



Recebido em:  
05/08/2017  
Aprovado em:  
06/08/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## **CORPO (IN)DISCIPLINADO: REFLEXÕES SOBRE A DANÇA NA ESCOLA**

MICHELLE APARECIDA GABRIELLI

EIXO: 10. EDUCAÇÃO, CORPO, SEXUALIDADE, GÊNERO

### **Resumo**

Historicamente, em várias épocas e culturas, houve a tentativa de silenciar, controlar e adestrar o corpo e, até hoje, isso se apresenta como desejo de vários agrupamentos. A disciplinarização do corpo não está presente apenas em espaços onde já se espera o cerceamento da liberdade, mas também em escolas. A repressão, o esquecimento, a tentativa de limitar ou mesmo anular o corpo corroboram para a ideia de não-movimento enquanto noção de disciplina. Nesse sentido, o artigo em questão visa a discutir de que forma a dança pode contribuir com a ruptura da cultura do não-movimento na escola, tendo em vista um processo de ensino aprendizagem pautado no corpo como uma possível via para fomentar a educação como uma prática de liberdade, ressignificando o corpo e os seus reflexos no processo educacional.

**Palavras-chave:** Corpo; Dança; Ensino formal.

## **BODY (IN)DISCIPLINE: REFLECTIONS ON DANCE IN SCHOOL**

### **Abstract**

Historically at various times and cultures, there was an attempt to silence, control and train the body and even nowadays, it appears as desire of many groups. The body disciplining is not only in spaces where ever expected the restriction of freedom, but in schools, too. Repression, the forgetting, attempts to limit or even cancel the body corroborate on the ideia of non-movement as a notion of discipline. In this sense, the article in question aims to discuss how dance can contribute with the breakdown of non-movement culture in school in order to consider a learning-teaching process based in the body as a possible way to promote education as a practice of freedom, giving new meaning to the body and its effects on educacional process.

**Keywords:** Body; Dance; formal education.

### **1. Há um corpo**

O indivíduo se relaciona com o mundo através do seu corpo. O movimento corporal permite que as pessoas realizem as mais diversas atividades desde trabalhar e estudar a se comunicar e se expressar. É por meio do corpo que se sente e apreende o mundo ao entorno, podendo estabelecer novas experiências com esse e transformar a realidade na qual se encontra inserido. Para Fátima Freire Dowbor (2008, p. 59), “ao transformarmos a realidade na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo, nossa forma de ser e, sobretudo, nossa maneira de nos

relacionar com a realidade e com as pessoas [...]”. Neste ínterim,

a realidade do corpo parece-nos paradoxal, simultaneamente simples e complexa. Na simplicidade da vivência cotidiana, o corpo nos mostra seu corriqueiro expressar-se no trajeto diário de viver cada instante sempre de forma inédita. Muito além das explicações científicas, filosóficas ou esotéricas, o corpo humano vive sua infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade do viver diário, porém, uma simplicidade não simplória, que guarda em si as múltiplas e complexas relações com o seu entorno (PORPINO, 2006, p. 46).

Mesmo com toda a importância do corpo na rotina diária, comumente, ouvem-se relatos de pessoas que dizem o quão difícil é lembrar que se têm um corpo. Sobre isso, Christine Greiner (2005, p. 15) afirma que mesmo em “[...] casos de extremo sedentarismo, qualquer dor de dente ou torcicolo deveria ser um lembrete incontestável da existência corpórea”. No entanto, torna-se necessário destacar que não apenas bailarinos e atletas possuem um corpo, “por mais surpreendente que pareça, contadores, filósofos e escritores têm corpo e negar o seu reconhecimento é apenas mais uma das possibilidades de enterrar a discussão no binômio teoria-prática, que nada mais é do que uma extensão do dualismo mente e corpo” (GREINER, 2005, p. 17). Logo, o esquecimento ou o não entendimento de que se tem um corpo pode advir tanto da repressão sofrida pelo mesmo ou ainda das diferentes concepções que vão surgindo no decorrer da história.

### 1. Há um corpo: “convite” a permanecer calado

Observa-se que em várias épocas e culturas houve a tentativa de silenciar, controlar e adestrar o corpo e, até hoje, isso se apresenta como desejo de vários agrupamentos, tais quais: militar, político, religioso, social. Assim,

[...]. Visando à disciplinarização, o corpo é comparado, diferenciado, hierarquizado, classificado, medido. Um poder invisível, mas visível nos corpos docilizados. O corpo das inúmeras atrocidades (dos suplícios e das punições) cometidas por uma sociedade que o menospreza diante da exaltação da alma também é o corpo que resiste, que produz saberes capazes de modificar tais situações (FOUCAULT, 1987 *apud* PORPINO, 2006, p. 54).

A disciplinarização do corpo não está presente apenas em espaços onde já se espera o cerceamento da liberdade como, por exemplo, os presídios, mas também em escolas, fábricas, hospitais. Isto demonstra a forma com que o corpo é visto por parte da sociedade, como sendo algo perigoso e que precisa estar em constante vigilância, afinal, é por meio dele que se expressa o que se vive, pensa e sente.

Não é porque o sujeito está fora da prisão que vive livre. Não é porque um jornal não tem o censor em sua redação, que tudo é escrito sem restrições. Há censura e violência o tempo inteiro, ora explícita, ora implicitamente. A violência velada e ambivalente pode ser, a longo prazo, mais devastadora (GREINER, 2005, p. 92).

Ainda sobre o silenciamento e controle do corpo, no que se refere aos ambientes formais de ensino, Márcia Strazzacappa (2001, p. 70) afirma que

o modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava à escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala

etc.

Costumes como estes que visam a disciplinar o corpo, ainda são observáveis em pleno século XXI e não apenas em escolas militares ou religiosas, mas, também na rede pública de ensino, onde outras atitudes podem ser encontradas, como o “sinal” de início e término das aulas, as carteiras enfileiradas, autorização para se levantar, ir ao banheiro ou beber água, entre outras, que corroboram para a ideia do não-movimento como sinônimo de bom-comportamento. Ou seja, é considerado educado, comportado e bom aluno aquele que se adéqua a cultura do não-movimento imposta pelas instituições educacionais.

A possibilidade de se movimentar na escola está intimamente ligada ao comportamento e é posta como moeda de troca. Educandos que se comportam bem durante as aulas podem participar de atividades no pátio ou na quadra, podem ir para a aula de Dança ou de Educação Física; já os indisciplinados (que, normalmente, são os que se movem muito), são punidos com a imobilidade física, não podendo participar destes momentos (STRAZZACAPPA, 2001). Observa-se, deste modo, que o ato de censurar não emana apenas de aparatos regulatórios do estado político e dos centros de poder, mas também de ações cotidianas da vida social, como pode ser visto nos exemplos supracitados acerca das escolas. Deste modo, vê-se que “estes atos nem sempre são traduzidos verbalmente, mas muitas vezes partem das ações corporais [...]” (GREINER, 2005, p. 89).

Percebe-se que “há uma capacidade de censura e silenciamento em toda ação e não apenas nos casos mais evidentes” (GREINER, 2005, p. 89). Consequentemente, a repressão, o esquecimento, a tentativa de limitar ou mesmo anular o corpo corroboram para a ideia de não-movimento enquanto noção de disciplina. Deste modo, o controle do corpo aparece também em ambientes educativos formais, seja na educação básica ou mesmo no ensino superior.

Os educandos, na maioria das vezes, são “convidados” a passarem horas sentados em suas cadeiras, ouvindo e arquivando os comunicados feitos pelo professor. Assim, “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2005, p. 67). Verifica-se que, comumente, é considerado como sendo um “bom estudante” aquele que se move e fala pouco (ou nada), obedecendo às regras pré-estabelecidas e constituindo assim uma relação de opressão. Para Paulo Freire (2005, p. 67), na concepção de educação bancária não há “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”, estimulando a cultura do silêncio, inclusive a do corpo.

Tendo em vista que muitas questões relacionadas à opressão de educandos em sala de aula provêm da cultura do não-movimento, é que se deve buscar a transformação dessa realidade. Esta, ao se fazer opressora, impõe que exista o opressor e o oprimido, na situação aqui apresentada, instituição escolar e aluno, respectivamente. Aos oprimidos – estudantes –, “a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles de verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca” (FREIRE, 2005, p. 41).

### 1. Há um corpo que (r)existe

A inserção da Dança na educação básica, enquanto área de conhecimento, pode vir a contribuir para a mudança da cultura do não-movimento e as relações de opressão advindas do silenciamento e adestramento do corpo. Isto porque, devido a sua própria essência, a dança permite que os corpos se comuniquem, se movam, se expressem, se emocionem. A dança pode se apresentar como uma forma de libertação à opressão vivenciada frequentemente na escola e na sociedade, reforçando a ideia de que o corpo que dança e que aprende, se liberta e se empodera. Assim,

a dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança. Mas para que possa compreender e desfrutar, estética e artisticamente, a dança, os corpos devem estar também engajados de forma integrada com o seu fazer pensar (MARQUES, 2003). É nesse sentido que a dança contribui na educação do ser humano, educando indivíduos capazes de criar pensando, críticos, e possibilitando uma compreensão de mundo de forma diferenciada (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 72).

Logo, espera-se que nas aulas de Dança na escola os educandos sejam convidados a se expressarem corporalmente. Aprendendo a se comunicar, a sentir e a se emocionar com e a partir do corpo. Consequentemente, deseja-se que as aulas acabem adquirindo o caráter de uma prática libertadora, uma vez que toda a opressão vivenciada diariamente tanto na escola quanto em outros espaços de convívio pode ser trabalhada e redirecionada para um processo educacional em dança, que dá voz ao corpo, aos sentimentos e as emoções, dando liberdade e empoderamento aos estudantes.

Nota-se que os processos artístico-criativos originados nas aulas que têm como premissa a expressão corporal através da dança, costumam ultrapassar a ideia de movimento pelo movimento. Segundo Elisa Gonsalves e Francisca Lima (2015, p. 11), é “[...] interessante destacar que, para que uma reação emocional seja desencadeada, provocando respostas corporais, não é necessário o conhecimento”, isto porque o ser humano reage à determinada emoção de acordo com o estímulo que recebe. Antonio Damásio (1996) constata que a emoção é um processo avaliatório mental “[...] simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro [...]”.

Normalmente, quando se estabelece um processo artístico-criativo em sala de aula, o que se percebe é que os considerados como mais interessantes e criativos estão vinculados às emoções, surgindo da alegria, gratidão, empatia, mas também de inquietações, da dor, da tristeza, da perda. Quando pautados nessas últimas, os processos criativos podem ser dolorosos. Assim, é necessário encontrar mecanismos para que essas emoções sejam acessadas por meio de movimentos durante a criação, mas que se consiga interrompê-las no momento em que se finda o ato de criar, tornando possível o empoderamento desses educandos no que tange suas emoções/ sentimentos e formas de lidar com o mundo que os circunda. Observa-se que

As emoções desempenham um papel central nas nossas vidas, especialmente por serem estruturantes no desenvolvimento de uma pessoa. Elas influenciam a personalidade, estão nos comportamentos, têm impactos na nossa saúde. Além disso, estão na fonte de aquisição de competências fundamentais para lidar com exigências sociais, que clamam por pessoas com disposição para trabalhar em grupos e que tenham capacidade de estabelecer relações interpessoais harmoniosas e saudáveis (GONSALVES, 2015, pp. 13-14).

Ressalta-se que este processo investigativo é importante uma vez que, durante a formação escolar na educação básica, a maioria dos educandos é privada de trabalhos corporais e censurada no que tange à liberdade de se emocionar, expressar e mover, tendo seus corpos silenciados, oprimidos e disciplinados. Karenine Porpino (2006, p. 54) diz que “na aparente submissão, o corpo também se impõe quando descobre a sua capacidade de problematizar, de mudar, de transgredir o já conquistado [...]”, e essa descoberta pode ser propiciada por meio do ensino da dança na escola.

A saber, a dança desenvolvida na escola deve ter concepções, objetivos e metodologias diferentes da que é realizada em espaços como academias e conservatórios, por exemplo. Nesses, o processo de ensino e aprendizagem frequentemente é pautado na pedagogia tradicional, onde a cópia e a reprodução de movimentos são privilegiadas ao invés de fomentar um processo criativo que tenha como foco o contexto do aluno. A concepção da educação bancária pode ser vista e vivenciada em boa parte dos estabelecimentos que ensinam técnicas sistematizadas e codificadas como, o balé, jazz, *street dance*, entre outras, onde o professor faz e o aluno imita (STRAZZACAPPA, 2001; MARQUES, 2001; 2003). Freire (2005, p. 67) afirma que “educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber [...]”. Entretanto, esta metodologia não é exclusiva da educação não formal em dança, mesmo nas escolas formais podem-se encontrar práticas corporais mecanicistas, demonstrando que, muitas vezes, a aula de dança na escola não é um espaço onde se promove a liberdade, pelo contrário, define-se como um modelo a ser seguido, padronizando gestos e movimentos.

Sob este prisma, é preciso analisar essa realidade na tentativa de transformá-la, contribuindo para a formação de educandos conscientes, criativos, reflexivos e libertos. Assim, ao iniciar um trabalho de Dança – enquanto área de conhecimento – na escola, espera-se que os educandos vivenciem um processo diferente do trilhado em boa parte da sua formação escolar que permita, por exemplo, o ato de criar. Neste sentido, “ora se submetendo, ora resistindo, o

corpo cria e recria a criação, sendo nova criação e nova criatura a cada instante na convivência com outros corpos” (PORPINO, 2006, p. 54).

Logo, se nas escolas formais e não formais não se estimula (ou estimula-se pouco) a criatividade, é natural que – quando permitido – os educandos tenham dificuldade ou não saibam encontrar o ponto de partida de um processo de criação. Visto que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanentemente, que os homens fazem no mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67). Torna-se, então, necessário compreender o modo que os estudantes lidam com a emoção propiciada pela liberdade corporal, expressiva, criativa que pode ser propiciada em aulas de Dança na escola, uma vez que isso lhes é negado constantemente. Uma vez que

A emoção é à base da nossa relação com o mundo, assim, qualquer projeto de mudança que se pretenda efetivar precisa levar em consideração este campo de conhecimento: afinal, a transformação vista no comportamento e nos discursos das pessoas nasce de uma coerência interna ancestral chamada *emoção*, que dá o tom das nossas relações (GONSALVES, 2015, pp. 117-118).

Isso evidencia a necessidade em se estabelecer uma militância constante, principalmente entre professores e licenciandos do Curso de Dança, afirmando a importância do corpo na educação e garantindo sua permanência de forma ativa na escola. Esse movimento pode vir a contribuir para a transformação da realidade das pessoas inseridas no ensino superior e básico, tendo em vista um processo de ensino aprendizagem pautado no corpo e também na emoção como possíveis vias para fomentar a educação como uma prática de liberdade, rompendo com a lógica do pensamento cartesiano de fragmentação entre corpo/mente e razão/emoção, resignificando o corpo e os seus reflexos no processo educacional, além de destacar a relevância em se engajar politicamente em movimentos docente e estudantil para barrar os ataques e resistir às ameaças à educação.

## Referências

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir, história da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONSALVES, E. P. **Educação e a curva pedagógica**. Campinas: Alínea, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação e emoções**. Campinas: Alínea, 2015.

GONSALVES, E. P.; LIMA, F. A. de. (orgs). **O livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais**. Curitiba-PR: CRV, 2015.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino da Dança Hoje - textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação**. Interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere).