UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

COMISSÃO DE PESQUISA - CPq

GRUPO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - GPEF

CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A LINGUAGEM CORPORAL: UMA INTERVENÇÃO/CARTOGRAFIA A PARTIR DA DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

São Paulo

2019

ADRIANA DE FARIA GEHRES

MARCOS GARCIA NEIRA

CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A LINGUAGEM CORPORAL: UMA INTERVENÇÃO/CARTOGRAFIA A PARTIR DA DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Relatório apresentado por **Adriana de Faria Gehres**, à Comissão de Pesquisa (CPq) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito para finalização do estágio pós-doutoral, sob supervisão do Prof. **Marcos Garcia Neira**

São Paulo

2019

ADRIANA DE FARIA GEHRES

MARCOS GARCIA NEIRA

JACQUELINE MARTINS

PEDRO BONETTO

RONALDO DOS REIS

CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E DANÇA OU DE COMO INTENSIFICAR ENCONTROS, CORPOS E DANÇAS COM O CURRÍCULO CULTURAL.

Relatório apresentado por **Adriana de Faria Gehres**, à Comissão de Pesquisa (CPq) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito para finalização do estágio pós-doutoral, sob supervisão do Prof. **Marcos Garcia Neira**

São Paulo

2019

RESUMO

Nossa pesquisa teve como objetivo intervir, inventar, experimentar, criar fatos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física (NEIRA, 2018), numa perspectiva não representacional de corpo, linguagem e prática corporal, juntamente, com as práticas corporais e artísticas da dança na contemporaneidade. Para tal, optamos por uma pesquisa-intervenção, de metodologia esquizoanalítica ou pragmática para cartografar (ativar, movimentar, tectonizar) linhas de potências e indiscernibilidade; planos de forma e de invenção, espaços lisos e estriados, na própria materialidade das linguagens pedagógicas, escritas e dançadas com o currículo cultural em Educação Física. Para tanto, empreendemos três exercícios cartográficos. O primeiro exercício cartográfico, assim entendido, percorreu os traçados de um texto sobre a Educação Física na área de Linguagens e códigos, ativando as forças que na materialidade do texto se aproximavam dos corpos e das práticas corporais como intervenção e diferenças, mas também aquelas linhas de potência e planos de forma que reproduziam a linguagem corporal como representação. No segundo exercício, compomos "planos de ensino" com os relatos das danças com o currículo cultural em Educação Física, com suas linhas de potência, molares e maiores/planos de forma, nos documentos orientadores curriculares e das políticas públicas; nas significações que identificam determinadas danças e corpos; e, num quase isomorfismo entre dança e música. "E" ativamos também suas linhas de indiscernibilidade, moleculares e menores/planos de invenção nas personagens comunitárias; na multiplicação de significações; e na produção de corpos e danças que pulsam como contemporaneidade ancestral muito para além do isomorfismo identificado. Já, o terceiro exercício cartográfico, inventou corpos, danças, práticas pedagógicas, línguas e personagens com xs professorxs, xs estudantes, as instituições e com o currículo cultural em Educação Física. Nessa empreitada ativamos os planos do arquivo, do fantasma, da coisa, e performances que produziram um processo intenso de contaminação mútua entre pesquisadora, pesquisadxs e ambientes, constituindo-nos como mutações diante dos espelhos. Linhas, planos e espaços molares e moleculares, de forma e de invenção, de potência e de indiscernibilidade, lisos e estriados estão sempre presentes como co-produção dos centros de poder.

ÍNDICE

RESUMO

APRESENTAÇÃO 7

1. DA INVENÇÃO DO OBJETO 10

2. CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 20

2.1 Uma descrição possível

2.1.1 Corpo

2.1.2 Dança

2.1.3 Educação Física escolar

2.2 Uma análise quase (im)possível

2.2.1 Educação do corpo

2.2.2 Gênero

2.2.3 Linguagem

2.2.4 Epistemologia

3. PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS EM DANÇA OU DO CORPO QUE NÃO SE "MOVIMENTA", MAS MOVE 31

4. MATERIAIS E MÉTODO 45

4.1 Pesquisa-intervenção, esquizoanálise e cartografia

4.2 A Instituição implicada

4.3 Procedimentos de produção de dados

5. EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO 1 - A LINGUAGEM COM O CURRÍCULO CULTURAL 52

6. EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO 2 – OS “PLANOS DE ENSINO” DAS DANÇAS COM O CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA 57

6.1 Compor entre os projetos institucionais e as personagens comunitárias

6.2 Multiplicar entre xs professorxs e xs alunxs e os corpos e as danças

6.3 Intensificar entre os tambores e os alto-falantes

7. EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO 3: FABULAÇÕES DOS CORPOS QUE DANÇAM NAS ESCOLAS COM O CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA 67

7.1 ARQUIVO, FANTASMA E COISA: planos de composição e “planos de ensino”

7.1.1 Arquivo - 4° ano – O carimbó

7.1.2 Fantasma – O 6° ano B não é o 6° ano A

7.1.3 Coisa - 7º ano – A dança que a Mazé não gosta

7.2 TRÊS PERFORMANCES BACTÉRIA: existências, contaminações e articulações

7.2.1 Um diálogo bactéria

7.2.2 Uma bactéria no CIEJA

7.2.3 CIEJA, uma educação bactéria?

CONSIDERAÇÕES FINAIS 111

REFERÊNCIAS 115

APRESENTAÇÃO

> *Este texto mal começou e já está me cansando com tanta necessidade de relatar o que não se relata? Na verdade, não se relata o que escapa pelos dedos. Não é areia, mas quando segura para escrever só dá para digitar o que de resquícios ficar na palma das mãos.* (SAILE MOURA FARIAS em DANÇA BUTOH – FICA O NÃO DITO POR DITO)

Estudar o currículo cultural foi uma das poucas opções que julguei consciente, nas minhas escolhas acadêmicas, mas que mais uma vez revelou-se como um caminho que trilhava a partir da minha mais profunda ignorância sobre o currículo cultural e sobre mim mesma.

Nosso padrão de comportamento não se alterara, estávamos seguindo os desejos de risco e intuição que sempre nos caracterizaram como acadêmica e pesquisadora. O compromisso assumido orientava a nossa procura incessante para qualificar nossas escolhas, ainda que isso nos levasse a divagar por roteiros nem sempre agradáveis ou edificáveis. E assim iniciamos a nossa trajetória para constituição deste relatório de estágio pós-doutoral intitulado *Currículo cultural em Educação Física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança na contemporaneidade*, mas que bem poderia ter como títulos: *Currículo cultural em Educação Física, corpo e dança* ou de *como intensificar encontros, corpos e danças com o currículo cultural*.

O que nos aproximou do currículo cultural? Inicialmente estabelecemos um processo de identificação por sua proximidade com autores que haviam habitado nossas reflexões durante o nosso processo de pesquisa de doutorado: *Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Naquele estudo sobre os corpos da dança em escolas baianas de educação básica, havíamos nos aproximado de autores que, nos idos de 1997, compunham elaborações teóricas que denominávamos genericamente de pós-modernas. Neste conjunto, desfilavam propostas tão distintas quanto a de Lyotard (1994), Hall (1997), Foucault (1993; 1991) Weiler (1996) em suas críticas a Paulo Freire, grande mestre da pedagogia do oprimido e da esperança, e também

de um autor, crítico moderno da modernidade, que marcaria profundamente aquelas reflexões de uma forma muito particular, Alain Touraine (1993). Em meio às discussões que denunciavam as narrativas universais da modernidade, e as proposições pós-modernas que nos pareciam fragmentar demais a realidade como a experimentávamos, tudo o que desejávamos naquele momento era nos afastar dos referencias críticos em Educação e Educação Física[1], os quais se mostravam insuficientes para dar respostas às nossas inquietações ou àquilo que observávamos nas escolas. Nesse ambiente constituímos uma aproximação da educação, da escola, do sujeito, do conhecimento, da dança e do corpo como processos específicos de negociação e poder.

Vinte anos passados e muitas incursões por elaborações teóricas no campo das artes performativas, mais especificamente da dança e seu ensino, levaram-nos a um afastamento da produção pedagógica em Educação Física. Durante o período, comprometemo-nos a discutir a dança no ensino[2], genericamente, sem adentrarmos às discussões que povoavam a Educação Física escolar.

Recentemente, contudo, numa busca de aproximação com as produções pedagógicas em Educação Física, encontramo-nos com o currículo cultural, na medida em que vislumbramos os referenciais que nos eram familiares: os estudos culturais, o pós-modernismo e o multiculturalismo crítico, mas também referências outras com as quais flertávamos a partir dos nossos estudos no campo das artes performativas, os pós-estruturalismos. Em nossa ignorância, intuitivamente, identificamos que o principal atrativo do currículo culturalmente orientado em Educação Física estabeleceu-se no seu afastamento dos estudos críticos da educação e da Educação Física, compondo suas proposições assumidamente com os estudos curriculares pós-críticos[3].

Desta forma, adentramos os estudos com currículo cultural em Educação Física procurando aproximá-lo das nossas vivências e discussões no campo das artes

---

[1] Por referenciais críticos em educação e Educação Física estamos nos referindo a teorias pedagógicas que tipificadas na educação e na Educação Física e que tinham como pressupostos sobretudo uma sistematização estabelecida por Demerval Saviani em "Escola e Democracia", na qual criou uma tipologia de teorias educacionais a-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas de educação. Estas últimas apoiavam-se em referencias do materialismo histórico (SAVIANI, 1983). Voltaremos a este assunto posteriormente.

[2] Em nossa tese de doutorado, Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais (GEHRES, 2008), denominamos de dança no ensino, a dança que era tematizada, ensinada, aprendida, vivida nas escolas, tanto nas componentes curriculares como em atividades fora dessas componentes como projetos ou grupos de dança.

[3] SILVA, T. T. da. Teorias pós-críticas. In: **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

performativas[4], com vistas a retomarmos reflexões e questionamentos no campo da Educação Física como área de conhecimento e campo de intervenção.

Nessa aproximação, inventamos o objeto do presente estudo em torno das discussões sobre o corpo com o currículo cultural em Educação Física, a partir das nossas incursões pelo campo da dança como arte performativa na contemporaneidade, distendendo as temáticas do corpo e da representação.

E assim fomos constituindo o nosso estudo em torno da linguagem, da representação, do corpo e da dança com o currículo cultural em Educação Física.

O processo descrito neste relatório inicia-se na primeira pessoa do singular, mas deixa-se impregnar por outros seres, outros andantes, outros passantes, outros escriturantes e transporta-se para a primeira pessoa do plural imediatamente na segunda sentença do primeiro parágrafo desta apresentação. Esse andamento também se instala na trajetória dos capítulos. Iniciando com escritas que ora se transvestem de estruturalismos, ora de hermenêuticas, e aos poucos vão se avizinhando daquilo que iremos denominar de exercícios cartográficos.

No primeiro capítulo constituímos o objeto e as questões com o currículo cultural e com as discussões sobre o corpo e a linguagem na Educação Física no Brasil. No segundo capítulo fazemos uma viagem pela área da Educação Física como área de conhecimento e campo de intervenção na análise de conteúdo de artigos sobre corpo, dança e Educação Física escolar. No terceiro capítulo, estabelecemos uma "hermenêutica" sobre dança, corpo e representação nas artes performativas. Seguidamente, apresentamos nossa metodologia, (capítulo quatro) e nos capítulos que se seguem, cinco, seis e sete, acionamos nossos exercícios cartográficos com o currículo cultural em Educação Física.

[4] Durante os últimos 20 anos temos acompanhado o mundo dança como arte através de estudos, pesquisas e formação sobre o ensino da dança nas artes e na Educação Física, mas também como produtora cultural, gestora pública e curadora de festivais, mostras e editais na área da dança em todo o Brasil. É para essa experiência que nos voltamos quando propomos este estágio pós-doutoral.

1- DA INVENÇÃO DO OBJETO

Quando nos debruçamos sobre o campo dos estudos curriculares em Educação Física Escolar, panoramicamente, observamos uma larga produção acerca das propostas pedagógicas sistematizadas desde os anos 1980 e que têm se instalado com base em diferentes pressupostos, genericamente aqui identificados como críticos ou acríticos, considerando-se a relação escola e sociedade (SAVIANI, 1983): crítico-superadora (SOARES *et al*., 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994); e, desenvolvimentista (TANI *et al*., 1988), educação para a saúde (GUEDES, 1995) e psicomotora (FREIRE, 1989).

Organizadas como parte das disputas pela identificação de um objeto de estudo para a Educação Física que divergisse dos paradigmas da aptidão física, as propostas que situavam a educação no campo da transformação social (críticas), voltaram-se para o estudo da Educação Física como cultura.

Como bem afirmou Bracht (2011), o centro da discussão no campo da Educação Física ficou encapsulado nas disputas entre os objetos de estudo que miravam a cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, no campo das propostas de viés crítico, com todas assumindo um referencial centrado na cultura. Na priorização do corpo, do movimento ou de ambos, diferenciavam-se os pressupostos epistêmico-metodológicos para a prática pedagógica da Educação Física escolar.

Neste ambiente de debates intensos, o início do século XXI viu surgir, no campo da Educação Física, uma proposta que incorporou outras formas de análise do social, da educação, da cultura e do currículo, aproximando-se das denominadas teorias curriculares pós-críticas (LOPES, 2013)[5]. O currículo cultural em Educação Física organizou-se nos estudos de Neira e Nunes[6], em diálogo com as práticas de professorxs das redes públicas e privadas da Grande São Paulo, através das atividades do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

---

5 Lopes (2013) informa que existem registros pós-estruturais, pós-colonais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas que são denominados, genericamente, como estudos pós-críticos em currículo. É nesse ambiente que localizamos as propostas do GPEF.

6 Embora as produções dos autores tenham se iniciado a partir de 2006, os documentos analisados neste relatório são aqueles produzidos mais recentemente pelos professores e professoras que assumem colocar em ação a perspectiva pós-crítica.

Resumidamente, Neira e Nunes (2011), Neira (2011, 2016, 2018) e os participantes do GPEF aproximaram-se, inicialmente, dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para desestabilizar as posturas críticas e acríticas em Educação Física, sobretudo, explodindo com a noção de identidade única, fixa e hegemônica que caracterizara as propostas da Educação Física até então, com vistas a dar a ver as culturas não-hegemônicas na escola, inspirando outras formas de promover intervenções didáticas. Contudo, com Bonetto (2016), entre outros, podemos afirmar que, atualmente, os referenciais do currículo cultural em Educação Física têm se expandido para outros ambientes teóricos, sobretudo aqueles denominados de pós-estruturalistas[7].

Neste processo de aprofundamento, aproximações, questionamentos recorrentes de teorias e práticas moventes, Neira e Nunes (2011) e Neira (2016; 2018) propõem conceitos e metáforas (escrita-currículo, escrita-artista, metáfora da capoeira); princípios ético-políticos (reconhecimento da cultura da comunidade, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos) e procedimentos didáticos (mapeamento, leitura das práticas corporais, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) para o currículo cultural. Contudo, estas proposições vão se transformando com os fazeres dos membros do GPEF e suas práticas de relatos de experiências e discussões.

Para o currículo cultural em Educação Física, na trilha dos Estudos Culturais, as práticas corporais são textos culturais, os quais

> […] são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social. (NEIRA, 2011, p. 28)

E numa produção mais recente, apontam que

> […] as práticas corporais, enquanto textos culturais, estão impregnadas de marcadores sociais de etnia, religião, classe, gênero, entre outros, podendo ser lidas e produzidas de diversas maneiras, dependendo da posição que o sujeito ocupa no emaranhado social. (COSTA; NEIRA, 2016, p. 43)

7 Sobre o currículo cultural em Educação Física, Bonetto (2016) vasculhou os seus pressupostos, embrulhou e desembrulhou suas produções, conceitos, princípios ético-políticos e procedimentos, em ações ora de criação, ora de verificação, fazendo-se acompanhar pela geofilosofia de Deleuze e Guattari. Neste processo, o autor debruçou-se sobre o conceito de escrita-currículo e ao escrutiná-lo, compõe-no em: historicidade, assinatura, planos ou campos de imanência, elementos ou componentes, multiplicidades, personagens conceituais, traços de intensidade e objetividade. Outros autores no campo do currículo culturalmente orientado em Educação Física também têm se aproximado dos referenciais pós-estruturalistas, como Nunes (2018), Oliveira Borges; Gurgel Vieira; Castro Melo (2017) e outros.

Enquanto isso, o corpo

> [...] não é somente objeto de contenção, controle e disciplinamento, mas também de expressividade. O corpo é a forma que o sujeito tem de manifestar-se e agir no mundo – e, sob esse aspecto, o movimento é a expressão das emoções e pensamentos, é uma linguagem. (COSTA; NEIRA, 2016, p. 41)

As asserções remetem à especificidade do currículo cultural em Educação Física, como área de atuação e conhecimento, na produção das práticas corporais como textos culturais, identidades, diferenças e poderes. Práticas corporais, corpo e linguagem instalam-se como *lócus* de multiplicidades na ação com o currículo cultural para desestabilizar regimes de verdade no âmbito da Educação Física.

No campo da Educação Física e da sua especificidade, identificamos que a produção do conhecimento sobre o corpo na Educação Física no Brasil, numa aproximação incisiva dos estudos socioculturais, tem se mantido em tela desde finais dos anos 1980, com uma maior produção durante os dez primeiros anos deste século (ALMEIDA *et al.*, 2018).

Almeida *et al.* (2018) apresentam-nos uma revisão sobre os estudos do corpo em cinco periódicos científicos da área de Educação Física no período de 1987 e 2012, numa perspectiva sociocultural e pedagógica, apontando que a pluralidade se instalou na área. Na análise, identificam quatro categorias: corpo e educação, corpo e representação, corpo e gênero e corpo e tecnologia. No domínio do primeiro par categorial, aquele que nos interessa, revolvem o terreno dos discursos de poder que se instalam sobre o corpo e das suas possibilidades de resistir. Ancoram esta contraposição no campo da "virada culturalista do corpo" no âmbito da Educação Física[8], mas afirmam que as produções apontam para duas ações discursivas: uma mais relacionada a um corpo sujeito, vivo, afetivo, ecológico e existencial e uma outra que aborda as potencialidades comunicacionais desse corpo na produção de sentidos.

Embora a produção sobre o corpo na Educação Física esteja presente em diferentes grupos de pesquisa[9], identificamos que os autores supracitados, os quais fazem

8 "[...]´virada culturalista do corpo´, com implicações para o entendimento do que seria o objeto de estudo da Educação Física, que cada vez mais passou a ser vinculado à cultura (cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, motricidade, corporalidade). (ALMEIDA *et al*, 2018, p. 135)

9 A observação do cenário dos grupos de pesquisa sobre o corpo relacionados à Educação Física numa perspectiva sociocultural aponta para a existência de, ao menos, três outros grupos ou pesquisadores, com uma produção contínua na área (Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes -

parte do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e diferentemente dos demais grupos, aventuram-se mais diretamente na investigação da produção sobre o corpo na Educação Física no Brasil e na América Latina e, principalmente, investigam a sua relação com a Educação Física escolar. Desta feita, numa análise panorâmica desta produção, identificamos três ações empreendidas pelos autores sobre a produção no Brasil e na América Latina, quais sejam: revolver, envolver-se e atravessar.

A primeira ação acontece no território das discussões sobre os autores da Educação Física no Brasil que se aproximam e se deixam excitar pela fenomenologia de Merleau Ponty (ALMEIDA, BRACHT, GHIDETTI, 2013; GHIDETTI, ALMEIDA, BRACHT, 2013; GHIDETTI, ALMEIDA, BRACHT, 2014)[10]. Revolver caracterizou-se como um exercício de agitar, questionar, extrair e recortar diretamente as produções dos "outros". Desse processo destacamos o artigo de Ghidetti, Almeida e Bracht (2014), no qual apontam um distanciamento da Educação Física no Brasil dos trabalhos sobre linguagem e percepção do Merleau Ponty tardio. Afirmam que Merleau Ponty, em seus trabalhos a partir de 1950, irá assumir que a percepção é linguística, ou seja, será apenas no campo da linguagem que a percepção poderá existir e se tornar partilhável. A percepção fundante do ser no mundo torna-se relacional e linguística.

> Essa capacidade de fixação e de desvelamento indireto da experiência silenciosa será explorada por Merleau-Ponty nos seus últimos livros, operação que o conduzirá à constituição de uma ontologia da expressão (DUPOND, 2010), tema que não será aqui abordado. (GHIDETTI; ALMEIDA; BRACHT, 2014, p. 326).

E para finalizar, destacando a aporia percepção e linguagem desafiam:

> Encerramos chamando atenção para o fato de a aporia abordada neste artigo voltar nossa atenção aos usos da fenomenologia na área e identificar como acompanham ou não os desenvolvimentos teóricos presentes no autor, que é praticamente sinônimo dessa tradição em nosso campo: Merleau-Ponty. Além disso, a aporia aqui tratada vincula-se a um debate que, desde algum tempo, vem sendo objeto de reflexão em Educação Física. Referimo-nos à relação entre corpo e linguagem e a comunicação entre eles (BRACHT, 2012; FENSTERSEIFER; PICH, 2012; ALMEIDA, 2012). Esperamos que, com esta reflexão, os autores aqui mencionados (e outros) sintam-se

UFRJ (Silvia Maria Agatti Ludorf); FOCUS - Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade – UNICAMP (Carmen Lúcia Soares); Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, fenomenologia e movimento e do Laboratório Ver - Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento – UFRN (Terezinha Petrúcia da Nóbrega). Entretanto, a produção desses autores pouco tem se voltado para a Educação Física escolar.

10 Nesses artigos os autores analisam os trabalhos principalmente de Elenor Kunz e Terezinha Petrúcia da Nóbrega, entre outros, como Wagner Wey Moreira, Manoel Sérgio e Silvino Santin.

> convocados a continuar a reflexão. (GHIDETTI; ALMEIDA; BRACHT, 2014, p. 331)

Nesse trecho oferecem uma provocação produtiva que desperta a curiosidade do leitor em torno do recebimento das reflexões pelos demais autores, mas também aponta para uma situação latente nas discussões na área: a ausência de um aprofundamento na relação corpo, linguagem e percepção.

Envolver-se mostrou-se um movimento diferenciado do revolver. Assemelhou-se mais a um flerte, um estado de latência, que indica um potencial de ação instaurado sobre as (im)possibilidades da Educação Física como área afeta a um corpo não topológico ou biológico, após a virada culturalista, como entendida na Educação Física[11]. Para tanto, exploram as ações de abordar, aproximar, espiar o território de autores que não são reconhecidos como da área de Educação Física, mas que discutem o corpo na contemporaneidade, produzindo aberturas, sulcos e passadouros para a Educação Física. Zoboli, Almeida e Bordas (2014), numa discussão epistemológica, ontológica e axiológica, a partir de diferentes autores, revolvem o homem pós-orgânico, o qual ganha forma, cor e textura, justamente na impossibilidade do corpo ser matéria-máquina ou sujeito-sensibilidade, catapultando o corpo para um estado de corpo-informação. Contudo, indagam os autores, se nesse ambiente pós-humanista podemos produzir corpos e agenciamentos que criem com os desafios das sociedades contemporâneas. Para tal, em parceria com Peter Pál Pelbart, advogam:

> Não se trata, portanto, de olhar para a nova paisagem em tela e lamentar a desconstrução do humanismo nela pressuposta, mas, sim, se indagar, no interior das fronteiras, pelas novas possibilidades que se abrem. Isso pressupõe a abertura ao risco, à possibilidade de se reinventar, potencializando a vida. É só o processo que determina o ponto de chegada. É somente ele, para citar o Pelbart (2003), que permitiria diferenciar as potencialidades da transversalidade e da hibridação de uma indiferenciação a serviço de manipulações irresponsáveis, obedecendo aos ditames da axiomática capitalística. "Potências da vida que precisam de corpos-sem-órgãos para se experimentarem, por um lado, poder sobre a vida que precisa de um corpo pós-orgânico para anexá-lo à axiomática capitalística" (PELBART, 2003, p. 47). (ZOBOLI; ALMEIDA; BORDAS, 2014, p. 228)

11 Embora os autores citados usem essa expressão, a reterritorialização do termo originalmente presente nos Estudos Culturais (EC) não está bem colocada. Para os EC, a virada cultural implica em conferir não só a centralidade à cultura, mas operar com um determinado conceito de cultura – a cultura enquanto campo de disputas para validação. Algo que apenas recentemente aconteceu na EF, quando passou a inspirar-se nas teorias pós-críticas.

E, ainda na aproximação das discussões sobre o homem pós-orgânico, identificamos em Almeida (2012) a descrição das elaborações do filósofo português José Gil sobre o corpo inscrição, a infra-linguagem e o corpo intensivo; e, posteriormente, Costa e Almeida (2018), retornam ao corpo paradoxal de Gil na sua relação com o corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1996) para a produção do corpo intensivo. O corpo paradoxal é proposto como um corpo aberto para o exterior em toda a sua extensão, a pele, virado e desdobrado, fazendo emergir o sem fundo do corpo. Esse corpo paradoxal potencializa as experimentações do corpo sem órgãos, que não se caracteriza de forma algum como um *lócus*, mas como uma prática de intensidades nos encontros com os estratos que procuram dominá-lo (o espaço, o organismo, as significações e a subjetivação). Para os autores, o corpo intensivo que emerge dessa colisão pode abrir a Educação Física para a experimentação com as práticas corporais para além das estratificações (organismo, significação e subjetivação) que sobre o corpo da Educação Física recaem.

A terceira ação se lapidou como um processo de produzir uma travessia entre as discussões sobre o corpo da fenomenologia e os corpos intensivo, paradoxal e pós-orgânico, com e sobre o corpo na Educação Física no Brasil. Analisar apresentou-se como um *modus operandi* recorrente nesses estudos. Quatro artigos foram identificados nessa ação: Correia, Zoboli e Almeida (2014) revistaram a produção que tratava da relação corpo e tecnologia e finalizam lançando uma epistemologia do híbrido possível para a Educação Física; Almeida et. al (2018), Galak et. al. (2018) e Almeida e Eusse (2018), evidenciaram as relações mais diversas da Educação Física com as noções de infra-linguagem e corpo intensidade, as quais se aproximam da aporia inicial do primeiro movimento, ou seja, da relação corpo, percepção e linguagem, e atestam

> De nossa parte, todavia, agrada-nos a perspectiva de Souza (2015), ao recusar a posição dicotômica que vê, de um lado, o sensível como não humano, obscuro e, de outro, o simbólico, histórico, cultural, em suma, a palavra. Propõe, em seu lugar, um meio-termo tanto da intuição sensível abstrata supostamente imediata, dada e originária, quanto da apreensão e descrição linguísticas aparentemente autonomizadas ou apenas intersubjetivamente sancionadas, que ele denomina linguicentrismo. Sua proposta reconhece o caráter não fundacionista e social do linguicentricismo, mas o faz a partir da sua abertura ao mundo sensível, sem concebê-lo como um a priori fundante ou como uma significação corporificada. (ALMEIDA; EUSSE, 2018, p. 17)

No “meio-termo” da sensibilidade e da linguagem ou, talvez, num entendimento de que a percepção é “também” linguística, sem antecedência ou subsequência, os autores vão tecendo uma ontologia corporal que se quer senso-linguística, como em Merleau Ponty tardio, como declarado por Bracht sobre Merleau Ponty, na sua ontololologia da expressão. Neste ponto cabem-nos duas inflexões: uma primeira desejada e presente na própria reflexão dos autores quando “... destacam a dificuldade com a questão axiológica, que inexoravelmente se apresenta aos fenômenos educativos” (ALMEIDA; BRACHT; GHIDETI, 2013, p. 11), quando da análise das aproximações da Educação Física com a fenomenologia; e a segunda, refere-se às aproximações aligeiradas das composições teóricas, talvez aqui denominadas de linguicentristas, ou daquelas que se inspiram nos pós-estruturalismos (corpo orgânico, intensivo, paradoxal).

Retornando ao currículo cultural em Educação Física, como uma proposta pedagógica que nos permite refletir sobre as inflexões acima, tomamos a Educação Física cultural como um conjunto de ações implementadas por um coletivo de professorxs da educação básica que passou a atuar sobre sua própria prática e sobre o próprio currículo cultural, a partir das questões que se apresentavam no seu cotidiano e que se aproximavam das teorias curriculares “pós. Como afirma Neira (2018, p. 15):

> O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos cariados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

Neste ambiente, entendemos que no currículo cultural, na sua constante co-constituição, a linguagem corporal, as práticas corporais e seus corpos, destacam-se como a própria ação política e intencional, afastando-se das experiências perceptivas sensíveis, ainda que encarnadas no mundo, ou de uma compreensão das práticas corporais e seus corpos como produção linguística representacional.

Destacando a discussão sobre a linguagem numa perspectiva da pragmática deleuzo-guattariana, como materialidade de um dos pós-estruturalismos, evidenciamos que para os autores, a expressão e o conteúdo possuem formas próprias, a forma conteúdo ou lição dos “corpos”[12] e a forma expressão, a lição dos signos, que agem uma sobre a

[12] Neste momento do texto, os autores estão se referindo a uma primeira filosofia da linguagem, por eles identificada entre os estoicos. Segundo Deleuze e Guattari (1995b), os estoicos dão a palavra corpo o sentido de ser todo o conteúdo formado.

outra. A função linguagem, assim entendida, opera através da atribuição dos expressos, os enunciados, sobre os conteúdos. Dessa forma, os expressos não representam, comunicam ou informam os conteúdos sentidos ainda que linguisticamente, porque há total independência entre eles, apesar da presença de uma relação de reciprocidade, mas o que assistimos é a uma intervenção incessante de um sobre o outro (perceber é agir[13], conceituar é agir), na transmissão constante de palavras de ordem.

> A função-linguagem é transmissão de palavras de ordem, e as palavras de ordem remetem aos agenciamentos, como estes remetem às transformações incorpóreas que constituem as variáveis da função. A linguística não é nada fora da pragmática (semiótica ou política) que define a efetuação da *condição* da linguagem e o *uso* dos elementos da língua. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 20)

Assim, as práticas corporais, com o currículo cultural, podem acionar, a todo o tempo, disputas de significações culturais e sociais com os procedimentos didáticos operando na chave da problematização e da desconstrução das práticas corporais para a produção de mais diferenças, interpelando a fixação de significados, na produção de experimentações de "corpos sem órgãos", como prática e não como *lócus.*

As práticas corporais agem sobre os conteúdos (corpos sociais), não para informá-los/comunicá-los/representá-los, mas para produzi-los. As transformações incorpóreas são a função linguagem agenciando corpos negros, pardos, femininos, trans, fracos, velhos, crianças, com deficiência etc. Ao produzir corpos nas aulas culturalmente orientadas, em suas intensidades e multiplicidades, conteúdos (corpos periféricos, menores, piores) e expressos (práticas corporais negras, indígenas, urbanas, infantis), aprofundam a função linguagem das práticas corporais. Ou como afirma Neira (2018, p. 97), mais recentemente:

> Há que se promover a interação e interdependência entre os saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra-hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção e não como representação.

13 Greiner (2008, 2010) demonstra como a fenomenologia foi uma metodologia importante para os estudos sobre o corpo na sua relação com o outro (ser) e com a experiência (ser no mundo). Neste caminho, destaca que as fenomenologias de Merleau Ponty e de Heidegger diferem da fenomenologia transcendental de Husserl. E, no aprofundamento dos seus estudos sobre a relação do corpo com a cognição e a política, Greiner (2010) também destaca os estudos no campo das ciências cognitivas que irão se apartar do corpo da fenomenologia, no entendimento da percepção não mais como algo que acontece em nós, mas como algo que fazemos. Perceber é agir e agir é agir corporalmente. A percepção/ação já é um modo de pensar sobre o mundo. "O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento são os mesmos." (GREINER, 2010, p. 76)

Essa operação permite, potencialmente, ao conhecimento/linguagem (expresso e conteúdo; práticas corporais e corpos), com o currículo cultural, deixar de ser *lócus* ou substância, transformando-se em processo incessante de intervir/produzir corpos e práticas corporais, intensidades, multiplicidades e fluxos.

Para além disso, o currículo cultural, na atuação do GPEF, aponta para uma produção em cascata de jogos de linguagem (conteúdos e expressos) em aulas, relatos, dissertações, teses, livros, palestras, discussões e iniciativas de formação continuada que agem sobre o currículo culturalmente orientado, desestabilizando-o constantemente. Vemos emergir um fazer pulsional em que conteúdos e expressos produzem "palavras de ordem" sobre o PRÓPRIO currículo cultural.

Como ação continuada de desestabilização ou na assunção da experimentação com o currículo culturalmente orientado da Educação Física, essa nossa pesquisa constituiu encontros deste com propostas artísticas e pedagógicas da dança na contemporaneidade. Pois, nestas últimas, perspectivamos modos e fazeres que situam o corpo num fluxo sígnico de trocas intensas entre corpo e ambiente, no entendimento do corpo como mídia ou corpomídia (GREINER, 2010, 2008). Este corpo não é substantivo ou representacional, ele se constitui num constante processo de vir a ser como linguagem, pensamento e conhecimento. Para Katz e Greiner (2008):

> "[...] nem tudo que se comunica opera em torno de mensagens já codificadas. Há taxas diferentes de coerência, incluindo, por exemplo, a comunicação de estados e nexos de sentido que modificam o corpo. Esses processos têm lugar no tempo real de mudanças que ainda estão por vir, no ambiente, no sistema sensório-motor e nervoso. (KATZ; GREINER, 2008, p. 133)

O corpomídia não se encarna como linguicentrista ou perceptivo, nem nomeio-termo, mas se instala na ação de intervir incessantemente com o ambiente, co-intervir, como pensamento/conhecimento meta-estável, relacional e não representacional. E, no processo de fazer perguntas ao currículo cultural em Educação Física, impulsionamos as seguintes questões: em que medida os corpos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física podem intensificar-se como corposmídia? Como os corpos das práticas artísticas e pedagógicas em dança podem potencializar o conhecimento com o currículo cultural como intervenção? Estas foram algumas das questões que levamos a campo.

E neste caminho, a pesquisa propôs intervir, inventar, experimentar, criar fatos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física (NEIRA, 2018), numa

perspectiva não representacional de corpo, linguagem e prática corporal, juntamente, com as práticas corporais e artísticas da dança na contemporaneidade. Mas, não sem antes fazermos uma travessia pelo corpo e a dança que perpassam as produções da Educação Física na escola e das práticas artísticas na contemporaneidade, para, em seguida, descrevermos nossa metodologia de pesquisa e adentrarmos as nossas experimentações com o corpo, a dança e o currículo culturalmente orientado em Educação Física.

2- CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[14]

"O fato é que ninguém determinou até agora, o que pode o corpo". Com essa asserção, Spinoza (2018, p. 101) desloca-nos de nossas indagações sobre o corpo que, considerando a tradição filosófica ocidental, materialista e idealista, racionalista e empirista, sempre nos colocou a pensar o corpo a partir de sua relação com a mente, a alma, a razão, a experiência, ou mesmo a biologia e a fisiologia que compõem suas partes. Com esta afirmação, o autor convida-nos a constituir o corpo a partir do próprio corpo e não mais em relações de subalternidade ou superioridade, com outros elementos humanos ou mesmo com as partes que o compõem. Tomemos de empréstimo a asserção do filósofo sobre o que pode o corpo na Educação Física escolar, a partir da produção acadêmica da área, quando tece conexões com a dança.

Para tal, analisamos a produção acadêmico científica recente (2008 a 2018) sobre corpo e dança na área de Educação Física, com foco na sua relação com a escola. Para acessar essa produção, realizamos buscas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (*Scielo*) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*Lilacs*), considerando a abrangência da primeira no que se refere à produção científica brasileira e ser a segunda o mais importante e abrangente índice da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe na área das Ciências da Saúde, a qual, segundo a CAPES, a Educação Física se vincula na Pós-Graduação. Foram utilizados os descritores corpo, dança e Educação Física. Nossa opção se justifica, no fato de que esse tipo de análise tem sido recorrente, a revisão sistemática, para o posicionamento da produção que se constitui nas diferentes áreas de conhecimento da própria Educação Física. (GOMES; CAMINHA, 2014)

Considerando nossa intenção de nos aproximarmos da produção acadêmico-científica mais recente sobre a intersecção corpo, dança e Educação Física escolar, priorizamos os artigos originais. A revisão foi realizada entre 10 e 30 de julho e atualizada entre 20 e 30 de agosto de 2018. Inicialmente foram localizados 991 artigos, após a leitura dos títulos e da identificação dos artigos duplicados foram identificados 194 artigos. Após a leitura dos resumos tornaram-se elegíveis 43 artigos e com a leitura integral dos mesmos, delimitamos 13 artigos para leitura e acrescentamos mais um artigo a partir da leitura de um dos artigos elegíveis, totalizando 14 artigos.

[14] Este capítulo, elaborado com a colaboração de Lívia Tenório Brasileiro e Marcos Garcia Neira, foi submetido como artigo à *Movimento* e se encontra em processo de avaliação.

Os artigos foram submetidos à análise de conteúdo categorial por temática[15], tomando como referência Bardin (2011) e Minayo (1998) através da identificação e organização de categorias. Tal análise se organizou com a identificação de categorias analíticas e empíricas. As primeiras constituem os eixos centrais do objeto em análise: corpo, dança e Educação Física escolar; e as segundas foram construídas com base na análise do conteúdo dos artigos.

Assim, optamos por apresentar essa nossa incursão pela produção sobre corpo e dança na Educação Física Escolar no Brasil, a partir das categorias analíticas (uma descrição possível) e empíricas identificadas (uma análise quase im-possível).

2.1 Uma descrição possível

Como categorias analíticas desta nossa revisão, elencamos: corpo, dança e Educação Física escolar, uma vez que as mesmas nortearam nossas buscas iniciais e seguiram centrais quando da análise dos artigos incluídos. Já as categorias empíricas emergiram das leituras na constituição da relação entre elas.

2.1.1 Corpo

Dos dois estudos incluídos a partir da temática do corpo, um deles aborda a questão da representação social. Stroher e Musis (2017) analisaram as representações sociais dos discentes de uma licenciatura em Educação Física acerca do trabalho com o corpo/aluno. As representações remeteram diretamente para o trabalho com as práticas corporais dentre elas: a dança. No segundo artigo, Kavanishi e Amaral (2008), numa pesquisa documental sobre a educação do corpo como conteúdo das instituições de Educação Infantil na cidade de Campinas (SP), localizaram a hegemonia de uma concepção psicomotora e desenvolvimentista, aliada ao paradigma tradicional da saúde. Nesse contexto, a dança se apresenta como um dos meios/dispositivos/instrumentos para a educação do corpo.

2.1.2 Dança

Seis artigos foram incluídos a partir da categoria dança. Desses, três debruçam-se sobre documentos curriculares (Projeto Político-Pedagógico, PPP; Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN; Propostas Curriculares estaduais e, especificamente, de um

[15] Um tipo de análise de dados que tem sido amplamente utilizada na Educação Física, sobretudo nos estudos socioculturais e pedagógicos (SOUZA JUNIOR; TAVARES; SANTIAGO, 2010)

Estado); dois analisam diretamente a prática pedagógica; e, um último estudo, caracteriza-se como uma revisão bibliográfica da produção de uma revista científica.

No campo dos documentos curriculares, Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) realizaram uma pesquisa exploratória que procurou compreender as perspectivas de professores e professoras de Arte e Educação Física sobre o ensino da dança no Ensino Fundamental, desde os conhecimentos sobre a dança nos PCN, nos PPP das escolas até a prática em sala de aula. Constataram o conhecimento dos investigados sobre os PCN, a falta de participação dos mesmos na elaboração dos PPP e a pouca presença da dança nas aulas de Educação Física e Arte, as quais encontram relação na intersecção do corpo em movimento, entendido como linguagem, ainda que os professores de Educação Física, em sua maioria, indiquem que a dança deve ser ensinada por licenciados em Dança.

Diniz e Darido (2015) analisaram o conteúdo dança em 17 Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Fundamental e indicaram que todas elas apresentam a dança como tema da Educação Física; predomina o referencial cultural, seguido do referencial crítico, referencial da linguagem e do se-movimentar; predomina o termo dança, mas há outras denominações; em quase todos os documentos o tema é sugerido para os anos finais do Ensino Fundamental, onde se observam conteúdos diversos com predominância de danças folclóricas e criativas, a expressão corporal e a tipologia dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais aparecem na maioria das propostas. Os referenciais teóricos apontados pelas autoras (cultural, crítico, da linguagem e do se-movimentar) estão relacionados com perspectivas de corpo que apontam, genericamente, para a dança como linguagem corporal.

Por fim, Buogo e Lara (2011) analisaram o tema dança nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Dos achados, destacamos a falta de fundamentação teórica para um trabalho crítico e consciente, associado a uma ausência de orientações didático-pedagógicas ampliadas e consistentes. Além disso, a autoria identificou dificuldades na abordagem de um referencial teórico mínimo que dê conta de elucidar o campo de conhecimento da dança; orientações metodológicas insuficientes para explicitar "o que" e "como" tratar pedagogicamente o tema, no sentido de que o professor possa contar com subsídios teórico-práticos para orientar, efetivamente, sua ação docente. Além disso, chamam a atenção para a linguagem messiânica em relação à opção pelo materialismo histórico sem possibilitar o reconhecimento de outros caminhos possíveis para o trato da dança na escola. Ao abordar as diretrizes curriculares a partir do entendimento da dança como um campo de conhecimento, a autoria identifica fundamentações teóricas da

Educação Física escolar que tematizam a dança e o corpo como linguagem com intencionalidades de uma determinada compreensão e intervenção sobre a realidade.

No âmbito da prática pedagógica em dança, dois estudos debruçaram-se sobre a Educação Física no Ensino Médio. Kleinubing *et al*. (2012) analisaram uma proposta de ensino a partir de uma pesquisa-ação, com base na abordagem crítico-emancipatória. Os resultados apontaram para o saber pensar em dança presente no processo de interação entre discentes e docente no estabelecimento de propostas coreográficas; o saber fazer em dança no desenvolvimento dos aspectos coreológicos das danças e o saber sentir em dança que remeteu para os aspectos comunicativos da linguagem corporal. No outro trabalho, Kleinubing, Saraiva e Franchischi (2013) buscaram compreender como a dança nas aulas de Educação Física pode se configurar como momentos de compartilhar experiências. Num estudo de campo que envolveu estudantes do primeiro ano do Ensino Médio foram identificados estereótipos relacionados à dança, movimentos, corpo biológico e sócio-cultural e gênero, bem como outros momentos em que os estereótipos foram desafiados.

Em uma revisão da produção sobre dança da Revista Brasileira de Ciências do Esporte de 1979 a 2014, Santiago e Franco (2015) realizaram um levantamento sobre as principais vertentes presentes na relação entre dança e Educação Física. Identificaram trabalhos que relacionam: dança e mídia; dança e arte; dança gênero, raça e etnia; dança e práticas corporais com a predominância dos estudos em dança e educação. Embora não tenham identificado a relação dança e corpo, ao apontarem os campos teóricos que orientam os estudos destacam a fenomenologia. Em um dos artigos apontam a dança como corpeificação do sensível como uma aproximação com a fenomenologia.

2.1.3 Educação Física escolar

Versando sobre Educação Física escolar, dos 6 artigos localizados, 5 caracterizam-se como pesquisas analíticas, em sua maioria conceituais, e apenas 1 se debruçou sobre a prática pedagógica.

Surdi, Melo e Kunz (2016) investigaram como acontecia o brincar e o se-movimentar de crianças nas aulas de Educação Física no ensino infantil na cidade de Capinzal (SC). Foi salientado que as crianças fazem o que os professores indicam e estes já trazem o se-movimentar pronto, especialmente na dança, largamente analisada nos ensaios para as festas juninas. A discussão sobre o corpo na infância emergiu da fundamentação teórico-metodológica em torno da fenomenologia de Merleau-Ponty. Contudo, foi observado que corpo e dança, no ensino infantil investigado, instalam-se

como meios para atingir os fins educacionais/psicomotores: a festa, os jogos escolares no futuro, habilidades motoras, divergindo da proposta dos autores.

Dentre as investigações conceituais destacamos duas que, como Surdi, Melo e Kunz (2016), vão discutir a Educação Física, o corpo e a dança como prática corporal, a partir da fenomenologia de Merleau Ponty. A minuciosa análise de Almeida, Bracht e Ghidetti (2013) sobre cinco autores que representam o referencial da fenomenologia na Educação Fìsica brasileira. Este referencial apresenta-se mais amplamente discutido nos estudos de Terezinha Petrúcio da Nóbrega, porque expandem-no para autores das neurociências e aprofundam as noções de estesia e linguagem que nos remetem a um sentido expressivo anterior à linguagem, destacando ser a dança uma das temáticas desenvolvidas pela autora e seu grupo de pesquisas. O trabalho de Mendes e Nóbrega (2009) analisa a fenomenologia de Merleau-Ponty, sobretudo, nas relações entre corpo, natureza e cultura, como referência fundamental para o diálogo com as Ciências Humanas e a Educação Física**.** Segundo os autores, o corpo é entendido como corpo situado, significador e intencionador. Assim, corpo, natureza e cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva. As técnicas corporais, entre elas, a dança, provocam mudanças tanto no organismo como na sociedade. Os professores podem, indicam, investir nas singularidades para problematizar hierarquizações culturais.

Numa outra vertente, dois outros estudos teóricos versam sobre a cultura corporal como referencial teórico-metodológico. Eusse, Almeida e Bracht (2017) ao analisarem a proposta das *Expresiones Motrices* como desenvolvida na Colômbia, em uma espécie de diálogo comparativo com a proposição da cultura corporal presente no contexto brasileiro, destacam que em ambos os países as perspectivas se contrapõem ao esporte: criticam o cientificismo frouxamente denominado de positivista; e, destacam o caráter cultural do corpo. Para finalizar, demonstram que as bases dessas propostas são o materialismo histórico no Brasil e a modernidade reflexiva na Colômbia.

Pertuzati e Dickman (2016) analisaram os documentos sobre alfabetização, tencionando as propostas destes documentos oficiais com a garantia de uma educação de qualidade para todos, proposta na Constituição de 1988. Nessa perspectiva, a Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pela via da cultura corporal, é compreendida como política do corpo, através de seus conteúdos/linguagens, possui, de modo indelével, relações com processo de alfabetização e letramento. Neste, a dança é uma das práticas corporais indicadas.

A última pesquisa teórica incluída no âmbito dos estudos sobre a Educação Física escolar se propôs a conceituar teoricamente “gênero” e “sexualidade”, pensando em fornecer subsídios teóricos e analíticos para que suas relações com a Educação Física escolar possam ser aproveitadas para o processo pedagógico. Para Prado e Ribeiro (2010), gênero é uma categoria relacional atravessada por questões de classe social, etnia, raça etc., sendo esta culturalmente construída e relativa ao poder. A Educação Física está permeada de reforços das desigualdades de gênero. A sexualidade é tida como sobreposição do biológico, das crenças, das ideologias, da orientação do desejo. Para os autores, a Educação Física pode refletir sobre a naturalização desses conceitos e dos silenciamentos que isso provoca através do acesso a filmes como Billy Eliot (sobre um menino que dança) ou Menina de Ouro (sobre uma menina que luta), e materiais didáticos (filmes) elaborados pelo Ministério da Saúde.

2.2 Uma análise quase (im)possível

A relação que investigamos nesta revisão sistemática não se apresenta explícita em nenhum dos documentos incluídos, uma vez que, como pode ser observado na descrição acima, a relação corpo, dança e Educação Física escolar não se estabelece como objeto ou temática nos trabalhos analisados. Contudo, o exercício nos levou a constituir quatro categorias que sustentam o discurso de possíveis relações entre dança, corpo e Educação Física escolar, a saber: Educação do Corpo, Gênero, Linguagem e Epistemologia.

2.2.1 Educação do corpo

A Educação do Corpo emergiu dos estudos de Kavanishi e Amaral (2008), Surdi, Melo e Kunz (2016) e Stroher e Musis (2017). Os dois primeiros, ainda que tenham uma distância temporal (2008 e 2016) e geográfica (Campinas-SP e Capinzal-SC); diferenciação de tipo de estudo (documental e observacional de campo); e foco do estudo (documentos da Educação Infantil em geral e prática pedagógica de professores e professoras de Educação Física) apresentam resultados semelhantes no que concerne à relação corpo, dança e Educação Física escolar (entendida em seu sentido mais amplo), uma vez que ambos apontam para a predominância de perspectivas psicomotoras e desenvolvimentistas de uma possível educação do corpo na Educação Infantil. Nestas, o corpo-instrumento e a dança-meio servem aos propósitos de desenvolvimento de

habilidades motoras e finalidades que se encontram fora do movimentar-se, como a festa, o desenvolvimento cognitivo ou uma futura formação como atleta.

Já Stroher e Musis (2017, p. 234), analisaram as representações sociais de estudantes de licenciatura, invocaram a noção de corpo/aluno por "[...] percebê-lo como totalidade e centralidade das ações escolares, ou seja, não separamos o papel de aluno de sua corporeidade". Ao realizarem a pesquisa, estabeleceram a seguinte questão indutora: "Para você, como o corpo é trabalhado na escola?". Os resultados apontaram para os temas da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), de acordo com os autores, entre eles, a dança. Apesar do estudo e análise dos dados estar orientada pela proposta do Coletivo de Autores, nossa análise (im)possível compreendeu que a pergunta indutora da pesquisa instrumentalizou corpo e dança, no sentido já descrito anteriormente, corpo-instrumento a ser trabalhado, pela dança-meio, afastando-se da proposição crítico-superadora.

Embora Batista, Castro e Ludorf (2017) tenham demonstrado como a "educação do corpo" tornou-se um conceito estudado no campo, principalmente da Educação Física, a partir de referenciais das Ciências Sociais e Humanas, constituímos esta categoria por meio da escavação de nossos dados, atravessados pelas questões de pesquisa, como instrumentalização/exercitação do corpo através da dança em propostas de psicomotricidade (instrumental) e da Educação Física com base em uma perspectiva desenvolvimentista, ainda centrados em referenciais biologicistas.

2.2.2 Gênero

As três análises (im)possíveis que se seguem aparecem na esteira de uma certa virada "culturalista" na Educação Física, como bem afirmou Bracht (2011). Depois da década de 1990, o centro da discussão no campo da Educação Física ficou encapsulado nas disputas entre objetos de estudos que apontavam para a cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, no campo das propostas pedagógicas de viés crítico, com todas assumindo um referencial centrado na cultura. Na priorização do corpo, do movimento ou de ambos, diferenciavam-se os pressupostos epistêmico-metodológicos para a prática pedagógica da Educação Física escolar.

Gênero apresentou-se como uma categoria emergente daqueles estudos que já se descreviam como estudos sobre gênero. Neles, a relação entre corpo, dança e Educação Física escolar costura-se no entendimento de gênero como uma construção social, como muito bem demonstram Altmann, Mariano e Uchoga (2012), num estudo não incluído na

nossa investigação, mas que descreve como as ações cotidianas e pedagógicas de professores/as, educadores/as na Educação Infantil constroem corpos-ambientes diferenciadores de gênero desde a mais tenra idade.

No escopo de nossa análise, Kleinubing, Saraiva e Franchischi (2013) destacam as tensões que se estabelecem em aulas de dança no Ensino Médio, quando da vivência dos estereótipos de corpo, movimento e gênero, masculino e feminino, biologicamente, culturalmente e socialmente definidos. Os estereótipos existem e são vividos e reproduzidos, ainda que momentos de questionamento e tensionamento sejam instalados para a produção de outras formas de fazer dança. Já Prado e Ribeiro (2010), numa belíssima digressão teórica e propositiva sobre gênero e sexualidade, apontam como as aulas de Educação Física podem ser um espaço de vivência e discussão de outros corpos e experiências subjetivas, como por exemplo, a vivida no filme por Billy Elliot, em que um garoto, filho da classe trabalhadora inglesa, enfrenta os preconceitos e as projeções de masculinidade de sua família e comunidade, quando decide perseguir os seus desejos de dançar e ser dançarino. Nestes estudos, o corpo biológico identificado como definidor de gênero encontra nas práticas corporais e, principalmente, na dança uma prática social, cultural, artística e política, a possibilidade de ser outro corpo. A instrumentalização identificada na categoria Educação do Corpo não se verifica na categoria Gênero, porque nesta, corpo e dança são entendidos não como instrumentos ou meios, mas como construções sociais e culturais e o próprio espaço-tempo de se constituir o gênero.

2.2.3 Linguagem

A terceira análise (im)possível imprime-se como linguagem. As apropriações da dança como linguagem corporal na Educação Física escolar estão presentes nos trabalhos de Kleinubing *et al* (2012), Sousa, Hunger e Caramaschi (2014), Diniz e Darido (2015) e Pertuzati e Dickman (2016).

Kleinubing *et al*. (2012), partindo do referencial da Educação Física crítico-emancipatória (KUNZ, 1991), ou da cultura de movimento, como ficou conhecida, afirmam que trabalharam a expressividade na dança para desenvolver a competência comunicativa. E a expressividade na dança é assim entendida na pesquisa-ação descrita:

> Gestos e movimentos são expressão humana e esta é tudo aquilo que exceder o movimento meramente mecânico. E é esta transcendência do puramente biomecânico que nos faz humanos, capazes de observar e criar e desenvolver possibilidades de movimentos bastante diferenciados,

> contudo conscientes de uma gestualidade expressiva e significativa (KLEINUBING *et al*, 2012, p. 721-722).

Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) analisam os PCN de Arte e Educação Física, utilizados como referencial para a elaboração dos PPP das escolas em Bauru-SP e ao identificar as aproximações entre ambos, apontam que os dois componentes têm em comum a movimentação do corpo e o fato de compreenderem a expressão corporal como linguagem. Tomando como referência Scarpatto, afirmam que o ensino da dança:

> Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 507).

Aqui como anteriormente, comunicação e expressão são os sentidos apontados para a compreensão da dança como linguagem corporal em aulas de Educação Física escolar.

Já Diniz e Darido (2015) e Pertuzati e Dickman (2016), em estudos teóricos e análises de propostas estaduais de Educação Física, da legislação e documentos curriculares sobre alfabetização e letramento, apontam a cultura corporal como central na Educação Física brasileira. Diniz e Darido (2015) quando identificam esta nomeação, na quase totalidade das propostas curriculares estaduais estudadas, ainda que com referenciais diferenciados: um primeiro no entendimento que as práticas corporais são parte da cultura humana (8 propostas); e, um outro, centrado nos referenciais críticos identificados com a proposta do Coletivo de Autores (1992) (5 propostas), num entendimento da cultura corporal como expressão corporal como linguagem. E ainda uma proposta que se refere diretamente ao referencial da linguagem. Aqui ainda que a perspectiva cultural generalista tenha sido a predominante quando do entendimento da cultural corporal, inferimos que documentos curriculares muitas vezes apresentam-se mais genéricos, procurando garantir a autonomia na interpretação por parte dos docentes.

E, por fim, Pertuzati e Dickman (2016) constróem toda a sua perspectiva da cultura corporal por dentro dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular), na localização da Educação Física e das práticas corporais, seus temas, aí incluída a dança, localizadas na área de conhecimento das Linguagens, da qual privilegiam os conceitos de letramento e alfabetização em várias linguagens, formas de comunicação e expressão.

Para investigar a relação entre Educação Física e linguagem, Barros (2017) realizou um estudo analítico da produção recente em Educação Física, no qual mapeou artigos, teses, dissertações e PCN, para analisar como se constituíram as aproximações conceituais da Educação Física e a linguagem, no intervalo temporal de 2000 a 2015. Uma primeira constatação refere que a maior parte dos documentos em análise foi identificada mediante uma seleção com os descritores Educação Física e corpo combinados, com poucos achados em torno dos descritores linguagem, linguagem corporal e expressão corporal. A segunda constatação é a emergência de categorias que apontam a linguagem, predominantemente, como comunicação, mas também como: cultura, história e realidade; signo, sentido e significado; ação; poder; essência do ser; emoção. Assim sendo, corroborando com os nossos achados, o estudo de Barros (2017), indica que a linguagem emerge nos estudos em Educação Física de forma incipiente e, sobretudo, como comunicação.

2.2.4 Epistemologia

Epistemologia foi a última categoria composta. Cinco estudos foram (im)possivelmente analisados para demarcar essa categoria. Os estudos agrupam-se em discussões sobre a Educação Física como área de conhecimento que nos remete a pressupostos epistemológicos que refletem sobre o corpo, a dança e a Educação Física. Numa vertente, Buogo e Lara (2011) e Eusse, Almeida e Bracht (2017) identificaram a cultura corporal e o materialismo histórico dialético que orienta uma das vertentes críticas da Educação Fìsica no Brasil e, por outro lado, Mendes e Nóbrega (2009), Almeida, Bracht e Ghidetti (2013) e Santiago e Franco (2015) irão discorrer mais aprofundadamente, nos dois primeiros, e mais brevemente, no último, sobre a fenomenologia que atravessa os estudos sobre o corpo, a dança e a Educação Física brasileira. Como filosofias do sujeito, essas duas correntes epistemológicas irão tomar o corpo como constituinte do sujeito. No materialismo histórico temos um sujeito histórico e economicamente determinado, sendo a dança uma forma de materialização das ações desse sujeito nas suas determinações e superações. Na fenomenologia temos um sujeito situado e inacabado que fará da sua incompletude o acionador da sua pulsão de vida com vistas à transcendência. A dança aqui também se situa no campo das formas de corporeificação do sujeito no exercício rumo a transcendência. Em ambos as práticas corporais são formas de ação e constituição desses sujeitos (histórico e transcendente).

Reconhecemos que as categorias identificadas nesta revisão se aproximam das identificadas por Almeida *et al*. (2018), descrito anteriormente, quando elencaram as categorias corpo e educação, corpo e representação, corpo e gênero e corpo e tecnologia, ressaltando como já informado que há uma pluralidade de aportes teóricos e metodológicos nesta produção.

Finalizamos reconhecendo que a relação entre corpo, dança e Educação Física escolar não se estabeleceu como objeto ou temática diretamente nos artigos mapeados nesta revisão, mas com a intenção de contribuir para uma melhor compreensão de como a Educação Física escolar vem se apropriando das discussões sobre o corpo na sua intersecção com a dança, discutimos sobre as categorias: Educação do Corpo, na qual a dança contribui com a instrumentalização/exercitação do corpo nas aulas de Educação Física, repercutindo ainda um viés de corpo biológico; as discussões sobre dança como linguagem são incipientes e estão centradas na comunicação e expressão, o que se afasta das nossas discussões sobre percepção e intervenção; no que se refere à Epistemologia, a dança é entendida como prática corporal histórica ou transcendente, nos aportes que se aproximam das denominadas teorias críticas e culturais da Educação Física ou numa apropriação aligeirada da fenomenologia de Merleau Ponty. No entanto, na categoria Gênero, destacamos uma singularidade na constituição do corpo e da dança, reconhecidos como construção social e cultural e atravessados pela diferença, ainda que como representação.

Assim, recomeçamos nossa análise quase (im)possível, na certeza de que outras podem ser possíveis e de que estes autores não conseguiram empreender o exercício que Spinoza propôs, pelo menos no campo do que pode o corpo na dança da Educação Física escolar. Nosso (im)possível empreendeu aproximações que nos permitem apontar para outras discussões ainda necessárias e possíveis sobre o corpo/dança/Educação Física escolar.

Nesse sentido, encaminharemos problematizações que se definem em outro campo discursivo e de conhecimento, qual seja: o das produções artísticas e pedagógicas em dança.

3- PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS EM DANÇA OU DO CORPO QUE NÃO SE "MOVIMENTA", MAS MOVE

Nesta secção do nosso relatório, pedimos licença para iniciar um percurso que se diferencia qualitativamente do anterior. Essa diferenciação não se compõe como medida de qualidade, mas pela natureza dos documentos analisados e também pelo olhar que sobre eles se instala. Nossa aproximação das práticas artísticas e pedagógicas em dança, fora do campo discursivo da Educação Física escolar, vem se produzindo sobretudo na análise e interpretação (hermenêutica) de ensaios críticos sobre criações de artistas contemporâneos como pensamento em dança, mas também com um ou dois autores que refletem sobre o impacto ou não destas produções no ensino da dança. Essa parte do relatório articula-se com o pensar dos autores analisados e singulariza-se com, entre outros, a partilha de longos trechos de suas elaborações textualmente. Dessa forma, procuramos situar as discussões sobre o corpo e a dança nas práticas pedagógicas e artísticas de dança que orientaram as nossas aproximações com o currículo culturalmente orientado em Educação Física. Assim como os autores que, de certa maneira, privilegiamos em nossas aproximações do corpo e da linguagem corporal, Deleuze e Guattari (1995b, 1996)[16], não estamos nos referindo a práticas de dança, como arte, em sua generalidade, mas a uma determinada produção de dança contemporânea, aquela que não se movimento, mas move.

Iniciemos pela conclusão ou do porquê este capítulo tem o subtítulo: do corpo que não se "movimenta", mas move.

O século XX nos trouxe, no mundo da dança, uma proliferação de propostas estéticas, poéticas e éticas que se concretizaram em corpos mutantes, cada vez mais dissociativos, singulares e múltiplos.

Transitamos entre o expressionismo abstrato tecido na dança moderna alemã[17], o qual foi refinado e ampliado na dança-teatro de Bausch, por exemplo, e o formalismo de movimento de alguns coreógrafos americanos do início do século XX, constituído nos

16 Deleuze e Guattari (1995b, 1996) flertam com vários autores em suas invenções de conceitos. Reiteradamente aproximam-se de diversas linguagens artísticas na eleição de alguns poucos artistas, ou aqueles que se querem "menores". É nesse sentido, que nos aproximamos aqui de uma determinada produção em dança contemporânea e não das danças denominadas genericamente de contemporâneas.

[17]Por dança moderna alemã, estamos nos referindo aos trabalhos desenvolvidos no início do século passado a partir das vertentes da dança de expressão (ausdruckstanz) de Laban, Wigman, Gret Palucca e posteriormente Dore Hoyer e a nova objetividade de Kurt Jooss.

meandros da denominada dança moderna americana[18]. Na tensão entre estes dois pólos da dança no século XX (expressão abstrata e vocabulários de movimento), desenvolveram-se inúmeras formas e sotaques dos dois lados do Oceano Atlântico.

Neste processo, vagamos da *pop art* à arte conceitual, e na dança esta errância nos catapultou, talvez, para uma desterritorialização da dança como ontologia (ser expressão abstrata ou movimento) para uma reterritorialização como axiologia (o que uma dança faz), para desterritorializá-la constantemente[19]. Ou, como nos informa Sabisch (2011), após a vivência das danças que romperam completamente com a noção de dança como movimento, denominada muitas vezes de "não dança" ou "dança conceitual", ou *"*... danças que alteraram profundamente as formas como a dança e a coreografia são entendidas" (p.84), parece haver a necessidade de estabelecermos um deslocamento da questão: "o que é dança", para a proposição "o que uma dança pode fazer".

Nesse ambiente discursivo e provocador, André Lepecki[20] (2004, 2006, 2011, 2011?, 2012a, 2012b, 2017) vem se destacando na análise dos trabalhos de coreógrafos contemporâneos a partir de uma teoria crítica da dança que se propõe a problematizar as políticas de movimento (LEPECKI, 2006, 2017).

Como Sabisch (2011), Lepecki (2004) sustentou que o cenário da dança contemporânea européia, na sua instabilidade, multiplicidade e diversidade constituiu-se na implosão de algumas ontologias da dança moderna do início do século XX, nomeadamente o isomorfismo entre dança e movimento, identificado na dança moderna americana ou da compreensão da dança como léxico motriz; e, a ênfase na autonomização da dança em relação ao verbal ou da dança como expressão autônoma, conforme identificado no expressionismo alemão. Dessa forma, o autor, já em 2004, destacava que havia uma grande discussão sobre o que seria a dança no entardecer do século XX. E naquele momento o autor já apontava algumas pistas do que se estava a passar:

> [...] uma desconfiança da representação, uma suspeição da virtuosidade como um fim, a redução de elementos cênicos e adereços ao não essencial, uma insistência na presença do dançarino, um diálogo profundo com as artes visuais e a arte da performance, uma política

18 Por dança moderna americana estamos nos referindo aos aos trabalhos de Doris Humphrey, Martha Graham e Merce Cunningham

19 Territorialização, desterritorialização e reterritorialização referem-se à dinâmica da geofilosofia de Deleuze e Guattari (1995a,b, 1996, 1997a,b)

20André Lepecki é escritor e curador brasileiro, trabalhando principalmente em estudos de performance, coreografia e dramaturgia. Ele é professor e presidente do Departamento de Estudos da Performance da Tisch School of the Arts da New York University. Ele publicou amplamente e editou várias antologias, bem como tem atuado como curador de diversos eventos de dança e performance no mundo.

> realizada pela crítica da visualidade, e um diálogo profundo com a teoria da performance. (LEPECKI, 2004, p. 173, tradução livre)

E assim irá ilustrar estas ilações a partir da análise dos trabalhos de três coreógrafos europeus: Vera Mantero, La Ribot e Jerome Bel. Entretanto, será em Lepecki (2006, 2017) que essa argumentação irá se distender no escrutínio detalhado da obra desses e outros autores contemporâneos dos dois lados do Atlântico. Desse último livro, gostaríamos de destacar, inicialmente, não as análises das criações em dança e performance, mas o elemento aglutinador da proposta do autor, qual seja: o desejo de acionar outras políticas de movimento com a dança.

Num traçado historiográfico, um tanto linear, mas não necessariamente evolutivo, tomando como referência diferentes historiadores da dança, Lepecki (2006, 2017) demonstra que a dança cênica ocidental apenas será reconhecida como um projeto de movimento com o advento da dança moderna dos anos 1930.

> Para Martin, as explorações coreográficas do balé romântico e clássico, e mesmo a libertação anti-balé da expressividade corporal encabeçada por Isadora Duncan, haviam se desviado do verdadeiro ser da dança. Não se compreendera que a dança deveria ser fundada apenas no movimento. Para Martin, o balé era dramaturgicamente dependente da narrativa e coreograficamente investido na pose de efeito, enquanto a dança de Duncan era demasiado subserviente à música. De acordo com Martin, foi só com Martha Graham e Doris Humphrey nos EUA, e Mary Wigman e Rudolph von laban na Europa, que a dança moderna descobriu o movimento como a sua essência e `se tornou uma arte independente pela primeira vez.` (LEPECKI, 2017, p. 25)

O parágrafo acima é ilustrativo de como a dança no mundo Ocidental, se constituiu a partir de suas subserviências aos libretos ou às narrativas do balé e à música, mesmo nos arroubos mais revolucionários do início do século XX, numa dança que ainda não se definia como movimento, mas talvez como ilustração de texto e música. Até o início do século XX, o movimento não se encarnava como o elemento caracterizador da dança. Será com o advento da modernidade na dança, justo na primeira metade do século em questão, que a dança será autonomizada como arte, na tradução mais que perfeita do isomorfismo entre dança e movimento. Rudolf Laban (1978, 1988, 1990) e suas apropriações para o campo da dança no ensino talvez sejam a expressão mais que perfeita dessa relação. No “Laban pedagógico” (1988, 1990), dançar é movimentar-se e todos os corpos poderão dançar a partir da manipulação sistemática do movimento (corpo, ação, espaço, dinâmica e relação) (GOUCH, 1993).

Tracemos aqui uma interjeição, para instalar a interdição para a qual Lepecki (2006, 2017) quer nos arrastar: OH! A afirmação de que na dança o movimento se autonomiza, no mundo ocidental, com as danças modernas americana e alemã, não se caracteriza como novidade no âmbito do pensamento sobre a dança, mas afirmar que assim o faz em consonância e como ativação do "idiota movente moderno" (2011?), desbanca todas as aproximações mais apaixonadas dessas danças.

Com uma agudez sensível e acompanhado de autores diversos Lepecki (2006, 2017) traça a modernidade como um ambiente espaço temporal de constituição da pessoa que se individualiza pela sua capacidade e ilusão de poder mover-se autonomamente. Após nos ofertar a ontologia cinética da modernidade de Sloterdijk, o qual propõe que o projeto do sujeito moderno é o puro ser-para-o-movimento, faz a seguinte afirmação: "A dança acessa a modernidade por via de seu alinhamento ontológico crescente com o movimento, esse por sua vez tomado como espetáculo do ser da modernidade." (LEPECKI, 2017, p. 31).

Com essa congruência o autor nos informa que a relação entre dança e política não se estabelece na apropriação de temas políticos pela dança, mas na sua própria ontologia moderna de ser para o movimento.

E assim, quando uma outra dança se apresenta, a dança conceitual a que se referia Sabisch (2011) ou a dança que não se movimenta, Lepecki (2006, 2017) informa que público, críticos e muitos fazedores de dança passam a duvidar dessas danças que tensionam com a ontologia do movimento.[21] A dança que não se movimenta instala outras políticas de movimento. Nessa relação direta, NÃO METAFÓRICA E NÃO REPRESENTACIONAL, entre política e dança, a tarefa da coreografia torna-se repensar o sujeito em termos de corpo, com aqueles que se querem desobedientes à mobilização e às performances cinéticas do sujeito moderno, juntamente com a teoria crítica e a filosofia propõe " ... um reenquadramento político do corpo." (LEPECKI, 2017, p. 28). "Uma filosofia que percebe o corpo não como entidade encerrada em si mesma, mas como sistema aberto e dinâmico de trocas, constantemente produzindo modos de sujeição e controle, bem como modos de resistência e devir." (LEPECKI, 2017, p. 28)

21 Nessa parte do seu texto, Lepecki descreve o caso de um indivíduo que processou um festival de dança na Irlanda, por ter ido assistir aos espetáculos e as pessoas não dançarem porque não estavam se movimentando com ou sem música. Há outros casos, lembro-me de Jerome Bel descrever como na primeira apresentação de seu espetáculo "The show must go on", as pessoas deixarem o espetáculo com dez minutos de apresentação e exigirem dos produtores que devolvessem o dinheiro do ingresso.

A compreensão de sujeito que conclama, não é aquela que se identifica com o sujeito autônomo, identitário e fixo da modernidade, mas a que se aproxima da subjetividade como um conceito dinâmico de agenciamentos e que se estabelece como processo de subjetivação, diferenciando-se qualitativamente da noção de sujeito. Encontra no processo de subjetivação proposto por Deleuze uma congruência com as tecnologias de si propostas por Foucault[22], e que, para ambos, as subjetividades são entendidas como "... processos de subjetivação, devires ativos, expressão de potências e forças de modo a criar para a si a possibilidade da ´existência como obra de arte´ (Deleuze, 1992: 120)" (LEPECKI, 2017, p. 33).

Já a modernidade, no rastro do seu projeto cinético, é entendida como:

> [...] um longo processo duracional que produz e reproduz, metafísica e historicamente, um enquadramento psicofilosófico (Phelan, 1993:5) em que o sujeito privilegiado do discurso é sempre do gênero masculino, heteronormativo, de raça branca, e cuja experiência da verdade é – e emerge de – uma pulsão incessante pelo movimento autônomo, automotivado, infinito e espetacular. (...) a modernidade sempre imagina sua topografia abstraindo o fato de que seu assentamento deu-se numa terra previamente ocupada por outros corpos humanos e outras formas de vida, habitada por outras dinâmicas, gestos, passos, temporalidades. (LEPECKI, 2017, p. 43)

As danças contemporâneas analisadas por Lepecki, então, apresentam-se como a própria política, políticas de movimento para desestabilizar o projeto moderno. Dando continuidade, o autor deleita-nos com a análise das propostas coreográficas/performativas de Bruce Nauman, Juan Dominguez, Xavier le Roy, Trisha Brown, William Pope. L, e também aqueles que já acionara anteriormente, Jerome Bel, La Ribot e Vera Mantero. Num texto deslizante e complexo vai edificando trilhas, becos, covas, encruzilhadas,

22Sobre os processos de subjetivação e os agenciamentos, Deleuze e Guattari (1996, p. 84) afirmam se diferenciar de Foucault: Michel Foucault desenvolveu uma teoria dos enunciados, segundo níveis sucessivos e que recortam o conjunto desses problemas. 1") Em Arqueologia do Saber, Foucault distingue dois tipos de "multiplicidades", de conteúdo e de expressão, que não se deixam reduzir a relações de correspondência ou de causalidade, mas estão em pressuposição recíproca; 2") em Vigiar e Punir, ele busca uma instância capaz de dar conta das duas formas heterogêneas imbricadas uma na outra, e a encontra nos agenciamentos de poder ou micropoderes; 3o) mas igualmente a série desses agenciamentos coletivos (escola, exército, fábrica, asilo, prisão etc) consiste apenas em graus ou singularidades em um "diagrama" abstrato, que comporta unicamente por sua conta matéria e função (multiplicidade humana qualquer a ser controlada); 4o) A História da sexualidade vai ainda em uma outra direção, já que os agenciamentos não são mais relacionados e confrontados a um diagrama, mas a uma "biopolítica da população " como máquina abstrata. — Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1o) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2o) o diagrama ou a máquina abstrata tem linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização.

túneis e pontes, mais que auto-estradas e avenidas com os quais irá, posteriormente, propor os planos de composição. (LEPECKI, 2011?)

Planos de composição para Lepecki (2011?) não se pretendem minimamente uma ontologia da dança contemporânea ou algo que disso se aproxime, mas guardam mais relação, talvez, com os planos propostos pela geofilosofia de Deleuze e Guattari, os quais Lapoujade (2015) tão deliciosamente explicitou:

> Com efeito, o que é um plano? É uma espécie de corte, uma secção de sem-fundo destinada a acolher no plano tudo o que dele provém, e não a mergulhar tudo novamente nas profundezas. Ele não se confunde nem com um abismo indiferenciado do qual ainda não sai nada, nem com um mundo diferenciado de onde tudo já saiu, já se distinguiu. Ele reside inteiramente no intervalo entre o indistinto e o distinto, na passagem de um ao outro: é o que se distingue. Nem indeterminado, nem determinado, é *a* própria determinação. Essa é justamente a definição do plano: a existência autônoma de uma superfície que exprime o que sobe do fundo, à maneira de um crivo ou de um filtro, onde a determinação se faz". (LAPOUJADE, 2015, p. 37)

Os planos de composição (LEPECKI, 2011?) emergem como as próprias determinações das danças por vir, como distinguidos que não se fixam, porque seguem se diferenciando, como existências autônomas de superfícies não ontológicas, pois a questão já não está instalada numa dança que é movimento, mas numa dança que pode mover. Os planos são zonas de intensidades heterogêneas, que não se instalam como unidade, mas "[...] se entrecruzam, se sobrepõem, se misturam, entram em composição uns com outros, se atravessam. Por vezes mesmo se repelem e autonomizam." (LEPECKI, 2011?, p, 111) São linhas de força por se singularizarem em obras de um "metacampo de expressão que os agencia, a dança, por exemplo"(LEPECKI, 2011?, p. 111). Os planos são inúmeros, e uma dança irá articular, minimamente, dois deles (corpo e chão), e com as danças contemporâneas analisadas, o autor nos aproxima de sete desses planos: o quadrado branco (chão); o fantasma (espectro); o movimento; o tropeço; a coisa; o re-enactment (retorno, repetição, diferença, arquivo); o inventário, na certeza de que os planos se multiplicam na ação dançada. Para nossa análise, experimentação, intervenção, com as danças contemporâneas com o currículo cultural descreveremos cinco planos.

O **plano do quadrado branco** ou plano da folha de papel evidencia como a dança para se fazer movimento necessitou aplainar o chão para poder ser dançada sem tropeço. O processo de terraplanar se incumbe de apagar todos os sulcos, irregularidades, manchas instaladas pela história colonial, escravocrata, heteronormativa e masculina da modernidade ocidental. As danças que se propõem a mover outras políticas de corpo vêm

desafiando a higienização e a uniformidade do quadrado branco. Com Trisha Brown, La Ribot e William Pope.L, Lepecki (2017), o autor vai configurando outros chãos e outros fundos para a dança e a performance contemporâneas. As duas primeiras quando dançam em museus e galerias subvertem a tela plana das artes visuais e a máquina hierárquica do teatro, e Pope.L, que se autodenomina, "o artista negro mais amigável da América", ao rastejar pelas ruas de grandes metrópoles americanas, desafia a arquitetura como "uma economia de legibilidade, uma estrutura dupla de citacionalidade e comando legislada pela estabilidade da forma ereta." (LEPECKI, 2017, p. 150)

O **plano do movimento** existe na atuação do idiota automovente moderno que precisa ser afetado e reinventado por perguntas para uma política cinética das danças contemporâneas, ou como questiona Lepecki (2011?):

> [...] quais os movimentos para se resgatar o movimento? Como inventar uma outra via de subjetividade em que não nos encontremos sempre oscilando entre a agitação frenética e a passividade depressiva? Quais modos outros de explorar criativa e atentamente os espaços cheios do mundo onde uma verdadeira aventura de movimento nos aguarda? (LEPECKI, 2011?, p. 117)

Mover-se na horizontal, perder a verticalidade, inclinar-se, interditar o fluxo com os micromovimentos, caracterizam o **plano do tropeço**, muito enfatizado na análise das performances de William Pope.L (LEPECKI, 2017).

A partir da história de Franz Fanon, quando tropeçou nas ruas de Lyon na fala de um menino: "Mamã, olha o preto!". E de novo: "Mamã, olha o preto, estou com medo!". Fanon descobriu na carne que os atos de fala produzem, organizam e reproduzem corpos, interdita Lepecki (2011?, p. 117): " (Ecos de Deleuze e Guattari levando J. L. Austin para um passeio sem retorno: ´a linguagem não serve para comunicar, mas para ser obedecida´.)". Para o autor, Fanon é o "fenomenologista de uma política cinética do tropeço" nas sociedades coloniais, pós-colonais, neo-coloniais.

> Abraçar o horizontal só por um momento, ou por longos dias, ou para o resto da vida, para ver o que se ganha quando se perde verticalidade e o que se ganha quando se ganha horizontalidade. Em vez de caminhar no chão aplainado pelas violências idiotas, fazer para si mesmo – com o seu corpo se movendo no plano de composição que agencia o seu desejo – o seu chão. LEPECKI, 2011?, p. 118)

O **plano da coisa** explicitou-se na identificação de um "Ser coisa" na cena, o que implicava não se dar a ver como representação, mas colocar-se em cena como "algo" sem utilidade, destituindo-se de qualquer intenção de pessoalidade ou significação (LEPECKI, 2011, 2011?, 2012a). Para o autor, a dispossessão dos corpos e dos objetos

de sua utilidade, radicaliza a possibilidade de ser coisa, num processo de codeterminação, coextensão e copresenciamento que se apresenta como uma ética, uma estética e uma política.

> "Portanto, quando eu me dou como coisa, não me refiro de modo algum a me oferecer à exploração e benefício dos outros. Eu não me ofereço para o outro, mas ao movimento impessoal que, ao mesmo tempo, desloca o outro de si mesmo e permite que ele, por sua vez, se dê como coisa e me acolha como coisa". (PERNIOLA 2004 citado LEPECKI, 2012a, p. 98)

Ao profanar os atos de ser comandado, num mergulho ao mesmo tempo sacrificial e desbravador, o corpo como coisa (humanos/não humanos)[23], expõe/impõe ao público a possibilidade de se entregar, num processo de contaminação que se estende a objetos, artistas e público na criação da performance/dança.

Por fim, apresento-vos o **plano do re-enactment** (retorno, repetição, diferença, arquivo). Ao se aproximar do trabalho de Jerôme Bel, Lepecki (2006, 2017) ressalta as críticas da representação presentes nas artes performativas desde o início do século XX com Brecht e Artaud. Na dança essa crítica visibiliza-se com a denominada dança pós-moderna americana, no projeto minimalista, do NO Manifesto, de Yvonne Rainer, quando nega, entre outros, o espetáculo, o virtuosismo, a magia e o ilusionismo[24]. Para Lepecki (2006, 2017), Jerôme Bel, um *enfant terrible* francês, será aquele que desafia a representação com potência dramatúrgica para intervir no projeto cinético da modernidade, inaugurado pelos "pós-modernos".

> Bel revela as equivalências [...] que a representação estabelece entre visibilidade e presença, presença e unidade da forma, unidade da forma e identidade. [...] exibindo espetacularmente o confinamento da subjetividade dentre da nervosa cinética do ´ser-para-o-movimento´(Sloterdijk, 2002: 33. [...] Historicamente, estes elementos da coreografia [...] têm sido: um espaço fechado com um piso plano e liso; pelo menos um corpo, adequadamente disciplinado; um voluntarismo desse corpo em submeter-se ao comando para mover-se; um tornar-se visível sob as condições do que é teatral (perspectiva, distância, ilusão): e a crença numa unidade estável entre a visibilidade do corpo, sua presença e sua subjetividade. Bel trata de cada um desses elementos em seus trabalhos: expondo-os, exagerando-os, subvertendo-os, destruindo-os, complicando-os. (LEPECKI, 2017, pp. 94-95)

---

23 No Brasil, Daltro (2014), ao analisar em profundidade duas instalações coreográficas nacionais, "Vestígios" de Marta Soares e "Verdades inventadas" de Tembi Rosa, demonstra como a dança de humanos e não-humanos estabelece-se de forma não hierarquizada, numa intra-ação potencializadora de estéticas, éticas e poéticas que dão a ver como coisas criando pura potência mobilizadora de corpos, poéticas e éticas.

24 Para acessar ao No Manifesto ver http://manifestos.mombartz.com/yvonne-rainer-no-manifesto/

E assim, Lepecki (2012) nos oferece os elementos do plano do re-enactment no retorno e na repetição da (re)presentação das obras, dos corpos e do projeto moderno como arquivos que se fazem como diferença, numa operação de tradução entendida como criação e crítica, transcriação (CAMPOS, 2015), para desautorizar o próprio projeto moderno. Representação, subjetividade e presença são acionados constantemente nesse processo de reencenar.

As potencialidades de outras políticas do movimento transitam, assim, entre a coreopolítica e a coreopolícia para mover/interceder/intervir com a horizontalidade que desafia a estrutura de legibilidade da arquitetura; com micromovimentos, tropeções e inclinações; verticalidades desafiadas; a profanação da coisa e os arquivos reinventados na repetição e na diferença, desafiando a representação para produzir intensidades e linhas de fuga do quadrado branco da política do chão do idiota movente da modernidade colonial.

> Como dançar uma dança que muda lugares mas que ao mesmo tempo sabe que um lugar é uma singularidade histórica, reverberando passados, presentes e futuros (políticos)? Como promover uma mobilidade outra que não reproduza a cinética do capital e das máquinas de guerra e policiais? Como coreografar uma dança que rache o chão liso da coreopolícia e que rache a sujeição dos sujeitos arregimentados pela coreopolícia? Dançar para rachar o chão do movimento, dançar no movimento rachado do chão, rachar a sujeição. Criar a rachadura no estado das coisas, e nas coisas do Estado. (LEPECKI, 2012b, p. 57)

Corpo e ambiente se instalam como intensidades:

> Ou seja, são múltiplas as formações do coreográfico. E elas se expandem bem além do campo restrito da dança. Para mim, tal expansão do campo coreográfico tem uma consequência incontornável: o entendimento de dança como coreopolítica, uma atividade particular e imanente de ação cujo principal objeto é aquilo que Paul Carter chamou, no seu livro The Lie of the Land, de "política do chão". Para Carter, a política do chão não é mais do que isto: um atentar agudo às particularidades físicas de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se coformatam num plano de composição entre corpo e chão chamado história. Ou seja, no nosso caso, uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corresonância coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças. (LEPECKI, 2012b, p. 47)

Assim, a dança que nos interessa é aquela que move o chão e a história, ainda que "talvez" não se movimente.

Retornando a Sabisch (2011), identificamos a questão: *"*Quais são as premissas metodológicas para se conceituar as transformações qualitativas de uma coreografia (e num sentido amplo performances) sem reduzir a singularidade de uma obra de arte a categorias pré-estabelecidas" (SABISCH, 2011, p. 84) (tradução nossa)[25]

Para investigar as produções em dança a partir de seus elementos intrínsecos, como fez Lepecki (2004, 2006, 2011, 2011?, 2012a, 2012b, 2017), Sabisch desenvolve conceitos, no sentido em que lhes atribui Deleuze e Guattari. Nas palavras de Sabisch (2011, p. 85): "... o entendimento do conceito como objeto de um encontro." (tradução nossa)[26]

Afastando-se das categorias pré-estabelecidas como as de expressão abstrata e movimento, a autora aponta para dois conceitos mediadores do seu encontro com a coreografia desses artistas, alguns dos mesmos estudados por Lepecki, numa aproximação que poderíamos denominar de metodológica, quais sejam: contaminação e articulação.

A contaminação, entendida como processo geracional, mas não necessariamente composicional, aponta para as transformações qualitativas do corpo. A contaminação se apresenta:

> [...] como a capacidade do corpo abrir-se para outros corpos, para introduzir diferentes relações e de se alterar qualitativamente [...] contaminação aparece como o poder do corpo para montar e criar novas relações, alianças curiosas, contaminação é a relação intrínseca de uma exterioridade, constitui um meio, um ambiente, que desfaz a relação binária do externo e interno, do produtivo e do receptivo, do material e do imaterial. (SABISCH, 2011, p. 86-7)[27]

A contaminação, como um ambiente relacional não hierárquico, aponta para a dissolução da dança como experiência cinestésica ou como contexto de significados.

---

[25]What are the methodological premises to conceptualize the qualitative transformations of a choreography (and to a larger extent performances) without reducing the singularity of an artwork to pre-established categories? (SABISCH, 2011, p. 84)

[26]" [...] understanding of the concept as object of an encounter."(SABISCH, 2011, p. 85)

27 [...] as the body´s capacity to open to other bodies, to enter different relations and to change qualitatively. [...] contamination appears as the body´s power to assemble and to create new relations, curious alliances. [...] contamination is the intrinsic relation to an exteriority; it constitutes a middle, a milieu, which undoes the binary of the internal and external, the productive or receptive, and the material and the immaterial" (SABISCH, 2011, p. 86-7)

Assim entendida, a contaminação se estabelece como potência que concentra e explode a cinética moderna do sujeito automovente.

Por sua vez, a articulação, como possibilidade composicional em uma coreografia, aprofunda ainda mais este deslocamento.

> O mínimo que se pode dizer sobre o que uma coreografia faz é que ela articula algo – seja movimentos específicos, pensamentos, intensidades, tensões, dinâmicas ou montagens [...] uma articulação implica um duplo movimento que, por um lado, refere-se à conexão de partes heterogêneas, uma conexão que também pode ser denominada de juntar-se, relação de conjunção (o ante-braço e o braço) ou composição. Por outro lado, a articulação diferencia as duas partes heterogêneas e pode ser chamada assim, segmentação, diferenciação, partição e relação divergente. (SABISCH, 2011, p. 100-1)[28]

Ao coreografar assim, não estamos a desvendar, expressar ou representar pensamentos, movimentos ou tensões, mas estamos a compor redes de relações que agem com, no, para e a partir do corpo.

Contaminar e relacionar como vontades de geração e de composição em dança acionam corpos e ambientes que coexistem e coproduzem processos de subjetivação múltiplos que não se querem aprisionar pelos isomorfismos modernos: movimento, representação, presença e identidade.

Paralelamente a esse pensamento de uma dança que não se movimenta, mas se move inclinada, na horizontal, lentamente, aos tropeções e para rasgar o chão, o século XX nos brindou também com uma teoria de corpo que se afasta das visões mecanicistas e cognitivistas do corpo. A teoria corpomídia, configurou-se nos estudos de Greiner (2008, 2010, 2017) e Katz e Greiner (2008, 2005?) e vem se espraiando por várias áreas do conhecimento, mas principalmente no campo das artes performativas. Numa contextualização que denominam de indisciplinar, as autoras aproximam-se da semiótica pierciana, do empirismo radical de William James, das filosofias da diferença de Foucault, do processo de individuação proposto por Simondon, das leituras políticas de Deleuze e Guattari a partir de Antonio Negri e Agamben, mas sobretudo dos estudos das neurociências de Damásio, filósofos da mente e da consciência Lakoff e Johnson e Alva Noe, para compor um corpo que se interpõe como ação e co-evolução com o ambiente.

28The least one can say about what a choreography *does* is that it articulates something – be it specific movements, thoughts, intensities, tensions, dynamics or assemblages. (...) an articulation entails a double movement, which concerns on the one hand, the connection between heterogeneous parts, a connection, which can also be called joining, conjuctive relation (the forearm ´and´ the upper arm) or composition. On the other hand, the articulation differentiates the two heterogeneous parts and can thus be called segmentation, differentiation, partition and diverging relation. (SABISCH, 2011, p. 100-1)

"*Embodiment*", conceito que não encontra ainda a devida tradução para o português, estabelece-se, então, nessa visão dinâmica da relação corpo, ação, cognição, ambiente e política e traduz-se na compreensão de que o corpo está em permanente mutação dos seus estados, durante o jogo de fluência das imagens mentais (DAMÁSIO, 2017). Este entendimento afasta-se da compreensão mecanicista, sensorial ou dicotômica do corpo como recipiente ou como sinestesia, apontando-nos a impossibilidade da existência de uma relação linear entre pensamento e ação corporal, de estímulo e resposta, ou mesmo de percepção e linguagem (GREINER, 2008).

Por sua vez, observamos que o *embodiment* é o conceito que ancora as técnicas corporais que têm habitado/fabricado os corpos dos performers/dançarinos na composição das danças que tensionam com o projeto cinético da modernidade. Através de várias propostas de abordagem corporal que se agruparam em torno da noção de educação somática ou de princípios corporais, assistimos um deslocamento do movimento, como em Laban (1978), por exemplo, para o corpo nas proposições dos sistemas corporais que habitam e forjam os fazedores das danças que não se movimentam. De acordo com Domenici (2010), a educação somática caracteriza-se como um agrupamento de técnicas corporais desenvolvidas, principalmente, como forma de cura dos problemas corporais vividos e identificados pelos pioneiros destas técnicas. Estes pioneiros, empiricamente, colocaram-se questões, concomitantemente, investigadas pelas ciências cognitivas, sintetizadas na seguinte questão: qual a relação entre corpo, mente, emoção e cognição na vivência da experiência cotidiana. Em resposta a estas questões, estes pioneiros criaram rotinas de exploração do próprio corpo que valorizaram a propriocepção e, neste caminho, ao serem tematizadas pelos produtores, criadores, fazedores da dança, ampliaram as possibilidades de vivência da dança como "[...] protocolos de investigação de seu próprio corpo" (DOMENICI, 2010, p. 71). Estas experiências, vivenciadas desde os primeiros experimentos das danças pós-modernas americanas, têm se aprofundado tremendamente na criação em dança como acionamento de estados corporais, bem explicitados por Domenici (2010), como estados tônicos. Assim, os corpos das danças na contemporaneidade se estabelecem como estados abertos a contaminar e articular planos diversos de composição em dança.

Por outro lado, as práticas pedagógicas em dança vêm esmerando-se na sistematização de processos de improvisação [29], como técnicas para o ensino, a

29 Sobre improvisação ver Guerrero (2005).

composição e a criação em dança e esta já está bastante presente nas propostas mais ou menos curriculares para o ensino da dança (ALVES *et al*, 2017; MARQUES, 2014, 2012, 2010, 2003, 1999, 1998a, 1998b, 1996, 1995). Contudo, não identificamos que a reflexão que instala em torno do "contexto" das danças contemporâneas nos seus desafios e tensionamentos dos isomorfismos dança e movimento, representação e identidade, aqui desenvolvida a partir da coreopolítica, apresente-se como referência. Como afirma Matos:

> De uma forma ampla, quando se trata de processos artístico-educativos em dança, percebo que ainda há uma grande distância entre a flexibilidade e a reinvenção presentes em processos e configurações artísticas da dança, principalmente em algumas propostas da(s) dança(s) contemporânea(s), e a conformação e linearidade de muitos processos educativos que ainda se fundamentam em práticas tradicionais de dança, em perspectivas hierárquicas e duais de corpo. [...] Essas ausências enfraquecem a emergência dos diálogos interculturais, a emersão de epistemologias contra-hegemônicas, que desvelam o caráter múltiplo do mundo e outras ecologias dos saberes (Santos, 2005) (MATOS, 2011, p. 35).

Como aponta a autora, as iniciativas no âmbito da dança e seu ensino não têm se consubstanciado ou se engajado em epistemologias e teorias curriculares, afirmamos nós, que desenvolvem esse pensamento sobre a dança, o corpo e as práticas corporais, ainda que ações eventuais e experiências estejam sendo vividas nas salas e escolas de dança deste país.

Por outro lado, no âmbito da Educação Física como prática pedagógica e curricular, identificamos que a Educação Física culturalmente orientada, com seus pressupostos curriculares pós-críticos propõem o conhecimento como intervenção e não como representação, desafiando a coreopolítica tecida.

À guisa de finalização dessa primeira parte de nosso relatório, identificamos duas formas de apropriação distintas da dança. Na primeira, a dança produzida na sua intersecção com o corpo e a Educação Física escolar através de artigos recentes produzidos na área de Educação Física, a partir da análise de conteúdo categorial temática que nos levou a quatro categorias: educação do corpo, ativando um controle e submissão de um corpo biológico; linguagem como comunicação; epistemologias que transitam entre o sujeito transcendental e o sujeito consciente; e gênero, que se aproximam das danças como construções sociais da diferença inscrita e representada. Na seguinte, descrevendo um percurso que é também uma vivência pessoal de produção e apreciação das danças contemporâneas como pesquisadora e produtora, compreendemos os planos

de composição que nos apresentam outras políticas de movimento com danças não representacionais de corposmídias que se forjam, para as artes performativas, nas práticas corporais somáticas e na improvisação como métodos para criação, ou como descreve Greiner (2017):

> Há uma distinção entre pensar corpo, imagem, realidade, eu e o outro como coisas substantivas ou como processos. Pensar processualmente implica em pensar algo enquanto está se produzindo. [...] Constituindo-se deliberadamente a partir das experiências, tais teorias optam por não aplicar abstrações ou categorizações dadas a priori, mas sim, por trabalhar modos singulares de agir que, por sua vez, são modos de sentir e de se constituir. [...] Não se trata de compreender como se fazem as ideias, mas sim do que fazemos com elas, como explicou David Lapoujade em seu belo livro sobre James. De acordo com Lapoujade, este ponto de partida faz dessas abordagens menos um método de criação e mais um método para criação. (GREINER, 2017, p.41)

Com quem o currículo cultural em Educação Física que se propõe metaestável, no campo das teorias curriculares pós-críticas e com o conhecimento como intervenção, pode flertar ao organizar-se em torno da cultura corporal? Nossas questões, como já apontadas anteriormente, apostam nas práticas artísticas e pedagógicas com as danças contemporâneas. Não estamos aqui afirmando que o currículo culturalmente orientado em Educação Física deve tematizar as danças contemporâneas, mas questionando se esses métodos para criação, de danças, corpos, técnicas e práticas corporais, os quais se querem processos e tensionam com o corpo substantivo do projeto cinético da modernidade, ao desafiar os isomorfismos entre dança e movimento e representação e identidade podem interessar a esse currículo. E, com essa questão, aproximamo-nos do currículo cultural em Educação Física na educação básica como mais uma ação de desestabilização, numa ação de um empirismo radical, conforme já afirmado anteriormente, pois é como processo, estado e intervenção que posicionamos, também, o currículo culturalmente orientado em Educação Física.

4. MATERIAIS E MÉTODO

Como pesquisar na escola, em salas de aula? Como criar formas de intervenção na educação básica? Com estas perguntas que orientam nossos percursos como docentes universitárixs, temos investigado, ao longo dos últimos trinta anos, possibilidades para criar estas e outras questões. Das pesquisas etnográficas e fenomenológicas, passando pela pesquisa cultural e pela pesquisa-ação. Com diferentes pressupostos e orientações, temos procurado direcionar nossas ações para aquilo que nos interessa mais diretamente: a ação, intervenção partilhada em educação.

4.1 Pesquisa-intervenção, esquizoanálise e cartografia

Em que medida os corpos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física pode intensificar-se com os corposmídia? Como os corpos das práticas artísticas e pedagógicas em dança podem potencializar o conhecimento com o currículo cultural como intervenção? Com estas questões, propusemos como objetivo desta pesquisa: analisar, intervir, inventar, experimentar, criar fatos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física (NEIRA, 2018), numa perspectiva não representacional de corpo, linguagem e prática corporal, juntamente, com as práticas corporais e artísticas da dança na contemporaneidade.

A pesquisa-intervenção se estabelece como investigação participativa (MONCEAU, 2005) e de acordo com Romagnoli (2014), no âmbito do movimento institucionalista que entende a instituição como o centro das sociedades. Apesar da existência de várias correntes teórico-metodológicas, a autora aponta duas como as mais desenvolvidas no Brasil: a análise institucional e a esquizoanálise, interessando-nos a segunda.

Partindo da noção de implicação, central na pesquisa intervenção, compreendemos, juntamente com Romagnoli (2014), que a implicação na esquizoanálise, estabelece-se no “meio” entre sujeito e objeto, dicotomia e separação que este tipo de pesquisa busca superar, não como conflito desvelado pelos pesquisadores para a geração de consciência e atuação, mas como afirma Romagnoli (2014, p. 46-47), no entendimento de que “... a realidade é abordada por imanência e exterioridade, e o ‘meio’ emerge como a dimensão que sustenta os devires, que vai produzir agenciamentos fazendo eclodir o novo.”

Desta feita, a pesquisa-intervenção esquizoanalítica constitui-se com: a) sujeitos (pesquisadores e pesquisados) que funcionam atravessados por fluxos, dos quais são também resultado, abandonando-se a subjetividade fixa e interior, para mergulhá-la nos processos coletivos e sociais; b) realidade e instituições também imersos em planos simultâneos de formas e fluxos: o plano das formas ou modelos – plano da organização (molar, homogêneo, segmentar e estratificado) e o plano das forças ou da invenção - plano da consistência (molecular, heterogêneo, fluido e conectivo); c) agenciamentos, movimento que emerge no "entre" dos planos, que se voltam ora para as forças, ora para as formas, ora para os modelos, ora para as invenções, podendo ter duas faces: maquínica (relativa ao desejo[30]); e a, coletiva (relativa à enunciação) (ROMAGNOLI, 2014)

Assim, uma tarefa do pesquisador, entre outras, na pesquisa-intervenção é provocar e manter a consistência de agenciamentos maquínicos, ou seja, fomentar o plano das forças inventivas e conectivas.

> O agenciamento corresponde a um "entre" coletivo, que convida os instituídos a se expressarem de outra forma, sem ser a configuração dominante, provocando a convergência da heterogeneidade, das diferenças. Esse dispositivo trabalha todos os fluxos semióticos, materiais e sociais, caracterizando-se por um devir e substituindo o sistema de representação e de ideologias, presentes nos modelos instituídos, por uma reunião de singularidades, de forças associadas por um movimento coletivo, conectivo. O agenciamento, na medida em que corresponde a uma zona de circulação do desejo, possibilita o agenciar com outras forças, uma vez que todos nós somos feitos também de forças, e não somente de formas, modelos, gerando novas formas de expressão; agenciamento coletivo de enunciação que sustenta os fluxos da vida em zonas coletivas, anônimas e potentes, para fazer-se devir driblando as formas. (ROMAGNOLI, 2014, p. 49-50)

Nossa pesquisa-intervenção se estabelece aqui, nesse "entre" coletivo de vontades de verdade que se estabelecem como fluxos imanentes e potentes. Nesses termos, a tarefa da pesquisa não é representar, simbolizar ou interpretar o que se faz na instituição, mas ativar o que lá já se encontra. A equizoanálise ou pragmática, assim entendida, estabelece-

[30] Cabe salientar que o desejo, para a Esquizoanálise, não é pensado a partir da leitura dominante na área "*psi"* brasileira, a da Psicanálise, sobretudo a estruturalista, em que é enquadrado no âmbito doméstico a partir de formas codificadas do triângulo familiar, correspondendo à falta insistente. É sim, pensado como desejo produtivo e não-restitutivo, possuindo como propriedade primordial a capacidade de conexão. Criticando os reducionismos da subjetividade realizados pela Psicanálise, e analisando os processos de controle instaurados pelo capitalismo, Deleuze e Guattari (s.d.) projetam o desejo no campo social, não pela lógica representativa, mas pela lógica das intensidades, das sensações, sendo **maquínico** seu funcionamento. (ROMAGNOLI, 2014, p. 49)

se como uma metodologia ou como um método para a criação, no sentido que lhe imprimiu Greiner (2017), anteriormente, afastando-se das noções de fundamentos ou de epistemologia.

E, nesse ambiente metodológico, identificamos a cartografia como uma possibilidade de acionamento da pesquisa-intervenção. Mas, o que é cartografar? Cartografar é um objetivo de pesquisa ou é o próprio procedimento da pesquisa?

Bem, aqui cabe-nos retornar ao ambiente teórico-metodológico com o qual dialogamos, a pragmática deleuze-guattariana que, como metodologia, que se propõe a vir a ser, cochicha:

> Todo centro de poder tem efetivamente estes três aspectos ou estas três zonas: 1) sua zona de potência, relacionada com os segmentos de uma linha sólida dura; 2) sua zona de indiscernibilidade, relacionada com sua difusão num tecido microfísico; 3) sua zona de impotência, relacionada com os fluxos e *quanta* que ele só consegue converter, e não controlar nem determinar. (….) O estudo dos perigos em cada linha é o objeto da pragmática ou da esquizoanálise, visto que ela não se propõe a representar, interpretar nem simbolizar, mas apenas a fazer mapas e traçar linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 99-100)

Na produção desta metodologia, Deleuze e Guattari (1996) seguiram estudando os perigos dessas linhas e inventando conceitos, a tarefa da filosofia, como ato, performance, ação.

No campo das pesquisas acadêmicas, identificamos naquilo que os próprios autores poderiam denominar de territorialização da esquizoanálise, um movimento de organizar/denominar/sistematizar a cartografia.

No Brasil, Guattari e Rolnik (1996) irão nos aproximar das suas cartografias do desejo de diversas formas. Há passagens do texto em que revelam que o livro é resultante das cartografias dos encontros vividos durante as viagens de Guattari no Brasil (cinco estados) e a viagem de produzir o livro (mais de 700 páginas de transcrições) e afirmam que as cartografias são, sobretudo, dos inconscientes que protestam ou que procuram mover e acionar outros territórios. A leitura da obra nos seduziu graças ao exercício analítico dos autores em criar sentidos, no plural, sem necessariamente querer fazer-se sentido, na demonstração, representação ou interpretação dos temas propostos. E, por fim, da discussão sobre a esquizoanálise que, como bem identificou Romagnoli (2014), inscreve-se, no Brasil, no campo das discussões em *Psi,* e nesse caso, nos debates sobre o inconsciente em Freud e o inconsciente na esquizoanálise, destaca como uma

cartografia se instaura como um processo singular, complexo e elaborado, como procedimento de pesquisa e intervenção.

Por outro lado, Passos, Kastrup e Escóssia, (2009) vão nos brindar com suas considerações sobre a cartografia como acompanhamento de processos, destacando o sentido performático e rizomático, conforme proposto por Deleuze e Guattari (1995a), no primeiro platô, dos mil (rizoma). Os autores propõem uma reversão da noção de método a partir da etimologia da palavra - metá-hódos, que se caracteriza como caminho para alcançar metas já estabelecidas, transformando-o em hódos-metá, ou metas que se constituem no caminho. Para tanto, cartografaram pistas sobre o método que não iremos aqui descrever, pois não é disto que se trata.

Por fim, Ribeiro (2016) oferece, talvez, a proposição que que mais nos afetou, na aproximação com os filósofos inventores de conceitos. Para a autora, o método, a esquizoanálise ou pragmática, dar-se-á na produção de uma vontade de verdade no próprio processo de pesquisar. Perguntar e produzir dados instalam-se como agenciamentos de um sobre o outro, como o próprio encontro entre Deleuze e Guattari. No e do encontro emergem os traçados e as linhas de força. Ou como afirma a autora:

> [...] considerar aquilo que usualmente denominamos de método – seja nos domínios científicos, filosóficos ou artísticos – como um trabalho de experimentação de pensamento efeito da imanência dos encontros. Tratar-se-ia de pensar o método como acontecimento. (RIBEIRO, 2016, p. 72)

Dessa forma, o método de pesquisa se constitui enquanto se passa, ou seja, no próprio processo de produzir pensamentos, regimes de verdade que se compõem com e como a pesquisa. Cartografar foi, nesse sentido, um operador conceitual para ativar os encontros e a experimentações, agiu como uma atitude, uma ação, uma aproximação com o currículo culturalmente orientado em Educação Física, sua produção escrita e suas práticas pedagógicas. Nesse processo produzimos três tipos de exercícios cartográficos.

4.2 A instituição implicada

Em nossa investigação, tomamos o Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como a instituição a ser intervencionada.

O GPEF caracteriza-se como um coletivo centrado na produção, reprodução, reconfiguração do currículo cultural em Educação Física, que tem a particularidade de ser composto por professorxs da educação básica e por professorxs universitários e professorxs/pesquisadorxs em formação no Programas de Pós-graduação da FEUSP. Seus procedimentos se instituem na realização de reuniões quinzenais com o coletivo de participantes; no Seminário de Metodologia de Educação Física (SEMEF) a cada dois anos, que já possui sete edições e tem como público-alvo principal professorxs da educação básica; no curso de extensão gratuito também bianual, não coincidente com o SEMEF; e, nas produções audiovisuais e escritas em diferentes formatos, com destaque para os relatos dos participantes do GPEF, em suas intervenções na educação básica.[31]

Sua composição particular (professorxs da educação básica, professorxs universitários e professorxs/estudantes em formação de pós-graduação) e seu modo de operar, criam um "entre", no qual sua zona de indiscernibilidade é potencializada. O GPEF não se realiza como grupo de pesquisa do Ensino Superior (produtor de pesquisas acadêmicas e publicações científicas), nem como formação continuada de professorxs (produtora de reciclagens e modelos de ensino), mas coloca-se exatamente no lugar do deslizamento entre estas duas fronteiras, inventando-se e reinventando-se, simultaneamente, com a Educação Física escolar, criando uma zona de indiscernibilidade para experimentações nos nossos exercícios cartográficos.

4.3 Procedimentos de produção dos dados

O processo de produção, crítica e criação de dados, nossa pesquisa-intervenção, estabeleceu-se de forma diversificada, no encontro com a literatura sobre linguagem com o currículo cultural, num texto de Mário Nunes (2016); com a dança com o currículo cultural, na análise dos relatos sobre dança divulgados no site do GPEF; e, numa trama imanente na vivência, juntamente, com três docentes do GPEF, de aulas de Educação Física, em três escolas do município de São Paulo. As três escolas e xs docentes participantes da pesquisa foram definidos a partir das suas disponibilidades e vontades para participar da pesquisa[32]. Com o intuito de cartografar (mapear movimentos,

[31]A dinâmica do grupo pode ser visualizada no site: http://www.gpef.fe.usp.br

[32] Apresentamos o nosso projeto no âmbito de uma das reuniões de orientandos do professor Marcos Neira, no início de 2018, para membros do GPEF e os convidamos a participar da pesquisa. Após a apresentação fomos procurados pelxs três docentes que manifestaram a vontade de participar da pesquisa.

tectonizar, mover o que já é movente), inventamos processos e línguas para as nossas intervenções com a literatura, com os relatos e com xs docentes, estudantes e instituições em que ganha vida o currículo culturalmente orientado em Educação Física.

O primeiro exercício cartográfico caracterizou-se pela aproximação com um texto sobre a "Educação Física na área de linguagens e códigos", do professor Mário Nunes, numa clara referência aos documentos curriculares nacionais, que desde o início do século XX, vinham posicionando a Educação Física na área de conhecimento das Linguagens. Nosso encontro com esse texto foi ativado, principalmente, pela **materialidade** do próprio texto, a qual levou-nos a mapear suas linhas, planos e zonas, de forma e de invenção, de potência e de indiscernibilidade.

Nosso segundo exercício cartográfico produziu-se na descoberta da dança com o currículo culturalmente orientado em Educação Física com os relatos de dança realizados por membros do GPEF. Nesse processo, **criamos conceitos,** inventando "planos de ensino", num mergulho no movimento dos corpos e das danças nas aulas relatadas.

O terceiro exercício cartográfico multiplicou-se em várias ações de aproximação, línguas inventadas, com as aulas de Educação Física culturalmente orientadas, a partir dos momentos vividos com professorxs, estudantes e instituições. No encontro de corpos, **produzimos mais que inventariamos**, corpos mais e menos intensivos, mais e menos moventes, mais e menos "mídia", com o currículo cultural em Educação Física.

5- EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO 1: A LINGUAGEM CORPORAL COM O CURRÍCULO CULTURAL

> *Toda pretensão é um ato de transcendência na medida em que ela se submete aos limites do princípio transcendente que a funda; toda expressão, pelo contrário, é expressão de potências do Ser e só pode ser avaliada de modo imanente.* (DAVID LAPOUJADE em "OS CÍRCULOS DO FUNDAMENTO", LAPOUJADE, 2015)

Embora na literatura do currículo cultural em Educação Física, tenhamos identificado dois textos discutindo especificamente a linguagem, Neira (2014), como um capítulo de um livro geral sobre alfabetização e letramento e, um segundo, Nunes (2016), como um capítulo de um livro do currículo cultural em Educação Física, e ainda que saibamos que a produção escrita do GPEF (relatos, artigos, livros) é bastante intensa e extensa, optamos por nos ater apenas ao texto de Nunes (2016) por considerá-lo específico, atual e produzido num contexto próprio da Educação Física culturalmente orientada.

Educação Física na área de linguagens e códigos (NUNES, 2016), está composto, espacial e temporalmente, por dois discursos sobrepostos. Um primeiro discurso se instala em seções, com títulos em itálico (*um conto ..., recontando ...., E depois?, E agora?*), de pequenos textos, nos quais ouvimos, vemos, cheiramos e sentimos as crianças em ação. Estas seções aparecem como um refrão, inserindo-se em diversas partes do texto, num procedimento compositivo de rondo, com os seus ritornellos (as vozes das crianças)[33]. Estas seções precedem e sucedem simultaneamente, as outras partes do texto, com títulos em negrito (**Cultura corporal e linguagem; Escola, Educação Física e a leitura e escritura dos significados das práticas corporais e de seus representantes; Códigos e linguagens – representação e significados**), nas quais

33 O rondo é uma forma fixa de poesia, criada na França, e de composição musical seccionada, estruturada a partir de um tema principal e vários temas secundários (normalmente dois ou três), sempre intercalados pela repetição do tema principal. A forma caraterística é determinada pela parte A, que se repete várias vezes na composição e é chamado também de ritornelo (italiano: ritornello = repetição), e o coupletou episódio, um tipo de estrofe, que cada vez é diferente, gerando desta maneira a forma A - B - A - C - A - D - A.

o autor apresenta-nos outras vozes: os autores de quem se faz acompanhar, sendo a sua, mais uma voz. Contudo, na parte que antecede a apresentação das referências do texto, **Por enquanto**, o autor inverte as vozes do texto, as crianças ocupam o espaço de fala dos "autores" **em negrito** e na seção *"reescrevam, continuem ..." em itálico ...* convida-nos a ser mais uma das vozes em ação, como crianças? Deixa-nos o autor esta questão.

Na materialidade do texto, o autor já nos desestabiliza com sua exposição em várias vozes, com a acentuação de uma das vozes (refrão), com a dessacralização e o descentramento da posição identitária de autor, com a abertura do texto para os outros com o convite final. Seus procedimentos compositivos intensificam as multiplicidades e as simultaneidades das vozes, ao mesmo tempo em que as singularizam nos seus lugares de fala (as seções do texto).

E somente isto já daria conta daquilo que está em discussão no próprio texto, mas como o autor finaliza nos convidando a dar continuidade ao texto …. A seguir, procuraremos empreender um mergulho no proposto por Nunes (2016), intentando realizar não uma reescrita ou continuação do texto, mas mapear brechas e cantos por onde possam escorregar outras linguagens no, para, por, com o currículo cultural em Educação Física. Um pouco como realizou Bonetto (2017, p. 18), quando vislumbrou a escrita-currículo como experiência.

> É importante que se tenha claro que não se trata de propormos um método deleuze-guattariano de se fazer currículo, um currículo-rizoma ou currículo-mapa. Dizer que uma coisa pode e deve ser feita rizomaticamente está longe de ser um formato fechado. Por si só, o rizoma e o mapa são um não-formato, são abertura para infinitas virtualidades.
> Pode, portanto, a "escrita-currículo" se tornar uma verdadeira experiência, agenciada, contingenciada, complexa, vetorizada, micropolitizada, provisória e efêmera no espaço-tempo escolar. Isso mesmo! Uma experiência, e não um projeto. Porque projeto tem início, meio e fim, e na experiência o que vale é o meio.

Sob os títulos em negrito, num primeiro momento, o autor apresenta a linguagem como um sistema de comunicação, representação, produção e negociação de significados, portanto, uma prática semiótica política e cultural e argumenta em profusão contra a existência de uma e apenas uma área de códigos e linguagens nos documentos curriculares nacionais (PCN, OCN e BNCC).

Acompanhado de linguistas (Saussurre, Jakobson e Peirce)[34] e exemplos que vão do passe de peito do basquetebol às questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Nunes (2016) compõe um movimento recorrente de exemplificações que discutem o que seriam signos linguísticos (o passe de peito, o ritmo trifásico, a parada de mãos) da Educação Física e o entendimento de que outras produções humanas também são sígnicas[35] (a datação de uma pedra e a de uma árvore, os traços dos mapas, a composição química dos alimentos). Com este procedimento, Nunes (2016) apressa-se em negar veementemente a condição de "exclusividade" de determinadas produções humanas, nomeadamente, as línguas materna ou estrangeira, as artes e as práticas corporais, como linguagens.

Contudo, os exemplos em cascata na produção da negação da Educação Física como "área de conhecimento de linguagens e códigos", produzidos pelo autor, servem-lhe apenas para deslocar a Educação Física, como prática pedagógica, da pragmática semiótica de Peirce, para, instalá-la, talvez, numa outra pragmática que lhe/nos interessa mais diretamente, na discussão sobre cultura corporal como linguagem. O deslocamento emergente da negação, da negação da Educação Física como área de conhecimento Linguagens, produz um efeito de ressonância que irá reverberar em todo o texto.

Para Nunes (2016, p. 09), o corpo do currículo cultural em Educação Física é:

> ... um texto, passível de comunicação, logo, de leitura e escritura (a produção de novas formas de comunicar). Quando o homem se comunica, usa de variados recursos disponíveis a fim de que a intenção de sua ação possa ser compreendida, comunicada. Isso não é diferente na expressão corporal. O corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo como a altura, a cor da pele, os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, cicatrizes etc., e além desses, os gestos. Todos são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal.

Com Santaella (2007)[36], acrescentaríamos os sons e as falas que do corpo emanam, para não ficarmos apenas nos elementos visuais. Neste movimento o autor

---

34 Charles Sanders Peirce (1839- 1914), filósofo, pedagogo, cientista, linguista e matemático americano. Roman Osipovich Jakobson (1896-1982), pensador e linguista russo.

35 Neste ponto, o autor navega na principal distinção entre as teorias de Saussure e Pierce, de acordo com Santaella (1983), Saussure estabelece uma teoria geral dos signos linguísticos e Pierce uma teoria geral dos signos.

36 Santaella (2007) irá estabelecer uma teoria geral das matrizes sígnicas, na medida em que nos demonstra que, embora os séculos XIX, XX e XXI tenham assistido a uma multiplicação das mídias de produção de linguagens, **" … há apenas três matrizes lógicas, a partir das quais, por processos de combinações e**

instala a materialidade da mídia e seus processos sígnicos e os instala no campo das trocas culturais, como muito bem fez Peirce, vejamos:

> São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que **impõem** os significados da linguagem corporal. Os gestos, mediante o intercâmbio que estabelecem com a cultura ao longo da vida, vão conformando um estilo pessoal de ser, proporcionando um corpo que se identifica pela sua corporeidade. Por partilhar os significados da gestualidade em um determinado grupo, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, pois também permite o processo de comunicação entre os pares. Cada cultura propicia uma educação do corpo diferente, que por meio dos gestos a **expressa e se identifica**. (NUNES, 2016, p. 9) (grifo nosso)

Ao posicionar, mídia-corpo, no campo das interações sociais e culturais como forma de expressão e identificação cultural, Nunes (2016) apresenta seus constituintes icônicos (as roupas, os gestos, volume corpóreo, etc.), indiciais (por partilhar significados de gestualidade em um determinado grupo, ser parte da identidade cultural) e simbólicos (a cultura corporal).[37]

> Dentre as práticas sociais ou formas culturais de cada grupo, encontram-se as práticas corporais com aspectos lúdicos, que são sistematizadas, ressignificadas, hibridizadas e transmitidas de geração à geração em cada grupo cultural. A partir daí, é possível identificar a cultura corporal como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Essas práticas sociais corporais são comumente classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras e suas infinitas e constantes transformações e recriações. (NUNES, 2016, p. 9)

Esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras, entendidos como práticas corporais e culturais, ressignificadas e hibridizadas, são entendidas como símbolos, porque são gerais e abstratos, manifestam-se em réplicas, ocorrências singulares e contêm elementos icônicos e indiciais. (SANTAELLA, 1983).

Contudo, a linguagem corporal, instalada como signo, é convidada por Nunes (2016, p. 09) a tornar-se ainda mais movente, mas sobretudo, política, quando se aproxima dos estudos pós-estruturalistas e assim inicia:

> Os estudos da semiótica parecem limitar o processo de linguagem e da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação. O que faz crer que um sistema de representação

---

misturas originam-se todas as formas possíveis de linguagem e processos de comunicação. Essas matrizes são: a sonora, a visual e a verbal." (SANTAELLA, 2007, p. 76). Contudo, a infinitude de mídias nos processos sígnicos, contém também especificidades, na medida em que há **"... inseparabilidade dos processos de signos em relação aos meios em que tomam corpo..."** (SANTAELLA, 2007, p.82)

[37] Sobre isto ver a primeireidade, a segundeidade e terceireidade na semiótica pierciana (SANTAELLA, 1983)

> está fadado para ser sempre aquilo que lhe foi significado. O pensamento pós-estruturalista reconhece a natureza interpretativa da cultura e do fato de que interpretações nunca produzem um momento final da verdade absoluta. Para este, as interpretações são sempre seguidas de outras interpretações, numa cadeia sem fim. Os estudos pós-estruturalistas têm dado mais atenção à representação como fonte de produção de conhecimento social, um sistema mais aberto e ligado às práticas sociais e às questões de poder.

Por dentro da própria pragmática semiótica, na reciprocidade das mídias e dos fluxos sígnicos e das relações de poder, Nunes (2016) produz vibrações na cultura corporal, ao apresentar a "representação" como produção, e não como comunicação ou informação de conhecimentos, conhecimento social que se instala e reinstala-se constantemente mediante as lutas sociais, culturais e, em última instância, políticas, porque são atos de poder. Neste caminho, apresenta-nos as proposições de Foucault e Derrida. Do primeiro ressalta o discurso mídia/signo e suas condições de produção como conhecimento em seus arranjos sociais, culturais e políticos. **"O conhecimento ligado ao poder não só assume a autoridade de ser a verdade, mas uma vez aplicado no mundo real, produz efeitos reais e, nesse sentido, torna-se verdadeiro."** (NUNES, 2016, p. 18)

Com Derrida, enfatiza as operações de significação que procuram fixar signos na escamoteação dos seus diferentes, num processo constante de vir a ser, e nesse sentido, um signo nunca é completo, está sempre em processo.

> A discussão apresentada até aqui, fundamenta a concepção de que as práticas da cultura corporal, enquanto textos, inscrevem a história e a trajetória dos grupos culturais e seus representantes. Todavia, a **interpretação desses códigos limita-se àqueles que dispõem de certos elementos próprios assimilados na convivência com aquela cultura, pois eles são constituídos de significados.** Isto explica a dificuldade para compreender as ideias e motivações características de cada prática corporal e seu grupo representativo. **Ao se deparar com outra cultura, tende-se a atribuir ao que se vê os significados estabelecidos na própria cultura**. Por conta disso, em alguns casos, estabelece-se o preconceito em relação às posturas, falas, ideias e gestos corporais de outros grupos. O que, em geral, acaba por produzir significações distantes da intencionalidade produzida. (NUNES, 2016, p. 18) (grifo nosso)

No encontro de culturas, as diferenças e os regimes de verdade se evidenciam para desestabilizar as práticas corporais como sistemas fechados transportadores de significações fixas e "hereditárias". Novamente, num bate/rebate entre argumentações e cenas cotidianas, o autor vai alinhavando a linguagem corporal no currículo cultural como um plano móvel que instala temporalidades e espacialidades divergentes e ativas nas

bravatas do poder.

Como Lepecki (2012) nos alertou, o chão plano do quadrado branco procura apagar as singularidades moventes que estão presentes nas outras formas de se mover entre os grãos, os sulcos e as lombadas e assim interditar outros atos de fala, corpos e conhecimentos como intervenção. Nessas trincheiras, a linguagem corporal vai se posicionando com o currículo culturalmente orientado em Educação Física como processo de invenção, potenciação, produção, tradução, transcriação.

Neste primeiro exercício de cartografar, ainda que timidamente, a linguagem corporal no currículo cultural, por entre o texto de Nunes (2016), procuramos produzir trilhas intrigantes e esperemos que instigantes, na composição material do texto em rondo; na inversão de vozes e papéis, para questionar a autoria; no deslocamento da negação da negação da Educação Física como "área de conhecimento das Linguagens"; mas sobretudo, na ressonância dos movimentos de afastamentos (a ênfase na semanticidade da representação) e aproximações (a discussão sobre o poder) que este autor vem produzindo com os pós-estruturalismos.

Como Deleuze e Guattari (2003), que viajaram por entre as portas, personagens e obras de Kafka, na produção de uma literatura menor[38], percorremos o texto de Nunes (2016), produzindo uma cultura corporal como linguagem menor, na qual não se pretende interpretar, analisar ou estabilizar conceitos, mas suspender/dilatar tempos e espaços para que outras vozes e traçados se posicionem.

[38]Em sua obra, Deleuze e Guattari (2003) demonstram como Kafka não instala heróis ou personagens de grandes feitos, optando por dessubjetivar o sujeito (Joseph K. ou somente K.), na criação de duplos e ainda há os juizes, os médicos, os advogados, como nomes próprios e sem nomes próprios. Os personagens se diluem nas ações e as obras ficam inacabadas. Esses procedimentos proporcionam a instalação de uma literatura menor porque aberta a outros e outros sentidos, na medida em que não se cristalizam as narrativas.

6- EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO 2: OS "PLANOS DE ENSINO" DAS DANÇAS COM O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA[39]

O exercício cartográfico com os relatos das danças ativou os corpos (conteúdos) das danças (expressos) que já lá estavam.

Selecionamos 15 relatos das experiências que tematizaram as seguintes danças: samba, frevo, maracatu, sertanejo e funk, cada uma com dois relatos. Dois relatos narravam a cultura hip hop, embora apenas um deles tenha se dedicado à dança. Um dos relatos trabalhou com danças eletrônicas, outro, danças de todo o Brasil e, foi identificado também um relato sobre o balé. As experiências narradas foram empreendidas em escolas de ensino fundamental, prioritariamente, públicas, ainda que um dos relatos se refira a uma escola privada. E, um dos relatos foi desenvolvido em uma escola técnica de ensino médio. Houve experiências que ocorreram no ensino regular e uma delas na educação de jovens e adultos. O intervalo temporal dos relatos identificados vai de 2009 a 2017. O exercício cartográfico com os relatos de experiência de dança do GPEF, nos atos de ler e reler, permitiu indicar linhas, registrando suas combinações e diferenças.

No processo de cartografar identificamos, talvez, três planos de "ensino", no sentido que lhe atribuiu Lapoujade (2015), a partir dos "movimentos aberrantes" produzidos com a filosofia de Deleuze e Guattari. Os planos, como já descritos anteriormente, são aquelas superfícies autônomas e intervalares por onde o diferenciado e o indiferenciado transitam. A esses planos denominamos: compor, multiplicar e intensificar.

6.1 Compor: entre os projetos institucionais e as personagens comunitárias

Grande parte dos relatos de experiência com as danças localizam-se nas questões postas pela legislação e pela escola no seu movimento em direção à comunidade nos inúmeros projetos que atravessaram as escolas naqueles anos: Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), Plano Especial de Ação (PEA), Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e Plano Curricular (PC).

Projetos escolares e legislação que propõem o trânsito entre a comunidade e a escola em vários sentidos, mas principalmente, para a visibilização da diversidade

39 Este capítulo, elaborado com a colaboração de Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira, foi submetido como artigo à *Educação em Revista* e se encontra em processo de avaliação.

cultural vivida. Estes projetos abrem passagem entre os corpos dançantes da escola e de fora dela em ações, personagens e atuações plurais.

Lima (2016) indica que a dança foi escolhida por estar presente no PC daquele ano letivo e, ao longo do relato, descreve duas tentativas não concretizadas de trazer pessoas da comunidade para estar com xs estudantes. Para finalizar o projeto e deslizar entre o PC e a comunidade, xs estudantes investigam, sobre a dança tematizada, junto a pessoas da própria escola, funcionárixs, outrxs professorxs e estudantes.

Colombero (2014) parte de uma parceria que a escola estabelece com o Sarau do Binho[40], no âmbito do TCA, como um projeto interdisciplinar e conta com a parceria da mãe de uma aluna para dançar e promover as vivências com o samba de roda.

Martins (2009) e Nascimento (2013) descrevem seus trabalhos como um desdobramento ou em atenção ao PEA. A primeira traz para dentro da escola as aulas de uma professora de outra escola e vice-versa, através da troca de filmagens das aulas em ambas as escolas e, na mostra final, grupos da comunidade percorrem e participam do evento. Posteriormente, estes grupos solicitam utilizar a escola para seus próprios ensaios.

Fogaça (2014) e Santos Júnior (2015) inscrevem seus projetos a partir da legislação sobre obrigatoriedade de abordar a cultura e história africanas na escola. O segundo conta com a participação nas aulas de um aluno que havia visitado o Estado de Pernambuco, lugar em que localizamos, mais explicitamente, a dança do passo, o frevo.

Neves (2011, 2015, 2017), em seus três relatos, parte de projetos da escola (PEA e sua relação com o grêmio estudantil, projeto para todos os componentes, e neles convida pessoas da comunidade a participar das atividades. Em dois dos relatos, faz-se acompanhar também de outrxs professorxs da escola e no outro divide a condução dos encontros com um ex-aluno que convidou para uma palestra. O ex-aluno solicitou permanecer nas aulas e permaneceu, enquanto duas alunas estrangeiras foram convidadas a demonstrar como era aquela prática corporal no seu país e depois também passaram a frequentar as aulas do professor.

As danças experimentadas, práticas corporais entendidas como expressos, compõem corpos/conhecimentos comunitários que povoam a escola, os quais, se assim não fosse, seriam despotencializados pela burocracia (realizar os projetos institucionais apenas para cumprir metas) ou pela invisibilidade a que são lançadxs muitas vezes funcionárixs, alunxs e ex-alunxs menos “academicamente” dotados e os pais e as mães

40 Encontro artístico-poético-literário que se realizava inicialmente em um bar da região do Campo Limpo em São Paulo e passa a visitar as escolas a partir do convite das mesmas.

que não se deslocam à escola, mas que são vidas vividas a sol e chuva, cotidianamente, para além das escolas.

Não há como negar o intenso diálogo com a cultura comunitária e sua ressonância na valorização das significações (danças e corpos) culturais locais. Seguindo os rumos das políticas públicas que reconhecem a força presente no território das escolas consubstanciadas no TCA e no PEA ou, mesmo, nos princípios ético-políticos que mobilizam xs professorxs que atuam em consonância com o currículo cultural (NEIRA, 2018), tem-se simultaneamente, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a ancoragem social dos conhecimentos. Compor, como um plano de "ensino", acontece no "entre" as linhas de força de aglutinação e controle das políticas públicas e os sotaques e gingados das personagens comunitárias, transcriando danças e corpos e potencializando-os como estados que atravessam as escolas e desafiam as cristalizações. Assim, o currículo culturalmente orientado em Educação Física transita entre a substancialidade e a processualidade das culturas, das danças e dos corpos e do próprio currículo.

6.2 Multiplicar entre xs professorxs e xs alunxs e os corpos e as danças

Quase na sua totalidade, os relatos de experiência cujxs professorxs se deixam influenciar pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, sobretudo, a justiça curricular e a descolonização do currículo (NEIRA; NUNES, 2011), optaram pela dança dada a sua ausência ou circunjacência em relação às demais práticas corporais (SANTOS JÚNIOR, 2015; SANTOS, 2013; MARTINS, 2013; AGUIAR, 2009; NEVES, 2011; QUARESMA, 2015, PORTAPILA, 2013), e/ou por sua presença entretenedora/recreativa/festiva nas escolas (SANTOS JÚNIOR, 2015; NEVES, 2015), e/ou por sua manifestação tão evidente nos corpos musicais dos corredores, portões e recreios das escolas (NASCIMENTO, 2013; AGUIAR, 2009; MARTINS, 2009; QUARESMA, 2015). Dada a partida, os relatos que tematizaram a dança na sua situação periférica (ser minoritária como tema abordado no currículo) ou subalterna (ser uma cultura dxs estudantes ou simplesmente diversão) na Educação Física e nas escolas, vão reverberando em sons, cores, empurrões e resistências dxs alunxs, da escola, das mães, dos funcionários para a criação de outras periferias e … centros?

Joaquim (2016) inicia suas experiências com o maracatu a partir de um comentário de um aluno: Dona, a senhora é macumbeira? A negritude do maracatu assim

se faz tematizada e problematizada, em músicas, gestos, roupas e filmes, na produção de corpos que tocam e dançam o maracatu. O preconceito com relação à religiosidade afrodescendente que é motivadora do trabalho afasta-se durante o seu desenvolvimento, mas sem que eles ou nós percebamos, vem à tona na oscilação das saias, alfaias e corpos, ainda que tenha sido deslocada de sua centralidade, no jogo de espelhos e contra-espelhos que é o processo de se arriscar nas linhas de poder que produzem centros e periferias.

Neves (2017), num movimento semelhante com alunxs da educação de jovens e adultos, entretece linhas e formas que aprofundam a vinda e a vida do negro no Brasil, a partir de uma historiografia descentrada da versão branca e oficial da escravidão. Os batuques, as danças e os cantos do cortejo transfiguram-se em cultura para a aluna que constituía o maracatu como macumba ou coisas do demônio. O deslocamento da dança, música e religiosidade para a cultura, movimenta o jogo de centramento e descentramento realizado na prática com o currículo cultural. No movimento entre sagrado e profano que retorna ao sagrado de Joaquim (2016) e Neves (2017), vão se produzindo as camadas dos corpos/conhecimentos.

Lima (2016), ao introduzir, inicialmente, a dança (expresso) como tema, no 2º ano do ensino médio de uma escola técnica, descreve as discussões sobre as religiosidades indígena e negra e a sensualidade. Posteriormente, seleciona o funk e os questionamentos sobre a apologia do sexo emergem. Discute-se sexo e apologia com meninas e meninos, a partir das letras do funk. Realizam gestos e alguns relatam que "conseguem", outros não e, assim, o projeto vai chegando ao seu final. Ao tematizar a dança em geral, outras periferias se instalam, como os corpos religiosos negros e indígenas. O corpo sensual, expulso ou domesticado nas relações cotidianas institucionais, também se faz ver.

Neves (2011), ao descrever sua experiência com o funk, em uma turma de 5º ano, aponta para problematizações em torno do funk ser negro e proibido, ainda que apareça num contexto da cultura negra musical religiosa. Durante o trabalho, um MC é convidado e duas alunas de outra turma e nacionalidade aproximam-se das aulas e falam de suas experiências com o funk em seu país. Nas discussões, o autor indica que xs alunxs, ao diferenciarem os funks acessados, indicam que as letras falam de sexo, violência, poder da mulher e apontam também diferenças na forma de dançar, tais como, passos de agachar e rebolar, frevo e psy. Os corpos negros, masculinos, femininos, são dados a ver nas superfícies que vão se sobrepondo como corpos/conhecimentos.

Martins (2009), ao tematizar o hip hop, encontra-se com uma problematização até então não identificada. Apesar da dança, em geral, ser considerada como

predominantemente feminina e, por isso, encontrar resistência por parte de muitxs alunxs, como apontado por Santos (2013), quando da tematização do balé, a autora relata que os meninos indicavam que o break (a dança do hip hop) não era para meninas. De sua posição de subalternidade, por ser prática corporal mais predominantemente de mulheres, a dança friccionava outras formas e tipos de poder, o fato do ambiente do hip hop ser, principalmente, de homens. Desta feita, a periferia do "feminino" (ser dança) reinstalou o "masculino" (a dança no hip hop ser principalmente realizada por homens), e a dança de mulheres tornou-se novamente periferia. Na produção deste movimento de idas e vindas, a professora desestabilizou novamente ao dar a ver a presença de b-girls no hip hop e o projeto seguiu.

Nascimento (2013), numa tematização mais breve das danças do hip hop com uma turma de 8º ano, entreteceu outras descontinuidades ao tema. Ao iniciar a discussão sobre os grupos e músicas de rap, propostas pelxs alunxs, a professora discorre sobre como procurou desconstruir uma ideia de essencialismo presente na discussão, ao fazer emergir a provisoriedade e a transformação constante das propostas artísticas do hip hop, considerando as necessidades e lugares de fala das periferias urbanas.

Entre o movimento do feminino ao masculino que retorna ao feminino de Martins (2009), e as camadas de transitoriedade propostas por Nascimento (2013), o hip hop, suas danças e os corpos/conhecimentos vão se tecendo com o currículo cultural.

Por fim, temos Portapila (2013) e Quaresma (2015) tematizando o sertanejo e, das experiências relatadas, destacamos como ambos introduzem mais superfícies aos corpos ao levantar a questão rural que se torna urbana, ou do caipira ao sertanejo, na apresentação de vídeos sobre a migração para as grandes cidades das famílias dos cantores sertanejos, ou sobre as classificações das músicas, na transitoriedade das produções acessadas ao se tornarem produtos comercializáveis através da indústria do entretenimento (PORTAPILA, 2013), à problematização da visão da mulher e das cenas lésbicas, trans, bichas numa prevaricação invertida entre xs autorxs/professorxs que trocam materiais a serem apresentados axs estudantes, as músicas e os clipes da dupla "As Bofinhas". Dos corpos trans produzidos em sala de aula com xs alunxs exalam os corpos multiplicidades com o currículo cultural.

Pensamos então, que aqui ilustramos a pragmática (semiótica e política) de inúmeros encontros. Professorxs e alunxs e danças e corpos, o "caldo engrossado" pelas atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, o plano de "ensino" multiplicar aciona o movimento desejado de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as danças. Vimos

que xs professorxs não apenas adensam os conhecimentos sobre a temática da dança selecionada, mas também oportunizam diferentes vozes a produzirem outras coisas sobre elas.

Observamos que no trato pedagógico camadas de significação são escavadas, em diferentes sentidos: aprofundando, como um movimento "para baixo", inspirado na arqueologia, e ampliando, trazendo significações que estavam "ao lado", sentido próprio da genealogia, ambos de inspiração foucaultiana[41].

Ao expor certas camadas, trazer problemáticas, fazer sentir "o que aquilo (corpo) pode", pensamos que "pode" ser uma produção chamada rizomática, com o duplo: compartilhar significações e produzir novas (outras) significações daquilo que está sendo tematizado. O conhecimento em teia, rede, complexo, conectado, sem eixo e processual.

Aparenta então não se tratar mais de projeto, com planejamento, procedimentos, estratégias, objetivos, finalidades, algo com início, meio e fim. Ao contrário, pensamos enquanto experiência, conforme proposto por Bonetto (2017) com o currículo cultural. Onde o meio, o efeito, a experiência (dos corpos que dançam), valem mais do que qualquer conhecimento reproduzido.

6.3 Intensificar entre os tambores e os alto-falantes

Em quase todos os relatos lidos, a música apareceu centralmente posicionada, uma vez que muitas das danças foram escolhidas a partir da observação da cultura musical dxs alunxs que invadia a escola. Martins (2009) e Nascimento (2013), na tematização do hip hop; Aguiar (2009), com a música eletrônica do psy; Portapila (2013) e Quaresma (2015), quando retratam as experiências com o sertanejo; Martins (2013) com as danças do Brasil; e, Santos Júnior (2015) e Neves (2011) no funk, narram experiências de tematização a partir das músicas e culturas juvenis. Os demais relatos, Fogaça (2014), Colombero (2014) com o samba; Joaquim (2016) e Neves (2017) na tematização do maracatu; e Santos Júnior (2015) e Neves (2015) com as experiências com o frevo, embora não tenham partido das músicas, tiveram na problematização das letras e nas características

41 A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis; não há, de um lado, as formas da rejeição, da exclusão, do reagrupamento ou da atribuição; e, de outro, em nível mais profundo, o surgimento espontâneo dos discursos. (FOUCAULT, 1996, p. 65).

rítmicas, a síncopa do samba ou os toques do maracatu, como exemplos, bem como na exploração dos instrumentos e suas sonoridades, um papel relevante no desenvolvimento das tematizações.

Apenas Santos (2013), ao tematizar o balé, não evidenciou a música. O balé, como dança teatral moderna, caracteriza-se como uma dança que não quer estar a serviço da música, ainda que se acompanhe dela, mas quis se fazer valer como uma arte independente que falasse das paixões humanas, como clamava Jean Georges Noverre, coreógrafo do século XVIII, criador do balé de ação que propunha que a dança deveria ter ação dramática própria e não servir apenas de *divertissement*, papel a ela atribuído nas apresentações das óperas. Como afirma Monteiro (2006), ao analisar o papel da música e dos sentimentos no balé de ação, para Noverre:

> A música, a menos material das artes, faz a ponte entre a dança e o conteúdo do poema. As danças *bourrées, gigues* e *gavottes*, entre outras, estiveram imbricadas com a música, mas neste caso era a dança que emprestava corporeidade à música, enquanto agora é a música que torna voláteis os elementos do balé, tornando-os expressão de algo aéreo: o sentimento. (MONTEIRO, 2006, p. 99)

Ora, ao aproximar-se da música para que ela possa ser o poema a ser dançado, num processo de expressão da verossimilhança humana, dançar as suas paixões, inverte-se a relação que a dança anteriormente estabelecia com a música, de acompanhá-la na execução virtuosa e até acrobática de movimentos, no balé, ou nas danças de corte mencionadas, os *bourrés, as gigues e as gavottes*. Assim, no caminho da autonomia da dança como arte, com a ação dramática a tratar dos sentimentos humanos, a música vai deixando de ser o suporte rítmico para os saltos, giros e gestos, para ter o papel mediador de ser o poema ou o texto para a dança.

Neste traçado, a total desvinculação entre a dança e a música, como arte autônoma e moderna, no mundo Ocidental, dar-se-á, no século XX, com a dança de expressão, capitaneada pela dança-teatro de Rudolf Laban. Para Laban (1978), a dança não pode estar submetida à música, propondo danças criadas, compostas e realizadas a partir da combinação de corpo, ações, espaço, dinâmica e relação. A música aqui, não tem centralidade ainda que possa estar presente. Este processo será ainda mais aprofundando nos trabalhos de um coreógrafo americano dos anos 1940, Merce Cunnigham. Para ele, todas as formas artísticas presentes num espetáculo de dança, música e artes visuais deveriam ser criações autônomas e com vida própria. Numa proposta coreógrafa inovadora e inusitada, Cunningham solicitava aos seus parceiros de criação, sobretudo

John Cage, na música, e artistas visuais como Rauschenberg, por exemplo, que criassem os elementos sonoros e visuais do espetáculo em separado e apenas no dia da apresentação/estreia, todos os elementos eram conhecidos e performados conjuntamente (música, dança, figurino e cenografia).

Atualmente, música e dança encontram-se e distendem-se em composições artísticas diversas, difusas, multifacetadas nos palcos da dança, na confirmação da coexistência de ambas como arte. Contudo, como visto com Lepecki (2006, 2017), todo esse processo de autonomização da dança como movimento revelou o projeto moderno do ser-para-o-movimento, afrontado pelas danças dos coreógrafos e performers contemporâneos. Mas o que vemos, então, nas escolas?

Na maioria dos relatos cartografados (SANTOS JÚNIOR, 2015; SANTOS, 2013; MARTINS, 2009, 2013; AGUIAR, 2009; NEVES, 2011, 2015, 2017); QUARESMA, 2015, PORTAPILA, 2013, NASCIMENTO, 2013; AGUIAR, 2009), entre os tambores, os smartphones e os alto-falantes, vibram os corpos da juventude ou da maturidade, produzindo corpos/conhecimentos ancestrais, religiosos, negros, proibidos, marginais, urbanos, rurais, pops, divertidos, num agenciamento que não intervém na separação/autonomia da dança e da música. Contrariamente, intensifica a coimplicação "dançamúsica", que não separa dança, música, religião, ética, estética e política, no rufar retumbante de um naipe de tambores, caixas, alfaias e outros, ou no volume exasperado dos fones individuais ou dos alto-falantes pequenos, médios e grandes, negros ou coloridos, como aqueles que recebem os visitantes em cidades ribeirinhas do Norte, ou nos bares de reggae do Maranhão e da Bahia, ou nos bailes funk das periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo e, nos atualmente pequenos, alto-falantes dos poetas dançantes dos metrôs das grandes cidades brasileiras. Na excitabilidade dos sons, a dança atravessa os corpos numa gestualidade conhecida, reproduzida, executada, reencenada, como arquivo, como no plano de composição do re-enactment, produzida, a partir de referências visuais, sobretudo veiculadas pelas mídias digitais ou por pessoas de referência.

Se do século XVIII em diante a dança agia para se autonomizar como arte dos sentimentos humanos (brancos e burgueses), desinterassada e moderna, nos salões da nobreza francesa e nos palcos dos teatros europeus, para instalar, posteriormente, o "idiota movente moderno", hoje, nas salas de aula palco dos relatos investigados, há o plano de "ensino" de intensificar danças atuais e corpos virtuais no contemporaneamente humano das nossas instabilidades, iniquidades e aberrações.

Os relatos produziram, em cascata, corpos comunitários, periféricos, ancestrais, urbanos, nordestinos, rurais, negros, brancos, pardos, amarelos, trans, masculinos, femininos no desfazimento de seus próprios corpos/conhecimentos/conteúdos ou na possibilidade de serem corpos tran(sitórios), virtuais na medida em se deixam "piorar" quando falam em público, ainda que sejam tímidos, leem textos que não conheciam, riem dos colegas e de si mesmos, calam-se para ver o outro apresentar, observam os instrumentos e as vestes, ouvem músicas, assistem a vídeos, imitam gestos, compõem coreografias, ensaiam apresentações orais, veem espetáculos, ouvem relatos de pessoas da comunidade escolar.

O exercício cartográfico proposto não demonstrou, verificou, compreendeu ou categorizou os corpos das danças com o currículo cultural, mas sim mapeou territórios e linhas de força que se instalam como ações de políticas públicas, atravessadas por personagens comunitários (des)continuadores e extensores da paisagem curricular culturalmente orientada; ativou os procedimentos e os princípios ético-políticos do currículo cultural, flexibilizando-os para romper com a lógica arbórea de conhecimento-aprendizagem e multiplicar-se em movimentos de arqueologia-genealogia-rizoma-efeitos com o currículo cultural, e assim produzir a experiência; e, dilatou as partículas ancestrais dos corpos e das danças que pulsam nos decibéis dos tambores e dos alto-falantes com o currículo cultural.

Vale destacar ainda que compor, multiplicar e intensificar não são procedimentos que ilustram categorias ontológicas do currículo cultural produzidos nas escolas, nem teleologias do currículo culturalmente orientado em Educação Física, mas planos que fazem emergir as danças e xs corpos relatadxs. Esses planos movem os corpos das danças com o currículo cultural como corpos interventivos, menores, desestabilizadores, intervalares, virtuais e relacionais que se afastam da fenomenologia encarnada muito discutida na Educação Física no Brasil, do "entremeio" (linguicentrismo e percepção) proposto por Almeida e Eusse (2018), para produzir linguagens corporais pragmáticas e políticas.

O encontro com os relatos de experiência de dança do GPEF, nos atos de ler e reler, permitiu indicar linhas e planos, registrando suas combinações e diferenças. Nesse processo, corpos a compor entre os projetos institucionais e as personagens comunitárias; corpos a multiplicar entre esporte, brincadeira, ginástica, dança, masculino, feminino, trans, urbano, rural, profano, sagrado, negro, índio; corpos a intensificar entre o tambor, o smartphone e o alto-falante podem ser agenciados, talvez, como planos de "ensino"

com o currículo cultural. Pois, como afirma Lapoujade (2015, p. 38), sobre a questão dos fundamentos no pensamento de Deleuze e Guattari:

> É preciso construir um plano de imanência para o pensamento pois ele efetua suas operações a dele e sobre ele, inclusive quando produz transcendências que dele se destacam; assim como é preciso um plano de consistência para a Natureza, pois é a partir dele, sobre ele que ela se produz. É preciso um plano de imagens em si para o cinema que constrói a partir dele, sobre ele, suas dramatizações de espaços-tempos. É preciso um plano de univocidade para as maneiras de dizer do Ser, tanto quanto para a infinita variedade de seus modos de expressão. É preciso um plano de composição a partir do qual e sobre o qual a arte erige seus monumentos. É preciso um plano de referência a partir do qual a ciência distribui suas funções. Na verdade, os planos são por direito inumeráveis pois devem ser construídos a cada vez.

Assim, diferentemente do fundamento, ontologia ambicionada, os “planos de ensino” com os relatos das danças com currículo cultural em Educação Física se processam no que emerge do fundo.

7- EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO 3: FABULAÇÕES DOS CORPOS QUE DANÇAM NAS ESCOLAS COM O CURRÍCULO CULTURAL

Nosso terceiro exercício cartográfico se configurou no encontro com os professorxs, alunxs e instituições em três escolas de ensino fundamental. Uma apresentava-se como uma escola de Aplicação de uma Universidade Estadual Paulista. A segunda escola era uma escola de bairro da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A outra escola também pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo, dedicava-se à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também no nível de ensino fundamental.

No processo de irmos e virmos às escolas, axs professorxs e axs alunxs fomos transformando o nosso lugar de fala e de existência. De pesquisadora especialista em dança fomos nos transmutando em mais um personagem dos encontros. Nesse processo fomos nos instalando numa vivência do que Larrosa (2018) denomina de "educação como experiência". E assim, destacamos que: a experiência é diferente do experimento porque é singular e não universal; 2) a experiência é única e não pode ser dogmática; 3) a experiência nunca pode ser pensada a partir da prática, mas sim da paixão (Larrosa, 2018). Este caminho nos leva, prossegue Larrosa, a evitar fazer da experiência um conceito, para não entendê-la a partir do que é, mas como do que acontece, qual o efeito. Manter a experiência como palavra e não como conceito porque o conceito diz o que diz e só, a palavra diz o que diz e algo mais, os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (Larrosa, 2009, 2013). Por fim, alerta ele, temos que evitar fazer da experiência um imperativo, um fetiche.

Dessa forma, nossos encontros inventaram-se em ações, falas, performances, texturas e cores para os quais procuramos inventar línguas na vivência da educação como experiência (Larrosa, 2013), centrada na estética e na existência, ou daquela que se propõe a atuar no campo dos processos de subjetivação menos que na produção de identidades ou de sujeitos de consciência, estando lá com os outros e para os outros.

As fabulações foram com as aulas de Educação Física culturalmente orientadas, com xs professorxs, xs alunxs das escolas e as próprias escolas, nas quais os vigores dos encontros não são apaziguados, mas potencializados pela existência e a estética. E, fabular se processa como uma função que remete ao campo da imaginação (GREINER, 2018). Como observado por um dxs professorxs, os próprios fazeres e dizeres com o currículo cultural em Educação Física encontram-se em fabulação.

Partindo do que havíamos cartografado nos relatos de dança com o currículo cultural em Educação Física, adentramos as escolas com os "planos de ensino" para compor, multiplicar, intensificar e produzir corpos, danças e outros planos com o currículo cultural, com xs professorxs, membros do GPEF, com as propostas pedagógicas e artísticas das danças que não se movimentam, mas movem.

Como poderá ser observado, as intervenções foram produzidas numa língua singular a cada encontro, composta no próprio exercício de intervir com xs professores, estudantes, funcionárixs em duas das instituições. Os encontros com a escola de Aplicação de uma Universidade Estadual Paulista serão ativados posteriormente.[42]

7.1 ARQUIVO, FANTASMA E COISA: planos de composição e "planos de ensino"

Os encontros-experiência com o professor Pedro, alunxs e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Olavo Pezzoti foram vividos sempre às quintas-feiras a cada quinze dias, no período de agosto a novembro de 2018. Nossos encontros eram seguidos de conversas por whatsapp, mas principalmente por textos escritos e re-escritos. Desde o início, um elemento chamou a nossa atenção, qual fosse, a presença de imagens de danças que habitavam as aulas através de telas de celulares ou mesmo através dos corpos de diferentes pessoas, quase como um outro corpo. Esta presença marcante das imagens, provocou-nos a colocar as imagens em tela e, assim, nossa fabulação se apresentou em cenas-aula, cenas-texto e cenas de pós-produção[43] para as aulas com as turmas do 4º, 6° e 7° anos.

7.1.1 ARQUIVO - 4° ano – O carimbó

Cena-aula 1: Alunos e alunas assistem vídeos de carimbó.

Cena-aula 2: Pesquisadora dança com alunas e alunos. Posteriormente, há uma separação em grupos de meninos e meninas e, em dois pequenos grupos, vão criando movimentos sequenciados. Os meninos a partir de chapéus e as meninas a partir das saias, sem que

42 Os encontros vividos na Escola de Aplicação da Universidade Estadual Paulista não serão desenvolvidos no âmbito deste relatório por razões de ordem temporal. Eles serão desenvolvidos, posteriormente, primeiramente como comunicação oral no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, a realizar-se no mês de setembro em Natal, e em seguida através de outras produções.

43 Na produção de um evento, artístico, cultural, esportivo, outros, denominamos de pré-produção tudo que antecede a realização do evento e pós-produção o processo desmontagem e avaliação do mesmo. Estamos denominando de cena-pós-produção, os textos que se efetivaram como uma apreciação/avaliação da experiência com as cenas-aula e as cenas-texto, considerando que as mesmas são o próprio evento e que tudo que antecedeu a escrita das mesmas (o objeto, as discussões sobre corpo, dança, Educação Física e as propostas pedagógicas e artísticas em dança, e os exercícios cartográficos anteriores, como todo o processo de pré-produção).

com os objetos estivessem, mas com as imagens dos vídeos da cena-aula 1 também presentes no aparelho celular do professor Pedro.

Cena-texto 1: O carimbó, da tela para a tela, meninas dançando com suas saias e procurando fazer a coreografia do vídeo. Mimesis, mas para quem elas estão dançando? O que elas podem dançando, o que a dança pode com aquelas meninas dançando. Os rapazes dançam com seus chapéus explorando os movimentos do mesmo. O que podem os rapazes dançando? O que pode a dança com os rapazes dançando? O que podem todos dançando? O que as danças podem com todos dançando? O que pode quem dança? O que pode a dança? O que pode um corpo quando dança? O que pode o carimbó? O que pode o 4° ano da EMEF Olavo Pezotti quando dança carimbó? São as mesmas perguntas que me faço. Ver o corpo em dança, em carimbó, em repetição, em coreografia, em criação, em cópia e em recusa. Experimentar o repetido até ele se perder em repetições não repetidas? Eu penso isso. Mimesis? Sempre. Invariavelmente eu acho. O vídeo é o suporte, mas não o fim, não uma categoria ontológica da dança! Começa com ele, logo ele se perde, se esquece, se substitui. O corpo repete, mas modifica. Sempre! A coreografia que antes era menino e menina é rasurada. Vira coreografias, vira uma coisa única, igual mas diferente. Chapéu vira de moça, saia de moço. Esqueçamos a saia, os chapéus, ainda é carimbó, mas o carimbó do 4° ano da EMEF Olavo Pezotti. Havia tantos elementos do carimbó ... e naquele momento o que vi foi um foco nos percursos da dança, isto foi a opção da tematização talvez, mas havia tantas outras intensidades, o vídeo como suporte também permite várias leituras do próprio vídeo, até porque o carimbó coreografia registrada pelo vídeo é um carimbo, para além disso tem o recorte, o vídeo produz uma dança, tenho alguma dificuldade de ver o vídeo apenas como suporte. Será que isto é mesmo possível?

Cena-aula 3: ensaios da coreografia (essas cenas se repetiram durante várias semanas, com uma intensificação dos ensaios, posteriormente, com a participação de uma outra turma e com a aproximação da data da apresentação)

Cena-texto 2: Coreografia, meninos e meninas, texto, saias e chapéus, feminino e masculino. Será esta a tematização? Como é dança de menino, como é dança de menina? Do carimbó ao tecnobrega. O BOCA DE FERRO. TECNOBREGA DENTRO DO CARIMBÓ É TEMATIZAÇÃO. NÃO ENVEREDEI POR AÍ, NÃO SEI EXPLICAR PORQUÊ. O tecnobrega não seria tematização, o tecnobrega é uma das atualizações das virtualidades do carimbó, as atualizações podem multiplicar os sentidos do ser carimbó.

Cena-aula 4

Cena-aula 5

Cena-pós-produção – REPETIÇÃO E PROCEDIMENTO METONÍMICO

Aproxime-se da foto, saboreia-a, ou como aponta Ramos (2015), quando enfatiza a supremacia da sintática (o espetáculo, o seu modo de se fazer, *opsis*) sobre a semântica (o texto, o drama, *mythos*) na obra dos artistas teatrais contemporâneos, a cena aparece, "[...] vazia de sentidos prévios e plena de potencialidades imagéticas" (RAMOS, 2015, p. 59). Deixe-se levar pela leveza, fluidez e explosão de sensações.

Meninos de saias, as presenças e as ausências, onde estão as meninas? A experiência terminou?

Os corpos das danças dos vídeos iniciais viajam até a imagem última em que o tempo, os gêneros da dança e das pessoas são fabulados poeticamente, instalando-se a partir do que se desenhava nas primeiras cenas-aula e cenas-texto. A repetição do carimbó nos ensaios, o carimbó dos alunos e das alunas, dos meninos e das meninas, das saias e dos chapéus, algumas vezes dançado invertidamente, meninos fazendo a coreografia ou partes da dança das meninas e vice-versa; a adição dos corpos dxs colegxs do outro quarto ano; a apresentação na festa da escola; a fotografia na aula depois da festa, foi sendo igual e diferente na condensação e multiplicação de sentidos no processo de produção de subjetividades.

A cópia da dança do vídeo, virou a dança criada pelos meninos e pelas meninas nas aulas, ensaios ao longo de todo um semestre, apresentação para os pais e retorno a uma dança de meninos de saia. A cena-aula 2 aconteceu no dia 02 de agosto, a cena-aula 4, no dia 24 de novembro e a cena-aula 5, na semana seguinte. A dinâmica da dança e da escola imbricavam-se criando um traçado por onde fabulavam-se os corpos do carimbó do quarto ano da EMEF Olavo Pezotti.

> Mesmo quando os tempos são abstratamente iguais, a individuação de uma vida não é a mesma que a individuação do sujeito que a leva ou a suporta. E não no mesmo Plano: plano de consistência ou de composição das hecceidades num caso, que se conhece velocidades e afectos; plano inteiramente outro das formas, das substâncias e dos sujeitos, no outro caso. E não ao mesmo tempo, a mesma temporalidade. Aion, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda não-aí, um tarde de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar. E Cronos, ao contrário, o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito. Boulez distingue na música o tempo e o não-tempo, o "tempo pulsado" de uma música formal e funcional fundada em valores, o "tempo não pulsado" para uma música flutuante, flutuante e maquínica, que só tem velocidades ou diferenças de dinâmica. Em suma, a diferença não passa absolutamente entre o efêmero e o duradouro, nem mesmo entre o regular e o irregular, mas entre dois modos de individuação, dois modos de temporalidade. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 42)

A mimesis como similaridade, proximidade e reprodução identificada na primeira aula, transforma-se em repetição e diferença no processo. O tempo “Cronos” de 2 de agosto a 24 de novembro é vivido também como temporalidade, Aion, nas ações de todxs

os envolvidos; na sensação da dança do carimbó (dançar); na invenção dos locais da dança na escola (no pátio, na quadra, na festa da escola); no envolvimento de si e dos outros (o outro 4° ano). A diferença, repetida na criação de uma gestualidade das crianças (a coreografia com os objetos), e por todo o processo de vivência da dança como performatividade. Há ali um carimbó das meninas e dos meninos e dos marcadores sociais de gênero, mas há a sobreposição da ação de "carimbosar", produzida, mais uma vez e novamente, na cena-aula 5. A performatividade, entendida como interven-ações incessantes de codificação, descodificação, recodificação, de "estar sendo" e vir a ser, transmuta o arquivo/expresso (a dança do carimbó), o conteúdo (os corpos), com o procedimento metonímico de intensificação das ações de repetir e diferir com as saias e os chapéus. A repetição que cria diferença e o procedimento metonímico (dançar o carimbó a partir de, com ênfase na, na repetição de um dos seus elementos, as saias e os chapéus), propõe uma sobrecodificação que, ao mesmo tempo, cria um esgotamento da representação, da identidade e da codificação (como na foto final).

O arquivo carimbó, atualiza-se no carimbó do 4° ano da Escola Olavo Pezzotti. Os chãos (o campo), os corpos (negros, jovens, velhos, masculinos, femininos), os movimentos (deslocamentos e gestos), os fantasmas[44] (a festa, a ação dos homens sobre as mulheres, o cortejo e a virilidade) do carimbó (LEPECKI, 2006, 2011?, 2017) são fabulados através da repetição na operação metonímica, de amplificação das saias e dos chapéus, para intensificar e multiplicar os chãos, os fantasmas, os movimentos e os corpos do carimbó, produzidos, entre outros, na última foto. Os gêneros, a autoria ou a origem tornam-se camadas dos planos de composição e dos "planos de ensino".

7.1.2 FANTASMA – O 6° ano B não é o 6° A

Cena-aula 1: professor disponibiliza caixa de som para que os alunxs ouvissem e dançassem as músicas que quisessem conectando seus celulares, surgem ritmos como funk, hip-hop e rock.

Cena-texto 1: Dançar sem música não tem existência social, será? O hip hop e o que os alunxs falaram é muito cênico, o popping. O popping tem dança. É cênico, mas tem dança. Lembrei do bordão do Nietzsche: "E os que foram vistos dançando, foram julgados insanos pelos que não conseguiam ouvir a música." Não consigo pensar em dança sem música. Ainda tenho a "ocorrência social" de uma prática como algo bastante arraigado em mim. Pelo menos como ponto de partida. Em quais condições o homem inventou os juízos de valor expressos nas palavras bem e mal e que valor possuem tais juízos? Em

44 Estamos aqui a nos referir ao segundo plano de composição proposto por Lepecki (2011?), mas que apenas desenvolveremos no item 7.1.2.

quais condições o homem inventou os juízos de valor expressos nas danças com música e sem música e que valor possuem tais juízos?

Cena-aula 2: A mulher responsável pela limpeza da escola, a Jéssica, coloca-se à frente dos alunxs e executa coreografias referentes às músicas que ecoam da caixa de som, principalmente, funk. Os alunxs do primeiro ano que estão tendo uma aula de Educação Física com outro professor, olham, observam, acompanham também. Uma turma do terceiro vem com outra professora, coloca-se próximo aos alunxs da turma e acompanham os gestos e as músicas.

Cena-texto 2: A caixa de som, as músicas, o kpop coreoano, o que sabem fazer, quem domina a caixa de som? A Jéssica. Ela ensina. Ela dança. Ela executa coreografias conhecidas, xs estudantes a copiam, por momentos não, por momentos sim. Os pequeninos que estão com o outro professor dançam, a professora do segundo ano traz a sua turma para dançar. A coordenadora vem ver a aula. Para mim seguem as questões da mimesis. Voltar a ler o texto do Fernando[45]. Também devem haver outros textos. A Jéssica borra a cena. Ela dança, mas não é aluna, ensina mas não é professora. A Jéssica repete, de algo que foi repetido, que as crianças repetem, que repete de outra, de outra, chegamos a repetição não repetida! Tudo saiu da mimeses? Mas não fica nela! A coordenadora nunca havia visto nossa aula, as crianças do segundo ano sabiam cantar as músicas de duplo sentido e palavrões autorizando nossa prática "ahhh, até os pequenos conhecem". A Jéssica que era legal no começo, depois vai sendo deixada de lado, outros guetos de dança vão se formando. Já não tem mais coreografia, já é outra coisa. A caixa de som e o celular são elementos de disputa, de poder, de intensidade. Falar sobre o tempo em que as coisas são borradas.

Cena-texto 3: Fazer dança sem música não seria como os mini-jogos, sem existência social, quando sugeri foi no sentido de intensificar a experiência corporal. Criar a partir do que as crianças conhecem, como os vídeos, por exemplo, entendo que a idéia de criação aqui está no campo da soma, da junção de passos. Quando falo de criação é o tempo todo, não necessariamente é algo "substancialmente novo", e como substancialmente digo, não é fazer uma coreografia nova, mas é instalar/alterar estados corporais. Aprender não é resolver problemas, é criar problemas, como fala a Kastrup[46], criação de problemas para mim está no campo da intensificação das sensações corporais que são sentimentos, cognição, emoção, corpo, vida. Fenomenologia? A Jessica ensina de um jeito que não é aprendizagem ou mimesis, mas depois de um tempo se torna. Concordo. Como nós estamos compartilhando esses significados das palavras escritas. Será que não há criação através da repetição não repetida? Quero aqui defender a cópia, que se tornará cópia da cópia, da cópia, da cópia, da cópia. Defendo muito isso. Mesmo se fosse um jogo, a regra, o gesto, só há o novo a partir da cópia. Certo? Estou falando de outra forma de criar. Os jovens dançam para o vídeo. Mimesis novamente. O que é isso?

Cena-texto 4: A classificação da Darido[47] para as danças é aquela que você está querendo e bem, fugir, uma noção de cultura reduzida a território geográfico: danças da

45 Fernando aqui refere-se a Ramos (2015).
46 Kastrup refere-se ao artigo "Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre" (KASTRUP, 2005).
47 Darido, refere-se a professora Suraya Darido que participou do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas suas três versões. Como a BNCC propõe uma classificação das danças do ponto de vista geográfico, relacionamos a professora Darido a esta classificação.

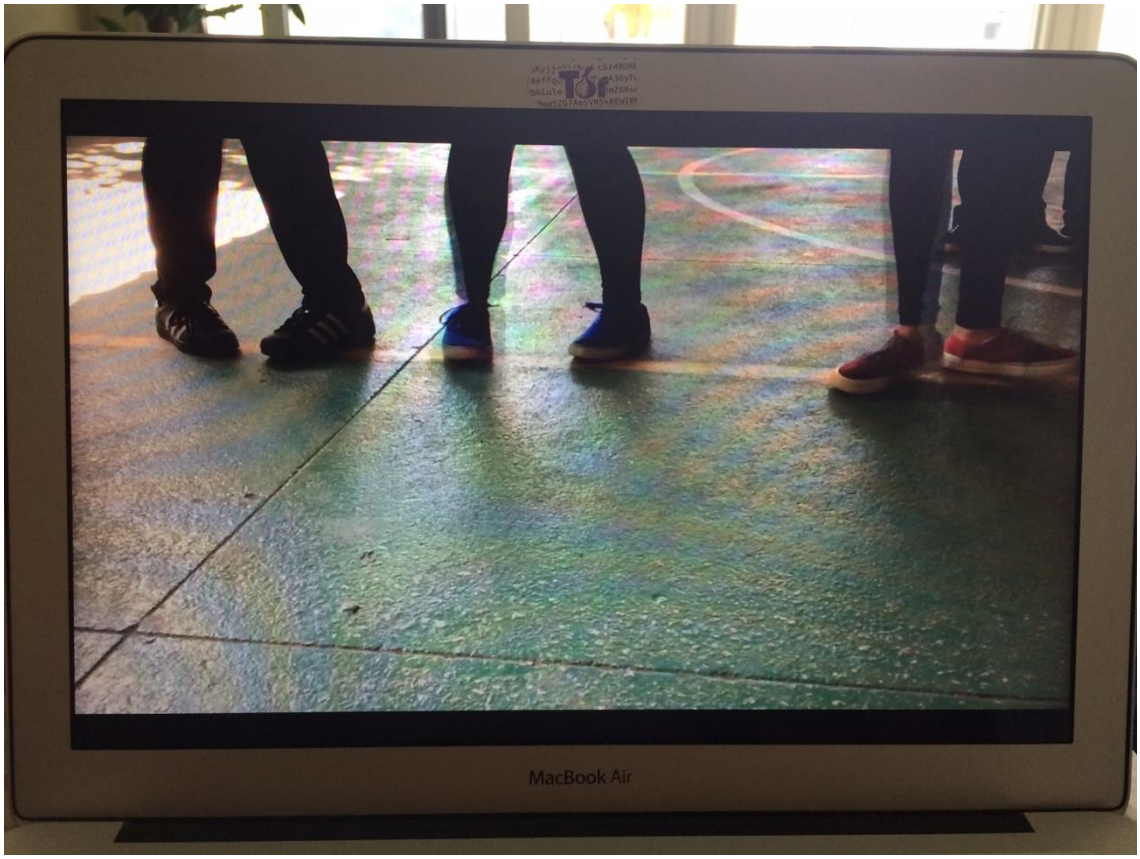
comunidade, do estado, do Brasil e do mundo. É esta que vemos na BNCC e está lá desde as primeiras versões. Concordo que temos que ter cuidado com as classificações e por isso já estou falando de campos de significação e que eles são instáveis e móveis. A questão é como fabular e singularizar entendendo estes campos como campos de forças e na escola colocamos todos eles para mexer. Quando você fala dos elementos de ancoragem das danças, você está falando destes campos de significação e destas forças que estão lá nos "expressos" que são as danças, mas eles são fabuláveis e isso é criação, não somatório. Repito que alguns elementos foram observados por você, pela sua experiência com a dança. Mas não me tocam, ou não tocam xs estudantxs, ou não fizeram vibrar, justamente porque partimos de pontos de vista diferentes, referenciais de observação diferentes. Daí extraio a tematização, como algo daquilo que é tema, que nos toca, professor e aluno. Ainda assim arbitrário, provisório. Poderia ser futebol e a participação dos povos americanos nas copas do mundo, mas não. Foi futebol e o evento da copa, a Rússia, o álbum de figurinhas, a hemeroteca. Tudo arbitrário, mas imanente da experiência não como categoria, não como eixo pré-concebido. Por exemplo, penso que é possível tematizar danças sem pensar se o movimento é criado ou repetido, se é coreografia ou improviso, se é para festa ou para aula, se é religioso ou pagão, se é brasileiro ou gringo. Tudo é escolha! Política! O vídeo é só suporte! Mas entendo quando destaca que isso é importante.

Cena-texto 5: Funk, vídeo, condição de existência, campo de significação, bidimensionalidade. Eu não quero tematizar. Funk, nome dos passos, constituição de território, reprodução – como borrar, desterritorializar? Dança de par, o xote, relação, o salão, homem, mulher, outras relações, a condução, danças sem condução, o salão contemporâneo, a mulher em outra condição, as outras formas de relação, Valdeck Farias[48], contato-improvisação[49], carregar, quem carrega quem? Que corpo se constrói no encontro de dois corpos, borrar as fronteiras entre homem, mulher? SÃO TEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS QUE POR INÚMEROS MOTIVOS NÃO DESTAQUEI. COMO BORRAR? ESSE É O GRANDE LANCE! TALVEZ O MAIOR OBJETIVO! MAS DÁ PARA BORRAR SEM SABER O QUE ESTAVA ANTES? POR QUE BORRAR? PRIMEIRO EXPERIMENTA DEPOIS NA MESMA HORA BORRA?

48 Valdeck Farias é um dançarino de danças sociais, reconhecido por seus movimentos acrobáticos, sobretudo, na execução de movimentos de lançar o corpo do par feminino.

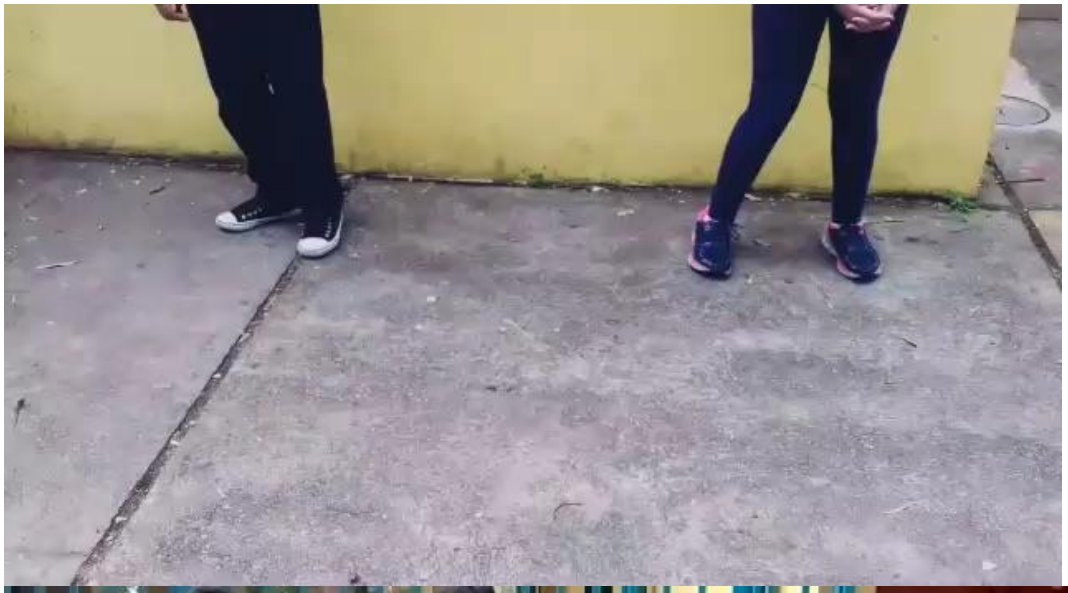
49 Contato-improvisação refere-se a uma proposta de composição (técnica, ética, estética) em dança desenvolvida pelos coreógrafos americanos Steve Paxton e Lisa Nelson.

Cena-aula 3



Cena-texto 6: Música … dança … pés … acrobacia, malabares com os pés, mimesis? …. vídeo dos pés ACHEI LEGAL. PRECISAMOS CONTINUAR. O PÉ PODE MUITO ALI! Outras músicas, outras danças. Só gosto de k pop. Faz-se um mapa conceitual, MAIS UM REMAPEAMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA. Estudar danças de par, dançar sozinhos, VALDECK FARIAS E CONTATO IMPROVISAÇÃO TEMATIZAÇÃO NÃO ENVEREDADA.

Cena-aula 4



Cena-texto 7: sexto A e sexto B[50]

Duas salas do 6º ano A e B. O tema é dança, qual? Como? De que jeito vai ser? Um ponto de partida era o desejo de ampliar, explodir, testar, expandir muito mais do que aprofundar, discutir, definir, fechar. Primeira aula vimos vários vídeos de seres humanos dançando. Teve jongo, jazz, haka, catira, bumba meu boi, rockabilly, popping, passinho dos maloka. A tentativa era o experimento, o efeito do visto, não a explicação. Não teve ancoragem da prática corporal em determinada cultura/localidade. 6º A gostou. 6º B nem ligou. 6º A pensou em estudar os estilos/ritmos, na semana seguinte já tinham os grupos formados, pesquisa feita, passos aprendidos na internet e vontade de se apresentar. 6ºB era guerra. A vontade é dizer que "nada dava certo", mas é aquela velha vontade do

[50] Esta cena-texto foi produzida pelo professor Pedro, como texto, em um dos encontros ampliados do GPEF, que acontecem todas as sextas-feiras, a cada quinze dias, às 15h, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no âmbito de uma tarefa proposta para relatar a sua prática pedagógica.

seguro, da ordem, do esperado, do aprofundamento, da crítica, não do aprendido. 6ºB não terminava uma música na caixa de som. Ia do rap, funk, k.pop e sertanejo. Nada durava. A dança existia, re-existia nas margens, rapidinho até que alguém desligasse o celular, tirasse o cabo, empurrasse o colega. O professor incentivava, a dança virava corrida, pior ficava. Jogo da verdade ou desafio, whatsapp, pombas cruzando ... 6ºA cada grupo apresentou seu ritmo, bonitinho, certinho, legalzinho ... 6ºB só escape. 6ºB adora se encostar, 6ºA também, mas faz porque deve ser bom, porque o professor pediu, porque a dança exige. 6ºB grita, briga, discute e foge, mas ... dança. No canto, pouco, o que quer, mas ... dança. 6ºB diz que rock é do demônio, mas se comportam como demônio. Que K-pop é bom, mas é coisa de nerd. Que passinho dos maloca é legal, mas que é cópia do shuffle. Que rap é legal, mas não dá prá dançar. Ninguém cede, ninguém vira 6ºA.

Cena-pós-produção – O PLANO DO FANTASMA OU DOS FANTASMAS COM AS DANÇAS E COM O CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esse nosso encontro com o 6° ano B apresenta-se em 4 cenas-aula e 7 cenas-texto. O "idiota automovente moderno" da dança na modernidade (LEPECKI, 2006, 2017) é interditado pelo 6º ano B? A *mimesis* retorna ao debate nas cenas-texto 2 e 3, mas não tem continuidade. O procedimento metonímico instala-se no vídeo dos pés na cena-aula 3 e pára. O vídeo deixa de ser suporte e passa a ser a própria dança na cena-aula 4, o chão se verticaliza na tela e congela. As cenas-texto 5, 6, e 7 tematizam a interdição?

Compor com a ancoragem social das práticas (cenas-aula 1 e 2, cenas-texto 1, 2, 3 e 4), multiplicar como as possibilidades de tematização ou atualização das práticas com Valdeck Farias e contato-improvisação (cena-texto 5), remetem-nos ao intensificar dos procedimentos interditados (a repetição e a metonímia). Esta reflexão remete-nos a um dos planos de composição propostos por Lepecki (2011?), que ainda não foi desenvolvida neste relatório, quando da descrição dos planos de composição, qual seja: o plano do fantasma.

> A socióloga norte-americana Avery Gordon faz uma proposta radical para recompor o plano epistemológico da sociologia contemporânea. Avançando o conceito de "matérias-fantasma" (*ghostly-matters*), Gordon propõe não uma sociologia que investigue aqueles que acreditam em fantasmas – mas uma sociologia que acredite, ela sim, e profundamente, em fantasmas. E o que é uma matéria-fantasma para Gordon? "Todos aqueles fins que ainda não terminaram" (GORDON, 1997, p. 22). Esses fins ainda sem término (o fim da escravatura que não terminou com a escravidão; o fim da colônia que não terminou com o colonialismo; a morte de um ente querido que não apaga a sua presença; o fim de uma guerra que não deixou de ser ainda perpetrada) prolongam a matéria da história na direção de uma concretude espectral (a virtualidade concreta do fantasma) que faz o passado não apenas reverberar, mas atuar como contemporâneo do presente. Para Gordon, "matérias-fantasma" são também todos aqueles "corpos impropriamente enterrados da história". (LEPECKI, 2011?, p. 114)

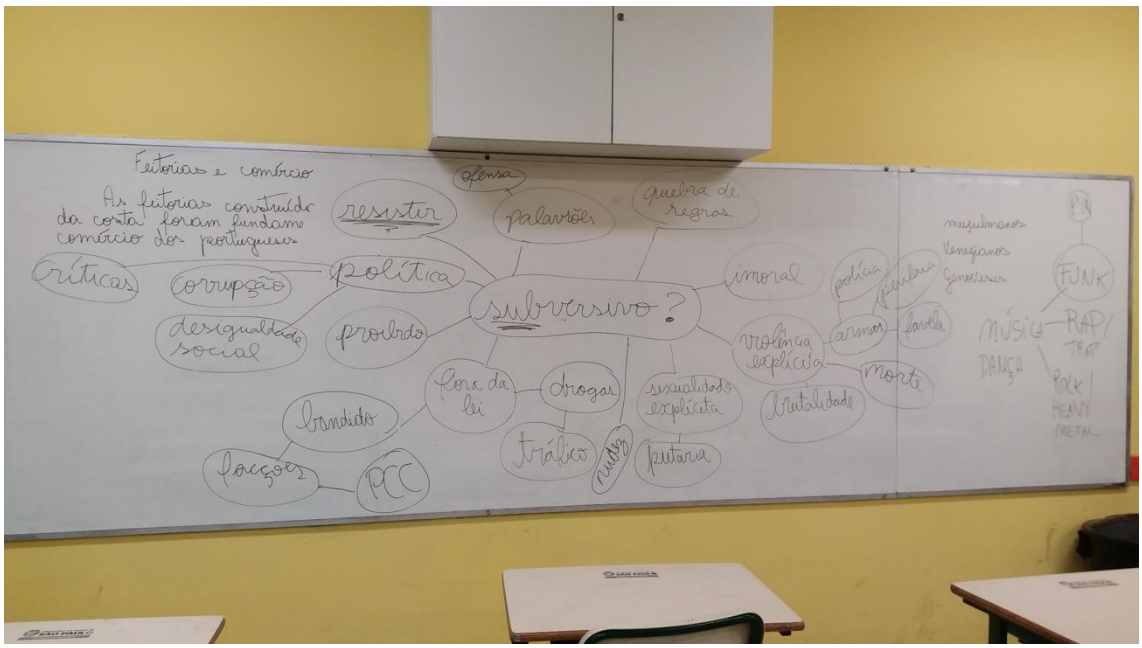
Os planos de ensino e de composição interditados com o 6° ano B podem implicar as matérias-fantasma com as danças com o currículo culturalmente orientado em Educação Física: intensificar os corpos que dançam “para além” das músicas; vivenciar as danças como arquivo “para além” dos gestos bonitinhos e coreografados; produzir vídeos das/nas aulas “para além” do suporte ou dos registros sob a forma de relatos do GPEF; encontrar-se com os corpos e as danças “para além” dos marcadores sociais e das re-significações não realizadas com as danças de nerd e do demônio.

As encenações propostas, principalmente, nas cenas-texto (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), corpos-texto, mas também nas cenas-aula (1, 2, 3, 4), corpos-imagem, combinam-se com o plano de composição do fantasma em que o 6° B recusa-se a virar o 6° ano A.

7.1.3 COISA - 7º ano – A dança que a Mazé não gosta

Cena-aula 1: Professor apresenta inúmeros vídeos de pessoas dançando em diferentes ambientes e situações.

Cena-aula 2



Cena-texto 1:
MAPA CONCEITUAL MAPEAMENTO A PARTIR DA FALA DXS ESTUDANTXS. NÃO TINHA CERTO OU ERRADO, TINHA DISCURSO SOBRE
Subversivo ou subverter, o que move?
Dicionário analógico Aulete
Subversivo – medo – desobediência – revolução – destruição – inversão
Subverter – desarranjo – revolução – destruição – inversão – depressão – refutação – interpretação errônea

DICIONÁRIO
SUBVERSIVO - que subverte – que tende a subverter; que ou quem pretende perturbar ou alterar a ordem estabelecida = REVOLUCIONÁRIO; que ou quem contraria as ideias e opiniões da maioria
Músicas e danças subversivas ou que subvertem?
O que perguntar? Como perguntar?
Nunca vi uma aula de Educação Física assim diz a Renata[51]
CHEGAMOS NESSA TEMATIZAÇÃO DE FORMA ARBITRÁRIA PORQUE O PROFESSOR ACHOU QUE SERIA UM ELEMENTO COMUM DAS DANÇAS E MÚSICAS APRESENTADAS PELOS ALUNXS. UM FIO CONDUTOR. QUE DEPOIS NOS LEVOU AOS FLASH MOBS. Como dança subversiva sugerimos La Fille Mal Gardee de Jean Duberval[52], mas que seguia os gritos revolucionários de Noverre, Nijinski, o entardecer do fauno (Mallarmé, Debussy e Nijinski)[53] e Jerome Bel (The show must go on)54. Poderíamos também ver o Kuarup do Balé Stagium[55], Eros Volúsia[56], La Betê do Wagner Schwartz[57]
PODERÍAMOS VER TUDO. MAS O QUE DE FATO PODE CHEGAR?

Cena-aula 3
A: Ficavam de cabeça baixa, tipo levando bronca e os que estavam em pé ficavam tipo dando bronca neles.
P: Você sabe que nessa coisa aí, ultimamente eu tenho pensado muito num livro que a gente leu, era assim, ensinando a transgredir, ensinando a desobedecer mesmo
B: Professor, só mais no intervalo
C: Não a ideia dele é melhor, a gente podia fazer como ...
D: com as mesas assim ... coloca umas máscaras ... nas mesas assim, quero ver a cara do Zé Carlos na hora ...
P: Quem é o José Carlos?
D: é um professor de matemática, muito bravo ...
P: vcs sabem .... precisa de muita coragem ...
D: Ah, eu vou
A: eu vou
P: precisa de ... além de coragem precisa de companheirismo, pq se vai um, dois, três, quatro, fica sem graça, fica chato ...
D: mas vc sabe que vai ter sempre um vacilão que não vai querer ir
P: Prá dar problema prá punir, é muito mais fácil vc punir um, dois ou três ...
D: Vai a sala inteira
E: Aí eu vou falar assim, não, a culpa é minha ...

---

51 Estagiária de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo
52 La Fille Mal Gardee, um dos únicos balés do século XVIII que segue sendo encenado. Representa pela primeira vez a história de uma camponesa. Segue as indicações de Noverre referentes ao Balé d´acion, o qual indicava que a dança deveria ter drama e abandonar o diverssiment
53 O entardecer do fauno, trabalho de Nijinski para os Ballet Russes no qual o coreógrafo/bailarino simula uma cena de masturbação.
54 Trabalho do coreógrafo francês Jêrome Bel, considerado um *enfant terrible* da dança francesa que teve suas obras amplamente analisadas por Lepecki (2004, 2006, 2017)
55 Balé Stagium, grupo de dança moderna brasileiro que segue atuante e é reconhecido por ter realizado uma dança de fronteira (por todo o Brasil) durante os anos 1970 e 1980.
56 Eros Volúsia, bailarina que se destacou por dançar descalça, fazer danças sensuais e por realizar danças relacionadas à cultura brasileira.
57 La Beté, trabalho do coreógrafo Wagner Schwartz que teve uma de suas apresentações amplamente divulgada, por aparecer em um vídeo recortado nas redes sociais, no momento em que uma criança tocava o corpo nu do dançarino.

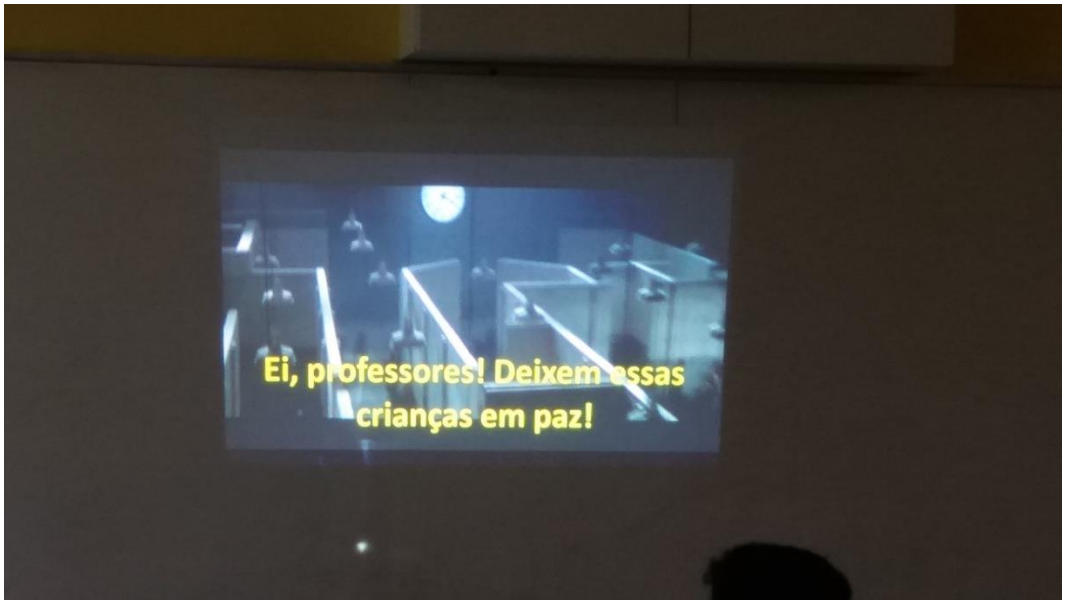
P: Aí o outro fala ...
P: Vamo organizar ... a gente já sabe onde a gente vai fazer ...
A: eu prefiro a direção
D: no pátio ...
P: Mas a subversão também tem a ver com o local que não pode fazer ... aqui pode dançar ... sabe que a gente tava falando .. aqui a gente pode dançar ... lá é silencio, não pode dançar ... não tem alegria ...
A: outra coisa que eu pensei ... todo mundo sentado nas cadeiras com a cabeça abaixada aí os outros ... iam passar em cada sala lá da diretoria, passando, dizendo como se uma coisa fantástica aconteceu ...aí quando os professores, os diretores chegassem lá, tava lá tudo montado ... nas cadeiras ... aí tirava as cadeiras e começava a dançar ...
D: com máscara
P: Eles vão saber quem é ... com certeza
C: Eles não vão saber quem é .. na diretoria
D: Professor, já tou até imaginando, vai ser muito da hora ..
F: Aqueles que vão para a diretoria não deviam ficar de máscara
....
P: A gente pode fazer de máscara, vcs que sabem, vcs que vão decidir tudo ...
...
Eu: acho que é bom eles verem os vídeos, ações simples, talvez seja bom eles verem esse vídeo da batucada ...
H: A gente precisa ensaiar ...
P: Estratégia de guerra, Ooooowww, vcs têm sugestão?
A: eu acho que fazer na diretoria é melhor ...
P: Lembrando ... eu vou fazer com vcs ...
A, B, C: ÊÊÊÊÊ ... ... vc vai fazer tb ?
C: ele é o líder da matilha, é o alfa!!!
D: Professor ...
P: Vcs tão com medo?
B: C: ... não, não
H: é o que a gente mais queria professor ..
....
Eu: tem que ser uma dança que tenha precisão, não pode ser uma dança coreografada, tem que ser uma dança que tenha pá pá pá, que crie esse tipo de onda ... e que contagie ... que todo mundo viesse
.....
P: aquele vídeo que as pessoas vão se contaminando aos poucos, que é uma ... tem a ver com o lance de ser subversivo, uma coreografia, uma dança ... que as pessoas vão fazendo, que vai aumentando de tamanho ... a ideia deles é a gente fazer na porta da diretoria, ali na secretaria
C: Na diretoria mesmo
H: Na diretoria, vcs são doidos
P: Os primeiros chegam lá e sentam ...
D: Os mais bagunceiros tá lá já ...
B: Primeiro vai a Marília ...
P: Aí as pessoas vão indo para secretaria, aí de repente vai todo mundo para lá e a gente faz uma dança mais com música alta, a ideia deles ... não a gente tá planejando ... a ideia deles é que o lugar lá é muito triste, é muito tenso, é muito ... sempre a gente vai lá para ser punido e a gente vai lá ... agora para dançar ... subverter porque não é o que as pessoas esperam ...

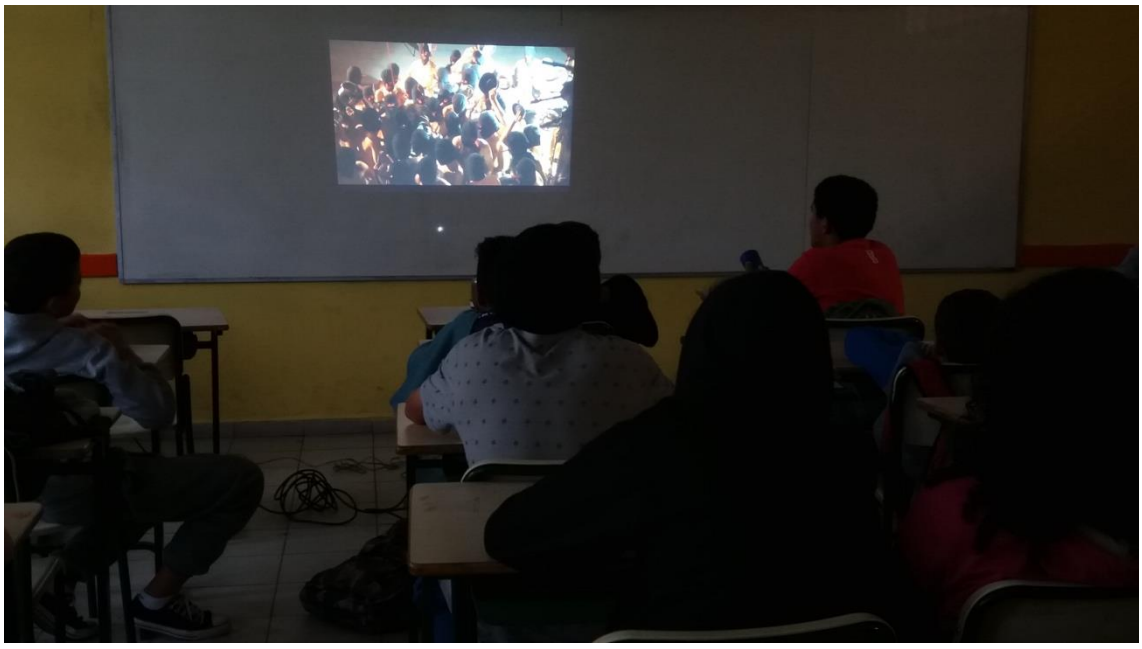
.....
D: Todos os professores deviam estar lá ... a ideia também é na reunião de pais
H: Não, tá louco ...
.....
P: Ooow oh lá, a gente vai ter ... eu gostei muito dessa ideia da diretoria ...
J: Esse menino é um gênio
P: O que vcs acharam?
J: Achei muito boa a ideia
P: Francisco ... francisco, o que vcs acharam da ideia da diretoria?
A, B, C ... eu achei legal, eu gostei .... muito criativo
D: Não pode ser vc porque vc tem medo. Ela tomou uma bronca da Maria José e quase chorou na sala
K: É mentira professor ... eu não levei bronca nenhuma
P: Olha que subversivo ... olha que subversivo ... a gente começa a ir para lá ... a gente começa ... subversivo é que está abaixo de uma ordem ... a gente manda prá lá prá diretoria, os alunos que nunca vão ... os alunos mais bonzinhos
K: eu a ....
P: De repente chega todo mundo ... normal, vai todo mundo
L: Começa pelos bonzinhos
P: O estranhamento já começa aí ... entendeu
A: mas a roupa vai ser tudo igual ... vai ser tipo ...
D: Não, nada de roupa igual
....
C: tem que ser primeiro os ruins depois os bons ...
P: Primeiro os bons, depois os bons? Então, oh a gente tem que organizar ... a gente tem que pensar a música ...
Eu: não pode ser uma música coreografada, tem que ser uma música que todo mundo dance ...
....
P: A música e os passos ... o que a gente vai fazer lá
J: Podia envolver funk, rap, tudo ...
A: Isso aí não seria uma dança seria uma ???
Eu: Uma dança que tenha continuidade assim .... e que dê meio para todo mundo fazer ...
P: Que contamine as pessoas muito fácil ...
B: a gente podia gravar
Eu: Porque se for dança que tem passinho, tem gente que não consegue fazer, então tem que ser ações assim muito simples que todo mundo faça
P: Uma coisa que dá prá fazer também ...
Eu: Saltar, girar ...
P: Pessoal ... uma coisa que dá para fazer tb, ao invés de ser muito violento de uma vez só ...
Eu: Ir crescendo
P: Dá pra chegar ... e ir crescendo ... vc vai crescendo ... vai crescendo
Eu: de repente é só sentar e levantar, sentar e levantar
P: Sentar e levantar ... eu pego a cadeira que tá lá .. sei lá, a gente tá sugerindo ....
H: Ficava assim com raiva assim, com raiva
P: Aí vai outro ... pá, pá, pá, e aí vai chegando outros ... pá pá, sabe, é isso, é essa energia ... isso
H: elas vão reclamar ...
P: Mas é isso, a ideia não é para agradar ... subversivo não é prá agradar ...

.....
A: Depois que tirasse as cadeiras ... o que vai fazer ..
Eu: Pode chegar nesse momento tb ... mas tem que ser com coisas muito simples tb, eu penso que tem que ter uma música que se repita em looping, sabe ...
P: Uma coregorafia de ...
Eu: não é coreografia ...
P: É diferente ... é mais uma energia estourando ... uma energia ...
Eu: eu acho que era bom eles verem a batucada prá eles entenderem
P. Sim, sim ...
Eu: fame tb .. a gente vai lá para cima
.....
Eu: começa pequenininho, um ritmo, outro ritmo
P: Primeiro, ninguém é obrigado a fazer ...
D: Escuta Bia ...
P: Só pouquinho ... se vc falar que vai, tem que ir
A, B, C: eu vou, eu vou de qualquer jeito ...
....
P: O Cauã e o Cauê eles sabem dançar muito bem, eles sabem coreografias, só que se a gente chegar lá e faz coreografias, o pessoal vai olhar, ahhh, é menos coreografia e mais energia, é como se fosse uma explosão de energia, pensa assim, a gente tava conversando aqui, alguém vai lá e isso ... se a gente já chega muito violento de uma vez só assusta muito
Eu: não faz o ... não tem o efeito
P: Se a gente começa ... então chega um por um .. a Dri deu a ideia do pé...
....
Eu: Eu disse alguém pode começar senta, levanta .... senta, levanta, senta, levanta e muda a cadeira de lugar, depois chega mais gente ...
D: Como se fosse um tique nervoso, um tique tique nervoso ...
....
P: Pessoal pensa assim, senta, levanta, senta levanta .. imagina quem tá lá passando normalmente ... passa vê um ser vivo sentando e levantando, aí ele começa a olhar, aí vem outro e começa a fazer também, bom, a gente vai .. isso aí é uma tática de guerra malandro, guerra ... tem que ser bem organizado, aí chega o outro, três quatro, cinco ...isso começa a ganhar barulho, alguém chega e começa a fazer a mesma coisa e bater a carteira no chão ... pá, e começa a chegar, aqui tem quantas pessoas ...
K: vinte e pouquinhas ... a gente chama uma outra sala, aí esse 20 e pouquinhas vira 40 já tá mais legal, de repente a gente chama outra e aí a ... isso aí explodir aquilo ...
.....
P: Começar .... a gente tem que organizar, começar com os bonzinhos ... mostrar que eles também não são santos, dá prá gente fazer de diversas formas e pensando em diversas formas ...não precisa ser explicado ... não precisa ser explicado tb, depois que terminou e a diretora chamar algum para dar bronca e não sei o quê, então, mas o que vc tava fazendo ? Dançando. Não tem explicação ... mas é porque aquele é o local ... não vai dar ruim não, não vai dar ruim não ... ooohhh o que foi que ele falou, vai ter música? O que a gente pode fazer, por ser dança o tema da nossa aula, pode ser que tenha música, a Dri tá quase me convencendo que existe dança sem música ...
N: Existe ...
P: ela tá quase me convencendo ... então a gente pode fazer só isso aqui (estalo de dedos) ou só bater a carteira no chão, ou só o pé ou uma música mesmo, ou um grito, o que vcs acharam?

.....
D: A gente grita ...tipo cada um ...vai chegando e começa diretora, diretora, diretora ...
Aí quem vai chegar .... diretora, diretora, diretora ...
P: Nossaaaaa ... esse moleque ...
H: Diretora, Diretora ...
....
D: Diretora, diretora, diretora ...
P: A diretora em si, ela é gente boa, ela é gente boa prá caramba, mas ela ...
H: Era para eu ter tomado 5 suspensões e ela me livrou de tudo isso.
P: Ela tá de férias, mas se não me engano semana que vem ela já tá de volta ....
.....
C: Semana que vemmm ...
P: Mas a gente não vai fazer, amanhã, agora, a gente precisa fazer bem pensado ... bem organizadinho ... as vezes quando faz mal feito ... é que nem um crime, dá problema ... inclusive pro professor ... a gente tem que fazer tanto que no final eles entendam que aquilo é arte por exemplo, é música, é dança ... entendeu ....
P: O que eu tava falando é que a gente precisa se organizar bem para fazer ... prá não fazer de qualquer jeito ... e
Eu: Tem que ser bem ensaiadinho ...
P: Se não fizer ensaiado, aquelas pessoas têm que se incomodar com aquilo, mas depois tem que entender que foi alguma coisa com ...
D: Que tem um propósito ...
P: Artístico ou que é da Educação Física ... ou uma dança, entende isso, entendeu ... tudo bem ...
Eu: É bom mostrar os vídeos
P: Caixa de som ... quem que deu o exemplo da diretora
D: Eu ....
Eu: Diretora, diretora
P: Diretora, diretora, diretora ..
Eu: Pode ter uma rima ...
C: Diretora eu vim falar que eu tou muito chato ....

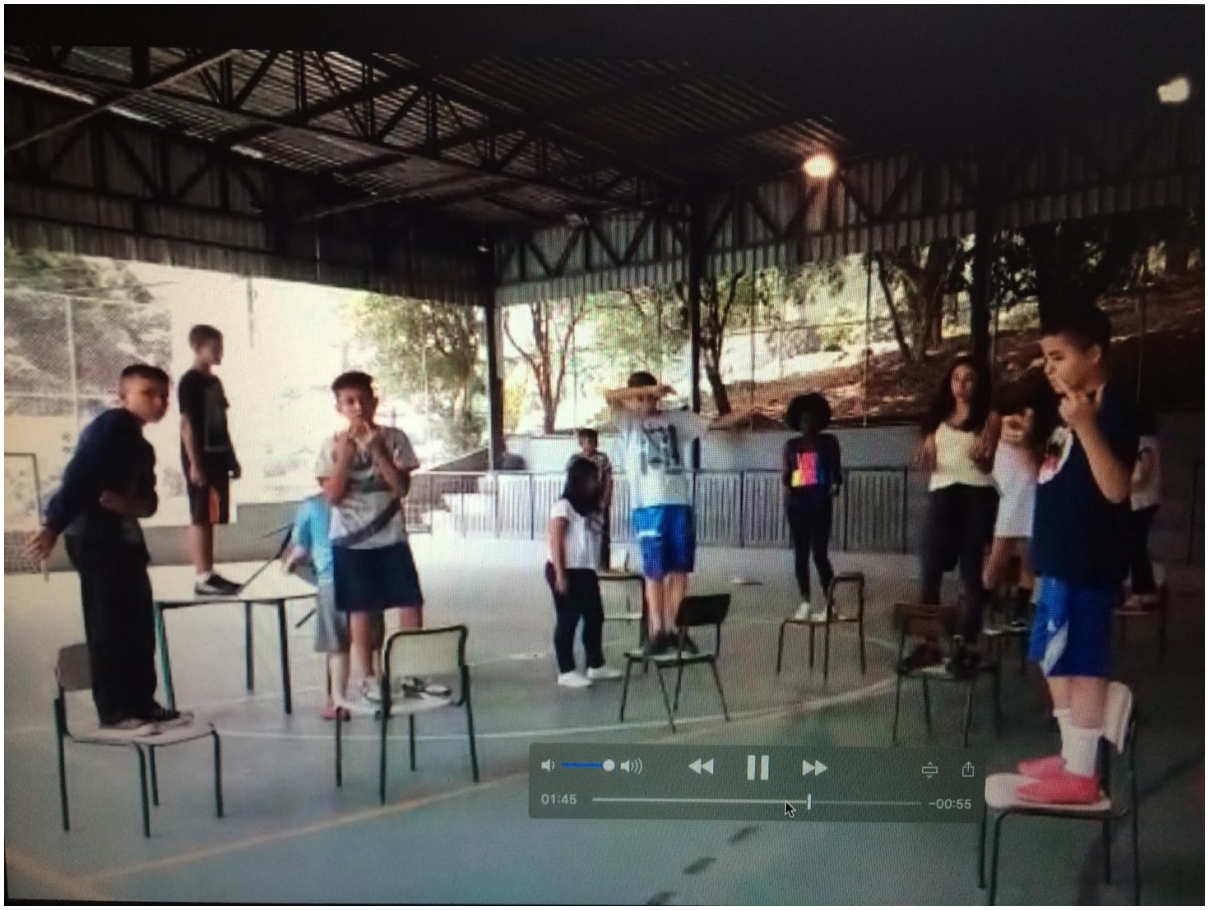
Cena-aula 4





Cena-aula 5

Cena-aula 6 – A imobilidade entra em cena



Cena-aula 6 – A performance que a Mazé tenta interromper[58]

[58] Durante a realização da performance pelxs estudantes, a coordenadora Mazé entra em cena puxando alguns dos estudantes e pedindo para que eles descessem das cadeiras e parassem com o barulho. Ela é solicitada a deixar a cena e xs estudantes seguem na performance sem alterar suas ações.

Cena-aula 7 – Após a performance realizada no salão da escola durante o horário do intervalo do ensino fundamental, anos iniciais, duas alunas aproximam-se do professor Pedro e perguntam: Professor, isso sobre o quê? É sobre racismo, bullying?

Cena-texto 2 – Eu não me reconheço neste trabalho. Nem eu!!! Será que é de reconhecimento que precisamos falar ou será que é de contaminação que estamos a falar. Contaminação entre metaestabilidades, pois nos entendemos em processos e como metaenstáveis? Será que o trabalho acabou aqui? Como não apaziguar, a realização da performance apaziguou ou continuou?

Cena-pós-produção: O PLANO DA COISA?

> […] já não há significação certa e, na ausência de quaisquer mensagens estáveis, as 'leituras' (se é que se trate disso) e percepções passam a ocorrer pelo contato indiscriminado com as diversas materialidades que se alternam na composição física dos elementos, ou pelas massas sonora e visual que se apresentam muito mais como construções abstratas do que como narrativas configurando histórias. Nesses casos, os aspectos performativos, ou o que efetivamente se concretizaria como fenômeno físico e material, tornam-se preponderantes, fontes primordiais de relacionamento com o receptor e de estímulos visual, áudio-táctil ou odorífico para que este reconstrua por si alguma integridade naquela obra indiscernível pela via racional. (RAMOS, 2015, p. 31)

Performance tem memória? Como se instala e desinstala uma performance? Performances se repetem? Como foi a apresentação da performance? O que há de estabilidade na imobilidade e no processo? Divirtam-se!!!

> Agora focada nos significantes imediatos demanda sempre uma disposição espaço-temporal para se impor. É neste lugar e nesse tempo partilhados entre obra e observador que se trama, cada vez mais intensamente, uma sintaxe lúdica entre eles, um jogo de aproximações e distanciamentos, de deslocamentos enfim, no espaço e no tempo, que não constroem finais, mas constituem materialidades provisórias. (RAMOS, 2015, p. 63)

Todo o processo de construção do trabalho do 7° ano foi vivido como ato performativo. Relutância, redundância, ressonância. Desde o tema surgido da vivência da prática da dança, a partir dos vídeos, da música, da discussão sobre subversão, até a apresentação final, as ações procuraram operar como *mimesis* performativa, ação sem narração, numa dinâmica entre *mythos* (trama, enredo) e *opsis* (espetáculo), na qual o primeiro desvanece-se na materialidade dos elementos da cena (RAMOS, 2015). O mapa conceitual e o dicionário transcodificaram-se não em uma narração ou representação da subversão, mas numa ação "subversiva". Para que isto fosse composto, "uma dança sem música", os vídeos sugeridos propunham aproximar xs estudantes aos "revolucionários"

das danças cênicas ocidentais em sua época, ou seja, aqueles que desafiaram a dança como linguagem e como arte do seu tempo e os filmes propostos, estavam relacionadas à música, sem serem exatamente musicais, tratavam de temáticas relacionadas à revolução e a formas de subversão, mas eram, obras de um diretor inglês em Hollywood, premiado e inovador, do próprio ponto de vista da linguagem cinematográfica. Batucada, da Demolition Cia, assume-se como um levante ou uma insurreição, por não acreditar mais na dança como cena. O diálogo dxs estudantes e com xs estudantes apontou para histórias a serem contadas que foram se transformando em ações de fazer barulho, empurrar, puxar, subir, descer; as caracterizações com pinturas e fitas se compuseram como elementos pictóricos que nos remetiam a situações diversas, guerra, protestos, interdições, entre outros. Os elementos da cena articulavam corpos e ações na criação da intensidade.[59] A música operou como mais um elemento, mas não o suporte ou o desencadeador da ação. A performance operou com a subversão, o abaixo do verso literário, como traço e vestígio.

> Essa repartição do corpo humano na cena, expurgado de todos os preconceitos, poderá ocorrer seja esvaziando-o de significações excedentes à sua materialidade (...), ou (...) como fazem alguns encenadores e performers contemporâneos, hipertrofiando-o com um acúmulo de informações, que o transformam em objeto indecifrável e impedem sua utilização funcional pelo drama. (RAMOS, 2015, p. 65)

A sobrecodificação através dos sons, das ações de bater, de subir e descer das mesas, de estar e não estar marcado pela tinta e pelas fitas desfuncionalizou os corpos vivos, as mesas, as cadeiras, como no "plano da coisa", no sentido de profanação, conforme descrito por Lepecki (2011?). A subversão que se instala com a performance é a própria subversão da noção de performance? Performances se realizam na escola?

59 Durante todo o processo a pesquisadora, especialista em dança que nos habitava, sempre quis que os estudantxs ensaiassem mais, pois acreditávamos que ensaiando mais apareceriam mais momentos como o da imobilidade. Mas o professor Pedro nunca deixou que isto acontecesse, talvez porque para ele os ensaios apontassem para uma ação fora da existência social da dança. Isto sempre nos intrigou, pois ensaiar, na dança, faz parte da própria criação da dança, como jogar pequenos jogos faz parte do próprio processo de treinar para jogar. Todas as duas ações têm existência social. O fato é que se tivéssemos ensaiado mais vezes talvez o trabalho perdesse a intensidade que o professor Pedro com as atividades propostas e no tempo proposto sempre soube manter.

7.2 TRÊS PERFORMANCES BACTÉRIA: existências, contaminações e articulações

Todo o processo de estar no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Aluna Jeassica Nunes Herculano foi permeado por sensações de incompletude tão intensas que beiravam a perplexidade. O cotidiano da escola deslocava-nos de nossa existência de professora-pesquisadora, ao mesmo tempo, em que ao aguçar a nossa estranheza, não nos cristalizávamos como a outra.

Os momentos de ir e vir ao CIEJA, ser profundamente e deixar de ser, criaram um estado de permeabilidade que se instalou entre a contaminação e a articulação intensas, vividas desde o tema das aulas de Educação Física no CIEJA (a mobilidade urbana); passando pela prática corporal desenvolvida (a corrida de orientação); na tematização inventada (existência e ocupação da cidade); com a atividade "performance" no CIEJA (o corpo bactéria); até as multiplicações destas em outros ambientes que habitamos (exercícios ficcionais com professoras de dança). Esse estado de permeabilidade instalou-se, neste relatório, como um "estado bactéria".

Assim, os processos-intervenções com o CIEJA foram produzidos em três performances bactéria: 1) um diálogo entre bactérias; 2) uma performance que se caracterizou como a visita de uma bactéria ao CIEJA; 3) e, por fim, como um exercício ficcional de criação de uma performance com a professora, xs estudantes e o CIEJA, partilhado com professoras de dança, alunas e docentes de um curso de doutoramento em dança na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH-UL). Essas três performances bactéria produziram-se nos encontros com o CIEJA, mas também, entendemos como vestígios de uma ação que não conseguimos concretizar ao longo da realização do nosso estágio pós-doutoral e que estava prevista, originalmente, nas suas atividades projetadas, qual fosse: a participação dxs professorxs do GPEF em um processo de criação em dança que desenvolvemos paralelamente ao estágio pós-doutoral, denominado "Projeto Assepsia: o corpo bactéria", o qual será descrito, brevemente, na segunda performance.

7.2.1 Um diálogo bactéria

Na produção dos dados para a pesquisa, os encontros no CIEJA, inicialmente, foram se apresentando como uma conversa entre "hecceidades" [60]. Assim, no entendimento da bactéria como "palavra"[61], nossos encontros foram narrados por duas bactérias, espirilo e espiroqueta[62], em estado constante de contaminação. Bactérias espirais, movimentos turbilhonais, fluxos num campo de vetores, terreno liso, essências vagas, no qual as "... singularidades se distribuem como outros tantos acidentes." (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 33). E, como informou Sabisch (2011), sobre a contaminação como processo geracional em dança, vivemos um processo de abertura dos nossos corpos para alterações qualitativas.

Bactéria Espirila (Bela): As aulas de quarta foram um presente. Tudo ficou por perguntar, ao mesmo tempo em que tudo estava muito claro. A heterogeneidade é gritante, as atividades inteiras, a compreensão imediata?

Bactéria Espiroqueta (Beta): Acho que uma das maiores dificuldades das aulas no CIEJA está na questão da heterogeneidade, mas ao mesmo tempo considero uma das maiores vantagens para mim e para os próprios estudantes. Estar com o Outro faz das nossas aulas momentos ímpares, acontecem situações imprevisíveis e as trocas são sempre intensas. Compreensão? Umas das coisas mais difíceis...se fazer entender? E como saber se quem entendeu, entendeu aquilo que eu quis dizer? O exercício de se fazer entender é diário, de diferentes formas, e nem sempre atingido.

Bela: O tema mobilidade urbana suscita muitas possibilidades, mas a turma, os corpos para mim, incríveis.

60Em Mil platôs, Deleuze e Guattari referem-se a hecceidades nos platôs 10 (livro 4), 12, 14 e 15 (livro 5) e nestes podemos depreender que hecceidades referem-se a processos de individuação sem sujeitos, sem substância, mas composto por intensidades, velocidades, latitudes e longitudes, em alguns momentos como sinônimo de acontecimento. Mas será no platô 10, em uma nota de rodapé, que Deleuze e Guattari (1997a) expõem a origem da palavra: "Acontece de se escrever "ecceidade", derivando a palavra de ecce, eis aqui. É um erro, pois Duns Scot cria a palavra e o conceito a partir de Haec, "esta coisa". Mas é um erro fecundo, porque sugere um modo de individuação que não se confunde precisamente com o de uma coisa ou de um sujeito." (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 40)

61 Utilização do vocábulo como palavra remete-se a Larrosa (2018), quando este nos aponta que as palavras são abertas a sentidos, já os conceitos não o são, definem-se justamente na operação de ter um sentido.

62 ***Espirilos:*** Bactérias em forma de espiral que apresentam corpo rígido e locomovem-se com a ajuda de flagelos; ***Espiroquetas:*** Bactérias em espiral que são mais flexíveis e locomovem-se por contrações citoplasmáticas. https://brasilescola.uol.com.br/biologia/classificacao-das-bacterias.htm

Beta: Nunca havia reparado nos corpos, na verdade nunca me referi a eles como "corpos"...sempre os olhei de outra forma, sujeitos por inteiro, mesmo tentando possibilitar vivências de acordo com as suas possibilidades de movimento dos seus corpos, acho que nunca havia olhado para eles dessa forma...essa expressão que você utilizou me fez pensar muitas coisas.

Bela: Saí de lá com a plena impressão que aqueles corpos eram inexistentes, que na minha leitura seriam mais que invisíveis (escola numa pequena casa ao lado de uma grande rodovia, corpos que se deslocam, muitos, os carnalmente marcados, porque deficientes, em carros tipo van ou poderíamos pensar, caixas opacas que param na frente da escola, uma conquista porque se deslocam, mas como), porque estavam completamente alijados dos processos sociais como os concebemos.

Beta: Gostei da expressão corpos inexistentes...faço uma relação com as vidas desses sujeitos. Para muitas pessoas essas vidas valem menos, afinal, são analfabetos, são velhos, são deficientes, são pobres, são pretos...esses sujeitos carregam tantas marcas que os fazem inexistir para a sociedade. Pensar aulas de Educação Física para esses sujeitos, para quê?

Bela: Ao responder ao pedido de ajuda de uma das alunas para fazer uma conta na calculadora, ela me disse que nunca havia visto uma, e eu disse, mas tem no celular, e ela, meu celular é antigo e eu, uma besta, insisti, mas acho que nos celulares mesmo antigos há calculadoras, e ela, mas eu não sei.

Beta: Não se sinta mal, afinal, conhecemos muito pouco da realidade de certos grupos sociais. Assim como você, já passei por situações semelhantes, por isso tento tomar alguns cuidados nos trabalhos realizados, pois entendo que é papel da escola possibilitar o uso de alguns materiais/instrumentos, pois provavelmente não terão oportunidade de manuseá-los em outros lugares. As vezes percebo que a aula de Educação Física não foi tão "cultural"[63] assim, percebo que só possibilitei experimentações e vivências, que não

63 Por "cultural", Espiroqueta está a referir-se ao currículo culturalmente orientado em Educação Física (NEIRA, 2018), o qual questiona, como já discutido amplamente aqui, os marcadores sociais e as suas relações com corpos, culturas e poder.

desconstruí preconceitos, que não rompi com a lógica dominante, mas sinto que possibilitei vivências importantes e talvez únicas para esses estudantes. Sei que esse olhar parece de certa forma uma "reparação das oportunidades não tidas", mas ao conhecer as histórias de vidas desses estudantes, vejo o quanto é importante que a escola lhes possibilite experiências agradáveis, novas e interessantes.

Bela: Passado este primeiro momento impactante, veio-me a fúria de pensar que nós somos responsáveis por fazer estes corpos existirem, em suas plenitudes, co-responsabilidade, co-implicação ou como queiramos chamar, não somente estes corpos como aqueles dos meus colegas de turma da PUC que trabalham com cinema, moda, dança, performance e outros bem fora dos padrões de consumo ou mercado … Existir … Depois fiquei a pensar o quanto aqueles corpos são políticos, pois não há existência fora da política e assim, ficaram as questões: quais camadas revelar, como dilatar esses corpos políticos, como …

Beta: Como enxergamos essas pessoas no nosso dia-a-dia? Será que percebemos que esses sujeitos são os que entregam a comida delivery em nossas casas? Será que reconhecemos esses sujeitos trabalhando nas lojas que frequentamos? Será que são esses sujeitos que atrasam os nossos ônibus ao subirem e descerem com seus corpos lentos??? Enfim, suas análises me fizeram pensar um pouco em como esses corpos são vistos ou não em nossa sociedade.

Bela: E voltamos para a mobilidade urbana. Espiroqueta, este foi um dos percursos possíveis que constituí para te acompanhar nos mapas do entorno da escola, do bairro, da cidade, das vidas. Posteriormente, veio-me muito forte a questão: o que pode a escola no sentido das existências desses corpos? O que pode a Educação Física no mesmo sentido?

Beta: Acho que essa escola tem tido um papel importante na vida/existência desses corpos/sujeitos...as experiências proporcionadas, as conversas a realização de sonhos...sim, ler e escrever são sonhos para alguns sujeitos. O que pode a Educação Física para a existência mais "plena" desses corpos/sujeito...também venho pensando sobre isso...o que será que contribui na vida dessas pessoas ter as aulas de Educação Física... eis o que me faz insistir em estar nesse lugar tão diferente de tudo que eu já havia experimentado na docência.

Bela: Com-implicando ... Outro presente a visita ao Memorial da Resistência. Singularidades, tempo, espaço … A visita ao Memorial da Resistência foi uma aula de como viver singularidades e como tratar o que é comum? O conhecimento sobre a resistência é o que é comum … Foi deslumbrante ver E, Le, SrC, Lc, V, Lu, T. S, N, J, Pai, Mãe, D, Jc, Prof 1, Prof 2 … o que no encontro anterior apresentava-se como heterogeneidade transformou-se em singularidade.

Beta: Gostei muito dessa observação. Sempre pensamos nas diferenças, mas nunca notamos o quão singulares são cada um dos sujeitos.

Bela: Mas esta percepção diferenciada implica em quê? Por que essa percepção apareceu agora tão claramente e não no primeiro encontro … o que pode ou diferencia as percepções … o que existiu no memorial, existe na escola? Como? Singularidades … quando se faz o comum? Agora escrevendo me veio a questão do conhecimento como sendo o que é comum[64], mas como este é vivido como singularidade como foi visto no memorial? Como isto potencializa os corpos políticos que são? Por que mãe, pai, prof 1 e prof 2 não conseguiram se singularizar neste texto?[65]

Beta: Eu fiquei impressionada com a qualidade daquela monitoria. Daniel realizou uma monitoria que atendeu a todos, cada um a sua forma. Os recursos utilizados por ele não infantilizaram os estudantes com deficiência e ajudaram a compreensão do contexto/conteúdo apresentado e discutido. Saí daquela atividade com uma sensação

64 Ao fazer referência ao conhecimento como aquilo que é comum estamos nos remetendo a um diálogo que podemos localizar nas proposições de Larrosa (2013) e Maaschelen & Simons (2014). No primeiro o comum é o próprio mundo, múltiplo e sensível, o que não significa dizer diversificado, e deve ser vivido de forma a torná-lo interessante, como concreto e singular. Para os segundos o que é comum, o mundo, deve ser colocado diante de todxs, a partir de uma situação de igualdade, como matéria, na escola como vivência do tempo livre; um conhecimento que é retirado de circulação e por isso é colocado em suspensão diante de todxs de forma igualitária; conhecimento destituído de seu uso prático, e nesse sentido, profanado; conhecimento que exige atenção e não motivação; vivido em eventos, para tornar-se real na escola; criado como questão e não como problema. Multiplicidade, concretude, singularidade, matéria, mas sobretudo, profanação, como no plano da coisa proposto por Lepecki (2017), são os elementos a serem destacados.

65 Singularizar é virar sujeito com nome? Esse foi o processo da modernidade. Por que singularizar não é individualizar? Pai, mãe, prof não são devires, no sentido de serem as relações das multiplicidades, DELEUZE; GUATTARI, 1997a), são instituições sociais. Singularizar respostas não é centralizar o ensino na valorização da individualização do sujeito. Mas o que é? Singularidades são os elementos das multiplicidades, que estabelecem relações (devires) em constantes processos de individuação (hecceidades). Conhecimento e pessoas são singularidades, em relações que se estabelecem em processos de individuação, como acontecimentos e devires? Será que é a isso que estamos nos referindo aqui?

muito boa...coisa muito difícil, se pensarmos no que foi aquele lugar e no que ele representa.

Bela: Singularidade do que é comum? O conhecimento? Como singularizar as respostas sobre o que é comum? Como perguntar? Lembrando de como o Daniel apresentou os temas e do que te impressionou? O trem, o carro da polícia, o algodão, os imãs, as perguntas da avaliação? E isso tudo sem infantilizá-los.

Beta: Fiquei muito feliz por ter participado desse momento.

Bela: Per-seguem-me duas questões: 1- corpos políticos – como intensificá-los?
2- singularidades – como intensificá-las? Principalmente quando estamos tratando com um conhecimento que pressupõe uma resposta única, passar pelos três pontos[66], como essas respostas podem ser vistas de forma singular: centrar na resposta correta ou incorreta (comportamental); centrar na resposta dada e no processo estabelecido (construtivismo); e o que queremos? Como estas respostas certas ou erradas podem se tornar singulares nas aulas?[67]

Beta: Me preocupo mais do que fazerem da forma certa, é fazerem...experimentarem, terem a coragem e ou a audácia de se fazerem presentes naquele espaço. Confesso que não é fácil, tenho medo, preciso preservar as suas vidas / integridade física, mas assumo alguns riscos ao entender que esses sujeitos têm histórias de vidas que não os permitiram certas vivências, e isso se reflete nos seus modos de vida e de ser. Vamos ocupar os espaços, vamos experimentar coisas novas.

Bela: Se entendemos que singularizar as respostas e os corpos os torna mais e mais políticos como fazê-lo por dentro de uma prática que requer respostas únicas como o

66 Aqui estamos nos referindo ao tema que foi desenvolvido nas aulas de Educação Física no CIEJA durante esse nosso encontro, no caso, a corrida de orientação que pressupõe a passagem em lugares definidos antecipadamente e numa determinada ordenação temporal.

67 Talvez seja tempo de rememorar o nosso exercício aqui, o encontro de duas bactérias como hecceidades singulares. Singularidades são elementos das multiplicidades e hecceidades são acontecimentos, processos de individuação sem sujeitos. Há aqui algo que diverge, mas talvez não no sentido que queiramos. Ao insistir tanto na singularização de respostas como conhecimento singular, não estaremos penetrando o terreno das individualizações, das subjetividades e das substâncias? Como nos diferenciar do construtivismo possivelmente instalado? Vejamos ...

esporte. Como borrar? Há outras práticas corporais que remetem à mobilidade urbana e que não requerem uma resposta única? O ciclismo, o ciclo ativismo seria realmente uma possibilidade bem interessante, ocupar os espaços urbanos, corpos políticos ocupando os espaços urbanos. Como viabilizar?

Beta: Essa foi uma das maiores decepções do meu ano letivo...vou tentar viabilizar um trabalho com as bicicletas, é desejo dos estudantes e dialoga com os espaços do entorno da escola, com o que estamos vendo com a chegada da "yellow"...para aquele espaço, as vezes há uma necessidade de uma gestação maior das nossas ideias.

Bela: No dia seguinte à aula da Beta, fiquei pensando em como podemos intensificar encontros entre Beta e Bela, xs alunxs e a Beta, xs alunxs e Bela, alunxs, Beta e Bela. Mas onde está essa noção de encontro? Acontecimento, encontro, experiência … é preciso desenvolver isto … Kastrup, Deleuze e Guattari, Larrosa. Será por aqui?[68]
Beta: Acho nossos encontros tão potentes, sempre...tudo o que acontece gera alguma coisa em alguém, eu pelo menos sinto isso.

Bela: Qual as singularidades do proposto pelxs alunxs e pelxs professxs que potencializam os corpos políticos? Como os encontros podem fazer isto? Dispositivos de singularização? Das práticas, dos grupos, dos corpos? Dxs professorxs?
Revolução molecular, não passa pelo diálogo …. de ideias
"… passam pela experiência de instauração de processos concretos que encarnam a problemática, independentemente das pessoas pensarem isto ou aquilo" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 162). Observar as aulas da Beta são realmente um presente.

Beta: Obrigada! Ás vezes acho que as minhas aulas escapam muito do currículo cultural, e não sei dizer se isso é bom ou ruim, mas digo que a falta de espaço me gera muitas frustrações. Vejo relatos dos demais colegas de grupo[69] e fico pensando... que pena que

68 Nesse momento, parece-me que nos deparamos com os limites das discussões sobre aprendizagem que não empreendemos, e que não se estabeleciam como temática desse trabalho, mas que emergiram: experimentar para consumir, resolver problemas ou experenciar para inventar questões, para tornar-se mais e mais corpos políticos (LARROSA, 2018; KASTRUP, 2005). Ocupar as linhas entre os pontos (espaço liso) ou experimentar o deslocamento de um ponto a outro (espaço estriado) (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). Forma e substância estão presentes no primeiro e se dissolvem nos segundos, nos quais já não se trata mais de fora e substância, mas de conteúdo e expressão que se instalam apenas como traços.
69 Beta está se referindo aos relatos de experiência do GPEF, uma prática, como já destacado aqui, constituinte do próprio GPEF.

aqui no CIEJA eu não consigo fazer trabalhos tão profundos e interessantes. Nesse momento me sinto culpada, pois afinal fui eu que construí a Educação Física no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano, portanto se ela é o que é (para o bem e para o mal), a culpa é minha.

Bela: Acho que Beta instaura processos concretos todo o tempo ... Hoje na aula assistimos a corpos no chão, corpos sentados, corpos deitados e o quanto isto pode ser intensificador de corpos: 1) corpos que se encontram consigo mesmo (voltar-se para si, sentir dor?, sentir o corpo? Entre o fazer o não fazer, sentar, deitar, levantar), mas não ficamos por aqui; 2) corpos que se encontram com uma prática corporal (o alongamento, a ginástica, o material, a música, os exercícios); 3) corpos que se encontram com uma prática social entre o individual e o coletivo (em grupo e individual, em outros espaços, quem já fez, quem não faz, quem faz pela televisão, quem vai para outros espaços fazer, quem nunca mais fez). Encontros, processos incessantes de individuação.

Beta: Essa aula foi algo fora da curva, foi uma experimentação de novos objetos. Mas foi muito interessante, gostei ... mas pode ter sido um tiro no pé, pois desde então apenas essa aula é valorizada. Mas reconheço que é direito dos estudantes gostarem de coisas que lhes fizeram bem. Reclamo por eles gostarem de aulas em que eles se sintam fisicamente beneficiados, mas fico feliz por eles desejarem as aulas...acho isso meio estranho.

Bela: Na saída, conversamos um pouco. Vimos algumas imagens do parque, a avaliação do alcance do objetivo: A SELF[70] – processo concreto de singularização, individuação ou individualização?
Na sequencia das aulas, Beta enviou-me um doc do google que será a avaliação. Seguem a instalação de processos concretos ... muito poderíamos pensar sobre aqueles que não sabem ler, e foi logo a minha pergunta, mas a atividade será realizada coletivamente e cria-se ali um desejo ... criar desejos é instaurar processos concretos? É intensificar os corpos políticos? Ou será apenas o meu desejo?
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd66HGb0sTVQttL5AeXcC5nLR0TVhHB9uOYYW7rGZOCz6Xvrg/viewform

70 No desenvolvimento da tematização da corrida de orientação quando xs alunxs chegavam no ponto que deveriam alcançar, eles faziam uma self com os seus próprios celulares, ao longo da corrida de orientação.

Beta: Foi uma atividade interessantíssima...não foi simples, ainda mais quando temos no espaço pessoas que estão em outra "pegada" – uma estagiária de alfabetização que mais atrapalhou o registro do que ajudou" - mas sigamos em frente, apresentando para os estudantes e para os futuros professores outras possibilidades de se fazer a Educação Física, o registro, as aulas, a docência...

Bela: Há algo no tempo, no espaço, nas conversas, no fazer que transforma quase tudo naquela escola em Encontro e Acontecimento ... O quê?

Beta: Acho que são os sujeitos, que estão despidos de algumas amarras, que topam encarar o novo, o diferente, as experimentações. Essa escola mexe muito comigo, e isso é bom. Até o final do ano me restam apenas mais 6 aulas...ainda não sei o que faremos, talvez não caiba mais nenhum estudo aprofundado... mas cabem vivências...novas possibilidades de ocupar a cidade...novos jeitos de conhecer o mundo. O que virá? Ainda não sabemos, retomaremos estudos passados? Muitos estudantes gostaram muito da experiência com os jogos eletrônicos, será que podemos estudar as práticas corporais eletrônicas? Mas como amarrar com o tema coletivo...ainda não sei, mas o que sei é que esses sujeitos têm a vontade de estar, de fazer, de conhecer e isso me move a buscar outras possibilidades. Acho que isso é o CIEJA...uma outra possibilidade de vida.

Bela: Nesse dia conversamos muito para tentar levar o projeto da bactéria[71] para o CIEJA, mas para este ano não conseguimos compatibilizar as datas. Antes de relatar um pouco o que foi o dia quero comentar algo que apareceu no texto da Beta que poderemos talvez tentar desenvolver mais: o tema que se iniciou como heterogeneidade, transformou-se em singularidade e a Beta fala de diferença como algo distinto de singularidade. O que pode a singularidade? O que pode a diferença? Nesse dia as duas turmas estiveram sentadas numa sala de aula jogando o boliche digital. Há no CIEJA, e nas aulas da Beta uma intensidade do vivido, de ser uma fábrica de existência e das aulas da Beta intensificarem essa fábrica, ao ocupar espaços, praças, parques, ruas, boliches, mas também ao viver as práticas. Mas fiquei pensando sobre a última aula da Beta e aquilo que falamos sobre xs estudantes do CIEJA nunca terem jogado boliche digital e eu também não, mas que eu não o fiz por opção e eles talvez pela falta desta opção ... e isto me remeteu justamente

71 Neste momento estamos nos referindo ao "Projeto Assepsia: o corpo bactéria", pesquisa artística desenvolvida pela pesquisadora juntamente com quatro artistas da dança e das artes performativas e visuais.

talvez a uma sutil diferença entre ativar existência ou ativar possibilidades de acesso a ... que pode nos remeter ao direito de acesso ao consumo, não que isso não faça parte da existência contemporânea, faz, mas acredito que não pode se reduzir a isso .... visibilizar outras existências, produzir diferenças, multiplicar singularidades, ocupar as instituições e a cidade são ações diferentes de ter acesso às práticas corporais? Onde está a sutil diferença, se é que há? O que move as singularidades, a instalação de processos concretos, de agenciamentos maquínicos? O que pode a dança no CIEJA? Talvez ela só possa fazer uma visita, assim como xs estudantes do CIEJA que, nessa experiência da corrida de orientação, mais pareciam nômades na sua própria cidade[72].

"É verdade que os nômades não têm história, só têm uma geografia. ". (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 60)

7.2.2 Uma bactéria no CIEJA

Na sequência do nosso diálogo bactéria que se estabeleceu no segundo semestre de 2018, propusemos a realização da performance CIEJA: "Uma bactéria no CIEJA". Esta performance constitui-se na intersecção entre nossos dois projetos de pesquisa que se desenvolveram simultaneamente durante ano do 2018, em São Paulo e Recife. O primeiro, a que se refere este relatório "Currículo cultural de Educação Física, linguagem corporal e o corpo da dança" e o segundo que se estabeleceu como uma pesquisa artística em dança denominada "Projeto Assepsia: o corpo bactéria", o qual acionou as metáforas bactéria e assepsia para questionar as diferentes existências e formas de contaminação

72 Em Deleuze e Guattari (1997b) - tratado de nomadologia, o liso e o estriado e regras concretas e máquinas abstratas, são cartografados (tectonizados) processos de alisamento na produção de espaços nômades, vetoriais, projetivos, topológicos/geográficos, incontrolavelmente divisíveis e, de esfriamento/estriamento, na constituição de espaços métricos, determináveis, evolutivamente históricos, nas ciências como epistemologia, na terra, na física, na química, na matemática, na economia, na música, na literatura, como linhas segmentares de poderes moleculares, molares e de fuga. Alisar e esfriar/estriar são os movimentos de destruição e instalação (desterritorialização e reterritorialização) constantes das máquinas de significação/representação/interpretação que se produzem nas diferentes esferas do ser e do viver. Nesse nosso encontro/experiência, heterogeneidade transformou-se em singularidade apenas no movimento de responder ao Daniel sobre o vivido e o ouvido, sem que lhes fosse imputado um papel de ser conhecedor e/ou sabedor, ainda que houvesse respostas corretas diversificadamente apresentadas, o selo de "conhecedor" não estava disputa: naquela experiência, fomos todos afetados sem sermos efetuados. Sujeitos (forma e substância do indivíduo que é responsável pela ação) transmutaram-se em corpos políticos (conteúdo e expressão recíprocas, mas não correspondentes), que retornam como sujeitos que entregam a pizza, mas também atrasam o ônibus, e que se dispõem a vir a ser corpos nômades, corpos políticos – no ir e vir para escola, do trabalho ou de casa no traçado de espaços métricos e controle de fluxos, mas sobretudo, quando corpos envelhecidos, deficientes, corpos lentos, corpos negros passam a ocupar as ruas na corrida de orientação ou nas aulas de Educação Física, literalmente, no meio da rua, em horários em que deviam estar a trabalhar ou a cuidar da casa. O nomadismo e as descodificações se instalam ainda que o Estado lhes queira indicar o caminho de um ponto a outro (a ida para a escola, a aquisição do certificado).

nas sociedades contemporâneas. Nessa pesquisa, quatro artistas/pesquisadorxs e uma pesquisadora instalaram-se em diferentes instituições que trabalham com dança na produção de formas e fazeres de contaminar e ser contaminado, formas de impedir a contaminação e ser impedido, corporalmente. Nesse processo, uma das artistas, Flávia Pinheiro, criou suas bactérias. Como afirma a artista:

> A produção de outros corpos e a gênese do devir bactéria são o foco deste trabalho de performance que se insere em uma conjuntura política insalubre e o contexto geopolítico atual da cidade Recife e do Brasil. É antes de tudo uma forma de resistir e de pensar sobre multiplicidades de corpos tomando os seres microscópicos, as bactérias, para refletir a micropolítica em relação à biopolítica e o biopoder; que dialoga com as perspectivas políticas nômades e anti-humanistas. A utopia da bactéria fricciona a normatização dos corpos, proporciona a indisciplina e a não-hierarquização das partes. Outras danças e formas possíveis de estar/ser no mundo. Neste futuro apocalíptico, a natureza de algumas bactérias pelo uso excessivo de antibióticos habilita o surgimento de uma nova possibilidade na pluralidade: a QUEER BACTÉRIA, SUPER Bactérias, TRANS bactérias, NANO Bactérias, bactérias alienígenas. (PINHEIRO, 2018)

Da intersecção desses desejos, unindo-se ainda à professora de artes do CIEJA, surgiu "O CORPO COM O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BACTÉRIA NO CIEJA", que foi realizado no dia 20 de março de 2019. Neste, propusemos que a bactéria ciliada de Flávia Pinheiro habitasse o CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano durante uma manhã para contaminarem-se. A bactéria no CIEJA propunha-se processos de descodificação, ainda que sobre excessos de codificação (metáfora, zoomorfizar[73], habitação)?

73 Zoomorfizar, tendência a ver características "animais" em humanos, alterar a forma, mas permanecer na representação e na sobrecodificação.

ASSEMELHAR – imitar, identificar, representar

POSICIONAR – localizar, estabilizar, estriar

INTERDITAR – metrificar, definir, conter

PROFANAR – desativar, desarticular, coisificar

DILATAR – respirar, intervalar, comprimir

DESATIVAR – excitar, permeabilizar, contaminar

HORIZONTALIZAR – deslocalizar, esburacar, derivar

ESPELHAR – alisar, refletir, duplicar, projetar, diferir

7.2.3 **CIEJA, uma educação bactéria?**

Nossa terceira "performance bactéria" iniciou-se após a visita da bactéria ao CIEJA em 20 de março de 2019, como uma proposta à professora Jacqueline para que desenvolvêssemos uma tematização com a dança e xs estudantes do CIEJA. Entretanto, após as avaliações de todas as condições que se colocaram naquele início de ano letivo 2019 (greve dos funcionários municipais, definição de projetos, planejamento de atividades, espaços e organização de aulas), a terceira performance foi produzida como um exercício ficcional com professoras de dança e alunas do curso de doutoramento em dança da FMH-UL, no âmbito de um Seminário de Doutoramento que ministramos na FMH-UL no dia 12 de julho de 2019. Incialmente partilhamos as nossas experiências no CIEJA e propusemos a criação de uma performance para os corpos políticos do CIEJA, no âmbito de uma educação bactéria com corposmídia, temática que desenvolvemos. Na proposição do exercício, decidimos, por sugestão de algumas das professoras/pesquisadoras presentes, realizar uma conversa em que todas foram propondo ações mais ou menos de improvisação, percepção ou mesmo de composição em dança. A partir do proposto, desenvolvemos a performance: "CIEJA, uma educação bactéria? que se realiza, neste relatório, na descrição de dois exercícios e performances com os corpos do CIEJA, nas palavras da Beta, dispostos e disponíveis para "experenciar propostas diferentes" ou para diferir de si e se contaminar dos outros e das propostas.

1. Respiração – De pé, deitado e sentado em diferentes espaços do CIEJA, respirar e deslocar, respirar e parar, respirar e tocar todo o corpo, ampliar os movimentos respiratórios, minimizá-los, acompanhar a respiração com sons altos, baixos, graves, agudos, vibrar o corpo ao respirar, vibrar partes do corpo, observar o corpo do outro em respiração, respirar em diferentes espaços do bairro e da cidade, relatar sobre as suas respirações em diferentes situações e locais do seu cotidiano, respirar quando corre, quando dança, quando dorme, quando fala, a respiração no espelho. A respiração é visível, é capturada, é fluxo, é substância, o que será uma respiração bactéria mais do que a respiração da bactéria? Como a minha respiração se altera com a respiração do outro ou não? O que pode a respiração?

Os exercícios de respiração partem da materialidade corporal (ações concretas) para criar estados que intensificam a percepção corporal.

2. Improvisação com espelhos – a pessoalidade que se dissolve na imagem de si que é um duplo, não é mais a pessoa. Olhar, refletir, projetar, duplicar, focalizar em

partes menores e detalhes, multiplicar, aumentar, diminuir, espelhos com diferentes lentes, posicionar o espelho em diferentes locais na escola e fora da escola, espelhos que “roubam” as imagens dxs outrxs, criar imagens, das imagens, das imagens, multiplicar possibilidades.

O que será uma imagem bactéria, mais do que a imagem da bactéria? Como o espelho altera a minha imagem, como a minha imagem altera o outro e o ambiente, como a imagem do outro altera-me e altera a imagem do outro? O que pode a imagem no espelho?

O espelho intensifica as noções de representação, imagem, identidade e transitoriedade. Deslocar o sentido de sujeito, mimesis e potenciação como corpos singulares.

3. Respirar e refletir imagens na secretaria, no corredor, na sala da direção, no pátio, na rua em frente ao CIEJA, no restaurante da esquina, no ponto do ônibus, no teatro no dia da entrega dos certificados.

A “experiência” acontece durante quatro meses (agosto, setembro, outubro, novembro de ....). Duas turmas do módulo 2 do turno das 13h às 15h30.

E, Le, SrC, Lc, V, Lu, T. S, N, J, Bela e Beta agradecem a presença de todxs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Talvez o desafio seja abandonar a dialética do mesmo e do outro, da identidade e da alteridade, e resgatar a lógica da multiplicidade. Não se trata mais, apenas do meu direito de ser diferente do outro ou do direito do outro de ser diferente de mim, preservando em todo o caso entre nós uma oposição. Nem mesmo se trata de uma relação de apaziguada coexistência entre nós, onde cada um está preso a sua identidade feito um cachorro ao poste, e portanto nela escastelado. Trata-se de algo mais radical, nesses encontros, de também embarcar e assumir traços dos outros, e com isso às vezes até diferir de si mesmo, deslocar-se de si mesmo, desprender-se da identidade própria e construir sua deriva inusitada"* PETER PÁL PELBART – REVISTA PERCURSO – INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE

Produzir encontros foi o que nos propusemos a fazer nesse nosso estágio pós-doutoral, encontros com a dança e a Educação Física, ou de certas formas de fazer danças na produção de corpos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física, encontros com estudantes, instituições, professorxs e pesquisadorxs, encontros com metodologias e "maneiras" de pesquisar e produzir corpos como conhecimento, intervenção, corpomídias.

Nesse processo declaramos as nossas inquietações na proposição de duas questões de pesquisa: em que medida os corpos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física podem intensificar-se como corposmídia? Como os corpos das práticas artísticas e pedagógicas em dança podem potencializar o conhecimento com o currículo cultural como intervenção? Para ativar essas questões definimos o nosso objetivo como intervir, inventar, experimentar, criar fatos com o currículo culturalmente orientado em Educação Física (NEIRA, 2018), numa perspectiva não representacional de corpo, linguagem e prática corporal, juntamente, com as práticas corporais e artísticas da dança na contemporaneidade.

Na constituição do nosso percurso de pesquisa, procuramos que o próprio documento-texto fosse tecido como intervenção e não como representação, numa clara

referência à teoria da linguagem que nos incitou desde o primeiro momento, a teoria dos expressos e dos conteúdos, e das transformações incorporais, palavras de ordem, propostas por Deleuze e Guattari (1995b), inspirados em Lobov e Austin. Nesse sentido, fizemos opções formais e metodológicas concertadas e justificadas.

A primeira delas prendeu-se com as aproximações que estabelecemos com a literatura acerca do corpo, da dança, da Educação Física e da dança nas perspectivas artísticas e pedagógicas. Nesse processo, diferenciamos qualitativamente nossas análises, interpretações e intervenções no sentido de nos posicionarmos também metodologicamente. Para corpo, dança e Educação Física, optamos, juntamente com o estruturalismo, por uma análise categorial temática das produções na área, num movimento que nos aproximou de uma parte dos exercícios analíticos que vêm se empreendendo na Educação Física como área de conhecimento. Na intersecção de corpo, dança e Educação Física, identificamos quatro grandes categorias: educação do corpo, linguagem, epistemologia e gênero. Em seguida, ainda no campo das aproximações com a literatura, já sobre as práticas artísticas e pedagógicas das danças contemporâneas, estabelecemos uma análise de natureza ensaística, interpretativa e hermenêutica, com a qual tecemos a rede que iria nos apoiar nas nossas intervenções com o currículo culturalmente orientado em Educação Física. Essa rede se compôs com os elementos de uma certa dança contemporânea e artística, aquela que vem tensionando com a dança como movimento da modernidade, através de seus planos de composição (LEPECKI, 2011?); dos corposmídia, que rompem com as dicotomias modernas de corpo e mente, cultura e natureza, instalando-se como estados corporais de fluxos entre corpos e ambientes, através de técnicas de *embodiment* (GREINER, 2008); e, nos procedimentos geracionais e composicionais de contaminar e articular diferentes componentes na produção/criação/invenção das danças (SABISCH, 2011), em diferentes formas de improvisação (GUERRERO, 2005).

Diante desse percurso, das questões orientadoras e do nosso objetivo, descrevemos opções metodológicas numa discussão sobre pesquisa-intervenção, esquizoanálise ou pragmática e cartografia, para delinear que a nossa pesquisa se desenvolveu como pesquisa-intervenção, com uma metodologia esquizoanalítica ou pragmática para cartografar (ativar, movimentar, tectonizar) linhas de potência e indiscernibilidade; planos de forma e de invenção, espaços lisos e estriados, na própria materialidade das linguagens pedagógicas, escritas e dançadas com o currículo cultural em Educação Física.

Para tanto, empreendemos três exercícios cartográficos que se propuseram a romper com qualquer possibilidade da aplicação de uma qualquer teoria sobre a prática, ou mesmo da constituição de uma *práxis* como construção de uma prática refletida pela teoria e vice-versa. Nossos exercícios cartográficos apostaram numa radical apropriação do binômio teoria/prática para empreender o próprio texto da pesquisa como teoria e prática. Pois, como Deleuze e Guattari (1995b), entendemos que as linguagens, nas suas mais diversas formas de expressão, criam as suas próprias línguas e que essas línguas agem sobre os conteúdos e vice-versa, como palavras de ordem, afastando-se das noções representacionais das linguagens (TEDESCO; VALVIESSE, 2009), as quais foram amplamente discutidas na invenção do nosso objeto.

O primeiro exercício cartográfico, assim entendido, percorreu os traçados de um texto sobre a Educação Física na área de Linguagens e códigos, ativando as forças que na materialidade do texto se aproximavam dos corpos e das práticas corporais como intervenção e diferenças, mas também aquelas linhas de potência e planos de forma que reproduziam a linguagem corporal como representação. No segundo exercício, compusemos "planos de ensino" com os relatos das danças com o currículo cultural em Educação Física, com suas linhas de potência, molares e maiores/planos de forma, nos documentos orientadores curriculares e das políticas públicas; nas significações que identificam determinadas danças e corpos; e, num quase isomorfismo entre dança e música. "E" ativamos também suas linhas de indiscernibilidade, moleculares e menores/planos de invenção nas personagens comunitárias; na multiplicação de significações; e na produção de corpos e danças que pulsam como contemporaneidade ancestral muito para além do isomorfismo identificado. Já, o terceiro exercício cartográfico, inventou corpos, danças, práticas pedagógicas, línguas e personagens com xs professorxs, xs estudantes, as instituições e com o currículo cultural em Educação Física. Nessa empreitada ativamos os planos do arquivo, do fantasma, da coisa, e performances que produziram um processo intenso de contaminação mútua entre pesquisadora, pesquisadxs e ambientes, constituindo-nos como mutações diante dos espelhos. Linhas, planos e espaços molares e moleculares, de forma e de invenção, de potência e de indiscernibilidade, lisos e estriados estão sempre presentes como coprodução dos centros de poder. Não os entendemos como opostos, contraditórios ou geradores de sínteses superadoras, mas zonas de força em que desejos tornam-se linguagens, processos intensos de intervenção.

Por fim, as zonas de impotência, com seus *quanta* e fluxos que se convertem, mas não são controláveis e determináveis estiveram sempre presentes em todos os nossos exercícios cartográficos, mas principalmente no grande exercício cartográfico que foi a própria escrita do relatório, entre a esquizofrenia e a esquizoanálise.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. S. **Danças eletrônicas**: do intervalo as aulas de Educação Física. EMEFM Derville Alegretti. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/camila_01.pdf Acesso em: 5 jun 2018.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; GHIDETTI, F. F. A presença da fenomenologia na Educação Física Brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v15n2/v15n2a01.pdf> Acesso em: 21 maio 2018.

ALMEIDA, F. Q. ; EUSSE, K. L. G. . Educação Corporal: uma análise comparada entre Argentina e Colômbia. **Educación física y ciencia**, v. 20, p. 1-14, 2018.

ALMEIDA, F. Q. *et al*. O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, v. 24, p. 133-146, 2018.

ALMEIDA, F. Q. Educação Física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 7, p. 329-344, 2012.

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R.. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.2, p.285-300, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12375/11200. Acesso em: 7 de fev. 2019.

ALVES, M. J. et. al. Dance teaching in national programs in Brazil and Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 489-502, abr./jun. de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637004.pdf> Acesso em: 05 set. 2017.

BAPTISTA, G. G.; CASTRO, P. H. Z. C.; LÜDORF, S. M. A.. ‘‘Educação do corpo’’ e campo científico: da fluidez do conhecimento às lutas simbólicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.39, n.4, p.330-337, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n4/0101-3289-rbce-39-04-0330.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, A. D. **Aproximações conceituais sobre linguagem na área de Educação Física.** 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2017.

BONETTO, P. X. R. **A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física**: Por que fazemos o que fazemos? Texto não publicado, 2017.

_____. **A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física:** por que

fazemos o que fazemos? Texto não publicado. 2017. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_03.pdf> Acesso em 23 mar. 2017.

BRACHT, V. **Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?** In.: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. 2ed. Recife: EDUPE, 2011. p. 99-109.

BUOGO, E. C. B.; LARA, L. M.. Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.4, p.873-888, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a06v33n4.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

COLOMBERO, R. M. M. P. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. EMEF Ministro Synésio Rocha. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf Acesso em: 5 jun 2018.

CORREIA, E. S. ; ZOBOLI, F. ; ALMEIDA, F. Q. Filosofia da tecnologia e Educação Física: tensões a partir do corpo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, p. 287, 2014.

COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. **A educação corporal.** In.: NEIRA, Marcos Garcia et. al. Educação Física Cultural. São Paulo: Blucher, 2016. p. 31-47. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.4 / Márcio Rogério de Oliveira (coord.)

COSTA, M. A. D. G.; ALMEIDA, F. Q. O corpo intensivo e a Educação Física. **Revista Brasileira de** Ciências **do Esporte (Online)**, v. 40, p. 3-9, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DALTRO, E. P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança.** 248f. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) – Universidade de Brasília, 2014.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e das culturas. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka:** para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 3). Rio de Janeiro: 34, 1996.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 4). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 5). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.

DINIZ, I. K. S.**;** DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil**. Revista de Educação Física/UEM**, v.26, n.3, p.353-365, 3.trim. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n3/1983-3083-refuem-26-03-00353.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pró-posições,** Campinas, n.21, v.2, p. 69-85. maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06> Acesso em: 20 jun. 2014.

EUSSE, K. L. G.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Cultura corporal e Expresiones motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Movimento**, v. 23, n. 2. p. 689-700, abr./jun. 2017.

FOGAÇA, M. **Samba**: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais. Colégio Marista Arquidiocesano, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf Acesso em: 5 jun 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder** (11 ed.). Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir** (9 ed.). Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1992.

GALAK, E. *et. al*. O corpo no campo acadêmico da Educação Física na Argentina e no Brasil: crítica e renovação da disciplina. **REVISTA DA ALESDE**, v. 9, p. 79-90, 2018.

GEHRES. **Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais.** Lisboa: Piaget, 2008.

GHIDETTI, F. F.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano. **Pensar a Prática (Online)**, v. 16, p. 896-902, 2013.

GHIDETTI, F. F.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Merleau-Ponty, linguagem e a fenomenologia na Educação Física. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 8, p. 318-333, 2014.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542. Acesso em: 7 de fev. 2019.

GOUGH, M. **In touch with dance.** Lancaster: Whitethorn Books, 1993.

GREINER, C. **Fabulações do corpo japonês e seus microativismos**. São Paulo: n-1, 2017.

GREINER, C. **O corpo em crise:** novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo : Annablume, 2010.

_____. **O corpo:** pistas para estudos interdisciplinares. 3. Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica***:* cartografias do desejo. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUEDES, D. P. **Exercício físico na promoção da saúde.** Londrina: Midiograf, 1995.

GUERRERO, M. F. **Formas de improvisação em dança**. Universidade Federal da Bahia – UFBA Dança, improvisação, composição. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo/Mara%20Francischini%20Guerrero%20-%20FORMAS%20DE%20IMPROVISACAO%20EM%20DANCA.pdf Acesso em: 8 de maio 2019.

JOAQUIM, M. O. X. **Maracatu**: o som da nação. E.E. Prof. Anthenor Fruet, Itu, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf> Acesso em: 5 de jun 2018.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. **Por uma teoria do corpomídia**. In.: GREINER, C. **O corpo:** pistas para estudos interdisciplinares. 3. Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

KATZ, H.; GREINER, C. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. 2005? Disponível em: <http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/236/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20uma%20teoria%20do%20corpomidia.pdf> Acesso em: 29 maio 2018.

KAWANISHI, M. M.; AMARAL, S. C. F. Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p.135-147, abr./jun. 2008. Disponível em: http://ojs-teste.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1295. Acesso em: 7 de fev. 2019.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v.24, n.1, p.71-82, 1.trim. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/refuem/v24n1/08.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

KLEINUBING, N. D.; SERVO, G.; REZER, R.; MATIELLO, M. L. S. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: Uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, jul./set. 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/14532/12071. Acesso em: 7 de fev. 2019.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LABAN, R. (1990). Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone.

_____. (1988). Modern educational dance (3 ed.). Plymouth: Northcote house.

_____. (1978). Domínio do movimento (2 ed.). São Paulo: Summus.

LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015.

LARROSA, J. **Entrevista**: o professor ensaísta. Portal da Revista Educação, 2013. Disponível em; https://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/ Acesso em: 9 de ago. 2014.

_____. **Nietzsche e a educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizinte : Autêntica, 2018.

LEPECKI, A. **9 variations on things and performance**. In.: NIKKANEN, Aapo *et al*. **The swedish dance history**. Stockholm: INPEX, MDT, 2011. p. 61-70.

_____. 9 variações sobre coisas e performances. **Urdimento**. Florianópolis, n. 19, p. 93-99, nov/2012a.

_____. **Concept and presence**: the contemporary european dance scene. In.: CARTER, A. (org.). Rethinking Dance History. New York: Routledge, 2004. p. 170-181.

_____. Coreopolítica e coreopolícia. **ILHA**. Florianópols, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012b.

_____. **Exaurir a dança**: performance e políticas do movimento. São Paulo: Annablume, 2017

_____. **Exausting dance**: performance and the politics of movement. New York: Routledge, 2006.

_____. **Planos de composição**: dança, política e movimento. In.: RAPOSO, P.; CARDOSO, V. Z.; DAWSEY, J.; FRADIQUE, T. (Org.). A terra do não-lugar: diálogos entre antropologia e performance. Florianópolis: Editora UFSC, 2011?

LIMA, M. F. **O funk na ETEC JRM**. Escola Técnica José Rocha Mendes. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_01> Acesso em: 5 jun 2018.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação Sociedade & Culturas,** Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 08 jul. 2017

LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de Educação Física. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n28/v13n28a09.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

LYOTARD, J. **La condición postmoderna** (5 ed.). Madrid: Catreda, 1994.

MARQUES, I. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. 212p. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A partnership toward art in education: approaching a relatioship between theory and practice. **Impulse**, Champaign, v. 3, p. 86-101, 1995.

_____. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pró-posições,** Campinas, v. 9, n. 2, p. 70-78, jun. 1998a.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Dance education in/and the postmodern. In.: Shapiro, S. (ed.). **Dance, power and difference**: critical and feminist perspectives on dance education. Champaign: Human Kinetics, 1998b.

_____. **Dance in the curriculum**: the Brazilian case. 1989. Dissertação (Mestrado em Dança)- Laban Centre for Movement and Dance, City University, London, 1989.

_____. **Ensino de dança hoje.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Artista às avessas ou: o que a Arte pode aprender com a Educação? In.: PARRA, D. & PRIMO, R. **Invenções do ensino em arte.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014. p. 9-26.

MARTINS, J. C. J. **Dançando pelo Brasil**. E. E. Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/relato_danca_jacque.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

MARTINS, J. C. J. **Hip Hop na escola**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

MATOS, L. **(Bio)política, diferença e a dança na educação**. SIDD2011. Livro de Atas: Seminário Internacional, Faculdade de Motricidade Humana, 10-13 nov. 2011. pp. 26-41.

MENDES, M.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, Goiânia, v.12, n.2, p.1-10, mai./ago. 2009. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/5361. Acesso em: 7 de fev. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a10v31n3> Acesso em: 20 mar. 2013.

MONTEIRO, M. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: FAPESP, 2006.

NASCIMENTO, A. S. **Tematizando o rap na escola**: dias de luta ou dias de glória? São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural***:* inspiração e prática pedagógica. São Paulo: Paco, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: a cultura corporal como prática pedagógica. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (orgs.) Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2014.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 8).

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para a Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32892011000300010> Acesso em: 23 set. 2016
NEVES, M. R. **Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física escolar**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2011. Disponível em:< http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

NEVES, M. R. **Frevo**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

NEVES, M. R. **O maracatu nas aulas de Educação Física**: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo, São Paulo, SP, 2017 <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf> Acesso em 5 jun 2018.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Edu. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf> Acesso em: 20 maio 2018.

NUNES, M. L. F. **Educação Física na área de linguagens e códigos**. In: NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. (Org.) . Educação Física cultural: Escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F. **Planejando a viagem ao desconhecido**: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.) Ensino Fundamental: planejamento a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) (2015). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.

PINHEIRO, F. **Relatório de projeto de pesquisa de criação -** Projeto Assepsia: o corpo bactéria. Texto não publicado. 2019.

OLIVEIRA BORGES, C. C.; **GURGEL VIEIRA, R. A.**; CASTRO MELO, V. Pensar a contemporaneidade de outros modos: contribuições da perspectiva foucaultiana e deleuze-guattariana. **Revista Polêmica**, v. 17, p. 38-59, 2017.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v.28, n.48, p.113-129, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113/32566. Acesso em: 7 de fev. 2019.

PORTAPILA, D. M. O. **Trilhando o ritmo sertanejo**. E. E. Samuel Klabin. São Paulo, SP, 2013 Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/dayane.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

PRADO, V.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2 p.402-413, abr./jun. 2010. Disponível

em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/6729/WOS000284782500014.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 7 de fev. 2019.

QUARESMA, F. N. **Sertanejo**: sofrência entre xs muitx elxs. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/felipe.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

RIBEIRO, C. R. O agenciamento Deleuze-Guattari: Considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2016, v. 20, n.1, p. 68-75.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3696/2312> Acesso em: 25 mar. 2016.

SABISCH, P. **What can choreography do?** In.: NIKKANEN, Aapo *et al*. The swedish dance history. Stockholm: INPEX, MDT, 2011. p. 82-102.

SANTAELLA, L. As linguagens como antídoto ao midiacentrismo. **Matrizes**, São Paulo, n. 1, p. 75-97, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38178/40907> Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

SANTIAGO, B. G.; FRANCO, N. Dança na revista brasileira de ciências do esporte (1979-2014). **Motrivivência**, v.27, n.45, p.189-208, set. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p189/30204. Acesso em: 7 de fev. 2019.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Entre gingas e tramelas**: a cultura negra no currículo escolar. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

SANTOS, L. A. **O balé nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino**. E. E. Pastor João Nunes. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Luiz%20Alberto%20dos%20Santos%20Bale%20nas%20aulas.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, T. T. da. Teorias pós-críticas. In: **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SOARES, Carmem Lúcia *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.3, p.505-520, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

_____. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.2, p. 496-505, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8356/WOS000284782500024.pdf?sequence=3> Acesso em: 29 maio 2018.

SOUZA JUNIOR, M.; MELO, M.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11546. Acesso em: 7 de fev. 2019.

SPINOZA, B. **Ética**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STROHER, J.; MUSIS, C. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p.233-239, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n3/0101-3289-rbce-39-03-0233.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.: KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.459-470, abr./jun. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/58076/37377. Acesso em: 7 de fev. 2019.

TANI, Go *et. al*. **Educação Física escolar:** uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TEDESCO, Silvia Helena; VALVIESSE, Karla Soares Pereira. Linguagem e criação:

considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. X **Arquivos Brasileiros de Psicologia,** Rio Claro, v. 61, n. 2, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200002> Acesso em: 23 mar. 2017.

TOURAINE, A. **Crítica de la modernidad**. Madrid: Temas de Hoy, 1993.

WEILER, K. Myths of Paulo Freire. **Educational Theory**, Illinois, v, 46, n. 3, 353-371, 1996.

ZOBOLI, F.; ALMEIDA, F. Q.; BORDAS, M. A. G. Corpo e Educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, p. 57-70, 2014.