

Dança e Currículo: o corpo na escola

Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory
Universidade do Estado de Mato Grosso
kassiafiliagi@gmail.com

Naine Terena de Jesus
Universidade Federal de Mato Grosso
naineterena@gmail.com

Resumo

Este texto propõe problematizar as relações entre o currículo e a escola, esta última, como dispositivo disciplinador dos corpos que pode, quiçá, restringir possibilidades de expressões outras nos *espaçostempos* da dança. A escrita deste texto foi movimentada a partir de uma sessão de Cineclube do projeto “Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo” onde foi apresentado o filme Billy Elliot. Dentre os filmes pensados e selecionados pela equipe proponente do projeto, Billy Elliot apresenta pontos de discussões que produziram narrativas por parte dos *praticantespensantes* quanto à rigidez do currículo instituído na escola, que se fecha para as potencialidades, os sonhos e as realidades dos alunos, em especial nas atividades de dança, que está engessada, esquadrinhada e delimitada às produções coreográficas para eventos e datas comemorativas no calendário escolar. Consideramos que quase tudo ainda está para ser feito e pensado na dança escolar. Ao apresentarmos um filme como Billy Elliot à professoras e professores das redes públicas de ensino e problematizarmos com eles questões que, muitas vezes, passam ao largo do currículo instituído na escola, estamos oportunizando que novos acontecimentos sejam possíveis. A sessão do cineclube de 22/11 movimentou pensamentos no sentido de repensar a consistente construção histórica que reforça a problemática apresentada neste texto.

Palavras-chave: Corpo; Educação; Currículo; Dança.

*“O que nós estamos produzindo? Desejos mesmos ou...
O que nós estamos fazendo despertar nos nossos alunos, nos nossos Billys? [...] Seus desejos mesmos ou os desejos que nós adultos, experientes, responsáveis, sérios, profissionais...
O que nós desejamos pra eles?
O que a sociedade deseja pra eles?”
(M. M. C. M.)*

1. Introdução

Billy, que é referenciado na narrativa da epígrafe, é o personagem central do filme Billy Elliot¹. O garoto de 11 anos de idade vive em uma pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento de seus familiares são as minas da

¹ BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Nacionalidade: Reino Unido. Gênero: Comédia dramática (111 min), 1999.

cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, que tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé, que vê em Billy a disponibilidade para tornar-se outro, pela experimentação de outros possíveis através da dança, ele resolve, então, pendurar as luvas de boxe e se dedicar de corpo e alma à dança, mesmo tendo que resistir a contrariedade de seu irmão e seu pai em sua nova atividade.

O filme Billy Elliot, foi projetado no dia 22 de novembro de 2016, em uma das sessões do Cineclube organizado pelo AIE (Ateliê de Imagem e Educação) e pelo projeto “Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”². O projeto em questão, tem como proposta,

[...] problematizar concepções de infâncias e diferença a partir de imagens e sons produzidos no cinema, oportunizando aos *praticantespensantes* do cotidiano educacional pensarem de forma diferente aquilo que vem sendo *pensadopracicado* na educação escolar (MALDONADO, 2015, p. 08, grifos da autora).

As sessões do Cineclube são divididas em dois momentos: num primeiro momento os participantes assistem aos filmes que são selecionados a partir da temática desenvolvida no cineclube. Esses filmes, que apresentam imagens, narrativas e sons que provocam o nosso pensamento e que se afastam da pretensão de representar na mesma medida em que se constitui como potência criadora, são concebidos, no projeto, como *intercessores*, cristais ou germes de pensamento, conforme Deleuze e Guattari (2010) nos inspiram a conceber.

Para eles, o essencial para o pensamento pensar são os intercessores. Deleuze (1992) nos diz sobre os intercessores:

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

Desta forma, neste primeiro momento, o pensamento é forçado a pensar e problematizar o cotidiano da escola, o currículo instituído hegemonicamente, as

² Ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), *campus* universitário de Cáceres.

concepções de infância e a diferença, a partir de nossos intercessores – as narrativas, imagens e sons produzidos pelos filmes apresentados nas sessões de Cineclube. No segundo momento, a partir das exhibições dos filmes, é iniciada uma conversa com os professores da rede pública de ensino, concebidos, na pesquisa, como *praticantespensantes*³ dos cotidianos. A conversa acontece a partir das narrativas dos participantes sobre as impressões, emoções e experiências produzidas pelo filme.

A escrita deste texto foi movimentada a partir da sessão do dia 22 de novembro de 2016, na qual foi apresentado o filme Billy Elliot. Esta sessão fez parte da segunda etapa do projeto, a qual tinha como tema: “Diferença: gênero, sexualidade e deficiências”. Dentre os filmes pensados e selecionados pela equipe proponente do projeto, Billy Elliot apresenta, além das questões de gênero e sexualidade, pontos de discussões que despertaram sensações de impotência por parte dos *praticantespensantes* quanto à rigidez do currículo instituído na escola, que se fecha para as potencialidades, os sonhos e as realidades dos alunos.

A partir da conversa produzida nesse *espaçotempo*, é que este texto pode ser pensado como um ensaio para problematizar as relações entre o currículo e a escola, esta última, como dispositivo disciplinador dos corpos que pode, quiçá, restringir possibilidades de expressões outras nos *espaçostempos* da dança.

2. Os personagens conceituais e o movimento da escrita

Propõe-se a escrita deste texto enquanto ensaio que movimenta-se a partir de narrativas de *praticantespensantes* da educação (nossos personagens conceituais) que contribuirão com esta experiência.

Referimo-nos a ideia de experiência numa perspectiva foucaultiana, que Walter Kohan (2005) explicita e dialoga ao escrever seu texto *Experiência e verdade* (2005):

Saímos transformados desta escrita. Não somos os mesmos de quando começamos. No início, não sabíamos exatamente o que escrever, como fazê-lo. Tínhamos algumas intuições, certos escritos prévios e uma profunda inquietude a respeito do tema que iríamos abordar. A inquietude, posterior à experiência da

³ De acordo com Alves (2000a), a junção das palavras foi a melhor forma que encontrou depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade.

escrita, multiplicou-se, aguçou-se. Assim acontece com a experiência (KOHAN, 2005, p. 14).

Assim, compreendemos que a transformação acontece a cada escrita e a cada encontro. A inquietude prevalece acompanhada do incômodo e do desconforto. Possivelmente após a escrita deste texto, assim permanecerá. Sem conformismos. São múltiplas as transformações, tanto nas relações que estabelecemos com os intercessores, com os personagens conceituais, como nas relações que estabelecemos conosco. A única certeza que se têm, é que nada se manterá como antes.

Da mesma forma, acreditamos, quiçá, que a experiência aconteceu para os *praticantespensantes* da educação. O encontro com os intercessores no Cineclube, movimentou o pensamento dos mesmos a pensarem sobre o que vivem em seus cotidianos, produzindo narrativas sobre os *espaçostempos dentrofora* da escola.

Nilda Alves (2000b) nos indica caminhos para compreendermos a importância do que ela chama de “cultura narrativa”, pois ao construirmos uma narrativa sobre algo, podemos repeti-la em *espaçostempos* múltiplos garantindo assim, uma maior durabilidade aos conhecimentos produzidos. A autora ressalta ainda que:

Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos (ALVES, 2000b, p.15).

Nesse movimento, as narrativas dos *praticantespensantes* da educação permitiram-nos problematizar as relações que envolvem o currículo e a escola. Relações que podem gerar ou restringir possibilidades de expressões outras nos *espaçostempos* da dança. A partir das narrativas, nos propomos movimentar nosso pensamento sobre esta temática que, para além da “beleza artística” vista na dança, possui suas dores, negações e limitações no currículo e na escola.

Buscamos também movimentar nossos pensamentos a partir da leitura de Boaventura de Souza Santos (2004), quando o autor pressupõe que estamos regressados “à necessidade de perguntar pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante” (SANTOS, 2004, p. 18).

A provocação nos faz refletir sobre o local da ecologia dos saberes na educação contemporânea. Cunhada por Santos (2004), a ecologia dos saberes constitui-se de um conjunto de epistemologias acerca dos diversos saberes, que por vezes é excluído da ciência moderna. Em suma o autor propõe que os múltiplos saberes sejam valorizados, bem como, o espaço da educação, que é um dos palcos que necessita urgentemente pensar essa valorização.

Em nosso caso, nos reportamos para a ecologia dos saberes, para nos auxiliar a pensar a dança na escola enquanto uma forma artística, a partir das narrativas dos professores no cineclube, e como ela se faz relevante para o ser humano, considerando que a dança permite que o aluno perceba o mundo que o cerca e a si mesmo, transformando assim as suas relações sociais.

3. Escola, currículo e dança: Enquanto isso nas coxias...

Antes de mais nada, justificaremos a analogia que faremos às coxias. Para quem conhece o mundo artístico, em especial o teatro e a dança, sabe o que é uma coxia e o que ela representa para um artista. A coxia é um espaço situado dentro dos palcos, mas não utilizado para a cena das apresentações. É um espaço onde os artistas se posicionam e se preparam para entrar em cena. Nas coxias encontramos sentimentos, expressões e um “mundo real” se comparado ao mundo encenado. Um mundo cheio de expectativas, mas também cheio de dores, lágrimas e frustrações. Assim são os bastidores da vida de um artista, cheio de dores e delícias.

Problematizando as coxias de um espetáculo, propomos aqui o mesmo olhar para o currículo e a escola, questionando: Quais relações de saber e poder existem no momento de pensar/propor as apresentações de dança nas datas comemorativas da escola? Como nós professores acionamos dispositivos na maquinaria escolar para produzir nossos alunos? Quais as dores e delícias são vivenciadas pelos alunos? São questões que nos movimentam, nos tocam, nos constituem enquanto *praticantespensantes* da educação.

Problematizar significa criar conceitos. Na perspectiva deleuziana, criar conceitos significa “[...] chamar nossa atenção para certas coisas [...]. Um conceito não diz arrogantemente ‘é assim’, mas provocativamente pergunta ‘e se fosse

assim?” (TADEU, 2002, p. 53). Desta forma, nos propomos problematizar o currículo e a escola, a partir de questões que passam pelos estudos de Foucault em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1999) e se estendem aos estudos de currículo de Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 1999; TADEU, 2002).

Para Foucault (1999), a escola é uma das diversas instituições disciplinares que redescobrem o corpo como objeto e alvo do poder. Nela, uma maquinaria se coloca em funcionamento para esquadrihar o tempo, o espaço e o movimento, produzindo corpos disciplinados. Ao entrar nessa maquinaria disciplinar, como nos colégios, quartéis, prisões, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula, o recompõe [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1999, p.119). Esses corpos disciplinados, tem em si impressas as marcas do que a sociedade almeja para o indivíduo.

Fernandes (2005), salienta que estes corpos dóceis, submissos, são vistos no dia a dia apenas como um objeto. A autora ressalta esta identificação dizendo que usamos o corpo para proferir uma palestra, para ir a um congresso, para estudar, para fazer compras, para falar ao telefone, e devemos, minimamente, cuidar deste mesmo corpo. Ao entrelaçar as palavras de Fernandes, com as de Foucault, verifica-se as complexas relações sociais que se inscrevem no corpo e em como somos cada vez mais levados a movimentar nossos corpos de acordo com os padrões sócio-culturais instituídos na sociedade, embora diferentes correntes e movimentos sociais estejam imprimindo no corpo, seu manifesto de liberdade de expressão⁴.

Partindo destas concepções, indaga-se sobre as possibilidades de se pensar o ensino da dança considerando o modelo disciplinar que a escola agrega. Neste sentido, faz-se necessário problematizar as formas de ensino da dança na escola, para então forçar nosso pensamento a pensar possibilidades de expressões *outras*, singularidades e processos de desterritorialização.

Ainda questionando os processos de subjetivação dos sujeitos na dança escolar, outras questões são levantadas: Como o currículo constitui os sujeitos que

⁴ Fernandes (2005) na mesma obra salienta que justamente as culturas que impuseram ensinamentos de que o corpo é impuro e deve ser devidamente adestrado, preocupam-se nas últimas décadas em estudar a performance e o corpo, o que é uma contradição. Podemos dizer que estamos num momento de contradições: ao mesmo tempo em que se tenta monopolizar, dominar, apreender, busca-se libertar, manifestar, fugir aos padrões sociais.

habitam corpos no cotidiano escolar? Como a escola, sendo uma instituição disciplinar, captura corpos nas atividades de dança?

A partir destas questões levantadas será abordada neste texto, uma das principais inquietações que pode estar relacionada a esta problemática: o modelo de currículo instituído nas escolas que engessa, esquadrinha e delimita as *possibilidades outras* de ensino da dança, limitando-a às produções coreográficas para eventos e datas comemorativas no calendário escolar.

3.1 Escola, currículo e dança: o que as vozes nas coxias dizem?

Conforme foi apresentado no início deste texto, nossos personagens conceituais para esta escrita são as narrativas dos *praticantespensantes* – professores da rede pública – produzidas nas conversas compostas após a apresentação do filme Billy Elliot. Para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as conversas, são o ‘locus’ de onde surgem as imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais. O valor de uma conversa, para Larrosa (2003), não está no fato de que, ao final, se chegue ou não a um acordo. A conversa é permeada por diferenças. “A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não dissolvendo-as... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...” (LARROSA, 2003, p. 212).

Após a exibição do filme, abriu-se espaço para uma conversa entre os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares. Uma das professoras proponentes do projeto, iniciou a conversa, levantando uma provocação aos professores presentes:

O que nós estamos produzindo? Desejos mesmos ou... O que nós estamos fazendo despertar nos nossos alunos, nos nossos Billys? [...] Seus desejos mesmos ou os desejos que nós adultos, experientes, responsáveis, sérios, profissionais... O que nós desejamos pra eles? O que a sociedade deseja pra eles? (Professora proponente M. M. C. M.).

A provocação levantada pela professora, baseou-se na história do garoto Billy Elliot, que busca realizar o sonho de estudar balé em uma escola de dança conceituada. O filme, não retrata o cotidiano de uma escola convencional, de ensino básico. Mas retrata a relação de uma professora de dança com um garoto, cujas habilidades são percebidas e desenvolvidas a partir do encontro em um *espaçotempo* fora da escola.

Tais provocações suscitaram pensamentos nos professores durante o cineclube e em nós, no período da escrita deste artigo. Nossa reflexão perpassou na potência que a provocação da professora M.M.C.M nos trouxe, sobre como é preciso se ater ao dispositivo que constitui a escola e frisar algumas questões referentes as infâncias. O questionamento da professora M.M.C.M: "*o que a sociedade deseja para eles?*", nos permite forçar o pensamento a pensar sobre qual o papel assumido pela escola e nos coloca a traçar uma breve explanação sobre a instituição escolar e o conceito de infância, para seguir adiante com todas as indagações aqui propostas.

É preciso lembrar que o dispositivo escolar é uma instituição social que carrega contextos e heranças históricas de diferentes períodos e processos culturais que o torna um espaço não somente de aprendizado intelectual, mas de domesticação e preparação do indivíduo para desempenhar funções no mundo social da indústria e do trabalho.

Probst e Kremer (2012) realizaram uma revisão bibliográfica sobre a constituição escolar, de onde retiramos algumas ponderações importantes para se pensar sobre a escola e como ela atua na domesticação dos corpos de seus alunos. Segundo os autores, existe um longo caminho percorrido pela escola para se tornar o espaço que é constituído hoje.

Na Idade Média, a educação pautava-se no contexto familiar e a criança não era foco de preocupações. A partir da Renascença, a educação do corpo se torna uma preocupação e nesse período são difundidos processos sociais para apropriação pedagógica do corpo da criança, imprimindo nele comportamentos e maneiras de conduta, sedimentando costumes e gestos considerados próprios à boa educação das crianças. Na Renascença, segundo Probst e Kraemer (2012), se começa a pensar o conceito de criança com características próprias e necessidades diferentes dos adultos.

Com o Pensamento Iluminista, ocorre o processo de racionalização do corpo, difundido por meio do desenvolvimento da ciência médica, reforçado pela compreensão do modelo cartesiano. Na Modernidade, conforme Foucault (1999), a sociedade passou a se interessar pelo corpo e as instituições, como a escola, tornaram-se lugares de criação de "corpos dóceis". Isso por que, neste período, vislumbra-se o corpo como fonte de riqueza na produção econômica e objeto de

poder, pois, corpos domesticados, estariam preparados para o desempenho de variadas funções no mundo social da indústria e do trabalho.

Para este disciplinamento diversos mecanismos estão dispostos dentro do currículo e das práticas pedagógicas, e até mesmo, no conceito do que é ser criança e de se pensar o lugar da criança na sociedade. Sobre a criança e as infâncias, Larrosa (2000) relata que nosso mundo está permeado de saberes que já capturaram a infância e por isso vemos em todos os lugares, um mundo que se dedica a infância (e não às infâncias). "Podemos ir a lojas e encontraremos roupas de crianças, brinquedos de crianças, objetos para o quarto das crianças" (LARROSA, 2000, p. 183).

Esse modelo de infância que deve ser moldado a partir dos dispositivos disciplinadores, é também enfatizado por Sarmento (2003), que considera como sendo uma administração simbólica da infância, onde se configura uma infância global, na qual aparentemente existe apenas uma infância no espaço mundial, em que as crianças partilham do mesmo gosto, ou seja: deve-se ter um padrão de indivíduo com corpos dóceis e pensamentos focados nas funções do mundo social da indústria e do trabalho e toda criança deve desde cedo enquadrar-se a ele, compartilhando dos mesmos gostos, anseios, brincadeiras e vivências.

Partindo para as reflexões dos professores durante o Cineclube, o questionamento realizado pela professora M.M.C.M, despertou a problematização acerca do desafio em torno do que tem sido produzido dentro da escola, nos cotidianos dos professores e alunos. A fala de M.M.C.M, chamou a atenção dos participantes desta sessão, principalmente quanto aos sonhos que se produzem no espaço escolar e que, ao mesmo tempo, não se sustentam devido a organização curricular instituída, a qual engessa e esquadrinha as práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* do cotidiano. Nesse sentido, uma das professoras participantes expôs a dificuldade que a sua escola encontrou, após a finalização do Projeto Mais Educação do Governo Federal, em que aconteciam aulas de dança.

[...] Nós tínhamos professores contratados pra dança, esporte e que foge dessa rotina de currículo dentro da sala de aula. E esse foi um trabalho feito nas escolas, acredito que não só na nossa escola, mas na maioria das escolas. E que acabou dentro da escola e aquilo lá é crítico pra gente. Ele gera nas crianças, sonhos, desejos e tal... **E foi uma coisa que acabou e a escola fica limitada nisso, a contratar um profissional habilitado naquela área. Especificamente naquela área.** E que eu vi esses sonhos fracassar dentro das escolas e a gente não pode fazer nada, né? Muitos alunos já estavam dançando e a gente fica limitado na escola, quando vai fazer uma apresentação para o dia das mães, como vocês já citaram aqui e aí você vai lá e ensaia bonitinho com as crianças. Eles dançam e

tal... Não sei o que... Mas a gente sabe que muitas daquelas crianças, elas se destacam nessas pequenas danças, até mesmo em eventos esportivos dentro da escola e que a gente fica limitado. (Professora participante M., grifos nossos).

Pode-se destacar nessa fala, alguns pontos de discussão pertinentes às problemáticas levantadas neste texto, em especial o trecho grifado, onde ela diz que *a escola fica limitada nisso, a contratar um profissional habilitado naquela área. Especificamente naquela área para ensinar a dança*. Dentre os pontos de discussões que esta narrativa nos suscita, propomo-nos a pensar o que 'cabe e ao que não cabe' no currículo escolar. Para problematizar este ponto, recorreremos ao texto de apresentação do projeto Mais Educação⁵:

A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas. É desejável que os conteúdos da base nacional curricular, Lei 9.394/96 (LDB), dialoguem organicamente com temas estruturantes e contemporâneos para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática (BRASIL, 2017).

Neste contexto, com o fim do projeto, finda-se também o pensamento de rompimento com os muros escolares e de possibilidades criativas do corpo, pois, as atividades de dança constituíam um espaço fora das disciplinas curriculares. Findaram-se também as possibilidades de o aluno expandir o domínio do seu próprio corpo, ou como escreve Fernandes (2005, p.21), delimitou-se a possibilidade de "o corpo se constituir em nosso lugar portátil, uma espécie de último refúgio, autônomo e flexível, ao invés de autômato e congelado".

O encerramento de atividades como esta, que fogem ao que está pautado no currículo, acarreta também na impossibilidade de expressão para além do que está proposto na carga horária curricular, já que o professor está quase sempre envolvido e impregnado das propostas já estabelecidas de ensino. Para se pensar nesta questão, recorreremos novamente às problematizações realizadas por Santos acerca da ecologia dos saberes e a pauta da educação. Ao abordar o tema, Santos (2002) afirma que se faz necessário pensar na emancipação social, e nesse arcabouço, a educação necessita proporcionar a autonomia do educando e dos educadores.

Outro ponto de discussão parte de Isabel Marques (2007), grande estudiosa da dança na escola, que levanta o questionamento de que "Por que será que a

⁵ <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> .

dança raramente faz parte, de maneira contínua e sistematizada, de nosso sistema escolar?” (MARQUES, 2007, p. 17). Ou seja, diante da dificuldade que a professora coloca sobre a limitação da escola em contratar um profissional da área para ensinar a dança na escola, Marques vem problematizando sobre quem estaria habilitado para ensinar a dança na escola, que por consequência, acarreta na dificuldade de se manter um ensino contínuo no currículo escolar.

A autora propõe lançar olhares não para este campo minado, que infelizmente, vem se (de)formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, mas para a pluralidade que tem marcado as atividades de dança e ensino no país:

Diferentes modalidades e formas, produções artísticas, propostas educativas, locais de realização, apoios se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, se entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela (MARQUES, 2007, p. 16).

Em meio a essa diversidade, faz-se necessário questionar a concepção de currículo instituído hegemonicamente na escola. Trata-se de um currículo que delimita modalidades e formas de expressão, que prioriza certas produções artísticas em detrimento de outras, que não está preparado para propostas educativas que rompam com os espaços e tempos da escola, que nega a diferença, as infâncias, as culturas, os gêneros e as sexualidades que constituem os corpos que o habitam.

Este tema está em evidência no atual momento político do país, principalmente por que estamos diante de uma proposição de reforma curricular do ensino médio (o que não ganhará um debate neste texto, mas merece profunda reflexão, pois segundo diferentes especialistas, reforça ainda mais esse pensamento hegemônico que permeia a escola brasileira). Mesmo não abordando a reforma curricular, não nos subtrairemos de problematizar as questões que envolvem a criança, os gêneros e a sexualidade que constituem os corpos que o habitam.

Sobre a infância, Larrosa (2000) chama a atenção para o discurso de infância vinculado a carência, incompletude e inconsistência:

A extrema vulnerabilidade do recém-nascido torna absoluto o nosso poder, que nele não encontra nenhuma oposição. Sua extrema simplicidade torna absoluto o nosso saber, que nele não encontra nenhum obstáculo. Podemos sem nenhuma resistência projetar nele nossos desejos, nossos projetos, nossas expectativas, nossas dúvidas, nossos fantasmas (LARROSA, 2000, p.186).

Larrosa (2000) nos leva a pensar na soberba de nosso saber e na arrogância de nosso poder. Para ele, a criança é um enigma que as ciências humanas e sociais se debruçam com a pretensão de desvendar. Essa pretensão cria saberes e poderes sobre a infância constituindo um caminho reto, cinza e único para ser por ela percorrido. O alerta trazido por Larrosa nos leva a questionar: Como queremos constituir nossas crianças? Levando-as a seguir esse caminho que a leva a um destino já traçado de antemão, ou, garantindo-lhes a oportunidade de criar caminhos outros? Caso optemos pela segunda alternativa, uma desconstrução do “eu soberano” que nos habita precisa ser iniciada. Desconstruir saberes, poderes, gestos, atitudes pode nos levar a ter uma outra relação com o corpo, passando pela possibilidade permitir que expressões singularidades aconteçam no cotidiano escolar, garantindo a existência de multiplicidades, em contraposição às homogeneidades que resistem e persistem. Para Larrosa (2000), com o nascimento de uma criança, nasce também um outro entre nós. Esse outro pode ser constituído a nossa imagem e semelhança, tendo os dispositivos disciplinares como mecanismos de controle, ou podem continuar enigmas que, nos encontros com o mundo, criam seu corpo como obra de arte, garantindo uma outra estética para a existência. Billy, do filme, produziu a sua obra de arte!

Produzir outra estética da existência passa, assim, pela produção de um outro corpo. Este outro corpo possível, deixa de ser movido apenas pela razão e pela disciplina, passando a aguçar todos os sentidos. Nesse sentido, uma questão que não pode deixar de ser pensada é em relação a identidade sexual. Ramalho (2011), na busca por compreender a identidade sexual e o impacto da globalização, narra sobre o binarismo convencional da diferença sexual - homem e mulher. Junto deste binarismo convencional, vem também, as cargas sociais relacionadas a ele: coisas de meninos, coisas de meninas. O adulto preenche as crianças, propondo que meninos e meninas portem-se de acordo com o que é conveniente para meninos e meninas. Mas escreve Ramalho: "É preciso conquistar discursos para construir a identidade própria e resistir a identificações impostas por outros" (RAMALHO, 2011, p. 548). Diante desta problemática é possível questionar: por que Billy não poderia ser bailarino? Talvez porque nossas escolas não priorizem expressões corporais singulares, atendo-se a manter e incentivar aulas de danças para apresentações em datas comemorativas impostas em um calendário capitalista. Assim, os corpos de nossos alunos vão entrando nessa maquinaria cada

vez mais apertada da disciplina e vão se tornando cada vez mais domesticados, esquadrinhados e atentos à interpelação da sociedade de consumo, onde a exigência é ser um aluno exemplar aos moldes do capital. Mas Billy não se sucumbiu. Billy resistiu e (re)existiu.

Para nos ajudar a pensar possibilidades *outras* de currículo, Tadeu (2002) toma emprestado o conceito de encontro desenvolvido por Deleuze e problematiza o atual currículo instituído nas escolas.

Deleuze apresenta o conceito de encontro como potência para a constituição das subjetividades. A grande questão de Spinoza que passa a ser também a grande questão de Deleuze: “O que pode um corpo?”, movimenta-se a partir do pensamento de que “é só num encontro, que o corpo se define. [...] É só na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz” (TADEU, 2002, p. 54). Em outras palavras, os encontros colocam os sujeitos frente às suas potências de agir, tornando-os outros, podendo afetar outros corpos ou até ser afetado pelo outro. A partir dos encontros pode-se definir de que maneira ou em que intensidade somos afetados. É neste sentido que Deleuze provoca o pensamento sobre as possibilidades de os corpos afetarem e serem afetados para que então possam identificar se os encontros foram bons ou não.

Nesta perspectiva, Tomaz Tadeu nos convida a pensar o currículo a partir das potências do corpo geradas através dos encontros:

Isso muda tudo no currículo e na pedagogia. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema. Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido. Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo - o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir (TADEU, 2002, p. 54).

A potência de agir, gerada pelos encontros, consiste aqui nos agenciamentos que o currículo pode propor se pensado sob a ótica das composições. “Quais composições convêm melhor aos diferentes corpos envolvidos?” (TADEU, 2002, p. 55), ou seja, é possível pensar o currículo como um encontro em que a dança seja uma das composições possíveis para a potência de agir, afetando corpos heterogêneos numa multiplicidade de movimentos e afectos.

Pensar a dança enquanto parte das composições possíveis no currículo, conforme sugere Tomaz Tadeu, requer novos olhares para seu ensino na escola. Talvez, seja necessário o constante questionamento por parte dos *praticantespensantes* da educação sobre: que ensino de dança queremos? O que reproduz movimentos isolados? O que despotencializa o agir do aluno enquanto sujeito criativo e expressivo dentro de sua própria subjetividade? O ensino que inibe as possibilidades outras de disciplinarização de seus corpos? O que limita os sonhos dos alunos que não se restringem a irem para uma faculdade, conforme a mesma professora participante “M.” coloca?

Nós somos muito limitados em levar adiante os sonhos desses alunos que não se restringe a ir pra uma faculdade estudar direito, pedagogia, seja lá o que for. Qualquer coisa que foge disso de querer ser um jogador de futebol, que é uma coisa que os meninos têm bastante sonho, ou querer ser bailarino, alguma coisa assim, ou querer ser cantor. A gente fica limitado a essas apresentações na escola, saiu dali acabou o sonho, a gente não tem o que fazer. (Professora participante M.)

4. Considerações finais: Para onde vai o ensino da dança no currículo escolar?

Tomando emprestado o questionamento de Isabel Marques (2007, p. 33) “Para onde vai o ensino da dança?”, é que chamamos a atenção para esta temática que tem/vem sido/sendo pensada não só a partir de teóricos e estudiosos da educação, mas também de grandes filósofos que não escreveram para educação, mas que nos ajudam a pensar de forma filosófica os movimentos e as linhas de nossas relações com o mundo e seus problemas, com as relações interpessoais.

Nota-se que quase tudo ainda está para ser feito e pensado. Estamos passando por uma fase de transição em que o fazer-pensar dança na escola brasileira, está sendo construído, ainda que de forma lenta e turbulenta. Mas está sendo construído por nós. Ao apresentarmos um filme como Billy Eliot a professoras e professores das redes públicas de ensino e problematizarmos com eles questões que, muitas vezes, passam ao largo do currículo instituído na escola, estamos oportunizando que novos acontecimentos sejam possíveis. Para onde vai o ensino da dança não sabemos, até porque, desconstruir um caminho confortável, construído no decorrer de uma longa história de disciplinamento, não é fácil. Mas, tentar é possível, e necessário. A sessão do cineclube de 22/11 talvez tenha demolido alguns tijolos dessa consistente construção histórica.

Assim, inspiramo-nos nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 1999; TADEU, 2002), que nos oportuniza outras lentes para enxergarmos o cotidiano escolar e compreendermos que o currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é “lugar, espaço, território, [...] relação de poder, [...] trajetória, viagem, percurso, [...] é autobiografia, nossa vida [...]. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 1999, p. 150). E é nesse movimento que a dança deve se colocar enquanto linguagem corporal, linguagem dos sonhos, das expressões, linguagem da vida. Billy nos inspira nessa busca.

Referências Bibliográficas

ALVES, N. G. A aula: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar. Rio de Janeiro: UERJ, 2000a (tese de titular).

_____. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação - Educação no Brasil: História e Historiografia, n. 1, Rio de Janeiro, 2000b, Anais, p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf>. Acessado em 25 de fevereiro de 2017.

BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Nacionalidade: Reino Unido. Gênero: Comédia dramática (111 min), 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais – Programa Mais Educação. Acessado em 04 de abril de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é filosofia? Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

FERNANDES, C. Corpo Com-texto: dança-teatro na formação em artes. Revista Arte e Conhecimento. Setembro de 2005, Ano 4, n. 4, 2005.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O. Infância: Entre educação e filosofia. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, J. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pedagogia Profana – Danças, Piruetas e Mascaradas. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MALDONADO, M. M. C. Projeto: Ateliê de Educação e Imagem: CINEMA, INFÂNCIAS E DIFERENÇA: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo. Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação, 2015.

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

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. In: Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354, v. 7, n. 2, p. 507-519, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>>.

Acessado em 30 de março de 2017.

RAMALHO, M. I. A sogra de Rute ou intersexualidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A Globalização e as Ciências sociais. 4ª Edição, São Paulo. Cortez: 2011.

SANTOS, B. de S. Democratizar a democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Um discurso sobre as ciências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2003.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. Revista Educação e Realidade. 27(2): 47-57, jul./dez., 2002.