriar, produzir ou reproduzir?

Pensar a dança enquanto potência para agir, é pensar em outras formas de disciplinamento. É pensar numa composição curricular que esteja em fluxo com as culturas corporais dos alunos e alunas que habitam a escola. É pensar em propostas pedagógicas que estejam abertas ao imprevisível, à improvisação, ao *acontecimento*. É preciso e é possível, pensarmos a dança como *experiência* que potencialize o *corpocriança* à criação e expressão de si e não somente do outro ou para o outro. Pois há corpos que pulsam, que saltam, que clamam por outros modos de objetivação e subjetivação. Há corpos que criam e que se lançam aos espaços e tempos escolares muitas vezes em resistência ao que é instituído, cobrado, aceito ou permitido neste ambiente. É a partir desse pensamento que me deleito a escrever a próxima seção.

⁴⁶ Possui como principal característica “o ruir das instituições fechadas e a emergência das formas de controle mais frouxas, no sentido de confinamento, entretanto, mais complexas do ponto de vista do controle” (BRUGGE, 2012, p. 69).

4 O *CORPOCRIANÇA* E A DANÇA ESCOLAR: PRODUZINDO AGENCIAMENTOS A PARTIR DO *CURRÍCULO ENCONTRO*

“Vejo uma trilha clara pro meu Brasil, apesar da dor
Vertigem visionária que não carece de seguidor
Nu com a minha música, afora isso, somente amor
Vislumbro certas coisas de onde estou”
(Nu com a minha música – Caetano Veloso)

Nesta última seção, trago as relações entre o *corpocriança*, a escola, o currículo e a dança. Trago territórios, *desterritorializações* e *reterritorializações*. Trago *encontros* e *conversas*. Potência! Trago capturas e disciplinamentos. Mas também trago resistência, escapes. Nesta seção, trago tudo. Junto e misturado. Trago minhas narrativas. Conto histórias. Aqui, trago novamente inquietações, possibilidades, dores e delícias. Quero trazer aqui, mais palavras minhas. Emoções, sensações, ilusões. Vislumbro a nudez de Caetano com sua música compondo com a nudez da minha dança. Trago o que tiver que trazer. Vamos ver!

Parece-me que quando chegamos ao final de algo, o corpo se mostra cansado, frágil, dando um último suspiro. Mas ao mesmo tempo parece estar cheio. Cheio de expectativas, de novos planos, de novas metas, objetivos, necessidades, vontades. E é com esse “espírito” que esta última seção foi pensada. Não como último suspiro para colocar um ponto final sobre a problemática que abordo, mas aquele último suspiro que emana forças para recomeços, continuidades, *reterritorializações*, *inspirações outras*.

Nesta seção me inspiro em Tadeu (2002) ao pensar o currículo como *encontro*⁴⁷. Pensar o currículo como *encontro* é pensá-lo como potência para a produção de subjetividades *outras* potencializando o *corpocriança* a agir frente aos modelos de objetivação e subjetivação instituídos no ambiente escolar – e na sociedade – tidos como ideais, desejáveis, verdadeiros e únicos. Para tanto, um currículo pensado a partir deste conceito (*encontro*), deve ser agenciado por composições singulares e heterogêneas que se atravessam, se penetram e se misturam, produzindo *afetos* que serão definidos por seu grau de potência de acordo com as relações e a circulação entre os corpos, os objetos, os discursos e tudo o que compõe a escola.

Nesse sentido, é preciso compreender as multiplicidades de corpos que habitam a escola. É preciso atravessar as paredes que dividem as salas de aula de tantos outros espaços

⁴⁷ Conceito deleuziano já desenvolvido na primeira seção deste trabalho sendo retomado mais adiante.

em que esses mesmos corpos habitam. É preciso nos despir de nossos olhares carregados de hierarquias, certezas e verdades para vestirmos, vez ou outra, olhares que tem muito a nos dizer e ensinar. É preciso estar *entre* esses corpos. Não incluído, introduzido ou anexado, mas compondo. Afetar e ser afetado. Tecer colchas de retalhos culturais em que o meio, o início e o fim coexistam. Questionar inspirados em Tadeu, sobre: “Quais composições convêm melhor aos diferentes corpos envolvidos?” (TADEU, 2002, p. 55).

Pensando o currículo como *encontro*, trago para esta pesquisa (e para esta seção, em especial) a dança como uma das composições possíveis para a potência de agir. Porém, foi necessário problematizar seu atual cenário na educação escolar considerando não somente sua inserção no currículo como um acontecimento isolado de relações externas, ou limitando-se à uma análise em seu próprio campo de estudo. Mas também, algumas das relações de saber e poder que permearam e ainda permeiam o contexto histórico, político e social dos múltiplos fragmentos que a constituem enquanto componente da educação escolar, seja como conteúdo das disciplinas de Educação Física e Artes ou como atividades extracurriculares (apresentações em datas comemorativas ou projetos desenvolvidos nas escolas).

Dentre esses múltiplos fragmentos que constituem a dança na educação escolar, destacamos nesta pesquisa o **corpocrriança**, a **escola** e o **currículo**. Tenho buscado compreender a partir de mapeamentos das práticas discursivas e não discursivas, as *ascendências*⁴⁸ desses múltiplos fragmentos, na forma de condições de possibilidade para a *emergência*⁴⁹ do que hoje é dito, pensado e feito sobre a dança na educação (VEIGA-NETO, 2014). Para tanto, utilizamo-nos das ferramentas metodológicas de Foucault (arqueologia e genealogia) não somente para conhecer o passado e as proveniências e emergências dos discursos produzidos no processo de constituição dos fragmentos que compõem a dança na educação brasileira, mas principalmente para resistir contra os conceitos, práticas, ideias e valores unicamente aceitos e enraizados no presente sobre esta prática (FOUCAULT, 1998, 2008).

⁴⁸ *Ascendência (Herkunft)* – palavra utilizada por Nietzsche e explanada por Foucault para questionar os métodos utilizados pela história tradicional para a interpretação das origens) é aqui entendida como uma investigação que questiona as origens das muitas interpretações da história que ajudam a sustentar enunciados tidos como essenciais, naturais, únicos e verdadeiros. Ao questionarmos tais origens, a genealogia mostra que tais verdades históricas “são o produto de interpretações que surgiram na contingência histórica, mas que dado o encaixe que mantêm com outras interpretações correlatas, parecem-nos óbvias e, portanto, autodemonstradas” (VEIGA-NETO, 2014, p. 60).

⁴⁹ *Emergência (Entstehung)* - palavra também utilizada por Nietzsche e explanada por Foucault em consonância com *ascendência*) é usada por Foucault para designar o ponto de surgimento do objeto de estudo no passado, cuidando para não colocar nesse passado, as interpretações do presente. Assim, “estudar a emergência de um objeto [...] é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge” (VEIGA-NETO, 2014, p. 61, grifos do autor).

Com inspiração em Navas (2008, 2009), podemos compreender – de forma mais abrangente – que o corpo é o primeiro território da dança, pois é nele (corpo) que ela (dança) se instala, cria rotinas, significados, produz identidades, modifica-se, permanece ou não, registra memórias corporais, numa correlação fluente, com sentidos mesmos ou sentidos distintos a cada corpo que a hospeda. Considerando o pensamento da autora e considerando que o corpo está presente nos *espaçostempos* da escola com possibilidades de *territorialização* e *desterritorialização* da dança, podemos entender então, que este (o corpo) é um dos fragmentos que constituem o atual cenário da dança na educação e que, portanto, também deve ser problematizado no contexto educacional.

Inspirando-me em estudos de Corazza (2002), Kohan (2003) e Foucault (2014b) – este último com ênfase no conceito de disciplina – e me colocando *entre* as movimentações que compõem uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Cáceres – MT, foi possível mapear o **corpocriança** no âmbito educacional. A partir da cartografia proposta por Deleuze (1997) e das análises *arqueogenealógicas* de Foucault (1998, 2008) sobre o *corpocriança* e sua relação com a educação, foi possível compreender como a infância foi criada junto aos movimentos idealistas de uma sociedade moderna disciplinar que necessita da captura de corpos e mentes para se constituir e se manter. Nesse movimento, foi possível perceber que ordens discursivas e não discursivas investiram todos os seus esforços no sentido de regular e controlar o contexto educacional, visando a produção de corpos e mentes infantis aptos a atuarem naquela sociedade nascente (séc. XVII).

Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como um dos principais dispositivos disciplinares, com processos e técnicas minuciosas de disciplinamento do *corpocriança*. Esses processos e técnicas organizam toda a estrutura educacional – desde a arquitetura da escola até os saberes a serem ensinados. Desta forma, a dança – assim como outros conteúdos ou áreas do conhecimento – é capturada pela maquinaria disciplinar e passa a compor um dos dispositivos disciplinares presentes no interior da escola: o currículo.

Para compreender o processo de captura da dança pelos discursos educacionais, busquei em Brasileiro (2009) e Chaves (2002) alguns caminhos e territórios que a dança ocupou, bem como, seus usos e desusos respaldados pelo regime de verdade vigente no período em que o processo de enraizamento da educação escolar acontecia no Brasil. A partir disso, foi possível identificar dois territórios que a dança vem ocupando historicamente na educação escolar brasileira até os dias de hoje, que são: a Educação Física e Artes. Para tanto, busquei pistas sobre esses territórios, em alguns documentos disponibilizados pelo governo a partir do final da década de 90 até o presente momento (2017): os PCNs, as DCNEB e a

BNCC. Em cada documento, foi possível mapear a dança buscando identificar os espaços que ocupa, as linhas que a atravessam, seus deslocamentos, suas rupturas, suas intensidades e suas significações. Porém, mais do que identificar seus cenários cambiantes, a cartografia foucaultiana é inferida por uma análise genealógica das relações de saber e poder que atravessam os processos de *territorialização* e *desterritorialização* da dança nesses documentos. Por isso, foi preciso compreender, na sequência, as relações que esses documentos estabelecem com as políticas curriculares, que são agenciadas por relações de poder e que, portanto, produzem discursos que colocam a dança numa ordem.

A compreensão da emergência e proveniência dos discursos que produziram e ainda produzem os fragmentos (*corpocriança*, escola, currículo) que constituem o atual cenário da dança na educação escolar, me potencializa provocativamente a pensar o currículo como *encontro*, tendo a dança como composição para capturar e disciplinar o *corpocriança* para a potência de agir. Embora a escola tenha se tornado um dispositivo disciplinar constituída internamente por outros dispositivos também disciplinares (como é o caso da dança), é importante compreendermos que a disciplina não está sob o campo exclusivamente negativo e que, por isso, a escola também não funciona apenas como capturadora de corpos para docilizá-los **forçadamente**. Como vimos a partir de Gallo (2002) e Silva (2010), o currículo, bem como a educação, é espaço de resistência, de militância, de produção da cultura, de significações, de identidades. Além do mais, Veiga-Neto esclarece que:

[...] dizer que a disciplina fabrica corpos, não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis, é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (VEIGA-NETO, 2014, p. 71).

Nesse sentido, o mesmo corpo disciplinado ou em processo de disciplinamento que habita o *espaçotempo* escola, é imanentemente também, um corpo que resiste, que pulsa, que desafia, que explode, que escapa, que foge. É a partir desta compreensão que trago para a subseção seguinte, *encontros* com os escapes do *corpocriança* na escola em que habitei.

4.1 *Encontro, experiência e resistência: “o pulso ainda pulsa”*

... *O corpo ainda é pouco*
(*O pulso* - Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/Tony Bellotto)

Ao me propor a acompanhar os movimentos de uma escola, até então, desconhecida para mim, tinha consciência de que não só a escola e seus habitantes seriam os estranhos, mas eu também. Tinha consciência também de que teria que me abrir ao acaso, ao inesperado, ao *outro* e a mim mesma. Teria que esvaziar-me de pré-conceitos sobre as coisas serem “assim mesmo”, ou sobre “saber como é”. Fui a campo com problemáticas levantadas, com alguns pensamentos pré-estabelecidos, com algumas certezas sobre como as coisas acontecem na escola de modo geral, mas ao me colocar *entre* aquele *espaçotempo* escolar, com todas as suas singularidades, fui desconstruída. Compreender que a cartografia não assume categorias e não leva para o campo de estudo ferramentas de “coleta” e análise prontas, tampouco hipóteses, só foi possível, de fato, quando habitei aquele *espaçotempo* e me abri ao imprevisto, ao desconhecido, ao acaso. Não é fácil pensar a pesquisa desta forma. Desconstruir uma base sólida que me foi dada desde o ensino médio até o ensino superior, dói, incomoda, desespera. Mas ao mesmo tempo, nos força a pensarmos o impensável e, conseqüentemente, nos faz buscar cada vez mais, conhecimento sobre o que pesquisamos.

O exercício feito até aqui, certamente me fez outra, e quando finalizar esta dissertação, serei outra da “outra” que sou agora. Assim é a *experiência*. Como diz Kohan a *experiência* acontece quando saímos transformados de nossos *encontros*, de nossa escrita:

Não somos os mesmos de quando começamos. No início, não sabíamos exatamente o que escrever, como fazê-lo. Tínhamos algumas intuições, certos escritos prévios e uma profunda inquietude a respeito do tema que iríamos abordar. A inquietude, posterior à experiência da escrita, multiplicou-se, aguçou-se. Assim acontece com a experiência (KOHAN, 2003, p. 14).

Acredito fielmente que a transformação acontece a cada escrita e a cada *encontro*. A inquietude prevalece acompanhada do incômodo e do desconforto. Assim foi meu *encontro* com aquele *espaçotempo* escolar, uma *experiência*. Não como algo que passou ou aconteceu, mas como algo que *me* passou, *me* aconteceu, *me* tocou, *me* modificou (LARROSA, 2004). Possivelmente após a escrita desta dissertação, assim permanecerá. Sem conformismos. A única certeza que terei, é que nada se manterá como antes.

Ao habitar a escola, busquei conhecê-la em seus diferentes aspectos (geográfico, social, político e econômico) a partir das narrativas dos diferentes atores que compõem seu cenário. A escola está situada à 5,1 km da região central da cidade de Cáceres⁵⁰, dentro do perímetro urbano. Trata-se, portanto, de uma escola de rede pública municipal, que atende alunos de 4 a 12 anos de idade, sendo distribuídos conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Organização das turmas da escola pesquisada em 2017.

Nº de turmas	Turma	Idade dos/as alunos/as	Nº de alunos/as matriculados/as em 2017 por turma
01	Pré – I	4 e 5 anos	20
01	Pré – II	5 e 6 anos	26
02	1º ano (A e B)	6 e 7 anos	14 (A) 22 (B)
02	2º ano (A e B)	7 e 8 anos	25 (A) 22 (B)
02	3º ano (A e B)	Entre 8, 9 e 10 anos	17 (A) 18 (B)
02	4º ano (A e B)	Entre 9, 10 e 11 anos	17 (A) 21 (B)
02	5º ano (A e B)	Entre 10, 11 e 12 anos	20 (A) 22 (B)
Total de turmas: 12			

Fonte: Quadro organizado pela autora com informações obtidas através da direção da escola pesquisada, 2017.

A escola tem seu funcionamento nos períodos matutino e vespertino. Conforme apresento na seção 2.2 seus espaços são divididos entre: 1 sala administrativa pedagógica (onde funcionam a secretaria, a direção e a coordenação pedagógicas), 1 cozinha com dispensa, 1 sala “multiuso” (onde funcionam sala dos/as professores/as, sala de vídeo, sala de informática e sala do Projeto Mais Educação), 6 salas de aula, 1 pátio, 1 parque de areia, 1 quadra esportiva (sem cobertura), 1 refeitório, 1 espaço para canteiro de horta e alguns espaços com mato e/ou terra.

As instalações físicas da escola (paredes, pisos, telhados) constitui um cenário notoriamente esquecido pelos órgãos responsáveis (prefeitura e câmara municipal). A pintura das paredes está desgastada, o piso possui muitos buracos e rachaduras, as salas não possuem forro, além da necessidade de construção de novas salas para atender as demandas de atividades que a escola possui, como: o Projeto Mais Educação, sala para os/as professores/as,

⁵⁰ Cáceres é um município do estado brasileiro de Mato Grosso (à aproximadamente 214 km da capital Cuiabá). Fica localizada na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal. Tem uma população estimada em 91.271 segundo o censo do IBGE de 2017 (BRASIL, 2017a).

secretaria com espaço para armários, salas para a direção e coordenação pedagógica desenvolverem suas atribuições de forma reservada, sala de multimídia, biblioteca, entre outros espaços necessários à uma educação plural e de qualidade. Essas questões são reforçadas pela coordenadora pedagógica da escola ao dizer que:

[...] uma oficina que você tem que executar que é de acompanhamento pedagógico, são duas turmas e tem o laboratório de informática. O laboratório que é a sala de vídeo, a sala dos professores. Aí fica uma turma lá fora no refeitório. A atividade lá tem que ser até as 8:50h. Daí já tem que desocupar por causa do lanche. Aí a sala dos professores sempre tem material lá. É assim que a gente trabalha, fazendo milagres (Coordenadora Pedagógica, 2017).

Sobre alguma previsão de reforma da escola, a professora responde:

Na última conversa que tivemos com o secretário de Educação – até por conta desse residencial [recém habitado no bairro] os números de matrículas vão chegando, e nós com essa estrutura de salas que você [se referindo a mim] conhece... inclusive do 2º ano que nós não temos mais vagas, aí a família vem porque precisa – disseram que vão trazer aquelas salas itinerantes. Não sei se você conhece. São montadas. Na escola da Sadia no campo tem. Eu conheci lá. Terá quatro salas que serão montadas aqui para dar esse suporte e o resto é assim... Semana passada teve um curto e estamos sem energia nas luzes. Mandaram umas lâmpadas, que queimaram de todas as salas que a prefeitura mandou, mas daqui da secretaria vai precisar de uma avaliação e a gente fica assim... E assim... previsão para reforma não tem aqui (Coordenadora Pedagógica, 2017).

A conversa com a coordenadora pedagógica foi marcante. Ela se mostra frustrada com o descaso dos órgãos competentes. Diz que não aguenta mais enviar relatórios e documentos dos alunos, preencher fichas avaliativas – que na maioria das vezes são fichas quantitativas e objetivas – e não tem respostas, retorno, soluções para os problemas que enfrenta cotidianamente. Uma narrativa forte, cheia de sentimentos, de anseios, de potência que vem sendo minimizada a cada problema enfrentado sem poder contar com ajuda da administração pública. Ela continua:

[...] vou lá nos cursos, nas reuniões de coordenadores e fico ouvindo “o que vocês precisam nas formações”. Não quero ouvir mais nada! Quero uma prática, quero planejar alguma coisa. Só para ficar enchendo minha cabeça! Quero que me ajudem pelo menos a minimizar a situação do que estou falando e documentando. Hoje mesmo: um ofício que chegou ontem de um curso que será amanhã e sábado sobre Saúde Bucal do Professor. Uma vaga para cada escola. Ontem era umas 10 horas as meninas estavam preparando para sair. Como que vou fazer uma ficha de inscrição? Aí eu tenho que ir amanhã e depois e passar para as professoras (Coordenadora Pedagógica, 2017).

Buscando conhecer sobre o perfil dos alunos que frequentam esta escola, a professora do 2º ano afirmou que o bairro em que a escola está instalada, agrega “famílias de classe média, classe média baixa e famílias de extrema pobreza” (Professora do 2º ano). A professora acrescenta que em sua turma:

Tem crianças que os pais dão de tudo. O melhor material. E tem criança que não tem um lápis para escrever. [...] Tenho outros alunos que assim... questão de alimentação mesmo, eles ficam perguntando: “que horas vai ser o lanche? Vai demorar pro lanche? ”. E aí a gente tenta acalmar: “já vai chegar o lanche! ”. Às vezes é único momento que eles têm para comer. [...] Então tem muitas situações em sala de aula (Professora do 2º ano).

Nesse sentido, a escola em que habitei é heterogênea. Não somente na questão socioeconômica, ressaltada pela professora do 2º ano, mas também nas questões de raça, etnia, religião, gênero, estereótipos corporais, deficiências, etc., abrigando, assim, um leque de culturas que se transformam, se cruzam, se identificam, se estranham, se confundem, se apropriam, se criam.

Assim, ao habitar aquele *espaçotempo* escolar, me compus dessas múltiplas linhas sociopolíticas e culturais que o atravessa e constitui. Assim como sugere os estudos nos/dos/com os cotidianos, a escola é um *espaçotempo* que possui sempre, intensos contatos com outras redes educativas, pois as relações que coexistem entre os corpos que a habita, transita de um a outro contexto, tecendo teias multiculturais e produzindo subjetividades (ALVES, 2012).

Ao abrir-me para as linhas que atravessam o *espaçotempo* daquela escola, permiti-me ser *sujeito da experiência*. Para Larrosa (2004) o *sujeito da experiência* seria um território de passagem da sensibilidade que, ao passar por esse território (*sujeito da experiência*), “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2004, p. 160). Eu, *sujeito da experiência*, me fiz espaço para os acontecimentos.

Assim, me deixei afetar a cada *encontro*, a cada conversa, a cada olhar, a cada acontecimento. Criei rotinas sem querer criá-las. Os corpos que ali estavam antes de mim, hospedaram-me. As crianças se acostumaram rapidamente com a minha presença, tanto as que acompanhei em sala, quanto as outras que me viam na escola e conversavam comigo nos intervalos de aula. Ganhei presentes, lanches, elogios, convites para fotos. A professora do 2º ano me contou que as crianças já sabiam os dias que eu iria (geralmente segundas, quartas e sextas) sem ela ou eu falarmos. Ou seja, foram afetados pela rotina que minha presença criou *entre seus corposcrianças*.

Um dos acontecimentos marcantes que registra o que Larrosa (2004) nos diz sobre a *experiência*, foi meu *encontro* com *Louis*⁵¹. *Louis* é um dos alunos do 2º ano, no qual convivi

⁵¹ O sistema, hoje conhecido como Braille, tornou a vida e os estudos dos estudantes cegos muito mais fáceis e possibilitou seu acesso a uma gama muito maior de informação. Isso se deu, graças à **Louis Braille**, um garoto francês que aos 3 anos, sofreu um acidente na oficina de seu pai na qual, perdeu sua visão. Aos 12 anos, estudando em um

por alguns meses. É um garoto tímido, distraído e às vezes muito nervoso. Isso não quer dizer que ele seja agressivo, pelo contrário, *Louis* se mostrou muito carinhoso ao se relacionar comigo. A professora da turma de *Louis* observa nele algumas características que se assemelham ao autismo. Em conversa, me contou que ela e a escola já haviam chamado seus pais para conversar sobre seu comportamento em casa e saber se, em algum momento, os pais também observaram algo e se possuíam algum tipo de diagnóstico de um profissional. Segundo a professora, os pais dizem que os comportamentos de *Louis* são normais para sua idade, que não veem diferenças em relação às demais crianças e que, portanto, não acham necessário levá-lo a um profissional para avaliá-lo.

Quanto a mim, notei em *Louis* algo singular. Algo que está além de um diagnóstico sobre suas características, que a propósito, atraíam muito meus olhares em muitos momentos. Senti que *Louis* também me notava, mesmo que não me olhasse ou que desviasse seu olhar de mim, quando me via por perto. Ele era comunicativo não só com os colegas, mas com seu caderno, com seu lápis, com seus pensamentos, com sua imaginação e isso, muitas vezes o atrapalhava com as tarefas, pois se atrasava. No fim da aula, quando todos os alunos pegavam seus materiais para ir embora, lá estava ele, copiando as tarefas do quadro, e eram nesses momentos que ficava nervoso. Segundo a professora, em muitos desses momentos ele gritava, e dizia que nunca mais iria voltar para a escola. E assim era *Louis*.

No momento do intervalo para o lanche, eu procurava habitar espaços distintos para observar a escola e os *corposcrianças* que ali se misturavam, brincavam, conversavam. O momento do recreio era o melhor para conversar com as crianças. Sempre deixei que elas viessem até mim e as conversas sempre partiam delas.

Um certo dia (numa segunda-feira), me coloquei no espaço do refeitório, sentada em um banco. Enquanto pegava meu caderno de campo para fazer anotações e preparava meu celular para gravar as possíveis conversas que surgiam, *Louis* sentou ao meu lado. Sem dizer uma só palavra. Lá estávamos nós, um ao lado do outro. Dei um tempo para que ele pudesse dizer algo, mas nada dizia com palavras, mas sim com o corpo. Ousei dizer “oi”. E ele me respondeu timidamente e olhando para baixo “oi”. Ao final da palavra, deixou surgir um sorriso no cantinho da boca, olhou para os colegas que estavam brincando por perto e saiu em direção a eles.

instituto para jovens cegos em Paris, Braille conheceu um sistema de escrita para leitura no escuro desenvolvido por um capitão da Marinha francesa. Braille se interessou e decidiu aprimorá-lo – o sistema era rudimentar e não oferecia pontuação ou permitia a identificação da maneira correta de escrita das palavras - era baseado nos sons que cada uma delas representava. O jovem trabalhou por três anos no sistema, utilizando todo seu tempo livre. Em 1824, quando tinha 15 anos, ele apresentou o sistema a seu mentor no instituto, que encorajou os outros alunos a utilizá-lo (BARBON, 2015).

No dia seguinte (terça-feira), não pude ir à escola. Mas quando voltei na quarta-feira, a professora da turma veio me contar que *Louis* a procurou para perguntar se eu iria na escola naquele dia (terça-feira). Então ela respondeu que não, pois os dias que eu havia combinado de ir eram segundas, quartas e sextas. Ele ficou pensativo. Então a professora perguntou se ele queria me dizer algo, pois queria entender por que ele perguntou por mim. *Louis* respondeu dizendo que havia levado dois sanduíches, um para ele e um para mim. A professora relatou que ficou encantada com o gesto dele e que, certamente, ele havia se identificado comigo. Então *Louis* perguntou a professora se ele poderia comer o lanche que havia levado para mim e ela respondeu que sim. Ele saiu correndo para fora da sala e não falou mais nada.

Talvez, a *experiência* tenha acontecido para mim e para *Louis*. Uma troca de afetos. Algo que nos acontece sem que nos preparemos para que aconteça. E mais que isso, ela nos toca, nos marca, nos faz agir, nos faz pensar. Fiquei a imaginar *Louis* em sua casa pedindo a sua mãe que preparasse dois sanduíches. Ele se organizou fora daquele *espaçotempo* que nos oportunizava estar juntos, para que, ao me encontrar novamente, pudesse *dizer* que gostava de mim. Um *dizer* que dispensa as palavras que saem pela boca. Um *dizer* com as palavras do afeto, do acontecimento.

Utilizo a *experiência* com *Louis* para dizer que assim me fiz *sujeito da experiência* naquele *espaçotempo*. Assim como *Louis*, outros corpos me afetaram e outros corpos afetei. Ser *sujeito da experiência* naquele ambiente me possibilitou conhecer *espaçostempos outros*. *Espaçostempos* que são construídos individualmente e coletivamente. *Espaçostempos* que surgem a partir dos *encontros*, dos acontecimentos, da *experiência*.

Conforme cito acima, me coloquei em diferentes *espaçostempos* da escola. Pude observar como os *corposcrianças* se manifestavam em cada ambiente e em cada momento. Percebi os modos de disciplinamento sutis: as mesinhas e cadeiras enfileiradas na sala de aula, a sequência de saída para o banheiro e para o lanche, a organização das filas para sair da sala ordenados, o apelo da professora às questões de zelo com seus materiais, a necessidade quase incessante de falar baixo, mesmo quando a atividade pede barulho, a sinalização sonora avisando o momento de voltar para a sala de aula, enfim, o adestramento de corpos para o mundo em sociedade.

Entre toda essa tentativa de ordenamento, os corpos resistiam. Por habitar *espaçostempos* que as professoras da escola não habitavam e por me colocar entre os *corposcrianças* e não à sua frente, pude presenciar momentos que fogem às regras imanescentes da escola. Pude me conectar às outras redes educativas e também disciplinares que constituem as subjetividades daqueles *corposcrianças*, a partir de seus planos de fuga, de seus escapes, de

suas conexões.

Daí o trecho da letra dos Titãs: “O pulso ainda pulsa... O corpo ainda é pouco...” (1989). Ainda que esta música tenha sido escrita ao tratar de doenças, seu marco principal é reafirmar a força da vida onde o corpo resiste. Nesse sentido, onde há relações de poder, há práticas de resistência e, assim como não há um lugar central onde o poder se manifeste, não há um lugar específico de resistência. Porém, qualquer resistência contra uma relação de poder se dá no embate de forças a partir de dentro das redes de poder, nesse cenário, “o palco que serve para estratégias múltiplas de resistência pode ser qualquer lugar da sociedade, como, por exemplo, o espaço escolar” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 09).

Trago, então, alguns de meus *encontros* com os *corposcrianças* que encontram formas de resistir e re-existir produzindo *espaçotempos outros*. Às vésperas da festa junina da escola, busquei puxar assuntos com as crianças sobre as danças e os ensaios que elas estavam tendo. A sensação que tive, é que havia um distanciamento entre a dança que elas tinham dentro da escola, com a dança que tinham em casa. Ao questioná-las sobre as danças que elas vivenciavam na escola, me responderam que não tinham. Algumas se lembraram das danças que dançavam nas festinhas comemorativas. Outras, nem se lembravam desse fato. Então perguntei sobre o que elas gostavam de dançar em casa, com as amigas, com os familiares. Muito rapidamente responderam relacionando a dança aos estilos musicais (funk, sertanejo, Chiquititas, etc.). É interessante que essas elas lembravam, e muito.

Durante a conversa, uma das meninas teve a ideia de ir para baixo de uma árvore para dançarem, pois precisavam “treinar para a festa”. Logo, imaginei que “treinar para a festa”, seria treinar a quadrilha que estavam ensaiando com a professora para a Festa Junina da escola. Todas ficaram muito empolgadas e me chamaram para acompanhá-las. Ao chegarmos embaixo da árvore, uma delas pediu que eu colocasse uma música para tocar no meu celular. Então, ingenuamente, respondi que não tinha a música de quadrilha que elas estavam ensaiando. Foi quando, então, me explicaram que elas iriam treinar outras danças para dançar “durante” a festa e não para apresentação.

Ali estava eu, *sujeito da experiência*, sendo afetada pela ideia de que eu estava ali não como professora, mas como companheira. Era como se eu estivesse do lado de lá e pudesse apenas estar ali, participando, compondo, aprendendo, contribuindo com algo que elas produziram. Então, elas pediam a música que queriam e, quando eu soltava o som, elas dançavam, criavam movimentos, cantavam, simulavam uma apresentação com microfone, organizavam-se como personagens – uma era a cantora e a outra dançarina – sem medo de estar certo ou errado, bonito ou feio. Cada uma se expressava como podia, seja criando

movimentos, seja lembrando dos movimentos dos/as artistas, seja olhando para a colega tentando “imitar”.

Ali, o corpo resiste. A árvore se torna espaço de resistência, de refúgio, de imaginação, de criação. Ali cada uma pode ser o que quiser. Ali, ninguém vai dizer que está errado “tal” passo, que tem que fazer “assim” ou “assado”. Ali é possível ouvir funk, sertanejo. Ali, distante dos/as professores/as, da sala de aula, do guarda, da tia da merenda, da família. Ali, onde só tem gente que quer estar ali.

Num outro dia, lá estava eu dentro da sala do 2º ano. Sentada ao fundo, encolhida para caber nas cadeirinhas e mesinhas amarelas. As crianças desenhavam e pintavam. Enquanto isso, a professora corrigia tarefas em sua mesa. Um dia como qualquer outro. As crianças, como de costume, levantavam de suas cadeiras para pegar lápis de cor emprestado. Um grupo de 3 meninos conversava e pintava seus desenhos ao mesmo tempo. Os meninos “conversavam”, até eu perceber que não era conversa, era cantoria. Cantavam baixinho enquanto dançavam ao levantarem para pegar lápis. A música?

*“Que o Helipa, é baile de favela
Que a Marconi, é baile de favela
E a São Rafael, é baile de favela...”
(Baile de Favela – Mc João)*

Sim, um *Funk*. Provavelmente esse era o motivo de cantarem baixinho. Não sei. O fato é que o corpo não quer ficar parado. A atividade, o ambiente, a companhia favorecia aquele escape. Mas tinha que ser escondidinho, bem baixinho, com movimentos sutis para a professora não ver. Não quis perguntar a eles o motivo. Era o momento deles.

Outra história. Um dia na aula, a atividade do livro era sobre os sentidos do corpo (visão, olfato, paladar, audição e tato). A professora começou trabalhando com o sentido da audição. A tarefa pedia que os alunos se atentassem aos sons do ambiente. A sala ficou em silêncio – a pedido da professora, é claro – para que pudessem identificar o maior número de sons possíveis. Na sequência a atividade pedia que os alunos explorassem sons a partir dos materiais que tivessem ao redor. Dá para imaginar como foi essa atividade? As crianças usavam lápis para bater na mesa, para esfregar no espiral do caderno, para deslizar sobre as barras de ferro fixadas na parte de baixo das mesas (onde colocam os cadernos), batiam as mãos nas cadeiras, etc. Todos ao mesmo tempo. A atividade não durou dois minutos. A professora pediu que os alunos parassem com o barulho. Enquanto pedia, olhava para a porta, buscando os possíveis olhares das/os outras/os professoras/es sobre a sala. Enquanto isso, as crianças estavam lá, fazendo a atividade: explorando os sons! Quando “finalmente” os alunos ficaram quietos, a professora passou para o sentido “visão”, e então as crianças foram pintar.

“O pulso ainda pulsa! O corpo ainda é pouco!”

O que pode um corpo? O que pode o currículo?

Essas questões, movimentarão meu pensamento na próxima seção trazendo essas mesmas narrativas para potencializar os agenciamentos desta pesquisa. Buscarei na questão de Espinoza (O que pode um corpo?), inspirações para pensar “o que pode o *corpocriança?*” que habita os *espaçostempos* escolares. Pensar, a partir de suas práticas de resistência, possibilidades *outras* para a dança. Pensar todas essas relações como força, potência e resistência, compondo um currículo pensado como *encontro*.

4.2 “O que pode o *corpocriança?*” num *currículoencontro?*

*Deve haver alguma coisa no Spinoza de Deleuze
– ou seria no Deleuze de Spinoza? –
que bote o currículo pra dançar.
Mas precisamente o quê?
(TADEU, 2002, p. 48)*

É com essa questão (epígrafe desta subseção) que Tomaz Tadeu inicia seu texto *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze* (2002). Tadeu responde sua questão logo ao final do primeiro parágrafo dizendo que “só um plano de imanência pode fazer um currículo dançar” (TADEU, 2002, p. 48). Mas, o que seria um plano de imanência? Qual a relação desse plano de imanência com a questão levantada pelo autor, sobre Spinoza de Deleuze? Como o pensamento de Tadeu (2002) – com inspirações spinozistas e deleuzianas – pode contribuir com esta subseção e com esta pesquisa?

A leitura do texto de Tadeu (2002) produziu afetos em mim. Movimentou meu pensamento. Provocou-me a pensar composições possíveis para problematizar o que me inquieta, me instiga, me incomoda e me põe a pensar neste estudo. Ainda que eu não me sinta satisfeita com o que venho problematizando nesta dissertação (e talvez seja melhor que assim permaneça), considero ser importante reafirmar que a intensão deste estudo não é produzir teorias próprias, verdades únicas nas quais se deve abandonar tudo o que vem sendo *pensadopracicado* na escola. Nesse sentido, farei minhas, as palavras de Tadeu (2002) ao esclarecer que, sua intensão no referido texto, não é pensar uma teoria do currículo a partir de Spinoza e Deleuze, pois, para ele, “teoria” está num plano de hierarquias, de transcendências, de organização.

Problematizando um pouco mais sobre essa questão, o autor diz que “em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria ‘descobre’ o ‘real’, de que há uma correspondência entre a ‘teoria’ e a ‘realidade’” (SILVA⁵², 1999, p. 11), ou seja, pensar uma teoria do currículo a partir de Spinoza e Deleuze começaria supondo que este currículo seria um objeto que precede a teoria spinozista e deleuziana. Nesse sentido, a teoria teria a função de descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo a partir do pensamento desses dois filósofos.

Apoiando-se numa perspectiva pós-estruturalista, que problematiza o conceito de teoria a partir do viés representacional, Silva explica que “é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus ‘efeitos de realidade’” (SILVA, 1999, p. 11), ou seja, ao descrever um “objeto”, a teoria o produz, logo, o objeto descrito é um produto de sua criação. Nesse sentido, o autor diz que faria mais sentido falar sobre discursos ou textos produzidos, criados ou inventados, que produzem noções particulares sobre determinado objeto (SILVA, 1999).

O que o autor apresenta como proposta em seu texto é pensar num plano de imanência juntando Spinoza, Deleuze e Currículo, ou seja, uma *composição*. Assim quero pensar esta pesquisa. Como composição e não como teoria (nos “moldes” apresentados por Tadeu) de *um* ensino da dança na escola. Nesse sentido, buscarei problematizar as questões levantadas no primeiro parágrafo desta subseção, e sinalizarei as relações das mesmas com o que venho pensando para este texto e para esta dissertação.

Conforme vimos, Tadeu (2002) questiona, de forma especulativa, o que há no Spinoza de Deleuze (referindo-se aos escritos de Deleuze sobre Spinoza) que bote o currículo para dançar? Responde sua questão, sem maiores suspenses, dizendo que para colocarmos um “currículo para dançar” é necessário termos um plano de imanência. Retomo então a minha primeira questão: *o que seria um plano de imanência?*

Deleuze diz que um plano de imanência não é um conceito, mas sim “um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 52). Nesse sentido traçar um plano de imanência, significa criar espaço para alojar as “ferramentas” necessárias para resolver problemas. Essas ferramentas são chamadas de *conceitos* dentro da filosofia. Os conceitos não devem ser confundidos com ferramentas metodológicas, tampouco com verdades únicas e absolutas que darão respostas prontas e

⁵² Tadeu e Silva são referências ao mesmo autor: Tomaz Tadeu da Silva. O que ocorre é que, no texto *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze* (2002) o autor assina como Tomaz Tadeu, enquanto no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999) o nome do autor é assinado como Tomaz Tadeu da Silva.

verdadeiras. Também não devemos pensar que um conceito opera sozinho, pois, ele só produz afetos e efeitos a partir dos *encontros* com outros conceitos, portanto, é preciso que criemos um horizonte dos acontecimentos, ou seja, um plano de imanência.

Devemos considerar, também, que um conceito é ao mesmo tempo, absoluto e relativo:

[...] relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33-34).

Nesse sentido, um conceito é composto pelo que nos é interessante, notável ou importante. Ele nos chama a atenção para certas coisas que nos inquietam. Ele nos faz questionar possibilidades *outras* para resolver os problemas. Um plano de imanência, por sua vez, é povoado por problemas e são nesses problemas que os conceitos se hospedam.

Se considerarmos, então, que um conceito é “elástico”, ou seja, traça movimentos e cria intensidades; e que, um plano é composto por múltiplos conceitos, devemos considerar então que o plano de imanência deve ser fluído, de forma que um se ajuste ao outro. Além disso, podemos traçar múltiplos planos de imanência durante nossas vidas, tudo dependerá da necessidade de nos orientarmos no pensar provocado pela imersão ao caos, sendo este o desencadeador da criação de conceitos, ou seja, da busca de soluções para os problemas imanentes (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

A partir desta compreensão, podemos então entender a segunda questão: *qual a relação do plano de imanência com a questão levantada por Tadeu, sobre Spinoza de Deleuze?*

Composição! Tadeu (2002) busca na potência do *encontro* desses dois filósofos composições possíveis para pensar o currículo como *encontro*, preocupando-se em saber como os corpos que habitam a escola se combinam, se compõem, se conjugam, produzindo afetos passíveis de questionamentos sobre o grau de potência que cada um produziu, ou seja, se os afetos produzidos pelos *encontros* aumentaram ou diminuíram a potência de seus corpos. Conforme afirma Tadeu (2002) é esse o deslocamento que resulta – do *encontro* de Deleuze com Spinoza – na criação de um plano de imanência no qual estão concentradas as problemáticas que permeiam o modo tradicional de conceber o currículo⁵³.

⁵³ A exemplo desse pensamento, o autor diz que “em geral, um currículo é definido por um conjunto de saberes. Uma pedagogia, por sua vez, estaria, na concepção tradicional, fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes (TADEU, 2002, p. 55).

Nesse sentido, o autor povoa seu plano de imanência com conceitos spinozista e deleuzianos, buscando possibilidades de pensar o impensável sobre o currículo, mudando as perguntas e as respostas. Não se trata mais de conceber o currículo a partir das perguntas: “o que” e “para quem” ensinar? Perguntas essas, que são regidas por relações de poder. Regidas sob a égide de discursos que produzem “verdades” que vivem em confronto buscando vencer a verdade mais verdadeira. Não se trata mais de um distanciamento hierárquico entre saberes (objeto) e aprendizes (sujeitos). Trata-se agora das combinações existentes, das combinações que podem ser feitas, de quais combinações são melhores e quais composições convêm melhor aos diferentes corpos envolvidos para que sua potência de agir seja elevada (TADEU, 2002).

Para compreender melhor os conceitos que povoam o plano de imanência traçado por Tadeu (2002) e, posteriormente passar para a terceira questão, retomarei o conceito de *encontro*, já desenvolvido previamente na primeira seção desta dissertação, por considerar que, esta, talvez seja a palavra-chave que traça o plano de imanência desta pesquisa.

Ao abordar o conceito de *encontro* é preciso compreender, antes de mais nada, que Spinoza propôs aos filósofos de seu tempo (século XVII) um novo modelo: o corpo. Isso quer dizer que, enquanto – em seu tempo – a consciência era o empreendimento de dominação das paixões do corpo (alegria e tristeza, afetos), Spinoza cria uma tese teórica conhecida como *paralelismo* na qual diz que o que é paixão no corpo é também paixão na alma, ou seja, enquanto o corpo age a alma não padece, e ao mesmo tempo, o corpo não deve padecer para que a alma atue. Assim, Spinoza recusa toda superioridade da alma sobre o corpo, colocando ambos em um único e mesmo movimento, no desejo de “captar a potência do corpo para além das condições dadas do nosso conhecimento, e a captar a força do espírito, para além das condições dadas da nossa consciência” (DELEUZE, 2002, p. 24).

É a partir desta teoria, que Spinoza declara provocativamente que “não sabemos o que pode o corpo...”. A grande declaração de Spinoza, passa a ser a grande questão de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998): *O que pode um corpo?* Nesse sentido, Deleuze (2002) apresenta o pensamento de Spinoza sobre a potência dos *encontros*. Esse pensamento movimenta-se a partir da ideia de que é só nos *encontros*, que o corpo aumenta ou diminui sua potência de agir. É só na intersecção dos *afectos*⁵⁴ que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Em outras palavras, os *encontros* nos colocam frente às nossas potências de agir, nos tornando outros, podendo afetar ou ser afetado por outros corpos.

⁵⁴ Para Espinosa os *afectos* são as modificações de corpos a partir dos efeitos produzidos nas relações de um corpo sobre o outro (DELEUZE, 2002).

Para Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998) os *encontros* compõem relações. Ao se encontrarem, os corpos trazem consigo composições de relações de outros encontros que, por sua vez, compõem com todos os *encontros* vividos por ambos os corpos. Inspirando-se em Spinoza, o autor considera que “tudo é apenas *encontro* no universo, bom ou mau *encontro* [dois principais afetos]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73). O mau *encontro* é aquele que nos enfraquece, diminuindo nossa potência de agir, decompondo nossas relações. O bom *encontro*, inversamente, aumenta nossa potência de agir, nos tornando alegres e superiores às paixões tristes. Para Deleuze, os desencadeadores dos afetos (bom ou mau *encontro*, alegria ou tristeza, paixões alegres e tristes), são os *sinais*. Deleuze usa como exemplo a aranha, o piolho e o carrapato para explicar esses *sinais*: “a teia se agita [a aranha age], o crânio se dobra [o piolho foge], um pouco de pele se desnuda [o carrapato se alimenta]. Nada a não ser *sinais* como estrelas em uma noite negra imensa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74). Nesse sentido, os afetos produzidos pelos *encontros* são desencadeados pelos *sinais*, os quais nos mobilizam a agir (nos potencializa). Nesse movimento, nossos corpos são modificados (*afectos*) pelo efeito de um sobre o outro, aumentando ou diminuindo nossa potência de agir.

A partir desse pensamento trago a última questão que compõe todas as outras: *como o pensamento de Tadeu (2002) – com inspirações spinozistas e deleuzianas – pode contribuir com esta subseção e com esta pesquisa?*

Primeiramente, Tadeu (2002) nos mostra que, se quisermos romper com um tradicionalismo pedagógico no currículo escolar, precisamos criar planos de imanência, ou seja, forçarmos nosso pensamento a pensar a partir de conceitos que nos chame atenção para algo que, em outrora, não nos era possível enxergar. Nesse sentido, esta dissertação certamente é *acontecimento, experiência, afeto* com grau de potência em elevação, efeito de um plano de imanência, pois “é do “isto aqui” que eu parto e é a “isto aqui” que eu chego” (TADEU, 2002, p. 48), imanentemente, sem buscar algo *lá fora*, num futuro que está por vir.

Segundamente, ao criar meu plano de imanência, encontrei no *currículoencontro*⁵⁵, pensado por Tadeu (2002), na questão spinozista de Deleuze (2002) e nos meus *encontros* e conversas com os *corposcrianças* que resistem aos *espaçotempos* da escola (conforme foi discutido na subseção anterior), possibilidades para compor agenciamentos que permitam pensar a dança escolar como composição possível ao *currículoencontro* para a potência de agir dos *corposcrianças*.

⁵⁵ Trabalharei com as palavras unidas por compreender o currículo e o *encontro* como acontecimentos coexistentes e para facilitar a distinção deste pensamento de currículo com os demais.

É notório que nesta subseção optei por trabalhar com questões, inclusive, em seu título. Essa escolha não foi pensada em um sentido didático ou metodológico como sugere algumas abordagens educacionais de ensino. Ela foi puramente (ou impura?) imanente ao plano que criei, ou seja, ela saltou necessariamente do pensamento e dos acontecimentos de meu plano de imanência. *Responder* (aqui entendam “responder” no sentido de problematizar, movimentar, criar e compor um “pensar” a pesquisa) as três questões levantadas inicialmente, possibilitou-me problematizar a *questãoforça* desta subseção: “*o que pode o corpocriança num currículo encontro?*”

Tadeu diz que: “não sabemos o que pode um corpo, de que ele é capaz, até que ele faça alguma coisa, até que ele faça alguma coisa a outro ou até que outro lhe faça alguma coisa” (TADEU, 2002, p. 54). Mas o que faz um corpo agir?

Deleuze nos diz que os desencadeadores dos afetos (que são os responsáveis por nos fazer agir), são os *sinais*. Os *sinais* não devem ser compreendidos aqui como códigos ou signos que “representem” algo. Para Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998) os *sinais* são forças que desencadeiam afetos que efetuam, por sua vez, o poder de ser afetado. Tomemos como exemplo o que Deleuze diz sobre o carrapato:

A luz o afeta, e ele se iça até a ponta de um ramo. O odor de um mamífero o afeta, e ele se deixa cair sobre ele. Os pelos o incomodam, e ele procura um lugar desprovido de pelos para se enfiar sob a pele e sugar o sangue quente. Cego e surdo, o carrapato tem apenas três afetos na floresta imensa, e o resto do tempo pode dormir anos a fio esperando o encontro. Que potência, entretanto! (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74).

A luz, o odor e os pelos são os *sinais* que desencadeiam os três únicos afetos da vida de um carrapato. Percebemos que, nem sempre esses *sinais* desencadearão paixões alegres, como é o caso dos pelos. Porém, o incômodo do carrapato com os pelos, o fez buscar um lugar desprovido de pelos para se alimentar, o que possibilitou o poder de ser afetado por um outro *encontro*, passível de afetos *outros*.

Nesse sentido, os *sinais* nos dão possibilidades de identificar os afetos que potencializaram um corpo a agir. Pois são eles os grandes disparadores dos afetos que, independentemente de seu grau de potência, mobilizam os corpos a buscarem por outros afetos, tecendo assim, uma grande rede de *encontros* entre corpos que se conectam, se desconecta, entrecruzam, se esbarram, se chocam, relacionam-se, afetando e sendo afetado uns pelos outros.

Assim, exercitei reconhecer algumas forças (*sinais*) que potencializaram os *corpocrianças* a buscarem em outros *espaçostempos* da escola, paixões alegres, *encontros*

felizes, potência para agir. Esse exercício foi feito a partir das narrativas apresentadas na primeira subseção (4.1) desta última seção, na qual apresentei algumas situações em que o *corpocriança* escapa, foge e resiste ao que não lhe é permitido fazer, agir ou ser naquele *espaçotempo* escolar.

Retornando às narrativas, retomo os três momentos citados anteriormente, os quais nomearei da seguinte forma:

- **Árvore da resistência:** ao me referir à cena das meninas que buscaram a árvore do fundo da escola como espaço de fuga para resistir e deixar fluir a imaginação, a improvisação e a criação ao dançarem músicas presentes em seus cotidianos (vide p. 86).

- **Arte do Funk:** ao me referir à cena dos meninos pintando seus desenhos na sala de aula enquanto seus corpos não continham a vontade de cantar e dançar Funk, mesmo não podendo deixar a professora ouvir ou ver (vide p. 86-87).

- **Batucada:** ao me referir à aula sobre os cinco sentidos do corpo humano, em que os alunos exploravam sons a partir de seus materiais como se aquele momento fosse único e singular, pois na sala de aula, deve haver o mínimo de barulho possível (vide p. 87).

Os *encontros* cotidianos dos *corpocrianças* que compõem a turma do 2º ano A, possibilitaram tecer laços de afinidade, de afetividade, de amizade. A maneira como isso se deu, não cabe a mim dizer pois, ao habitar a escola, seus laços já existiam. Porém, durante o período que acompanhei suas rotinas, foi possível perceber que em determinados momentos a turma se fragmentava, constituindo assim, pequenos grupos de alunos/as que frequentemente (salvo exceções) se mantinham juntos/as em atividades, brincadeiras, tarefas, conversas, lanche.

Nesse sentido, arrisco dizer que os *encontros* de seus corpos, produziram e produzem afetos que potencializam a criação de *espaçostempos* distintos dentro da escola, nos quais produzem agenciamentos próprios, com características próprias. Esses agenciamentos não são estáticos, são cambiantes, flexíveis, se ajustam e se modificam conforme os acontecimentos que permeiam cada grupo ou cada corpo que os compõe.

É claro que, como toda escola, houve situações de desentendimentos entre os *corpocrianças*, afinal, são corpos heterogêneos, atravessados por múltiplos *encontros* e movidos por diferentes afetos. Porém, o que quero destacar é que, a potência dos *encontros* cotidianos, fizeram com que cada *corpocriança* traçasse seu plano de imanência a partir dos afetos produzidos, ou seja, cada corpo buscou e busca constantemente, se aproximar dos corpos que os suspendem ao ar, elevam suas forças, criam e recriam *encontros*, compõem conversas, arranca sorrisos, convida à vida e, é claro, luta e resiste *com* o outro.

Tratando-se dos acontecimentos (**Árvore da resistência, Arte do Funk e Batucada**), talvez, os *sinais* que desencadearam a potência de agir desses corpos em seus distintos contextos, levando-os a buscar escapes, planos de fuga em resistência ao que “não pode”, seja paradoxalmente a “arte do não poder”. Quando o “carrapato deleuziano” se incomodou com o pelo, buscou um espaço desprovido de pelos para ser afetado pela potência do *encontro* com o sangue quente que o alimentaria, uma verdadeira paixão alegre. Assim fizeram os *corposcrianças*. Não vendo possibilidades de “poderem” criar, improvisar ou se expressar por meio de músicas que aumentam a potência de seus corpos, buscaram/criaram um *espaçotempo* que **pode** (Árvore da resistência). Não vendo possibilidades de “poderem” ouvir, cantar ou dançar funk na escola, buscaram/criaram formas de se entregarem a potência da música que alimenta seus corpos, sem que um outro corpo minasse seus efeitos (Arte do Funk). Não vivenciando possibilidades de “poderem” fazer barulho na sala de aula, encontraram naquele *espaçotempo* – a própria sala de aula – a oportunidade de explorar o jamais visto, jamais vivido, jamais permitido *encontro* com a alegria de **poder fazer barulho** naquele ambiente (**Batucada**).

Considerando que os *encontros* produzem afetos (paixões alegres e paixões tristes) e que esses afetos, possibilita-nos descobrir o que nossos corpos são capazes; e considerando também o ato criativo (potencializado pelos *encontros*) dos *corposcrianças* em resistência à “arte do não poder”, ousou responder a *questãoforça* desta subseção: o *corpocriança* pode, e muito, *desterritorializar* o ensino da dança na escola.

Se tomássemos como inspiração o *currículoencontro* proposto por Tadeu (2002) para pensarmos uma possível *desterritorialização* da dança na escola como efeito da potência do *corpocriança*, entenderíamos os processos educativos da dança como efeito, resultado e consequência de agenciamentos de corpos heterogêneos que se encontram e, a partir dos afetos gerados, potencializam agenciamentos particulares *com* a dança. Um agenciamento é isso:

Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afetos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição (TADEU, 2002, p. 56).

Pensar um *currículoencontro*, significa potencializar a criação, o acontecimento, a experiência dos corpos que se *encontram*. Significa criar planos de imanência onde o pensamento seja forçado a pensar quais composições, quais *encontros*, quais agenciamentos são bons e quais são maus, ou seja, quais afetos convém reforçar e multiplicar (TADEU,

2002). Nesse movimento, a dança seria composição, ou seja, um conceito que habitaria os problemas que povoam os planos de imanência criados no *currículoencontro*.

Embora o pensamento de Tadeu (2002) pareça (e talvez seja) uma proposta de currículo impossível de ser efetivamente adotada no modelo de escola que temos hoje, o autor nos permite fazer um exercício de pensamento doloroso. Já dizia Deleuze: “que violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 73). Pensar um currículo sobre esse viés abre-me espaço para muitas dúvidas. Isso significa que fui provocada e que desta provocação, saltam inspirações, possibilidades, composições. Vejamos!

4.3 A potência do *corpocriança* para *desterritorializar* a dança na escola

*Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu.
Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que,
em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos,
sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.
(DELEUZE, 2006, p.48).*

Enfim, o melhor dos *encontros*. Aqui estou após uma longa viagem por outros mares. Tempestades me arrebataram. Tubarões me rondaram. Mas o sol e a lua me guiavam como *sinais*. Sim, os *sinais* deleuzianos. Aquele que nos afeta e nos leva a ser afetados. E assim foi meu percurso, afetando e sendo afetada. Lançando-me ao caos em rodopios e desalinhos. Abrindo-me ao imprevisto e ao desconhecido. Para enfim, retornar transformada, ou melhor, *desterritorializada*.

Cartografar é isso. É se lançar aos labirintos caóticos. É se perder em zonas de turbulência e instabilidade psíquica e física. É se abrir inconsequentemente às novas *experiências*. É sentir o sabor amargo de seu próprio ego. É não se satisfazer com as coordenadas que lhe dão, principalmente quando lhe oferecem mapas decalcados a serem seguidos. A quem se interessar a cartografar, fique atento! Quanto mais perfeito for um mapa, mais próximo você estará da suposta “Verdade”. Nada de desvios! Eles funcionam como miragens. Permita-se perder a si mesmo. Provoque tremores para que se *desterritorialize*. Ande mais um pouco. E quando chegar à beira do precipício, lança-se como um pássaro de encontro ao vento. Se alguém gritar: não “olhe para baixo!” Permita-se olhar para ver! Aprecie o que ninguém vê. Veja o que não está dado e que para muitos é completamente

invisível. Aí está ela. A potência dos *encontros*. A força para emergir do profundo caos ao ato de criação. É hora de *reterritorializar*.

Inspirando-me em Deleuze e Guattari (1992), escrevo sobre a cartografia enquanto potência para a imersão ao *caos*. Os autores trabalham o conceito de caos, ao dizerem que o artista se lança ao caos para que o ato criativo aconteça. Assim, me lancei ao caos. Concebo esta última seção como um retorno. Como *reterritorialização* de mim mesma, embora também tenha trabalhado com este conceito para a dança na escola. Retorno desta intensa viagem modificada e com desejos de modificar. Assim, retorno exalando potência, afetos. Vamos lá!

Ao iniciar esta subseção, escrevo sobre “o melhor dos *encontros*”. Neste caso, me refiro à dança. Esta que me acompanha a longos anos, conforme escrevo na primeira seção. Esta que me empurrou ao caos, que me fez cartógrafa deleuziana, que me olhou e disse: vai que eu te espero! Esta que se hospeda em mim como os conceitos se hospedam nos problemas, que povoa minha vida como os conceitos povoam os planos de imanência. É com ela que volto a me *encontrar* para conversar com as palavras.

Nesse sentido, me inspiro em Tadeu (2002) ao pensar em composições possíveis para esta conversa. Composições imanentes. Composições com corpos que “falam daqui”. Que vivem o chão da escola. Que pisam no chão que dançam. Com corpos filosóficos que já não são mais matéria morfológica, mas são palavras, escritos, força. Componho esta última subseção com todas as demais. Componho com a potência do *corpocriança*, que provocará tremores para *desterritorializar* a dança na escola.

Sendo assim, componho com Deleuze (2002, 2006), Deleuze e Guattari (1992, 2008), Gouvea (2012), Marques (2007) e Brasileiro (2009), cartografias de um *devir-dança*. Isso significa abrir a dança para novos territórios. Abrir a dança para o *corpocriança* entrar e produzir *devires-outros*, assim como diz Deleuze: “os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Iniciarei o diálogo, narrando meus *encontros* com a dança na escola em que habitei. Considerem “*encontros* com a dança”, todas as aproximações que tive sobre esse tema com os corpos habitantes daquela escola, ou seja, conversas, observações, composições. Trago os discursos que produziram e ainda produzem significados, territórios e forças para a dança.

Conforme venho trazendo no decorrer desta dissertação, os territórios que busquei ocupar e habitar na escola pesquisada foram sempre conduzidos pelos *encontros*. Não nego que alguns desses *encontros* foram marcados, combinados. Mas o *encontro* que me

possibilitou “marcar” um outro *encontro* foi, de fato, resultado dos acontecimentos. Nesse sentido, algumas conversas que tive com as professoras, foram marcadas. Para que a conversa acontecesse na própria escola, seria necessário que buscássemos um momento e um ambiente em que fossemos minimamente interrompidas. Quem já viveu a escola sabe que nenhuma estratégia para tal fato será suficientemente eficaz, pois ali, o tempo é múltiplo. Cada corpo que ali habita, vive seu próprio tempo. Que na verdade, não é um único tempo, mas sim, múltiplos tempos. Cada tempo, do tempo de cada corpo que habita o *espaçotempo* escolar, conecta-se com o tempo do outro. Nesse movimento, a interrupção dos *encontros* e conversas entre eu e as professoras, foi previsível.

As “conversas marcadas” com a professora do 2º ano, com a coordenadora pedagógica e com a diretora, aconteceram no primeiro mês de habitação. Nessas conversas levei questões disparadoras do pensamento para que, fluidamente, a conversa pudesse acontecer. Além das conversas marcadas, outras conversas aconteciam sem aviso prévio, ou seja, meu corpo era levado pelo movimento dos acontecimentos.

Não foi novidade saber que a escola em que habitei desenvolve atividades de dança apenas em dias de comemoração, ou seja, datas comemorativas, encerramento de projetos, etc. Por volta de duas semanas antes da data de apresentação, as professoras da escola começam a mobilizar os preparativos para as apresentações. Cada professora se organiza como lhe convém, porém, a algum tempo, as professoras têm se organizado em duplas, ou seja, juntam as turmas para produzirem as coreografias para as apresentações. Essa necessidade surge devido alguns alunos manifestarem desinteresse em participar, ou pelo fato das famílias não deixarem, seja por religião, outros compromissos pessoais ou até mesmo pela situação econômica. Neste último caso, a professora do 2º ano diz que tentam não exigir determinado tipo de roupa ou sapato dos alunos, por compreenderem a discrepância econômica, social e cultural dos mesmos. Então, tentam confeccionar adereços com materiais da própria escola, como TNT (Tecido Não Tecido) e borracha EVA (Etil Vinil Acetato).

As composições coreográficas/repertórios⁵⁶ para datas comemorativas, é uma das mais antigas formas de conceber a dança na Educação. Conforme vimos na seção 3 com

⁵⁶ Marques (2007) apresenta como um de seus conteúdos específicos os repertórios, a improvisação e a composição coreográfica (que seriam as possibilidades de vivenciar a dança em si). Os **repertórios** são danças que possuem coreografias próprias de diferentes épocas, localidades e estilos, podendo ser encontradas geralmente nas tradições populares, nas danças teatrais ou nas danças clássicas. As **composições coreográficas** ou também conhecidas como coreografias, é a seleção das formas significativas de se movimentar provenientes da improvisação. O ato *improvisacional*, nesse contexto significa a “liberação da imaginação”. A **improvisação** pode ou não levar à um processo coreográfico, diz respeito aos movimentos que são realizados pelo corpo que dança no momento de sua execução, mas sem obedecer a nenhuma seleção prévia de frases ou sequências de movimento, como nas coreografias (MARQUES, 2007; BARRETO, 2004). Nesse sentido, trago para o texto

Brasileiro (2009) e Chaves (2002), antes que a dança tivesse algum reconhecimento na escola (mesmo com Artes e Educação Física) e antes da criação de cursos de formação de professores para Artes, Educação Física e Dança, já se via a dança ocupando essa função. Há quase 10 anos atrás, Brasileiro (2009) escrevia sua tese retratando esse mesmo cenário no qual movimentou seu pensamento a buscar conhecer como os cursos de Licenciatura em Artes, Educação Física e Dança são organizados, assim ela diz que:

Na escola, lugar de aprender coisas de forma sistematizada, a dança também está presente, nas salas, corredores, pátios, áreas de acesso, quadras. E lá estão as possibilidades de dança que vimos na rua, na tv, no cinema, nas festas populares, e até mesmo ali, nas escolas. Mas quase nunca nas salas de aula, como conhecimento integrante da cultura escolar (BRASILEIRO, 2009, p. 08).

Compondo com essa problemática, Isabel Marques, grande pesquisadora do ensino da Dança no Brasil, ajudou a escrever os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Dança e hoje dirige a Caleidos Cia. de Dança. Essa autora também sinalizou criticamente, há 10 anos atrás, a insatisfação quanto a restrição da dança às festinhas escolares:

[...] talvez seja esse o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser – o último lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (MARQUES, 2007, p. 17).

É muito comum encontrarmos trabalhos que discutam dança na escola, nos quais se referem criticamente a esse respeito. Isso não quer dizer que a composição coreográfica/repertórios em dança seja algo ruim, pelo contrário, a composição coreográfica/repertórios possibilita ao aluno se relacionar corporalmente com uma dança/coreografia que não foi produzida a partir de suas experimentações corporais, isso pode levá-los a vivenciar processos de “reprodução” da dança de forma pedagógica, desde que, o respeito às individualidades de cada corpo, de cada pessoa, permita que, mesmo o/a aluno/a experimentando uma sequência de movimentos pré-determinados, a expressão e a interpretação pessoal de cada um seja valorizada.

A questão crítica que se faz sobre o contexto da composição coreográfica/repertório vem sendo discutida por pesquisadores/as da dança na escola, sob o viés da unicidade desta prática, ou seja, percebe-se que a composição coreográfica/repertórios para datas

composição coreográfica/repertório, por perceber que os processos vivenciados na escola pesquisada, mesclam-se entre essas duas possibilidades simultaneamente, pois a professora do 2º ano diz buscar em vídeos na *internet*, coreografias, movimentos, ideias para compor suas coreografias. Além do mais, ao trabalhar com danças populares em algumas datas, reproduz o repertório próprio daquela dança tradicional.

comemorativas seja o pensamento do que represente desenvolver dança no cotidiano escolar. Além do mais, acrescento que a forma como concebemos o “ensinar” e o “aprender” na Educação, talvez seja um dos desencadeadores não só desta, mas de outras tantas problemáticas que constitui um “pensar a dança” no âmbito educacional⁵⁷.

Seguindo ainda a problematização sobre essa maneira de conceber a dança na escola (composição coreográfica/repertórios), nota-se que, ainda que seja uma alternativa para vivenciar os processos educativos em dança, há dentro da própria unicidade trabalhada, uma outra predominância de vivência e experiência. A composição coreográfica sempre parte dos/das professores/as, inclusive a escolha das músicas e dos elementos que podem constituir a cena artística. Marques (2007) considera essa relação “tradicionalista”, e chama nossa atenção ao dizer que esse “modelo” pode resultar em processos coreográficos bastante autoritários e desrespeitosos com os alunos/as, pois, em alguns casos, o/a aluno/a que não conseguir executar o movimento conforme o/a professor/a quer, pode ser considerado como o que “tem dificuldade” (não por ser incapaz, mas por não ter em seu repertório corporal, aproximações com determinados movimentos), “tem pouca expressividade” (ao utilizar a maior parte da aula tentando reproduzir o movimento proposto, dificilmente conseguirá dar atenção ao seu próprio corpo), “é relapso ou indisciplinar” (pois nem todas as composições coreográficas provocam sentidos e desafios a todos os corpos, causando desinteresse), etc.

Na escola pesquisada não foi diferente, as crianças não participam do planejamento do que será produzido. Nem mesmo da escolha das músicas. Em conversa, a professora diz que:

Hoje mesmo falei com meus alunos: “Olha, tá chegando o dia das Mães! Segundo domingo de maio é o dia das mães. Dia 14”. E eles: “Eba! ”. [Ela continua a conversa com os alunos] “E antes do domingo vamos fazer uma homenagem para o Dia das Mães”. Ai eles: “vai ter ensaio? ”. Eu disse: “vai ter ensaio! ”. Daí eles começaram a gritar né. Só que eles não perguntam que música que é. [...] Assim... eu penso assim: é como se fosse uma surpresa a música, porque daí eles chegam na hora: “ah é essa música que nós vamos cantar? Que nós vamos apresentar? ”. Então eu não sei te falar porque a gente não coloca eles para escolher. Entendeu? (Professora do 2º ano).

Ao perguntar a ela sobre essa questão, pude perceber que essa relação de escolha, de composição com os alunos, não havia sido cogitada. Não por autoritarismo, arrogância ou falta de assimilação, mas talvez, por não ter tido *encontros* e experiências com esta prática. Compondo com a narrativa anterior apresentada, em outro momento a mesma professora havia dito que quando iniciou a docência, sentiu muitas dificuldades, uma delas foi no

⁵⁷ Tratei essa discussão mais adiante.

momento de preparar um número artístico para apresentação. Ela conta que uma outra professora, que estava a mais tempo na escola e tinha mais experiência que ela com esse assunto, propôs juntar as turmas:

[...] como eu tava começando eu fui me aproximando das professoras antigas e tal. Daí a gente fez uma dança lá... Country... com os alunos. Minha sala era do primeiro ano e fiz junto da professora do segundo. Mas assim... Ela que fez a maior parte da coreografia. Ajudei com tudo. Eu tava bem começando, bem tímida (Professora do 2º ano).

Talvez, esta última narrativa apresentada, justifique “em partes” a maneira como a professora busca organizar as danças com seus alunos/as. Ao entrar na escola, a professora diz se aproximar das “professoras mais antigas”, logo em seguida diz que a professora com a qual fez parceria, é quem “fez a maior parte da coreografia”. Poderíamos compreender então que, ao acompanhar a professora mais antiga e observar como ela se organizava com a composição coreográfica, passou a reproduzir, decalcar esse método. Em outras palavras, isso significaria que ela “aprendeu” a desenvolver esta tarefa, no próprio “chão da escola”.

Essas duas narrativas da professora, talvez nos dê pistas de diversas questões problemáticas que a dança na escola enfrenta. Segundo Marques (2007) e Brasileiro (2009), a formação de professores/as que atuam com dança na escola é, sem dúvida, um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao seu ensino neste ambiente. A professora do 2º ano tem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNEMAT e compreende-se que sua prática pedagógica pode estar relacionada com a formação acadêmica que teve. Para alargarmos, mesmo que brevemente, o assunto, busquei no Projeto Político Pedagógico do curso em questão, as possíveis disciplinas que abordariam o ensino da dança pois, não basta descrevermos o que acontece, é preciso cavarmos verticalmente as camadas descontínuas dos discursos para entendermos “como” e “por que” isso acontece (VEIGA-NETO, 2014). Nesse sentido, ao analisar a matriz curricular (vigente entre 2007/02 e 2011/01⁵⁸) do curso de Pedagogia da UNEMAT (Cáceres), foi possível identificar duas disciplinas nas quais, em sua ementa, traziam conteúdos relacionados a dança, vejamos (Quadro 2):

⁵⁸ Ano de ingresso e conclusão da professora do 2º ano no referido curso.

Quadro 2 - Disciplinas e ementas que abordavam o ensino da dança no curso de Licenciatura em Pedagogia entre 2007/02 e 2011/01 (UNEMAT, Cáceres).

<p>2º semestre: EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Ementa: O contexto histórico da Educação Física e o processo de padronização e disciplinarização do corpo na sociedade ocidental. Constrangimento e a mercadorização do corpo. As <u>linguagens não verbais na cultura</u>. <u>Expressão Corporal e consciência do movimento</u>. Postura corporal e a educação da criança. Relação professor/aluno e a dramatização em sala de aula. Esporte e sociedade: economia, saúde ou educação. Noções gerais sobre o funcionamento orgânico do corpo (sistema esquelético, muscular, cardiovascular e reprodutor). Condicionamento físico e atividade aeróbica como saúde preventiva do trabalhador da educação. Elaboração e execução de um projeto de extensão (interdisciplinar) como prática curricular.</p>
<p>4º semestre: CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Ementa: O movimento no desenvolvimento infantil. A educação do corpo na infância/séries iniciais. Corpo e Educação nas diferentes dimensões do currículo. Documentos/orientações oficiais (LDB; PCN; entre outros) para o Ensino da Educação Física Escolar. Teorias e tendências pedagógicas atuais para o ensino da Educação Física. O Ensino da Educação Física numa perspectiva inclusiva e intercultural. O jogo, a ginástica, <u>a dança</u>, o esporte e a luta, entre outros conteúdos da Educação Física para crianças: procedimentos metodológicos e conceituais. Planejamento e Prática Curricular.</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora com informações obtidas através do Projeto de Curso de Licenciatura em Pedagogia (2007), 2017.

Em meio às 46 disciplinas analisadas, apenas 2 fazem menção à dança, mesmo que em outros termos, conforme sublinhei nos quadros acima. Como podemos observar, as duas disciplinas são da área da Educação Física, a qual é considerada, nesta pesquisa, como um dos territórios da dança na Educação. Conforme podemos observar o quadro, na disciplina “Educação Física” a dança pode ser encontrada nas expressões “linguagens não verbais na cultura” e “Expressão Corporal e consciência do movimento”. Essas mesmas expressões são apontadas por Brasileiro (2009) em sua tese, ao analisar os currículos dos cursos de Educação Física e Artes. A autora destaca que um dos primeiros termos a aparecer na Educação Física foi “linguagem corporal” através do livro "Metodologia do Ensino de Educação Física" (COLETIVO DE AUTORES *apud* BRASILEIRO, 2009).

Naquele momento, os autores definiram a Educação Física como uma disciplina que trata do conhecimento da área da cultura corporal, na qual o estudo do jogo, do esporte, da dança, da ginástica, da luta, visa a “apreender a expressão corporal como linguagem” (BRASILEIRO, 2009, p. 144-145).

Nesse sentido, o uso dos termos “linguagem corporal” e “expressão corporal e consciência do movimento”, refere-se a uma linguagem não falada oralmente ou expressa pela escrita, mas sim materializada no movimento, no gesto, no corpo, na qual se encaixariam os conhecimentos: esporte, jogo, luta, ginástica e **dança**.

No segundo caso, “Conteúdos e Metodologias de Educação Física”, não é diferente. Além do próprio termo “dança” aparecer, poderíamos considerá-la como conteúdo desta disciplina nos termos “movimento”, “educação do corpo” e até mesmo ao se referirem aos “PCNs”, que como vimos anteriormente, são documentos orientativos nos quais a dança é *territorializada* em Artes e Educação Física.

Além dessas duas disciplinas, uma outra me chamou atenção: “Conteúdos e Metodologia de Artes” (7º semestre). Segundo Marques (2007), Brasileiro (2009), PCNs (1997a, 1998a) e mais recentemente a BNCC (2017), os conteúdos na área de Artes abrangem quatro linguagens: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança. Surpreendentemente, nesta disciplina não há menção a dança. Os termos “expressão dramática e musical”, “linguagens teatral e musical”, “jogos dramáticos”, “ensino do teatro e da música” e “artes plásticas”, limitam-se à apenas três linguagens da arte: Teatro (expressão dramática, linguagem teatral, jogos dramáticos, teatro), Música (musical) e Artes Visuais (artes plásticas). E a Dança?

Bem, como o propósito em abordar essa questão foi de identificar as possibilidades de experiências e vivências em dança que a professora teve em sua formação profissional, não trarei para discussão a ausência da dança nessa disciplina. Porém, é inevitável não considerarmos que esta disciplina (sendo única quanto ao ensino da Arte) poderia ser de fundamental importância para discutir a dança e seus processos criativos, artísticos e pedagógicos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Percebemos, então, que o curso de Pedagogia que a professora do 2º ano cursou entre 2007/02 e 2011/01, oferecia em sua matriz curricular, duas disciplinas de Educação Física nas quais poderia ser discutida a dança como conteúdo desta área. Nas escolas do município de Cáceres-MT, a Educação Física não compõe a matriz curricular da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em seu lugar, ocupam as atividades de recreação, conforme informações da coordenação, direção e da própria professora. As atividades de recreação ocorrem de forma livre. As crianças são levadas ao parque de areia ou brincam livremente em

outros espaços, sob observação da professora. Às sextas-feiras as crianças podem levar para a escola brinquedos de suas casas, porém só podem usá-los no momento da recreação.

É importante considerar que, o fato de encontrar indícios da dança na matriz curricular do curso de Pedagogia, como foi o caso das disciplinas de Educação Física, não quer dizer que a mesma tenha sido trabalhada com os acadêmicos ou que tenha sido trabalhada sob diferentes dimensões. Nesse caso, a problemática da formação de professores, paira sobre uma eterna incógnita, nos remetendo por exemplo, a problemática em que narro na subseção 3.2 (p. 66) desta dissertação. Se nos cursos de Educação Física, tendo no mínimo uma disciplina de 60 ou 90 horas, já se torna difícil problematizar, vivenciar e construir possibilidades *outras* para o ensino da dança na escola, imagine uma ou duas disciplinas que não tem como enfoque apenas a dança.

Nesse sentido Marques (2007) nos diz que independente de quem seja o professor que venha trabalhando com a dança na escola, seria fundamental que, além de buscar continuamente conhecimento prático-teórico, procurasse conhecer e se aproximar também dos conhecimentos técnico-artístico que exigem mais tempo e dedicação, o que muitas vezes é inviável no período de graduação. Ou seja, que estendesse sua formação para além da pedagógica. A autora levanta ainda, uma forte crítica ao dizer que:

[...] a dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação dos profissionais nos cursos de licenciatura [...], tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica (MARQUES, 2007, p. 22).

Portanto, ao considerarmos as discussões levantadas acima, podemos compreender que a formação de professores/as não deve ser motivo único para justificar a insuficiência, a ausência ou o descompromisso com as experiências em dança na escola. Penso que a universidade, bem como, os cursos de Licenciatura em Artes, Dança e especialmente Educação Física e Pedagogia, precisem dar uma atenção especial a esta prática/conteúdo/disciplina, concebendo-a com o mesmo grau de importância de “outras” – como podemos perceber em suas matrizes curriculares – que possuem maior carga horária e ênfase. Enquanto a negação e a desvalorização de saberes constituídos historicamente como “menos importantes”, por se atentarem mais ao corpo e as sensibilidades (a nossa antiga cisão corpo/mente), partirem dos próprios cursos de formação de professores, estaremos reforçando a maquinaria política da ciência que, não obstante, inferioriza as áreas das Ciências Humanas e Sociais e enaltece as das Ciências Biológicas e Exatas (COSTA, 2002). Quero dizer com isso que, pelo estudo realizado é possível compreender que esses cursos indignam-se pela

histórica desvalorização das ciências que estudam as subjetividades humanas, mas dentro dela própria, subjagam e discriminam determinados conhecimentos.

Relacionando essa análise documental, podemos inferir que esses jogos de verdade estabelecidos nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores acima descritos, são resultados de relações de saber-poder. Como já vimos nesta dissertação, Foucault (2014a) nos mostra que não há um poder centralizado. O poder, para o filósofo, é capilar, microfísico, microscópico e se modifica sutilmente a partir de práticas discursivas e não discursivas que produzem regimes de verdades em epistemes de determinada época. Nesse caso, não basta esperarmos que a compreensão sobre dança na escola advenha de um único lugar.

É preciso conhecermos e entendermos essa maquinaria que instaura em nossos *corposdocentes* pensamentos, práticas, saberes e costumes tidos como verdadeiros que negam subjetividades *outras*. Que minam nossas paixões alegres. Que nos afastam dos *encontros* felizes. Que nos tornam incrédulos de nossa própria potência de agir. Nesse sentido, a aposta desta pesquisa é pela abertura ao devir-*corpocriança*. Esse que escapa, que cria, que resiste. Que traça planos de fuga para agir. Que toma como potência a “arte do não poder”.

Ao me *reterritorializar*, trago de minha viagem ao caos, o *corpocriança* como potência para *desterritorializar* a dança instituída na escola. Trago a possibilidade de pensar a dança pelo corpo e o corpo pela dança. Um *encontro* em mesma velocidade e intensidade. Um *corpodança* (neste caso “a ordem dos fatores não altera o produto”). Para tanto, é preciso um exercício do pensamento, compreendendo que esse “pensar a dança” é passível de lacunas, de inquietações, de desconfianças, de descontinuidades, de curvas, de questionamentos, de fragilidades, mas, sobretudo, de descontinuidades. Pois como vimos anteriormente, todo conceito é relativo e absoluto, pois é adaptável a seus componentes, a outros conceitos, ao próprio plano de imanência em que transita e aos problemas em que hospeda, porém, é também consistente ao que se propõe, ou seja, as condições que atribui ao problema em que hospeda. Por isso, um conceito não deve ser único a habitar um problema e é nesse sentido que trago para a *desterritorialização* da dança um agenciamento de conceitos que conversam, que criam outros conceitos, que movimentam-se aos arredores do problema e assim vai traçando possibilidades de resoluções para tal (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Como vimos nas subseções anteriores desta dissertação, Spinoza criou a tese teórica do *paralelismo* ao dizer que o corpo é afetado de diferentes formas ao se encontrar com corpos exteriores a ele. Para que esses corpos se encontrem, são necessários *sinais*. Os *sinais*

são afetos que conduzem o corpo a ser afetado, ou seja, os *sinais* são forças que nos colocam em movimento para que possamos *encontrar* corpos externos, criando assim, a potência de ser afetado pelo outro (DELEUZE, 2002).

Retomo esses conceitos, por acreditar que os mesmos foram fundamentais para que compreendêssemos as múltiplas forças que habitam o *espaçotempo* escolar. Forças que provocam tremores, planos de fuga, escapes, resistência e que, ao mesmo tempo, produzem afetos que elevam os corpos à potência de agir. Dentre eles, os *corposcrianças*.

Nesse sentido, algumas inquietações surgem, pois, se considerarmos que a escola é um dispositivo disciplinar, conforme Foucault (2014b) nos mostrou e, portanto, há nelas corpos disciplinados, como os *corposcrianças* escapam e produzem *espaçostempos* de resistência ao disciplinamento?

Para essa questão, aposto no pensamento spinozista ao dizer que os *encontros* produzem afetos que podem potencializar o *corpocriança* a agir, nesse sentido, considero que a “arte do não poder” presente na maquinaria disciplinar, funciona como *sinais* que movimentam os *corposcrianças* a criarem *espaçostempos outros* para resistir, ou seja, para a potência de agir. É neste pensamento que me *reterritorializo* para pensar a dança na escola. É nesse pensamento que considero a potência dos *encontros* entre o *corpocriança* e a dança para *desterritorializá-la* no *espaçotempo* escolar.

Mas, há outra inquietação. Considerando que o *corpodocente* é responsável por manusear os dispositivos de disciplinamento e, considerando também que nesta dissertação posiciono-me politicamente problematizando esse “modelo” disciplinar, questiono: *é possível pensar formas de disciplinamentos que possam constituir subjetividades outras para o corpocriança? Delimitando a questão para o “pensar a dança”: é possível concebemos a dança como dispositivo de captura dos corposcrianças em que a disciplina seja pensada como força (sinais) para a potência de agir?*

Antes de mais nada, acredito ser necessária uma breve contextualização sobre como pensarei essas questões. É frequente o cuidado que tenho tentado tomar durante a escrita desta dissertação, ao dizer que não tenho por pretensão apresentar sugestões didáticas de aulas ou planejamentos de ensino, tampouco dizer que o exercício que faço é melhor, ideal e único. O exercício a que me proponho, encontra-se hospedado, talvez, num pensamento filosófico de autores que se propuseram a questionar a filosofia tradicional. Nesse sentido, as relações que constituem o *ensinoaprendizagem* da dança nesta pesquisa, encontra-se sob uma perspectiva que rompe com o pensamento da tradição ocidental pensada por Platão, a qual afirma o

“aprender” como reconhecimento⁵⁹. Esse pensamento, de alguma forma, ainda se encontra como matriz do pensamento educacional e pedagógico (GALLO, 2012).

O exercício filosófico ao qual me proponho, está sob o campo do “*encontro com signos*”, escrito por Deleuze ao escrever sobre a obra de Proust que é centrada na questão do signo (GALLO, 2012). Deleuze desenvolve um pensamento sobre os signos enquanto “aprender”, porém ele transpassa a ideia de “emissão de signos” (ensinar algo, ensinar e aprender) e propõe o “*encontro com os signos*” sem importar por quem ou com o que esses signos foram emitidos. Nesse sentido, ele explica que:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE *apud* GALLO, 2012, p. 03).

Assim, o aprendizado não ocorre puramente nas intenções objetivas do professor. O aprendizado, segundo Deleuze, pode acontecer em qualquer relação, com pessoas ou com coisas que, de alguma forma, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado. Nós professores, vivemos num pensamento platônico de responsabilidade em ensinar, transmitir conhecimento, aflorar o conhecimento que está ali, em algum lugar do corpo do aluno, esperando por alguém que possa despertá-lo. Mas o que Deleuze nos ensina é que o aprendizado é algo que não temos consciência se de fato ocorreu durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido, um final não necessariamente das nossas aulas, mas em algum momento, em algum *encontro* com outros corpos. Por isso o filósofo nos chama a atenção ao dizer que, mesmo em aulas que consideramos improdutivas, o aprendizado pode acontecer. Assim Deleuze continua: “O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, *apud* GALLO, 2012, p. 04).

⁵⁹ Gallo (2012) escreve brevemente sobre esse pensamento platônico ao dizer que “Platão afirma que o conhecimento é uma função da alma racional. Como esta alma é eterna, ela participa do “mundo das ideias” (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contem em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se “recordando” daquilo que já sabia. O aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser “acelerado” e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias” (GALLO, 2012, p. 01).

Em *Diferença e Repetição*, o francês avança com esta temática ao dizer que o pensamento não é algo “natural” do ser humano. O pensamento só é exercitado ou forçado a partir de um problema. Sendo assim, pensamos ao nos encontrarmos com um problema e ao pensarmos, aprendemos algo, ou seja, o aprender é puramente acontecimento na ordem do problemático. E se voltarmos às relações entre plano de imanência – problemas – conceitos, veremos que o “aprender” entraria, nessa ordem, tendo como sequência a criação, ou seja, o acontecimento singular no pensamento (DELEUZE, 2006).

Nesse sentido, Gallo (2012), inspirando-se em Deleuze, desmonta todo um pensamento “ilusório” ao dizer que:

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender quântico”, um “aprender obscuro”, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um (GALLO, 2012, p. 04-05).

Talvez, esse pensamento deleuziano nos incomode, na medida em que poderíamos questionar: para que serve, então, o professor? É aí que retomo a epígrafe desta subseção: “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça *como* eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça *comigo*’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p.48, grifos meus). Ou seja, talvez possamos pensar o professor enquanto potência criativa, expensor de signos plurais e singulares que reverberam em outros signos, constituindo subjetividades *outras*. *Encontro!* Para Deleuze tudo nessa vida é *encontro!*

Nesse sentido, farei um exercício filosófico para responder as questões levantadas anteriormente, porém com maior ênfase na última, tendo em vista que, esta pesquisa tem por objetivo pensar possibilidades *outras* para o ensino da dança na escola. Além disso, esta pesquisa tem se prestado a compor com filósofos que não necessariamente escreveram sobre dança ou escola. Porém, as afinidades entre dança e filosofia, podem ser vislumbradas a partir do que Lins (2011) tem a nos dizer sobre:

A dança é a arte do efêmero. Nesse sentido, é possível afirmar que o grande encontro da filosofia com a dança ou vice-versa dá-se justamente graças à fragilidade que marca ambas, como pensamento, como movimento. Mas, se o equilíbrio da dança é definido pelo desequilíbrio, isto é, por uma forma outra de equilíbrio, esta não poderia ser também uma bela definição da filosofia? Filosofia como arte do desequilíbrio. Filosofia como dança das palavras e dos conceitos, sempre em movimento, errante, aberta às transfigurações e transvalorização? (LINS, 2011, p. 101).

O *encontro* entre dança e filosofia nesta pesquisa, consona com o que Lins nos diz sobre o efêmero da dança e da filosofia, ou seja, a fluidez passageira e cambiante em que os movimentos e os conceitos, as sensibilidades e o pensamento transitam livremente pelas veredas do imprevisível, da resolução dos problemas, das tomadas de decisões, das escolhas para as conexões entre um movimento e outro ou um conceito e outro.

Isso não quer dizer que, a partir deste exercício, outras áreas do conhecimento não possam repensar suas práticas pedagógicas, pelo contrário, o exercício filosófico a que me proponho, é efeito de toda uma discussão que vem sendo feita nesta dissertação, que envolve não somente a dança, mas a escola, o currículo e o *corpocriança*. Portanto, esse exercício pode compor com outros corpos, outros planos de imanência, outros conceitos, outras problemáticas. Convido-os a produzirmos agenciamentos!

Bem, não será um exercício fácil, pois, se fosse, teríamos outros cenários na Educação. Porém, provo-co-me a buscar em Deleuze e Guattari, um conceito especialmente potente para este agenciamento: o *Corpo sem Órgãos* (CsO). Ao se inspirarem na “Ética” de Spinoza, os filósofos levantam a seguinte questão: “Como criar para si um corpo sem órgão?” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 09).

A inspiração em Spinoza está sob a perspectiva de que a ética spinozista exige uma correlação entre o corpo e a mente para transformar a impotência e a tristeza, em potência de agir. Ou seja, a criação de um *CsO* deve estar sob um plano de imanência em que os agenciamentos criados neste plano, potencialize *encontros* felizes, paixões alegres e potência para agir e viver.

Nesse sentido, o *CsO* deleuziano é um acontecimento consciente. É a estratificação, a abertura, a descamação do corpo para a resistência daquilo que se espera de um corpo. Em outras palavras, o *CsO* não é um conceito, mas sim uma prática ou um conjunto de práticas que rompem com o que se espera dos corpos em termos orgânicos, resignificando suas funções na sociedade (DELEUZE; GUATTARI, 2008).

Ao escrever sobre o *CsO* deleuziano, Almeida diz que este conceito “é uma munição que nos instrumentaliza para uma pragmática, uma luta contra qualquer forma de empobrecimento da vida” (ALMEIDA, 2006, p.188). Ou seja, Deleuze e Guattari colocam em cheque as instituições, os pensamentos e hábitos que enrijecem a vida, que nos

despotencializam, que nos fazem incrédulos de nossas forças, que nos limitam a ver, sentir e pensar nossos corpos estruturalmente, sem desvinculá-lo de suas funcionalidades.

Pensando sobre esse conceito, retomo a primeira questão levantada anteriormente: *é possível pensar formas de disciplinamentos que possam constituir subjetividades outras para o corpocriança?*

Poderíamos pensar o *CsO* como prática disciplinar para a potência de agir. Poderíamos aprender com Deleuze e Guattari ao dizerem que: “nós nos servimos de termos *desterritorializados*, ou seja, arrancados de seu domínio, para *reterritorializá-los* em outra noção” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 26). Desta forma, estaríamos *desterritorializando* o conceito de disciplina enquanto “métodos minuciosos e detalhados de coerção” (FOUCAULT, 2014b, p. 135) e *reterritorializando-o* enquanto práticas de resistência que permitam desconstruir o corpo enquanto um aglomerado de órgãos, com funções fixas e pré-estabelecidas, para então desvelá-lo em sentidos *outros*. Este exercício potencializaria a criação de subjetividades *outras*, despertaria a potência de desejar, de estar na imanência, de penetrar o devir, de ser fluxo do movimento da vida.

Ao pensarmos o *CsO* como práticas disciplinares (em seu conceito *reterritorializado*) estaremos compondo com o que Deleuze ao dizer que o *CsO* não é um conceito, mas sim um conjunto de práticas que potencializam os corpos a agirem. Da mesma forma, inspirando-se em Deleuze, Gouvea (2012) propôs em sua tese, pensar a preparação do corpo do dançarino-improvisador a partir de experimentações e esvaziamentos. A autora encontra no *CsO* potência para contribuir com a elaboração de outras vivências artísticas e pedagógicas da improvisação de dança.

Direciono-me agora para a segunda e última questão: *é possível concebemos a dança como dispositivo de captura dos corpocrianças em que, o disciplinamento desses corpos seja pensado como força (sinais) para a potência de agir?*

Aqui podemos fazer diferentes agenciamentos com os conceitos que venho trabalhando no decorrer desta dissertação. Os conceitos serão nossas ferramentas pedagógicas. Cada um de nós pode compor agenciamentos que atendam nossos planos de imanência.

Primeiramente, minha proposta seria utilizar o *curriculoencontro*, proposto por Tadeu (2002), como espaço de criação imanente, ou seja, a “aula de dança” (como conteúdo, como atividade extracurricular, como preparação para apresentações artísticas, etc). Nesse espaço de criação, os *corpocrianças* são potencializados pelo *corpodocente* – que neste caso seria um *corpopotência (sinal)* que emite signos – a produzirem agenciamentos a partir dos

encontros. Ao se encontrarem, os corpos trocariam experiências corporais, rítmicas, expressivas, artísticas, musicais, nas quais observariam suas potencialidades, fragilidades, sensibilidades reconhecendo-se como um *CsO* que está aberto às diferentes experiências corporais em dança.

Esse exercício filosófico do pensamento, pode ser materializado de diferentes formas em diferentes *espaçostempos* da escola. O *corpodocente*, pode utilizar-se da cartografia para mapear diferentes fragmentos que constituem os *corpocrianças* de sua turma como: as experiências motoras, os afetos que produzem, a forma como se expressam, as composições que criam, a compreensão que tiveram das experiências por meio das diferentes linguagens, dentre outras tantas possibilidades que constituem esses corpos. Assim, o *corpodocente*, poderá ir construindo um plano de imanência para suas aulas que estará em constante deslocamentos, transformação, *desterritorialização* e *reterritorialização*. Um plano que não tem por pretensão alcançar a todos/as ao mesmo tempo, em uma única aula, de forma homogênea, mas, assim como propõe Deleuze, um plano em que a partir das composições, o acontecimento seja livre para afetar cada corpo em seu tempo. Isso seria uma aula, um espaço para os acontecimentos.

É nesse sentido que propus para esta subseção pensar o *corpocriança* enquanto potência para a *desterritorialização* da dança na escola. Pois tradicionalmente, fomos ensinados a pensar primeiramente em “o que ensinar”, “como ensinar” e por último “para quem ensinar” (quando isso acontece). Talvez devamos mudar essas questões. Talvez devamos criar questões problemas mudando sua ordem, questionando as questões que nos foram dadas como prontas, procurando entender as relações entre os corpos que transitam nos *espaçostempos* da escola, questionando o que esses corpos têm a nos dizer, a nos afetar, a nos *desterritorializar*.

Talvez seja necessário sermos cartógrafos a cada aula. Mapear os *espaçostempos* que criamos e os *espaçostempos* criados pelas *crianças*. Talvez tenhamos que nos utilizar da ordem discursiva na qual nos colocaram, para resistirmos às vigilâncias espalhadas por todo o sistema e assim, nos abriremos aos *encontros* que nos potencializem a pensar, a tentar o “novo”, a criação. Talvez precisemos deixar de ser *corpodocente* para ser *CsO*. *Desterritorializa-se* sempre para *reterritorializar*. Numa constante mudança de territórios, confortáveis ou não. E assim, se abrir a um devir-pássaro.

5 (PÓS)TENSÕES?

Sinalizei no início desta dissertação **tensões** e **pretensões** sobre o todo desta pesquisa. Sinalizei caminhos que foram construídos durante dois anos de mapeamentos do *eu*, do *outro*, do *nós*. Dois anos que são efeitos de um *ontem* que me constituiu, que me estabilizou, mas que também me modificou e me potencializou a resistir. Resistir às forças que, por muitas vezes, tentavam me afastar da dança, da arte, da sensibilidade. Forças que diziam “tem que estudar, dançar não dá futuro! ”. Sábias forças! De fato, dançar não “dá futuro”, pois o futuro é abstrato e ainda não aconteceu. Nesse sentido, dançar não me deu um futuro, mas me fez/faz potência para me abrir ao presente, ao hoje, ao agora, desde de sempre.

Assim, caminhei. E durante esses dois anos de Mestrado, às vezes tive que correr. Tensões provocadas pelo tempo de *Cronos*, que é um tempo da medida, da continuidade, um tempo do passado, do presente e do futuro (MALDONADO, 2017), um tempo que nos carrega, nos puxa, nos empurra como uma avalanche, da qual, temos que correr para não sermos atingidos. Então caminhei, corri, “empaquei”, corri de novo e aqui cheguei. Teria agora passado todas as tensões? Seria esta seção o momento do “fim”? Estaria eu “menos tensa”? Meu problema de pesquisa teria sido respondido? Será que eu consegui “salvar” o ensino da dança na escola?

Ao pensar na escrita desta seção, algo me inquietou. Uma inquietude sobre escrever “considerações finais” de algo que não existe fim. Seriam “considerações finais” em termos estruturais de uma dissertação? Ainda assim, não me dei por convencida. Não quero terminar este texto. Não quero concluir um pensamento. Quero mantê-los em movimento, compondo com outros movimentos, com outros textos, com outros pensamentos, com outros problemas. Quero continuidade, fluxo, *encontros*. Nesse sentido, questiono: **(pós)tensões?**

Enquanto pesquisadora, tenho a dizer que as tensões não se esgotaram. Outras questões vieram à tona e me provocaram. Outras possibilidades para o tema em questão são possíveis. Outras realidades devem ser consideradas. Outros fragmentos constituem a dança na escola e, portanto, também merecem ser estudados. Essa é a beleza do mundo, as possibilidades.

Como professora de Educação Física, tenho a dizer que as tensões são ainda maiores. Uma área com fortes raízes nas Ciências da Saúde, que coloca as licenciaturas em constante luta por reconhecimento nas/enquanto Ciências Humanas. Uma área de intensas relações de poder que muitas vezes tem minado a potência dos recém graduados e dos que a muito tempo

já atuam. As tensões provocadas nesta pesquisa me fazem potência para ir a campo por uma educação menor, como disse Gallo (2002). Fazem-me potência ao acreditar na força dos *encontros*, das composições, das experiências (LARROSA, 2014b), da criação.

Como artista, respondo que as tensões devem ser provocadas constantemente, pois é isso que a arte também faz, provoca, tensiona, incomoda, questiona, inquieta, suspende ao ar, *desterritorializa*. Ela está presente em nós, nas nossas relações, nos nossos planos de imanência, nos nossos sorrisos, em nossas tristezas, no virtual e no real. Sim, o mundo precisa de arte. Como diz Deleuze ao se referir à vida e obras de Foucault: “um pouco de possível, senão eu sufoco...” (DELEUZE, 2013, p. 135).

Entretanto, não há divisões entre um “Eu” pesquisadora, um “Eu” professora e um “Eu” artista. Há um “Eu” que escreve atravessado por todos os “Eu’s” que me constituem. E assim, esta pesquisa é parte de tudo que fui, sou e ainda serei. Nesse sentido, as tensões não se foram.

Pensar a dança na escola poderia ser uma constante tensão. Tensão enquanto incômodo, inquietude, provocação a nós, professores e professoras que trabalhamos com essa arte. Assim como o artista sente um frio na barriga antes de entrar em cena, mesmo depois de anos fazendo isso, essa inquietude, esse frio na barriga, pode significar nossa vontade de potência. Nossa vontade de nos abirmos ao outro que iremos *encontrar*.

Ao me abrir aos “*outros*” de um *espaçotempo* escolar até então desconhecido, pude me desconstruir. Foi possível perceber que as coisas não “são assim”, elas são “produzidas assim”. Essa produção é feita por múltiplas relações quase que impossíveis de serem datadas ou referenciadas e, portanto, permanecem sempre abertas à novas descobertas, à novas “Verdades”.

Reunir alguns dos fragmentos que constituem o atual cenário da dança na escola, não foi uma tarefa fácil, mas foi necessário. Pensar possibilidades *outras* para este cenário, só é possível se compreendermos como esse cenário se constituiu. Quais os movimentos que teve, quais as relações o atravessa, quais discursos o produziu, quais as aberturas ou escapes nos deixou. Esse é o ponto. Buscar as possibilidades de ruptura. E assim, encontrei no *corpocriança* e na própria disciplina o espaço para a ruptura.

Pensar filosoficamente possibilidades para *desterritorializar* a dança na escola, foi um desafio e acredito que sempre será. A filosofia é força intempestiva do pensamento. Ela nos acontece na medida em que a buscamos e a tornamos imanente. Compreender tudo isso me exigiu energia e algumas garrafas de café. Mas sem dúvidas, valeu a pena, pois fui

desterritorializada e, como narro na última subseção, me *reterritorizei* modificada, transformada. Nada mais será como antes em mim, quanto a dança na escola, seguimos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcus Vinicius Machado de. **A selvagem dança do corpo**. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UEC, Campinas - SP, 2006. 277 f. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275220/1/Almeida_MarcusViniciusMachadode_D.pdf>. Acesso em: 12 Dez. 2017.

ALVES, Nilda Guimarães. **A aula: redes de práticas** – os processos cotidianos de ensinar e aprender. (Tese de titular). Faculdade de Educação/UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: Dp Et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 35-46.

BARBON, Júlia. Meninas rappers atraem atenção com músicas sobre racismo e igualdade. **Folha de São Paulo: Um jornal a serviço do Brasil**. São Paulo, 17 out. 2015. Folhinha, p. 1-1. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/10/1694743-meninas-rappers-chamam-atencao-com-rimas-sobre-racismo-e-igualdade.shtml>>. Acesso em: 10 Jan. 2018.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentido e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil em Síntese: Cáceres-MT: censo demográfico**, 2017a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 3ª versão. Homologada dia 20 de dezembro de 2017b. Brasília, s/d.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 19 Jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acessado em: 19 Jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: **Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União (DOU). Publicado no DOU de 22 de dezembro de 2017c. p. 41-44. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>>. Acessado em: 20 de Jan. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 96p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997c. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 116p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 114p.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança - Educação Física: (in)tensas relações**. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251781/1/Brasileiro_LiviaTenorio_D.pdf>. Acesso em: 17 Ago. 2017.

BRUGGE, Úrsula Lima. Da disciplina ao controle, da escola à mídia: Percursos da educação do corpo. In: PULINO, Lúcia Helena; GADELHA, Sylvio (Org.). **Biopolítica, escola e resistência: Infâncias para a formação de professores**. Campinas: Editora Alínea, 2012. Cap. 5. p. 69-77.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre - RS, 2001. 259 f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 Mai. 2017.

CHAVES, Elisângela. **A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte - MG, 2002. 159 f. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/hiseduminas/disserts/disser_elischaves.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CORAZZA, Sandra. Era uma vez... Quer que conte outra vez?: As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 31-52. (O sentido da escola).

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber et al (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 13-22.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240 p. (Coleção TRANS). Tradução de: Peter Pál Pelbart.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997. Tradução de Peter Pál Pelbart.

_____. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002. 144p. Tradução de: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos. In: **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2008. (Coleção TRANS) Tradução de Aurélio Guerra Neto et alli.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. (Coleção TRANS). Tradução de: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. (Coleção TRANS). Tradução de: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998. 179p. Tradução de: Eloisa Araújo Ribeiro.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a. 74p. (Leituras Filosóficas). Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

_____. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 159p. Organização e tradução: Roberto Machado.

_____. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. (Ditos e escritos III). Tradução de: Inês Autran Dourado Barbosa.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. 3ª Reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2014b. 302p. Tradução de: Raquel Ramallete.

G1 – O portal de notícias da Globo. Dia das crianças 2013: Veja lista de crianças que fizeram a diferença no mundo. 2013. Globo.com, São Paulo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/dia-das-criancas/2013/noticia/2013/10/veja-lista-de-criancas-que-fizeram-diferenca-no-mundo.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2018.

GALLO, Sílvia. As múltiplas dimensões do aprender... In: **Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo – COEB**, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2018.

_____. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina (Org.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GOUVÊA, Raquel Valente. **A improvisação de dança na (trans)formação do artista-aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas-SP, 2012. 163f.

GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. **Dança: uma alternativa sócio-educativa na escola**. TCC (Graduação) Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2010. 52 f.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 327 p.

INFOPÉDIA - Dicionários Porto Editora. **Definição de ‘polis’**. 2017. Disponível: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/P%C3%B3lis>>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. 107 p. Tradução de: Francisco Cock Fontanella.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264 p.

LARROSA, Jorge. Herodes, el Ogro... y La carabina de Miss Cooper. La educación escolar como refugio (para la infância y para el mundo). **Anais...** VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, Rio de Janeiro, setembro de 2014a.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Tradução de: Cynthia Farina.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208 p. Tradução de: Alfredo Veiga-Neto.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Tradução de: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi.

LINS, Daniel. Dança e Filosofia. **Revista Trama Interdisciplinar**, v.2, nº 1, 2012. p. 100-108. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3970>>. Acesso em: 05 Dez. 2017.

MALANCHEN, Julia. Alguns elementos para compreender os principais fundamentos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel e o processo de formação continuada. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - XX SEMANA DA EDUCAÇÃO, 2008. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2008. p. 1-13.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso da educação ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2001.

_____. **CINEMA, INFÂNCIAS E DIFERENÇA: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo**. Projeto de Pesquisa, UNEMAT, 2015.

_____. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Curitiba: CRV, 2017.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./ago., 2003.

NAVAS, C. Corpos-territórios em danças-mídia. **Anais...V Congresso ABRACE/UFMG**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Cassia%20Navas%20Alves%20de%20Castro%20-%20%20Corpos-territorio%20em%20dancas-midia.pdf>>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

_____. **Memórias-corpo, corpo-território e dança-mídia**. Comunicação VI Colóquio Internacional de Etnocnologia. Belo Horizonte, 2-5/agosto/2009. Disponível em: <<http://cassianavas.com.br/cartografias-tracados/universidade>>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288 p.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p.159-178, set./dez. 2012. Trimestral.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 9. p. 173-210.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 03, p.45-59, jan./jun. 2013. Semestral. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>>. Acesso em: 13 Mai. 2017.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005. Tradução de: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 120 p.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 05. Florianópolis, 2003a. p. 37-49.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003b. Tradução de: Giane Lessa.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p.47-57, jul./dez. 2002. Semestral.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p.1-16, set./dez. 2017.

UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso. **Projeto de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Curso de Licenciatura em Pedagogia, Cáceres-MT, 2007. 66 p.

VAGO, Tarcisio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação *physica* e *gymnastica* como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 369 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 160 p.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In. COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais e Educação**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2000.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Pela libertação das inteligências dos corpos: na formação discente para a atuação docente. In: CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva (Org). **Corpos Anárquicos**. 1 Ed. V. 1 Curitiba: Editora CRV, 2014. p.75-86.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) GESTOR(A) DA ESCOLA PESQUISADA

ENTREVISTADO(A): _____

As questões abaixo referem-se ao roteiro de entrevista que será realizado para coletar informações a respeito do ensino da dança na escola. O mesmo faz parte da metodologia utilizada na pesquisa intitulada *CORPOS CAPTURADOS E DISCIPLINADOS NA DANÇA ESCOLAR: PENSANDO O CURRÍCULO COMO ENCONTRO PARA A POTÊNCIA DE AGIR* que tem como responsável Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory. Eu tenho um roteiro de entrevista, mas o mais importante é a sua fala. Outras questões poderão ser levantadas conforme o desenrolar das perguntas e respostas. Por tanto, sinta-se à vontade para sugerir outras questões que possam contribuir com nossa pesquisa. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada, sempre mantendo o sigilo de seus dados pessoais.

- 1- Em quais espaços/tempos a dança acontece na escola?
- 2- Como a dança está situada no PPP da escola?
- 3- Você percebe movimentos expressivos (de dança) nas crianças sem o incentivo ou a intervenção do/a professor/a?
- 4- Para você, a dança se constitui em um elemento importante no processo formativo da criança?
- 5- Gostaria de dizer algo mais sobre as atividades de dança que acontecem na escola?

Data: _____ Hora: _____

Local: _____

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) COORDENADOR(A)
PEDAGÓGICO(A) DA ESCOLA PESQUISADA**

ENTREVISTADO(A): _____

As questões abaixo referem-se ao roteiro de entrevista que será realizado para coletar informações a respeito do ensino da dança na escola. O mesmo faz parte da metodologia utilizada na pesquisa intitulada *CORPOS CAPTURADOS E DISCIPLINADOS NA DANÇA ESCOLAR: PENSANDO O CURRÍCULO COMO ENCONTRO PARA A POTÊNCIA DE AGIR* que tem como responsável Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory. Eu tenho um roteiro de entrevista, mas o mais importante é a sua fala. Outras questões poderão ser levantadas conforme o desenrolar das perguntas e respostas. Por tanto, sinta-se à vontade para sugerir outras questões que possam contribuir com nossa pesquisa. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada, sempre mantendo o sigilo de seus dados pessoais.

- 1- Em quais espaços/tempos a dança acontece na escola?
- 2- Como a dança está situada no PPP da escola?
- 3- Como a dança aparece no planejamento dos/as professores/as?
- 4- Você percebe movimentos expressivos (de dança) nas crianças sem o incentivo ou a intervenção do/a professor/a?
- 5- Para você, a dança se constitui em um elemento importante no processo formativo da criança?
- 6- Gostaria de dizer algo mais sobre as atividades de dança que acontecem na escola?

Data: _____ Hora: _____

Local: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PESQUISADA

ENTREVISTADO(A): _____

As questões abaixo referem-se ao roteiro de entrevista que será realizado para coletar informações a respeito do ensino da dança na escola. O mesmo faz parte da metodologia utilizada na pesquisa intitulada *CORPOS CAPTURADOS E DISCIPLINADOS NA DANÇA ESCOLAR: PENSANDO O CURRÍCULO COMO ENCONTRO PARA A POTÊNCIA DE AGIR* que tem como responsável Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory. Eu tenho um roteiro de entrevista, mas o mais importante é a sua fala. Outras questões poderão ser levantadas conforme o desenrolar das perguntas e respostas. Por tanto, sinta-se à vontade para sugerir outras questões que possam contribuir com nossa pesquisa. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada, sempre mantendo o sigilo de seus dados pessoais.

- 1- Em quais espaços/tempos você trabalha com a dança na escola?
- 2- Como a dança está situada no PPP da escola?
- 3- Como a dança aparece no seu planejamento?
- 4- Você percebe movimentos expressivos (de dança) nas crianças sem o seu incentivo ou intervenção? Em que momentos? De que forma?
- 5- Para você, a dança se constitui em um elemento importante no processo formativo da criança?
- 6- Gostaria de dizer algo mais sobre as atividades de dança que você desenvolve ou que a escola desenvolve?

Data: _____ Hora: _____

Local: _____