



TRÊS TECNOLOGIAS DE SUBJETIVAÇÃO PARA PENSAR O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

THREE SUBJECTIVATION TECHNOLOGIES TO THINK
DANCE EDUCATION IN SCHOOLS

TRES TECNOLOGÍAS DE SUBJETIVACIÓN PARA PENSAR
LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA

*Maria Falkembach
Gilberto Icle*

RESUMO

Este texto pretende propor o ensino de dança na escola de Educação Básica como tecnologia que envolve três possibilidades: disciplina; biopolítica e técnica de si. São apresentadas as relações entre ensino de dança e as formas disciplinares de conduta de professoras e professores, e de alunas e alunos. Problematiza-se a biopolítica como tecnologia que trama o movimento e o movimentar-se à produção da vida, especialmente, por intermédio da mídia e de outras tecnologias. Discute-se a dança como tecnologia de si, como inquietude, mostrando a articulação entre movimento e modos de subjetivação. A reflexão aqui empreendida parte da produção filosófica de Michel Foucault, amalgamando-se aos estudos sobre o movimento de Rudolf Laban. Este texto enfatiza a relação entre a produção de movimento na Escola e três modos distintos de subjetivação, dando visibilidade à trama ambígua produzida pelo ensino da dança na Escola: subjetivar-se e assujeitar-se.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Escola. Movimento. Corpo. Michel Foucault. Rudolf Laban.

ABSTRACT

This text proposes dance education in basic education schools as a technology involving three possibilities: discipline; biopolitics and technique of the self. It presents the relationships between dance education and the disciplinary modes of conduct of teachers and students and discusses biopolitics as a technology which weaves movement and self-movement into the production of life, especially by means of media and other technologies. It discusses dance as a technology of the self, as restlessness, revealing the articulation between movement and modes of subjectivation. The reflection undertaken here is based on the philosophical production of Michel Foucault, amalgamated with the movement studies of Rudolf Laban. This text emphasises the relationship between movement production in schools and three different modes of subjectivation, giving visibility to the ambiguous fabric produced by dance education in schools: self-subjectivation and self-subjection.

KEYWORDS: Dance. School. Movement. Body. Michel Foucault. Rudolf Laban.

RESUMEN

El presente texto propone la enseñanza de la danza en la escuela de Educación Básica como una tecnología que abarca tres posibilidades: disciplina, biopolítica y técnica de sí mismo. Se presentan las relaciones entre enseñanza y danza y las formas disciplinares de conducta de maestras y maestros, de alumnas y alumnos. Se problematiza la biopolítica como una tecnología que trama el movimiento y el moverse hacia la producción de la vida, particularmente mediante los medios de comunicación y otras tecnologías. Se discute la danza como tecnología de sí mismo, como inquietud, señalando la articulación entre movimiento y modalidades de subjetivación. La reflexión que se lleva a cabo aquí brota de la producción filosófica de Michel Foucault, fusionándose a los estudios del movimiento de Rudolf Laban. En este texto se enfatiza la relación entre la producción de movimiento en la Escuela y tres modalidades distintas de subjetivación, prestándole visibilidad a la trama ambigua que es producida por la enseñanza de la danza en la Escuela: subjetivarse y hacerse sujeto.

PALABRAS CLAVE: Danza. Escuela. Movimiento. Cuerpo. Michel Foucault. Rudolf Laban.

1 INTRODUÇÃO

Este texto traz alguns elementos para subsidiar a problematização do ensino de dança a partir da noção de tecnologias de subjetivação. Assim, tramamos ideias de Michel Foucault e Rudolf Laban, procurando mostrar a complexidade do ato educativo em dança, na perspectiva de evitar pensar o ensino de dança como a transmissão de técnicas de dança ou como simples criação de movimentos.

Nesse sentido, trata-se de pensar esse ainda pouco explorado ambiente da educação escolarizada, qual seja, o ensino de dança. No Brasil, a dança é subcomponente de Arte e obrigatória na educação básicaⁱ. Mesmo que de forma ainda rara, o campo tem crescido de maneira exponencialⁱⁱ. Entretanto, o trabalho de dança ainda é recente como objeto de pesquisa nas universidades. Apenas nos últimos anos, um conjunto de pesquisasⁱⁱⁱ começa a explorar os problemas do ensino de dança na Educação Básica e suas idiossincrasias.

É na esteira dessas pesquisas que agregamos uma nova abordagem para pensar o ato criativo do professor e do aluno no ambiente da escola: as práticas de dança como processos de subjetivação em três diferentes dimensões. A primeira marca os modos nos quais os saberes e as organizações do espaço e do tempo de uma aula de dança forjam o corpo individual. São modos de uma técnica disciplinar, que “[...] produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 2000, p. 298). A segunda dimensão se situa nos modos de controle sobre a vida, sobre a série de eventos de massas próprios de uma população, que procuram regular a probabilidade desses eventos (FOUCAULT, 2000, p. 298). No ensino de dança os processos de subjetivação de massa se articulam, tanto nos efeitos das políticas educativas, de regulações curriculares e de avaliação, quanto nos efeitos da indústria cultural e da mídia na produção do corpo e do movimento. A terceira dimensão está relacionada à produção de si mesmo, aos modos de nos subjetivarmos a nós mesmos. Constitui-se, assim, dos modos de construção de práticas de dança como técnicas de si, como práticas de liberdade.

Essa forma de abordagem pretende, com efeito, repensar a tensão que existe no processo de inserção da dança no currículo, visto que a área de estudo sobre o ensino de dança no Brasil vem se constituindo a partir da crítica à escola e à estrutura curricular hegemônica que fragmenta o conhecimento, o ser humano e ~~que~~ prioriza o conhecimento racional (ASSUMPÇÃO, 2005; CARNEIRO, 2003; CAZÉ, 2008; MARQUES, 2007b).

2 TECNOLOGIAS, GOVERNOS E CONDUTAS PARA UMA PEDAGOGIA DA DANÇA

Para compreendermos essas três modalidades de subjetivação, pensamos a pedagogia da dança como um modo de governo, isto é, uma “[...] maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos, [...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, *porém*

todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Conforme Michel Foucault,

[a] ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Podemos pensar, então, no trabalho de professores e professoras de dança como maneiras de dirigir, como técnicas, como modos de fazer, como operações, tecnologias; tecnologias de condução de condutas dos indivíduos, isto é, tecnologias de produção de seres humanos de determinado tipo.

Entendemos que pensar em termos de tecnologia de subjetivação pode contribuir para evidenciar a tensão que configura as aulas de dança: constantes articulações entre modos de sujeitar-se, modos de resistir, modos de transformar e modos de inventar – verdades, condutas. Na perspectiva que aqui adotamos, prática, discurso e pensamento são noções de uma mesma ordem. Entendemos, então, as aulas de dança como lugar de atualização, produção e reprodução dos discursos do ensino de dança: implicados em concepções de corpo e de sujeito. Discursos que “[...] instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir” (GARCIA, 2001, p. 36).

Entendemos que olhar para as práticas de ensino de dança a partir da noção de tecnologia de subjetivação pode contribuir com a problematização dos saberes e verdades que se articulam nestas experiências e que incidem diretamente sobre os corpos, sobre os modos de ser.

A partir dos estudos foucaultianos, Maria Manuela Alves Garcia propõe que

[a]s pedagogias e seus métodos de ensino são conjuntos de tecnologias intelectuais ou ‘tecnologias humanas’ que participam da normalização da conduta e da alma humana. São tecnologias nas quais estão implicadas formas de poder que produzem ‘coisas’, formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar, aprender. Tecnologias que, como ‘conjuntos estruturados de práticas governadas racionalmente por objetivos e metas mais ou menos conscientes’ (Rose, 1996, p.26), ou como ‘a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito’ (Foucault, s.d., p.206), tornam os seres humanos objetos de sua ação e certos tipos ou estilos de seres humanos como matéria a ser fabricada (GARCIA, 2009, p. 227).

Pensar a prática de ensino pela perspectiva de tecnologias evidencia o amálgama entre os saberes disciplinares e os modos de conduzir as aulas que se produzem mutuamente na prática, por meio de operações, procedimentos, sequência de ações, de intervenções, de manipulações sobre/na matéria humana.

Com efeito, Viviane Camozzato (2015) traz a ideia da pedagogia como um conjunto de conhecimentos; de ações sistemáticas com o objetivo de tornar um corpo-sujeito a ser

administrado e tornado e governável. Assim, segundo a autora, “[...] a pedagogia está implicada nos saberes e práticas disponibilizados para que as pessoas possam agir sobre si mesmas e sobre os outros” (CAMOZZATO, 2015, p. 516). Ao ser educado, o corpo-sujeito adquire um conjunto de práticas e saberes para movimentarem-se em várias direções (as direções intencionadas pela pedagogia).

Quando tratamos das técnicas específicas de dança, que chamamos de técnicas codificadas, não é difícil identificar que são constituídas

[...] por escolhas e especialização de determinados movimentos em detrimento de outros. Escolhas [...] de contextos culturais datados e localizados. O balé clássico, por exemplo, escolhe trabalhar com movimentos retilíneos e leves – para isso tem de abdicar de movimentos de coluna e de quadril. A dança do ventre, pelo contrário, busca evidenciar o ventre, para isso, opta por movimentos do quadril e da coluna (FALKEMBACH, 2012, p. 68-69).

Essas técnicas codificadas são constituídas, sobretudo, de uma sequência de operações sistemáticas sobre o corpo a partir de um modo específico de ver esse corpo, dentro das quais o corpo vai se tornando apto a realizar os movimentos envolvidos.

O que as teorizações de Camozzato e Garcia nos atentam é para o governo e a fabricação de corpo-sujeito em qualquer prática de ensino de dança, não apenas nas práticas de técnicas codificadas. Identificamos, por exemplo, que quando Rudolf Laban em seus estudos sobre o movimento, fala em treinamento dos valores humanitários há, de algum modo, a sua compreensão da possibilidade de fabricação da humanidade, por via da educação pela dança, por via do estudo do movimento humano e da prática da dança (LABAN, 1978, p. 39).

Também podemos pensar nos modos de conduzir das técnicas de educação somática^{iv}, ou pensar nas técnicas de improvisação em termos de governo, pois estas técnicas também se constituem na regularidade de um modo de fazer. Se não implicam uma regularidade de posturas e cadeias de movimento, caminhos de reorganização do corpo, implicam táticas e estratégias para lidar com uma infinidade de fatores aleatórios, não programados e não conhecidos. Assim como as ações pedagógicas, as técnicas de dança são modos de governo, um conjunto de práticas e saberes de conduzir e fabricar o corpo-sujeito em relação a um ideal, a uma concepção de corpo e de movimento; são modos de subjetivação. Propomos, portanto, que as técnicas de dança são domínios de uma tecnologia humana. Tal perspectiva nos permite, por exemplo, avançar as discussões sobre técnica e espontaneidade na aprendizagem de dança e problematizar a ideia difundida de que a técnica produz submissão e a espontaneidade produz autonomia.

Estamos interessados, então, em pensar o ato educativo a partir das condutas das professoras e dos professores de dança – entendendo que ambos estão implicados com as verdades que manipulam; com as intencionalidades e com a perspectiva da disciplina a ser

ensinada; com os conjuntos de ideais regulativos que caracterizam suas maneiras de agir como docente. Consideramos que seus modos de operar com “as verdades”, com as “intencionalidades” e com as “regulações” também são modos de se inscrever no viver contemporâneo, são modos de lidar com o atual.

Mesmo ao identificar que a Pedagogia é uma produção da Modernidade, tanto Garcia como Camozzato estão interessadas nas possíveis configurações das práticas pedagógicas da contemporaneidade. Se na modernidade a pedagogia “[...] inventa e modela o ‘sujeito moderno’ regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando sua conduta [...]” (CAMOZZATO; COSTA, 2012, p. 1), na contemporaneidade a pedagogia precisa dar conta da pluralidade das verdades.

Portanto, o deslocamento para a análise de um nível mais microscópico é uma estratégia para dar conta dos modos de operar da contemporaneidade. Isso implica a atenção às contínuas micro operações e intervenções envolvidas nas relações que produzem a prática pedagógica; às inúmeras e infinitesimais escolhas, invenções e tomadas de decisões envolvidas nas condutas de professoras e professores ao conduzir; às minúcias desse fazer.

Aliás, existe uma articulação intrínseca entre uma dimensão de macro-relações e uma dimensão de micro-relações na perspectiva aqui explorada. A noção de governo de Foucault, ao mesmo tempo em que produz uma perspectiva de entendimento do ser humano a partir das técnicas de governo de si e dos outros, produz uma relação inseparável entre aquilo que somos e os modos que somos governados e que governamos. Há, nessa noção de governo, o entendimento de que o governo do Estado é uma ação da mesma ordem do governo de uma pessoa sobre a outra ou do governo de si. Há, assim, uma extensão entre o macro e micro, entre a governamentalidade do Estado e a produção de subjetividade.

Para pensar as práticas de ensino de dança, propomos considerar três diferentes tecnologias de subjetivação estudadas e descritas por Foucault: 1) as tecnologias disciplinares, que regulam os corpos a partir da composição do espaço e do tempo; 2) as tecnologias biopolíticas, que atuam sobre a população, sobre as condutas no fazer viver; 3) as tecnologias de si, como modos de nos subjetivarmos a nós mesmos, relacionadas ao cuidado consigo e com os outros, às práticas éticas.

Compreendemos que esses três tipos de tecnologias se arranjam no modo como governamos os outros, como nos governamos a nós mesmos, como também nos modos de governo a que somos submetidos/conduzidos/persuadidos. Assim, essas três tecnologias se tecem tanto como produção (ou reprodução) quanto como resistência (e resistência como produção). Tal como Jennifer Gore se apoia em Foucault^v para nos dizer que o discurso é ambíguo “[...] e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência” (2002, p. 15), ao longo deste texto pensamos como as três tecnologias, cada uma a seu modo, podem operar tanto como prática de assujeitamento quanto como prática para a liberdade.

3 A DANÇA COMO TECNOLOGIA DISCIPLINAR

A escola foi destacada por Foucault como uma das instituições disciplinares (FOUCAULT, 2004). Reflexões acerca dessa temática vêm sendo desenvolvidas por várias pesquisas (VEIGA-NETO, 2014, p. 70 ou 84; GORE, 2002), inclusive por estudos no campo do ensino da dança (FERREIRA, 2013; SILVA, 2012). Alguns desses estudos estabelecem propostas a partir de uma prática de resistência ao poder disciplinar, fundamentadas em estudos labanianos (CHAVES, 2002; LOMAKINE, 1999; SCARPATO, 1999).

Laban – artista, professor e pesquisador –, ao longo da primeira metade do século XX, ao estudar as estruturas do movimento e da dança, localizou o movimento e o racionalizou a partir de sua teoria sobre o espaço e as qualidades de movimento. Ele apresentou ideias para a dança na educação porque acreditava na importância da dança para o desenvolvimento do ser humano, de todo o indivíduo. Segundo Laban, a prática da dança permite ao jovem e ao adulto continuar a exploração dos movimentos que faziam naturalmente quando criança, de modo a impedir a crescente restrição e empobrecimento dos movimentos que os hábitos culturais e padronização do trabalho tendem a provocar (LABAN, 1990). Ao mesmo tempo, ele problematizou o ensino de dança que trabalha com a repetição de movimentos padronizados na construção de um corpo padrão ideal implicado na virtuosidade dos movimentos restritos, pois isso acarretaria em atitudes padronizadas do ser humano diante da vida (LABAN, 1978). Em seu livro ‘Dança Educativa Moderna’ (LABAN, 1990), Laban se inscreve na proposta pedagógica de Isadora Duncan e em seu interesse na “[...] influência que a execução reiterada de movimentos similares tem na atitude interna e externa do homem diante da vida” (LABAN, 1990, p. 13). Segundo o artista, há uma relação intrínseca entre padrões ou hábitos de movimento (aprendidos e domesticados), padrões de comportamento e padrões de valores, que ele sistematizou na noção de *effort* – ou **pulsão**, conforme recente artigo de Ciane Fernandes (FERNANDES, no prelo)^{vi}. *Effort*, ou **pulsão**, como vamos denominar daqui para frente, é a transformação da energia que se configura na variação de uma atitude interior relativa aos **fatores do movimento**^{vii}. Laban configurou o conceito de **pulsão**, acreditando que “[...] a variabilidade do caráter humano deriva da multiplicidade de atitudes possíveis frente aos fatores de movimento e aí é que certas tendências poderão tornar-se habituais, no indivíduo” (LABAN, 1978, p. 51). Na perspectiva labaniana, então, o movimento é entendido como resultado dinâmico entre a produção do mais externo e o mais interno ao corpo: ao mesmo tempo em que os movimentos são aprendidos (por uma técnica de dança ou pela imersão em um ambiente cultural) eles implicam uma atitude interna.

Percebemos uma aproximação entre a noção de movimento de Laban – articulação entre pensamento, sentimento e acontecimento – e a noção de dobra que Deleuze depreende da ideia de subjetivação de Foucault: uma interiorização do lado de fora. Segundo ele,

[...] é como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria [...]. [Trata-se de] vergar o lado de fora em exercícios práticos (DELEUZE, 1988, p. 107-108).

Entender o movimento como dobra significa entender o movimento como uma interiorização do lado de fora, como um processo de construção de relações com o ambiente e de relações consigo. A partir das noções que Laban nos propõe, podemos pensar, então, na **pulsão** (atitude frente aos **fatores do movimento**) como a dimensão física dessa relação consigo.

Então, a dobra da “execução reiterada de movimentos similares” se constituiria também como um padrão. Estamos falando, portanto, de como a repetição de movimentos (estruturados num discurso) produz repetição de atitudes interiores, padrões de modos de estar no mundo, de se situar no mundo – discutimos, aqui, portanto, a repetição de movimentos como produção de subjetividade.

Se esses movimentos são produzidos no processo de regulação dos corpos, na busca de uma normalização “[...] que tem como objetivo os corpos em seus detalhes, em sua organização interna, na eficácia de seus movimentos [...], cuja finalidade é produzir corpos úteis e dóceis [...]” (CASTRO, 2009, p. 111-112), nos aproximamos do que Foucault denominou de técnica disciplinar. Segundo o filósofo, “[e]sses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2004, p. 118). As técnicas disciplinares são apresentadas como técnicas de produção de subjetividade e como modo de sujeição. Sujeição como “submissão da subjetividade” (FOUCAULT, 2010, p. 278).

Conforme Sylvio Gadelha, o “[...] adestramento e sujeição dos corpos dos indivíduos não seria possível sem que, ao mesmo tempo, se produzisse para os mesmos uma subjetividade, uma identidade, um ‘eu’” (GADELHA, 2012, p. 78). Compreendemos que a produção da subjetividade é dinâmica e está sempre vinculada às relações de poder e de saber, nas quais nos constituímos. Ainda, compreendemos que o movimento e, mais especificamente, a *pulsão*, também estão vinculados às relações de poder e saber.

Foucault nos fala do exercício do poder como governo, como “[...] um conjunto de ações sobre as ações possíveis: [...] ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite coage ou impede absolutamente” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Assim, podemos pensar a produção de subjetividade como resultado desse exercício das relações de poder e saber, portanto dos modos de governo e das condutas desses modos de governo. Aliás, “[...] na perspectiva de Foucault, a questão do ‘governo’ está já desde o princípio fortemente relacionada com a questão do ‘autogoverno’” (LARROSA, 2002, p. 53).

Uma leitura atenta ao texto de Laban^{viii}, tendo como referência a noção de governo de Foucault, nos provoca a encontrar outra articulação entre as suas teorizações. Enquanto Foucault pensa em termos de governo dos outros e governo de si, Laban escreve que do mesmo modo como domestica um animal, o ser humano aprendeu a domesticar outro ser humano e a si próprio. De qualquer modo, ambos trabalham com noções de poder, ou de controle, produtivas. Segundo Laban,

[...] o homem tem condições de domesticar o seu semelhante não apenas na condição de escravo, mas também na de um companheiro feliz; por último, aprendeu a se domesticar, treinando e desenvolvendo seus próprios hábitos pessoais de esforço [**pulsão**], tanto engrandecendo-os quantitativamente, quanto dirigindo-os qualitativamente cada vez mais no sentido de se tornarem esforços [**pulsões**] humanitários específicos (LABAN, 1978, p. 40).

É no desenvolvimento do movimento e na ampliação das possibilidades de movimento que poderemos aumentar nossas possibilidades de valores e alcançar as **pulsões humanitárias**. Por via da articulação teórica que aqui propomos, acrescentamos: no desenvolvimento do movimento e na ampliação das possibilidades de movimento podemos construir processos de subjetivação. É inerente à teoria de Laban a compreensão de que há uma relação de extensão entre movimento e o que ele denominava “mundo do silêncio” (LABAN, 1978, p. 141-142), que aqui aproximamos da noção de dobra ou modos de subjetivação^{ix}.

Ainda, se para Foucault os modos de resistência ao governo emergem das próprias condições produzidas pelo governo, Laban escreve que

O esforço [**pulsão**] humanitário pode ser descrito como aquele capaz de resistir à influência de capacidades herdadas ou adquiridas. Graças a esse esforço [**pulsão**] humanitário o homem tem condições de controlar hábitos negativos e desenvolver qualidades e inclinações que lhe possam beneficiar, apesar das influências adversas. [...] [É] a própria fonte da possibilidade da educação do movimento, o que é da mais capital importância não somente para o ator-bailarino, como também para o desenvolvimento pessoal de todo indivíduo (LABAN, 1978, p. 39).

Cabe dizer ainda que o conceito de **pulsão**, um dos princípios que fundamenta os estudos das estruturas do movimento e da dança de Laban, foi criado na pesquisa em colaboração com o consultor industrial Sir Frederic Charles Lawrence, sobre movimentos rítmicos no trabalho e na indústria e a partir da qual escreveram dois livros: ‘Laban Lawrence Industrial Rhythm/and Lilt in Labour’ (1942) e ‘Effort’ (1947). Este último “[...] propõe estudar os movimentos rítmicos para sistematizar as possíveis formas da motivação e do movimento na ação humana através do projeto de métodos de treinamento que visam o aumento de eficiência, prazer e satisfação no trabalho” (MALETIC, 1987, p. 52, tradução nossa).

Há uma apropriação da perspectiva científica de Taylor^x, do estudo sobre o movimento humano a partir de princípios e elementos do movimento:

[...] o recém-adquirido conhecimento da movimentação do operariado levou o pessoal de teatro para um novo tipo de domínio do movimento. Os processos de treinamento da habilidade e eficiência da indústria mostram muitos aspectos paralelos aos novos métodos de treinamento do artista de teatro contemporâneo (LABAN, 1978, p. 150).

Segundo Laban, o movimento expressivo é composto dos mesmos elementos do movimento de trabalho, porém a combinação dos elementos^{xi} é realizada de modo inusitado e sem utilidade prática. O artista se mostra entusiasmado: “Aqui há um fator de capital importância: a descoberta dos elementos do movimento. [...] A absoluta congruência entre os movimentos do homem no trabalho e nos seus movimentos expressivos se constitui numa revelação impressionante” (LABAN, 1978, p. 151).

Nesse sentido, percebemos que a condição de possibilidade para a emergência das práticas relacionadas aos estudos de Laban são os procedimentos disciplinares “[...] que têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 119). Isso porque os estudos de Laban emergem da possibilidade e perspectiva de observação do trabalho industrial (observação sobre os corpos-sujeitos), que é produzido nas relações de poder disciplinar, que vêm “[...] tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta os gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 50), para a eficácia dos movimentos. Identificamos, portanto, nos estudos labanianos, um exemplo da ambiguidade da tecnologia disciplinar: ao mesmo tempo em que é prática de assujeitamento é condição de possibilidade de construção de conhecimento e criação. A partir dos corpos codificados e esquadrihados em tempo e espaço (acrescentaria aqui em peso e fluxo, segundo a teoria de Laban) para o trabalho industrial, Laban foi capaz de desenvolver conhecimentos sobre esses corpos que visava à criação artística.

Na Inglaterra, o termo para se referir ao trabalho de Laban é *Choreology* (Coreologia); nos Estados Unidos é *Laban Movement Analysis* (LMA). A Coreologia e a LMA são duas sistematizações, dois modos de arranjo dos estudos labanianos, que, por mais que se preocupem em desenvolver um modo de teorização aberta, têm as características de um mecanismo científico-disciplinar que tem seu lugar nos procedimentos de individuação, assim como “[...] todas as ciências, análises ou práticas com o radical psico- [...]” (FOUCAULT, 2004, p.161). Segundo Foucault, “[...] essa função-Psi desempenhou o papel de disciplina para todos os indisciplinados [...] E depois, finalmente no início do século XX, a função-Psi se converteu, ao mesmo tempo, em discurso e controle de todos os sistemas disciplinares [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 106).

Os estudos labanianos, portanto, tomam o indivíduo como objeto de conhecimento. Esses estudos, mesmo sem se referir “a como ensinar e aprender, a observar e analisar a dança” (MARQUES, 2010, p. 95), ao propor um treinamento a partir desses conhecimentos que vão sendo constituídos, produzem subjetividade – determinam novos corpos da dança e novos corpos dos artistas. Ao mesmo tempo, se coloca na rede de discursos científicos que legitimam esse saber de modo que possa estar presente, por exemplo, na escola.

A partir da teorização de Laban, a dança pode ser pensada, então, como um saber disciplinar: que limita o campo do verdadeiro enquanto opera sobre os corpos. As disciplinas nos subjetivam e ensinar dada disciplina é um modo de governar: conduzir os alunos para o domínio dessas disciplinas, para esse modo de pensar. Inscrever-se num dado saber é inscrever-se numa visão de mundo e num modo de estar no mundo.

Porém, o que gostaríamos de propor aqui é a possibilidade de pensar as propostas de ensino de dança que se fundamentam nos saberes dos estudos de Laban sobre o movimento e a dança, não apenas em relação de sujeição e resistência às práticas disciplinares, mas também como tecnologia biopolítica e como tecnologia de si.

4 A DANÇA COMO TECNOLOGIA BIOPOLÍTICA

A teorização de Laban foi construída por sua compreensão de vida e de existência. Laban entende que a existência é um contínuo de transformações e que a vida é transformação configurada em movimento. “A mudança se transforma em movimento nos seres vivos, dotados de uma necessidade interna imperiosa de empregar o tempo e as alterações que ocorrem no tempo para seus propósitos pessoais” (LABAN, 1978, p. 145). O movimento é a parte visível ou audível das transformações (sensitivas, emocionais e corporais) – ou, ainda, o movimento é um modo de visibilidade das transformações. Laban se interessa pelos impulsos que nos movem, pela relação entre o movimento e o desejo de estar vivo, as aspirações, as pulsões da vida. É disso que trata o conceito de **pulsão**: uma materialização desses impulsos.

Acima apresentamos uma articulação entre as noções de **pulsão** e dobra. Agora, por via da noção de **pulsão**, chegamos numa trama entre a noção de dobra e a ideia de vida. A vida não é apenas biológica, a vida é o conjunto dos modos como as transformações se articulam no corpo do ser vivo – nesse sentido, se aproxima de uma ideia de modos de existência. Propomos articular o conceito de **pulsão** de Laban com a noção de vida para pensar estratégias biopolíticas, visto que as estratégias biopolíticas também são modos de operar a partir das necessidades e desejos ou produzir necessidades e desejos.

Foucault identifica que a partir do século XVII se desenvolveu um modo de poder sobre a vida, indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que ele vai denominar de “bio-poder”: “[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista” (FOUCAULT, 1979, p. 80). No biopoder o objetivo do governo é “[...] melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (FOUCAULT, 1979, p. 289). Assim,

[...] a população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; com consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população (FOUCAULT, 1979, p. 289).

A biopolítica é o conjunto de estratégias de operação do biopoder. No momento de emergência da biopolítica, a vida é entendida como processo biológico. Mas hoje há uma transformação na noção de vida – justamente produzida por novas formas de relações sociais, de relações econômicas e novas estruturas políticas –, portanto, há uma transformação nas

estratégias biopolíticas, de modo a regulamentar os processos desde os quais as vidas (o que se entende hoje por vida) devem ser vividas.

Ponto central nessas transformações, na constituição do neoliberalismo, é a cultura do empreendedorismo e a constituição de uma governamentalidade que busca programar e controlar os indivíduos

[...] em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, 'literatura' de autoajuda, etc. (GADELHA, 2013, p. 151).

Nessa mesma perspectiva, Garcia atenta para o fato de como as políticas internacionais e nacionais tem instituído as reformas educacionais, que conduzem as condutas dos professores em aula e atuam sobre seus modos de existências, produzem subjetividades (autônomas, automotivadas, autoempreendedoras). Nessas reformas, a “[...] qualidade da educação resume-se ao rendimento escolar, ou à performatividade, estimulando ansiedades e a competição entre as escolas e os professores” (GARCIA, 2010, p. 453).

Pesquisadores como Maurício Lazzarato (LAZZARATO, 1999), Toni Negri (NEGRI, 2009), Michael Hardt (HARDT; NEGRI, 2010) e Peter Pál Pelbart (PÁL PELBART, 2007, 2008) se debruçam a estudar o tempo presente (de certo modo dando continuidade ao estudo de Foucault, como também aos estudos de Deleuze sobre o que ele chamou de sociedade de controle) e mostram como a ideia de população já não dá conta de definir o conjunto das relações que nos constitui hoje e sobre o qual se pensa a nova estrutura de governo, correspondente ao capitalismo globalizado. Os autores denominaram esse novo modo de governo de **império** e o coletivo governado de **multidão**.

O conceito de **multidão** emerge impregnado da possibilidade de resistência ou escapes, pois aponta para a potência revolucionária desse coletivo de singularidades, múltiplo, imprevisível. Negri nos diz “[...] que todo o corpo é uma multidão. Entrecruzando-se na multidão, cruzando multidão com multidão, os corpos se mesclam, mestiçam-se hibridizam-se e se transformam; [...] em perpétua transformação recíproca” (NEGRI, 2009, p. 21). Assim, a multiplicidade e imprevisibilidade não é apenas característica do coletivo, mas do indivíduo. Enquanto compreendemos que a biopolítica, hoje, se constitui de estratégias de operações de governo sobre a multiplicidade de corpos, entendemos a produção desses corpos múltiplos de que nos fala Negri como uma espécie de dobra da biopolítica. Compreendemos, então, esse “corpo que é uma multidão” como dobra da **multidão**.

Quando escreve sobre a noção de dobra, Deleuze intensifica a ideia de Foucault de que aquilo que nos constitui são relações de poder. Assim, o fora é um campo de relações de poder, um campo de relações de força, “[...] uma matéria móvel, animada de movimentos

peristálticos, de regas e dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 1988, p. 104). O filósofo comenta que “[...] em toda a sua obra, um tema parece perseguir Foucault – o tema de um dentro que seria apenas a prega do fora, como se o navio fosse a dobra do mar” (DELEUZE, 1988, p. 104). Deleuze vai nos fazer enxergar o governo de si como a força empregada pelo sujeito na conduta dos outros, porém virada em sua direção, para conduzir-se a si; “[...] o que decorre, então, é uma relação consigo, um poder de afetar a si mesmo, um afeto de si por si” (DELEUZE, 1988, p. 107).

Com efeito, as forças empregadas pelo indivíduo nas relações que se configuram como tecnologias biopolíticas (forças tanto de resistência como de reprodução) também se vergam numa relação dele consigo mesmo. Assim, assumimos a ideia de que a força que o indivíduo exerce nas relações constituintes da vida, configuradas nas práticas que exerce, produzem dobras e o constituem.

A partir disso, propomos pensar em termos de dobras tanto de estratégias do neoliberalismo, como de estratégias de discursos da educação, ambas baseadas na performatividade, produtividade e competição, que regulam a vida de professoras e professores, alunos e alunas. Dobras que passam a subjetivar e definir a conduta de professores e professoras, alunos e alunas, não apenas como uma norma que se segue, mas como condutas de uma relação consigo.

Peter Pál Pelbart vai chamar o novo modo de biopoder constituinte da contemporaneidade de “[...] megamáquina de produção de subjetividade”^{xiii} (PÁL PELBART, 2008, p. 36). Conforme o filósofo, “[...] o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo” (PÁL PELBART, 2007, p. 58). Temos extrema dificuldade de resistir porque nós mesmos nos controlamos, até mesmo o desejo está capturado, visto que o biopoder visa intensificar a vida (PÁL PELBART, 2007).

Esses estudos empregados sobre o (e do) tempo presente são eminentemente políticos, sua necessidade de entender o que se denomina de **império** e **multidão** possibilita encontrar o furo, os pontos de fuga, que nos dizem que “nem tudo está dominado”. O conceito de **multidão** emerge impregnado da possibilidade de resistência ou escapes, pois aponta a potência revolucionária desse coletivo de singularidades, múltiplo, imprevisível e potente. A **multidão** é o lugar de resistência ao próprio **império**. A imprevisibilidade da multiplicidade de singularidades, que se tenta regular por via de estratégias econômicas de controle^{xiii}, é justamente a potência da **multidão**.

Assim, Pál Pelbart (2007) mostra a inversão nos conceitos de biopolítica e biopoder, produzida pela teorização desenvolvida pelos pesquisadores citados, a partir da ideia de que todo corpo tem a potência de criar estratégias para a produção de vida, múltiplos modos de existência. “Daí a inversão, em parte inspirada em Deleuze, do sentido do termo forjado por

Foucault: biopolítica não mais como o poder sobre a vida, mas como a potência da vida” (PAL PELBART, 2008, p. 40), como poder da vida. Pál Pelbart sintetiza essa ideia e mostra a riqueza biopolítica da multidão, na invenção de desejos e crenças: “Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação” (PÁL PELBART, 2008, p. 38).

Estando a dança imersa nas problemáticas sobre o corpo e a vida, é também papel da dança realizar estratégias biopolíticas, de produção da vida, tanto reproduzindo e se sujeitando aos modos de controle do **império**, quanto inventando modos de produção de novos modos de existência do poder “no” corpo. Ao retomar a noção de **pulsão**, podemos olhar para os modos de existências produzidos por estratégias biopolíticas, olhando para as produções de movimento e **pulsão**.

Por sua vez, Laban apresenta o movimento humano como expressão da vida, a dança como expressão poética da vida; como linguagem do mundo do silêncio (LABAN, 1978, p. 141). Percebemos que a virada no conceito de biopolítica (do poder **sobre** a vida para o poder **da** vida) é parte de um conjunto de viradas, dentro das quais evidenciamos a transformação do entendimento do movimento como expressão da vida para o movimento como produção da vida. Nisso está implícito a virada do entendimento de linguagem: não mais como expressão, mas como produção. Não mais o entendimento do movimento como a expressão externa (visível) do interno, mas a conexão entre o mais interno e o mais externo. No mesmo sentido, a possibilidade de transformação dos estudos labanianos: não mais um saber **sobre** o corpo e **sobre** o movimento, mas **do** corpo e **do** movimento. A dança, não mais como um saber sobre a vida, mas como um saber **da** vida. A dança como lugar do poder **do** corpo.

Aqui se aventa, então, a possibilidade de analisar as práticas de ensino de dança na perspectiva da tecnologia biopolítica: como operações de controle que atuam sobre as condutas envolvidas no fazer viver. Podemos pensar, por exemplo, nas condutas pedagógicas que conectam a produção de dança com o encorajamento para a vida, como fomentador e qualificador da vida. Nesse sentido, podemos observar práticas de ensino de dança que buscam ressaltar e intensificar qualidades e singularidades de cada corpo, bem como de diferentes grupos e contextos culturais.

Podemos apontar pelo menos dois conjuntos de práticas que se cruzam no ensino de dança na escola e merecem uma análise por via de técnicas biopolíticas. O primeiro está relacionado com a dança contemporânea, sua relação com as técnicas de educação somática, análises do movimento e o “[...] padrão de movimento dito “organicamente fluído”, “natural” e “liberado” de seus entraves” (PRIMO, 2005, p. 113). Rosa Primo mostra o paradoxo da questão da quebra dos modelos e da busca pela singularidade de cada corpo que acompanha a dança contemporânea, que, segundo ela, estaria imbricada na lógica da sociedade de controle,

ao mesmo tempo em que na dança contemporânea a padronização dos movimentos é mais difícil – sobretudo pela abertura e pelas hibridações de estéticas e técnicas de trabalhos corporais nos quais o corpo se assume como um feixe de forças, movimentando-se segundo estruturas maleáveis e móveis –, nunca antes houve uma tão intensa e rápida produção de clichês (PRIMO, 2005, p. 116-117).

Rapidamente aquilo que era invenção, torna-se moda e reprodução. Ademais, entendemos que se trata de clichês de atitudes e condutas relacionadas à fuga de diversos condicionamentos, que, paradoxalmente, conversam com a ideia de autossuperação tão própria da “megamáquina de produção de subjetividade” (PÁL PELBART, 2008, p. 36).

O segundo conjunto que aqui apontamos agrega práticas que se estabelecem na relação com “[...] as lições de dança que a mídia vem configurando e suas estratégias de governo (ou desgoverno) dos corpos na pós-modernidade” (SANTOS, 2009, p. 249). Lições que penetram a escola, não apenas na aula de dança, e que valorizam o sucesso, a fama, a aparência, a visibilidade e enfatizam o talento individual.

É inegável o protagonismo da mídia na difusão dos consensos de dança, “[...] na prescrição dos corpos que são autorizados a entrar na dança, nas danças que devem ser dançadas, das expectativas e desejos destes corpos que dançam” (SANTOS, 2009, p. 19). Assim, Airton Tomazzoni dos Santos indica que “[o]s contornos daquilo que Deleuze determinou de sociedade de controle se esboça na dança midiaticizada” (SANTOS, 2009, p. 97), e enfatiza a “dança da mídia como um modelo de estratégias de gestão da vida hoje” (SANTOS, 2009, p. 254). Nesse sentido, propomos pensar a dança da mídia como modo de controle da **pulsão** por via da “estética da competição”, da “estética do sucesso”, da estética que se vale de uma ideia de mobilidade e vitalidade: “[...] atributos que são apresentados como indispensáveis para garantia da saúde, felicidade, prosperidade, conquista, sedução, status social, sucesso, trabalho, dinheiro” (SANTOS, 2009, p. 255).

5 DANÇA COMO TECNOLOGIA DE SI

A partir de seu estudo sobre a Antiguidade, Foucault estudou o que chamou de tecnologias do eu, ou tecnologias de si: práticas ativas que produzem uma relação do sujeito consigo mesmo, como sujeito ético. Tratam-se de práticas que possibilitam a constituição de um modo de existência que resiste aos modos e à codificação dos modos de existência hegemônicos, que implicam necessariamente uma ética, uma conduta. Com efeito, são práticas que implicam a constituição de si como sujeito moral.

Segundo Foucault, toda ação moral comporta uma relação com o código a que se refere, uma relação com o real em que se efetua e certa relação a si. Essa relação a si é a constituição de si como sujeito moral,

[...] na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1998, p. 28).

Nesse sentido, as diferentes relações consigo, que podem produzir novos modos de existência, estão ligadas às maneiras de conduzir-se, agindo em referência aos elementos prescritos que constituem um dado código moral, porém operando “[...] não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral desta ação” (FOUCAULT, 1998, p. 27).

Quando há ênfase na relação consigo, quando a ênfase não está no código, no reconhecimento e sujeição à lei, trata-se de uma moral voltada à ética. Numa moral orientada para a ética as regras não existem ou são rudimentares, elas vão sendo construídas juntamente como modos de subjetivação. Emerge, portanto, a necessidade de uma ética, que, segundo Deleuze, “[...] é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica” (DELEUZE, 1992, p. 125).

Portanto, os modos de subjetivação são uma alternativa aos modos de sujeição e implicam necessariamente uma ética, uma conduta. Assim, a expressão “sujeito moral” na relação consigo é equivalente a “sujeito ético”. Ao mesmo tempo, entendemos que quando Foucault conceitua ascetismo como “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2014, p. 259), ele equivale à noção de ascetismo com a ideia de constituição de si como sujeito ético. Entretanto, mesmo as práticas ascéticas não são “[...] alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2014, p. 269).

Aqui interessa pensar de que modo determinadas práticas que se constituem a partir das propostas dos estudos labanianos são técnicas que investem a professora de dança e seus alunos e alunas à produção de uma relação consigo. Podemos pensar, por exemplo, na ideia de autoconhecimento e de transformação de si a partir de práticas que propõem desconstruções de padrões de movimento.

Flávia do Valle faz essa relação a partir da noção de coreografia, assinalando que a

[...] coreografia pode ser uma técnica de si, e é uma escrita. Ao criar coloco meu corpo em movimento. Esse movimento revela pistas de como eu me relaciono com o mundo. Ao fazer escolhas de movimento, eu faço escolhas estéticas, poéticas e éticas. [...] Pensar as técnicas do cuidado de si para a dança, aqui, consiste em fazer um exercício de como envolver o aluno, sujeito da pesquisa, na proposta de inquietar-se, disponibilizar-se, desacomodar-se, pensar suas verdades (VALLE, 2012, p. 55-56).

Essas práticas de dança se articulam em práticas de ensino de modo mais geral. Por exemplo, a partir de sua pesquisa sobre as pedagogias e didáticas críticas, Garcia demonstra

que a “Didática, propõe uma ética e uma ascética para os docentes, interpela os aprendizes do trabalho docente com discursos e exercícios que conformam o que Michel Foucault denominou as tecnologias de si, ou o cuidado de si” (GARCIA, 2009, p. 226).

Garcia descreve em sua pesquisa alguns exercícios de autorreflexão, aos quais os docentes críticos se submetem para “[...] cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o que é dito e o que é feito [...]” (GARCIA, 2009, p. 233): relatos orais, exercícios autobiográficos, diários de classe, fichas de observação e autoavaliação, relatórios de observações da prática.

As práticas acéticas incidem, sobretudo, no corpo e nos prazeres. Como assinala Francisco Ortega (2002), a ascese é uma alternativa de resistência ao poder disciplinar, porém

[t]orna-se difícil utilizar o corpo e os prazeres contra um poder cujo produto é precisamente esse corpo e esses prazeres [...]. A ascese é a saída desse impasse, permitindo à tematização da subjetividade não mais como resultado de práticas disciplinares, e sim, como constituição de si ativa e autônoma, mediante as práticas de si (ascese): [...] O deslocamento efetuado permite recuperar até mesmo a vigilância, que estava na base dos processos de disciplinamento corporal [...] e que reencontramos com uma função oposta, já que não mais de assujeitamento, e sim, de libertação, na consciência, na vigilância, na constância do querer e na atenção, exigida pelas práticas ascéticas (ORTEGA, 2002, p. 152-153).

Algo como a ideia de autovigilância está presente nas práticas de ensino de dança que trabalham com a perspectiva dos estudos labanianos. A análise do movimento de Laban implica uma autoanálise; implica um processo de libertação que requer uma constância do querer e da atenção. Assim, a prática do professor passa por sua autoanálise e pelo seu modo de convocar seus alunos a um processo de libertação que está relacionado com a identificação de padrões de movimento e a ampliação das possibilidades de movimento. Regina Miranda, analista Laban do Movimento nos diz que

[d]a mesma maneira que ao possuímos um rico vocabulário verbal temos a possibilidade de escolhermos a palavra mais adequada e a possibilidade de desenvolvermos nosso estilo pessoal, podemos também aumentar nosso vocabulário de movimento e trabalharmos no sentido de encontrarmos o nosso jeito realmente único de [...] [ser em movimento]. Uma experiência que, em primeira instância, visa o sujeito e suas relações com o ambiente externo-interno (MIRANDA, 2001, p. 49).

Mas cuidar de si é mais que conhecer, está relacionado com o quanto essa prática pode ser uma estratégia de liberdade, é conhecer-se para ser protagonista no processo de subjetivação. O processo de conhecer e ampliar nossas possibilidades de movimento está conectado com o processo de ampliar nossas possibilidades de modos de existência.

Miranda propõe que por meio de determinados exercícios é possível “[...] sair do engessamento da *maneira correta de executar* uma determinada ação” (MIRANDA, 2008, p. 36) e conectar o movimento com o desejo. Assim, por via dessas práticas corporais, há uma conexão da ampliação da capacidade de mover-se com o alargamento dos desejos. Esse

trabalho crê “[...] nas possibilidades individuais de mudança consciente e na possibilidade da reativação da disposição para a mobilidade e criatividade no exercício do próprio movimento, já que este motiva o indivíduo para se *deslocar* de onde tende a confortavelmente *permanecer*” (MIRANDA, 2008, p. 37).

Não permanecer, não se acomodar aos consensos e padrões estabelecidos, e deslocar-se em conexão com seu desejo (que se expande), implica uma ética: implica inquietar-se consigo. Assim, nessa perspectiva, ensinar dança implica convocar a se inquietar.

6 TRÊS POSSIBILIDADES AMALGAMADAS: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO DA DANÇA

O que propomos aqui refletir é justamente a trama dessas três formas de tecnologia que constituem diferentes modos de subjetivação. Pensamos, portanto, o ensino de dança a partir dessa trama: viver a ambiguidade de cuidar-se e assujeitar-se. Nesse sentido, a experiência das práticas de si constitui a possibilidade de pensar o ensino de dança na educação escolarizada a partir de outros vetores, outras abordagens.

Entendemos a pedagogia e a didática como arranjos entre os três diferentes modos de tecnologia, tecidos uns com os outros; a disciplina; as estratégias biopolíticas; e, as técnicas de si - como estratégias de governo de si e dos outros, compondo uma multiplicidade de modos de ação sobre os corpos.

Os saberes nos quais aqui nos inscrevemos também estão envolvidos em tecnologias que nos constituem como pesquisadores e professores de dança. As escolhas que fazemos insistem em marcar que o ensino da dança não pode abdicar de se inscrever como arte, entretentes, a arte no sentido que Foucault nos apresenta é uma técnica trabalhosa e detalhada de constituição de nossa existência, portanto, de uma dimensão ética. Compreende, também, arte no sentido da dimensão poética e estética do movimento repetido e/ou inventado no fazer da dança.

Entendemos que as práticas de ensino se confundem com as técnicas de dança, com as escolhas dos movimentos propostos e com o modo de propor tais escolhas em aula. Assim, podemos pensar as técnicas de dança como pedagogias constituídas de suas operações didáticas específicas, que colocam uma proposta curricular em movimento. Ensino de dança como arranjo de três tipos de tecnologias (disciplinar, biopolítica e “de si”), envolvidas em modos de se sujeitar e de se auto constituir.

Todas essas práticas “de dança” aqui elencadas (da mídia, da dança contemporânea, das técnicas de reprodução, das convocações por inquietar-se, etc.) se misturam e se arranjam de diversas formas, na aula de diferentes professores, em diferentes escolas. Elas constituem o ensino de dança como distintas tecnologias de si.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. **Dança na escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/OrvkWb>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Câmara aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias da educação básica**. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/0xH7se>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 61, p. 501-520. abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/uo2axz>>. Acesso em: 02 mai. 2015. ISSN 1809-449X.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 24, n. 03 (72), p. 161-182. set./dez. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/8r8D5f>>. Acesso em: 04 dez. 2015. ISSN 1980-6248.

CARNEIRO, Natalia Martins. **A dança no processo formativo do educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/WUfJnv>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/BA**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/mhuvL0>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CHAVES, Virgínia Maria Rocha. **Dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental**. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2002.

CORRÊA, Josiane Franken. **Dança na escola e a construção do co(por)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço pra dança na escola? In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 59-129.

FERNANDES, Ciane. Sobre corpos vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. **Encontro Teatro**, Goiânia, GO, n. 03. No prelo.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, RS, v. 05, n. 01, p. 09-38. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/up4mxq>>. Acesso em: 01 out. 2015. ISSN 2237-2660.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

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

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um panorama do trabalho em curso. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 296-327.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 74-81.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 39, n. 136, p. 225-242. jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/93Q21n>>. Acesso em: 10 nov. 2014. ISSN 1980-5314.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 45, p. 445-591. set./dez. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/pN6t96>>. Acesso em: 10 nov. 2014. ISSN 1809-449X.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 26, n. 02, p. 31-50. jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/yGrRem>>. Acesso em: 15 fev. 2015. ISSN 2175-6236.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-20.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. A produção biopolítica. In: PARENTE, André. **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 161-173.

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

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. Para uma definição do conceito de “bio-política”. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, RJ, n. 05-06, p. 81-96. 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/jVNkhi>>. Acesso em: 04 set. 2014. ISSN 1415-8604.

LOMAKINE, Luciana. **(Re)descobrimo a dança em tempos pós-modernos**. 1999. 204 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

MALETIC, Vera. **Body – Space – Expression**: the development of Rudolf Laban’s movement and dance concepts. Berlin; New York; Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1987.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007b.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2007a.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Parecer técnico** - Projeto de Doutorado “Práticas da Dança na Educação Básica: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil.” – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EdUFBA, 2012.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espço**: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MIRANDA, Regina. A escola Laban. In: VAN HELDEN, Maria Waleska; FREIRE, Ana Luiza Gonçalves. **Anais eletrônicos... I CONDANÇA**: qual o futuro da dança. Porto Alegre: Condança, 2001. p. 48-55. Disponível em: <<http://goo.gl/bV1OvJ>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica da multidão. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19-20, p. 15-26. 2009. Disponível em <<http://goo.gl/iOW2mi>>. Acesso em: 04 set. 2014. ISSN 1415-8604.

PÁL PELBART, Peter. Biopolítica. **Sala Preta**, São Paulo, SP, n. 07, p. 57-65. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/0zxyy5>>. Acesso em: 15 out. 2014.

PÁL PELBART, Peter. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, RJ, n. 17, p. 33-43. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/BfNqEu>>. Acesso em: 15 out. 2014. ISSN 1415-8604.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Extracts from “Dance is a Language isn’t it?”**. London: Laban Centre for Movement and Dance, 1992.

PRIMO, Rosa. Ligações da dança contemporânea nas sociedades de controle. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Org.) **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. p. 107-122.

SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia**. 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/yy5Gul>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. 1999. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/6NEu2n>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

SILVA, Edna Christine. A dança na rede municipal de ensino de juiz de fora. **Anais eletrônicos... III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA)**, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/RgEPT2>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

SILVA, Edna Christine. **Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/trmNkL>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria Hernández; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/93bAcP>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

VALLE, Flavia Pilla do. **Contraconduta da Criação: um estudo com alunos da graduação em dança**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/AO2577>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ⁱ Em 05 de agosto de 2015, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 7032/2010, que estabelece como subcomponentes obrigatórios da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro, integrando o componente Arte. Esse Projeto de Lei tramita na Câmara desde 2010, já foi aprovado pelas Comissões de Educação e Cultura e, desde então, tramita no Senado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

ⁱⁱ O primeiro concurso para professor de Dança no ensino formal (para trabalhar na disciplina de Artes), no RS, foi realizado pela prefeitura de São Leopoldo, em 2005. Depois, seis outras cidades realizaram concurso para professores de dança atuarem em escolas do município e a Secretaria de Educação do Estado realizou concurso para escolas estaduais, em diversas cidades. Em algumas cidades em outros estados do Brasil a dança é parte do currículo da educação básica há mais tempo, mas são exceções. É o caso de Juiz de Fora, onde a inserção da dança nas escolas iniciou em 1996 e que, atualmente, conta com a dança presente em aproximadamente sessenta por cento das escolas do ensino fundamental. (SILVA, 2014). A primeira turma de graduados do primeiro Curso de Graduação em Dança no RS, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), concluiu o curso em 2001.

ⁱⁱⁱ Para exemplificar, podemos lembrar alguns textos: ASSUMPCÃO, 2005; CARNEIRO, 2003; CAZÉ, 2008; CHAVES, 2002; CORRÊA, 2012; MARQUES, 2007a, 2007b, 2010; MATOS, 2012; SILVA, 2012; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006.

^{iv} Thomas Hanna nomeou somática o campo de estudos e abordagens de integração corpo-mente no treinamento físico que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo sob influência da obra de Laban, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander. As práticas se estabelecem a partir da escuta do corpo, entendido como um todo integrado e dinâmico, “como ser vivo em constante relação, adaptação e aprimoramento com o/no meio” (FERNANDES, 2015, p. 13).

^v A autora aponta para o argumento de Foucault de que “tudo é perigoso”. Ao explicar que “[...] a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo” (FOUCAULT, 2010a, p. 299), Foucault exemplifica com a questão da psiquiatria: uma crítica ao movimento da antipsiquiatria “[...] não quer dizer que os hospitais para doentes mentais sejam melhores do que a antipsiquiatria; isso não significa que não possamos criticar esses hospitais. Penso que seria bom fazê-lo, pois *eles* eram o perigo. E agora está bastante claro que o perigo mudou” (FOUCAULT, 2010a, p. 300).

^{vi} Após descrever o modo como o termo *Antrieb* (que significa ímpeto ou propulsão) foi ‘mal’ traduzido para o português como **esforço**, a pesquisadora propõe o termo **pulsão** (FERNANDES, no prelo).

^{vii} Para Laban, a expressividade acontece na variação da qualidade de movimento, portanto, a noção dos *fatores de movimento* está vinculada a tal variação. Cada *fator – espaço, tempo, peso e fluência* – é concebido dentro de uma polaridade.

^{viii} Para prosseguir as relações entre os estudos de Laban e Foucault que aqui propomos é importante identificarmos que propomos um deslocamento na abordagem do movimento que se encontra nos estudos labanianos. Aqui, no lugar de abordar o movimento como linguagem (MARQUES, 2010; MIRANDA, 2008; PRESTON-DUNLOP, 1992), estamos o abordando como relações de saber-poder, como discursos que se apresentam em forma de movimento.

^{ix} Isabel Marques aponta que “Laban se referia ao ‘mundo do silêncio’ como o universo da experiência estética coletiva” (MARQUES, 2015, s.p.).

^x Nos textos de Laban são inúmeras as referências às investigações sobre o movimento dos operários no trabalho das indústrias como fonte para o estudo do movimento expressivo. Laban percebe a relação intrínseca entre as danças e os hábitos de trabalho dos períodos em que estas surgiram e escreve que há “relação entre as novas formas de expressão de dança e os hábitos de movimento do homem moderno” (LABAN, 1990, p. 11). Ressalta o estudo do movimento de Frederick Taylor: “Seu objetivo era aumentar a eficácia dos trabalhadores que manejavam máquinas sem pensar sequer nos valores estéticos que esses movimentos pudessem ter. Mas teve uma vaga noção do valor educativo do movimento, especialmente no concernente à educação dos aprendizes industriais” (LABAN, 1990, p. 12).

^{xi} Isabel Marques destaca que “na linha inglesa [de estudos labanianos] não se usa mais o termo ‘elementos’ e sim ‘estruturas do movimento e da dança’ para designar os signos de linguagem” (MARQUES, 2015, s.p.).

^{xii} “As grandes potências industriais e financeiras produzem, assim, não apenas mercadorias, mas também subjetividades. Elas produzem subjetividades ‘agênticas’ no âmbito do contexto biopolítico: relações sociais, corpos e espíritos – o que significa dizer que elas produzem produtores” (HARDT; NEGRI, 2010, p. 171).

^{xiii} São condições de possibilidade para a emergência das estratégias de controle que lidam com o imprevisível, o desenvolvimento de dispositivos de segurança e da ciência estatística (a disciplina que se especializa no cálculo de possibilidades, probabilidades e risco). Foucault escreve sobre o desenvolvimento dos dispositivos de segurança da população e da estatística como ciência do Estado atrelada a esses dispositivos – a polícia

(FOUCAULT, 2008, p. 424). Lazzarato também ressalta que somente um tratamento probabilista pode assegurar a regulação da **multidão**. (LAZZARATO, 1999, p. 84).

MARIA FALKENBACH

Mestre em Artes - Universidade de Brasília – UnB

Brasília, DF – Brasil

Doutoranda em Educação

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas, RS – Brasil

E-mail: mariafalkembach@gmail.com**GILBERTO ICLE**

Doutor em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Porto Alegre, RS – Brasil

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Porto Alegre, RS – Brasil. E-mail: gilbertoicle@gmail.com**Recebido em:** 04/12/2015**Aprovado para publicação em:** 02/02/2016.***Como citar este documento:***

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>>. Acesso em: 30 ago. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i3.8642170>.
