

DANÇA, CORPO E EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DE PODER E CONFIGURAÇÕES DE ENSINO

DANCE, BODY AND EDUCATION: POWER TECHNOLOGIES AND TEACHING SETTINGS

Diego Ebling do Nascimento 1
Sandra Regina Simonis Richter 2

Resumo: As tecnologias de poder, expostas por Foucault, são apresentadas como constituintes de uma lógica de ensino e discutidas nesse texto para pensarmos os processos de escolarização da dança. O poder soberano que decide quem vive e quem morre, as tecnologias disciplinares que regulam os corpos, as tecnologias biopolíticas que atuam sobre a população e o cuidado de si, ou tecnologias de si, entendidos como modos de nos subjetivarmos a nós mesmos, são configurações de tecnologias de poder que nos propomos a relacionar com as práticas desenvolvidas na dança em diferentes períodos históricos. Ao final do texto, algumas problematizações são realizadas para pensarmos estratégias de modificação de alguns modos de ensinar/pensar/fazer dança, visto que esses modos acarretam na produção de sujeitos na contemporaneidade. Sobretudo, considerar que o corpo pode ser controlado e moldado é entender também que o corpo é maleável, elástico e plástico. O corpo é estésico. Sente. Vibra. Pulsa.

Palavras-chave: Dança. Corpo. Educação. Tecnologias de poder. Ensino.

Abstract: The technologies of power, expressed by Foucault, are presented as constituents of a teaching logic and discussed in this text to reflect upon the schooling processes of dance. The sovereign power that decides who lives and who dies, the disciplinary technologies that regulate bodies, the biopolitical technologies that act on the population and the care of the self, or technologies of the self, understood as ways of subjectifying ourselves, are configurations of power technologies that we aim to relate to the practices developed in dance in different historical periods. At the end of the text, problematizations are promoted in order to think of strategies for modifying ways of teaching / thinking / doing dance, as these modes result in the production of subjects in contemporary times. Above all, considering that the body can be controlled and shaped is also understanding that the body is malleable, elastic, and plastic. The body is esthetic; it feels, vibrates, and pulsates.

Keywords: Dance. Body. Education. Power technologies. Teaching.

Mestre e licenciado em Educação Física (ESEF/UFPel) e Doutorando em Educação (UNISC). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4122771772310695>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6194-0958>. E-mail: digue_esef@yahoo.com.br 1

Doutora em Educação (UFRGS). Professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8984188058707610>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7902-5918>. E-mail: srichter@unisc.br 2

Prólogo

A dança está presente na escola de diversos modos, em diversas áreas e com diferentes perspectivas. Há dança... nos recreios, nas festas e confraternizações, nas aulas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Há dança nas aulas de educação física e de artes. Há dança, por vezes, nas aulas de história, de geografia, de matemática. Há dança nas universidades. Há dança em projetos sociais. Há dança em diversos espaços, tempos e fluxos. Há dança com diferentes pesos... peso social, líquido, mortal, corporal. À dança, qual (mu)dança?

Governamentalidade educacional: teorias da aprendizagem, didáticas, currículos, técnicas administrativas, disciplina dos corpos, das mentes, sentimentos, crenças, disciplinas, grades, triiiim, sinal, sentar, levantar, falar, calar, cada coisa em seu lugar, mesas e cadeiras, salas e pátios, hora de rir, hora de comer, hora de sentir, hora de sentar, avaliações, grades, seleções, objetivos e metas, métodos, planejamento da vida, vida morta, prever, capturar, conduzir, administrar o campo de possíveis, anular o fora, rechaçar o novo, péééé, sinal, mover-se, imobilizar-se, população infantil, marche!, representações, medir, encaixar, prever, orientar, coordenar, aplicar, direcionar: todo o espaço da existência. Domínio totalizante e de cada ovelha na escola: formação. Formação controlada: sujeitamento. Individualização assistida, modulada: escola. Inocular com o vírus da obediência, da covardia, da descrença na possibilidade de criação. Formar para trilhar os caminhos percorridos, para sonhar os sonhos sonhados, os pensamentos pensados, as ideias tidas: segurança. Reprodução. Escola: formação de matriz. Reprodução (GALLO; ASPIS, 2011, p. 173).

À dança: A dança há dança.

Considerações Iniciais: o processo de escolarização da dança no Brasil e suas relações com os estudos foucaultianos

O espaço escolar vem, desde sua existência, buscando formas de sistematizar os conhecimentos humanos para garantir uma formação ampla aos seus beneficiados. A escola, por muito tempo, foi reconhecida como o espaço de ler, escrever e contar, focando na escrita, na oralidade e nos números. Entretanto, nas últimas décadas, convive com esta tendência a abertura nas políticas educacionais para outras áreas da formação humana, entre elas as artes, a filosofia e as experiências corporais (BRASILEIRO, 2008).

Ao resgatarmos a história da dança no currículo educacional brasileiro, identificamos que ela surge nas aulas de Educação Física atrelada às práticas de ginástica que segundo Brasileiro (2008, p. 521) compreendiam “jogos, danças, corridas, saltos, esgrima, equitação, canto, evoluções militares, exercícios físicos”. Todas essas práticas faziam parte da compreensão de ginástica. Uma compreensão bem ampliada se comparada aos dias de hoje. Assim, o componente curricular dança entra timidamente nas escolas ao ser “associada à inserção dos exercícios físicos, das ginásticas, pois será com a implementação da tríade *educação moral, intelectual e física* que veremos a entrada da dança [...] à educação das crianças e jovens brasileiros” (BRASILEIRO, 2008, p. 521).

Embora a dança configurasse uma inserção curricular tímida, Brasileiro (2008, p. 521) destaca que as pistas de sua existência escolar são dadas a partir de quatro passos que garantiram a inserção do ensino da dança na história da Educação Física no Brasil e que podem ser sintetizadas “especialmente nos espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares” (BRASILEIRO, 2008, p. 521).

O primeiro, já abordado, refere-se à dança como exercício físico e leveza dos gestos.

Nesse período, compreendido basicamente no início do século XX, a dança, como uma experiência corporal, foi inserida como exercício físico nas escolas e, “por entender que eram gestos feminilizantes, gestos suaves, belos, não viris” (BRASILEIRO, 2008, p. 521), apenas as mulheres praticavam. Já para os homens eram realizados exercícios militares ritmados. Não havia espaço nas escolas para a dança cênica ou teatral, pois ela pertencia ao funambulismo, que era marginalizado, e, por isso, não poderia entrar no projeto educacional. A dança no currículo escolar tinha como objetivo melhorar a postura e a eficiência dos gestos (BRASILEIRO, 2008).

O segundo passo da inserção da dança nas escolas brasileiras trata das festas escolares em datas comemorativas, contemplando datas cívicas e populares. Eram momentos muito importantes para as escolas, pois recebiam a presença de governantes e tinham a oportunidade de demonstrar suas condições a eles e a toda a comunidade. As escolas tinham a responsabilidade de promover as festas a ponto de serem recomendadas em documentos oficiais. “Eram espaços de educar os modos das crianças e de expor sua conduta” (BRASILEIRO, 2008, p. 522).

Faziam parte dessas festas os cantos, hinos, saudações cívicas, manifestações patrióticas, apresentação de evoluções militares, com fardamentos, armamentos e marchas. Isso reflete grande parte das concepções de dança na escola que, ainda, temos hoje. A dança, na maioria das festas escolares, está presente de forma instrumental-mecanicista, com raízes nas práticas militares, inseridas nas escolas apenas com o intuito de repetir a execução de sequências sem sentido e aleatórias (BRASILEIRO, 2008).

Durante a década de 1980 a Educação Física passou por uma mudança paradigmática, superando o modelo tradicional militarista e esportivista-mecanicista (DARIDO; RAGEL, 2005). Com esse novo olhar para a área abriu-se espaço para outras discussões, contemplando a inserção das Ciências Humanas à Educação Física. A dança – assim como os jogos e brincadeiras, a ginástica, a luta e o esporte – passa a ser conteúdo específico estruturante básico da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

O terceiro passo proposto por Brasileiro (2008) diz respeito à inserção da dança no ensino superior brasileiro. No ano de 1956 criou-se a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e bem lentamente foram sendo criados outros cursos de formação específica em Dança no Brasil.

No governo Lula houve a implementação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pela qual ocorreu o desenvolvimento e a propagação significativa das formações na área da Dança no país, tanto licenciaturas como bacharelados, contemplando quase todos os estados brasileiros, sobretudo nas regiões sul e sudeste.

O quarto passo aborda a dança na escola. Brasileiro (2008) realizou uma busca para mapear os trabalhos produzidos nessa área e identificou que

a dança no espaço educacional vem sendo pesquisada prioritariamente nos Programas de Educação e Educação Física nos últimos anos. Tendo presença nos programas de Psicologia, via sistema de aprendizagem e criatividade, e nos programas de Artes e Dança que iniciam sua ampliação de forma discreta, mas contínua (BRASILEIRO, 2008, p. 527).

É importante pontuar que esse levantamento foi realizado há mais de dez anos, ou seja, atualmente podemos ter outra configuração nas produções de pesquisas acadêmicas na área de dança e educação. Contudo, também é relevante considerar que a dança, apesar do forte vínculo na universidade brasileira à formação em Educação Física, é historicamente marcada pelas áreas de artes e psicologia o que torna importante reconhecermos que

Arte e educação física hoje fazem parte do processo de formação de crianças e adolescentes. Arte e educação física hoje têm em comum, no seu universo de conhecimentos identificadores, a dança. No entanto, a dança que se apresenta no interior de dois cursos de formação é cada dia menos vista nos processos de formação escolar básica no Brasil (BRASILEIRO, 2008, p. 526).

Entretanto, se a dança está na escola, se sua presença é, por vezes, perceptível, ela geralmente desaparece dos programas escolares e sua ênfase acaba por ser marcada apenas pelos espaços festivos.

Atualmente, a dança faz parte dos documentos curriculares como conteúdo tanto das Artes, quanto da Educação Física, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, é preciso considerarmos que

[t]anto na arte como na educação física reconhece-se que um dos fortes argumentos para a inexistência do conhecimento dança nas aulas é a ausência de conhecimento por parte do professor. Professores de educação física não se vêem capacitados para tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação; mesmo argumento utilizam os professores formados em arte, sejam os formados na versão educação artística, maioria em ocupação do mercado, sejam os formados nas licenciaturas das outras linguagens: música, artes visuais, teatro, e ainda os formados em licenciaturas em dança, pois estes reconhecem limites no trato com o conhecimento dança na escola (BRASILEIRO, 2008, p. 525).

Por outro lado, a pesquisa de Ugaya e Gallardo (2018), realizada recentemente, indica que está ocorrendo uma mudança na Educação Física Escolar referente as concepções de dança, as quais se propõem ir além das abordagens físico-motoras. Para isso, é importante estar disposto a enfrentar as problemáticas que a dança apresenta enquanto conteúdo da Educação Física, a fim de superá-los. Os autores evidenciam, também, o papel fundamental das universidades na oferta de cursos de formação continuada e valorizam as possibilidades de troca presentes nas relações entre professores da educação básica e professores universitários.

Diniz e Darido (2015) também apontaram que a dança, atualmente, é um conteúdo relevante nas aulas de Educação Física, as autoras analisaram “como o conteúdo da dança é tratado nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Fundamental procurando delinear um panorama desse conteúdo em uma perspectiva nacional” (DINIZ; DARIDO, 2015, p. 354). Os objetivos, o referencial teórico e as dimensões dos conteúdos apresentaram divergências entre si, mas estavam presentes em todos os documentos analisados, “a dança ocupou um espaço significativo, permeando praticamente todos os anos escolares, com referência maior às danças folclóricas e às criativas (DINIZ; DARIDO, 2015, p. 363)”.

Assim, acreditamos que é possível a contemplação do acesso à dança na escola com o cumprimento das propostas referentes aos conteúdos específicos das duas áreas – Educação Física e Artes – estabelecidas na BNCC, juntamente com a garantia e fortalecimento da dança na formação inicial de professores de Educação Física e em programas de formação continuada para professores da educação básica. Ademais, há a expansão dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, oferecendo formações específicas na área. Dessa forma, esperamos que essa realidade se modifique. Além disso, a Lei 13.278/2016 que garante as quatro áreas da arte (dança, teatro, artes visuais e música) nos espaços escolares estabelece que as escolas têm até o ano de 2021 para se adaptarem e se organizarem para que ocorra a formação de professores ou o ingresso de novos docentes, de modo a garantir esses componentes curriculares no espaço escolar.

Ao investigar a dança vinculada às Artes, Vieira (2019) demonstra em seu estudo que ela tem uma frágil presença no processo de escolarização no Brasil. O autor apresenta diversos documentos que ressaltam o percurso histórico das artes nas escolas – Leis, Resoluções, Minutas, Diretrizes, Parâmetros e Bases Curriculares – onde fica evidente que as artes visuais¹

1 Nomenclatura utilizada, desde a LDBEN 93914/96, em substituição à terminologia de “artes plásticas”, para contemplar as transformações técnicas e tecnológicas que dizem respeito à área como conhecimento. Consideramos que esta substituição é restritiva pois visa apenas “um” produto: “a imagem” em detrimento dos processos encarnados de produzir e fazer aparecer imagens. Tal restrição traz como consequência para a formação de professores a legitimidade pedagógica de priorizar um olho descarnado para consagrar um olho

e a música são as duas dimensões linguageiras presentes nos espaços educacionais formais. A dança quase não aparece nos documentos estudados até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996.

É notório que a área de estudo da dança no Brasil está em fase de constituição, os diversos cursos de graduação em dança, tanto licenciaturas como bacharelados, criados em diferentes instituições de ensino superior do nosso país recentemente revelam essa expansão. Além disso, há sua garantia pela Lei 13.278/2016 como um complemento à LDB 9.394/1996, a qual inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Mas como a dança está chegando na escola? Com qual perspectiva? Quais concepções? Com quais profissionais? Como a Educação Física, as Artes e/ou a Pedagogia vêm desenvolvendo o trabalho com a dança na escola?

A escola, como campo de visibilidade, é um espaço para o exercício de uma vontade de verdade e, conseqüentemente, para o exercício do poder. Lugar privilegiado da morada da verdade: onde se observa, classifica, regula e mensura resultados técnicos. Nesse lugar – a escola – alguém exerce o papel de portador de uma verdade (o saber) e que, também, usa de instrumentos para que a verdade seja extraída (o poder), sendo assim, ele é um espaço do dizível e do visível (JARDIM, 2006, p. 104).

Nesse sentido, alguns pesquisadores no Brasil vêm estudando as relações entre os escritos de Michel Foucault e a dança. Entre eles, como exemplos, estão os trabalhos de Gonçalves (2009), Silva (2012), Falkembach e Icle (2014), Fantini (2015) e Correia (2015). Além dessas contribuições teórico-metodológicas relacionadas ao campo da dança, sustentadas no pensamento foucaultiano, há também quem articule seus conceitos na elaboração e realização de trabalhos artísticos, como é o caso do espetáculo de dança “Deslugares”.

O trabalho artístico realizado no referido espetáculo foi idealizado pela coreógrafa, pesquisadora, diretora e intérprete Helena Bastos com o grupo “Musicanoar” de dança contemporânea (SP).

Helena Bastos e Raul Rachou levaram para cena da dança contemporânea a visão de Michel Foucault sobre a interação entre corpo e espaço e o controle do corpo. O espetáculo foi atração do projeto “Conexões”, entre os dias 17 e 19 de maio de 2013, na Sala Renée Gumiel do Complexo Cultural Funarte em São Paulo.

Figura 1. Raul Rachou e Helena Bastos apresentam “Deslugares” na Funarte SP. Foto: Inês Correa, 2013.



Fonte: Fundação Nacional de Artes: FUNARTE. Disponível em: [http://www.funarte.gov.br/danca/visao-de-foucault-sobre-controle-do-corpo-inspira-danca-%E2%80%9Cdeslugares%](http://www.funarte.gov.br/danca/visao-de-foucault-sobre-controle-do-corpo-inspira-danca-%E2%80%9Cdeslugares%20)

racionalizado capaz de prescindir da mão/corpo. Ou seja, uma exacerbação do ideal racional de negação do corpo: o máximo da abstração em seu desejo de ocultação a todas as ambigüidades e alterações dos humores do corpo (POHLMANN, RICHTER, 2016).

E2%80%9D/

Após destacarmos produções acadêmicas e artísticas que têm como referência articulações entre a dança e os conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, propomos, neste trabalho, trazer as tecnologias de poder evidenciadas por Foucault para uma possível compreensão dos modos como a dança constitui seus processos de subjetivação. As tecnologias de poder apresentadas por Foucault são: o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder (FOUCAULT, 1979; FOUCAULT, 1988; FOUCAULT, 2006a) – que resulta em uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Para (não) finalizar, trazemos como proposta o cuidado de si como resistência aos modos de subjetivação controladores, disciplinadores e dominadores. Interrogamos a possibilidade de produção de novos modos de resistência, de (re)existência, considerando que se o corpo pode ser moldado, pode também ser maleável, elástico e plástico. Poder ser sensível, criador, inventor de seus modos de fazer/pensar dança, de viver e de ser no mundo.

O poder soberano e o ensino da dança

O poder soberano vigora nas sociedades pré-capitalistas, predominantemente nos governos monárquicos na idade média. Essa tecnologia de poder tem como uma de suas principais características o fato do estado ter o poder sobre a morte dos súditos. O estado pode deixar viver ou fazer morrer. Essas técnicas de dominação utilizadas pelo estado fazem com que o poder soberano domine todo corpo social através da brutalidade do castigo (JARDIM, 2006, p. 107). Eram utilizadas diversas formas de tortura nesse período como técnicas de sujeição e as condenações eram realizadas em praças públicas. “O poder de soberania trata-se de um poder político sem limites na relação cotidiana e, por isso mesmo, é bastante temível, pois cada um pode tornar-se para o outro um monarca terrível e cruel” (FANTINI, 2015, p. 285).

No campo da dança, no período monárquico, Fantini (2015) descreve que uma das funções do balé de corte era justamente “*ratificar o poder soberano*. Essa função de confirmação do poder real estava estritamente vinculada aos motivos políticos desenvolvidos e dançados nos balés de corte” (FANTINI, 2015, p. 284, grifos do autor). Nesse sentido, Fantini (2015) destaca três exemplos:

- (1) *no momento da escolha dos temas*, que independente se eram motivos mitológicos, políticos, romanescos ou burlescos sempre procuravam destacar a pessoa do rei. [...]
- (2) *Os cenários* também mostram seu vínculo com o poder de soberania. [...]
- (3) Outra aparição do poder soberano nos balés de corte se fez *com relação aos personagens*. O rei ou a rainha sempre desempenhava um papel de destaque e, dentro da história contada pelo balé de corte, eles sempre eram os vencedores temidos e admirados por todos (FANTINI, 2015, pp. 285-286, grifos meus).

Na mesma direção, Nunes (2015) dissertou sobre as danças de corte que aconteceram entre os reinados de Francisco I a Luís XIV, para isso utilizou como fontes primárias diversos documentos encontrados no site da Biblioteca Nacional da França, entre eles, livros, manuscritos, imagens e partituras. O autor identificou as características das danças de corte reproduzidas na França neste período.

“Política e arte andavam de mãos dadas desde meados do século XIII, quando a dança atuava juntamente com o processo político” (NEVILE, 2008, p. 1, citado por NUNES, 2015). Por meio dessas pesquisas ficou evidente o papel da dança nas cortes. Um exemplo de como a dança era utilizada para fins políticos se deu por meio do espetáculo realizado pelo rei Luís XIV, mais conhecido no mundo da dança como “O Rei-Sol”. Por meio de uma metáfora, a personagem do rei, vestido de sol, significava a vinda de novos tempos para a França após as guerras da Fronde (NUNES, 2015) em busca de “um período próspero e radiante que acabaria com a

escuridão francesa do período” (PREST, 2008, p. 234, citado por NUNES, 2015). Assim, na tentativa de mostrar que o Massacre de São Bartolomeu eram águas passadas a corte francesa recebeu os embaixadores poloneses com um espetáculo de dança.

Figura 2. Collection: Michel Hennin. Estampes relatives à l’Histoire de France



Fonte: site da Biblioteca Nacional da França, citado por Nunes, 2015.

“Além da dança, muitos outros fatores relacionados aos rituais dos eventos de Estado funcionavam como demonstração de poder entre o monarca, seus súditos e seus visitantes” (NEVILE, 2008, p. 83, citado por NUNES, 2015). Entre esses fatores estavam as vestimentas e acessórios utilizados (como podemos observar na imagem do Rei-Sol), os presentes que eram oferecidos para os convidados, o espaço arquitetônico escolhido para as reuniões e as danças executadas demonstravam diferenças hierárquicas dos participantes (NEVILE, 2008, citado por NUNES, 2015).

Dessa forma, os balés realizados na corte francesa e toda a estrutura preparada para os bailes da época deixaram evidentes o poder e a riqueza que a França possuía no período. A dança tinha um papel fundamental e estava presente em diferentes contextos e sentimentos produzidos pela corte, entre eles o antiitalianismo que fora desenvolvido pelos franceses pelo fato do elevado número de italianos inseridos na corte francesa e na tentativa de unir católicos e protestantes. A dança era uma habilidade exigida para os nobres, fazia parte da formação da nobreza, da educação por meio da aprendizagem dos passos e do controle emocional (NUNES, 2015).

Assim, é possível perceber que “o balé apresentou e representou (e ainda hoje, por vezes, apresenta e representa) os estilos de vida, a etiqueta, os comportamentos, as relações de poder e a concepção de corpo de uma determinada época” (FANTINI, 2015, p. 290). Desse modo, percebemos que o balé de corte revelava o contexto sócio-político-religioso de sua época.

O poder disciplinar e o ensino da dança

Na sociedade moderna a tecnologia de poder se modifica e passa a ser caracterizada e descrita por Foucault como sociedade disciplinar. Esse período compreende o século XVIII até a Segunda Guerra Mundial. É nessa sociedade principalmente que o poder disciplinar é exercido. Esse poder “prima pela fabricação de indivíduos úteis e dóceis, agindo por individualização, normalização e disciplinarização, ao ‘regular os corpos para melhor controlar a alma’” (JARDIM, 2006, p. 106).

Segundo Foucault

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2006a, p. 143).

Nessa tecnologia de poder, assim como na soberania, também há autoridade sobre os corpos dos indivíduos. No entanto, ela deixa de ser exercida pelos reis e passa a acontecer por meio das instituições disciplinares (fábricas, hospícios, presídios e escolas, por exemplo) as quais moldam o comportamento das pessoas para tornar seus corpos mais dóceis.

No balé clássico, por exemplo, o contexto de disciplina e controle dos corpos esteve presente por um longo período. Ele foi o modelo hegemônico e, para se dançar – a única possibilidade de dança cênica da época era o balé clássico –, era necessário a utilização de sapatilhas de pontas e de espartilhos que limitavam os movimentos das bailarinas. Além disso, havia (e em algumas instituições ainda há) a exclusão de negros e negras da cena. Mais contemporaneamente, para dar conta de um corpo magro, longilíneo e estereotipado, considerado como ideal para a dança clássica, surgiram os distúrbios alimentares. Esses fatores podem levar à submissão de regras e especificações exigidas por essa técnica de dança, obedecendo aos movimentos já estabelecidos por seu mestre, desconsiderando as memórias, escolhas e identidades dos artistas (DO NASCIMENTO, 2019).

Jardim (2006) aponta dois pressupostos presentes em toda a disciplinarização dos corpos. Em um primeiro momento é necessário agir sobre o corpo do homem, individualizando-o e objetivando-o, em um segundo momento se faz necessário “agir no interior desse indivíduo objetivado, agora medido, calculado e serializado, subjetivando-o em função da constituição de uma ética capitalista” (JARDIM, 2006, p. 108).

O autor discrimina quatro ordens disciplinares: (a) *Celular*, ou a arte de distribuição: Controle do espaço; (b) *Orgânica*: Regras e rigor. Controle do tempo; (c) *Genética*: Individualização dos corpos para melhor controlá-los. Controle por registros - Avaliações. Resolução de Exercícios; (d) *Combinatória*: “apreender os códigos para uma boa conduta e para uma proveitosa aprendizagem, respondendo às técnicas de sujeição aplicadas pela escola e corroboradas subjetivamente pelos alunos ‘melhores qualificados para a tarefa’” (JARDIM, 2006, p. 106).

Em algumas aulas instrumentistas-mecanicistas de dança é possível encontrar as quatro ordens disciplinares expostas pelo autor.

(a) A forma *celular* pode ser percebida por meio da organização arquitetônica/espacial. O panóptico de Jeremy Bentham contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento desta ordem disciplinar. Esse dispositivo arquitetônico produz a individualização dos corpos, permitindo que todos os corpos sejam visíveis para o vigia que se encontra no centro da estrutura da torre e pode, assim, controlar de forma eficiente todos os indivíduos que estão ao seu redor. Nesse sentido, propomos pensar na configuração da organização espacial de uma sala de aula de dança, a qual se organiza frequentemente com barras e espelhos.

O espelho se torna um dispositivo de controle nas relações de poder-saber entre o pro-

fessor e o aluno na escola ou entre o mestre e o discípulo, o qual, por meio desse dispositivo consegue visualizar e, conseqüentemente, controlar todos os corpos presentes na sala de aula. Além dessa relação professor-aluno, o espelho, além de ser um dispositivo de controle do professor nas aulas de dança, se torna também um dispositivo de controle de si, visto que gera, nos alunos, uma situação de autojulgamento ao policiarem seus modos de mover pelo reflexo de seus corpos.

Os participantes dessa aula têm um único objetivo: padronizar seus movimentos. As barras colocam os alunos em um lugar praticamente estático, sem grandes deslocamentos pelo espaço, de modo a facilitar o controle dos corpos. Esses dois dispositivos – o espelho e a barra – facilitam para que o mestre da dança possa moldar os corpos que dançam.

(b) A forma *orgânica* é representada em uma aula de dança tradicional-mecanicista por meio da imposição de regras muito rigorosas na organização do trabalho pedagógico da dança. O confinamento nas salas de aula, o qual muitas vezes trabalha apenas a técnica pela técnica, não produz nenhuma, ou quase nenhuma reflexão crítica sobre os fazeres na dança e também se configura como exemplo dessa ordem disciplinar. A organização pedagógica das aulas apresenta momentos específicos para realização de determinados exercícios, os quais são bem definidos e dificilmente sofrem qualquer tipo de modificação, a não ser na complexidade referente à evolução das etapas de aprendizagem. Com o tempo é possível os alunos saberem a sequência exata dos exercícios, o que passa a condicioná-los e acaba construindo uma lógica de dança única nos corpos.

(c) Como exemplo da forma *genética* os bailarinos e bailarinas acabam aceitando e corporificando “dispositivos de exigência e controle do seu corpo por parte das companhias de dança – dietas, condicionamento físico, tratamentos” (WAINWRIGHT e TURNER, 2004 citado por ALMEIDA e FLORES-PEREIRA, 2013, p. 726. Essa visão também se estende para escolas e outros espaços em que a dança se manifesta. Há controle por meio de avaliações constantes sobre o peso, a flexibilidade corporal e a força dos alunos e bailarinos, por exemplo.

(d) A exemplo da forma *combinatória* de disciplinarização dos corpos produzidos em aulas de dança propomos pensar na figura da “primeira bailarina”, ela é um “exemplo a ser seguido”, as outras bailarinas se inspiram nela e ela ajuda a reforçar a importância de todas as normas pré-estabelecidas. Outra forma combinatória disciplinar possível de se identificar na dança é a ideia de que, para alcançar o sucesso na carreira, é necessário aprender a sentir dor, o que produz o “risco diário da lesão como um sinal do hábito vocacional. Ou seja, o bailarino se lesiona, sente dor, busca ignorá-la e ir ao palco interpretar um papel emocionalmente” (BOURDIEU, 1988 citado por ALMEIDA e FLORES-PEREIRA, 2013, p. 726).

Essa lógica “evidencia o amálgama entre os saberes disciplinares e os modos de conduzir as aulas que se produzem mutuamente na prática, por meio de operações, procedimentos, sequência de ações, de intervenções, de manipulações sobre/na matéria humana (FALKEMBA-CH; ICLE, 2016, p. 630).

Para que ocorra uma aprendizagem ou assimilação dos códigos de disciplinamento, o corpo do aluno-objeto é moldado. A resposta aos dispositivos que fazem parte dos exercícios de aprendizagem e controle é esperado como o resultado que envolve todo corpo individual e coletivo, implicando um processo em que a subjetivação se dá, apesar das estratégias de ação particulares, de forma coletiva: nas maneiras de andar, de falar, de pensar, de sentir ou de todas as atitudes comportamentais que também envolve a imaginação, condicionando os afetos e fabricando sujeitos tristes, e que não possuem o “brilho nos olhos” que poderia ser comum na arte do conhecer ou da descoberta do mundo (JARDIM, 2006. p. 110-111).

Essa lógica de pensamento sobre as aulas de dança se constrói de forma conjunta com o desenvolvimento da tecnologia de poder disciplinar na modernidade. Ou seja, essa tecnologia

de poder reflete diretamente nos modos de se pensar e fazer aulas de dança em um determinado período. Entretanto, ainda estamos sentindo o impacto dessas construções. Essas lógicas estão presentes em escolas, cursos e companhias de dança até hoje. Diante do exposto, percebemos que a tecnologia de poder disciplinar acarreta na manipulação dos corpos dos sujeitos para fazerem aquilo que lhes é permitido e não o que desejam.

O biopoder e o ensino da dança

O biopoder só pode ser exercido sobre os indivíduos já disciplinados e, ao contrário da soberania, em que o soberano decidia sobre a morte dos indivíduos, o biopoder atua de forma quase que contrária, isto é, ele dá condições para garantir a vida dos indivíduos por meio de ferramentas políticas de controle sobre os corpos: controle das taxas de natalidade, longevidade e mortalidade, por exemplo. O biopoder tem como objetivo “[...] melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 1979, p. 289). O poder investe, nesse momento, sobre os corpos socializados (BRAGA e VLACH, 2004). É importante destacar que a escola, na atualidade, “opera mais em termos de controle que de disciplina, ainda que não prescindida desta” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 167).

Nesse sentido, o biopoder está voltada para a manutenção da vida das populações organizadas pelo estado enquanto corpo político. Ou seja, acarreta no “governo sobre a vida dos homens. Não basta encararmos as relações de poder como simples repressão, mas muito mais como administração das forças individuais e coletivas” (JARDIM, 2006. p. 111).

Quando falamos de governo em Foucault, entendemos como um conceito ampliado, que vai além da administração social, e contempla a própria noção do governo de si, ou seja, o que cada pessoa faz de si mesmo e, contempla, também, as suas relações com o governo dos outros. Assim, o governo conduz condutas, domina o campo de possíveis ações do outro, impossibilita o imprevisível, controla e intervém (GALLO; ASPIS, 2011, p. 171-172). O governo ou a governamentalidade tem como fim “controlar as possibilidades, determinar os modos possíveis, modular os fluxos. Não é proibição sumária, não é causar a morte” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 172). No entanto, “[é] o governo que determina as coreografias de nossos corpos, a sintaxe de nossos pensamentos, as correntezas de nossos sentimentos, governa mentalidade, governa mente. Mente” (GALLO; ASPIS, 2011, p 172).

O biopoder, segundo Gallo e Aspis (2011), é, ao mesmo tempo, individualizante e totalizante. Nessa tecnologia de poder

[c]ada corpo importa, sujeitado às intervenções estatais, abstrações/ generalizações que estão pouco se importando realmente com o que cada um deseja ser, violência econômica, política, ideológica, que sujeita as decisões científicas e administrativas determinantes. Poder pastoral da Igreja, cada ovelha e todo o rebanho, não mais restrito ao pastor, mas elevado ao Estado (GALLO; ASPIS, 2011, p 172).

Essa tecnologia de poder reflete em uma sociedade de controle, à qual é tratada por Deleuze como o resultado da crise das sociedades disciplinares. Anteriormente, na sociedade disciplinar, o confinamento era a técnica principal utilizada. Já na sociedade de controle, ao contrário de forjar moldagens sociais fixas estabelecidas pela sociedade disciplinar, são organizadas redes flexíveis moduláveis, como uma moldagem auto deformante que mudasse continuamente (HARDT, 2000 citado por PRIMO, 2005). No entanto, Deleuze afirma que algumas características presentes nas formas de controle da sociedade disciplinar permanecem na sociedade de controle.

A educação [...] se instala [...] como uma das melhores formas de controlar os discursos de verdade, além de ser, também, o meio privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos

para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle (JARDIM, 2006. p. 105).

Como exemplo, trazemos as contribuições de Barbosa e Richter (2018) para com elas destacar que a ampliação efetiva da oferta de vagas para a Educação Básica e a ampla cobertura na rede pública de ensino é muito recente, iniciou-se somente a partir dos anos 1980. A universalização do acesso ao ensino básico acarretou transformações significativas na comunidade estudantil brasileira como a heterogeneidade. A diversidade e os conflitos no interior dos muros da escola se intensificaram e houve a ampliação de problemas comuns às sociedades desiguais e competitivas (BARBOSA; RICHTER, 2018). Ou seja, na biopolítica é necessário garantir o acesso universal ao ensino, mas quais condições são oferecidas para que a escola seja um lugar potente para o pensar, viver, existir, afetar e ser afetado? A escola é uma instituição disciplinar, o que é uma contradição, pois, ao mesmo tempo, também se configura como um espaço de resistência.

Nos últimos anos, as escolas passaram a acolher mais intensamente as contradições da diversidade de valores e dos conflitantes interesses de distintos grupos sociais, assim como amplificaram uma gama de problemas comuns às sociedades desiguais e competitivas. Por outro lado, também os conhecimentos se transformaram, sofreram contestações e foram substituídos pela perda de significado social e profissional, mas também pelo impacto nas políticas de financiamento e de prestígio social e acadêmico. Cada vez mais, podemos constatar que os lugares e os modelos de produção do conhecimento alteraram-se. Mais recentemente, observamos ainda que, em face das novas orientações da esfera federal, grandes mudanças estão se configurando na oferta de cursos de licenciatura à distância.

Destacar alguns pontos desse cenário de mudanças no sistema educativo brasileiro é reconhecer que novos fatores vêm alterando radicalmente as relações de força na educação brasileira que tornam as ações formativas nas escolas, em geral, e nas universidades, em especial, mais complexas pela interrogação política se ambas as instituições educativas estão preparadas para responder às demandas contraditórias, e muitas vezes conflitantes, das rápidas e radicais transformações promovidas pelo deslizamento de valores ligados ao conhecimento, à liberdade e ao bem social para valores ligados à informação, ao mercado e o lucro (NUSSBAUM, 2010). Implica considerar que o problema educacional da formação básica e da formação docente no ensino superior é muito recente e que vários novos fatores interagem na configuração da complexidade dos desafios para aqueles que assumem essa responsabilidade.

O que ocorre no âmbito da educação reflete no ensino da dança. Traçando esse percurso histórico em torno das tecnologias de poder, pretendemos evidenciar, diante da conjuntura histórica proposta – primeiramente pelas ideias de Foucault e, posteriormente, por Deleuze – como ações educativas se organizam para a produção de corpos dóceis e, assim, compreender como a dimensão política da vida reflete na constituição de alguns dos pressupostos presentes no ensino da dança hoje. Não estamos dizendo aqui que concordamos com tais pressupostos, muito pelo contrário, a ideia é entendê-los para, posteriormente, traçarmos estratégias de subversão à organização vigente.

Assim, consideramos que o ensino da dança hoje não pode mais se pautar pela formação de um bailarino modelo, mas buscar a geração de condições que oportunizem projetos estéticos pessoais (PRIMO, 2005). Conquistar a efetiva presença da dança na escola e na universidade é fazer resistência ao sistema ao considerar, com Monteiro (2011), que um corpo que dança não pertence a um sujeito que o domina. Antes, é exatamente o oposto, já que a potência da dança sempre coloca em risco a linearidade e o domínio de um sujeito pensante e constituem uma narrativa que se expressa no próprio corpo. Um modo encarnado de pensar, de estar e agir no mundo, que não se rende às normas pré-estabelecidas. .

Estando a dança imersa nas problemáticas sobre o corpo e a vida, é também papel da dança realizar estratégias biopolíticas,

de produção da vida, tanto reproduzindo e se sujeitando aos modos de controle do **império**, quanto inventando modos de produção de novos modos de existência do poder “no” corpo. [...] Podemos pensar, por exemplo, nas condutas pedagógicas que conectam a produção de dança com o encorajamento para a vida, como fomentador e qualificador da vida. Nesse sentido, podemos observar práticas de ensino de dança que buscam ressaltar e intensificar qualidades e singularidades de cada corpo, bem como de diferentes grupos e contextos culturais (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 640).

Falkembach e Icle (2016, p. 630) traçam caminhos pedagógicos presentes nas aulas de dança que levam à subjetivação dos corpos e caminhos libertadores ao afirmarem o trabalho realizado pelos professores e professoras de dança de forma análoga ao nosso modo de pensar, ou seja, “como maneiras de dirigir, como técnicas, como modos de fazer, como operações, tecnologias; tecnologias de condução de condutas dos indivíduos, isto é, tecnologias de produção de seres humanos de determinado tipo”. Implica compreender que apresentar determinados modos do corpo aprender a pensar e agir no mundo são modos de controlar experiências de subjetivação.

O ensino da dança e o cuidado de si

De acordo com Foucault (2006b) o cuidado de si refere-se a uma ética em que há o direcionamento de atitudes para si mesmo, sem ser narcisista ou egoísta, pois sempre haverá uma ação que também envolverá o outro. Em outras palavras, a “expressão ‘cuidado de si’ indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo” (REVEL, 2005, p. 33). Podemos dizer, então, que o

“cuidado de si” se trata de um “duplo-retorno”, primeiramente um “retorno para si” e, num segundo momento, um “retorno para o outro e para o mundo”. Porém, esse “duplo-retorno” proporciona o aparecimento de uma questão de cunho ontológico, pois o sujeito, ao retornar para si, confronta-se com sua atual condição (GALVÃO, 2014, p. 159).

Gallo e Aspis (2011) entendem a relação consigo mesmo, a ética, a ideia de cuidado de si como resistência ao biopoder e à toda governamentalidade. Do mesmo modo, compartilhamos com as ideias de Falkembach e Icle (2016) que entendem as tecnologias de si, ou o cuidado de si, como uma possibilidade de resistência na dança, pois os modos de construção de práticas de dança que consideram as técnicas de si em suas pedagogias, se tornam práticas de liberdade.

Ao longo da história da dança diversos movimentos surgiram como forma de resistência à governamentalidade. A Dança Moderna, por exemplo, por meio de seus precursores, libertou as bailarinas do uso de espartilhos, possibilitando a utilização de tecidos mais leves para as apresentações e ensaios, além de questionar a utilização das sapatilhas de pontas e reestabelecer o modo de dançar próximo ao chão, descalças. Ocorreram, também, a inserção de técnicas de respiração, a queda e a recuperação, de modo a utilizar a gravidade como recurso potente aos trabalhos coreográficos, inseriu-se as torções, o centro do corpo passou a ter maior evidência e utilização para a composição de movimentos em vez das extremidades (braços e pernas) – como era predominante no balé clássico. Nesse sentido, podemos dizer que a Dança Moderna, no final do século XIX, proporcionou diversas contribuições para as rupturas referentes ao ideal de corpo construídas pelo balé clássico sendo uma pioneira da liberdade das bailarinas e bailarinos após anos de sujeições (DO NASCIMENTO, 2019).

Ainda nesse período, outros exemplos emergiram por estudiosos do corpo e da dança que podem ser evidenciados como possibilidades frutíferas de desenvolvimento de práticas

de liberdade por meio de conscientização das técnicas de si, a exemplo, as diferentes técnicas de Educação Somática – entre elas, Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, Sistema Bartenieff, Ideokinesia e o Body-Mind Centering (FORTIN, 1999; BOLSANELLO, 2005), além dos estudos de Rudolf Laban (LABAN, 1978; LABAN, 1990, SILVA 2012, FALKEMBACH; ICLE, 2016).

Contemporaneamente podemos indicar como possibilidades potentes de construções de técnicas de si o Contato-improvisação, desenvolvido por volta de 1970, por Steve Paxton (FARINA; ALBERNAZ, 2009); as danças das culturas populares que por séculos fazem resistência e se compõem como práticas holísticas (RODRIGUES, 1997; SANTOS, 2002), as abordagens contemporâneas de ensino da dança (CORRÊA; DOS SANTOS, 2014), além das propostas de trabalho desenvolvidas pelos brasileiros Klauss e Angel Vianna (VIANNA, 2005; RAMOS, 2007) e Ivaldo Bertazzo (BERTAZZO, 2016).

Entretanto, é necessário atentar-nos para as múltiplas possibilidades de conduções, entendimentos e propostas possíveis dentro das referidas práticas. Não necessariamente elas serão práticas libertadoras, assim como não necessariamente o balé clássico, por exemplo, será uma dança disciplinadora. Essas questões vão além das *técnicas em si*, mas consideram as *técnicas de si*. Não são “o que”, mas “o como” são pensadas, realizadas e vividas por professoras/as, pesquisadores/as do movimento, aluno/as e artistas. Podemos dizer, então, que as considerações presentes no conceito de tecnologias de poder de Foucault, “ao mesmo tempo em que produz[em] uma perspectiva de entendimento do ser humano a partir das técnicas de governo de si e dos outros, produz[em] uma relação inseparável entre aquilo que somos e os modos que somos governados e que governamos” (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 632).

A exemplo disso, compartilhamos a experiência relatada por Farina e Albernaz (2009) com as práticas de contato-improvisação

Na escuta da relação com outro corpo, o toque dá a direção e o ritmo da dança. As primeiras experiências com o Contact Improvisation mostraram que é difícil não sucumbir à manipulação do movimento e do outro corpo. Essa é uma intenção que custa abandonar. Custa abandonar a vontade de condução nas relações (dando pouca escuta aos espaços que constituímos e participamos), a vontade de edição do conhecimento (obviando os limites das nossas ideias e métodos nos quais esbarramos), a vontade de pedagogia sobre o outro (convencendo-nos que sabemos o que o outro precisa saber e como) (FARINA; ALBERNAZ, 2009, p. 552).

Esses são desafios presentes em todas as práticas de dança, sejam elas mais, ou menos potentes para a construção de uma ética do cuidado de si, pois nossos corpos estão tão imersos em subjetivações constantemente dominadoras e disciplinadoras que muitas vezes acabamos caindo em armadilhas que nos levam às práticas de controle social. Buscamos, como professoras/as, pesquisadores/as e artistas, o distanciamento das tecnologias de poder que produzem subjetivações deste tipo. Para tanto, torna-se cada vez mais relevante o autoconhecimento.

Mas cuidar de si é mais que conhecer[-se], está relacionado com o quanto essa prática pode ser uma estratégia de liberdade, é conhecer-se para ser protagonista no processo de subjetivação. O processo de conhecer e ampliar nossas possibilidades de movimento está conectado com o processo de ampliar nossas possibilidades de modos de existência (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 643).

Nesse sentido, essas abordagens pretendem interrogar os processos de inserção da dança no currículo por meio da crítica à escola e às formas de estruturação curriculares hegemônicas que fragmentam o conhecimento, o pensamento e o ensino, priorizando a racionalidade em detrimento do sensível e do poético (FALKEMBACH; ICLE, 2016). É cada vez mais

importante no âmbito da ação educativa valorarmos o sensível como campo de inteligibilidade de nossas possibilidades de experimentação e produção de formas de saber, pensar, investigar e conviver.

É importante salientar que para Foucault as técnicas de si “não podem ser dissociadas do cuidado de si e podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias e experiências que participam do processo de (auto)constituição e transformação do sujeito” (NARDI; SILVA, 2005, p. 97). Ou seja, a experiência dinâmica do corpo no mundo permite a ampliação de movimentos intimamente vinculados ao alargamento dos desejos. Tal permissão favorece não acomodar-se aos consensos e padrões pré-estabelecidos. Desse modo, emergem movimentos de expandir-se que implicam uma ética de inquietar-se consigo, ou então, nos termos de Falkembach e Icle, (2016, p. 644), “ensinar dança implica convocar a se inquietar”.

Considerações Finais: caminhos para resistir, re (existir), viver e ser. Dançar..

Modos de pensar e agir do corpo são modos de subjetivação que “podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas” (MANSANO, 2009, p. 114). Neste sentido, cooperam também para a produção de pedagogias da dança, de modos de fazer/pensar o ensino da dança e os corpos dos alunos e das alunas na escola, dos professores e professoras em formação na universidade ou das bailarinas e dos bailarinos no campo profissional na contemporaneidade.

Nesta consideração, compartilhamos com Jardim (2006, p. 104) que o espaço pedagógico é uma rede de dominação relacional estabelecida como “condição de possibilidade de formação, reprodução, produtividade e resistência aos enunciados, tanto de ordem econômica, quanto de ordem social e cultural”. Talvez, diante do percurso histórico do ensino da dança e do impacto das tecnologias de poder na produção de sujeitos e nos corpos dos indivíduos apontados por Foucault, seja necessário resistir e reivindicar outros modos de conceber o corpo em sua potência de dançar. É pelo caminho aberto por Foucault que podemos pensar o corpo como potência, pois se o corpo é passível de ser disciplinado é porque apresenta uma potência quase infinita de elasticidade (MONTEIRO, 2011).

Assim, no campo da educação, não se trata de negar as apropriações encarnadas do capitalismo, do mercado e da docilização dos corpos. Porém, Foucault permite considerar que todo poder opera por resistência, ou seja, não há formas de poder que não apresentem formas de escapatória, de diferenciação. São estas formas de diferenciação que potencializam a maleabilidade do corpo e, conseqüentemente, seus modos de resistir. Implica ao pensamento educacional considerar outro modo de pensar o corpo que não o faz submisso, apesar das suas possibilidades de submissão. Resistir é uma ação política em direção a outras possibilidades de conviver e existir no mundo comum.

Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir (GALLO; ASPIS, 2011, p 172).

Talvez, com Gallo e Aspis (2011, p. 177), tenhamos que considerar formas educacionais de escapar e promover “movimentos microscópicos de fissuras escapantes”. Uma das formas de resistência é a tentativa diária de escapar das amarras produzidas por esses sistemas de subjetivação dominadores e repressivos. É escapar dos modos de fazer danças que apenas insistem em sequências instrumentais-mecanicistas e encontrar saídas em um pensamento coletivo acolhedor da potência dançante do corpo. Um pensamento que priorize nos movimentos do corpo as fugas, a imaginação, a potência poética do corpo instaurar narrativas e promover outros modos de perceber e produzir o real. Um pensamento que considere escapar das formas idealmente pré-estabelecidas de fazermos dança.

Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável. Fazer vaziar os fluxos, fazer vaziar os mecanismos de controle. Ainda que hajam sempre recapturas, as fugas são necessárias (GALLO; ASPIS, 2011, p. 174).

Assim, pensar/fazer a dança a partir da plasticidade ou elasticidade do corpo pensante torna-a uma potente forma de (micro)resistência para rompermos com a sujeição dos corpos produzida pelas tecnologias de poder vigentes em nossa sociedade, pois a dança tem a capacidade de aprimorar, aprofundar e recriar as relações tanto no plano da singularidade como no da pluralidade do coletivo. A dança permite ao corpo buscar outras relações consigo, com os outros e com o mundo. Assim, pela ação singular do corpo dançante, podemos constituir uma visão plural de mundo, uma visão que pode construir corpos autônomos em seus movimentos de liberdade no e com o mundo. A liberdade, aqui, emerge como ação política encarnada que abriga, nela mesma, um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo (FOUCAULT, 2004) e autonomia como “um sujeito que se inventa livremente” (BRANDÃO, 2015, p. 284).

Todavia, ainda é comum nos depararmos com as características e atitudes aqui descritas em aulas de danças instrumentais-mecanicistas, pois muitas vezes acabamos por reproduzir os mesmos modos de fazer, sem pensarmos o porquê estamos fazendo. Entender a constituição do percurso histórico das tecnologias de poder pode nos ajudar a afinar e transformar nosso olhar para as práticas pedagógicas em dança. Exige compreender a relevância educacional de promover outras formas de subjetivação do corpo que permitam considerar, nos movimentos de ensinar e de aprender, afetar e ser afetado. O corpo se constitui na afecção e, assim, “dizer que não há sentido em falar do corpo, a não ser pela relação que este estabelece com o mundo a partir de sua sensibilidade, é dizer que, sem afecção, não há corpo propriamente dito” (MORAES, CARDOSO-MANSO, MONTEIRO, 2009, p. 787). Supõe considerar com Gallo e Aspís (2011), não saber o que esperar. Nada esperar. Não esperar.

É sair do lugar seguro da transmissão desencarnada e fazer uma ação que vá muito além daquilo que já se sabe. Agir na direção de um esboço, rumo a uma criação, uma invenção. Iniciar um exercício, um movimento, um gesto. Fazer algo que não seja apenas para prever uma consequência imediata. A docência não é como muitos gostariam, uma aplicação de soluções pré-fabricadas, mas uma ação que coloca no meio, que exige julgar e tomar decisões em ato, na potência concreta da situação (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 48).

Nesse sentido, é possível pensar técnicas previamente codificadas que fujam das sujeições dos corpos? Como podemos pensar em danças subversivas? É possível propor danças que vão na contramão da vigilância autoritária, da hierarquia, da disciplina e do controle dos corpos? É preciso pensar em danças que não limitem esses corpos, mas ao contrário, deem possibilidades de “descontrolá-los”. É possível produzir assim novas formas de dançar, combatendo o que Gallo e Aspís (2011) denominaram como a biopolítica-vírus?

Contra vírus à governamentalidade na escola: multiplicidade. Amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Fazer proliferar. Rizomar. Como grama, crescer pelo meio, ocupar os espaços com o múltiplo, conjurando o uno. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um “não sei onde”, seguramente (GALLO; ASPIS, 2011, p. 178).

Ter a dança que acreditamos ser possível na escola, na Educação Física ou nas Artes, é não saber exatamente para onde podemos ir. Assim, é ir além dos conteúdos específicos da área que, obviamente, são muito importantes, mas ter a dança na escola é, também, aprender

diariamente com a dança diferentes modos de pensar a Educação, a potência do corpo, as relações, os desejos, as angústias, as dificuldades e as diferenças.

Consideramos, assim, que aprender com a dança, com a potência do corpo dançante na escola e na universidade, é promover modos de, educacional e artisticamente, resistir aos tempos sombrios que nos assolam com os atuais avanços da debilidade do pensamento ou da indignância intelectual que, antes de ser o produto de uma deplorável disfunção de nossa sociedade, vem se convertendo em uma condição necessária para sua própria expansão.

Referências

ALMEIDA, D. D.; FLORES-PEREIRA, M. T. As Corporalidades do Trabalho Bailarino: Entre a Exigência Extrema e o Dançar com a Alma. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, art. 5, pp. 720-738, Nov./Dez. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Formação de professores para a Educação Básica: tensão entre limites e possibilidades. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 31-53, 2018.

BERTAZZO, I. **Corpo vivo: reeducação do movimento**. Edições Sesc, 2016.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 89-96, 2005.

BRAGA, S. R.; VLACH, V. Os usos políticos da tecnologia, o biopoder e a sociedade de controle: considerações preliminares. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, v. 8, 2004.

BRANDÃO, R. T. P. Foucault e o cuidado de si: os caminhos prováveis de uma subjetividade contemporânea autônoma. In: **Anais do Seminário dos Estudantes de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos**, 11ª edição, 2015. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/04/Ramon-T.-P.-Brand%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 09/01/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, 2016.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 519-528, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, J. F.; DOS SANTOS, V. L. B. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies]**, v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014.

CORREIA, P. P. Performances de um corpo infame: dança e cultura. **ARTEFACTUM – Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2015.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Ed. 34,

1992.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015.

DO NASCIMENTO, D. E. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. **Revista da FUNDARTE**, v. 37, n. 37, p. p. 160-173, 2019.

FALKEMBACH, M. F.; ICLE, G. Corpo-Espaço: heterotopia e dança. In: **VIII Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FALKEMBACH, M. F.; ICLE, G. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>>. Acessado em: 06 jan. 2020.

FANTINI, W. S. A dança do rei: o balé de corte e o poder de soberania em Foucault. **Holos** (Natal. Online), v. 1, p. 280-290, 2015.

FARINA, C.; ALBERNAZ, R. Favorecer-se outro. Corpo e filosofia em Contato Improvisação. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 3, p. 543-558, 2009.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, p. 40-55, 1999.

FOUCAULT, M. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V). p. 267.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Biopolítica-vírus e Educação-governamentalidade e Escapar e.... **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, p. 167-179, 2011.

GALVÃO, B. A. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014.

GONÇALVES, T. Arte e poder: relações entre corpo, dança e política. In: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas**, São Luís: Maranhão, 2009.

JARDIM, A. F. C. Michel Foucault e a educação: o investimento político no corpo. **UNIMONTES Científica**, v. 08, p. 103-117, 2007.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MONTEIRO, A. C. L. Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 2, São João del-Rei, agosto/dezembro 2011, p. 189-195.

MORAES, M.; CARDOSO-MANSO, C.; LIMA-MONTEIRO, A. Cl. Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais. **Universitas Psychologica**, v. 8, n. 3, p. 785-792, 2009.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N.. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. **Foucault e a Psicologia**, p. 93-105, 2005.

NUNES, B. B. **As danças de corte francesa de Francisco I a Luís XIV: história e imagem**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2015.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

POHLMANN, A. R.; RICHTER, S. R. S. O Poder Ficcional das Linguagens Plásticas: Afinidades entre os Processos de Criação na Arte e na Pedagogia. In: SENNA, Nádida da Cruz; SILVA, Ursula Rosa da (Orgs.). **Visualidade e cotidiano no ensino da arte**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. p. 27-37. Ebook - (Coleção Desenredos; vol. 11).

PRIMO, R. Ligações da Dança Contemporânea na Sociedade de Controle. In: Roberto Pereira; Sílvia Soter. (Org.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

RAMOS, E. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. Summus Editorial, 2007.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2005.

RODRIGUES, G. **Bailarino, Pesquisador, Intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

SILVA, C. S. O movimento como dispositivo de poder. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia**, v. 1, p. 40-53, 2012.

UGAYA, A. S.; GALLARDO, J. S. P. Dança nas aulas de Educação Física: a percepção de professores supervisores do PIBID. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 9, n. 1, 2018.

VIANNA, K. **A dança**. Summus Editorial, 2005.

VIEIRA, M. S. **História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira**. Editora Appris, 2019.