

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**EVELINE DANTAS NOGUEIRA**

CONEXÕES ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO EM FORTALEZA:  
REPETIÇÃO DO MESMO E INVENÇÃO

Fortaleza

2008

**EVELINE DANTAS NOGUEIRA**

**CONEXÕES ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO EM FORTALEZA:  
REPETIÇÃO DO MESMO E INVENÇÃO**

Dissertação submetida à Coordenação do  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira, da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Fortaleza

2008

**EVELINE DANTAS NOGUEIRA**

**CONEXÕES ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO EM FORTALEZA:  
REPETIÇÃO DO MESMO E INVENÇÃO**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de outubro de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa (Orientador)**  
Universidade Federal do Ceará - UFC

**Prof. Dr. Dilmar Santos de Miranda**  
Universidade Federal do Ceará - UFC

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Petrucia da Nóbrega**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

A todos que enfrentam o labirinto da vida e compõem  
uma trajetória singular com a dança.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Davi Matthews Jucá, por todo apoio, carinho e atenção sempre dedicados a mim, por tudo o que já construímos e aprendemos juntos nesta vida.

Aos meus pais Antonio Bandeira Nogueira e Rita Maria Dantas Nogueira; aos irmãos Adriana Dantas Nogueira, Cleto Dantas Nogueira e Fabiano Dantas Nogueira pela transmissão de significado de vida e de família, pelo amor, apoio e cuidado constantes.

Aos meus cunhados Eder Donizeti da Silva, Carolina Gondim Rocha e Ana Cristina da Silva Cotta pelo entusiasmo a cada conquista e pelos exemplos de dedicação e amor a mim oferecidos.

Aos meus sobrinhos Júlia, Marina e Bernardo, que me encheram de vida e sorrisos em momentos muito especiais.

Aos meus sogros Paulo Pereira Jucá e Evelyn Matthews Jucá, por me proporcionarem sempre um sentimento sincero de acolhimento e de apoio.

Aos meus avôs, Antonio Clodomir Nogueira, Maria Bandeira Nogueira e Oscar Dantas Pinheiro, que por decisão de Deus não puderam vivenciar este passo importante em minha vida, mas que estão vivos no meu coração.

À minha avó Maria Haydée Campelo Dantas, pelo amor e lições de vida sempre transmitidas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa, pela confiança, cooperação, incentivo, e por toda a paciência nas orientações.

Aos ilustres membros da banca examinadora, Prof. Dr. Dilmar Santos de Miranda e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Petrucia da Nóbrega, pela gentileza em aceitar o convite e pelas preciosas sugestões acrescidas à dissertação.

Aos profissionais da escola e da companhia de dança que gentilmente me receberam durante a realização desta pesquisa, por todos os momentos compartilhados.

Aos queridos Drica Oliveira, Andréa Bardawil, Sâmia Bittencourt, Márcio Medeiros, Possidônio Montenegro, Heber Stalin, Consiglia Latorre e Ruth Aragão, por toda a generosidade compartilhada, pelos presentes cotidianos em forma de danças, sons, palavras, cores e abraços.

Às amigas Mariana Tavares Cavalcanti Liberato e Tatiana Gomes da Rocha, por serem referenciais para mim, pelas contribuições e por todos os maravilhosos momentos divididos.

À Renata Maranhão, professora e amiga que despertou em mim o interesse pela área escolar.

Aos queridos amigos Ana Cláudia Pires Fontenele de Meneses, Kátia Maria Ferreira Barreto, Luisa Amanda Santos Brito e Javan Pires dos Santos, pela linda amizade construída, por todas as angústias e alegrias divididas nesses anos de mestrado.

A todos os colegas da Pós-Graduação em Educação Brasileira.

À FUNCAP, por propiciar incentivo aos pesquisadores e tornar possível a execução deste trabalho.

“É preciso transver o mundo.  
Isto seja:  
Deus deu a forma. Os artistas desformam.  
É preciso desformar o mundo:  
Tirar da natureza as naturalidades.  
Fazer cavalo verde, por exemplo.  
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.”

Manoel de Barros

## RESUMO

**Conexões entre dança e educação em Fortaleza: repetição do mesmo e invenção.** Eveline Dantas Nogueira, Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, UFC, 2008.

As conexões entre educação e dança envolvem relações pedagógicas, artísticas, históricas, políticas e econômicas. Existem diversos modos de se compreender o lugar da dança em uma sociedade. Baseando-me na micropolítica, a partir da análise foucaultiana da educação, seguindo nas proximidades da filosofia da diferença e do acontecimento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, bem como outros intercessores, elegi como problema central os efeitos que as diferentes relações de aprendizagem de dança provocam nas subjetividades dos alunos, quais as possibilidades de existência elas oferecem. Essas relações dizem respeito aos modos cotidianos de prática da dança dentro de instituições. Foram escolhidos dois locais para a realização da pesquisa: uma escola cuja proposta pedagógica pode ser dita formal; e um grupo independente, cujo funcionamento envolve uma proposta de educação não-formal. Durante os meses de fevereiro a maio de 2008, acompanhei, duas vezes por semana, as atividades do grupo independente. Por sua vez, as atividades da escola foram acompanhadas durante os meses de maio e junho do mesmo ano, também duas vezes por semana. Em junho, foi realizada uma conversa com a coordenadora de esportes da escola. No mês de julho, foram realizadas as entrevistas com as professoras de ambos os locais, no intuito de aprofundar algumas questões não esclarecidas. Utilizei de gravações em áudio de todas as conversas realizadas, com aprovação dos participantes. Durante o período de acompanhamento das atividades dos espaços pesquisados, houve uma busca de entendimento da sua atuação e dos seus mecanismos produtores de subjetivação. Acredito que a criação em dança participa da construção da subjetividade de cada sujeito, num fluxo de relações que se estabelecem entre os participantes e entre cada um e a instituição em que aprende. A proposta da qual se partiu para elaborar esta dissertação é a compreensão de que esses sujeitos que dançam inventam modos de se construírem, de se organizarem. A pesquisa buscou o entendimento de como esses variados modos ocorrem dentro dos lugares eleitos. Todos os dados acumulados foram organizados em temáticas comuns, como: a descrição dos locais, bem como sua organização; como ocorrem as aulas de dança; o professor coreógrafo; como se relacionar com as técnicas ensinadas; e as possibilidades de criação de modos de existência. Percebi que ainda existem repetições de padrões, mas há, concomitantemente, a instauração de produção do novo. Na sociedade de controle, a diferença é reduzida a escolhas já instituídas e criadas pelo marketing, pelos índices de audiência, pela publicidade, porém o acontecimento insiste e outras forças contra-efetua através de outras máquinas de expressão. Ao discorrer sobre formação, procurei indagar sobre o que a dança pode oferecer à educação que esta não conseguiria, digamos, sozinha. Outras possibilidades de afirmação de modos de vida, esta foi a principal resposta encontrada. Ao propor uma conexão entre dança e educação, aqui se construiu uma tentativa de mostrar que existem modos de uma educação menor acontecendo na cidade de Fortaleza.

Palavras-chave: Educação, dança, corpo, processos de subjetivação.

## ABSTRACT

**Connections between the dance and the education in Fortaleza: repetition and invention.**  
Eveline Dantas Nogueira, Master's Dissertation in Brazilian Education, UFC, 2008.

Connections between education and dance involves pedagogics, artistic, historical, politics and economical elements. There are several manners of understanding the place of the dance in a society; some of them are supported by the Micro-politics, starting from Foucault's analysis of education, proceeding in the proximities of the philosophy of the difference of Gilles Deleuze and Felix Guattari, as well as other intercessors. The central problem chosen was the effects that the different relationships of the learning dance incite in the students' subjectivities, which possibilities of existence they offer. Those relationships are related with the daily manners of dance practice inside of institutions. Two places were chosen for the accomplishment of the research: a school whose pedagogic proposal can be said formal; and an independent group, whose operation involves a proposal of non-formal education. Between February and May of 2008, twice a week, the activities of an independent group were watched and also the activities of a school were accompanied between May and June of the same year, also twice a week. In June, a conversation was performed with the Head of Sports of the school. In the month of July, the interviews were accomplished with the teachers of both institutions, with an intention of clarifying some subjects. I utilized registers in audio of all conversations, with the participants' approval. During the period of research I needed to examine with care the performance and their mechanisms of subjectivation. I believe that the creation in dance participates in the construction of each person's subjectivity, in relationships that were settled down among the participants and between each one and the institution that they learn. The elaboration proposal of this dissertation is the understanding that those dancers invent manners to build themselves and to organize themselves. The research looked for understanding how those different manners happen inside of the elect places. All accumulated data were organized in common themes, which as: the description of the places, as well as their organization; how the dance classes happen; the teacher choreographer; as they link with the teaching techniques; and the possibilities of creation of existence manners. I realized that repetitions of patterns still exist, but there is, as the same time, the production of the new ones. In the control society, the difference is reduced to choices already institutionalized and created by the marketing, for the audience indexes, for the publicity, however the event insists and other forces resists through other expression machines. About formation, I have searched to investigate about what the dance can offer to the education that it would not get on alone. The main found answer was: other possibilities of statement of life manners. Proposing a connection between dance and education is an attempt to show that there are manners of a smaller education which are happening in the city of Fortaleza.

Keywords: Education, dance, body, subjectivation processes.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: NOS BASTIDORES DA COMPOSIÇÃO DE UMA DANÇA SINGULAR</b> .....	<b>9</b>
<b>ATO 1: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 Recortes de discursos e práticas sobre a educação .....	19
1.2 Problematizar a formação .....	23
1.3 Alguns apontamentos sobre a contemporaneidade: contextualizar a formação na atualidade.....	25
<b>ATO 2: SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>31</b>
2.1 Modos diversos de pensar o ensino de dança .....	31
2.2 Questionar o que está cristalizado.....	38
2.3 Corpos-subjetividades dançantes .....	47
<b>ATO 3: MODOS DE PRODUÇÃO DE VIDA</b> .....	<b>52</b>
3.1: Cenários onde se dançou .....	54
3.2 Como dançar? .....	61
3.2.1 A aula no grupo .....	62
3.2.2 A aula na escola.....	66
3.3: O professor coreógrafo .....	68
3.4 O que fazer com a técnica.....	71
3.5 Possibilidades de criação .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ABERTURA DE NOVAS CORTINAS</b> .....	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>81</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO: NOS BASTIDORES DA COMPOSIÇÃO DE UMA DANÇA SINGULAR

*“Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados (...). 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”.*  
Gilles Deleuze

Como relacionar educação e dança? Como fazer com que o leitor deste texto se interesse por algo tão intensamente vivido na prática desta pesquisa? Decidi iniciar a escrita com esta citação de Gilles Deleuze porque uma vez que o aprendizado remeteria ao conhecimento dos signos, deixo, desde já, um convite para que exista uma sensibilidade ao modo de funcionamento da dança para que um diálogo possa ser criado, assim como um questionamento sobre que tipos de encontro nascem da relação entre educação e dança. Uma ressalva, porém, deve ser feita. Os signos não devem ser compreendidos como elementos que remetem a representações, mas como práticas que formam o objeto o qual enuncia.

Como a educação pode dançar e participar da construção de subjetividades? Que aqui se estabeleça um encontro, uma relação sensível e geradora de pensamentos e de afectos<sup>1</sup>, este é meu desejo. Pois os signos são aqui entendidos não apenas como algo que remete aos objetos, mas também como efeitos dos objetos nos encontros estabelecidos. Dessa forma, os signos são como afectos, potência de afirmação de vida, de mundos possíveis; e os signos e formas de aprender a dança aqui serão apresentados no intuito de estabelecer uma conexão entre a afirmação da vida e a educação, de produzir um encontro afirmador de potências:

É o poder de afetar e ser afetado (...) que determina a qualidade do que se pode chamar de encontros, nos quais é definida a liberdade de um corpo como potência para vir a atualizar seus afetos (...). As afecções de um corpo estão relacionadas ao que expande ou reduz seu campo de ação, ou aumentando e diminuindo sua potência de agir (...). Toda esta composição refere-se sempre a relações, a forças e a fluxos, e não a unidades individuais (ENGELMAN; FONSECA, 2004, p. 52).

Além disso, outras questões emergem, como: por que relacionar educação e dança é

---

<sup>1</sup> Uma afecção diante de uma obra, tanto na criação como na contemplação, é como um meio para se pensar e para existir de outros modos, para se construir a si mesmo outras vezes, trazendo novas possibilidades de existência: “o afecto não é a passagem de um estado vivido a outro, mas o devir não humano do homem” (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p. 224). Ou ainda: “os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam. Os afetos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004, p.171).

importante? O que vem sendo feito deste encontro? O que gerou inquietação e que me motivou para a elaboração dessa pesquisa de mestrado? Ao elaborar inúmeros questionamentos, um recorte do problema teve que ser efetuado. Procurei pesquisas existentes que expõem idéias partilhadas entre educadores no meio de dança. Ao analisar tais artigos, a insatisfação ocorreu devido ao meu desejo de responder tais questionamentos a partir da perspectiva teórica por mim adotada, o que se efetuou quando elegi como problema os efeitos que as diferentes relações de aprendizagem de dança provocam nas subjetividades dos alunos, quais as possibilidades de existência elas oferecem. Essas relações dizem respeito aos modos cotidianos de prática da dança dentro de instituições. Dessa maneira, ao redor do questionamento central citado, gravitam questões adjacentes que irão emergir ao longo da dissertação, tais como: os processos educativos através da dança participam efetivamente da invenção de outros modos de existência, de processos de singularidades, da construção de variadas formas de aprendizagem, além da existência de reprodução de determinadas maneiras de se gerir subjetividades? Qual é a representação de um corpo que dança? Que simbologias envolvem o corpo dançarino?

Esta pesquisa apresenta, assim, como objeto de investigação o estudo das experimentações entre os campos da educação e da dança e das afecções desses encontros na produção de diferentes formas de relação consigo mesmo e com o coletivo.

O coletivo é compreendido como “uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais” (GUATTARI, 1998, p.20). Assim, coletivo não deve ser sinônimo de uma reunião de pessoas.

É nele que irão ocorrer as produções de subjetividades. Da mesma maneira, as relações estabelecidas “consigo mesmo” não têm a ver com uma espécie de “vida privada”, mas “designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes” (DELEUZE, 2004, p. 188). Tal conceituação se esclarecerá nos próximos capítulos, à medida que o entendimento acerca dos processos de subjetivação for sendo apresentado.

É preciso compreender que a conexão entre educação e dança envolve relações pedagógicas, artísticas, históricas, políticas, econômicas etc. Serão apresentados diversos modos de se compreender o lugar da dança em uma sociedade, em diferentes épocas históricas. Será possível verificar que a dança, em geral, aparece nos contextos escolares como proporcionadora de desenvolvimento da expressividade e da afetividade. Palavras como

expressão e comunicação devem ser relativizadas e não entendidas como o senso comum, pois envolvem conceitos que devem ser esclarecidos, além de algumas universalidades sobre a dança necessitarem de questionamentos, conforme será discutido no ATO 2. Esses diferentes modos de se debater sobre a dança em espaços de formação indicam atitudes em relação à sua prática que oscilam nas infinitas possibilidades entre a repetição e a criação, pois a repetição pode ser contestada e, nesse questionamento podem emergir espaços para que a repetição não seja apenas reprodução de relações de poder existentes e, sim, afirmação da diferença. Exemplos serão debatidos no ATO 3.

Realizar uma pesquisa implica evidenciar uma visão de mundo, em criar técnicas ou trajetórias a serem percorridas. O que ocorre é que nem sempre essas técnicas e essas trajetórias dão conta do objeto pesquisado. A dificuldade é ainda maior quando este “objeto” é, na verdade, um “sujeito”, tal como o pesquisador, o que ocorre nas ciências humanas. Elaborar uma pesquisa, um pensamento, “não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p.113). Para enfrentar tais dificuldades, ao elaborar esta pesquisa, segui o enfoque micropolítico, na busca de “extrair visibilidades e rachar as palavras” (DELEUZE, 2004, p.120), extrair os enunciados do discurso, tratar aquilo que o discurso diz. Houve uma procura da especificação das condições de existência dos enunciados. Não se trata de apontar o que tal palavra quis dizer e sim que conexões ela estabelece, se por ali passam ou não multiplicidades e potência de metamorfosear a subjetividade. Utilizei como referencial o seguinte modo de análise:

O que precisa ser analisado é o modo da relação consigo mesmo que é intimado nas práticas e nos procedimentos, nos vínculos, nas linhas de força e nos fluxos definidos que constituem pessoas e as atravessam e as circundam em maquinações particulares de força – para trabalhar, para curar, para reformar, para educar, para trocar, para desejar (ROSE, 2001, p. 165).

Além da análise dos discursos registrados, estive atenta durante o período de observação para o que Foucault denominou de “vontade de verdade”, ou seja: o modo como o poder-saber é valorizado e distribuído em uma sociedade, o que indica quais são os saberes privilegiados e os minoritários. Além disso, a vontade de verdade, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer pressão sobre outros discursos (FOUCAULT, 2006a). Qual seria, então, a vontade de verdade exercida por aqueles que se utilizam da dança em cada espaço pesquisado? A pesquisa buscou elementos que permitissem cartografar as relações de saber-poder que circulam nesse meio, pois “todo sistema de educação é uma

maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2006a, p.44).

O debate proposto nesta pesquisa, portanto, visa a problematizar a produção da existência através da educação pela dança, em diferentes espaços institucionais. Para a realização da mesma, exploro como quadro teórico as contribuições de uma micropolítica, proposta a partir de uma análise foucaultiana da educação, seguindo nas proximidades da filosofia da diferença e do acontecimento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, bem como de outros intercessores (Nietzsche, Butler, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros nomes que emergirão ao longo da dissertação).

Utilizar intercessores em uma pesquisa não significa realizar uma simples interseção, uma troca de dois conjuntos diferentes. O vocábulo intercessor segue a grafia do verbo interceder, intervir: “não se trata de troca ou imitação, mas de operações de captura e busca de ressonâncias [...] os intercessores realizam uma operação de fecundação” (KASTRUP, 2000, p. 19).

Os autores referidos como base teórica não crêem que exista uma natureza humana, algo de essencial que permaneceria idêntico a si. É preciso evidenciar que, ao desconstruirmos a noção de uma unidade do sujeito, não defendemos o niilismo ou uma negatividade apocalíptica, como são muitas vezes interpretados. Nesta pesquisa busco superar a cristalização das políticas identitárias no âmbito da educação: “a opção política da diferença vem subverter os processos que fixam identidades individualizadas. Esse movimento de não fixação está considerado nas dimensões artísticas, sociais e culturais” (SETENTA, 2008, p.94).

A pesquisa não nasce de um questionamento apenas, nem inicia seu percurso durante o Mestrado. De forma geral, desde a graduação, no encontro da Psicologia com a dança, nasceram alguns trabalhos em disciplinas, resumos apresentados em eventos e, principalmente, minha pesquisa para monografia de conclusão de curso<sup>2</sup>. Nela, tratei da utilização de tecnologias pela dança contemporânea em Fortaleza, tendo como referencial a Psicologia Analítica. A monografia de conclusão de curso possibilitou uma abertura de

---

<sup>2</sup> No trabalho de conclusão de curso, entrevistei bailarinos, coreógrafos, professores de dança, pesquisadores, coordenadores de centros culturais e um *videomaker*, atuantes em Fortaleza. Pude observar que diversas formas de se dançar apontaram para um processo de criação de novas formas de se estar no mundo. Assim, a entrada da tecnologia permitiu um rearranjo do que significaria “ser” bailarino (NOGUEIRA, E. D. **Carbono, sílício e psique sob o olhar da Psicologia Analítica: A utilização de tecnologias pela Dança Contemporânea em Fortaleza.** 2005. 71p. Monografia (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

caminhos investigativos que suscitaram o desejo de continuar a pesquisar a temática da dança na cidade de Fortaleza.

As perguntas da pesquisa emergiram de uma dinâmica entre o que vivenciei como sujeito participante de aulas de dança, como observadora de espetáculos e como pesquisadora de relações entre dança e outros saberes. Fui criando, então, uma espécie de âmbito, que denomino de “entre-lugar” (entre a dança e a educação), um espaço no qual me sinto confortável para seguir em frente nas investigações.

Encontro ressonância entre este “entre-lugar” e aquilo que o filósofo Carlos Couto chamou de Filosofias Comparadas, ou comparativismo, que constitui uma forma de pensar pelo meio, no entre de disciplinas heterogêneas. É o exercício de uma arte das passagens, dos cruzamentos, pois não importa tanto o que se passa em cada disciplina, mas a formação de cartografias transdisciplinares, promovendo a criação de um “Logos sensível”, de ativar tanto o discurso quanto a sensibilidade (DIAS, 2004).

Cartografar não significa criar uma representação estática como um mapa, trata-se de acompanhar os fluxos das linhas que nos fabricam, em constante movimento. É o exercício do pensamento como cartografia dos movimentos, como geografia dos devires. A cartografia emerge como um método, não no sentido tradicional, como um meio ou passos para se atingir um determinado fim; orienta-se para detectar forças tendenciais, direções e movimentos (KASTRUP, 2000).

Diversas categorias são analisadas, tais como currículo, formação, técnicas, organização, corpo, ato de criação, dentre outras, em dois locais em que a dança é ensinada: de um lado, uma escola cuja proposta pedagógica pode ser dita formal; de outro, um grupo independente, cujo funcionamento envolve uma proposta de educação não-formal.

Tais conceituações de formal e informal devem ser flexibilizadas. Utilizo o termo “formal” como referência à educação ligada diretamente a uma instituição escolar, mas se “formal” for tomado como sinônimo de técnicas e procedimentos regulares, conteúdos programáticos definidos, dentre outros aspectos organizacionais, é possível encontrar tal tipo de educação em ambos os locais pesquisados. Da mesma maneira, a educação informal não se restringe a um grupo independente de dança, pois na escola também há o ensino informal nas relações estabelecidas. Portanto, tais definições não serão utilizadas de modo a amarrar especificidades ou como signos de diferenciação dos espaços. Nos dois locais há aspectos

---

Trabalho não publicado). Esclareço ainda que a Psicologia Analítica é uma das abordagens existentes dentro do campo teórico e prático da Psicologia.

formais e informais de ensino de dança, que serão posteriormente detalhados. Logo, a idéia de escolarização também será ampliada para a de “formação”, tendo em vista que existem aspectos formais e informais que participam do processo de subjetivação nos espaços pesquisados.

Os encontros ocorreram durante o primeiro semestre de 2008, período em que pude fazer observações, conversas informais e entrevistas. A escola escolhida foi uma escola particular localizada em um bairro nobre da cidade de Fortaleza, voltada para classe média-alta, que possui, no total, aproximadamente três mil alunos, e na qual as aulas de dança oferecidas são organizadas num formato denominado de “escolinhas”. Por sua vez, o grupo independente escolhido foi uma companhia de dança, não subvencionada por nenhuma iniciativa pública ou privada. Ou seja, ela se auto-sustenta a partir de projetos, dos espetáculos e a partir do que ela desenvolve como trabalho. A escolha dos locais, bem como a realização dos procedimentos metodológicos, serão explicitadas no capítulo 3.

Durante o período de acompanhamento das atividades dos espaços pesquisados, houve uma busca de entendimento da sua atuação e dos seus mecanismos produtores de subjetivação. Acredito que a criação em dança participa da construção da subjetividade de cada sujeito, num fluxo de relações que se estabelecem entre os participantes e entre cada um e a instituição em que aprende. Cada corpo que se movimenta produz pensamentos em forma de dança e faz política, inserido num contexto específico que está também em movimento: “vive-se a globalização, tempo das redes de circulação de idéias, materiais, pessoas; do deslocamento e descentralização de poderes e crenças” (SETENTA, 2008, p.83).

Esta temática da contemporaneidade será aprofundada em capítulos posteriores. A idéia que desde já deve permanecer é esta: de corpos-sujeitos que estão em um processo contínuo de reconfiguração de si, inseridos em uma instituição na qual compartilham e se organizam com outros corpos-sujeitos, em forma de dança. O corpo que dança é visto inserido dentro do processo que o fabrica, para além do plano puramente biológico<sup>3</sup>: “o que faz com que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados como indivíduos, é precisamente um dos efeitos primeiros de poder. O indivíduo é uma produção do poder e do saber” (LIMA, 2004, p. 47).

---

<sup>3</sup> Utilizo a denominação de corpos-sujeitos no sentido semelhante ao de “corpo vibrátil”, conceito trabalhado por Suely Rolnik: “Conhecer o mundo como força convoca a sensação, engendrada no encontro entre o corpo, como carne percorrida por ondas nervosas, e as forças do mundo que o afetam. Vou designar este corpo das sensações por ‘corpo vibrátil’ (...) para distingui-lo do corpo orgânico” (ROLNIK, S. ‘Fale com ele’ ou como tratar o corpo

A proposta da qual se partiu para elaborar esta dissertação é a compreensão de que esses sujeitos que dançam inventam modos de se construírem, de se organizarem. A pesquisa buscou o entendimento de como esses variados modos ocorrem dentro dos lugares eleitos, como se experimenta a criação de si. O corpo que dança está em constante movimento, em constante produção dele mesmo, por isso foi importante a observação cotidiana do seu fazer, dentro das limitações temporais da realização da pesquisa.

Mas que dança é essa sobre a qual estou discorrendo? Não falo aqui sobre as danças populares, nem sobre as danças folclóricas, nem das danças de entretenimento, como as de festas, shows e casas noturnas. Trata-se da dança cênica, que “constitui-se em um dos modos de manifestação da dança e distingue-se das manifestações expressivas espontâneas por seu modo de organização. A organização na dança cênica evidencia o aprendizado de técnicas que sustentam o lugar do espetáculo na vida em sociedade” (SIQUEIRA, 2006, p.71).

A dança cênica nasceu do balé de repertório das cortes reais e dos balés românticos<sup>4</sup>, passando pela dança clássica, moderna e contemporânea, em suas diversas manifestações. Essa história será brevemente abordada em tópicos posteriores, sob a ótica de que as práticas têm uma história descontínua e não-linear.

Uma vez que uma escola e um grupo independente foram escolhidos como locais para a realização da pesquisa, uma discussão pertinente será realizada no próximo capítulo, sobre as possibilidades de inserção de um indivíduo dentro de uma instituição. Para se pensar na dança ambientada em locais de formação, é imprescindível refletir sobre as relações de poder que ali são estabelecidas e circuladas. A educação emerge como espaço privilegiado de discursos e práticas de formação de sujeitos: “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder” (FOUCAULT, 2006b, p.183). Aí está o que entendo por processo de subjetivação.

Este trabalho foi realizado como uma análise particularizada, que não pode e nem deve ser aplicada indistintamente a novos objetos. Ele não tem a pretensão de assumir uma postura universalizante, aplicando-se a todos os alunos de dança, pois, como nos indica Machado: “É

---

vibrátil em coma. In: ENGELMAN, S; FONSECA, T. M. G (orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004).

<sup>4</sup> Considero importante ressaltar uma diferenciação existente quanto aos períodos históricos e a história da dança. Usualmente, utilizamos a divisão da história em Idade Antiga (da invenção da escrita até o século V), Idade Média (do século V ao XV), Idade Moderna (XV-XVIII) e Idade Contemporânea (do final do século XVIII em diante). A dança, por sua vez, não obedece a essa mesma divisão. A dança moderna, por exemplo, é tida como aquela iniciada no início do século XX.

preciso ser menos geral e englobante. Porque a análise de Foucault sobre a questão do poder é o resultado de investigações delimitadas, circunscritas, com objetos demarcados” (2006, p. XVI).

Configurou-se aqui um espaço para experimentação de escrita, pois me arrisquei a cometer erros, a escorregar no palco ao compor esta dissertação. Isso, porém, representou para mim uma possibilidade única de estudo do referencial teórico escolhido e de conhecimento de diferentes relações existentes entre dança e educação. Unir prática e teoria, educação e dança foi uma coreografia inédita para mim. Espero que essa experiência possa extravasar o texto e se configurar numa máquina produtora de efeitos extra textuais, ativando em quem a lê tanto os sentidos quanto a mente, numa abertura a construção de novos pensamentos. Convido o leitor a uma composição mútua de uma dança singular, de um pensamento sobre educação que se abra para conectividades múltiplas; afinal, esta é a força da arte: “fazer-nos ver, ou sentir, outras possibilidades, ou outras dimensões da nossa própria realidade” (DIAS, 2004, p.47).

Para discutir os questionamentos apresentados, dividi a pesquisa em três partes. No primeiro capítulo, denominado ATO 1, algumas reflexões acerca do processo de formação serão apresentadas, com o intuito de deixar explicitado o campo teórico em que me posiciono ao realizar a pesquisa. Desta forma, há uma breve discussão sobre diferentes concepções teóricas educacionais, seguido de apontamentos que buscam operar uma contextualização dos processos de formação na atualidade. Temas como marketing, globalização, filantropia, dentre outros, são discutidos.

No segundo capítulo, ATO 2, aprofunda-se o diálogo entre educação e dança. São apresentados variados modos de se compreender essa relação, com o objetivo de delimitar uma insatisfação em relação ao que é discutido no âmbito acadêmico, devido a divergências teórico-metodológicas. Demonstro, com isso, que a realização de minha pesquisa de mestrado efetua um posicionamento que traz a discussão para um âmbito que não se pretende universal, ao contrário; que olha para efeitos da prática singular existente em cada local pesquisado. São apresentados ainda nesse capítulo alguns conceitos teóricos necessários à discussão.

No terceiro capítulo, ATO 3, são apresentados os cenários por onde se dançou na realização desta pesquisa, ou seja, elementos da pesquisa empírica são apresentados e organizados em torno de temáticas comuns, tais como: a descrição dos locais, bem como sua organização; como ocorrem as aulas de dança; o professor coreógrafo; como se relacionar com as técnicas ensinadas; e as possibilidades de criação de modos de existência.

Espero, assim, realizar uma análise da prática cotidiana da dança, dentro de espaços de formação, de modo a elaborar uma discussão acerca dos efeitos que as diferentes relações de aprendizagem de dança provocam na subjetividade dos alunos nos locais pesquisados, efetuando uma problematização a partir do “entre-lugar” da educação e da dança.

## ATO 1: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO

*"Na medida em que se livrem das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo."*  
Gilles Deleuze

Para iniciar a tessitura desta dissertação, decidi trazer como entrada a discussão acerca do que penso significar a educação, para deixar claro desde o princípio em que local me posicionei durante a realização da pesquisa e da escrita. Há, neste capítulo, uma breve discussão sobre diferentes concepções teóricas educacionais, seguido de apontamentos que buscam operar uma contextualização dos processos de formação na atualidade.

É nítido o fato de a educação ser muitas vezes entendida como um conjunto de práticas que se estruturam nas instituições, sob a forma de métodos de transmissão de conhecimentos “verdadeiros”. Além disso, a educação, pautada prioritariamente em um pensamento da “representação”, termina por enaltecer a composição de um “sujeito autônomo, racional, autoconsciente, dono da sua própria história. Com isso ela tenta exorcizar os indivíduos errantes de carne e sangue que habitam os espaços escolares” (COSTA, 2007b, p. 142). Desse modo, parece não haver espaço nas instituições escolares para o erro, para a imprevisibilidade, ou para qualquer fato que ameace a imagem do sujeito moderno que se quer construir.

Os conhecimentos valorizados, para serem transmitidos aos sujeitos conscientes, dependem do contexto e época em que se vive. Os modelos tecnocráticos de educação, como o de Bobbitt<sup>5</sup> e o de Dewey<sup>6</sup>, por exemplo, emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, como reação ao modelo educacional clássico. O objetivo era demonstrar que o estudo de grandes obras literárias e artísticas, de herança grega e latina, não eram “úteis” para as atividades laborais da vida moderna e se afastavam das experiências das crianças e dos jovens, ou seja, não eram mais interessantes para a subjetividade que queriam formar (SILVA, 2007).

Acredito que não há teoria educacional neutra. Ao contrário, a educação

---

<sup>5</sup> Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial, com métodos e avaliações de habilidades desejadas em uma experiência profissional futura. Ele se inspirou no modelo de organização proposto por Taylor (SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica: 2007).

não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou melhoria do autoconhecimento (...) mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (...) como definindo de forma singular e normativa o que significa autoconhecimento enquanto que experiência de si e como produzindo as relações reflexivas que o tornam possível (LARROSA, 1994, p.57). [sic]

## 1.1 Recortes de discursos e práticas sobre a educação

Dentre os teóricos educacionais, destaco o teórico francês Louis Althusser. Ele efetua a importante conexão entre educação e ideologia, que seria central às posteriores teorizações críticas da educação baseadas numa análise marxista da sociedade. A escola apareceria, ao lado da religião, da mídia e da família, como campo de reprodução dos componentes ideológicos da sociedade capitalista, ao transmitir, nas matérias escolares, crenças que nos fariam enxergar os arranjos sociais como desejáveis (SILVA, 2007).

Para Althusser, a escola seria responsável por reproduzir as relações de produção da sociedade, devendo assegurar a qualificação da mão-de-obra e o encobrimento das condições de origem e funcionamento de tais relações. Assim sendo, a educação inculcaria técnicas e conhecimentos concomitantemente ao ensino das regras de comportamento e, portanto, à transmissão da ideologia dominante (PATTO, 1984).

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma crítica da educação, baseando-se na idéia de que a escola funcionaria como uma economia<sup>7</sup>, pois seria através da reprodução da cultura dominante que a reprodução da sociedade ficaria garantida. Na medida em que a cultura dominante tem valor social maior, ela se constituiria como capital cultural. Tal capital cultural pode se manifestar de diversas formas: em estado objetivado (obras de arte, obras literárias, obras teatrais etc.); institucionalizado (títulos, certificados e diplomas) e incorporado, internalizado (SILVA, 2007).

Dentro deste contexto, destaco a contribuição de Bourdieu que se refere à noção de “arbitrário cultural”, a qual pressupõe a idéia de que toda cultura é arbitrária, imposta por uma classe social à outra classe. Assim, na análise das ações dos agentes da escola, faz-se

---

<sup>6</sup> Dewey considerava a educação como vivência prática de princípios democráticos (*Id. Ibid.*).

<sup>7</sup> A “economia” educacional diz respeito ao acúmulo de bens simbólicos que estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Bourdieu mostra ainda que a lógica de mercado, intrínseca a todo tipo de produção, está presente também no mercado da ciência (VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Ago. 2008).

necessário que se leve em consideração tais arbitrários, bem como o processo de violência simbólica que é utilizado na imposição dos mesmos. Este trabalho pedagógico produziria um “habitus”, que seria o resultado da interiorização dos arbitrários culturais, de modo a que estes permanecessem no indivíduo, mesmo depois de terminada a ação pedagógica institucionalizada. A educação funcionaria a partir de um duplo arbitrário: o da arbitrariedade dos conteúdos e o da arbitrariedade da autoridade pedagógica (PATTO, 1984).

Paulo Freire, por sua vez, difere das teorizações críticas da educação de Althusser e Bourdieu. Sua preocupação está voltada para a educação em países subordinados na ordem mundial, sendo sua perspectiva centrada numa visão fenomenológica do ato de conhecer.

Ao criticar uma concepção de educação que ele chama de “bancária” (na qual o processo de ensino e aprendizagem se confundiria com um ato de depósito, como informações a serem transferidas do professor ao aluno), Paulo Freire desenvolve o conceito de educação “problematizadora”, na qual o ato de conhecer é dialógico, efetuado por educador e educando (SILVA, 2007).

Por outro lado, as perspectivas acima relatadas não existiriam sem o pressuposto de um sujeito que se tornaria emancipado através de uma educação crítica. A educação que conhecemos hoje é realizada tendo em vista a transmissão de um conhecimento científico e a formação de um ser humano autônomo, livre, centrado e cidadão. Autores como Foucault, Derrida, Guattari e Deleuze não discutem a educação sob a perspectiva que até agora foi descrita, mas numa perspectiva dita como pós-crítica ou pós-estruturalista<sup>8</sup>. Eles “desconfiam dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica” (*Id. Ibid.*, p.115). A sociedade é vista como prática discursiva e contingencial, ou seja, não se pode falar em “realidade” sem entender que esta se constrói inserida em uma trama discursiva específica:

O discurso (...) não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo (...) não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (...). O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos (FOUCAULT, 2006a, p. 10; 49).

Há, aqui, uma tentativa de realizar um mapeamento das relações, das produções discursivas, em vez de apontar saídas ou “libertações”. Ocorre uma espécie de “virada lingüística”, uma nova forma de ver a linguagem, agora, como produtora de verdade e de

realidade, que perpassa os sujeitos:

Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da 'realidade', mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um 'significado' que lhe seria externo (SILVA, 1994, p. 249).

Não se trata de teorias que tenham sido superadas ou sucedidas por outras mais "corretas". Não se pode deixar de reconhecer, independente do referencial teórico adotado, as reflexões trazidas por todos os pensadores até aqui citados.

Foucault explicita que a escola emerge no século XIX como um espaço que difunde técnicas pedagógicas e que funciona com uma sanção normalizadora, que controla os indivíduos, hierarquizando-os e disciplinando-os, além de existir como uma vigilância hierárquica que, por exemplo, através da prática do exame, torna o examinado visível, passível de ser controlado. São os instrumentos simples que "garantem" o sucesso do poder disciplinar. No lugar da lei, que tem um poder repressor; surgem métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, imprimindo-lhe uma relação de docilidade-utilidade: a disciplina, que “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). A sanção normalizadora elege um modo de vida conveniente ao funcionamento social e o trata como regra, como modelo de “norma” a partir do qual surgem os desvios de “anormalidade”. Esta divisão tem um duplo papel: “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (*Id. Ibid.*, p. 151).

Várias práticas foram instituídas na escola: a organização do tempo disciplinar, a seriação por idade, uma arquitetura favorável à vigilância, dentre outras. A instituição escolar torna-se um espaço rigidamente ordenado e regulamentado. O discurso escolar é fortemente marcado pela ordem, por indivíduos assujeitados ao processo de homogeneização institucional. Neste contexto, a diferença é vista como uma ameaça à instituição, indo contra seu padrão de normalidade.

Foucault demonstra um desconforto com as teorias marxistas tradicionais, pois, segundo ele: "nas análises marxistas tradicionais a ideologia é uma espécie de elemento

---

<sup>8</sup> É bem verdade que todos esses rótulos – como o de crítico ou pós-crítico – são bastante questionados, principalmente porque tendem a abranger os mais diversos pensadores. Eles têm uma utilidade didática, mas apresentam diversas limitações, não sendo, portanto, por mim utilizados.

negativo através do qual se traduz o fato de que a relação do sujeito com a verdade ou simplesmente a relação de conhecimento é perturbada, obscurecida" (2003, p. 26). Foucault pretende mostrar que as condições políticas e econômicas não seriam um véu ou um obstáculo para o sujeito do conhecimento, mas seriam aquilo através do que se formariam os próprios sujeitos do conhecimento, as relações de verdade. As condições políticas seriam, assim, constitutivas da subjetivação, portanto, inevitáveis. Precisamos circular entre os discursos, desorganizá-los, para darmos lugar ao que é, muitas, vezes, aprisionado pelas linhas rígidas dos mecanismos controladores. O poder é uma relação entre as forças, ao passo que as instituições são agentes de integração e estratificação dessas forças: “as instituições fixam as forças e suas relações em formas precisas, conferindo-lhes uma função reprodutora” (LAZZARATO, 2006, p. 65).

A partir da segunda metade do século XX percebe-se um novo tipo de arranjo do capitalismo, e, nas sociedades ocidentais, com o ritmo vertiginoso de mutações turbinadas pela biotecnologia, informática e comunicações, quase já não é possível localizar contornos definidos da realidade que habitamos. Isso afeta, de forma significativa, os modos através dos quais somos induzidos a pensar e a agir, ao sermos educados. Praticamente tudo o que diz respeito à vida de cada indivíduo torna-se objeto de atenção por parte de grandes empresas e corporações. Há um controle detalhado da vida de cada um, o exercício maximizado do que Foucault denominou de “biopoder”, o poder que se exerce sobre toda a vida (COSTA, 2007a). Estas características debatidas sobre o novo arranjo do capitalismo serão exemplificadas e discutidas no ATO 3, quando trago para análise alguns dados obtidos na observação da pesquisa empírica realizada (principalmente os da escola).

Nesse cenário, a educação assume a forma de uma mercadoria, de prestação de serviços, estendendo-se por toda a vida dos indivíduos, constituindo o que se vem chamando de educação permanente:

Tudo em nossa vida (...) torna-se passível de algum tipo de investimento educacional: alimentação, vestuário, cuidados com o corpo e a saúde, gestão do lar e da vida conjugal, carreira profissional, amizades, lazer e entretenimento etc. (...) Vivemos numa sociedade em que os meios de comunicação, o marketing, a publicidade, a internet, as mais diversas organizações comerciais, particularmente os grandes conglomerados empresariais e financeiros, investem, em qualquer hora e lugar, na prestação de serviços educacionais (*Id. Ibid.*, p. 31).

Nas sociedades de controle, assim, diferentemente da característica do poder disciplinar, o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado;

o homem não é mais o confinado, mas o consumidor endividado; o marketing é o instrumento do controle social (DELEUZE, 2004).

## **1.2 Problematizar a formação**

A escola, então, como participante dos mecanismos formadores de subjetividade, e possibilidade de resistência, deve ser vista como um espaço de criação, “um lugar onde fervilham sentimentos em intensidade: alegria, diversão, gargalhada, felicidade, mas também fúria, desassossego, indignação, revolta” (COSTA, 2007b, p.147). Penso, assim, que a educação na sociedade deveria atentar para as práticas pedagógicas que nos produzem. Que exista uma educação na qual seja possível experimentar, viver multiplicidades, fazer diferentes conexões; que, em vez de aprisionamentos, certezas e binarismos, dê lugar a tentativas de fuga de identidades fixas.

Afinal, não importa mais perguntar se determinado conhecimento é o mais verdadeiro. O mais interessante é saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber dos processos, do modo de funcionamento de cada produção de subjetividade. Que a escola seja algo mais do que mero espaço de preparação de indivíduos ao mercado de trabalho. É de dentro dessa cartografia que Foucault e Deleuze nos indicam que a Educação pode ajudar-nos a compreender a rede de linhas que se entrelaçam e produzem-nos o tempo todo, numa gerência da vida (STEPHANOU, 1996). A educação investe, na maioria dos casos, em processos de formação de subjetividades que interrompem o movimento, fazendo com que ele seja o retorno do mesmo. Há modos, porém, de escapar dessa serialização, de sair do mesmo e criar o novo (GALLO, 2007).

Assim, utilizando-me de ferramentas teórico-metodológicas anunciadas desde a introdução do texto, procuro ampliar o entendimento de educação para além da escolarização, nos diversos processos de formação de subjetividades que se concretizam no aprendizado da existência. Dessa forma, a dimensão pedagógica se estende para além dos muros escolares, perpassando diversos espaços. A escolarização acaba por reduzir a educação a termos como instituições de ensino, professor, aluno, conhecimento e política educacional. As práticas educacionais, numa sociedade como a brasileira, acabam por confundir-se com escolarização. As perguntas em educação tendem a remeter sempre à Pedagogia, ao corpo científico do discurso educacional e, raramente, há espaço para “perguntas menores” sobre a vida (CORRÊA, 2006). O termo “menor”, conforme Deleuze, não se distingue de uma maioria

pelo número. Não é uma questão quantitativa: “o que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme [...] Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (2004, p.214).

“Menor” é um conceito que designa um modo positivo de criação, não havendo, portanto, nenhuma conotação negativa, como pode vir a ser interpretado. A criação menor ocorre em todas as artes. O mercado cultural exila a arte menor para sua periferia, tornando-a sem visibilidade. Utilizando essa indiferença do mercado, a arte menor pode “aproveitar” a liberdade para correr riscos, ousar, renovar ou traçar caminhos novos, provocando novas visibilidades de forças (DIAS, 2004).

As perguntas que guiaram este trabalho referiam-se à possibilidade de experimentação de uma dança menor, sendo, assim, espaço de discussão sobre as formas de gestão de subjetividades, sobre formas de se fabricar corporeidades e relações consigo mesmo. As tarefas, os afazeres comuns da escola fazem parte de uma arte de governar. Um governo pode se exercer sobre uma população, mas também se exerce no detalhe mínimo da relação de cada um consigo (CORRÊA, 2006). Fazer uma pergunta menor no diálogo entre dança e educação significa perguntar como a dança pode participar da construção das subjetividades para além de preenchimentos de expectativas normativas (SEVERO JR; MAGALHÃES, 2006).

As expectativas normativas dizem respeito ao conceito foucaultiano de disciplina. As aulas de dança como disciplinas podem se configurar em prisões das relações que podemos traçar com o mundo, quando, por exemplo, regras posturais baseadas na anatomia padrão; ou seqüências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo; ou ainda, a reprodução de repertórios rígidos e impostos podem desconectar o aluno das suas próprias experiências e impor ideais de corpo e de comportamento em sociedade (MARQUES, 2003).

Assim, uma dança menor que participe de processos de subjetivação que não seguem somente a norma termina por instituir outras possibilidades de construção, pois não se pode esquecer que o poder é produtivo: “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161). Índícios de uma dança menos serão debatidos no ATO 3, com a descrição das atividades acompanhadas na pesquisa empírica.

### **1.3 Alguns apontamentos sobre a contemporaneidade: contextualizar a formação na atualidade.**

Dentre as múltiplas possibilidades de conhecimento, destacar uma subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder efetuada nos mecanismos de formação, fazendo com que todos os processos educacionais existam de modo que ao “final” se consiga atingir o “modelo ideal”. Cada sociedade tem um tipo de construção de subjetividade desejável. Na atualidade, “será a pessoa racional e ilustrada, do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação?” (SILVA, 2007, p.15).

Com a globalização, as revoluções tecnológicas, a expansão da miséria e da violência, dentre outros fatores, nos encontramos em um ritmo acelerado de mudanças. Tais mudanças nos obrigam a estar constantemente repensando nosso posicionamento acerca das modificações de nossas condições de existência na contemporaneidade. Alguns tendem a buscar territórios confiáveis e estáveis, em meio à explosão dessa onda. Outros afirmam querer um contato com a diferença, com o novo. Como isto ocorre realmente? Será que nos permitimos essa abertura à diferença, ou acabamos por comprar modos de existir que possuem um “rótulo” de diferente, mas que, na verdade, se traduz em semelhança, em identificação? Não faltam exemplos de propagandas veiculadas na mídia televisiva ou em revistas, como celulares, desodorantes, roupas ou outros acessórios que, uma vez adquiridos, nos tornariam “únicos” e “diferentes” de todo o resto da população. Geralmente, opta-se por comprar modelos prontos, oferecidos pelo mercado e que, por serem homogeneizante, e não singularizante, logo perdem seu sentido para outros mais novos (GIACOMEL; RÉGIS; FONSECA, 2004).

Não se trata de tornar possível para alguns aquilo que já existe para outros e, sim, de potencializar a vida, criando e inventando um “outro possível”, numa experimentação arriscada: “esse risco supõe uma atitude (ética) de escuta e acolhida às forças e intensidades que operam à sombra de nossa atualidade (como sua parte inatual ou virtual)” (COSTA, 2004, p. 227). Diante de tantas transformações, que dança e que tipos de educação serão possíveis?

Sobre a formação e sua relação com o mercado, Duarte Jr. afirma:

Decorrentes de nossa sociedade industrial, as condições de mercado influenciam o tipo de educação a que estamos submetidos, a qual contribui, sem contestação, para a formação desse tipo de pessoa que, compartimentada, movimenta-se entre uma vida profissional e um cotidiano sensível, cotidiano para o qual parece não possuir o menor treinamento com base no desenvolvimento e refinamento de sua sensibilidade (2006, p.165)

A existência globalizada e urbana que se instaura com o capitalismo implica que a subjetividade está exposta a diversos mundos que variam numa velocidade cada vez mais vertiginosa, com o “prazo de validade” das formas em uso e a necessidade de, constantemente, serem criadas novas esferas de mercado. Félix Guattari propôs a utilização do capitalismo contemporâneo como “Capitalismo Mundial Integrado”, ou CMI, como alternativa ao termo “globalização”. Este último termo é considerado genérico, além de velar o sentido fundamentalmente econômico, neoliberal da mundialização. CMI é assim designado por ter colonizado o conjunto do planeta, inclusive países que historicamente pareciam ter dele escapado, como a China e o bloco soviético; além disso, o capitalismo tende a fazer com que nada fique fora do seu controle (ROLNIK, 2004).

Inseridos no modo de funcionamento do CMI, a partir dos anos 1980, o governo brasileiro passou a beneficiar a produção com incentivos fiscais, de modo que as empresas patrocinassem e ampliassem o acesso à arte. Foi o nascimento das leis de incentivo à cultura:

No mercado cultural, as trocas entre as empresas e artistas ocorrem, em grande parte, motivadas pelo chamado ‘marketing cultural’, termo associado a definições como patrocínio, mecenato, responsabilidade social, filantropia e apoio. O marketing cultural expressa a transferência de recursos de uma organização para que uma ação cultural ocorra, com o objetivo de beneficiar tanto a atividade cultural quanto a estratégia de comunicação da empresa (XAVIER, 2006, p. 23).

Uma escola, por exemplo, pode também ganhar visibilidade social ao realizar, com o marketing, a oferta de diversas atividades esportivas e artísticas para seus alunos. A arte aparece na atualidade como um saber e uma prática que ganham valor, diante do retorno financeiro para aquele que a patrocina ou que a promove.

No cenário de crise do Estado do bem-estar social do final do século XX, com a reconfiguração dos papéis do estado e da sociedade civil, destaca-se a ação de empresas e de organizações não governamentais em movimentos de intervenção social. O Estado sofre um encolhimento da ação reguladora da esfera do social, dentro da perspectiva neoliberal. Há um enorme debate sobre as motivações das atitudes filantrópicas das instituições que envolvem o financiamento de atividades artísticas. A responsabilidade social aparece como fator de competitividade, de diferencial no mercado globalizado; então se discute sobre a sua participação segundo uma lógica filantrópica ou econômica; se seriam um modismo ou teriam perspectivas de permanência (resultantes de pressões mercadológicas pontuais ou permanentes, tendo em vista os resultados satisfatórios para a empresa); se seriam um substituto ou complemento do Estado, dentre outras discussões.

A filantropia e a caridade são consideradas formas tradicionais de intervenção social, que, a partir do período republicano, ganharam um sentido particular de projetos de reforma social e moral baseados na prevenção, contenção e assistência (GARCIA, 2004, p.12). Alguns autores buscam diferenciar filantropia de responsabilidade social. Acredita-se, por exemplo, que o compromisso social, para além de motivações altruístas e humanitárias da filantropia, tem sua atuação social entendida como responsabilidade, numa busca de complementar a ação do Estado (PELIANO, 2003, p.102).

A filantropia não é uma fórmula apolítica e ingênua de intervenção social. Jacques Donzelot (1986, p.56) nos aponta que a filantropia se caracteriza pela busca de uma distância entre as funções do Estado liberal e a difusão de técnicas de bem-estar e de gestão populacional. O autor narra como nasce a “Polícia das famílias”, como ocorre a “proliferação de tecnologias políticas que irão investir sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo da existência, a partir do século XVIII, nos países europeus” (DONZELOT, 1986, p. 12). Havia diferentes estratégias de atuação. Por um lado, há uma economia do corpo, através da instauração da medicina higienista doméstica nas famílias burguesas. Por outro lado, uma economia social, com campanhas de moralização e higiene da coletividade, além da busca do aumento do número de trabalhadores com o mínimo de gastos públicos. Surgem as primeiras discussões sobre a questão da infância, tratando daquilo que a torna vítima das condições precárias de vida (infância em perigo) e também do outro pólo, da infância perigosa (delinqüente sobre o qual devem ser aplicadas medidas de vigilância e disciplinarização, para prevenção dos delitos).

Os cenários de poder tratam de um campo híbrido de forças, que estão distribuídas difusamente por todo o tecido social e “não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo que as exercem sobre outros. Elas não são colocadas em movimentos como resultados de arranjos políticos ocultos; elas não emanam de algum centro, como o Estado” (VEIGANETO, 2005, p.73). Por isso é relevante atentarmos para o que ocorre com este corpo que dança, com um olhar que compreenda inúmeras forças que o atravessam em suas relações consigo, com o coletivo e com a instituição.

Ao atentar às diversas forças que atravessam um corpo que aprende dança, procurei ter uma atitude de pensar as relações estabelecidas com o objeto em vez de tomá-los como coisas essencializadas, ao não pensar a dança por si só, pois ela sozinha não é o que interessa. As relações construídas em torno e através do elemento da dança na educação é que se tornam relevantes. Além disso, todos esses elementos dizem respeito à desconstrução de uma

“imagem do pensamento” ao se pesquisar, à qual se referiu Gilles Deleuze:

Deleuze alerta-nos para a existência de uma imagem do pensamento que é pré-filosófica e natural, tirada do elemento do senso comum. Essa imagem, que está em afinidade com o verdadeiro, pressupõe que nós já pensamos, isto é, que nada precisamos fazer para pensar, basta nos abirmos aos problemas para que as soluções venham a aparecer, livre e espontaneamente; esta é a imagem moral ou dogmática do pensamento (VASCONCELLOS, 2005, p.1221).

Este pensamento com imagens seria dogmático, moralista, metafísico, que buscaria a verdade no espaço da representação. Ao se representar, se subordina a diferença à identidade. Interpretar, desta maneira, significa privilegiar um modo de construção. É exatamente por isso que, nesta pesquisa, busquei ensaiar a criação de um pensamento que não se subordine à busca de proposições verdadeiras, favorecendo a invenção de espaços de construção da diferença.

Nesta invenção de novos espaços, o ato de criação não ocorre com tranquilidade e harmonia, por efeito de uma espontânea vontade do criador, como num passe de mágica ou alquimia: “a invenção constitui algo da ordem de uma absoluta necessidade” (COSTA, 2004, p.228). A necessidade de invenção surge quando algo faz problema ao criador, quando este é tomado por alguma coisa que o atormenta, o inquieta e à qual não consegue aparentemente dar nomes ou formas já existentes. Assim, a criação não se configura em um ato voluntário, e sim em necessidade, por uma passagem de algo ainda impensado que captura o criador e que só será capaz de se dizer através da própria criação. Com a dança, mergulha-se em um mundo pelo qual somos arrastados e o nosso “eu” pessoal cede lugar a percepções e sensações sem “eu”, a outra vida possível (DIAS, 2004).

Pensar não é interpretar, mas experimentar, agir sobre o presente, em favor de um porvir que não é o futuro, e sim semelhante ao conceito de “atual” de Foucault: “o atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando [...] ele é o agora de nosso devir” (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p.145). Pensar, dessa maneira, é vencer o caos instalando-se nele. O caos é definido menos pela sua desordem do que pela “velocidade infinita [...]. O caos não é um estado inerte ou estacionário [...]. O problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha” (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p.59).

O pensamento com imagens ocorre devido ao paradigma de reprodução mecânica, através do qual estamos acostumados e raciocinar. Trata-se da idéia de um sujeito que manipula a natureza, a cultura ou um objeto, que está sempre a serviço do humano, que é o

detentor da postura ativa. Essa determinação metafísica nos condicionou a pensar de forma dualística (exemplo: mente/corpo), numa oposição que reservou, à parte espiritual, ao psiquismo, à razão humana, um lugar de superioridade. Dessa forma, a vida, compreendida como puramente biológica, torna-se quantificada e manipulada, sendo objeto de estratégias políticas de poderes. A imagem de pensamento dialética dos domínios da educação se mostra incapaz de dar conta das complexas relações entre o atual e o virtual, pois a educação não sabe muito como lidar com o novo e o imprevisível, diante do que já se encontra normalizado e instituído:

A educação insiste, inutilmente, em preservar a si mesma no reconhecimento do antigo, na reconhecimento do idêntico e na realização de alternativas dadas de antemão (...). Assim, ela não só não consegue entender o virtual, como se fecha ao exercício da invenção, à prática de experimentação e, portanto, à abertura (pela invenção) de novos possíveis (COSTA, 2007a, p. 20).

Pensar, ao contrário, só pode acontecer quando a identidade não é cristalizada, quando se obtém uma singularidade através da dissipação do sujeito individual. Pensar é uma espécie de tempestade que “não decorre assim, como atributo, de um sujeito empírico” (DIAS, 2004, p.191). Singularidade não deve ser confundida com a esfera do indivíduo nem com a de pessoa- identidade nem com algo oposto binariamente à massificação. Assim, pensar em uma educação, a partir de um processo de singularidade, aponta desafios para a tentativa de processos de formação que não passem pela “transmissão programada e bem organizada de saberes e técnicas, [...] mas uma abertura, um jogo de afetos [...] que produz uma sensibilidade, uma memória e um pensamento” (GALLO, 2007, p. 297). Tal educação é o que se pretende encontrar e apontar como possibilidade através do estudo dos locais onde a dança é ensinada.

Devido a esse pensamento com imagens, com o qual somos doutrinados a raciocinar, a experimentação de outras formas de pensar se constituiu em um constante exercício, extremamente difícil, à realização desta pesquisa. Por exemplo, tentei não cair na noção do corpo que dança como corpo biológico. Esse corpo foi compreendido sempre em termos de um corpo subjetivado, como “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2006b, p.22). Pensar o corpo como superfície de inscrição significa considerar os sujeitos como uma composição de acontecimentos, pois “um acontecimento não se liga a um sujeito, mas a outros acontecimentos, formando linhas, lineamentos potenciais, e o sujeito constitui-se aí entre as linhas” (DIAS, 1995, p. 32-33).

Configurou-se aqui uma nova maneira de enxergar o pensamento, assim como descreve José Gil, o corpo-movimento-tornado-pensamento, outra maneira de se perceber a dança. É um pensamento cinestésico, em termos de movimento. Essa nova experiência do pensamento pode acabar por fazer nascer um novo “idiota”, mas um idiota que, ao dizer “eu penso”, se opõe ao saber escolástico, “desloca conceitos, arremessa-os ao escuro, lança-os ao abismo” (PEREIRA, 2002, p.15). Nas palavras de Deleuze e Guattari:

O antigo idiota queria evidências, às quais ele chegaria por si mesmo: nessa expectativa, duvidaria de tudo, mesmo de  $3+2=5$  [...] O novo idiota não quer, de maneira alguma, evidências, não se ‘resignará’ jamais a que  $3+2=5$ , ele quer o absurdo – não é a mesma imagem do pensamento. O antigo idiota queria o verdadeiro, mas o novo quer fazer do absurdo a mais alta potência do pensamento, isto é, criar (2004a, p.84-85).

Sobre esse corpo-movimento-tornado-pensamento, Duarte Jr. (2006) alerta para a necessidade de se entender o pensamento sem colá-lo diretamente a uma razão instrumental, fazendo com que o pensamento possa abranger justamente esse saber proporcionado pela estesia<sup>9</sup>, pelo que ele o chama de apreensão sensível do mundo. Isto, no caso, colocaria a dança inserida num contexto educacional como colaboradora dessa construção de uma educação estética.

Dança e educação são termos que carregam consigo uma série de cristalizações e representações em nossa sociedade capitalista, ainda mais quando utilizadas em conjunto, por exemplo, na realização da arte-educação, tema que será melhor discutido no capítulo seguinte. Com a escolha do quadro teórico encontrei-me numa necessidade de me “despir” destes sentidos pré-estabelecidos para me abrir a variadas formas de se dançar, de se educar, de se experimentar e de se construir, em cada lugar, sob o efeito das mais variadas forças e circunstâncias. Portanto, fazer esta pesquisa não se configurou em uma investigação de algo que estaria por baixo dos documentos ou discursos, e sim uma descrição das condições que permitiram a sua construção, pois não raro a formação dos sujeitos como construção de si é:

Constituída como um processo de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e reprodução. A inspiração foucaultiana nos desafia a pensar uma construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdade nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente (VEIGA-NETO, 2006, p.25).

---

<sup>9</sup> O autor explicita que “estesia” geralmente está ligada às questões de perceber e discutir a beleza da arte; porém, ele aponta que, tendo origem no grego *aisthesis*, “estesia” é por ele compreendida como a capacidade sensível de perceber e organizar os estímulos que alcançam nosso corpo.

## ATO 2: SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO

*“O que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimentamos por entre as belezas e percalços do dia”.*

Duarte Jr.

Neste segundo capítulo, é realizado um aprofundamento no diálogo entre educação e dança. As diferentes concepções da utilização da dança na educação que aqui serão apresentadas não são explicitadas para capturar um verdadeiro sentido, aquele que mais se aproximaria de uma “verdade” ou de uma forma “correta”. Em vez disso, o que busco é mostrar que o espaço que a dança ocupa depende especificamente da forma como ela é definida pelo discurso de diferentes autores.

### 2.1 Modos diversos de pensar o ensino de dança

O ensino da dança no Brasil, até uma década atrás, ocorria em locais privilegiados, como academias e escolas de dança, em sua maior parte, de caráter privado, embora ocorresse também em alguns espaços públicos, como centros culturais e associações de bairros (FREIRE, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, traz a Arte como disciplina obrigatória no currículo escolar. No entanto, as escolas têm representado, muitas vezes, uma “camisa de força” para a arte, a ponto de transformá-la em processos repetitivos, vazios, enfadonhos, convertidos exclusivamente em festas, técnicas e atividades curriculares (MARQUES, 2007).

Acerca da escola e das atividades nela desempenhadas, Duarte Jr. afirma: “construídas a partir da mentalidade predominante na sociedade industrial e a ela servindo, às escolas cabe a formação de pessoas adaptadas à lógica desse sistema produtivo em seu benefício” (DUARTE JR, 2006, p.104-105).

Questiono, porém, se a dança, uma vez inserida nesse contexto de formação, cai totalmente nessa malha do sistema capitalista, ou se ela apareceria também como proponente de criação, de diferentes possibilidades de vida. A vida sobre a qual me refiro não deve ser confundida apenas com as ocorrências cotidianas de cada um. Trata-se de um conceito que traz a noção do que acontece independente da razão. Uma vida de acontecimentos impessoais, imprevisíveis e que permitem a experiência de novas realidades: “*uma vida é feita apenas de*

virtualidades, de acontecimentos não actualizados” [sic] (DIAS, 2004, p.149-150).

A criação da primeira escola oficial de bailados<sup>10</sup> é fundamental para que se reflita sobre a relação entre educação e dança. É interessante pensar o que pode significar tal fato, ocorrido em 11 de abril de 1927, na cidade do Rio de Janeiro. A bailarina Maria Olenewa, idealizadora da criação desta escola oficial de dança no Brasil, usou como justificativa junto aos órgãos públicos a noção de que possuir um corpo de baile brasileiro acarretaria em menos despesas para a realização de montagens de óperas. O que se verifica é que esta idéia veio casar perfeitamente com a busca de um sentimento nacionalista, almejado pelos governantes da época. A dança emerge como veículo para uma ideologia do Estado Novo. A partir de então, o brasileiro, inundado pela ânsia do progresso, poderia olhar para o seu passado, construir um sentimento nacionalista e sonhar com outro corpo civilizado através do balé (PEREIRA, 2003).

O povo brasileiro, tido como atrasado frente à Europa, devido ao seu clima e à sua raça mestiça, estava sendo submetido a um processo de branqueamento, pois o balé trazia ares aristocráticos de nobreza. Com a necessidade de fortalecer o sentimento de identidade nacional, o regime do Estado Novo investiu na valorização da cultura e da educação. A educação buscava uma homogeneidade do saber, garantindo a valorização da “brasilidade”. Tal intuito pode ser percebido nas escolhas dos temas para apresentações de dança, que traziam uma preocupação com a história e com o folclore brasileiro, tendo em *Uirapuru*, um bailado de Villa-Lobos no ano de 1943, um exemplo de exaltação da figura do índio. Emergia, assim, um modo de fazer dança dessa época, que pretendia ser único<sup>11</sup>.

Este modo de fazer dança, porém, como instituição que se pretendia universal, possuiu fendas, pois aqui no Brasil se criou uma dança mestiça, que construiu uma mão dupla entre balé e danças populares (como o samba e o maxixe):

Se o balé se abrigou ou se essa força agiu exatamente em sentido contrário, tratava-se, antes, de uma pergunta romântica sobre as autenticidades [...] O jogo de vice-versas entre nacional/estrangeiro e/ou erudito/popular acontecia no corpo (*Id. Ibid.*, p.287)

---

<sup>10</sup> Bailado é um termo muito utilizado, principalmente no início do séc. XX, como tradução, na Língua Portuguesa, do termo francês *ballet*.

<sup>11</sup> Para aprofundamento da relação entre a produção artística e o nacionalismo no Brasil da primeira metade do século XX, bem como a formação do balé brasileiro, consultar: PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

Assim, a formação do profissional de dança durante a primeira metade do século passado ocorreu nos teatros das grandes cidades, como a Escola Municipal de Bailados do Rio de Janeiro, já citada anteriormente. Na década de 1960, um método inglês de preparação de professores de balé<sup>12</sup> se difundiu entre variadas academias de dança dos estados do Brasil. Nos últimos anos, o ensino de dança vem se consolidando entre os cursos superiores implantados desde a segunda metade da década de 1990, com propostas pedagógicas que pretendem envolver conteúdos programáticos referentes ao estudo do corpo, ao processo criativo e a um estudo analítico-teórico sobre dança (AQUINO, 2001).

Em geral, justifica-se o ensino de artes como capaz de proporcionar o desenvolvimento da expressividade, sociabilidade, afetividade (OLIVEIRA, 2006). Diversas referências à experiência do corpo no campo da educação podem ser encontradas. O ideário da Escola Nova<sup>13</sup>, por exemplo, assegurava a utilização do corpo através de ginásticas e caminhadas. Um discurso sobre o corpo apenas enquanto matéria, “fundado na instrumentalidade, na disciplina e na aprendizagem da civilidade encontrou solo fértil e foi construído no interior das diferentes disciplinas escolares, referendadas pelo ideário das pedagogias ativas<sup>14</sup>” (NÓBREGA; TIBÚRCIO, 2004, p. 467).

Historicamente, a dança tem sido marca pela falta de profissionais qualificados para seu ensino, o que acarretou um atraso da produção bibliográfica específica da área de dança local em relação às discussões internacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entanto, serviram como uma alternativa para professores que não tinham nenhum indicativo de como elaborar sua prática na escola. A publicação dos PCNs ocorrida no segundo semestre do ano de 1997 trouxe, pela primeira vez, a dança como linguagem específica da arte dissociada das artes cênicas. Tal publicação tardia, em face ao que já vinha sendo praticado, talvez explique o porquê de ainda hoje muitas escolas não atenderem suas especificações, sendo reservado à dança o espaço do lazer e da recreação escolar, com

---

<sup>12</sup> O método era importado da *Royal Academy of Dance*, criado na Inglaterra.

<sup>13</sup> A “Escola Nova” representa um movimento de renovação da educação, com a idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação da criança, valorizando a autoformação e a atividade espontânea. Um dos nomes pioneiros é o educador norte-americano John Dewey, que preconizava uma educação essencialmente pragmática e instrumentalista, um processo de melhoria da eficiência individual, de rendimento. A escola deveria preparar jovens para o trabalho, para atividade prática e para a competição. Nesse sentido, a Escola Nova acompanhou o desenvolvimento e progressos capitalistas. Levou para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo e o computador. No Brasil, o pensamento pedagógico começa a ter autonomia apenas com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova. Até quase o final do séc. XIX se reproduzia o pensamento religioso medieval. (GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005).

<sup>14</sup> A Escola ativa propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno, uma filosofia de educação determinante no movimento da Escola Nova.

reproduções de repertórios em festas de fim de ano (MARQUES, 2003).

Sobre o ensino de dança, em uma pesquisa realizada em escolas públicas na Inglaterra, anuncia-se que “as crianças precisam estar conscientes de que a dança é um meio de expressão e comunicação” (FREIRE, 2001, p.36). Ora, nem sempre na história da dança, esta se exerce, necessariamente, como um meio de expressão. Isso vai depender de que tipo de dança se queira ensinar e o que se entende por expressão. O corpo como meio traz embutida a concepção de que ele é algo “a ser controlado, adestrado e aperfeiçoado, segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente” (MARQUES, 2003, p. 110). Além disso, essa afirmação, de que a dança é um meio de comunicação, pressupõe a existência de um “eu” a ser expresso, o que diverge da concepção teórica adotada por esta pesquisa. Ressalto, entretanto, uma contribuição da autora, ao afirmar que o vídeo pode ser uma estratégia de ensino de Dança-Educação: “o que nos interessa focalizar é como isso pode ser usado, isto é, não como algo pra se copiar, mas para as crianças terem novas idéias de movimentos” (FREIRE, 2001, p.37).

Palavras como expressão e comunicação são muito utilizadas quando se discorre sobre dança. O importante a ser destacado, a partir deste ponto, é que tais termos não são, nesta pesquisa, palavras compreendidas como no senso comum. Funcionam como conceitos operadores, partem de um entendimento conceitual e teórico específico. Este esclarecimento é fundamental, pois

há muita gente, na nossa época dita da comunicação, que julga que pensar é formar opinião, ou então conversar, discutir idéias. [...] O pensamento [...] nada tem a ver com o jogo dialético das opiniões e dos argumentos [...] nada tem a ver com o senso comum ou com os valores universais da comunicação (DIAS, 2004, p.187).  
[sic]

A arte, como pensamento e criação, não pode cair nas armadilhas da comunicação e do senso comum, pois dessa forma ela é tida como reflexão, como exercício da razão de um sujeito consciente, que voluntariamente expressa sua opinião ou seu sentimento através das obras criadas. Pensar com a arte é movimentar-se escapando da lógica exclusivamente racional, é traçar linhas inéditas, desafio constante que não decorre de um sujeito dado *a priori*. Não é uma idéia de criação que ocorre na mente de um dançarino e que depois é comunicada através de uma dança, por exemplo. É, antes, um pensamento-movimento que só pode ganhar consistência através da dança. Trata-se do corpo-movimento-tornado-pensamento, conceito de José Gil, anteriormente citado. Ao “ter” idéia de um movimento, o

sujeito é a atualização e não a origem da mesma, pois não há um “eu” soberano, e sim processos de subjetivação.

O conceito de expressão comumente utilizado tem reafirmado a dança enquanto arte imitadora, tradutora dos estados da “alma”; assim, o movimento falaria de outra coisa, representada, e não de si mesmo (MEYER, 2006). Por expressão em dança compreendo como conceito semelhante ao de imanência<sup>15</sup>, que permite o movimento, a possibilidade de manifestação do pensamento através do corpo; é uma ação, e não a representação de algo: “é, pois, a configuração topográfica do arranjo (*de multiplicidades*) [...] Uma expressão que não é mais aquela de um autor transcendente, mas que se auto-engendra em uma produção sem origem” (LINS, 2007a, p.59; 116-117).

A arte não é comunicação, pois se contrapõe à mera comunicabilidade entre os estados de identidade. A dança como pensamento não é compreendida aqui como comunicação criativa do “eu”. A comunicação pacifica as forças capazes de produzir o novo e, por sua vez, a arte

esculpe o possível, [...] fendas de liberdade, a hipótese de uma realidade humana como afirmatividade da vida, das forças in-humanas reprimidas pela humanidade subsistente, [...] descomunica em relação aos públicos que já existem, sendo nesse sentido, revolucionária (DIAS, 2004, p.16).

Para alguns pesquisadores, como Strazzacappa (2001), o movimento corporal dentro da escola funciona como uma espécie de “moeda da troca”<sup>16</sup> e, apesar da LDB 9394/96 garantir o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, raramente a dança é trabalhada nas escolas. A autora afirma que a educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança, nem de expressão corporal, pois, segundo ela, o corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Um trecho interessante do artigo referido aponta para a expectativa dos alunos do curso de

---

<sup>15</sup> A imanência é como o plano de uma sensibilidade primeira não-subjetiva, no qual a experiência estética mergulha para extrair blocos de afectos. É a definição deleuziana do transcendental, que “designa pois um plano nem transcendente nem sensível do ser, o campo das condições imanentes da constituição da realidade” (DIAS, S. **Questão de estilo** – arte e filosofia. Coimbra: Pé de Página, 2004, p.139).

<sup>16</sup> Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição, e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de usufruir do horário do recreio ou de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar (STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, v.21, n.53, p. 69-83. Campinas, abr. 2001. ISSN 0101-3262. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Abr. 2007. Pré-publicação).

Licenciatura em Dança na Unicamp, futuros professores de dança:

Uns têm interesse direto em trabalhar a dança nas escolas da rede de ensino, logo, a dança dita “educativa”. Outros, em trabalhar em escolas especializadas como conservatórios e academias, com técnicas de dança específicas para a formação do profissional. Há ainda os que preferem trabalhar o aspecto social da dança, ou seja, a dança como atividade de reinserção social em programas de apoio a pessoas desfavorecidas (STRAZZACAPPA, 2001, p.72).

Uma vez que o corpo não preexiste às práticas discursivas que o produzem, aqui se verifica seu tratamento com a dança como objeto passível de educação corporal; trata-se de uma produção histórica do corpo como apenas biológico, constituída pelos enunciados que o nomeiam dentro de uma pedagogia da “dança - educativa” que se forma. Contudo, considero já ter deixado claro que não trato a dança como educação corporal, ela vai além, sendo produtora de formas de criar corpos-subjetividades. A dança não aparece na escola como um modo de lidar com um corpo pronto; ela, enquanto prática, colabora para a sua formação. É preciso alargar o conceito de corpo: “a idéia aqui é estabelecer uma tensão entre a naturalização do corpo e sua historicidade, partindo do pressuposto segundo o qual o corpo não é natural, mas um objeto fruto da trama sócio-histórica” (LIMA, 2004, p. 20).

Chamo a atenção para a expressão “dança - educativa” que surge em variados trabalhos acerca da dança no espaço escolar. É muitas vezes utilizada como sinônimo de “dança - expressiva”, e foi criada baseando-se nos princípios educativos da dança de Rudolf von Laban<sup>17</sup>. Esta concepção de dança acredita que é preciso incentivar os alunos a experimentar e colocar o seu “eu” no processo de configuração de movimentos. A propósito da história da dança, Laban situa-se numa filosofia da dança moderna e seu discurso está enraizado nos ideais de expressão através do movimento, em contraposição à técnica rígida, mecânica e imposta de que se apropriava o ensino da época. (MARQUES, 2003). Laban estava “preocupado com as questões de sua época, com a expressividade do ser humano” (*Idem*, 2002, p. 276). Havia uma dicotomia entre arte profissional e educação, pois a dança já estava extremamente codificada, o que não condizia com os ideais de Laban para a expressão e transformação do ser humano através da dança. O conhecimento que Rudolf von Laban

---

<sup>17</sup> Rudolf von Laban é considerado, ao lado de Mary Wigman, um dos nomes mais importantes da dança moderna alemã. Dentre outras atividades, desenvolveu um complexo sistema de análise do movimento, muito utilizado ainda hoje em diversos países do mundo (SOTER, S. **Cidadãos dançantes**: a experiência de Ivaldo Bertazzo com o Corpo de Dança da Maré. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2007). Para um aprofundamento da proposta elaborada por Laban para registros de movimento, métodos de treinamento corporal, diagnóstico e tratamento em terapia, indico: FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

elaborou sobre a linguagem da dança permitia seus bailarinos compreenderem o funcionamento dos movimentos executados, em vez de reproduzir estilos, códigos e passos. De influência escola-novista, Laban sugere que os professores não julguem ou interfiram na criação individual de cada aluno. (*Id. Ibid.*).

Scarpato escreveu um artigo narrando justamente a experiência da “dança - educativa” em escolas particulares de São Paulo e a dificuldade de um corpo docente especializado. A autora afirma:

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (2001, p.59).

O que se verifica, em artigos e livros que expõem discussões relacionadas à dança e educação, é que eles ressaltam a possibilidade de utilização de recursos como o vídeo, afirmam que o corpo não é educado somente nas aulas dentro da escola e defendem que a escola não deve priorizar apenas a execução de movimentos tidos como perfeitamente técnicos. Outro fator a ser ponderado é que são trabalhos acadêmicos de excelente qualidade e, de certo modo, pioneiros ao problematizarem dança e educação na atualidade, além de serem veículos de exposição de idéias partilhadas entre educadores no meio da dança.

Por outro lado, aponto em grande parte da literatura estudada diversos posicionamentos e terminologias utilizados que são divergentes dos que proponho para a realização da minha pesquisa. Scarpato, ao defender, por exemplo, na citação acima referida, que o objetivo da movimentação e da dança na escola seria a formação de “cidadãos responsáveis”, já predeterminaria o tipo de sujeitos a serem fabricados, inserindo-os numa lógica de normalidade que gere nossa sociedade, fechando a possibilidade para outras produções de si. A dança aparece como o meio para atingir uma determinada finalidade, pois já existe algo a ser atingido antes de outras possíveis escolhas.

“São pedagogias que se elaboram para formar ou reformar o corpo, *regulando corretamente* suas manifestações e educando a vontade” (SOARES, 2005, p.37). O grifo foi por mim realizado para ressaltar a noção moralizadora desse tipo de pedagogia, que cria um modelo “correto” para se educar o cidadão.

A “dança - educativa”, apesar de não prescrever movimentos ideais, acaba por se apoiar em discursos que ditam verdades universais de criatividade, de infância, de espontaneidade de expressão, além da busca constante de fazer com que a dança contribua para a educação do ser “integral”, “completo”, “total” (MARQUES, 2003). Ou, ainda, reserva-se o lugar da dança como possuidora de uma missão de resgate da cidadania: “ao despertar o corpo, a dança educativa contribui na ampliação do repertório de movimentos e na construção da identidade, valorizando e respeitando as individualidades, no exercício da cidadania” (NEVES, 2006, p.237).

## 2.2 Questionar o que está cristalizado

Variados modos de tratar a dança existem e não se anulam, mas neste trabalho a dança é vista como possibilidade de criação que não é exercida dentro de uma linguagem pronta, mas sim dentro da qual a própria ação cria uma linguagem nova. A dança tem que ser pensada como produtiva, na qual o corpo-subjetividade está, a cada movimento, constantemente se construindo<sup>18</sup>. Assim, o corpo-subjetividade pode lidar com a dança a partir do modelo de um “exercício descritivo de referências, pode preferir a narrativa em seqüência linear, pode priorizar o processo e não a obediência a um produto; pode optar por várias outras escolhas” (SETENTA, 2008, p.29).

É interessante enxergar os modos com que o corpo cria para se inventar, por isso a observação exercida na pesquisa foi essencial para que momentos de exercícios de improvisação<sup>19</sup> apontassem essa possibilidade de um corpo-subjetividade que não apenas narra algo, mas que se experimenta, busca outras possibilidades ainda não ofertadas, encontra algo, desconstrói, cria novamente, enfim, se inventa através de cenas e movimentos. Uma subjetividade vai se dizendo, se afirmando e se recriando a cada movimento.

---

<sup>18</sup> Esta noção apresentada me faz lembrar da abordagem teórica “corpomídia”, na qual corpo e ambiente estão implicados, e o corpo não é apenas um meio por onde informações passam ou são registradas. Apesar deste conceito não ser aqui abordado, considero-o importante em discussões acerca da dança, por tratar o corpo como um criador em constante movimento. Para aprofundamento, indico como leitura inicial: GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. IN: GREINER, C. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

<sup>19</sup> Improvisação é uma movimentação que não é de antemão definida, em que não existe uma escolha prévia sobre passos ou movimentos a serem realizados, estimulando, assim, a criação a partir de técnicas que o bailarino acumulou ao longo de sua formação.

Dessa maneira, aponto tais afirmações da “dança - educativa” como sendo divergentes do modo de construção de si que acredito existir na dança. Considero que um processo de subjetivação nunca estará acabado, completo e a singularidade termina por desaparecer dentro das idéias universais sobre o ser humano.

A “dança - educativa” sugere que é possível “incentivar os alunos a experimentar, explorar, expandir, ‘colocar seu eu’ no processo de configuração de gestos e de movimentos” (MARQUES, 2003, p.140). Caso concordasse com isso, estaria afirmando a existência de um “eu”, de uma essência interna a cada indivíduo, que seria expressa através da arte, da dança.

Vários mitos consolidados que cercam a dança são discutíveis, como por exemplo: “Dança é linguagem universal. Dança boa é a que emociona. Dançar bem é ter ritmo, tem de estar na música. E mais, dança é só desempenho físico ou ‘aquilo que vem de dentro’”, conforme adverte Arrais (2006, p.8) sobre a dança que é transmitida pela mídia televisiva. Aqui a arte aparece como uma mercadoria a mais a ser consumida, sendo dela retirada a possibilidade de inventar ou abrir campos de criação diferentes do que é apresentado pela mídia.

Diante dessa arte comumente veiculada pela mídia capitalista, Duarte Jr. (2006) apresenta um conceito que considera essencial para ser debatido nas escolas: a educação do sensível. Uma educação estética que se contrapõe ao que comumente é feito no âmbito escolar, que se resume ao repasse de informações teóricas sobre a arte. É proposto um retorno ao cotidiano dos educandos, com a intenção de despertar a sensibilidade com a vida mesma. Apesar desta utilização específica que se faz da fenomenologia de Merleau-Ponty estar baseado em outro referencial teórico, considero interessante esse chamado do autor para a possibilidade de se criar uma educação do sensível.

Há, ainda, outra concepção persistente na dança inserida no contexto escolar: a legitimação da universalidade, de que toda e qualquer criança teria um potencial expressivo. O conceito de universalidade remete ao ideário burguês (que se desejou universal), segundo o qual “tudo teria utilidade, nada podia ou devia ser desinteressado e a finalidade suprema das ações se concentra no lucro” (SOARES, 2005, p.58). Assim também foi criada a figura de uma educação universal, com uma missão civilizadora grandiosa:

A figura do “educador” seria encarnada por uma cultura européia humanizada que celebrava a emergência de um novo homem. Um homem que se pensava e que se queria individualizado, racional, livre, esclarecido, empreendedor. Nessa perspectiva, a tarefa educativa deveria ser propagada, deveria ser levada homogeneamente a todos os lugares e povos com quem esse homem “civilizado” travava contato. Isto é, a educação, entendida nestes termos e desde este ponto de vista, deveria ser universalizada (COSTA, 2005, p.1262; 1264).

Portanto, discutir sobre educação e dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito profissional, quer na escola básica, significa também repensar o sistema de ideais concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental, como a idéia de universalidade (MARQUES, 2007). Acerca disto, existe a noção ainda de que o povo brasileiro já é, desde sempre, um povo dançante. Tais afirmações generalizantes trazem ainda o conceito de identidade. O que defendo e contraponho, segundo o referencial teórico adotado, é justamente uma análise diversa da comumente adotada. A movimentação e a experimentação através da dança, juntamente com outros dispositivos<sup>20</sup>, constroem o processo de subjetivação desses alunos. Dependendo da forma como a construção da subjetividade opere é que esses alunos terão uma construção de si que abra espaço para possibilidades diversas:

“O povo brasileiro é um povo dançante” [...] “A dança é uma linguagem universal”. Bobagens assim merecem descansar em paz no mesmo jazigo onde pode ser depositada grande parte do que se escreve sobre um jeito brasileiro de dançar. [...] Não se trata de reunir o que já está, mas sim de produzir o que pode lá existir. Um corpo sem essência e aparência, uma vez que o fluxo incessante de trocas impede que as informações fiquem preservadas numa cápsula protetora (a essência) que as salvasse da ação do tempo do sempre agora (KATZ, 2004, p. 121; 123).

A educação na modernidade foi pautada sobre o signo da massificação e da universalização, nas idéias do criador da didática moderna, Jan Amos Komensky, mais conhecido como Comenius, investindo na tese de que todos devem ser educados. Devido a esta idéia comeniana foi que a pedagogia moderna se estruturou nas instituições escolares, sob a forma de salas de aula, tempos de aprendizado, organizações curriculares. Tal atitude acabou por ampliar a noção de que todos deveriam aprender, para que todos aprendam da mesma maneira. Na contramão desta teorização comeniana, surge Nietzsche, afirmando a possibilidade da educação de si como objetivo maior, ou seja, colocou em pauta a proposta de um processo de educação para além da massificação; ao contrário, para a produção de singularidades (GALLO, 2007).

---

<sup>20</sup> Conceito de dispositivo elaborado por Foucault: “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 tecer entre estes elementos. [...] É isso, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b, p.244; 246).

Busco, assim, pensar quais são as verdades existentes sobre o uso da dança na educação e que novas verdades são criadas, mesmo que minoritariamente, para, dessa forma, atentar para a produção de diferentes formas de relação que os alunos estabelecem consigo mesmos e com o coletivo, inseridos no contexto especificado.

O capitalismo acaba por deixar “disponível” apenas uma forma de se estar no mundo: aquela que deve ser consumida para nos sentirmos inseridos na sociedade. Existe, atualmente, um consumo de “pacotes pré-fabricados de significações, funcionamentos, modos de sensibilidade e de existencialização” (COSTA, 2004, p. 220). O consumo existe sem que ocorram questionamentos sobre seu modo de funcionamento. A criação aparece como saída para essa nossa época que, “no modo da informação e da comunicação, parece ter fechado todas as possibilidades” (DIAS, 2004, p. 156).

Surge, então, a pergunta: será que os processos educativos através da dança participam efetivamente da invenção de outros modos de existência, de processos de singularidades, da construção de variadas formas de aprendizagem, além da existência de reprodução de determinadas maneiras de se gerir subjetividades?

Indícios para a resposta deste questionamento poderão ser encontradas no ATO 3, no qual serão descritas as atividades das instituições pesquisadas. Adianto que esta atitude de invenção de outros modos de existência, além da repetição, depende principalmente do modo como as técnicas ensinadas de dança são trabalhadas, do modo como se compreende a própria dança.

Entendo o corpo na dança como um feixe de forças, que, numa tensão dinâmica de energia, transforma-se em ação, em movimento que desencadeia novos movimentos. Assim, o gesto prolonga-se em continuidade, sendo cada movimento gênese de outro, livrando-se de uma identidade corporal, de ser enclausurado em modelos: esta é a dança que provoca a invenção de si. Quando isto não ocorre na dança, se perdem possibilidades que poderiam existir, segundo José Gil:

Quando se tem um corpo próprio, autônomo, localizado no espaço, o corpo empírico da Medicina, do desporto, dos *top-model*, com contornos bem definidos e funções impostas pelo trabalho social – então entramos na desgraça dos corpos (2002, p. 146).

Dessa forma, a dança funcionaria como convite à ascense na modernidade, como um esquema através do qual se exercitam processos de subjetivação. São práticas, esquemas que o indivíduo encontra na própria cultura e que permitem uma transformação do modo de ser.

As formas de subjetividade visadas pela ascese podem ou não diferir daquelas prescritas social, política e culturalmente.

Nas ascèses clássicas greco-romanas, o corpo era submetido a uma dietética que tinha por objetivo a sua superação e sua transcendência, como provação de habilidade para o governo da vida pública. Por outro lado, nas modernas bioascèses, o corpo assume outro valor.

A atual preocupação consigo é individualista e se traduz em cuidados com saúde e a perfeição corporal. O corpo é modelado pelo olhar censurante do outro e, ao mesmo tempo, trata-se da formação de sujeitos que se autocontrolam. (ORTEGA, 2002).

O homem contemporâneo é convidado a construir o seu corpo, pois ele é motivo de apresentação de si: “o corpo tornou-se um empreendimento a ser administrado da melhor maneira possível [...] Todo corpo contém a virtualidade de inúmeros outros corpos que o indivíduo pode revelar tornando-se o arranjador de sua aparência e de seus afetos” (BRETON, 2003, p. 31-32).

Assim, o corpo torna-se objeto de investimento e consumo. Esta cobrança social envolve um determinado padrão cultural de corpo desejável, bem como os meios para atingi-lo: “há o estímulo cultural para que o corpo seja disciplinado em academias de ginástica, para que assuma determinada forma, culturalmente considerada agradável” (SIQUEIRA, 2006, p. 40).

Esse padrão cultural de exercícios, indicados para cada gênero, pode ser debatido através do filme *Billy Elliot*<sup>21</sup>. O enredo traz a história de um jovem garoto filho de um mineiro de carvão do norte da Inglaterra, que, durante suas aulas de boxe, se encanta com o balé.

O protagonista tinha que seguir o padrão social de sua comunidade e se tornar um lutador de boxe. Ao desejar ser um bailarino, Billy recebe forte oposição de sua família. Sua determinação, porém, o levou a um ato de resistência, como alternativa à disciplina vigente. Nesse caso, podemos encontrar uma ascese de si que aponta uma saída à normalização dos corpos. É a emergência de uma “subjetividade não mais como resultado de práticas disciplinares, e sim, como constituição de si ativa e autônoma mediante práticas de si” (ORTEGA, 2002, p.152).

---

<sup>21</sup> Filme com direção de Stephen Daldry, ano de 2000.

A categoria “sexo” é parte de uma prática regulatória que produz os corpos governados. A normalização trabalha de forma a constituir a materialidade dos corpos, bem como as diferenças sexuais de gênero, segundo um imperativo heterossexual. O sujeito que se identifica com um gênero emerge no interior das relações sociais. Não existe um “eu” que não tenha sido sujeitado ao gênero (BUTLER, 2001).

Em *Billy Elliot*, o personagem Michael, grande amigo do protagonista, se apaixona por ele e não é correspondido. A filha da professora de balé também não desperta desejo em Billy Elliot. Fica a incógnita, no filme, sobre se Billy é ou não homossexual. A sexualidade fica como pano de fundo, não sendo trabalhada com ênfase no roteiro. A alusão que surge é a do estereótipo de que todo bailarino seria homossexual, dentro de uma comunidade na qual os homens deveriam afirmar sua força e virilidade somente através do boxe ou do trabalho nas minas.

Outra temática emergente no citado filme diz respeito ao fato da dança ser, muitas vezes, um meio de ascensão social. Quando Billy e seu pai se dirigem para a *Royal Ballet School* fica nítido o desconforto de ambos em um ambiente de elite. O pai e o irmão de Billy estão trabalhando nas minas com muito esforço para tentar levar dinheiro para sua casa.

Ao trazer para a discussão este filme, meu intento foi o de ilustrar, com algo de domínio público, um modo de resistir e de se construir bailarino em sua subjetividade.

Uma dúvida recorrente quando se debate sobre a temática “dança”, e que considero pertinente esclarecer neste ponto, é a seguinte: como diferenciar o gesto comum cotidiano de um gesto que vira movimento e dança? Quem melhor elucida esta questão, para mim, é José Gil: “no gesto comum, o braço entra em movimento no espaço porque a ação impõe do exterior uma deslocação ao corpo; pelo contrário, no gesto dançado, o movimento, vindo do interior, leva consigo o braço” (2005a, p.14).

O dançarino seria, para este autor, então, uma espécie de ressonância, de amplificação de movimentos microscópicos do interior do corpo, fazendo com que energias não-codificadas escorram em fluxos corporais. O gesto dançado se diferenciaria do comum também pelo fato de nunca ir até o fim de si próprio, prolongando-se no seguinte. O dançarino seria ainda aquele que torna possível o movimento sem referências externas, um movimento estético além de cinestésico, por ser esvaziado de sentido representativo ou expressivo, por ser singular e infinito. Esta última característica refere-se ao fato dos movimentos terem origem no plano virtual, a partir das tensões que criam e à série de novos movimentos que desencadeiam. Seria a alusão ao transcendental, à gênese e condição de se criar um corpo

empírico.

Existe uma multiplicidade de corpos virtuais que podem se atualizar em corpos empíricos: “um corpo humano porque pode devir animal, mineral, vegetal, devir atmosfera, buraco, oceano, devir puro movimento. Em suma, um corpo paradoxal” (GIL, 2002, p.140).

Devir animal não significa tornar-se animal. O devir é contra a forma. Seria, então, cair numa zona de vizinhança entre as diferentes sensações. Tornar-se outro que não si mesmo é entrar em um agenciamento com esse outro, em relações de movimento e repouso. Algo que só pode ser precisado como sensação, como se atingíssemos um ponto que precede imediatamente a nossa diferenciação natural. “É o que se chama um afecto” (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p.225).

Seria este *corpo paradoxal*, latente em todas as espécies de corpos empíricos, o responsável, para José Gil, pela possibilidade da dança experimentar possibilidades diferentes de construção de subjetividades. Esta idéia vem se contrapor ao corpo normal, funcional, são, natural e universal, ao que seria uma *doxa* do corpo. O corpo paradoxal configura-se em uma prática diferente da que existia, por exemplo, de forma característica no século XIX, na qual se desejava criar um corpo “em que não existissem excessos, no qual os gestos fossem comedidos e, sobretudo, econômicos e úteis a finalidades precisas” (SOARES, 2005, p.58). Ao se quebrar a estabilidade do corpo, os lugares fixados mudam, deslocando-o e alargando seu campo de possibilidades.

O plano virtual é utilizado por Gil (2005a, p.41) como sinônimo do plano de imanência, conceito caro a Deleuze. A imanência é o plano da heterogênesse do movimento dançado. A imanência que caracteriza este movimento é assim descrita: o que se move como corpo regressa como movimento de pensamento. Deleuze define imanência como o plano que “envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam” (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p.51). O plano de imanência seria a imagem do pensamento e matéria do ser, tendo assim, duas faces, o que não significa que os movimentos infinitos venham a ter coordenadas espaço-temporais, pontos fixos de referência.

O bailarino tem uma “imagem-movimento” (seu eixo e seu equilíbrio dinâmico) e uma “imagem-tempo” (o que o faz descentrar-se para o virtual). Seria necessário, então, saber simultaneamente romper com as imagens-clichês da imagem-movimento, descentrar o corpo e produzir novas formas de imagem-tempo. Há uma mudança de perspectivas da ontologia da vida: novos enunciados e novas imagens que passam a ser codificadas. Há possibilidades de corpos virtuais tornarem-se empíricos, rompendo fronteiras entre mente-corpo, razão-

natureza, corpo-máquina (MOEHLECKE; FONSECA, 2005).

O plano de imanência ao qual se refere Deleuze seria divergente daquilo que comporia um mundo de sujeitos e objetos, fazendo-se assim com que se desprenda da idéia de identidade como essência única:

Uma zona neutra aquém das determinações empíricas e com elas das oposições efectivas sujeito/objecto, interior/exterior, humano/inumano, orgânico/inorgânico, etc. Uma zona onde todas essas determinações de facto se fundem ou se dissipam em favor de uma coextensiva indeterminação virtual em que todas elas passam umas para outras, numa comunicação imanente ou continuum afectivo (o afecto como poder ou variação do poder, *potentia*) [sic] (DIAS, 2004, p. 154).

Por sua vez, é importante a compreensão de que o virtual não remete a alguma coisa que falte à realidade; ao contrário, o virtual é o que produz as realidades, que atualiza as potências. Dessa maneira, a dança seria um corpo atual, um corpo empírico cheio de “névoas” de corpos virtuais que podem se atualizar e ganhar espaço e força numa coreografia: “o bailarino sabe quando sua dança se fez num tempo do acontecimento, ou em que momento foi preciso ‘se proteger’ e buscar a sua conservação. O corpo que dança aprende a se ‘entregar’, mas de uma forma sutil” (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p.52). Tal sutileza, na educação, não significa abandonar todos os discursos e práticas em favor de um desconhecido, mas sim abrir brechas neste conhecido para que as formas possam se dissolver, e que, por vezes, necessariamente precisem ser mantidas (COSTA; REDIN; CUNHA, 2006). O importante é não deixar de abrir espaços para que potências se atualizem, não parar o movimento das linhas.

Esse “salto”, seja do bailarino, ou de qualquer um de nós, na composição de novos gestos, ou na conexão com outras forças, é o acontecimento. Reforço aqui que este “salto” de invenção de si não ocorre com tranqüilidade, pois “não há criação sem o risco, por exemplo, da loucura, ou então de uma extenuação reconduzindo aos clichês ou à auto-imitação” (DIAS, 1995, p. 41). Por isso essa entrega do bailarino é dita sutil, pois há, geralmente, a busca de proteção e conservação daquilo que já é considerado seguro e conhecido: “o grande risco não é o do herói temerário que investe contra o vento e a maré, na conquista de si mesmo, mas o risco de perder toda posse de si [...] Reconhecer a estranheza na suposta interioridade moderna é um modo de perder esse domínio” (CRAGNOLINI, 2005, p.1201). Não utilizo o termo salto como sinônimo de libertação para um estágio “melhor”, mas de dança mesmo, “movimento, encontro, entradas e saídas” (COSTA, 2007b, p.146).

Um exemplo esclarecedor do que seria o corpo-movimento-tornado-pensamento, uma vez que não o compreendemos a não ser quando ele se “espacializa”, ou se torna “corpo de pensamento”, pode ser obtido na seguinte citação:

O fato de um corpo se virar numa cambalhota, por exemplo, engendra um espaço virtual onde planos, linhas, curvas ‘se viram no ar’. Porque não se percebe a cambalhota (como se fosse vista do exterior); mas é a cambalhota empírica que induz ou abre um espaço paradoxal virtual onde o baixo se torna o alto sem deixar de ser ele próprio [...] De fato, ninguém, ao mover seu corpo, constrói a imagem completa e orientada do seu movimento visto do exterior [...] Todo o movimento do corpo visto do interior supõe um espaço particular. [...] Ver do interior é antes projetar todo um sentir do corpo no espaço interior: é abrir este último, segundo as forças e os afectos que transportam o movimento (GIL, 2002, p.143-144).

Assim, o pensamento se apresenta através do movimento, que abre nossa subjetividade a percepções que somente através da dança são possíveis de serem visíveis, abrindo no interior da linguagem estabelecida a invenção de novos modos de se pensar.

Ainda sobre a dança, é pertinente pensarmos, nesse contexto atual, como se daria, afinal, a construção do corpo paradoxal dançarino. Segundo Breton, não há nada de natural no gesto, pois ele é virtualmente significante e só ganha sentido no padrão cultural da sociedade. O sujeito procura investir no corpo e, com isso, produzir diferenciação dos outros sujeitos do seu coletivo. A corporeidade é, dessa forma, socialmente construída: “o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica” (2006, p.29). Qual é, então, a representação de um corpo que dança? Que simbologias envolvem o corpo dançarino?

Tal questionamento leva a uma discussão necessária sobre coletividade e representações culturais existentes no meio da dança. Acerca deste fluxo de linhas que fabricam as subjetividades na dança, existem três tipos de movimentos, dependendo do modo como se constroem seus gestos: os movimentos codificados, geneticamente programados; os que sofrem codificação cultural; e ainda um terceiro tipo de movimento, os que são livres, espontâneos e não codificados (GIL, 2005a). Sobre a codificação dos movimentos pela cultura, esta última, numa vontade de apagar as diferenças e de se ancorar em uma identidade segura, corresponde a “uma submissão às interpretações já formuladas que nós aceitamos como a ‘própria natureza’ e como a expressão de uma ‘essência’” (LINS, 2002, p.76). Por outro lado, a arte pode ser interpretada como uma atividade contracultural, pois, ao criar, estaria em busca de abrir uma novidade diferente dos padrões culturais existentes. Entende-se aqui, portanto, que a criação em arte é uma criação de possibilidades de vida, divergentes da homogeneização dos modos de existência a que somos submetidos em uma cultura. Na

realização da pesquisa houve a tentativa de focar a atenção sobre a existência ou não de tais tipos de movimentos, em cada campo visitado.

O conceito de cultura é geralmente compreendido como aquilo que nos diferenciaria dos outros animais, como o que separa tribos e povos. Cultura é aqui entendida como um sistema aberto, “apto a contaminar o corpo e a ser por ele contaminado e não a influenciá-lo ou ser a causa de mudanças visualmente perceptíveis nele” (KATZ; GREINER, 2001, p.95-96). Trata-se mesmo de uma rede infundável de troca, e não de uma esfera autônoma, responsável pela transmissão de informações e desimplicada de relações cotidianas de poder. Assim, cultura não pode ser tomada como uma ação exclusiva do homem sobre a natureza (KATZ, 2003).

### **2.3 Corpos-subjetividades dançantes**

Ainda sobre as linhas que fabricam nossa subjetividade no entre-lugar dança e educação, convido-lhes a pensar no seguinte exemplo: a construção da boneca Emília, no clássico texto “Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato. Emília é uma boneca de pano que foi fabricada com retalhos de uma saia velha, olhos de retrós (fios de costura retorcidos) e recheio de macela. Assim como construíram a boneca, penso na atual produção de sujeitos. Como estamos nos costurando? Que linhas utilizamos? Como a dança participa dessa tessitura?

Acredito que uma imagem atual e concordante com o quadro teórico referido teria de ser uma boneca Emília-mutante, que pudesse ser reconstruída a todo o momento, e não possuísse uma essência de si, antes de ser inventada. Melhor ainda seria se ela própria se reorganizasse procurando se fabricar de forma a romper com modos imperativos de representar a subjetividade. Seria interessante perceber verdadeiros curtos-circuitos nas “Emílias” fabricadas pela sociedade contemporânea, como se fossem chacoalhadas por um “enxame de multiplicidades virtuais” (DOEL, 2001, p.91). Tais curtos-circuitos possibilitariam invenções e reconstruções de si, para além dos limites que lhes foram oferecidos ao serem criadas: “em vez de ‘o corpo’, ter-se-ia, pois, uma série de ‘máquinas’ possíveis, agenciamentos – de dimensões variadas - de humanos com outros elementos e materiais” (ROSE, 2001, p.170).

O sujeito aparece, então, como uma máquina: “o sujeito é o contexto no qual ele é produzido: uma-obra-em-processo; uma-obra-como-processo” (DOEL, 2001, p.83). Não utilizo aqui o termo “máquina” como sinônimo de peças que se acoplam e funcionam com um motor mecânico, numa lógica serial e quantitativa; e sim uma “máquina” no sentido de algo

que tem potencial de produção. É preciso ampliar o conceito de máquina para além de seus aspectos técnicos e levar em conta suas dimensões econômicas, ecológicas, abstratas. Esses componentes maquínicos são produtores de subjetividade:

Os conjuntos sociais são também máquinas, o corpo é uma máquina, há máquinas científicas, teóricas, informacionais. A máquina abstrata atravessa todos esses componentes heterogêneos, mas sobretudo ela os heterogeneiza fora de qualquer traço unificador e segundo um princípio de irreversibilidade, de singularidade e de necessidade (GUATTARI, 1998, p. 51).

Desta forma, poderíamos pensar na Emília e em nós mesmos como uma obra em processo, como uma máquina capaz de infinitas elaborações de si. A produção nunca está completa, somos sempre experimentações contínuas. O que pode ocorrer, entretanto, é uma interrupção em tais fluxos de construção, quando o sujeito é montado pelo controle, por limitações, pela identidade, pela mesmidade, ou seja, uma tentativa de aprisionar o virtual, que “significa neutralizar a potência de invenção e codificar a repetição para subtrair dela toda possibilidade de variação” (LAZZARATO, 2006, p.70).

Identidade e diferença não devem ser compreendidas como essências ou elementos de uma natureza que possuímos. São como possibilidades, como resultados de atos de criação. A mesmidade porta sempre o traço da diferença (SILVA, 2000). A repetição pode ser contestada e desse modo, nesse questionamento, surgem espaços para que a repetição não seja apenas reprodução de relações de poder existentes e, sim, afirmação da diferença: “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2001, p.154). É desta forma que um movimento de dança pode ser rerepresentado, mas essa repetição será, de alguma forma, diferente. Uma repetição pode tornar um corpo apto ao processo criativo, suscitando crítica e estranhamento (SIQUEIRA, 2006).

Falar sobre diferentes formas de se fazer dança significa observar os distintos modos e estratégias utilizadas. Para que formulações renovadas ocorram no corpo-subjetividade, este deve estar em estado de disponibilidade, tem que estar aberto a experimentar o estrangeiro a ele. A repetição é reformulação, é uma nova possibilidade de se criar de forma diferente, de se reorganizar o existente. Através de desgastantes repetições de movimentos, pode-se chegar à diferença e isto foi observado em campo durante a realização desta pesquisa. Acerca disso, é importante salientar que:

no relacionamento com o social, tanto identidade quanto diferença estão sujeitas à relação de poder e isso produz uma convivência conflitante. [...] Sejam quais forem as possíveis soluções encontradas, elas serão transitórias (SETENTA, 2008, p.94; 96).

É necessário ainda ter sempre em mente que o sujeito que dança é segmentado, pois participa, ao mesmo tempo, de redes de sociabilidade diferenciadas, de variadas práticas sociais (PERLONGHER, 1995). Assim, a dança seria um vetor que contribuiria para a construção da subjetividade.

Compreendendo-se o espetáculo de dança como representação cênica, como reflexão sobre o corpo e sobre aspirações sociais, culturais e estéticas, abre-se espaço para imagens representativas tanto de subjetividades quanto de coletividade (SIQUEIRA, 2006).

Ao tratar das construções coletivas dos processos de subjetivação em dança, não poderia deixar de lado as técnicas construídas ao longo da história e que significados elas possuem, pois, conforme nos alerta Balandier (1997), estudar a atualidade histórica é, necessariamente, tratar do significado de política e poder. Mauss aponta que as técnicas são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (2003, p.401). Assim, variadas técnicas dizem respeito a variadas construções de corpos que dançam, a identidades como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112).

Em dança, a técnica de um bailarino é entendida como a combinação de elementos de força muscular, adquirida com seu completo controle e coordenação, que são os elementos responsáveis pelo vigor e velocidade na movimentação, assim como pela suavidade, desenvoltura e graça (CAVALCANTE, 2000). Ao citar algumas técnicas de dança ao longo da dissertação, tenho o intuito apenas de esclarecer que o que está em jogo é a utilização das mesmas e o modelo de subjetivação que elas formatam, o modo como se organizam no corpo e na constituição da subjetividade do bailarino. Por exemplo, a técnica do balé, geralmente mais reconhecida em nossa sociedade, não diz somente de uma forma específica de conduzir uma aula (como o uso de repetições que levem à perfeição do movimento), mas também de um modo de fabricar sujeitos e corpos que se adaptem a determinada realidade.

Destarte, a técnica de dança pode ser compreendida como os “movimentos que servem para treinar, exercitar e especializar o corpo do dançarino. Uma determinada técnica conduz também a novas formulações de movimentos a partir dos passos de dança estabelecidos” (MARINHO, 2005, P. 97), mas ela também aponta para o contexto e a produção de subjetividade que é exercida.

A dança, como forma de expressão, surge na era paleolítica, sendo utilizada em rituais de celebração e fecundidade, como forma de agradecimento aos deuses, e também em ritos fúnebres. A dança, neste contexto, como ainda hoje em muitas comunidades e tribos, possuía

uma ligação íntima com a vida cotidiana das pessoas, com suas realizações, seus desejos e com a maneira de se relacionar com seu entorno. O corpo em movimento era instrumento para alcançar contato com divindades ou estados de êxtase. Ao passar do tempo, o corpo na dança assume outras relações sociais, políticas e econômicas (CAMINADA, 1999).

Os balés que nasceram nos séculos XVI e XVII como forma de diversão para os nobres da corte real, exaltavam a beleza das mulheres e o amor platônico, apresentando suas bailarinas como personagens míticas e lendárias, dotadas de uma aura que remetia ao sobrenatural. Para esta imagem ser transmitida ao público, nasce o exercício de uma exaustiva repetição de movimentos, até que o passo extremamente treinado fosse executado de forma a parecer algo simples, como se não exigisse muito esforço. Seguindo a lógica iluminista da época, de um sujeito de razão que controla seus instintos, o treino rigoroso enquadra o movimento e cria uma pedagogia da postura, iniciada no século XVIII, cujo objetivo é controlar o movimento corporal (SEVERO JR; MAGALHÃES, 2006).

A dança de corte assinala uma nova etapa para a dança: surgem dançarinos profissionais e mestres de dança. A dança, que até então era uma expressão corporal relativamente livre, começa a ser vista como possibilidades de expressão estética do corpo humano, com a utilização de regras e técnicas (BOURCIER, 2001).

Quando os balés de corte saem dos palácios para os palcos dos teatros, a dança clássica se estrutura e a profissionalização dos bailarinos acontece. Esteticamente, o palco italiano introduz a frontalidade na dança e o aspecto dramático insere a narrativa. Com o século XVIII, a Revolução Industrial, a urbanidade e a mecanização, nasce o academicismo e a perfeição técnica torna-se a finalidade da dança. É a partir de 1800 que a dança ganha também a dimensão educativa, influenciadas pelo pensamento de Rousseau, Haeckel e outros (GOMES, 2006, p.254). O Romantismo surge no balé um pouco mais tardiamente que nas outras artes, tendo como marco a década de 1830, com a expressão de sentimentos pessoais aliados a uma mecânica “quase tão precisa quanto à de um relógio” (BOURCIER, 2001, p. 221). É na passagem do século XVIII para o século XIX que o balé ganha autonomia como linguagem, desvincilhando-se das temáticas das óperas e ganhando contornos mais nítidos com o balé romântico, que começou a registrar suas montagens, tornando possível a sua remontagem até os dias atuais (PEREIRA, 2003).

Com o início do século XX, houve uma efervescência em variados campos: nas artes plásticas, o impressionismo francês e o expressionismo alemão colocavam o espectador diante de cores e de mundos repletos de desejos e fantasias. A Psicanálise desmistificava a

racionalidade e a filosofia, principalmente com Nietzsche, apontava para a valorização da vida. Muitos bailarinos também trouxeram transformações nesse período denominado de “dança moderna”, desde o clamor por um corpo “livre e natural”, contra uma sociedade industrializada e burguesa; até a exploração de toda a variedade dinâmica e espacial do corpo trazidos por essa industrialização (ALMEIDA, 2001).

A dança moderna se contrapõe ao balé clássico; contudo, o corpo moderno ainda expressava uma interioridade ou ilustrava um fato social. Isto fundou uma dança conectada ainda a uma sucessão narrativa, com um espaço cênico ordenado de acordo com o efeito dramático desejado (GADELHA, 2006).

No contexto da dança moderna do final dos anos 1930, nasce uma dança de movimentos livres de sapatilhas, corpetes e do virtuosismo<sup>22</sup> técnico do balé. Além disso, surge a não dependência entre música e dança, bem como improvisações em espetáculos e o abandono “da idéia de pontos privilegiados no espaço do palco e a abolição da concepção do solista como ponto focal na visualização do espaço cênico” (AMORIM; QUEIROZ, 2000, p.89). Tais características serão influências do que é hoje denominado de “dança contemporânea”. Ao tratar de uma dança que considera característica dos princípios que propõem as variadas técnicas de dança contemporânea, José Gil tece as seguintes considerações<sup>23</sup>:

São movimentos de transição, porque se trata de manter, do começo ao fim, uma continuidade de movimentos; e as discontinuidades e rupturas tornam-se imperceptíveis. É uma máquina de fazer desaparecer formas. O movimento que desaparece faz surgir o seguinte, ou seja, os movimentos presentes rodeiam-se de virtual. É uma dança que desencadeia o devir no bailarino (2005a).

O mais interessante de toda essa discussão é perceber no corpo que dança uma afirmação política da vida, uma tentativa de dobrar a linha de força e de recriar incessantemente possibilidades de vida. Tal atitude significa, como Deleuze nos explica, “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tentar penetrá-los e o poder tentar apropriar-se deles” (2004, p.116). Isto funciona como uma estratégia de *autopoiesis*, que produz a vida como obra de arte e cria pontos de enfrentamento aos efeitos dominantes do saber e do poder.

---

<sup>22</sup> Virtuosismo corresponde à habilidade que os bailarinos têm ao realizar os passos codificados.

<sup>23</sup> Ao analisar a performance denominada “Trio A”, de Yvonne Rainer.

### **ATO 3: MODOS DE PRODUÇÃO DE VIDA**

*“O gesto artístico superior não se equivale a produzir belos quadros e músicas. Ele refere-se à produção de uma bela vida, a uma estética da própria existência. A vida como obra de arte”.*

Tânia Mara Galli Fonseca

Uma vez que esta pesquisa tem como objeto o estudo das experimentações entre os campos da educação e da dança e os efeitos desses encontros na produção de diferentes formas de relação consigo mesmo e com o coletivo, procurei problematizar a produção da existência através da educação pela dança em dois espaços institucionais diferentes. Conforme já foi dito, há aqui o entendimento de que os sujeitos que dançam inventam modos de se construírem, de se organizarem. A pesquisa procurou compreender como se experimenta a criação de si dentro dos lugares eleitos.

Neste capítulo, a tentativa é de descrever mais detalhadamente como ocorreu a pesquisa empírica, relacionando-a com alguns pontos teóricos já debatidos. A escolha dos procedimentos metodológicos de investigação foi essencial nesta tentativa de atingir o objetivo. Assim, foi importante a realização de entrevistas, aliando-se a isso a observação das atividades realizadas, num mergulho no cotidiano. Havia um constante desafio de estar sempre atenta ao lugar de quem está falando, de relacionar os enunciados aos espaços institucionais, para poder perceber a originalidade ou a repetição do que esses discursos apontam. Desafio este que, somado à convivência nas instituições e à observação atenta, renderam uma análise que me parece interessante. Foucault nos indica caminhos metodológicos que aliam a análise dos discursos à observação da prática cotidiana. Por exemplo, ao tratar da história da Psiquiatria, sua análise procurou centrar-se nos espaços institucionais de controle do “louco”, ao perceber divergências entre os discursos teóricos sobre a loucura e as relações que se estabeleciam nos locais de reclusão (MACHADO, 2006).

Acerca da escolha dos locais, trago ainda a idéia de que se trata de uma análise particular. Contudo, considero ter construído uma pesquisa que tratou de um objeto demarcado e que traz à tona discussões relevantes para a Educação que estamos construindo em nossa época e, principalmente, sobre o que queremos fazer a partir de tais discussões.

Na cidade de Fortaleza existem variados grupos de dança não filiados a alguma instituição formal e algumas escolas que oferecem aulas de dança para seus alunos. No início da pesquisa, entrei em contato com alguns destes, mas não havia abertura para a realização dos encontros; em alguns casos, nem mesmo para um primeiro contato para explicitação dos objetivos da pesquisa. Assim, a escolha ocorreu devido ao contato prévio com alguns

participantes e com a disponibilidade de ambos os locais para realização de pesquisa imediata. Além disso, busquei realizar a pesquisa onde a dança fosse exercida já há bastante tempo, em ambos os casos, há mais de 10 anos.

Os encontros ocorreram durante o primeiro semestre de 2008. Durante os meses de fevereiro a maio de 2008, acompanhei, duas vezes por semana, as atividades do grupo independente. Por sua vez, as atividades da escola foram acompanhadas durante os meses de maio e junho do mesmo ano, também duas vezes por semana. Em junho, foi realizada ainda a conversa com a coordenadora de esportes da escola. No mês de julho de 2008, foram realizadas as entrevistas com as professoras.

Os primeiros encontros configuraram-se mais em uma observação e esclarecimento do meu interesse nas atividades, porém, minha inserção em campo ocorreu de diferentes maneiras. Em alguns encontros participei das conversas que existiam ao final de cada dia, inclusive fazendo intervenções. Em outros, apenas me posicionei como observadora. Tal modificação ocorria de acordo com a dinâmica existente em cada espaço e de acordo com a abertura e o convite para minha participação. Em todos os encontros efetuei anotações em meu caderno, que, para além de descrições do que ocorreu naquele dia, do espaço, ou de falas dos participantes, continha minhas sensações e questionamentos.

Utilizei de gravações em áudio de todas as conversas realizadas, com aprovação dos participantes. Na escola, houve a oportunidade de uma conversa informal com a Coordenadora de Esportes. As entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com as professoras de ambos os locais ocorreram no intuito de aprofundar algumas questões não esclarecidas ou, até mesmo, de compartilhar inquietações e dúvidas que eu possuía acerca da prática, das relações estabelecidas, dentre outros aspectos.

Uma inquietação sempre presente enquanto estava em campo era: quais os limites entre um corpo que simplesmente executa uma série de passos e aquele que consegue dançar e devir outras possibilidades? Isso se faz de modo visível? Como capturar isso metodologicamente?

Tal raciocínio talvez venha de um modo de pensar muito presente nas atuais sociedades de controle, nas quais sentimos a necessidade de “fazer do corpo um veículo capaz de passar pelo tempo e acessar muitos lugares, ao invés de fazer dele mesmo uma passagem” (SANT’ANNA, 2002, p. 108). Assim, tive que aprender, no cotidiano da pesquisa, que o corpo é um lugar de atravessamento de linhas de força, que criam um elo entre si e o coletivo,

entre seu passado e seu devir, as finas vibrações do mundo, que são mesmo imperceptíveis a olho nu, mas que provocam modificações.

Além disso, o corpo ali observado é sempre um corpo-subjetividade, e são detalhes entre percepções que indicam algo diferente. Isso me tranquilizou diante dessa inquietude de ter que perceber racionalmente essa potencialidade atualizada. A percepção não se dá como simplesmente cognitiva ou unicamente sensorial. Trata-se de uma percepção de forças e não de figuras. As pequenas percepções, em constante movimento, antes de comporem macropercepções; há uma espécie de tendência pressentida na atmosfera, que é uma força que se anuncia. É assim que uma arte toca em nós a abertura a novos possíveis:

então, o que uma obra de arte apresenta de invisível? Nada que não vejamos. [...] Pois esse lugar não é um negativo de um território visível, determinável, mas o espaço positivo ‘desenhado’ por forças e do qual elas emanam. [...] Graças à sua potência, [...] nos obriga a descobrir possíveis insuspeitados, suscitando movimentos de espaço que perturbam nosso conhecimento e nossa vida (GIL, 2005b, p.31).

Assim, creio que, de uma forma ou de outra, é possível se discutir sobre esse corpo que dança e que se abre a novas forças, às pequenas percepções<sup>24</sup>. Houve uma tentativa de estar atenta a forças e movimentos, que, aliados às entrevistas e conversas realizadas, pudesse apontar para a construção do novo.

A seguir, elementos da pesquisa empírica serão apresentados e organizados em torno de temáticas comuns, tais como: a descrição dos locais, bem como sua organização; como ocorrem as aulas de dança; o professor coreógrafo; como se relacionar com as técnicas ensinadas; e as possibilidades de criação de modos de existência.

### **3.1: Cenários onde se dançou**

Este tópico traz uma sucinta descrição da escola e do grupo independente pesquisados. Tanto um como o outro possui, dentro de sua organização do ensino de dança, características que os classificariam como educação formal e, ao mesmo tempo, informal. Portanto, estas conceituações são flexíveis e permeiam ambos os ambientes educacionais. Por exemplo: o grupo independente possui registro formal como instituição. Por outro lado, na educação formal da escola, um aluno não aprende apenas o conteúdo programático, pois há o ensino

---

<sup>24</sup> Indico como leitura para aprofundar esse conceito de “pequenas percepções”: GIL, J. As pequenas percepções. IN: LINS, D.; FEITOSA, C. et al. (Orgs.). **Razão Nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

informal que a professora transmite nas conversas realizadas. Dessa forma, configura-se uma educação que, além do conteúdo formal, exerce participação no processo de subjetivação dos alunos em formação.

### A ESCOLA

Tratou-se de uma escola particular localizada em um bairro nobre da cidade de Fortaleza, voltada para classe média-alta, que possui no total aproximadamente três mil alunos. As aulas de dança oferecidas no espaço são organizadas num formato denominado de “escolinhas”, ou seja, não pertencem ao currículo oficial da escola e são pagas além da mensalidade escolar. A dança entra como propaganda e prática da escola em “Atividades Extracurriculares”: “Dirigida às crianças e adolescentes que apreciam a expressão corporal”, faixa etária de 4 a 15 anos. São voltadas principalmente para a dança cênica (jazz e balé).

Tive a oportunidade de realizar uma conversa informal com a coordenadora de esportes da escola, que consentiu com a gravação da conversa, uma vez que já fora acordado que o nome da escola não seria divulgado. A dança é comumente colocada nas escolas como subordinada à coordenação de educação física, sendo raro o fato de existir uma coordenação exclusiva para tal atividade, o que já indica um modo de enxergá-la como atividade desportiva. A coordenadora me informa que:

A gente manda uma circular pros pais dizendo todas as modalidades que a escola oferece e que o aluno pode ou não se matricular, é opcional. [...] Hoje a gente realmente vê a preocupação das grandes escolas, não só a nossa escola, mas outras que existem também muito boas dentro do nosso Estado, todas elas têm a dança. Cada escola quer oferecer o melhor para sua clientela, então quanto mais coisas você tiver para oferecer pro filho, pra criança daquilo que você vê que pode ajudar na educação, as escolas estão mais ligadas nisso.

O discurso apresentado pela coordenadora aponta para a disputa de mercado por “clientes” (pais e alunos) realizados hoje pelas grandes escolas particulares da cidade de Fortaleza. A dança surge como possibilidade para o marketing da escola em conquistar mais alunos, em ganhar visibilidade. A coordenadora exprime que a dança é utilizada na escola como meio para obter maior clientela, como uma opção a mais para o aluno que lá irá estudar. Isso condiz com uma atual mercantilização dos valores artísticos. Formatados em valores aceitos pela cultura do entretenimento do CMI, a dança parece ter pouco poder de experimentação de novas possibilidades de formação e, ao contrário, é aliada da lógica de que quanto mais atividades para ocupar o tempo do estudante, melhor será para o seu futuro.

O ideal de hoje é obter o máximo de informações para se estar apto a estabelecer qualquer conexão necessária a criar novos projetos. É preciso estar sempre disponível para qualquer demanda. O capitalismo se apropriou do funcionamento em rede, desmanchando suas antigas estruturas rígidas. Com a mutação do capitalismo, emergem novas formas de gerir subjetividades. Assim como o poder disciplinar fabricava o homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista, hoje a sociedade do controle fabrica esses sujeitos, pois se chegou a um estágio de modelagem contínua e visibilidade permanente, no qual não se necessita mais confinar corpos. Nesse novo arranjo capitalista a mídia desempenha um papel fundamental de controle e, ao mesmo tempo, a figura do empreendedor capitalista “não coincide com aquele que acumula tudo, capital, propriedades, família – ao contrário, é aquele que pode deslocar-se mais, de cidade, de país, de universo, de meio, de língua, de área, de setor” (PELBART, 2003, p.97).

Os jovens estariam fadados a tomarem a si mesmos como espécies de “micro-empresas”, experienciando o processo de educação como uma sucessão de provas ou ralis de esportes radicais, envoltos ao glamour oferecido pelo marketing dos colégios e dos meios de comunicação? (COSTA, 2007a). Acredito que há espaços para, dentro da formação, produzir outros tipos de educação, conforme será discutido em tópicos seguintes. Por ora, esta indagação permanece como um prego no sapato, inquietante. Voltarei ao modo de funcionamento da escolinha de dança.

A escolinha que eu observei concentra suas aulas de dança no turno da noite, duas vezes na semana, com hora/aula de duração de 50 minutos. O horário noturno, segundo a coordenadora, foi decidido como melhor opção, pois atenderia tanto aos alunos do turno da manhã como aos da tarde, além da comodidade de locomoção dos pais para buscarem seus filhos no colégio após o término de todas as atividades.

A professora de dança descreve:

As turmas da manhã nunca vingavam, por conta do horário que ficava ruim pros pais irem buscar. E o horário não dava pra eles fazerem as tarefas, que não são poucas, porque nesse colégio as crianças têm muita cobrança de estudo. Realmente é muito pesado pra eles. Tanto que lá em época de provas, de verificação global, não há aula nesse período por decreto do diretor da escola.

Na realidade, aparece outro fator além da comodidade do horário: a dificuldade dos alunos em conciliarem as tarefas escolares com o horário das aulas de dança. Tal fator aponta, novamente, para a cobrança exagerada de conteúdos e de eficácia existente na atualidade.

Ao final do ano letivo há a apresentação de um festival de dança dos alunos matriculados na escolinha, em um Teatro conhecido da cidade de Fortaleza. A coordenadora

de esportes da escola comenta que no ano seguinte ao festival realizado, a escola procura inserir trechos de tais apresentações em outras atividades escolares, por exemplo: na abertura da semana de jogos inter-classes, na semana de informática, na semana do livro:

A gente procura fazer um festival tão bonito quanto algumas academias que trabalham só com isso fazem. A gente faz no Teatro, geralmente são dois dias. É bem legal. As meninas mostram um trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano e as mães ficam muito satisfeitas. [...] Nas atividades internas da escola, semana da poesia, semana do livro, algumas danças que aconteceram no festival são inseridas na atividade da escola, pra não ser aquilo de só ir pra um dia. Eu penso até como mãe, a pessoa gasta muito, as fantasias não são baratas, e você se apresenta um dia ou dois. Diante disso, a escola procura dar continuidade a essas apresentações.

O modo de funcionamento do CMI aparece nitidamente nos discursos apresentados. Tanto a professora aponta o excesso de cobrança nas atividades para suas alunas, como a coordenadora de esportes aponta a necessidade de mostrar que “valeu a pena” investir nas escolinhas de dança, pois o que é criado não é apresentado só no festival. Assim, há um retorno para os pais de que é importante investir, gastar tempo e dinheiro nas atividades de dança que a escola oferece, como um diferencial. Trata-se da necessidade de ocupar os alunos em uma formação permanente, exercendo um controle contínuo, o que é característica das sociedades de controle:

Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea [...] O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário (DELEUZE, 2004, p.216).

A escolinha é voltada para alunos na faixa etária de 4 a 15 anos. A professora de dança aponta que tal faixa foi decidida ao longo dos anos, por observação da própria dinâmica do que ocorria:

Na realidade, elas podem ficar até depois dos 15 anos, mas na prática não acontece. [...] Tem vários fatores, um é o fator vestibular, elas entram pro primeiro ano e ficam tensas com os estudos. Tem o fator que nem toda criança que passa por uma escola de dança vai querer continuar a dançar uma técnica de balé. Pode ser só um momento pra ela de experimentação lúdica. Quando elas querem continuar, geralmente saem da escolinha e vão para uma academia maior, porque existe essa idéia do foco, de querer grandes palcos.

A coordenadora também aponta este fato:

A gente percebe que dentro escola chega uma fase em que elas mesmas, por exemplo, as meninas do Balé Básico, que já é um balé mais avançado, acham que na escola não vão crescer tanto. Algumas alunas foram pro balé em outras escolas só de dança.

Aparece novamente o fator dos estudos como concorrentes diretos nessa opção a ser feita na continuidade das aulas de dança. Um fato a ser destacado é o que a professora comenta acerca das aulas: “momento de experimentação lúdica” em meio aos estudos. A prática deste momento dentro das aulas aponta para uma visão de dança como divergente do discurso até então abordado na escola e pela coordenadora de esportes. No tópico seguinte explicitarei sobre tal divergência e sobre o modo de trabalho da professora com as alunas.

Durante nossa conversa informal, a coordenadora se referia sempre a “alunas”, “meninas”, falando no gênero feminino. Tal fato me levou a perguntar se não existia o convite para alunos do sexo masculino frequentarem as aulas de dança. Ela afirma que tal evento é mesmo raro, devido ao preconceito existente no meio escolar e também por parte dos pais. Porém, no ano passado dois adolescentes participaram das aulas e do festival:

Nós tivemos dois meninos no ano passado que participaram do nosso festival. E foram meninos que já vieram no mês de setembro pra outubro fazer aula. Há uma resistência da parte dos pais para que o menino, o homem participe. O pessoal até diz que menino que faz dança é porque tem alguma “queda”. Eram dois: um deles era um atleta meu de volleyball, muito cabeça feita. Ele inclusive continuou dançando com as meninas; o outro é uma criança adotada. A mãe dele é que ficou receosa e eu disse a ela que ele estava se sentindo bem, acho que não é isso que afirma se a pessoa vai ser isso ou aquilo. Agora entre ele e o outro menino, você vê nele alguns trejeitos mais afeminados.

Há na escola o preconceito com os meninos que dançam, tendo em vista o próprio discurso contraditório da coordenadora, que considera interessante a participação de meninos nas aulas de dança e, ao mesmo tempo, se refere a “trejeitos afeminados”. A professora de dança também tratou sobre esta temática e afirma ser já uma “grande conquista” a existência de dois alunos do sexo masculino em aulas de dança, dentro do contexto social da escola. Além disso, considera sua aula aberta a quem quiser participar:

Não existe a menor exclusão na academia lá da escola. É uma experiência educacional, que ela tem ali de experimentar o corpo dela, de sentir como é ser bailarino, o que ela quiser. A gente está ali como um canal para proporcionar isso. Por isso é muito difícil você trabalhar técnica, ter tanta rigidez e disciplina numa escola, não tem sentido. Você vai aceitar alunas gordas, magras, com problema de coluna, aluna que odeia balé e que está lá porque a mãe colocou, vai receber todo leque de pessoas. Então, você tem que achar um ponto em que faça aquilo valer a pena pra ela, dentro das possibilidades dela. Não tem seleção. É aberto a meninos. A turma do Jazz tem dois alunos homens, o balé não tem, mas eu já acho uma grande conquista, numa escola elitista, que aqui no Ceará tem grande preconceito ainda com isso.

## **O GRUPO:**

O grupo observado foi o de uma Companhia independente de dança contemporânea, que não é subvencionada por nenhuma iniciativa pública ou privada. Ou seja, ela se auto-sustenta a partir de projetos, dos espetáculos e a partir do que ela desenvolve como trabalho.

Os encontros do grupo aconteciam duas vezes na semana, com duração média de três horas/dia. A Companhia é composta por uma professora-coreógrafa, três bailarinos (no decorrer da observação foi chamada mais uma bailarina para entrar no grupo), além de um produtor e parcerias com uma estilista de moda, uma cantora (responsável pela elaboração da trilha sonora), fotógrafos, *videomaker*, iluminador, dentre outros profissionais da área artística, que aderem ao grupo quando necessário. Na maioria dos encontros em que estive presente, além dos três bailarinos e da coreógrafa, sempre estavam a estilista de moda, o produtor e a cantora, pois eles estavam em processo de montagem de um espetáculo. Tal fato foi de extrema riqueza para minha pesquisa, pois pude acompanhar de perto o processo de criação de uma coreografia, de experimentações tanto relacionadas aos movimentos quanto ao espetáculo em geral.

A Companhia (Cia.) tem 17 anos. Ela foi formada em 1991, dentro de uma academia de dança da cidade de Fortaleza, a partir de um grupo de bailarinas e professoras de dança que desejavam desenvolver um trabalho para além do que a academia proporcionava no âmbito do seu ensino formal, elegendo como estratégia inicial fazer aula de diversas linguagens, principalmente música e teatro, além da dança. A coreógrafa do grupo pesquisado comentou na entrevista sobre este início:

Os interesses que a gente passava a ter ali no processo de formação, de profissionalização artística às vezes se batiam com os interesses de até onde a academia achava que devia ir. Então, nós saímos da academia.

Então, ao se desvincularem da academia, montaram um espaço de trabalho próprio, ao qual decidiram denominar de “Escola”, em vez de academia, justamente por desejarem uma diferenciação do que era ensinado na academia de onde saíram. Na “Escola”, fizeram audição para a entrada de novos integrantes. Inscrições foram abertas para quaisquer pessoas independentemente de terem ou não contato anterior com a dança. A metodologia de ensino adotada nessa época era diferente das academias, pois proporcionava diversas modalidades (dança, teatro, acrobacia, música) a um baixo custo (e quanto mais atividades as pessoas faziam, menos pagavam). Tal fato é apontado pela coreógrafa como possível fator de dificuldade de sustentação do local. Além disso, montaram uma série de trabalhos com o

intuito de se assumirem como profissionais. Ela acrescenta:

A gente prezava por uma vivência cotidiana integrada que ia desde fazer almoço junto, pintar a escola, aguar o jardim, tudo isso os alunos participavam, além das atividades. Agregado às atividades práticas a gente desenvolvia alguns núcleos de estudo. Nós tínhamos o núcleo de teatro, de música, de dança, que, de acordo com afinidades e interesses dos integrantes da Cia. fomos desenvolvendo pesquisas específicas. O resultado é que a formação da Cia. que trabalhou mais tempo, que desenvolveu a proposta estética que a gente trabalha hoje surgiu não daquela formação inicial da academia. É como se aquelas bailarinas iniciais que começaram tivessem preparado o terreno para uma outra coisa que surgiria a partir da Escola. Foi na Escola, e com essas novas pessoas, que a gente começou a trabalhar no que se conhece como o nosso grupo hoje.

Na “Escola”, deixaram a formação de dança que tinham da academia (jazz e sapateado) um pouco de lado, por desejarem criar uma metodologia própria de trabalho. Buscaram, inicialmente, no teatro, o embasamento teórico, conforme esclarece a coreógrafa:

Trabalhávamos durante muitas horas em laboratórios corporais que eram, por exemplo, inspirados nos trabalhos da Antropologia Teatral do Eugênio Barba<sup>25</sup>. A gente queria conseguir outras corporeidades que não fossem aquelas já demarcadas pela técnica que traziam. Então, se colocou como desafio conseguir preparar os corpos tecnicamente a despeito de que formações eles trouxessem impressas no corpo, desenvolvendo uma metodologia que fosse nossa. Foi graças a esse período muito intenso na Escola que nós encontramos muita coisa que utilizamos até hoje como processo dentro de sala, até encontrar essa tal dessa dança contemporânea e conhecer algumas abordagens e nos identificar com algumas abordagens já sistematizadas. Até acontecer isso a gente já tinha estabelecido um caminho próprio.

Tiveram que fechar a “Escola” por algum tempo depois, por não conseguirem se sustentar financeiramente. Encontraram-se durante algum tempo em um órgão público da cidade, até conseguirem montar um novo espaço que viria a ser um centro de referência em artes, pesquisas e produções da cidade de Fortaleza. Em ambos os espaços, na “Escola” e neste novo local, a Cia. experimentou diversas linguagens, conforme o histórico narrado pela coreógrafa:

---

<sup>25</sup> Eugênio Barba, diretor do *Odin Teatret* e fundador da ISTA (*International School of Theatre Antropology*), sistematizou seus conhecimentos teatrais a partir de sua experiência pragmática em uma disciplina denominada Antropologia Teatral. Dentre suas elaborações, destaque para o comportamento cênico pré-expressivo, no qual destaca os “princípios que retornam”, que, uma vez aplicados ao corpo do ator, produzem tensões físicas que geram a presença cênica. Distingue técnica cotidiana (regida pela lei do mínimo esforço); técnica virtuosística (demonstração de habilidades); e a técnica extra-cotidiana (caracterizada pelo “excesso de energia” e por um comportamento reconstruído pelo ator). Esta última técnica é a responsável pela pré-expressividade do ator e envolve exercícios como: equilíbrio precário, dança das oposições, incoerência coerente, virtude da omissão, o princípio de equivalência. Para aprofundamento, indico: BONFITTO, M. **O ator-compositor**: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Por a gente não ter tido lá muito antes acesso a uma informação sistematizada da dança contemporânea, esse hábito de estar sistematizando, ele nunca findou. A gente experimentou, registrou, escreveu, estudou, leu, comparou, guardou, enfim, tem princípios, tem coisas em que a gente acredita. A gente sabe o que quer, por exemplo, no trabalho do contato-improvisação<sup>26</sup>. Sabe também porque não usa algumas coisas, mas esse uso está sempre aberto pro que pode chegar.

Assim, ao longo dos anos foram se agregando novas pessoas, saindo outras, e o grupo criava sua metodologia de trabalho, “marca registrada” nos espetáculos apresentados, palavras da professora/coreógrafa com as quais eu finalizo este tópico:

Como o trabalho da gente se fundou em laboratórios e experimentações desde o começo, nós optamos como linha de trabalho estética e, conseqüentemente, como opção metodológica de sala de aula, pelo trabalho sensorial. Os nossos trabalhos artísticos prezam pelo trabalho sensorial e em sala de aula nós também potencializamos a sensorialidade para chegarmos a outras coisas. Isso é uma opção nossa. Não é a opção de todo grupo de dança contemporânea, porque a gente sabe que na dança contemporânea existem tantas abordagens quantas pessoas existam no mundo dando aula.

### 3.2 Como dançar?

Deleuze afirma que não podemos saber exatamente como alguém aprende; portanto, não há como descrever como ocorre o processo de aprendizagem de dança em ambos os espaços – nem este é o objetivo desta pesquisa:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar [...] Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (*Apud GALLO, 2007*).

No entanto, neste tópico, procuro descrever como são organizadas as aulas de dança em cada local, a partir da minha observação e das entrevistas realizadas, para que se possam extrair daqui modos possíveis da educação se utilizar da dança e, posteriormente, discutir sobre o que tais modos acarretam em termos de composição de subjetividades, contemplando, dessa maneira, o objeto de estudo das experimentações entre os campos da educação e da dança.

---

<sup>26</sup> Tal exercício será posteriormente descrito.

### 3.2.1 A aula no grupo

Durante os encontros observados no grupo independente, pude perceber uma freqüente organização que se dividia em etapas, variando em alguns dos dias, mas que se mantinha regularmente em uma seqüência: 1) um relaxamento e aquecimento inicial; 2) a composição de exercícios individuais, ou em grupo, que envolvessem a improvisação; 3) o ensaio de uma coreografia que estava sendo gerada; por fim, 4) uma conversa sobre o que havia acontecido no dia.

#### 1. Relaxamento e aquecimento.

Todos os encontros iniciam com este momento, geralmente acompanhado de música. Todos os bailarinos que chegam, após trocarem de roupa, deitam no chão da sala. Respiram profundamente deitados no chão, com pernas e braços abertos em “X” ou com estes formando uma linha para cada lado a partir dos ombros. Eles próprios vão se alongando, “acordando” o corpo para o que será proposto posteriormente. Não existe um uniforme ou padrão de roupas, cada um escolhe a roupa que considera mais confortável e adequada para a prática da dança.

A coreógrafa observa de longe. Ela comenta que a seqüência de movimentos do aquecimento foi por eles criada, baseada em improvisações e técnicas que cada um criou nas aulas, com baixo tônus muscular, passando por três planos, trabalhando com articulações. Planos ou níveis são uma denominação que vem da nomenclatura de Rudolf Laban, que, em sua análise do movimento, define três níveis de acordo com a posição espacial do corpo em relação a outros corpos, objetos ou ao espaço de forma geral: baixo, médio e alto. Por exemplo, o plano baixo é geralmente referido quando os bailarinos se movimentam apenas no chão e o plano alto quando estão em pé.

Cada um se concentra na sua movimentação e vai se espalhando pela sala e ocupando todo o espaço. A movimentação é ora mais rápida, ora mais lenta, independente do ritmo que a música dita. Várias vezes, quando a música pára, a coreógrafa frisa para que os bailarinos não parem e não percam o ritmo da experimentação.

A professora explica essa escolha metodológica:

O fato de cada bailarino saber o percurso natural do aquecimento possibilita que cada um percorra no seu tempo, respeitando as necessidades momentâneas de cada um. As limitações de cada um são diferentes, específicas. Da mesma forma que as potencialidades não são iguais. Diferem-se as limitações, diferem também as potencialidades. É importante construir uma metodologia de trabalho, seja no ensaio ou na aula, que realmente respeite as diferenças de cada um. O que importa é que a atenção deles já esteja aqui dentro, a consciência corporal já existe desde o primeiro momento. Não sou eu que estou determinando o que eles estão fazendo. Isso privilegia que qualquer pessoa, de qualquer idade, com qualquer condição corporal participe.

Eles ficam aproximadamente 20 minutos nesse aquecimento individual, porém esse tempo é variável de acordo com a proposta de cada aula. Durante o aquecimento a coreógrafa se dirige a cada bailarino caso queira intervir no processo de aquecimento, ela não interrompe a aula para falar, o que parece garantir um nível de concentração e criação dos outros.

## 2. Exercícios que envolvem improvisação de movimentos.

Nas diversas aulas observadas existiram variações de tais exercícios. Por exemplo, em um dia há a exploração dirigida das possibilidades dos movimentos articulares, com a utilização do chão como apoio para pausas e para passagens de um movimento a outro e de um nível a outro. Compreendi o que era denominado de possibilidades dos movimentos das articulações, através das observações, que incluíam diversos movimentos cotidianos, como levantar, andar, correr, agachar etc., dentre outras movimentações mais elaboradas. Havia aproximação da articulação do corpo, afastamento, rotação interna e externa, tudo isso não necessariamente em momentos diferentes ou em cada parte do corpo por vez. Acontecia, em um determinado momento, de uma articulação mover-se para fora, enquanto que em outro ponto do corpo outra articulação realizava outro tipo de movimentação.

Uma bailarina trabalhou sem o uso dos braços como apoio na movimentação. Assim, ela pareceu brincar com descobertas de novas possibilidades de quedas, de rodopios, de formas de levantar o corpo do chão sem a utilização dos braços. É muito rico observar como “uma mesma ação pode ser realizada de maneiras totalmente distintas, dependendo de qual parte inicia e qual (is) parte(s) dá (dão) continuidade ao movimento” (FERNANDES, 2002, p. 55). Dessa forma, pude observar que uma ação aparentemente simples, como ir até o chão e levantar dele, pode ganhar tantas movimentações quantas que o bailarino conseguir criar com as técnicas que possui. Pode iniciar o movimento a partir do centro do corpo, do cotovelo, do joelho, dos pés, das mãos etc.

Outro exercício bastante utilizado é o de contato-improvisação, criado por Steve Paxton no final dos anos 1960. Nesse exercício,

os dançarinos constantemente moldam seus corpos uns aos outros, a partir do contato e do suporte do peso em variadas regiões corporais e do controle ou relaxamento do fluxo de energia corporal em constante variação. É como se os corpos fossem mesmo esculturas tridimensionais movendo-se no espaço (FERNANDES, 2001, p. 22).

Percebi muito contato cabeça/tronco, quadril/costas, pé/mão, dentre outras possibilidades encontradas. A improvisação é um exercício de pesquisa de movimentações possíveis, indo além de uma livre movimentação. Em um dia de observação, por meio de improvisações realizadas em um exercício de contato-improvisação, a coreógrafa aponta determinada movimentação por eles encontrada e que ela considerou interessante (um bailarino levantou um braço e puxou o colega para perto dele). Ela pede para que os bailarinos construam um movimento para inserir na coreografia que estão criando. Eles tentam, mas não sabem mais ao certo como foi que fizeram. Ela recupera o que observou do movimento, mas afirma que não adianta encontrar o mesmo caminho, pois a chegada vai ser outra, visto que está muito previsível, pois eles estão anunciando antes o que vão fazer (o bailarino já levanta o braço antecipadamente, anunciando que vai puxar o colega). Ela afirma que posteriormente eles irão encontrar outra forma do mesmo movimento sem anunciá-lo. Agora não conseguem mais, porque tentam repetir e já fazem um pré-movimento que anuncia o que vai ser feito e isso faz com que se perca a idéia que surgiu no improviso.

Outro tipo de exercício de aquecimento utilizado é o que eles denominam de “qualidade de resistir”. Nele os bailarinos realizam, com contato em duplas ou trio, movimentações em direção contrária ao que seu parceiro realiza. Percebo que há um trabalho de equilíbrio de tensão e força muscular, além do “intuito de acordar a musculatura do corpo inteiro, possibilitando, assim, mais clareza e limpeza de movimento” (MILLER, 2007, p.71).

### 3. Ensaios.

Nesse momento, os bailarinos repetiam suas criações, momentos de solo, de duplas ou de trio, de acordo com o que haviam encontrado nos exercícios anteriores. Com o tempo, a coreografia dos movimentos ia se construindo, na direção desejada pelo grupo. A elaboração deste espetáculo em questão já se iniciou há mais de um ano. No início o trabalho não era diretamente com a movimentação, eles conversaram sobre a temática escolhida, escreveram histórias pessoais, trabalharam com objetos em cena, enfim, testaram muitas coisas até chegarem na formatação atual que vai estrear. “Compreendi”, vendo a criação do espetáculo,

como a repetição pode trazer a diferença, despertar afetos. Nunca tive a experiência anteriormente de compartilhar a criação e experimentação de uma coreografia, e então esse entendimento se fez em mim.

#### 4. Conversas no final de cada encontro.

Este é um momento de reflexão crítica do que foi feito durante todo o dia, entre exercícios e ensaio da coreografia. Enunciam-se indagações sobre transformações ocorridas no processo de criação, do que foi sentido no corpo. Nessa troca ocorrida na conversa, fica claro que, ao produzir um discurso, o sujeito está entremeado de outras vozes:

Não se trata de modo algum de reencontrar em um indivíduo, em uma idéia ou um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros [...] mas de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar (FOUCAULT, 2006b, p. 20).

A fala da dança pertence a um coletivo, a muitas possibilidades de percepção e organização. Vários sujeitos que compartilham processos criativos assemelhados e estão atentos à responsabilidade de trabalhar coletivamente. O sujeito não existe individualizado, não é uno, e sim múltiplo; está disponível para se reconfigurar. A autoria do trabalho emerge por colaborações, encontros, cooperações (SETENTA, 2008).

Ainda sobre a metodologia de aula adotada pela Cia., a professora acrescenta:

No nosso caso, a gente assume uma metodologia onde a gente tem pouca seqüência de movimentos reproduzida. A gente trabalha pouco ou quase nada com a reprodução de movimentos e quando trabalha foca muito mais no desenvolvimento da memória. A gente trabalha muito mais com o desenvolvimento da capacidade expressiva e da qualidade de movimento de cada pessoa. Eu optei dar aula para pessoas que não eram bailarinos profissionais e isso fez com que eu construísse um caminho para que isso fosse acessível para qualquer pessoa.

Encontro aproximações na dança das aulas da Cia. com a denominada “Técnica de Klauss Vianna”, que tem como uma de suas principais características exatamente essa abrangência de público, com a participação de bailarinos, profissionais liberais, executivos etc. em uma mesma aula. A proposta é de que cada um crie uma rede de percepções sobre o próprio corpo. Assim, estimula-se “o dançar de cada indivíduo, anunciando que dança é um modo de existir” (MILLER, 2007, p.21).

### 3.2.2 A aula na escola

As aulas de dança observadas na escola mantinham uma organização que se repetia todos os dias, variando o conteúdo ensinado: 1) alongamento; 2) exercícios na barra; 3) exercícios na diagonal da sala; 4) exercícios no centro da sala. Em algumas aulas havia, ao final, o que a professora denominava de “brincadeira”, e configurava-se em exercícios de improvisação. As alunas (nos horários que observei não tinha nenhum aluno do sexo masculino presente) vestiam roupas semelhantes, que compõem o imaginário de como deve ser uma bailarina: meia-calça, *collant* e sapatilhas. O cabelo estava sempre preso.

A professora comentou na entrevista:

Eu dou aula de balé clássico há 13 anos, então, quando você dá aula de determinada disciplina há tanto tempo, determinada técnica, você codifica já um processo todo que você repetiu durante anos. Quando eu entrei na faculdade de Educação Física, reformulei como a aula se estruturava, porque vi várias coisas que precisavam de mais atenção dentro do contexto pedagógico. Por isso que eu faço um alongamento no começo, falo da importância de preparar o corpo. Depois eu vou pra técnica de barra, que é balé clássico puro. Depois vou pra diagonal porque sinto que elas adoram, pra soltar, pra brincar, sem necessariamente ficar naquela rigidez.

Os exercícios realizados na barra ou na diagonal não serão aqui descritos em virtude da dificuldade de transcrever os passos técnicos de balé para o papel, além deste não ser o foco da discussão. De forma geral, desenvolve-se na escola uma dança que tende a cristalizações de movimentos, assim como ocorreu em alguns momentos no grupo independente, só que em maior escala. A aula quase inteira é de repetições de movimentos, com pouco espaço para que essa repetição vire diferença. O corpo das alunas parece agir sem se interessar em inventar. No tópico anterior houve a descrição de alguns exercícios realizados no grupo independente porque considero tal ato como contribuinte para discussões posteriores. Neste momento, darei ênfase ao processo que ocorria ao final da aula, que a professora denominava de brincadeira, pois isto tornará mais rico o debate. Tal atividade configura-se na potência da aula, ao sair de repetições de movimentos para cada aluna improvisar com os elementos aprendidos, com a técnica adquirida, reorganizando seu corpo.

O balé ensinado na escola, de forma geral, demonstra que o corpo assim trabalhado tende à sistematização de modos, à fixação de movimentos já estabilizados. É quando a “preocupação com a singularidade é substituída pelo exercício de imitação que leva o corpo a imitar outro(s) corpo(s) sem a intencionalidade de diluir normas fixas ou mesmo transgredilas” (SETENTA, 2008, p. 50).

Isso não permite, porém, generalizar tal atitude para o ensino do balé. Não é a técnica do balé que tende a cristalizar movimentos. É o modo como se utiliza a técnica do balé (o mesmo seria válido para qualquer outra dança) que pode ou não operar dessa maneira. Tal é a prova do que acontecia ao final das aulas observadas: o momento da brincadeira, espaço para a reorganização do que foi aprendido como movimentação possível dentro do vocabulário do balé, em cada corpo-sujeito que estava presente: “à medida que o aprendiz torna-se consciente do movimento, ou seja, de seus fatores componentes e da possibilidade da combinação destes (as dinâmicas), ele cria” (OLIVEIRA, 2006, p.226). A professora explica que foi difícil para ela compreender, ao longo de sua formação, que este espaço para o improvisado é necessário:

Antigamente eu dava aula e era muito rígida. Não tinha tempo pra brincadeira não. Eu tive que aprender que eu não podia ser assim com elas. Tive que aprender a perceber o tempo delas, quando é que elas estão precisando brincar, porque na realidade é uma convivência, tanto entre elas como comigo. Tive que entender que o brincar é importante e não só o estar ali, a disciplina, a rigidez de fazer, de ser a melhor.

Surge aqui outro fator observado durante as aulas de dança na escola: a competitividade. As alunas, inseridas numa lógica de que devem sempre aprender mais e serem as melhores em tudo aquilo que fazem, obviamente, em alguns momentos demonstravam que havia competição entre algumas delas. Tal fato, porém, não era tão freqüente como nas academias de dança da cidade de Fortaleza, nas quais existem segregação e competição em níveis elevadíssimos. A professora explica como administrava tal fato:

Sempre há uma competição porque sempre tem uma aluna que vai fazer melhor um passo de tal forma, mas você pode administrar isso pra uma coisa extremamente positiva. Em toda turma, seja ela de estudo, de dança, do que for, vai ter um aluno que vai se destacar em algum momento. Cabe ao professor administrar isso. Você administra os elogios, eu tomo cuidado para não ficar no pé daquela que sempre erra, fico de olho, quando faz uma coisa certa eu digo “muito bem”. Esse clima de competição que existe muito nas academias eu não quero jamais dentro das minhas aulas. Não acho que seja legal, por isso que sou tão contra a esses festivais competitivos. As academias vão para lá e parecem torcidas de futebol, o público desrespeita, vai pra gritar e pra torcer por determinada aluna, não interessa se foi bom, se foi ruim, se ele gostou, se a outra foi linda, se emocionou, eles querem é atrapalhar.

Percebo também potência nas conversas informais existentes entre a professora e as alunas, que ocorrem às vezes antes ou depois da aula. A professora da escola aponta: “se você ensina a dança, mexe com um pouco mais do que apenas com o corpo, tem umas coisas sutis”. Em tais conversas, assim como no grupo independente observado, há a possibilidade

de compreender a dança como constituinte do processo de subjetivação, pois ali “são trocados não apenas informações e dados, mas, sobretudo, afetos e sentimentos” (DUARTE JR, 2006, p.86).

### 3.3: O professor coreógrafo

Uma vez que o pensamento se apresenta na dança através do movimento, que abre nossa subjetividade a outras percepções visíveis, abrindo no interior da linguagem estabelecida a invenção de novos modos de se pensar, o lugar do professor coreógrafo é essencial para que isto seja proporcionado.

Ele deve estar de acordo que nenhum modo de dançar está estabilizado e a ele cabe a exploração de novos arranjos, contra premissas já reconhecidas, que regulam o fazer da dança. A própria noção de companhia de dança deve ser refeita, pois se abandona a estrutura de que um coreógrafo cria sozinho e passa sua invenção para bailarinos reproduzirem. Todos os artistas envolvidos participam do processo de criação (SETENTA, 2008).

É Nietzsche quem subverte a noção de modelo da pedagogia, em que algo deve ser copiado. O filósofo traz a concepção de um mestre que busca constantemente discípulos, mas quer ser superado, que “lhes indica o caminho da despedida e do adeus [...] Não ensina a segui-lo, mas a separar-se dele. É aquele que torna evidente o gesto do desaparecimento, talvez, do devir-imperceptível, que é a estética deleuziana” (CRAGNOLINI, 2005, p.1201; 1197):

Zaratustra não é por ventura um sedutor? Que diz ele quando regressa pela primeira vez à sua solidão? Precisamente o oposto daquilo que diria em semelhante caso um “Sábio”, um “Santo”, um “Redentor” ou qualquer outro decadente [...] “Agora, eu irei sozinho: oh, meus discípulos! Ide também vós, e sozinhos! Assim o quero” [...] “Recomenda-se mal um mestre se ficarmos sempre apenas discípulos. Por que não arrancais folhas da minha coroa? Eu sou venerado por vós: mas que seria de vós se o objeto dessa veneração algum dia desmoronasse? (NIETZSCHE, 2000, p. 34).

A tarefa de um professor é muitas vezes vista como a “salvação” do futuro do país, recaindo sobre o mesmo um peso difícil de ser carregado e de suportar, como um camelo ou um burro, que fica estagnado, sem muitas possibilidades de movimentações leves. Abro aqui espaço para uma fala de Deleuze, realizada em entrevistas que deu a Claire Parnet, publicadas no "Abecedário"<sup>27</sup>, ao discorrer sobre o "Professor". Ele afirma existir um esforço na tarefa do

---

<sup>27</sup> Série de entrevistas, feita por Claire Parnet, filmada nos anos 1988-1989. Transcrição do vídeo disponível em: <[http://br.geocities.com/polis\\_contemp/deleuze\\_abc.html](http://br.geocities.com/polis_contemp/deleuze_abc.html)>. Acesso em 06 ago. 2008.

professor, sendo preciso ensaiar, preparar, muita repetição, para conseguir alguns poucos minutos de inspiração para se estar impregnado e amar o assunto que ensina. Ou seja, tem que existir movimentação para se ser um mestre. Assim podemos nos questionar:

Qual a razão de o niilista (burro ou camelo) se quedar estagnado, tornando-se incapaz de movimentar-se e de agitar sua própria vida? É que, sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acomodado, acostumado em apenas repetir – por obrigação, por dever moral, por efeito de sua submissão a toda sorte de “valores superiores” – o que lhe disseram que era sensato, correto, bom, enfim, a seguir de acordo com o rebanho, ele já não possui discernimento do que pode, de suas potências, de suas próprias capacidades inventivas e de criação de valores. Para tanto, teria de abrir-se ao inusitado, ao imponderável, às contingências, à aventura mesmo de viver (e ensinar), o que só se torna possível por meio da experimentação, da criação e da invenção (COSTA, 2005, p.1271).

Desta forma, professores não são burros ou camelos, mas podem devir-outro, abrindo-se à criação e à invenção. Neste sentido, a professora da Cia. independente fala sobre suas aulas:

Tem coisas que eu encontro nos meus ensaios, nos espetáculos que eu levo como experimentação para a sala de aula e tem coisas que eu encontro na sala de aula que eu levo como experimentação para os espetáculos, mas aí tem uma coisa importante de ressaltar que é a diferença dos objetivos. Na sala de aula eu tenho um objetivo processual que visa a abertura da percepção de cada pessoa que está ali. Eu sirvo para facilitar a que essas percepções se ampliem e se cruzem dentro de um espaço coletivo e conectado dessas diferenças. No espetáculo eu tenho um outro dado que é como estabelecer essa conexão entre os bailarinos em cena e com o público. Então, apesar de parecer que eu estou fazendo a mesma coisa numa aula e num espetáculo, não é. É muito diferente e é por isso que os trabalhos da gente levam tanto tempo pra serem montados. Eu não abro mão disso. Eu não consigo entrar num ritmo de estar montando espetáculo a cada ano ou menos disso, porque eu preciso que ele tenha um tempo de entrar na vida da gente, da gente pensar sobre ele, da gente descobrir o que a gente quer dizer agora, do que a gente está falando, como isso está ligado com as coisas que a gente tá vivendo. Então tem esse tempo de maturação.

A postura adotada pela professora da Cia. é de facilitar a abertura a novas percepções, conforme esclarece. Não há uma preocupação em produzir muitos espetáculos em pouco tempo, atitude contrária à que existe na lógica de funcionamento geral da escola pesquisada, apesar da tentativa da professora em furar esse esquema, conforme veremos em seguida. Além disso, a própria concepção de dança que a coreógrafa da Cia. tem colabora para que sua prática seja mais aberta a experimentações, conjuntamente com a não-hierarquização de cargos existente entre ela e os bailarinos (diferentemente da hierarquização rígida de poderes existente na escola entre a direção geral, coordenadora de esportes, professora, pais e alunos).

É assim que a coreógrafa da Cia. descreve o significado da dança que ensina:

Pra mim a dança sempre foi uma forma de entender e de estar no mundo. Eu acredito, sinceramente, que a dança não é um hobby, é uma necessidade. Quando você se movimenta, tudo o que você é, o que você pensa ou já foi se movimenta. Você relativiza seus lugares estabelecidos e seus pontos de vista. Você poderia me perguntar, mas quem pratica esportes tem isso, porque estaria movendo o corpo. O que diferencia a dança de outras atividades corporais? Para mim a dança tem o caráter do lúdico e do criativo que ninguém pode roubar dela. A dança tem um dado de possibilidade de invenção constante de si mesmo na sua prática que nos permite estar reinventando o mundo cada vez que a gente dança.

Sobre a capacitação do profissional que ensina dança cênica nas escolas, a coordenadora de esportes da escola aponta:

Acho que alguns professores não têm uma formação tão boa na própria universidade que contribua para que a pessoa se sinta segura em oferecer alguma dessas modalidades dentro da educação física escolar. Então, a escola oferece as escolinhas desportivas.

A professora de dança da escola narrou sua dificuldade em encontrar uma formação específica para ensinar dança na cidade de Fortaleza, confirmando o discurso da coordenadora:

Eu queria era ser professora de dança e fui atrás de uma formação. Vi que não existia formação específica nenhuma. Esbarrei nisso daí. Então tive que escolher uma coisa que eu achava que mais se assemelhasse. No caso, eu fui para a Educação Física. Lá estudei várias coisas muito bacanas, estudei cinesiologia, biomecânica, pedagogia, várias coisas muito importantes pro movimento, mas em outro contexto. Depois, fui fazer especialização e escolhi arte-educação justamente porque eu estava precisando desse contato com a arte, com pessoas que pudessem me possibilitar o pensar artístico.

A falta de valorização da licenciatura na área de dança pode corroborar para a reprodução de métodos e práticas de ensino de dança que vêm automatizando os dançarinos (MARQUES, 2003). No entanto, pude perceber uma divergência entre a proposta de atuação da professora e o discurso da escola, pois a professora trata a dança como espaço de experimentação lúdica, enquanto a escola trata a dança apenas como expressão corporal, como promotora de melhoria de coordenação motora, de equilíbrio, conforme aponta a coordenadora de esportes:

A gente tem plena convicção do que a dança, do que a luta, do que o esporte contribui no desenvolvimento da criança, na parte da coordenação motora, na sua expressão corporal. Às vezes nem é a dança em si, por dançar. A coordenação, o equilíbrio, tem muitas questões que estão dentro de tudo isso, dessa modalidade.

Tal noção de expressão corporal está inserida na lógica de uma “dança- educativa”, já relatada em capítulo anterior. Retomo aqui a convicção desta pesquisa de que a dança, vista como possibilidade de criação, não é exercida dentro de uma linguagem pronta e, sim, como uma ação que cria uma linguagem nova. Este é um dos desafios dos professores de dança inseridos em instituições, o de conseguir traçar estratégias para que seus alunos consigam pensar com a dança. Pensar é movimentar-se, é traçar linhas inéditas, que não decorrem de um sujeito *a priori* que deseja se expressar através da arte.

A professora de dança da escola aponta para a posição que ocupa como referência, além de compreender a dança que ensina como proporcionadora de afetos que não se esgotam ao longo do tempo, mesmo que a aluna não vire uma bailarina profissional:

As coisas que você diz enquanto professor, nesse bate-papo, fica muito como referência. A vivência mesmo da dança vai proporcionar uma aquisição, porque tudo que a gente vive vai proporcionar uma aquisição dessa formação. A dança tira as pessoas da distância corporal, da separação que existe no dia a dia. As pessoas estão travadas, com o corpo cheio de nós, não sentem o corpo, são como uma carcaça de preocupação, não tem essa percepção, o contato com o corpo. A dança vai muito pela pele, pelo toque, de sentir seu corpo, onde você contrai, uma consciência corporal que dá uma proximidade. Por mais que ela não vá ser uma bailarina, ela teve um contato ali que vai deixar um rastro de consciência pelo resto da vida.

### **3.4 O que fazer com a técnica**

A utilização de técnicas na educação geralmente está atrelada ao modo como se deseja atingir um objetivo. No interior do espaço escolar

A escola-máquina-de-Estado está sempre preocupada com o ponto de chegada; sua função é produzir identidades, subjetividades que sejam reconhecidas como idênticas e, portanto, fechadas. [...] É nisso que investe suas relações de poder. [...] Assim o estado é captura [...] A escola-máquina-de-Estado opera pela captura dos fluxos desejantes, para conformá-los numa identidade restrita (GALLO, 2007, p. 298).

Assim, a técnica se restringe ao método de como se atingir sujeitos capacitados e melhor preparados para o mercado de trabalho. Na dança, a utilização de técnicas pode aparecer de diversos modos. Tanto pode estar inserida nessa lógica de constituir como finalidade que os bailarinos aperfeiçoem seus movimentos e reproduzam com perfeição o que lhes é exigido, como também podem ser um meio para que brotem singularidades dentro mesmo dos jogos de poder. A técnica em si não pode ser condenada na dança, ela pode ser utilizada como vetor para se “criar atalhos e desvios por onde o discurso que determina a

verdade do sujeito não entra” (FONSECA, 2007, p.305), pode ser veículo de forças que passam, reorganizando-se em cada corpo-sujeito.

O grande escritor não é aquele que escreve imitando os escritores clássicos. Da mesma forma, um dançarino deve saber usar as técnicas de que dispõe para a renovação da linguagem e de suas possibilidades expressivas, sendo capaz de inventar percepções inexistentes anteriormente. Cabe a ele passar da dança como uma transmissão de informação e comunicação para outra coisa, para uma linguagem de percepções e sensações. Ou seja, exercer violência sobre as formas estabelecidas e oferecer passagem para algo que, somente através do movimento dançado, pode existir. Existe uma relação de forças imperceptíveis que precisam de materiais para fixá-las em sensações, para isto cabem as técnicas. Por isso mesmo é que uma técnica nunca vale por si mesma:

A literatura nunca é, para o criador literário, uma finalidade em si mesma, mas um meio apenas, a escultura de um mundo possível, uma passagem de vida. [...] Nunca a arte existiu para reproduzir, imitar, [...], mas para produzir, alargar o campo do sensível, criar (DIAS, 2004, p.37; 71).

Nas observações realizadas, percebi, principalmente no grupo independente, uma tentativa de prática de uso de técnicas de dança que funcionem como renovação de linguagem e não como reprodução. Na escola, por sua vez, houve momentos em que isso aconteceu, com o esforço da professora em realizar exercícios que proporcionem esse modo de se relacionar com as técnicas, apesar de a escola exigir a realização de festivais onde os passos de balé sejam codificados e reproduzidos a partir de modelos conhecidos. A coreógrafa do grupo esclarece:

Depois de um tempo de trabalho a gente começa a reconhecer o que é padrão de movimentos, por exemplo, sempre uma mesma forma de subir do chão. Quando a gente reconhece padrões, está preparado para começar a desconstruir. Sempre criamos, condicionamos e recondicionamos o corpo. Quando a gente coloca observações contra uma aula de balé clássico não é contra a técnica. É contra a forma que trabalham essa técnica. A maioria das pessoas que trabalham com uma técnica específica, seja tai chi chuan, jazz ou sapateado, faz da técnica um fim e não um meio para se chegar a uma coisa. Quando a técnica é trabalhada pelo fim, ela cristalizou, determinou padrões. É muito importante pensar em como abrir espaços numa aula para que esse saber seja resignificado no corpo. A técnica não está colada no seu corpo, ela está sempre se movendo com você.

### 3.5 Possibilidades de criação

Diante do que foi exposto até aqui, do modo como organizam suas aulas, de como se relacionam com técnicas, dentre outros fatores, torna-se imprescindível ampliar a discussão para o entendimento de como esses sujeitos que dançam inventam modos de se construírem, de se organizarem e criarem.

Na escola ou no grupo independente, até mesmo na realização de exercícios de repetição de movimentos, existe a possibilidade de instaurar a diferença, de cada corpo-sujeito experimentar a criação de si. Assim, os alunos efetuam uma relação com a dança, semelhante a de um *Disk Jockey* (ou DJ, mais comumente conhecido) com a música:

O DJ mixa os pedaços de discos, de seqüências, ele os agencia a fim de criar, com a ajuda desses pedaços disparates, heterogêneos, aquilo que se chama *patchwork*, [...] conjunto qualquer formado de elementos heterogêneos. [...] É a mixagem que produz o inédito [...] Fazer o novo com o veterano (LINS, 2007a, p. 101; 102).

Para que isto ocorra, porém, é necessário haver nesses corpos-sujeitos uma disponibilidade para tal atitude de encontro com o desconhecido, ou para a desconstrução de certezas e recriação do veterano: “formulações renovadas só podem ocorrer no corpo que se coloca em estado de disponibilidade” (SETENTA, 2008, p. 45).

Como exemplo, cito um fato observado na pesquisa. Em um exercício de experimentação de movimentos, um bailarino encontrou uma seqüência de passos em que realizou determinada movimentação lateral com um braço. O solo criado por este bailarino tinha por característica movimentos que se executam com clareza, sem um fluxo muito contínuo de seqüência de movimentos, o que pode parecer paradoxal na dança, mas era uma dança contemporânea, com movimentações claras e serenas. O fluxo refere-se “à tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para restringi-lo (fluxo controlado) [...] O fator fluxo relaciona-se com o ‘como’ do movimento” (FERNANDES, 2002, p. 105; 106). No caso, a movimentação do bailarino primava por um fluxo controlado. Ao realizar variados ensaios, ele não conseguia mais recuperar a nitidez de movimentação do braço que criou naquele dia, encurtando-o e juntando-o à movimentação do ombro. O braço é como um elemento que encontrou um novo centro e se tornou um fluxo já codificado; com isso, o movimento se cristaliza, perdendo a definição que possuía.

No decorrer dos ensaios, porém, houve uma disponibilidade deste bailarino para entrar em contato com forças de sensações e de movimentos que o atravessavam, e então ele conseguiu encontrar outro caminho para que trouxesse o braço com a mesma clareza do que havia encontrado anteriormente, sem cristalizar o movimento. A repetição do movimento, junto com a utilização de técnicas de improvisação que tornaram o corpo-sujeito disponível a criar e se inventar, possibilitou essa nova visibilidade às sensações, a um fluxo mutante “que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 99). Como a dramaturgia dançada está no próprio corpo do bailarino, ele pôde reescrever sua movimentação, conjuntamente com o grupo do qual faz parte. Tal episódio me fez compreender, através da observação o que significa

a constituição de complexos de subjetivação indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar (GUATTARI, 1998, p. 17).

Na escola, o espaço para criação emergia principalmente no final da aula. Exercícios como dançar balé com a utilização de um balão ou de um bambolê propiciaram uma nova utilização da técnica, agora sem a preocupação de repetição de movimentos; ao contrário, para a criação de novas possibilidades de expressão e de visibilidades de sensações. A professora de dança da escola explica como foi difícil inserir esse momento no cotidiano das suas aulas, pois não havia aceitação, disponibilidade de suas alunas para tal atividade:

Com as alunas eu já fiz vários experimentos. Fazia uma aula mesmo em outra metodologia, pedia pra trazer material pra interagir. Eu sinto nessas primeiras aulas que eu dei que elas tiveram uma resistência enorme, porque elas também têm codificado dentro delas a imagem da bailarina, do balé. Elas tinham uma dificuldade enorme de ficar no chão, de soltar o corpo, de deitar, fechar os olhos. Eu experimentei, mas não foi uma coisa ainda que vingou. Tudo é uma questão também de você se habituar, talvez, se eu fosse experimentando aos poucos, eu me deparasse com uma hora em que elas estivessem adorando aquilo. O importante era elas gostarem de fazer aquilo novo. Porque se eu pedisse, elas faziam, eu era a professora, mas não gostavam. Quando eu falava que ia ter improvisação, a sensação que elas tinham é que elas iam ser analisadas pelo que elas iam dançar. Elas morriam de vergonha. Se eu falasse uma aula antes, era capaz de elas faltarem. Então eu tive que mudar o nome e transformei nisso numa dança, numa brincadeira. Agora elas adoram, gostam desse momento.

Esta experimentação da dança com técnicas ensinadas funciona como a presença de um estrangeiro na própria linguagem conhecida, é a busca por estratégias distintas de expressão. A repetição é uma nova possibilidade de se criar de forma diferente, de se

reorganizar o existente, mas deve haver disponibilidade para entrar em contato com o novo: “o bailarino corre o espaço como se corre um risco” (LINS, 2007b, p. 92). Em alguns exercícios propostos para improvisação, percebi que os mesmos ganhavam um caráter lúdico, no sentido de liberdade de invenção, de alegria comumente atribuída somente à infância.

Em educação, costuma-se associar a infância à primeira idade, a uma etapa ou fase do desenvolvimento. No entanto, esta infância à qual me refiro não pode ser restrita a uma questão temporal. Não sigo uma “representação humanista da infância, objeto de fascinação programado, enclausurado num futuro longínquo separado do devir, em que a criança, ou o estudante, fabricado segundo as leis do mercado perde a transversalidade do presente” (LINS, 2005, p.1236). Sem a experiência da infância nos tornamos adultos, e acreditamos tudo saber. Sem a infância somos repetição do mesmo. Assim, a infância deve ser compreendida muito mais no sentido de uma condição de experiência de afirmação e positividade, de se aprender a falar, de aprender uma nova linguagem, de lidar com o imprevisível (KOHAN, 2007).

Trata-se, de qualquer forma, de “eivar a linguagem a poderes perceptivos e sensitivos inexistentes antes” (DIAS, 2004, p. 43). É o que percebi na observação do grupo independente, quando, em um momento de improvisação para construção do seu solo, a bailarina escuta da coreógrafa: “Dança mais antes de pensar. Brinca mais”.

Ou ainda, o que a coreógrafa falava para o grupo em outro dia, quando conversávamos ao final da aula:

Há pra mim uma condição lúdica no trabalho com a dança que é fundamental. Para que a gente passe para qualquer técnica, para qualquer outro exercício de consciência corporal, é importante que os corpos sintam-se felizes por estar dançando, que sintam que podem, a despeito da idade, do corpo, das limitações, de qualquer coisa. A brincadeira não tem uma utilidade aparente, não brincamos para alguma coisa, brincamos para nada. Simplesmente brincamos. A brincadeira é onde o juízo de valor adormece. É esse espaço que penso ser importante de possibilitar, numa aula de dança. O conceito de brincar é muito importante na condução da improvisação com bailarinos profissionais, sobretudo aqueles formados em técnicas muito específicas, como o clássico e a dança moderna.

Os passos de dança observados são como “névoas de possibilidades” que se tornaram presentes dentre inúmeras outras naquele instante. Ganham, por exemplo, posição e velocidade que puderam ser conferidas. Há uma correlação com o princípio físico da Incerteza, de Heisenberg, segundo o qual um elétron, orbitando em torno do núcleo de um átomo, não tem posição nem velocidade definidas até que esta posição possa ser efetivamente medida. (KATZ, 2003). Entre as possibilidades de movimentação e a sua efetivação estão inúmeros fatores, como as sensações do bailarino, as técnicas que ele dispõe para executá-la,

as relações de poder e de saber instituídas, dentre outros. Portanto, é necessário compreender o que pode esse corpo-sujeito que dança, inserido numa escola ou em um grupo independente, diante das névoas de possibilidades existentes.

Por exemplo, dentro da instituição escola, que exige dos alunos um alto rendimento acadêmico e oferece, paralelamente, aulas de dança, como se posicionar? O que ocorreu efetivamente? Percebi na escola uma nítida separação mente/corpo, o que dificultava a existência de experimentações de si que efetuassem um pensamento através do corpo.

A dança, por sua vez, permite uma ligação direta com as sensações, assim, se coloca pra dançar também “todo corpo educado, pouco perceptivo e enrijecido pela moral” (COSTA, 2007b, p.142). A professora de dança afirma que:

A sociedade faz isso com a gente, você tem que ser bem-sucedido em tudo, o melhor. Isso é impossível. Você é um ser humano, vai passar por todos os processos de altos, baixos, de dificuldades, vitórias, e aceita isso com leveza ou você fica como o mundo está: paranóico. Eu dou aula de balé clássico, que é uma técnica codificada, secular, fechada dentro daquele pacote estético, muito reconhecida facilmente por todo mundo. Meu grande desafio pessoal é o traquejo de transformar isso em uma coisa mais experimental. Nas coreografias que eu apresento no festival, que é o produto final que chega pros pais, pra direção, pra escola é sempre um cuidado muito minucioso. Eu posso experimentar, eu tenho liberdade, porque sou coreógrafa, mas eu tenho que deixar a marca de que ali são as alunas da escolinha de balé, o que tem todo o imaginário popular de que balé é daquela forma.

A tentativa da professora parece ser ainda engolida pela instituição escolar, mas se trata de uma fissura no que está cristalizado. Nas poucas aulas de experimentação de movimentos, com certeza, houve a visibilidade de forças antes invisíveis, o que deve ser entendido dentro do processo de subjetivação dos alunos, da relação de poderes, de criação, enfim, sobre tudo o que já fora aqui apontado como pertencente aos modos de se dançar. “O passo que vemos um corpo realizar não é o primeiro, e sim algo que surge já no final de um fluxo” (KATZ, 2003, p. 261). A professora do grupo independente, em uma de nossas conversas, comenta que:

Eu, como educadora, porque minha formação foi a Pedagogia, penso que as crianças seriam muito mais felizes se elas aprendessem na escola que elas não só podem, mas que elas devem dançar, porque as relações, as hierarquias estabelecidas, as noções de liberdade seriam muito diferentes. A noção de respeito ao outro se estabeleceria desde cedo, porque você tem o seu corpo e você sabe que o que não faz bem pro seu corpo não faz bem pro corpo do outro. Trabalhar com o corpo e com a dança dessa forma exige muita coragem. Eu não posso me colocar à parte do processo. Você não tem ferramentas conceituais que dêem conta daquilo que está explodindo no seu corpo e não é todo mundo que tem coragem de vivenciar isso. Estar dançando, estar em sala nessa experiência é correr perigo, porque você desestabiliza suas certezas. Como é que num processo de ensino formal onde as coisas são cada vez mais formatadas, mais padronizadas você pode pedir pra abrir um espaço pra que essa explosão se constitua a cada novo dia? Pouquíssimas pessoas têm essa coragem.

Continuando o diálogo que se estabeleceu ao longo dessa pesquisa, eu responderia que talvez essa coragem resida numa entrega sutil ao plano de imanência, talvez essa seja a linha de pensamento através desse encontro entre educação e dança que melhor expresse tudo o que foi observado. Quando isso ocorre, potências expressivas novas emergem, possibilitando uma nova reconfiguração da subjetividade do aluno-dançarino, do corpo-sujeito. Reside aí o ponto de encontro entre o que observei na escola e no grupo independente, que aponta para uma “educação menor”: “não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, um afecto minimamente não-controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar” (LINS, 2005, p. 1239).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ABERTURA DE NOVAS CORTINAS

*“A arte nunca é um fim, é apenas um instrumento para traçar as linhas de vida”.*  
Gilles Deleuze

Ao tomar como objeto de investigação o estudo das experimentações, entre os campos da educação e da dança, e os efeitos desses encontros na produção de diferentes formas de relação consigo mesmo e com o coletivo, percebi que ainda existem repetições de padrões, mas há, concomitantemente, a instauração de produção do novo, conforme já descrito em detalhes no capítulo anterior.

Na sociedade de controle, a diferença é reduzida a escolhas já instituídas e criadas pelo marketing, pelos índices de audiência, pela publicidade, porém o acontecimento insiste e outras forças contra-efetua através de outras máquinas de expressão. Forças de homogeneização presentes, por exemplo, na televisão, são liberadas e inventam outros mundos possíveis, um *patchwork*, como na internet. Os usuários da televisão deixam de ser bens comuns de mercado e se tornam singularidades, em um processo de bifurcação de mundos, de criação de possíveis (LAZZARATO, 2006). Utilizando-me deste intercessor, faço uma análise de que nesta pesquisa percebi as forças da dança no campo educacional com potência para construir subjetividades que envolveram tanto a repetição do mesmo possível já dado como a invenção de outros possíveis.

Ao realizar esta pesquisa, o maior desafio foi o de manter, constantemente, o movimento, sem cristalizar os resultados ou observações efetuadas, numa “escrita dançante das sensações” (LINS, 2007b, p.87). Com a sistematização, corre-se o risco de aprisionar a potência de mobilidade existente. Contudo, tentei manter a pesquisa viva durante o processo de escrita, pois, “quando a escrita devém música em movimento, os dedos tornam-se, por sua vez, dançarinos” (*Idem*, 2004, p. 147). Parece ser comum, entre pesquisadores, essa dificuldade em não enrijecer aquilo que é observado:

percebemos a oscilação entre as forças instituintes e instituídas do próprio fazer pesquisa. Por um lado, os afetos, as sensações que nos permeavam pedindo passagem, o movimento incessante de re-criação de sentidos possíveis dados aos bons e maus encontros fabricados neste palco. Por outro, o desejo de fixar certos acontecimentos, o julgamento das ações, a totalização do saber. Estivemos, durante toda essa dança, oscilando entre esses dois lugares, tentando, contudo, assegurar um posicionamento ético mais do que moral, que possa abrir brechas para outros possíveis que nos façam respirar (LIBERATO, 2007, pg. 140-141).

Assim, dentre leituras e discussões acerca de dança, senti a necessidade de fazer mais aulas de dança, para pensar com o corpo, quem sabe, questões que seriam impossíveis de serem pensadas somente com minha racionalidade.

Voltar a movimentar meu corpo contribuiu para o entendimento daquilo que eu pesquisava, para recuperar muitas vezes, a movimentação também na escrita, que insistia em travar em certos momentos. “Experienciar o aprender desvela atos de percepção, posicionamentos e contextualizações acerca do objeto de estudo frente ao conhecimento que se quer construir” (LELIS, 2004, p.29).

Ao discorrer sobre formação, procurei indagar sobre o que a dança pode oferecer à educação que esta não conseguiria, digamos, sozinha. Outras possibilidades de afirmação de modos de vida, esta foi a principal resposta encontrada. Não é a única, nem a “verdadeira”, porém, dentro do universo social e capitalístico em que vivemos, conforme já demonstrado, isto se configura em uma abertura muitas vezes difícil de existir em uma formação, na qual a arte

propõe percepções inéditas, traça entre as coisas articulações inesperadas, abre uma possibilidade original de sentir e de pensar: uma nova sensibilidade e uma nova inteligibilidade, contra os modos perceptivos e reflexivos instalados (DIAS, 2004, p.120-121).

Aprendi com esta pesquisa que é preciso tratar a vida como acontecimento, e a dança como oportunidade de se viver a imanência do cuidado de si, de criar inúmeros agenciamentos, de fazer pensamento em expressão corporal. E isto pode ocorrer de variados modos, dentre eles aquele que acontece promovendo a diferença, instaurando uma quebra no nosso estado inerte e confortável de certezas. Tal tarefa não é fácil, mas mostra-se como um irresistível convite, pois traz um “sofrimento sem martírio, o sofrimento próprio a todo criador, é a linha artista de todo produtor de mundos, vidas, artes e ética dos afetos, da alegria” (LINS, 2007a, p.85).

Ora, por que não vivenciarmos uma educação que seja produtora de uma arte sem finalidades utilitárias, que vá além dos valores imediatistas do entretenimento e do espetáculo, ou do marketing, e que possa evidenciar percepções através de forças que antes eram invisíveis? Por que não fazer da escola um lugar de experimentação? Não idealizo os conceitos teóricos aqui apresentados como a melhor hipótese de se fazer educação, porém, enxergo neles outras possibilidades de se exercer o pensamento. Não indico uma pedagogia foucaultiana ou deleuziana, isso seria cristalizá-los em um modelo a ser seguido. Jamais teria

essa intenção. Ao propor uma conexão entre dança e educação, aqui se construiu uma tentativa de mostrar que existem modos de uma educação menor acontecendo em nossa cidade. Por que não colocar sobre tais experiências um foco de luz?

Basta existir dança nas escolas? Um repertório ensaiado cumpre o papel da dança em um ambiente escolar? (MARQUES, 2003). Acredito que não, pois é preciso inventar novas alternativas de escolhas, “o importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação” (DELEUZE, 2004, p. 217). Uma dança como cuidado de si, que pensa através do contato com linhas de força virtuais, oferecendo novas possibilidades de construção de subjetividades, diferentes das já cristalizadas, dentro de uma linguagem estável, nos protege do caos de forma sutil: “aceitar o desafio do caos, fazer-lhe frente, nele mergulhar para lhe arrancar um mínimo de consistência” (DIAS, 1995, p. 39). Uma educação que pensa conceitos como pontos de condensação de velocidades infinitas do caos, uma atualização de estados virtuais. Aqui se abrem novas cortinas para que novos espetáculos de vida aconteçam nos espaços de formação. Novo desafio encontrado!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. V. A sagração da primavera ou a sagração de um corpo do artifício. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.
- AMORIM, G.; QUEIROZ, B. Merce Cunningham: pensamento e técnica. In: ANTUNES, A. et al. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- AQUINO, D. Dança e Universidade: desafio à vista. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.
- ARRAIS, J. A dança da audiência. **O Povo**, Fortaleza, 8 dez. 2006. Vida & Arte, p.8.
- BALANDIER, G. **O contorno**: poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BONFITTO, M. **O ator-compositor**: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papyrus, 2003.
- \_\_\_\_\_ **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CAVALCANTE, S. George Balanchine: a dança como ofício. In: ANTUNES, A. et al. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- CORRÊA, G. **Educação, comunicação, anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA, S. S. G. Três proposições sobre Formação e Invenção. In: OLINDA, E. M. B. de (org.). **Formação humana**: liberdade e historicidade. Fortaleza: UFC, 2004.

COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>>. Acesso em 05 Jul. 2008.

\_\_\_\_\_ Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L.(orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

COSTA, G. D. Por uma educação leve – ao modo Zaratustra, o “dançarino-destruidor”. In: LINS, D. (org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação da Cultura, Esporte e Turismo, 2007b.

COSTA, L. B.; REDIN, M. M.; CUNHA, C. M. Por que somos kleinianos: a esquizoanálise entre educação e arte. **Rev. Educação**, v. 31, n. 02. Santa Maria, 2006. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a4.htm>> Acesso em: 01 ago. 2008.

CRAGNOLINI, M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche - Deleuze. (Tradução de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1195-1203, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27273.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2008.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2ª ed. 3ª Reimpressão. Rio de Janeiro: 34, 2004a.

\_\_\_\_\_ **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. III). 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004b.

DIAS, S. **Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_ **Questão de estilo – arte e filosofia**. Coimbra: Pé de Página, 2004.

DOEL, M. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2006.

ENGELMAN, S; FONSECA, T. M. G. O que pode o corpo do trabalhador. In: ENGELMAN, S; FONSECA, T. M. G (orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FERNANDES, C. Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, 2001 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 Jul. 2008.

\_\_\_\_\_ **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FONSECA, T. M. G. Imagens que não agüentam mais. IN: LINS, D. (org.). **Nietzsche/Deleuze**: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação da Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_ **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

\_\_\_\_\_ **A ordem do discurso**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

\_\_\_\_\_ **Microfísica do Poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES**, v.21, n.53, p. 31-55. Campinas, abr. 2001. ISSN 0101-3262. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Abr. 2007. Pré-publicação.

GADELHA, R. C. P. **A dança possível**: as ligações do corpo numa cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2006.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GALLO, S. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: LINS, D. (org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação da Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

GARCIA, J. **O negócio do social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GIACOMEL, A. E.; RÉGIS, V. M.; FONSECA, T. M.G. Que tal um banho de mar... para ativar a potência política do corpo! In: ENGELMAN, S; FONSECA, T. M. G (orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GIL, J. O corpo paradoxal. In: LINS, D.; GADELHA, S. (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 2002.

\_\_\_\_\_ **Movimento Total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2005a.

\_\_\_\_\_ As pequenas percepções. In: LINS, D.; FEITOSA, C. et al. (orgs.). **Razão Nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

GOMES, S. L. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMEMSOHN, M; PETRELLA, P. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KASTRUP, V. A Psicologia na rede e os novos intercessores. In: FONSECA, T. M.G.; FRANCISCO, D. J. (orgs.). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

KATZ, H; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

KATZ, H. A dança, pensamento do corpo. In: NOVAES, A. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Vistos de Entrada e Controle de Passaporte da Dança Brasileira. In: CAVALCANTI, L. (org.). **Tudo é Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Itaú Cultural e Paço Imperial, 2004, v. 1, p. 121-131.

KOHAN, W. O. Imagens da infância. In: LINS, D. (org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação da Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LELIS, S. C. C. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. Campinas, 2004. 190 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LIBERATO, M. T. C. **Encontros entre dança, subjetivação e saúde mental**. Natal, 2007. 157 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

LIMA, H. L. A. de. **Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico**. Recife, 2004. 317 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

LINS, D. A Metafísica da carne: que pode o corpo. In: LINS, D.; GADELHA, S. (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 2002.

\_\_\_\_\_. Clarice Lispector: a escrita bailarina. In: ENGELMAN, S; FONSECA, T. M. G (orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2008.

LINS, D. **Expressão**: Espinosa em Deleuze, Deleuze em Espinosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

\_\_\_\_\_ Para uma cartografia insubordinada da dança. In: LINS, D. (org.). **Nietzsche/Deleuze**: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia, 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação da Cultura, Esporte e Turismo, 2007b.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

MARINHO, N. O gesto na dança contemporânea: que papel cumpre. In: PEREIRA, R. (org.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

MARQUES, I. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. *Sala Preta*, ECA/USP, São Paulo, n.º. 2, ano I, p. 276-281, 2002.

\_\_\_\_\_ **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosas Naify, 2003.

MEYER, S. Elementos para a composição de uma dramaturgia do corpo e da dança. In: XAVIER, J; MEYER, S.; TORRES, V. (orgs.) **Tubo de ensaio** – experiências em dança e arte contemporânea. Florianópolis: Ed. do Autor, 2006.

MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MOEHLECKE, V.; FONSECA, T. M. G. Da dança e do devir: o corpo no regime do sutil. **Rev. Dep. de Psicol. UFF**. Jan./Jun., v. 17 - n.º. 1, p. 29-44. Niterói, 2005. ISSN 0104-8023. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a04.pdf>>. Acesso em 04 Dez. 2006.

NEVES, R. M. S. Dança é para todos. IN: MOMMEMSOHN, M; PETRELLA, P. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

NÓBREGA, T.P.; TIBÚRCIO, L. K. O. M. A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação. **Educ. e Pesq.**, São Paulo, v.30, n.3, p. 461-468, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a06v30n3.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2008.

NOGUEIRA, E. D. **Carbono, silício e psique sob o olhar da Psicologia Analítica: A utilização de tecnologias pela Dança Contemporânea em Fortaleza**. 2005. 71p. Monografia (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Ceara. Fortaleza, 2005. Trabalho não publicado.

OLIVEIRA, U. F. Cenas de conceituação: a aventura no ato de aprender. In: MOMMEMSOHN, M; PETRELLA, P. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

ORTEGA, F. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PELBART, P. P. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PELIANO, A. M. T. M. (coord.). **Bondade ou interesse? Como e por que as empresas atuam na área social**. Brasília, IPEA, 2003.

PEREIRA, C. C. G. **CORPORA** (Investigações sobre a poética do Espetáculo). 2002. 305f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PERLONGHER, N. Territórios Marginais. In: MAGALHÃES, M. C. R. **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995.

ROLNIK, S. 'Fale com ele' ou como tratar o corpo vibrátil em coma. In: ENGELMAN, S; FONSECA, T. M. G (orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANT'ANNA, D. B. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cad. CEDES**, v.21, n.53, p.57-68. Campinas, abr. 2001. ISSN 0101-3262. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Abr. 2007. Pré-publicação.

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

SEVERO JÚNIOR, R.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Um olhar contemporâneo sobre o corpo que dança. In: VASCONCELOS, J. G.; SALES, J. A. M. (orgs.) **Pensando com arte**. Fortaleza: UFC, 2006.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOTER, S. **Cidadãos dançantes: a experiência de Ivaldo Bertazzo com o Corpo de Dança da Maré**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2007.

STEPHANOU, M. Formar o cidadão Física e moralmente: médicos mestres e crianças na escola elementar. **Educação, Subjetividade & Poder**. Revista n.º 3 (Abril de 1996). Unijuí/NESP (Programa de Pós-graduação em educação da UFRGS). Ijuí, 1996.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, v.21, n.53, p. 69-83. Campinas, abr. 2001. ISSN 0101-3262. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Abr. 2007. Pré-publicação.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Ago. 2008.

VASCONCELLOS, J. A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a Não-Filosofia. **Educ. Soc.**, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227. Campinas, Set./Dez. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 mai 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.

\_\_\_\_\_ Ensaio para uma filosofia da educação. In: **Revista Educação – Especial** Biblioteca do Professor - Foucault pensa a educação. 2006, n.º3. ISSN 1415-5486. São Paulo: Segmento, p. 16-25.

XAVIER, J. Com a dança, no mercado e na política cultural. In: XAVIER, J; MEYER, S.; TORRES, V. (orgs.) **Tubo de ensaio – experiências em dança e arte contemporânea**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2006.

## APÊNDICE

### **Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com as professoras.**

- 1) Formação profissional pessoal.
- 2) Descrever a história do grupo/ espaço pesquisado e sua configuração atual.
- 3) Quem são os participantes das aulas?
- 4) Como organiza a aula?
- 5) Com que técnicas corporais e concepção de dança e corpo vocês trabalham?
- 6) Qual o espaço do professor nesse processo de aprendizagem de dança?
- 7) O que significa, para você, a educação de uma pessoa na atualidade que tenha a dança como participativa neste processo?