



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ádria Paulino

**DANÇAS URBANAS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DE
CORPOS JUVENIS NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Porto Alegre

2020

DANÇAS URBANAS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DE CORPOS JUVENIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Paulino, Ádria
DANÇAS URBANAS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DE
CORPOS JUVENIS NO CURRÍCULO ESCOLAR / Ádria Paulino.
-- 2020.
106 f.
Orientador: Alfredo Veiga-Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Danças Urbanas. 2. Currículo Escolar . 3.
Biopolítica. 4. Governamentalidade. I. Veiga-Neto,
Alfredo, orient. II. Título.

DANÇAS URBANAS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DE CORPOS
JUVENIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de janeiro de 2020.

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto — Orientador

Professora Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann— UFRGS

Professora Dra. Roseli Belmonte Machado—UFRGS

Professora Dra. Rochele da Silva Santaiana— UERGS

Dedico esta Dissertação à minha família!

Meus pais e irmã, com todo amor.

AGRADECIMENTOS

Chegar na fase acadêmica do Mestrado, sempre foi um sonho. Quando alcancei minha oportunidade, um misto de alegria e medo me invadiram. O medo do desconhecido, e a vontade de me desafiar a cada disciplina, seminário ou reunião, andaram lado a lado comigo nestes dois anos e meio. Muitas pessoas foram essenciais nesta minha caminhada, e fizeram o caminho se tornar mais leve.

Agradeço inicialmente aos meus alunos e alunas, que são minha fonte inesgotável de inspiração para ser uma professora e pessoa melhor. Pelas diversas vezes em que conversei com eles/as sobre minha pesquisa, pelos olhos e ouvidos curiosos e atentos na temática. Pelas discussões, interesses e leituras nas aulas de Educação Física e Dança... Me fazendo, inclusive, a ver meus erros de escrita. Heheh Muito obrigada! Jamais deixem de estudar!

Aos professores que tive durante minha vida escolar, em especial meu grande amigo, colega de profissão e Mestre, Éderson dos Santos, o Edinho! A primeira pessoa que viu em mim o potencial para a dança, quando nem eu mesmo sabia. Foste durante todos esses longos anos de vivências e convivência um verdadeiro anjo em minha vida, me guiando pelo caminho do bem, do estudo e da Dança. Obrigada por todos os ensinamentos, conversas, risadas, danças, festas, filmes, jantas... seja nos bons ou maus momentos! Teu legado jamais será esquecido! Somos Resistência!

Agradeço o professor Ednaldo Pereira Filho, meu primeiro orientador! Aquele que me ensinou os primeiros passos na pesquisa acadêmica, e que me inspira como professor! Um agradecimento, também, a Professora Sandra Lemos, que me orientou durante a Especialização na UFRGS, uma grande professora, que merece toda minha admiração! Muito obrigada!

Obrigada às Professoras Rochele, Roseli e Maria Lúcia, por aceitarem o convite para serem minha Banca no projeto, e agora, na Defesa! Suas críticas e sugestões foram essenciais para o desenrolar da minha pesquisa, e para a minha aprendizagem quanto aluna de Mestrado. Muito obrigada, professoras!

Ao meu incrível GPCC – Alfredianos, Alex, Alice, e Rodrigo, que me deram grandes aulas sobre Foucault! Me ouviram, e tanto contribuíram na construção desta

Dissertação. E um agradecimento super especial a Bel, que se prontificou a me acompanhar mais de perto, fez suas leituras muito atenta, e colaborou no desenvolvimento da minha pesquisa. Obrigada, obrigada!

Ao meu inenarrável orientador, Professor Alfredo! Não tenho como mensurar o tanto que aprendi durante estes anos de orientação, sejam relacionados ao mundo acadêmico, seja em relação a vida! Poder fazer parte do seu grupo de orientandos, é uma enorme honra... Muito obrigada por todos os puxões de orelha, sugestões, conselhos, dicas, conversas, e por me ensinar tanto de “Foucault”! És grande inspiração para todos os teus alunos, e para todos que te leem! Obrigada por tudo, Professor!

Chegando ao fim, é momento de agradecer aquele que (literalmente) esteve ao meu lado durante todo o tempo, sendo ombro para eu chorar, me levando e buscando nas aulas e orientações, sendo escuta durante minhas leituras e escritas. Matheus! Meu namorado, que tanto me apoiou durante o Mestrado. O maior incentivador para que eu me arriscasse e tentasse uma vaga no PPGEdU/UFRGS. Essas palavras jamais irão conseguir traduzir o quanto sou grata a ti, por tudo! OBRIGADA! Te amo!

Por fim, agradeço àqueles que me são minha fortaleza: meu Pai Samuel, minha Mãe Rosilda, e minha Irmã Adrielle. Uma vida inteira não seria o suficiente para lhes agradecerem por tudo que fizeram e fazem por mim! A todos os momentos que meus pais abdicaram de desejos seus, para que eu tivesse a melhor educação. A todos os momentos em que, durante longas conversas, me ensinaram que o rumo do bem e da educação era o melhor a seguir! Tudo isso é por vocês, e para vocês! OBRIGADA! Meu amor por vocês, é eterno!

Minha primeira lembrança de felicidade, quando era uma pirralha magrela e desgrehada, é a de me mexer ao som dos tambores...

A música é um vento levado pelos anos, pelas lembranças e pelo temor, esse animal preso que carrego dentro de mim.

Com os tambores desaparece a Zarité de todos os dias e volto a ser a menina que dançava quando mal começava a andar. Bato no chão com as solas dos pés, e a vida sobe pelas minhas pernas, percorre meus ossos, apodera-se de mim, acaba com a minha tristeza e adoça a minha memória.

O mundo estremece. O ritmo nasce de uma ilha sob o mar, sacode a terra, atravessa-me como um relâmpago e segue em direção ao céu, levando as minhas aflições...

“Dance, dance, Zarité, porque escravo que dança é livre...enquanto dança”.

Eu sempre dancei.

(Trecho do livro “A ilha sob o mar”, de Isabel Allende)

RESUMO

Inscrita na linha dos Estudos Culturais em Educação, esta dissertação tem como tema de pesquisa as danças urbanas e o currículo escolar. Articulados com o conceito de governamentalidade, governmentamento e biopolítica, em uma perspectiva dos Estudos Foucaultianos, e do conceito de juventudes, conforme Garbin e Severo (2013) e Freitas (2013), esta pesquisa tem como objetivo compreender os modos pelos quais as danças urbanas têm sido utilizadas, especificamente, como estratégia de governmentamento dos corpos juvenis no currículo escolar de uma escola estadual em Canoas (RS). Para tanto, foram analisados documentos escolares – Planos de Ensino e Projeto Pedagógico -, além do Parâmetro Curricular Nacional das disciplinas de Educação Física e de Artes, e Base Nacional Comum Curricular na área das Linguagens, que contribuíram para pensar o movimento das danças urbanas no currículo escolar brasileiro. As análises permitiram concluir que a escola lança mão das danças urbanas, por serem parte da cultura juvenil marcada pela performatividade e concorrência da lógica neoliberal, como estratégia biopolítica de governmentamento dos corpos juvenis que habitam a escola, através da inserção dessas danças no currículo escolar das aulas de Educação Física e da promoção de um festival anual de danças.

Palavras-Chave: Danças Urbanas. Currículo Escolar. Biopolítica. Governamentalidade.

ABSTRACT

Following the research line of Cultural Studies in Education, the focuses of this research are urban dances and the school curriculum. Articulated with the concept of governmentality, governance and biopolitics, from the perspective of Foucauldian Studies, and the concept of youth according to Garbin and Severo (2013) and Freitas (2013), this research aims to understand the ways in which dance has been used specifically as a strategy of governance of young bodies in the curriculum of a public school in Canoas, (RS). To that end, school documents have been analyzed - Teaching Plans and Pedagogical Project -, in addition to the National Curriculum Parameter for the disciplines of Physical Education and Art, and the National Common Curricular Base in the field of Languages, all of which contributed to reflect upon the movement of the urban dances within the Brazilian school curriculum. The analyzes allowed to conclude that the schools employ the urban dances, as they are part of the youth culture marked by the performativity and competition of the neoliberal logic, as a biopolitical strategy of governance of the young bodies that inhabit the school, through the insertion of these dances in the school curriculum of the Physical Education classes and the promotion of an annual dance festival..

Keywords: Urban Dances. School Curriculum. Biopolitics. Governmentality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Trecho da matéria veiculada no site da Prefeitura Municipal de Canoas, a respeito da Semana Municipal da Dança de 2018.....	22
FIGURA 2 – Grupo de dançarinos de Danças Urbanas no centro de Canoas para divulgação do evento em vídeo	22
FIGURA 3 – Plataforma 180th <i>Street</i> , Bronx, Nova York, 1980.....	45
FIGURA 4 – Dançarino de breakdance no bairro de Bronx nos anos 1970.....	46
FIGURA 5 – Sul em Dança 2019: sua história em movimento.	56
FIGUR 6 – 9º <i>Open Extreme</i> Brasil.....	57
FIGURA 7 – XIV Garopaba em Dança.....	57
FIGURA 8 – Mostra de Dança Estudantil e Projetos Sociais: Movimento PEI – Arte e Cidadania / 8ª edição.	57
FIGURA 9 – Quadro do cronograma de conteúdos do projeto pedagógico de 2019.....	81
FIGURA 10 – Imagem retirada do projeto pedagógico de 2019.....	83
FIGURA 11 – Imagem retirada do projeto pedagógico de 2019.....	84
FIGURA 12 – Cartaz-convite para V Batalha Estudantil de <i>Hip-Hop Freestyle</i> do colégio em 2015.	86

SUMÁRIO

1 AQUECENDO.	13
2 ENTRANDO NA DANÇA.	25
2.1 O que encontramos por ai.....	26
3 PENSANDO COM FOUCAULT	33
3.1 Abrindo a Caixa de ferramentas.....	34
4 MOVIMENTO HIP-HOP E DANÇAS URBANAS.	41
4.1 O Movimento Cultural.....	42
4.2 Os jovens	52
4.3 Culturas juvenis e danças.	54
5 NO FOCO.	59
5.1 Parâmetro Curricular Nacional.	60
5.2 A Dança entra no Currículo.	68
6 A DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA ESCOLA EM CANOAS.	74
6.1 Olhar sobre os Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos.....	75
7 GOVERNANDO JOVENS PELA DANÇA.	88
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.	98
REFERÊNCIAS.	100

1 AQUECENDO

O aquecimento é um estágio de transição do estado de repouso para o de atividade. (PEREIRA; CESÁRIO, 2011, p. 641).

Não é consensual, mas alguns autores na área da Educação Física defendem a importância do aquecimento corporal antes de iniciar um exercício físico (NICOLI *et al.*, 2007; ROSA; MONTANDON, 2006). O aquecimento funcionaria como a partida da inércia rumo ao movimento e ao aumento de batimentos cardíacos e da transpiração. Ele seria importante para um preparo físico e psicológico antecipado diante de práticas que exigem o uso do corpo em movimento, melhorando o desempenho e evitando possíveis contratempos que impeçam a evolução do exercício. Quando dançamos, o processo pode ocorrer da mesma maneira, simbolizando o preparo para algo que está por vir, algo ainda maior. Quando o dançarino percebe que o corpo já inicia os gestos em uma fluída naturalidade após um processo de ensaios e repetições, pode entregar-se apenas a transmitir sua mensagem e sua emoção. Acredito que pensar em uma pesquisa também requer esse aquecimento, planejamento, preparo e reflexões que tragam fluidez ao ato de escrever.

Na trajetória escolar e acadêmica, venho me aquecendo no mundo da dança há um tempo. Assim como prestes a subir em um palco, sinto-me com o coração acelerado e inquieto, sob a tensão de problematizar aquilo em que por tanto tempo me vejo imersa – as Danças Urbanas. E é sobre elas que verso nesta pesquisa, tencionando-as com o conceito de governamentalidade e o conceito de juventudes, para compreender os modos pelos quais as danças urbanas têm sido utilizada no currículo, especificamente, como estratégia para governamento dos corpos juvenis. Tenho consciência de que não é, e nem foi, uma tarefa fácil buscar lentes de estranheza para aquilo que há anos me parece tão familiar; entretanto, com a colaboração de colegas do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC) da UFRGS, isso foi se tornando possível.

Em minha vida como *dançante*, substantivo que utilizo para referir-me a alguém que dança ou que convida a dançar – papel no qual gosto de encaixar-me –, fui interpelada por movimentos de dança em casa e na escola de ensino privado onde estudei, no

município de Canoas (RS), cidade onde resido e trabalho até os dias de hoje. Ainda criança, fiz minha primeira aula de *ballet* clássico em atividade extracurricular na escola.

Das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, pouco me recordo de abordagens de dança; entretanto, nas gincanas estudantis, eram frequentes as tarefas relacionadas à prática da dança, nas quais me engajava. Participando nessas tarefas, percebi que o que estava lá como representação e prática de dança pelas equipes eram as danças urbanas, com músicas *pop* ou *raps* e seus movimentos característicos. Em pouco tempo, as aulas extracurriculares de *ballet* foram substituídas pelas danças urbanas, tornando-se uma prática popular naquela escola.

No Ensino Médio, a Dança era um dos conteúdos abordados na aula de Educação Física, com o objetivo de vivenciar várias modalidades de dança e transitar por todas elas: dança de salão, dança clássica, dança contemporânea, danças urbanas, danças folclóricas. Ultrapassando os espaços escolares, a MTV¹ e seus videocliques incendiavam a juventude das décadas de 1990 e 2000. As danças urbanas apareciam nos filmes, nas propagandas, nos videocliques, e eu era uma das adolescentes capturadas por essas intervenções de danças urbanas na mídia. Filmes² como *Se ela dança, eu danço*³ e *O poder do ritmo*⁴, que trazem as danças urbanas como foco ou pano de fundo para romances, conquistas e estratégias de ressocialização, faziam parte das sessões de cinema que ocorriam em casa ou na escola.

Apesar de outras opções em modalidades de dança, era com as danças urbanas que a juventude da escola onde estudei parecia encantar-se. Minhas vivências favoreceram que eu escolhesse a graduação em Educação Física-Licenciatura, no desejo

¹ Canal de televisão, atualmente pertencente à rede de canais fechados MTV Networks Latin America Inc. (doravante, "MTVNLA"), uma subsidiária da Viacom International Inc. (juntas, MTVNLA e Viacom International Inc., as "Empresas-mãe"). Disponível em: <www.mtv.com.br>. Acesso em 7 de abril de 2018.

² Em busca no *site* Filmow – a sua rede social de filmes e séries, com os descritores “Filmes de danças urbanas”, foram encontrados 33 filmes abordando esta temática. Disponível em: <www.filmow.com/listas/filmes-de-danca-de-rua-18805/>. Acesso em 7 de abril de 2018.

³ *Step Up* (título original) teve sua estreia em dezembro de 2006 e conta a história de um jovem dançarino de danças urbanas que, após depredar um colégio, é enviado para uma escola de artes para realizar serviços comunitários. Lá ele conhece uma aluna de dança moderna que necessita urgentemente de um parceiro. O filme é o primeiro de uma franquia que contém sete filmes. Disponível em: <www.adorocinema.com>. Acesso em 28 de abril de 2018.

⁴ *Stomp the Yard* (título original) narra a história de um dançarino de danças urbanas que, após se envolver em um tiroteio, é matriculado em uma universidade para negros, evitando ser enviado para a prisão. Estreou em 2007 e tem mais um filme na sequência. Disponível em: <www.netflix.com.br> Acesso em 28 de abril de 2018.

de continuar trabalhando no campo de Danças Urbanas. Com meu trabalho de conclusão de curso na graduação, intitulado *As relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 no currículo da Educação Física Escolar* (PAULINO, 2013), e posteriormente com o artigo “A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de Educação Física: Estudo de caso de escola municipal de São Leopoldo/RS” (PAULINO; PEREIRA FILHO, 2013), percebi que as danças urbanas poderiam configurar-se como uma possível estratégia para capturar os corpos dançantes para estes projetos escolares.

Na pesquisa citada, questionei os professores de Educação Física em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03⁵, ou seja, se eles abordavam ou não questões afro-brasileiras em suas aulas; pedi que pensassem sobre meios de trazer a temática para as aulas de Educação Física e questionei se tinham conhecimento da existência dessa lei. Com a pesquisa, percebi que, naquela escola, os profissionais não sabiam que existia uma lei que trazia a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira para dentro do currículo escolar e também que eles dificilmente abordavam conteúdos ou práticas desta cultura. Entretanto, afirmaram que um dos meios potentes para se trabalhar com os temas seria a dança. Observando cartazes espalhados pela escola, constatei que ali havia a prática de danças urbanas e que esta era a única modalidade de dança trabalhada naquela instituição.

A escola em questão é municipal e situa-se em São Leopoldo (RS). É frequentada por alunos que, em sua maioria, se encontram em situação de vulnerabilidade social. As danças urbanas, naquele local, eram apresentadas por meio de uma política pública, o Programa Mais Educação⁶. Esta presença das danças urbanas na escola passou-me a ideia de que, em mais uma instituição escolar, as danças urbanas eram um meio de fazer acontecer a dança na escola. Após minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao deparar-me com os escritos do filósofo Michel Foucault, iniciando minha ainda breve caminhada por suas teorizações, surgiu um questionamento em meu processo de elaboração do projeto de pesquisa. Pensei que, possivelmente, as danças urbanas poderiam funcionar como uma

⁵ A lei inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Paulino; Pereira Filho, 2013).

⁶ O Programa Mais Educação consiste em uma estratégia do Ministério da Educação para construção de uma agenda de educação integral nas escolas da rede de ensino público, ampliando a jornada escolar nestas instituições por meio de atividades optativas, como acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes, etc. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em 01 de maio de 2018

estratégia de governo daqueles corpos juvenis naquelas escolas, seja em aulas extracurriculares, seja em atividades voltadas ao lazer, embora nem sempre abordadas nos conteúdos obrigatórios das disciplinas curriculares, mas presentes em outras modalidades de ensino e currículo no ambiente escolar.

Vamos, então, imergir um pouco mais neste mundo dançante... Permitam-me falar especificamente de meu objeto de estudo, as danças urbanas. Conceitualmente, a dança é linguagem corporal, atividade expressiva, manifestação cultural (BRASIL, 1997b). As danças urbanas, ou *street dance* (dança de rua), como também são nomeadas, são uma modalidade de dança que envolve vários estilos, como *locking*, *popping* e *breakdance*⁷, entre outros, que se caracterizam por movimentos robotizados, gingados, enérgicos (GUSTSACK, 2003). As danças urbanas foram assim intituladas por não terem surgido dentro de escolas clássicas de dança e não serem estruturadas como tal. Alcançaram maior divulgação após serem incluídas como um dos elementos do Movimento *Hip-Hop* (GERMANO, 2014), que teve início na década de 1970 em bairros periféricos de grandes cidades dos Estados Unidos da América (RECKZIEGEL, 2004), como uma das respostas à crise econômica e social que se abateu na época. Esse movimento artístico e cultural emerge como uma forma de voz política da população afro-latina, que reivindicava seus direitos, o que abordarei com intensidade mais à frente, no decorrer desta pesquisa.

Tendo as danças urbanas como ponto de partida, o presente trabalho encontra-se inscrito na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa linha pertence a um campo que, segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015), tem possibilitado análises em áreas anteriormente negligenciadas no âmbito da pesquisa em Educação, como os questionamentos sobre a produtividade da cultura nos processos educativos na sociedade atual – o que pensei ser muito enriquecedor quando pensei em tencionar as danças urbanas imersas nos Estudos Culturais e na sua atuação no currículo escolar. A dissertação também operará com a perspectiva foucaultiana, valendo-me dela como uma caixa de ferramentas. O filósofo e professor Michel Foucault explica essa metáfora da seguinte maneira:

⁷ Considerados como os primeiros estilos de danças urbanas catalogados como tal; vou explicá-los mais detalhadamente na seção 1.2 - “Contextualizando o Movimento *Hip-Hop* e as danças urbanas”.

[...] pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações. (FOUCAULT, 2001, p. 427)

De forma simbólica, interpreto que ela se dá desta forma: podemos encontrar em uma caixa de ferramentas muitos objetos, como um martelo, por exemplo, que pode ser utilizado para inúmeras funções, entre elas, a mais comum: instalar pregos. Ao escolhê-lo, sou eu que dou sua função. Entretanto, sabemos que nem tudo é permitido. Não devemos utilizá-lo para ferir alguém. Da mesma maneira, compreendo que a caixa de ferramentas de Foucault nos traz muitas teorizações, mas temos que escolher para qual função as utilizaremos: “[...] é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma.” (FOUCAULT, 2017, p. 71). Sendo assim, busco embasamento nos conceitos de governmentação, governamentalidade e biopolítica para refletir sobre as estratégias de governmentação de corpos juvenis por meio das danças urbanas no currículo escolar. Tendo como objeto de pesquisa as danças urbanas, como falei anteriormente, tensiono-as como estratégia para o governmentação de corpos juvenis.

O conceito estratégia é entendido aqui sob uma perspectiva foucaultiana. Escolhi abordá-lo em um dos três sentidos do termo distinguidos por Foucault, que é o de “escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (CASTRO, 2016, p. 151). A esta formulação, Castro (2016) acrescenta uma referência de *Ditos e Escritos* – volume 4, onde diz que podemos também atribuir o nome *estratégia de poder* ao conjunto dos meios utilizados para a manutenção de um dispositivo de poder ou para fazê-lo funcionar.

Abordado em estudos de Reguillo (2003), Garbin e Severo (2013) e Freitas (2013), o conceito de juventude que utilizei para compor a delimitação de meu alvo de pesquisa, os jovens, constitui um campo de várias interpretações, mas Freitas (2013) diz que é possível demarcar algumas dimensões. Segundo Reguillo (2003, p. 104), a juventude “é uma categoria construída culturalmente, não se trata de uma ‘essência’ e, nesse sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do

juvenil está necessariamente vinculada aos contextos sócio-históricos, e é produto das relações de poder em uma determinada sociedade”. O conceito de juventude como entendemos atualmente construiu-se no contexto do pós-guerra, época de efervescência das indústrias e de disseminação de um discurso jurídico e escolar que reivindicava os jovens como sujeitos de consumo (FREITAS, 2013). É pensando nesse sujeito jovem, que passa a possuir direitos e desejos de consumo, que caracterizo os corpos juvenis, nos quais observo estratégias de governo para diversos fins.

Ainda sobre o conceito de juventude, Garbin e Severo (2013) acreditam ser pertinente mostrar os caminhos que os estudos sobre juventudes, na perspectiva dos Estudos Culturais, apontam:

Cumprir notar que estudos sobre juventudes ancorados na perspectiva dos Estudos Culturais têm indicado que os jovens transitam, deslocam-se, fazem movimentos alternados, negociam, fluem por entre várias posições de sujeitos, porém muitas vezes suas práticas esbarram nas estruturas sólidas da escola (p. 68).

Tenho observado que esses movimentos citados por Garbin e Severo (2013), de negociação e transição dos jovens, que acabam por levar, para dentro da escola, culturas e vivências que antes eram reservadas apenas a ambientes exteriores. Os diversos momentos em que fui interpelada pelas danças urbanas na escola em que estudei, mesmo que não estivessem sendo ensinadas naquele ambiente, já sugeriam a relação de deslocamento dessa prática urbana para o ambiente escolar. Percebi que, levando os jovens a serem participantes cada vez mais ativos da comunidade escolar, as danças urbanas funcionavam como estratégia de captura e agenciamento. Ao refletir sobre isso, acredito que as estruturas da escola acabam por também se caracterizar como produtoras dessa juventude cambiante, o que tomo como uma das possibilidades de justificar o ambiente escolar como meu campo de pesquisa.

Recorri aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são documentos oficiais escolares, para saber se as danças urbanas se encontravam presentes neles e as formas como são narradas. A procura também se deu por compreender que, na maioria das vezes, esses documentos se configuram, no ambiente escolar, como um guia para o trabalho docente, operando como meio de validar o que deve ou não ser ensinado à comunidade discente.

Busquei, então, disciplinas que trouxessem textos que abordassem a dança ou, mais especificamente, as danças urbanas. Penso que eles funcionam como o primeiro conjunto de estratégias da dança na escola. Por este motivo, os documentos escolares foram aproveitados afim de contribuir no levantamento bibliográfico e ajudaram a refletir sobre o movimento das danças urbanas dentro do currículo.

Como disse, um dos documentos oficiais que selecionei foi o dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou Parâmetro Curricular Nacional, ligados a duas áreas do conhecimento: Artes e Educação Física, disciplinas que abordam a dança em seus conteúdos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física no Ensino Fundamental de 1997 e 1998, deparo-me, inicialmente, com a dança como componente curricular obrigatório. Ela se encontra no bloco das “Atividades Rítmicas e Expressivas”, bloco de conteúdos sobre manifestações da cultura corporal colocado como complementar ao conteúdo Dança, abordado no documento da disciplina de Artes. As danças urbanas surgem como uma manifestação cultural das cidades, “por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas” (BRASIL, 1997b, p. 39), e estão colocadas como sugestão para serem trabalhadas, sendo referidas como “*rap, funk, break, pagode, danças de salão*” (BRASIL, 1997b, p. 40).

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes, também no Ensino Fundamental, de 1997 e 1998, a dança vem como uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas na disciplina de Artes. Ao referir-se às danças urbanas, o texto coloca-as como uma não obra de arte que pode ser vista de outras formas no dia a dia das cidades.

É possível afirmar que as danças urbanas atravessam o ambiente escolar de diversas maneiras, tanto de forma curricular, conforme consta nos documentos até o momento, quanto de maneira informal, como exemplifiquei ao falar de minha trajetória discente. Em síntese, ela está na prática extracurricular, nas gincanas escolares, nos cartazes espalhados pela escola, no Parâmetro Curricular Nacional.

Na Base Nacional Comum Curricular (2016), outro documento que utilizei, a dança encontra-se na área das Linguagens. Esta área, além de compreender disciplinas como Português e Línguas Estrangeiras, inclui as Artes e a Educação Física. Na BNCC da Arte, a dança, de um modo geral, surge como uma forma de exteriorizar corporalmente reflexões, anseios e comportamentos sociais, que devem ser debatidos e experienciados

pelos alunos nas aulas. Em um tom mais filosófico e reflexivo, a dança nas Artes serve, segundo a BNCC, para fazer do corpo um veículo de expressão social.

No âmbito da Educação Física, a dança entra com um pensamento mais mecânico e biológico, sendo conceituada como uma prática corporal em que há movimentos ritmados e organização específica, podendo ser sequenciada em coreografias. É na Educação Física que as danças urbanas aparecem como conteúdo a ser trabalhado, mas o documento não esclarece o que se compreende por danças urbanas. É possível encontrar somente as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo professor, o que inclui identificar termos técnicos, como *ritmo*, *espaço* e *gestos*, além de planejar e utilizar elementos das danças urbanas e de diferenciá-las de outras manifestações culturais e corporais.

Seguindo essa imersão no mundo da dança e das danças urbanas, trago aqui inicialmente duas produções acadêmicas que já havia lido e que me provocaram algumas reflexões a respeito desta prática de pesquisa, juntando-se a meus anseios de contribuir na criação de material científico sobre dança e danças urbanas. Saliento de antemão, que será realizado um maior levantamento de outras produções científicas no decorrer deste trabalho. A dissertação *Um Jeito Masculino de Dançar – Pensando a produção das Masculinidades de dançarinos de Hip-Hop*, de Santos (2009), foi uma delas. Na linha dos Estudos de Gênero e Sexualidade, o autor, por meio de entrevistas, problematizou as pedagogias de masculinidades que se instalam na prática das danças urbanas. Suas principais indagações foram sobre como se constituem as estratégias e negociações utilizadas por meninos dançarinos de danças urbanas na constituição e manutenção de representações de masculinidades. Santos (2009) constatou que as danças urbanas produzem posições de sujeito “confortáveis” e/ou “seguras” para meninos dançarinos, pois não carregam a delicadeza e a leveza de movimentos, o que é socialmente construído e atribuído ao gênero feminino.

Por gostarem de dançar, os entrevistados contam que a escolha das danças urbanas como modalidade a ser praticada lhes causou certo conforto diante de possíveis “tensões” no campo do gênero e da sexualidade que viessem a ser geradas por sua decisão de praticar dança. A potência dessas declarações gera grandes possibilidades de problematização: seria este mais um marcador para a visibilidade das danças urbanas dentro do currículo escolar? Será que, dessa maneira, as danças urbanas abraçariam um maior número de escolares para dançar? As danças urbanas configuram uma estratégia de regulação social?

Sobre pensar a dança como estratégia para capturar corpos dançantes, a tese de Airton Tomazzoni (2009) também se mostrou muito potente para o pensamento acerca do tema. Tomazzoni (2009), em *Lições de Dança no baile da Pós-modernidade – corpos (des)governados na mídia*, buscou analisar e mostrar as lições que a mídia configurava a respeito da dança e as estratégias de governo para construir corpos e sujeitos dançantes. O autor afirma que essas estratégias, que ele chama de estratégias de controle do biopoder na pós-modernidade, ocorrem “sobre os corpos que precisam ser gerenciados” (TOMAZZONI, 2009, p. 172). Ele ainda aponta estratégias midiáticas nessa captura de corpos para a dança e traz a mídia como dispositivo pedagógico, percorrendo as diversas formas de dança por ela veiculadas. Seu objetivo é mostrar como os sujeitos se constituem a partir dessas abordagens midiáticas e as lições de dança para quem as vê.

Um trecho do estudo de Tomazzoni (2009) parece eficiente para refletirmos sobre o grande investimento na dança nos últimos anos: “[...] é preciso permitir que muito mais corpos façam parte deste baile pós-moderno para que um número maior de pessoas possa ser convocado” (TOMAZZONI, 2009, p.172). Inquieta com este pensamento, tentei afastar-me do local de conforto onde habito, nas práticas das danças urbanas, para apresentar meu problema de pesquisa, que se configura da seguinte maneira: de que forma as danças urbanas se configuram como estratégia de governo de corpos juvenis no currículo de escolas no município de Canoas (RS)? Como objetivo, pretendo compreender de que modos as danças urbanas se configuram como estratégia de governo de corpos juvenis no currículo escolar.

A escolha do município de Canoas (RS) como foco de pesquisa deu-se em função de minha proximidade com a cidade, por eu residir, trabalhar e ter estudado neste município. No entanto, também escolhi Canoas por ser um dos polos de dança do estado e porque acredito que me ofereceria suporte para dar conta dos questionamentos. A cidade já foi palco de diversos eventos focados em dança e nas danças urbanas, entre eles, a seletiva estadual para o maior festival de danças urbanas do Brasil, o Festival Internacional de Hip-Hop – FiH²⁸, que acontece anualmente em Curitiba (PR). O

⁸O Festival acontece desde 2002 na cidade de Curitiba e é considerado o maior festival voltado às danças urbanas no Brasil. São realizadas seletivas por vários estados brasileiros, e somente os selecionados são convidados para ir a Curitiba. Em sua programação, além de apresentações e competições de danças urbanas, encontram-se palestras e *workshops* de dança, havendo também um vasto comércio relacionado à cultura urbana. Segundo dados do Festival, já passaram pelo evento mais de 21 mil bailarinos, vistos por 110 mil espectadores presentes, durante estes 16 anos. Disponível em: <www.fih2.com.br/o-festival>. Acesso em 1 de maio de 2018.

município organiza a Semana do Hip-Hop de Canoas, instituída via lei municipal em 2011, abrangendo a Associação Canoense de Hip-Hop e o Colegiado do Hip-Hop de Canoas. Também promove a Semana da Dança há mais de 10 anos, que ocorre sempre em abril, em alusão ao Dia Internacional da Dança, comemorado no dia 29 desse mês.

Em 2018, a Semana da Dança contou com mais de 20 apresentações de dança gratuitas pela cidade, desde intervenções nos trens, praças e escolas da cidade até painéis de formação e *workshops*. O secretário adjunto da Cultura e do Turismo, em entrevista ao *site* da Prefeitura Municipal de Canoas, comentou sobre a Semana da Dança de 2018: “Canoas é uma cidade que dança!”.

O secretário adjunto da Cultura e do Turismo, Rubielson Medeiros, destacou a variedade da programação e a participação dos artistas locais, que garantiram o sucesso do evento. “Canoas é uma cidade em movimento cultural efervescente, são milhares de alunos, centenas de bailarinos e dezenas de coreógrafos. Canoas é uma cidade que dança. Alcançamos mais de 2 mil pessoas diretamente na mobilização e 20 mil espectadores pelas ruas, nas danças nas escolas, estações de trem e no Teatro do Sesc”.

FIGURA 1 - Trecho da matéria veiculada no *site* da Prefeitura Municipal de Canoas a respeito da Semana Municipal da Dança de 2018. Fonte: <http://www.canoas.rs.gov.br/noticias/noitedegalaencerrasemanadadancadecanoas2018/>



FIGURA 2 - Grupo de dançarinos de danças urbanas no centro de Canoas para divulgação do evento em vídeo. Fonte: YouTube.

Escolhido o município, o próximo passo foi delimitar qual ou quais grupos de danças urbanas seriam analisados. Durante a construção do projeto de pesquisa, havia três grupos de danças urbanas escolares em pauta, e o escolhido foi um grupo que, além de ser atuante no cenário dançante da cidade, é de uma escola estadual no município. As danças urbanas nesta escola estão presentes no currículo da Educação Física e contam com mais de 80 alunos praticantes. Além de participar de eventos voltados à dança, o grupo é reconhecido por sua atuação pioneira no campo das danças urbanas escolares na cidade.

Pensando, portanto, em um grupo escolar de danças urbanas e de que forma esta dança se configura como uma estratégia de governo de corpos juvenis, a metodologia empregada foi a de análise de planos de aula, especificamente das aulas de Educação Física no conteúdo de dança, e também de projetos elaborados pela escola que pautassem a dança naquela instituição. A intenção foi voltar o olhar para essa arte que se produz nesses materiais e buscar possíveis respostas para o problema de pesquisa proposto.

Esta dissertação encontra-se organizada em capítulos.

No Capítulo 1, intitulado *Aquecendo*, trago a justificativa para a escolha da temática da pesquisa e organizo uma rápida introdução ao que abordarei ao longo do trabalho.

No Capítulo 2, *Entrando na Dança*, conceituo a dança como expressão corporal e aproveito para trazer algumas pesquisas que, de alguma maneira, podem contribuir para pensar o movimento da dança no ambiente escolar.

Pensando com Foucault é o título do Capítulo 3, onde trago os conceitos metodológicos que tanto contribuíram na construção e diálogo desta dissertação. Os conceitos de governamentalidade, governamentalidade neoliberal e biopolítica são abordados neste capítulo.

Em seguida, encontra-se o *Movimento Hip-Hop e as Danças Urbanas*, título do Capítulo 4. Especificamente, neste capítulo, procuro abordar todo o Movimento *Hip-Hop*, desde suas condições de surgimento em bairros periféricos da cidade de Nova York e seus elementos até seu desenvolvimento no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Canoas.

No Capítulo 5, nomeado de *No Foco*, aponto as maneiras como a Dança e especificamente as Danças Urbanas encontram-se presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes e da Educação Física, bem como na Base Nacional Comum Curricular, na área das Linguagens. Procuo refletir sobre elas já com a lente da biopolítica e da governamentalidade neoliberal.

O Capítulo 6, *Dança como componente curricular da escola em Canoas*, é onde trago meu material de análise, composto por cinco documentos fornecidos pela escola pesquisada, já em articulação com os PCNs e a BNCC.

Finalizando, temos o Capítulo 7, *Governando Jovens pela Dança*, que é o capítulo de análise, onde exponho os achados desta pesquisa e concluo a dissertação. E também o Capítulo 8, *Considerações Finais*, que brevemente apresento os caminhos que me levaram até a conclusão deste trabalho e coloco meu ponto de vista sobre a pesquisa.

2 ENTRANDO NA DANÇA

Chegou o momento de mexer-se, de entrar no movimento, de entrar na dança. Costumo repetir em minhas aulas de dança que, para aprender novo passos, é preciso mexer-se, não basta só olhar. Deve-se buscar observar, sim, mas, acima de tudo, tentar, experimentar o movimento, deixar-se levar pela música. Em alguns casos, podemos estranhar o movimento, mas, na maioria das vezes, é porque ele é novo e precisamos nos acostumar. Por isso, convido a todos para entrar nesta dança comigo.

Retomando os passos dados até aqui, no *Aquecimento*, resgatei um pouco de minha experiência com as danças urbanas e minhas inquietações quanto aos atravessamentos no ambiente escolar; também refleti sobre as danças urbanas como estratégia de governo de corpos juvenis na escola. Explanei como estão presentes os investimentos em danças urbanas em diversos espaços sociais e urbanos. Além disso, pude colocar em pauta meu objetivo com a pesquisa, que é verificar os meios e modos de ação para o governo de corpos jovens mediante as danças urbanas. Referi-me, ainda, a conceitos-ferramenta com que posso operar – governo, governamentalidade e biopolítica. Também pautei o sentido atribuído à expressão *estratégia* neste trabalho, que é o de conjunto de meios utilizados para obter um fim.

Neste capítulo que inicio, apresento algumas pesquisas e artigos realizados na área da Educação relacionados às danças urbanas e ao currículo escolar. Grande parte dos dançarinos e bailarinos cultiva a arte de apreciar a dança. É importante estar por dentro do cenário das danças urbanas, saber como estão sendo representadas e dançadas. Este capítulo pretende verificar como as danças urbanas estão sendo utilizadas como objeto de pesquisa e com que conceitos os pesquisadores as utilizam.

Foram feitas buscas por trabalhos realizados no âmbito das danças urbanas no currículo escolar. O *corpus* deste capítulo é composto por teses, dissertações e artigos coletados no banco de teses e dissertações do Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Como dito anteriormente, o objetivo desta busca era encontrar possíveis proximidades e distanciamentos com relação à pesquisa pretendida, de forma que pudessem colaborar com estas reflexões. Em seguida, trago os contextos e históricos que possibilitaram o surgimento do Movimento *Hip-Hop* e das danças urbanas.

2.1 O QUE ENCONTRAMOS POR AÍ

Foram encontrados trabalhos que transitam entre as áreas das Artes Cênicas e da Educação Física, com visões e direcionamentos bem peculiares a cada uma. Os do campo da Educação Física – e digo com certa cautela – parecem buscar uma maneira de validar sua presença naquele currículo e preocupam-se em trazer as danças urbanas nessa contextualização. As aproximações da vertente desta dissertação estão no fato de que, em algumas pesquisas, encontraremos as danças urbanas mediando as aulas de dança e sendo utilizadas como meio de produção de sujeitos que dançam, seja por serem uma área de conforto do professor que ministra as aulas, seja por desejos e pedidos de alunos que são interpelados por elas.

Ao fazer uso dos descritores “Danças Urbanas; *Street Dance*; *Hip-Hop*”, não obtive respostas do buscador. Ao ampliar, escolhendo apenas “Danças Urbanas” como assunto da pesquisa, 92 resultados surgiram no portal. Para poder viabilizar a pesquisa, selecionei as teses e/ou dissertações concluídas nos últimos cinco anos, ou seja, realizadas entre 2013 e 2018. Com isso, reduzi meus resultados a sete trabalhos. Em sua maioria, as produções tratam das danças urbanas no contexto escolar, tanto no currículo formal, quanto em práticas extracurriculares. Já outros trabalhos encarregam-se de abordar o ambiente das ruas e dos palcos. Os trabalhos serão apresentados conforme seus objetivos, ferramentas metodológicas e conclusões.

Optei por apresentar as produções que trazem a escola e seus enredos como campo de pesquisa – um artigo, uma tese e duas dissertações. Dessas quatro pesquisas, que correspondem aos critérios que estipulei, duas transitam pela Educação Física e duas enquadram-se na área das Artes. Os trabalhos estão listados no quadro a seguir:

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
Gabriela Maffazoni Chultz	Coreografando em larga escala: Corpo social, corpo dançante	2016	PPGAC UFRGS	Dissertação

Livia Martinez Veras Ana Cristina Tillmann Nicolle Martins Reis Adriana Coutinho de Azevedo Guimarães	<i>Dança: Resgate e vivências na Educação Física escolar</i>	2015	UNISC	Artigo
Maria Fonseca Falkembach	Corpo, Disciplina e Subjetivação nas práticas de Dança – Um estudo com professores da rede pública no sul do Brasil	2017	PPGEdu UFRGS	Tese
Vitor Abdias Cabót Germano	Educação Física Escolar e Currículo do Estado de São Paulo: Possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico	2014	Instituto de Biociências/Rio Claro - UNESP	Dissertação

Quadro 1 - Pesquisas que envolvem as Danças Urbanas. Fonte: Autoria própria

No artigo intitulado “Dança: Resgate e vivências na Educação Física Escolar”, de Veras *et al.* (2015), as autoras tinham como objetivo de pesquisa analisar artigos que tratassem sobre questões da dança no currículo escolar da Educação Física. A metodologia empregada foi uma revisão bibliográfica de estudos publicados em formato de artigo sobre a dança na Educação Física escolar. Focando em um período de 10 anos (iniciando em 2005), a pesquisa foi realizada somente em meios eletrônicos, e os artigos

selecionados foram aqueles publicados em revistas ou periódicos indexados com Qualis e/ou fator de impacto.

As autoras relataram que sete artigos corresponderam aos critérios de inclusão; dentre estes, três abordavam a dança de salão em contexto escolar e um tratava de danças urbanas. Os demais referiam-se ao uso de videogame com jogos de dança para abordagem do conteúdo nas aulas de Educação Física. O artigo citado na pesquisa intitula-se “Dançar o adolecer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola”, de Miranda *et al.* (2010), que traz informações a respeito da preferência dos alunos pelas danças urbanas. O artigo de Veras *et al.* (2015) apresenta informações que contribuem de forma muito eficaz para que eu pense nas questões de minha pesquisa. As autoras identificaram que há poucos estudos associando a dança ao contexto escolar nos últimos dez anos e que, no caso das danças urbanas, os trabalhos são mais escassos.

As pesquisadoras ajudaram-me a pensar as danças urbanas como estratégia de abordagem do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física. Segundo elas, nas danças urbanas, “[...] a diferença entre os sexos não fica tão evidente” (VERAS *et al.*, 2015, p. 79), apontamento também feito na dissertação de Santos (2009) em relação às questões de gênero na dança, como relatei no início deste trabalho. A pesquisa ainda conta que os jovens “[...] demonstram uma forte identificação com esta modalidade, por ser parte de uma cultura que exalta as diferenças e injustiças sociais” (VERAS *et al.*, 2015, p. 79). As autoras afirmam que as danças urbanas, no contexto do Movimento *Hip-Hop*, contribuem na orientação de jovens para o autoconhecimento e no conhecimento da sociedade que os cerca, como já foi dito.

Na tese de Maria Fonseca Falkembach (2017), *Corpo, Disciplina e Subjetivação nas práticas de Dança – Um estudo com professores da rede pública no sul do Brasil*, a dança é pensada em seu movimento de curricularização. A autora analisa, por meio de uma abordagem etnográfica, o modo como professores de Dança, com formação em Licenciatura em Dança em cursos do estado do Rio Grande do Sul, elaboram suas práticas de ensino no componente curricular obrigatório de Arte na Educação Básica.

Falkembach (2017) relata que a inquietação que disparou o anseio pela pesquisa foi pensar sobre que modos de existência, sujeitos e corpos estavam sendo produzidos nas aulas de Dança na escola. Ela partiu do entendimento de que o ensino de Dança na Contemporaneidade é colocado na multiplicidade, em uma relação de negociações e

tensões. Segundo a autora, essas tensões estariam na construção do currículo de Dança na escola, nos planos de ensino e no planejamento das aulas. Utilizando a perspectiva foucaultiana, Falkembach (2017) compreende que a prática do ensino de Dança pode ser pensada como tecnologia de governo, arranjado de diferentes formas: disciplinar, biopolítico e técnicas de si.

A autora aponta os saberes articulados e os discursos a que as pessoas são ou estão sendo subjetivadas. O conceito de saber utilizado na tese corresponde ao termo na perspectiva foucaultiana, operando como um grupo de elementos que se formam regulados por uma prática discursiva (FOUCAULT, 2013). A pesquisa mostrou que as práticas do ensino de Dança se constituem em espaços íntimos a partir dos saberes da Dança. A autora observou que as danças urbanas apareciam como parte do repertório corporal do grupo que pesquisava e que elas operariam como uma estratégia de agenciamento de corpos para a dança, por ter a professora inserida naquele estilo de dança.

Falkembach (2017) relata pontualmente a utilização de estratégias para a prática de dança que envolvem as danças urbanas. Em uma das partes do plano de ensino de Dança, para conseguir sua inserção na escola, uma das participantes da pesquisa inicia sua abordagem realizando uma sequência coreográfica com base em movimentos de danças urbanas e, quando percebe que, aos poucos, há uma maior participação dos alunos nas aulas, inicia uma diversificação de estilos (FALKEMBACH, 2017). A autora ainda traz uma reflexão quanto ao conceito de sujeito-corpo, que seria subjetivado por diferentes discursos, entre eles, o discurso pedagógico-disciplinar e o discurso do Movimento *Hip-Hop* (FALKEMBACH, 2017).

Nas dissertações que colocam a escola como espaço principal de abordagem, temos a pesquisa de Gabriela Maffazoni Chultz (2016), *Coreografando em larga escala: Corpo social, corpo dançante*, e a de Vitor Abdias Cabót Germano (2014), sob o título de *Educação Física Escolar e Currículo do estado de São Paulo: Possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico*. De antemão, aponto que se trata de diferentes áreas de formação, sendo a pesquisa de Chultz (2016) pautada na área das Artes Cênicas, e a de Germano (2014), na área do Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

A pesquisa de Chultz (2016) constitui-se como um memorial de criação artística, em que o estudo é seguido por prática artística, gerada durante o período de realização do

Mestrado. O problema central da pesquisa foi compreender a coreografia como possível catalisador na proposta de mostrar o corpo dançante como social e vice-versa, utilizando-se as danças urbanas para essa explanação. Para a pesquisadora, a prática artística, sendo uma combinação de dança, coreografia e sociedade, constitui uma experiência social inscrita no corpo. Sobre isso, Chultz (2016, p.30) diz que “em cada corpo lê-se uma experiência incorporada, pertencimentos que marcam o social e o dançante”.

Atrelada à ideia do corpo social, a pesquisadora traz a expressão “capital corporal”, de Bourdieu (2002). Ela convoca o conceito para pensar que as propriedades corporais podem também funcionar como capital na obtenção de lucros sociais, concedendo à representação dominante do corpo um reconhecimento incondicional, dando a si seu próprio valor, valorando sua própria linguagem, ação que está ligada diretamente à posição ocupada no espaço social. Chultz (2016) também se utiliza das danças urbanas como estratégia para mostrar os corpos dançantes e conta que sua escolha se deu por ser essa a modalidade que vinha vivenciando por anos. Apesar de não possuir formação na área das Licenciaturas, a autora comenta que sua incursão no ambiente escolar é uma busca por arriscar-se e intervir com uma proposta artística.

Outro trabalho que investe nas questões curriculares e nas danças urbanas é a dissertação de Germano (2014), *Educação Física Escolar e Currículo do Estado de São Paulo: Possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico*. O objetivo de Germano (2014) foi investigar as possibilidades pedagógicas dos usos de celulares nas aulas de Educação Física, com o conteúdo de Dança proposto no currículo estadual de São Paulo, no 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente com os conteúdos de *Hip-Hop* e *Street Dance*. O fato de Germano (2014) tratar desse estilo de dança torna seu estudo relevante para esta pesquisa. Ele evidencia que as danças urbanas se apresentam no currículo escolar e põe em discussão os questionamentos da pesquisa, ou seja, que possivelmente as danças urbanas estejam sendo utilizadas como estratégia para a abordagem do conteúdo Dança na disciplina de Educação Física.

A metodologia de pesquisa consistiu em três etapas, iniciando por um diagnóstico da temática de forma documental, observação e entrevista. Em seguida, o pesquisador promoveu uma intervenção prática pedagógica envolvendo o uso dos celulares nas aulas e finalizando com uma avaliação das abordagens realizadas. Com exceção do trato das tecnologias de informação, esse estudo é o primeiro que encontro e que assume

curricularmente o lugar das danças urbanas (tratadas no estudo como *hip-hop* e *street dance*) nas aulas de Educação Física escolar. Nos resultados, o autor relata que, para ministrar as aulas dos conteúdos *Hip-Hop* e *Street Dance*, os professores não se sentiam preparados. O mesmo ocorreu com o uso dos celulares.

Ao apresentar esses trabalhos, coloco-me na reflexão sobre seus entrelaçamentos, que ocorrem por todos, em algum momento, observarem as danças urbanas e encontrarem-nas no âmbito escolar. A pesquisa que proponho iniciar também tem a escola como lócus protagonista, com foco nas produções que perpassam seus muros. Apesar de Germano (2014), Veras *et al.* (2015), Chultz (2016) e Falkembach (2017) não terem as danças urbanas como objeto de pesquisa, diferentemente deste trabalho, é perceptível que todos, em um dado momento, se deparam com elas e que as maneiras pelas quais elas aparecem se aproximam muito do que venho propor e dos motivos que me levam a esta pesquisa.

Germano (2014), Veras *et al.* (2015) e Falkembach (2017) observam que as danças urbanas surgem em um momento em que o professor, de Dança ou de Educação Física, decide abordar a dança em sua aula. Não seria um meio de utilizar as danças urbanas como uma estratégia? A estratégia, nessas situações, seria para mobilizar alunos e alunas nessa prática corporal. Falkembach (2017) afirma e presume que a iniciação ao mundo da dança pelas danças urbanas é uma estratégia para fazê-las entrar nesse jogo do governo. Assim como eu, Falkembach (2017) propõe o mesmo olhar diante da prática de dança, divergindo apenas na especificidade que meu trabalho propõe, que é focar somente nas danças urbanas. Veras *et al.* (2015) dizem que a escolha das danças urbanas se dá pela identificação dos alunos e alunas com essa modalidade e que a prática das danças urbanas contribui na orientação de jovens para o autoconhecimento e no conhecimento da sociedade que os cerca, como dito anteriormente. Seria possível afirmar, então, que, assim como eu, Veras *et al.* enxergam uma possibilidade de que as danças urbanas se configurem como uma estratégia de governo, de fazer-se consciente, de cuidar-se, de tornar-se útil para a sociedade que se apresenta.

Chultz (2016) não menciona, em nenhum momento, que as danças urbanas possuem essa característica estratégica como finalidade para algo; entretanto, minha pesquisa aproxima-se da dela, pois as inspirações na escolha desse objeto de pesquisa e a vontade de tensionar as danças urbanas se encontram na grande vivência e interpelações

de danças urbanas em nosso meio. Dessa maneira, penso que os modos em que as danças urbanas se apresentam na escola, que nos interpelaram e fizeram desejar problematizar esse objeto, de alguma maneira, encontram raízes na forma como a própria dança foi narrada ao longo da história social.

As pesquisas apresentadas possibilitaram pensar sobre os modos como as danças urbanas estão sendo utilizadas no ambiente da escola e inferir que cada profissional que as assume metodologicamente lhes confere seu viés. Em sua maioria, as pesquisas tentam colocar a relevância da abordagem desse estilo nas aulas. Mesmo que o foco não tenha sido pensar somente em danças urbanas, os estudos trazem a ideia de estratégia permeando as práticas discursivas e não discursivas. Esses discursos foram e continuam sendo construídos e remodelados a cada vez que o Movimento *Hip-Hop* entra na cena.

Mais à frente, abordarei a construção desse movimento, que é atravessado de discursos, entendidos aqui como “um sistema que produz, ordena, regula e distribui práticas” (VEIGA-NETO, 2003, p.45), sistema este que pensa e articula estratégias de governo, assim como pode ser ele próprio pensado como estratégia para governamento. Em vista disso, vê-se necessário abordarmos estes conceitos, tais como governamento e biopolítica, tão caros à construção desta dissertação, que encontra suas lentes nas teorizações do filósofo Michel Foucault.

3 PENSANDO COM FOUCAULT

Quando um coreógrafo inicia uma nova coreografia, muitos ao seu redor perguntam-se como este processo criativo acontece. Não existe uma forma correta, muito menos um ritual para que tal processo ocorra. O processo criativo é algo muito íntimo e pode acontecer de uma hora para outra, quando se está tranquilo, mas algo chama sua atenção. É importante estar atento ao redor, é importante sentir o ambiente. No processo de construção desta pesquisa, também busquei estar atenta, refletir e compreender, nas entrelinhas de meu cotidiano, o que as danças urbanas promoviam em um ambiente escolar.

Meu desejo inicial, como contei anteriormente, era poder trabalhar com grupos de danças escolares de várias redes de ensino, porém, fui chamada a focar meu olhar em um só ambiente. Foi então que optei pela escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, em Canoas, por sentir que ali poderia encontrar respostas às minhas indagações, sem falar que a escola é uma das pioneiras da cidade no desenvolvimento da cultura das danças urbanas em âmbito escolar. Isso porque, em um primeiro momento, as danças urbanas foram um estilo de dança muito presente em sua comunidade, inspirando vários ex-alunos a buscarem uma formação profissional na área, fato este relatado no festival anual de fim de ano do grupo de dança pela professora de Educação Física, também responsável pelas aulas de dança do colégio.

Em algumas obras de Foucault, o filósofo coloca-nos a refletir sobre algumas tecnologias disciplinares, resultado de práticas escolares, que produziram novos saberes e novas economias do poder. Ao deparar-me com a diversidade de questões que permeiam o mundo dos alunos dançarinos urbanos deste colégio, passo a tentar identificar como a dança veio a contribuir nas estratégias para governar suas ações e desejos.

Valendo-me dos estudos foucaultianos, acredito ser necessário, então, compreender alguns conceitos-chave que foram utilizados na pesquisa, assim como os sentidos atribuídos a algumas ferramentas aqui inseridas.

3.1 ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS

Como conceito central, a noção de governo é imprescindível para darmos o pontapé inicial nas análises deste trabalho. Castro (2016) diz que a noção de governo, para Foucault, possui dois eixos: o de governo com relação a si mesmo e o de governo como relação entre sujeitos. O primeiro seria “[...] a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres ou os desejos”; o segundo eixo trata de uma condução das ações de outro indivíduo ou grupo:

é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. (CASTRO, 2016, p. 190).

É importante considerarmos o termo *governo*, utilizado por Foucault, que na língua portuguesa pode ter duplo sentido. Bujes (2002, p. 17, nota 3) expõe que o termo *governo* pode referir-se ao Estado, como “uma instância política a quem cabe o exercício de autoridade”. Veiga-Neto (2005) explica que, além desse sentido, há o de condução de algo/alguma coisa, a algum lugar, como exemplifica Castro (2009), no segundo eixo apresentado acima. Entretanto, Veiga-Neto (2005, p. 1) propõe que essa diferenciação se dê pelo uso da palavra *Governo*, com inicial maiúscula, quando o objetivo for referir-se às ações do Estado: “é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo...”. Quando o sentido for o de condução de condutas, o autor sugere que seja adotado o termo *governamento*. Esta dissertação trabalha na lógica do *governamento*, buscando compreender as formas de condução dos corpos juvenis escolares por meio das danças urbanas.

Se o *governamento* tem o sentido de conduzir, quando trabalhamos com a ideia de *governamentalidade*, referimo-nos “ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2016, p. 190) – outro conceito que nos ajuda nas reflexões desta pesquisa. A *governamentalidade* foi um conceito introduzido por Foucault (2008) no curso *Segurança, Território e População*, no Collège de France, na aula de 8 de fevereiro de 1978. O filósofo explicou:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p.143-144).

Foi por meio de uma análise de alguns dispositivos de segurança que o filósofo procurou ver como se deu o surgimento do problema característico da população, “o que conduziu à questão do governo: relação entre segurança, população e governo” (FOUCAULT, 2017, p. 407). O professor já havia apontado, na aula de 1 de fevereiro de 1978, que vivemos na era da governamentalidade desde o século XVIII. Ao abordar a temática do governo, Foucault diz que, na Idade Média, sempre houve tratados que se pautavam em questões de atos de governo, como conselhos ao príncipe referentes ao seu modo de comportar-se e de exercer seu poder, a fim de que fosse aceito e respeitado pelos súditos, e o de temor a Deus, entre outras recomendações (FOUCAULT, 2017). A intenção do filósofo era compreender como a sociedade passou de um governo pastoral cristão, baseado no governo das almas e das condutas, para um governo centralizado no Estado, o que Foucault chamará de “governamentalização do Estado” (FOUCAULT, 2017).

Essa governamentalização do Estado é explicada pelo filósofo da seguinte maneira:

[...] é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. (2017, p. 145)

Traçando uma genealogia da governamentalidade em sua aula, Foucault mostrou que é necessário compreender que governar, reinar, comandar e fazer leis não são a

mesma coisa (FOUCAULT, 2008). Ele assim analisou as relações de poder do século XVI nas artes de governar, presentes na prática mercantilista do século XVII:

O mercantilismo é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é com ele que se começa a constituir um saber sobre o Estado que pôde ser utilizável como tática de governo. (FOUCAULT, 2017, p. 421).

Passa a ocorrer, então, uma estatização da sociedade, “a transformação de uma sociedade de soberania para uma sociedade estatal, [...] indissolúvelmente ligada ao caráter disciplinar dessa sociedade” (VEIGA-NETO, 2014, p. 67). Veiga-Neto e Saraiva (2011), no artigo “Educar como Arte de Governar”, dizem que a escola moderna funcionou como um dos principais dispositivos disciplinares, o que levou a um possível fortalecimento do capitalismo industrial:

a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. (p. 6).

Por meio da governamentalidade, refleti sobre os diversos modos de estratégia de governo dos jovens escolares pelas danças urbanas. Por meio do histórico das danças urbanas, é possível pensar neste movimento cultural, que se caracterizou bastante por oportunizar outros modos de relações sociais e que atualmente se dissemina no ambiente escolar com a mesma ideia – a de transformar as relações mediante a dança.

Machado (2016) também utilizou o conceito de governamentalidade em sua tese de Doutorado, relatando que o conceito a levou a ver as redes e as tramas que incidiam sobre “[...] os sujeitos, pois nos permite refletir sobre como, em uma determinada racionalidade, são organizados modos de conduzir os sujeitos e tecnologias de poder, tanto no campo das técnicas de dominação quanto no das técnicas de si.” (MACHADO, 2016, p. 68). Utilizando-me das palavras da autora, assumo que é neste sentido que busco olhar a governamentalidade nas danças urbanas, por meio deste conceito teórico-metodológico abordado por Foucault, e é esta lente que utilizo como grade de análise neste trabalho.

As danças urbanas, como falei anteriormente, sugerem-me pensar que têm diversos elementos capazes de promover modos de condução das condutas dos sujeitos que a elas têm acesso. Envolve um mundo artístico, passível de adaptações e

readaptações ao nosso tempo, elas se fundem ao contexto escolar, podendo gerar uma poderosa tecnologia de controle e dominações. O espaço escolar gera essa potência, como podemos ver na citação de Veiga-Neto e Saraiva (2011):

A nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a “espetacularização”, o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o lócus em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação (p. 9).

No curso Nascimento da Biopolítica, em 1978 e 1979, Foucault coloca em pauta o termo *biopolítica*, que na época se tornou objeto de suas pesquisas no Collège de France. Foucault (2008) percebe uma crise no modo como o poder pastoral vinha sendo exercido e compreendido ao longo da Idade Média. Com o fim do feudalismo, a crise levou a uma busca de novas formas de governar e de se autogovernar, “caminhando assim com novas práticas sociais, políticas e econômicas” (VEIGA-NETO, 1999, p. 2). A figura do governante acaba perdendo espaço, e a arte de governar passa a focar mais no Estado; este, por sua vez, não diz respeito a uma territorialidade, como no feudalismo, e sim a uma população. Ser capaz de tornar a população cada vez mais segura e produtiva passa a ser o foco dessa nova arte de governamento. Bazzicalupo (2017) diz que o significado do termo *biopolítica* e sua manifestação atual são construídos por uma dupla conceitual:

[...] [*bíos*, a vida, e política], assistimos à biopolítica entrar em cena sempre, e cada vez mais, que a política trata dos problemas da vida, quando o tema central torna-se o corpo daqueles que possuem o poder e daqueles que estão sujeitos ao poder (p. 9).

Segundo Santaiana (2015, p. 39), “tal política tem a vida e seus fenômenos, tais como saúde, natalidade, mortalidade, como preocupações vitais”. Grosso modo, a biopolítica seria uma maneira de gerir a vida daqueles que se encontram em seu campo de domínio. Veiga-Neto (2014, p. 72) diz que, após tematizar o poder disciplinar, Foucault vê emergir uma nova maneira de poder no final do século XVIII: “tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder inventou um novo corpo, a população”. Valendo-se de outras técnicas, além das disciplinares, este novo poder aplica-se à vida dos indivíduos, que é o que todos e qualquer corpo têm em comum. É a partir de estudos clínicos e psiquiátricos que o filósofo Foucault apontou que o poder biopolítico sugere uma base normativa e normalizante da relação de poder (BAZZICALUPO, 2017). Para Veiga-Neto (2014),

[...] trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam “a serviço” do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes (p. 72).

Santaiana (2015) opera com o conceito da biopolítica em sua tese, intitulada *Educação Integral no Brasil: A emergência do dispositivo de intersectorialidade*, para pensar em uma proposta de Educação Integral que possa ser entendida como uma ação biopolítica. Pensei que esta pesquisa pudesse também se utilizar deste conceito, visto que observo nas danças urbanas elementos potentes para serem compreendidas como uma ação biopolítica, como um meio de preservar a vida da população, de controlar sua maneira de viver e “como” viver, características das ações biolíticas. Colocando as danças urbanas como objeto a ser problematizado e sua inscrição nos documentos oficiais organizados pela escola de Canoas como apresentada em alguns trechos do Projeto Pedagógico da Educação Física, como por exemplo quando afirma que “A dança os motiva a estudar, e faz com que permaneçam na escola”, o que será apresentado mais à frente, é possível pensá-las como uma ação biopolítica que movimenta estratégias de governo dos corpos juvenis. Todo este movimento leva-me a pensar que “a educação se torna um campo de intervenção e a escola o *locus*, a instituição privilegiada que articula o poder disciplinar sobre os indivíduos, [...] juntamente com o biopoder”, como refere Santaiana (2015, p. 39). A parceria escola/danças urbanas articularia uma maneira de governar e disciplinar corpos juvenis, ao pensar que possuem como foco um resultado que os faça se manter escolarizados e os motive a estudar.

Para compreender essas formas de conduta e poder sobre a população, é necessário considerar o que justifica tudo isso. É fundamental analisar racionalidades específicas (FOUCAULT, 1995) que se tornaram meios de alcançar determinado fim. É no Estado moderno que ocorrem deslocamentos para uma racionalidade liberal. O liberalismo é entendido como uma prática de governo que conduz por um determinado caminho e provoca a contínua reflexão, como diz Foucault (1997, p. 90):

O liberalismo deve ser entendido então como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, a regra interna da economia máxima.

Nesta prática de governo, Veiga-Neto (1999) comenta que a fragmentação das identidades e o aumento da ideia de tribos são utilizados para criar uma forma de governo, pautada na construção de um ideal de sujeito pertencente a um grupo. “Mas,

além disso, eles [sujeitos] também funcionam para promover mudanças sociais à margem do que, na lógica liberal, se costuma chamar de ‘poderes constituídos’ do Estado.” (VEIGA-NETO, 1999, p. 16). Essa forma de governo encontra, sujeitos e espaço ideal para sua disseminação no jovem e na escola, respectivamente. Isso porque, como citei no início desta dissertação, a juventude, segundo Freitas (2013), é um conceito que reivindicava para os jovens o direito de serem vistos como sujeitos de consumo. Para isso, é preciso que o jovem esteja inserido no mercado; para ser inserido, ele deve ser capaz de cuidar de si e dos outros, fazendo com que o Estado governe o mínimo possível.

O liberalismo que surgiu em meados do século XVIII a partir da lógica de que se governa sempre demais e, portanto, era preciso diminuir a intervenção do Estado, inverte a lógica do Estado, o qual não deve mais ser voltado para si mesmo, para o seu máximo controle, mas sim para a sociedade e deixar que esta se constitua através das leis do mercado, sem a intervenção de terceiros. (DUTRA, 2018, p. 63).

Entretanto, a liberdade do sujeito deveria ser sempre controlada, com certa segurança, para que não afetasse o liberalismo. Foucault, em *Nascimento da Biopolítica* (2008, p. 87), diz que o liberalismo

implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças etc.

Após sucessivas crises, de ordem econômica, política e cultural, entre outras, a prática que consiste na liberdade do sujeito passa a ameaçar o próprio sistema liberal. É então que surgem mecanismos para intervir na situação, dando condições de surgimento para o governo neoliberal, que possui duas vertentes: a alemã e a norte-americana. Seguindo pelo caminho do neoliberalismo norte-americano, a nova arte de governar direciona para um governo pautado na vigilância constante e em “uma intervenção permanente” (FOUCAULT, 2008, p. 182). Dutra (2018, p. 68) escreve que

Tal governamentalidade não tem como objetivo agir sobre a conduta dos sujeitos, mas sim responsabilizar cada um por suas atitudes, comportamentos e desejos. A racionalidade neoliberal apregoa que todos os indivíduos se tornem responsáveis pelas suas escolhas; cada indivíduo depende do seu esforço e da sua capacidade individual, para tanto devem ser sujeitos flexíveis, proativos, saudáveis.

Na lógica da racionalidade neoliberal, portanto, os sujeitos devem, por si sós, ser capazes de governar-se e ser responsáveis por suas condutas. Devem, ainda, ter cuidado com sua saúde; devem obedecer às leis; devem apresentar bom comportamento; devem ser capazes de expressar-se. Tais capacidades encontram no ambiente escolar um vasto

campo de ação, que apresenta diversas ferramentas para atingir tal objetivo. Para Foucault (2008, p. 311), o neoliberalismo constrói um sujeito que deve ser “empresário de si” mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”. Os sujeitos devem sempre investir em si mesmos. Destaca-se que todos os sujeitos devem estar ou devem desejar sentir-se incluídos nesse sistema. Todos devem participar e esforçar-se para alcançar seus “sonhos”, seus lugares ao sol. Quanto mais, melhor! Damos início a um tempo de competitividade e performatividade. Essas ideias, podemos facilmente encontrar nas danças urbanas e em seus movimentos, como apresentarei a seguir, no próximo capítulo.

4 MOVIMENTO *HIP-HOP* E AS DANÇAS URBANAS

Se eu pudesse explicar o que as coisas significam, não teria a necessidade de dançá-las. — Isadora Duncan

Início esta seção com o pensamento de Isadora Duncan, famosa bailarina, e considerada pioneira na dança moderna, que me ajuda a pensar um pouco sobre as sensações de um dançarino que deve tentar comunicar suas emoções e intenções ao público que lhe assiste. Ao realizar a pesquisa sobre o surgimento do Movimento *Hip-Hop*, esta frase passou a ter para mim um novo significado, a partir das leituras e vivências que fui acumulando durante estes anos como dançarina urbana. A necessidade de buscar outra estratégia para fugir da realidade social que se encontravam fez com que homens e mulheres daquele espaço e tempo, se utilizassem das artes para dançar suas dores, amores, e união.

Partindo para um olhar menos poético da situação, por meio de minhas leituras, passo a olhar a dança, nesse modo de operação, funcionando como a principal linguagem de comunicação daquele que se movimenta ao som de uma música ou em atos em meio ao silêncio. A necessidade de comunicação fez o homem criar códigos e dançar. Segundo Marques (2003), a dança configura a primeira linguagem do homem e pode ser definida por movimentos e gestos que expressam corporalmente desejos, pensamentos e comportamentos sociais ao longo da história, sem a necessidade de qualquer material como ferramenta, nem de uma escrita e oralidade, complementa Marques (2003).

A dança, ao longo dos anos, traz as dimensões culturais de um determinado povo e/ou sociedade. Quando falamos de dança, faz-se necessário percorrer a amplitude dessa linguagem no decorrer do tempo, falando do homem, de sua corporeidade e de suas necessidades (GARIBA; FRANZONI, 2007). Com as danças urbanas, não é diferente; elas surgem como código, a fim de comunicar realidades da época e do contexto social em que emergem. Aqui operarei com as danças urbanas que se encontram dentro da cultura *hip-hop*, como explanarei a seguir.

4.1 O MOVIMENTO CULTURAL

Na década de 1960, a população negra estadunidense passava por um fervoroso embate pelo fim da segregação racial, como apresenta o autor Geremias (2006) em *A fúria negra ressuscita*. Líderes como Martin Luther King e Malcom X, ambos mortos nessa mesma década, inflamavam a população negra pela busca de direitos civis, como o direito ao voto (GEREMIAS, 2006). Outros movimentos e eventos também despontavam na época, entre eles, o Black Panther (Panteras Negras), que reivindicava a conscientização dos jovens para acabar com as injustas práticas racistas e que costumava acompanhar patrulhas policiais com o intuito de evitar que cidadãos negros sofressem abusos em abordagens (GEREMIAS, 2006). Outros eventos contribuíram para aprovações de leis para diminuir a segregação e promover a igualdade racial, como a morte de três militantes das pautas negras pela organização Ku Klux Klan e um ataque na passeata pelo direito ao voto na ponte Pettus Bridge, no estado do Alabama. Tais ações afirmativas tinham como objetivo, segundo Geremias (2006), acabar com a segregação e as discriminações, promovendo uma igualdade racial de direitos.

Além desses ocorridos, ao final dos anos 1960, iniciava-se uma crise econômica, que se refletiu diretamente nos bairros periféricos dos Estados Unidos da América. A crise econômica ficou conhecida como a “Crise do Petróleo”, que atingiu grandes países, devido ao corte de negociação de vendas dos barris de petróleo por parte de países árabes participantes da OPEP⁹. O município de Nova York decidiu reduzir os gastos com limpeza, infraestrutura e segurança da cidade, o que, ao olhar dos críticos econômicos da época, era praticamente um decreto de falência (GRISA, 2016). Essas decisões levaram a cidade a uma crescente taxa de criminalidade e desemprego, principalmente em bairros onde a vulnerabilidade social se mostrava mais presente, como o Bronx e o Harlem (GRISA, 2016). Os moradores desses bairros eram, em sua maioria, afro-americanos e imigrantes de países latino-americanos. (GRISA, 2016).

É nesse cenário de crise econômica e nesse contexto social que emerge a cultura *hip-hop*. Trata-se de uma expressão formada pela junção de duas palavras, em que “*Hip* significa

⁹ Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep), foi criada em 14 de setembro de 1960 e liderada por Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait. Leia mais em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/opep-mergulha-mundo-na-crise-do-petroleo-nos-anos-70-causando-recessao-10230571#ixzz5FyqrChdhstest> Acessado em 10 de maio de 2018.

quadril, e *Hop* é salto, saltinho, pulo; salto de pé coxinho; dança; saltar, deslocar, deslocar-se aos saltinhos, aos pulos” (GUSTSACK, 2003, p.39). Em uma livre tradução do idioma inglês para o português, o termo significaria “balançar os quadris”. Entretanto, a cultura *hip-hop* não se limita ao ato de balançar-se e/ou de dançar. Ela se organiza em quatro elementos – DJ, MC, grafite, danças urbanas, os quais abordarei mais à frente nesta seção – e tomou uma proporção político-social, como diz a antropóloga americana Trícia Rose (1997):

A cultura hip hop emergiu como fonte de formação de uma identidade alternativa e de status social para jovens numa comunidade, cujas antigas instituições locais de apoio foram destruídas, bem como outros setores importantes (p. 202).

Devido a essas dimensões político-sociais, por pensarem que essa cultura se transformou em um ato de contestação e reivindicação de direitos civis naquele contexto social da Nova York dos anos 1970, pesquisadores acreditam haver uma indefinição quanto ao lugar mais apropriado para posicionar o *hip-hop*. Há quem olhe para o *hip-hop* e questione se este deveria ser tido como movimento social e os que afirmam que é uma cultura de rua. Nesta pesquisa, refiro-me ao *hip-hop* como “Movimento *Hip-Hop*”, sem o descaracterizar como uma cultura de rua. Esta minha posição leva em conta a compreensão de que um movimento social, em seu contexto local, “deseja promover uma transformação e estabelece parâmetros e metas acerca dessa transformação” (FOCHI, 2007, p. 65) e de que, na atualidade, a cultura se torna central, pois todas as representações que fazemos diante de qualquer acontecimento são atravessadas por ela (VEIGA-NETO, 2003). Nossa lente para olhar o mundo é cultural. Portanto, a partir de agora, abandono aqui a expressão “cultura *hip-hop*” e passo a trabalhar somente com “Movimento *Hip-Hop*”.

Como relatei anteriormente, o Movimento *Hip-Hop* emerge em meio à crise econômica enfrentada na cidade de Nova York. Mesmo sem segurança, infraestrutura e lazer, passam a acontecer, na comunidade do Bronx, as chamadas *block parties*, que eram festas de rua comandadas por *disc-jockeys*, os DJs. Entre eles, estavam os DJs jamaicanos Kool Herc e Afrika Bambaataa e seu discípulo GrandMaster Flash, considerados pelo movimento como pioneiros do *hip-hop*. (GUSTSACK, 2003). Foi a partir de Afrika Bambaataa que o movimento se organizou em quatro elementos fundamentais: o *disc-jockey* (DJ), o mestre de cerimônia (MC), o grafite e o *breakdance* (danças urbanas). Acredito ser importante ressaltar que toda história possui vários olhares, e esses são os que escolhi utilizar. Os elementos, como explanarei a seguir, abrangem variadas formas de linguagem.

O *disc-jockey* ou DJ é aquele responsável pela musicalidade e instrumentalização das festas. Os DJs são considerados a essência do Movimento *Hip-Hop*, pois é em torno da música que os outros elementos foram se organizando. Os DJs conduzem a rima dos MCs, a dança e a inspiração para as artes visuais, o grafite. É a partir de DJs como Kool Herc, Afrika Bambaataa e GrandMaster Flash, já mencionados, que as *block parties* se espalham pela comunidade do Bronx em Nova York. A juventude negra dessas comunidades reunia-se em suas casas, ruas e parques para ouvir as criações desses DJs (COSSETI; CRUZ, 2017). Os DJs utilizavam técnicas que se tornariam fundamentais para este tipo de música eletrônica, pelo fato de serem feitas com aparelhos eletrônicos. No meio dessas técnicas, eram introduzidos *sound systems*,¹⁰ mixadores,¹¹ *scratch*¹² e repentes eletrônicos, conhecidos mais tarde como *raps* (HERSCHMANN, 2005).

Para acompanhar os DJs, participantes da festa eram convidados a fazer falas ritmadas na batida das músicas, na improvisação, dando surgimento aos mestres de cerimônias – MCs (GUSTSACK, 2003). No início das *block parties*, nos anos 1970, os mestres de cerimônia eram os responsáveis por animar e conduzir as festas. Com o passar do tempo, o MC tornou-se a voz da festa. Os MCs seriam a “consciência”, o “pensamento” do *hip-hop* (GUSTSACK, 2003). A partir das letras faladas de forma ritmada e dos repentes eletrônicos, os adeptos do Movimento passaram a expressar ideias e a denunciar necessidades e contestações de sua sociedade. Acredita-se que nos anos 1970, em Nova York, ao mesmo tempo em que se disseminava o Movimento *Hip-Hop*, havia um grupo conhecido como Last Poets (últimos poetas), cujo mentor, Jalal, um poeta jamaicano, fazia rimas e criava poemas de contestação política. O grupo foi pioneiro da linguagem da *black music* e do *rap* (BARRETO, 2004). Além disso, teria sido uma das influências do elemento MC no *hip-hop*.

Outro elemento característico do movimento, o grafite, seria a arte plástica do *hip-hop*. Naquela época, em meio à crise econômica que deu condições de emergência para práticas alternativas de lazer nas comunidades das periferias, Nova York era acometida por

¹⁰ Traduzido do inglês para o português, significa: sistema de som. Termo utilizado para referir-se a caixas de som ou alto-falantes, amplificadores e toca-discos.

¹¹ Aparelho utilizado para misturar músicas.

¹² *Scratch* é uma técnica musical utilizada para produzir sons ao "arranhar" o disco de vinil para frente e para trás repetidas vezes. Considera-se o DJ GrandMaster Flash como o criador dessa técnica, em 1978. (GUSTSACK, 2003).

brigas de gangues. Uma das formas que essas gangues encontravam para demarcar seus territórios era o grafite, pois não era permitido que outros frequentassem a “sua área” (GUSTSACK, 2003). Essas gangues tinham seu jeito, sua linguagem, seus próprios códigos de conduta, e assim criavam a sua marca. (GUSTSACK, 2003). É daí que surgem as *tags* (etiquetas), consideradas como as assinaturas dos artistas do grafite. Esses artistas, também conhecidos como grafiteiros ou *writers* (escritores), são os que se utilizam da rua para expressar os problemas sociais das comunidades por meio de tinta, pinturas e cores ou para escrever seus próprios nomes.

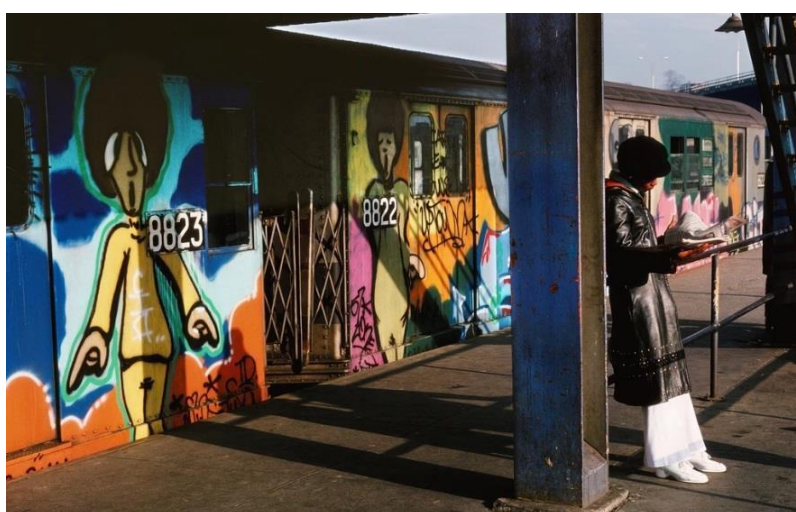


Figura 3- Plataforma 180th Street, Bronx, Nova York, 1980. Copyright Martha Cooper/Cortesia Steven Kasher Gallery, Nova York.

Até o momento, falei que o Movimento possivelmente se organizou de forma a dar voz à comunidade, mediante uma gama de linguagens: a musical, a oral e a visual. O *breakdance* é a expressão corporal e foi o primeiro estilo de dança característico do Movimento *Hip-Hop*. É um estilo marcado por uma forte influência de movimentos gestuais enérgicos e robotizados (RECKZIEGEL, 2004). Suas inspirações partem de movimentos de lutas e de combates de soldados na Guerra do Vietnã¹³, que teve seu fim em 1975. Pelo fato de o Movimento ter se criado nas ruas, tem-se a ideia de que as danças *hip-hop* são as danças de rua, ou danças urbanas, como são atualmente chamadas. As danças urbanas são o objeto

¹³A Guerra do Vietnã teve seu início em 1959, após uma divisão do Vietnã em função de divergências políticas e ideológicas. A parte norte acabou atacando uma base estadunidense no Vietnã do Sul, o que desencadeou uma reação dos Estados Unidos, dando início à guerra. (TONIAL, 2003).

de estudo deste trabalho, por isso, resolvi embarcar um pouco mais em suas características específicas.

Alguns pesquisadores afirmam que as danças urbanas já eram uma realidade antes mesmo do nascimento do Movimento *Hip-Hop* com o *breakdance*. Diante de uma crise econômica na década de 1920, muitos músicos e bailarinos de cabarés, ao ficarem desempregados, ocuparam as ruas para realizarem seus shows (COLOMBERO, 2011), e daí viria o termo *street dance*, ou dança de rua. Nos anos de 1960, o cantor, dançarino e produtor musical norte-americano James Brown, reconhecido como uma das figuras mais influentes do século XX na música *soul* e *funk*, com sua irreverência e música afro-americana, tomava conta das rádios (GUSTSACK, 2003). As músicas de Brown passam a caracterizar uma identidade pelo modo de vestir, dançar e cantar – “sua dança conhecida como *Good Foot* (pé bom) passa a ser referência” (COLOMBERO, 2011, p. 2).



Figura 4- Dançarino de *breakdance* no bairro do Bronx nos anos 1970.

Disseminado pela mídia da época, o estilo de dança de James Brown serviu de inspiração para outras formas de expressão pela dança. Outros estilos, oriundos da cultura de rua, foram emergindo, tais como: *locking*, *popping* e o já comentado *breakdance*. Estes três estilos seriam os primeiros a serem reconhecidos como a dança do Movimento *Hip-Hop* e possuem, cada um, características próprias. O *breakdance*, como dito anteriormente, tem inspirações em movimentos de luta e combates de guerra.

Já o *locking* é visto como a primeira dança catalogada como dança de rua ou dança urbana (COLOMBERO, 2011) e iniciou com o dançarino Don Campbell, que a dançava no programa *Soul Train*. É marcada por movimentos rápidos dos braços e movimentos de “travar” os joelhos, dando a impressão de uma ruptura, parando em certas posições e depois continuando a movimentação rápida. (COLOMBERO, 2011). O *locking* é colocado como um estilo de dança alegre, cujos dançarinos usam roupas e meias coloridas.

O *popping*, outra dança urbana que nos remete ao início do Movimento *Hip-Hop*, tem sua criação atribuída a Boogaloo Sam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (COLOMBERO, 2011). A marca dessa dança são as contrações musculares realizadas pelos bailarinos, além de movimentos de reverberação, ou seja, movimento que aparenta uma onda elétrica passando pelo corpo (RECKZIEGEL, 2004). Inspirado pela dança *locking*, Boogaloo contraía seus músculos ao realizar suas performances e dizia “*pop*” para dar a noção de explosão. A partir dessas e outras danças que vão se incorporando às danças urbanas, vemos que elas abraçam diversas outras formas de expressar-se corporalmente. Foram denominadas danças urbanas todas aquelas que não surgiram em ambiente clássico e acadêmico; atualmente, este leque mistura-se a outras composições, dando suporte para mais criações, como *street jazz*, *wacking*, *stiletto*, *hip-hop freestyle* e *house dance*, entre outras.

Esses elementos, ou linguagens, foram sistematizados na fundação da Organização Zulu Nation. A Fundação, órgão não governamental, foi criada por Afrika Bambaataa, a fim de tentar conter as constantes brigas de gangues que se espalhavam pelo bairro do Bronx (FOCHI, 2003). Em vez de brigas, os jovens eram incentivados a realizar disputas por meio da dança e a desenvolver o grafite como forma de arte, e não apenas como demarcação de territórios (FOCHI, 2003). As gangues, então, transformavam-se em grupos de dança, e suas disputas passaram a ser batalhas de *breakdance*. Hoje em dia, podemos ver essas disputas nos chamados “rachas”, que unem *b-boys* e *b-girls*, nomes dados a quem pratica *breakdance*.

Ao buscar as lentes da biopolítica e da governamentalidade trabalhadas nas obras de Foucault, enxergo que o Movimento *Hip-Hop* e a própria formação da Zulu Nation poderiam se configurar como uma estratégia de governo daqueles sujeitos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Na intenção de preservar a vida, são capturados e controlados pela ideia de uma comunidade que os representa, “procedimentos adequados a um biopoder que quer proteger a vida dos governados” (BAZZICALUPO, 2017, p. 41) e

que os torna visíveis e importantes naquela sociedade em que estão inseridos, como explicarei a seguir.

A Zulu Nation propõe como lema a retomada de valores, como “conhecimento, sabedoria, compreensão, liberdade, igualdade, paz, amor, diversão, superação do negativo pelo positivo” (GUSTSACK, 2003, p. 43). Sua estratégia principal era atrair jovens em situação de vulnerabilidade social por meio da música, dança e pintura, o que vem acontecendo em diversas comunidades pelo mundo, como é o caso do Brasil, conforme discutirei logo em seguida. “Dessa forma, promove-se a conscientização e a inserção social dos indivíduos – ou pelo menos, inserção e conscientização quanto à dura realidade que se encontram” (FOCHI, 2003, p. 62), a fim de alcançar os objetivos de promoção da cidadania. Como afirma Bazzicalupo (2017),

É uma densa trama de poderes que se dobram, se convertem, se alinham ou se isolam: uma dinâmica viva, transversa, que não pode ser engessada no formalismo e cuja lógica não é aquela dedutivo-sistemática, mas é imanente, viva: uma rede microfísica onde as periferias não são menos importantes do que o centro, na qual as relações de força são disparidades concretas, situações de poder, localizadas e instáveis, de dissimetria. Esse é o traço gerador, dinâmico do poder: poder de vida e sobre a vida (p. 41).

Podemos, por fim, utilizar as palavras de Santos (2009) e declarar que o “*Hip Hop* surge epistemologicamente, com a intenção de capturar os sujeitos em situações de risco social, de modo a criar estratégias artísticas e culturais como forma de expressão e protesto” (p. 43), levando-os a ressignificar práticas de seu cotidiano.

É com essa pauta de promover uma conscientização em uma possível estratégia de atrair jovens que se encontram à margem da sociedade, que há indícios de que o Movimento *Hip-Hop* desembarca no Brasil no final da década de 1970. A partir da forte midiaticização de James Brown e de sua dança gingada, surgem, na cidade de São Paulo, a Black Soul e, no Rio de Janeiro, a Black Rio, festas organizadas para enaltecer a cultura negra (RECKZIEGEL, 2004). A grande responsabilidade pela transposição de fronteiras da música negra estadunidense é atribuída à mídia. Sobre essa ideia, trago aqui uma citação de Teruya (2009, p. 158), em que ela comenta, no artigo “Sobre Mídia, Educação e Estudos Culturais”, que, “ao se identificar com o discurso da mídia, o receptor atribui um sentido ao seu modo de viver e a sua condição social, como uma coisa natural”. Portanto, é provável que essa identificação com o Movimento *Hip-Hop* estadunidense, que proferia palavras como “*Black is beautiful*” e reforçava ações de engajamento, como a manifestação Black Power

(GEREMIAS, 2006), tenha sido fator essencial para que a cultura musical e corporal do Movimento obtivesse aqui uma forte aceitação.

Os estilos musicais que mais despontavam nas festas, também chamadas de bailes, eram a *soul music* e o *funky* (ou, como escrevemos no Brasil, *funk*). Entretanto, o Movimento *Hip-Hop* começa a difundir-se efetivamente pelas danças urbanas. O primeiro registro encontra-se na cidade de São Paulo, na estação São Bento do metrô. Foi lá que, durante uma festa de rua, diversos dançarinos de *breakdance* passaram a reunir-se e a vivenciar a dança, além das manifestações já citadas, como Black Soul e Black Rio. Era nesses encontros que o conhecimento de movimentos característicos das danças urbanas era passado, copiado e até reinventado. É o caso dos movimentos influenciados pela capoeira, que se mesclam nas danças urbanas em território brasileiro, conferindo um novo significado e características às danças urbanas no Brasil.

No estado do Rio Grande do Sul, o Movimento *Hip-Hop* começa a aparecer, em um primeiro momento, na capital Porto Alegre, no início da década de 1980. Como no resto do país, chega por meio das danças urbanas, mas especificamente pelo *breakdance*, antecedido pelos bailes *Black* que ocorriam em meados dos anos 1970. Reckziegel (2004) identifica o dançarino de *soul* Gedair como um dos pioneiros das rodas de *breakdance* nas esquinas da Av. Borges de Medeiros e Rua da Praia, mais conhecida como Esquina Democrática, no centro da cidade. A autora comenta que, na época em que a dança eclodiu em Porto Alegre, dificilmente os jovens que frequentavam os encontros na Esquina Democrática a associavam ao Movimento *Hip-Hop*.

Os passos e movimentos coreográficos eram aprendidos em filmes e vídeos, como os de Michael Jackson e Lionel Richie (RECKZIEGEL, 2004). A autora também identifica como fortes referências outros nomes de dançarinos, como Mario Pezão e Brother Nenê, e o grupo Sneaker Breakers, que marcaram a história do *hip-hop* gaúcho, fixados no Bairro Restinga – lugar de expressão histórica do Movimento em Porto Alegre, considerado polo irradiador da cultura, expandindo-se para os bairros da zona norte e o Centro. Inicialmente, a cultura negra dos bailes Black Music e a música *funk* chegaram às boates e clubes da Restinga. O primeiro grupo de *hip-hop* de que temos conhecimento é o Black Time, formado por ex-integrantes do grupo de *funk* Diamante Negro, responsável por ajudar a disseminar o *hip-hop*.

Nos dias de hoje, uma forte referência deste movimento é o grupo Restinga Crew, iniciado pelo *b-boy* Juquinha, ex-integrante do Black Time (RECKZIEGEL, 2004). Porto (2010) também cita o grupo Hackers Crew como um dos pioneiros da dança *hip-hop* na cidade. Enquanto o *hip-hop* se expandia na capital, no interior do estado, o movimento Black e a música *funk* e *soul*, de James Brown, ganhavam visibilidade na realização dos bailes, para mais tarde, em meados dos anos 1990, darem lugar ao *hip-hop*. Dentre todos os elementos da cultura *hip-hop*, Fialho (2003) afirma que o que mais se destaca na cidade de Porto Alegre é o *rap*. Apesar desta afirmação, Porto Alegre é considerada uma referência nacional pelo engajamento dos jovens em promover eventos e criar entidades para a discussão e conscientização da cultura (envolvendo todos os elementos) no âmbito artístico, social e político (RECKZIEGEL, 2004).

Na cidade de Canoas, região metropolitana da capital e cidade foco desta pesquisa, não foram encontrados muitos registros de como o Movimento *Hip-Hop* chegou, e são escassas as pesquisas históricas que retratam sua disseminação. O único relato encontrado foi em um *blog*, intitulado Companhia Pesada do Improviso - CPI¹⁴, que traz um texto bibliográfico sobre o DJ Abu, relatando sua relação com o Movimento *Hip-Hop*. DJ Abu teve seu primeiro contato com a cultura Black Music em 1997 e, em 1999, conheceu o Movimento *Hip-Hop* em Canoas, onde formou o grupo Sindkato Hiphopiano, vencendo o Festival Porto Rima de Novos Talentos.

Neste breve relato, percebemos que a difusão do *hip-hop* para a cidade de Canoas aconteceu muito tempo depois de essa modalidade de dança ter se consolidado e fortificado na capital. Mencionado como uma liderança na comunidade onde vive, DJ Abu promoveu e segue promovendo eventos pela cidade. Desenvolveu oficinas de *hip-hop* nos bairros de Canoas, contribuindo na divulgação e disseminação do Movimento. Em 2006, criou um grupo, chamado DJ Abu e Família, mais tarde tornando-se grupo Stilo Sou, com nova formação. Abu foi presidente da Associação Canoense de Hip-Hop e diretor estadual da Nação Hip-Hop Brasil do Rio Grande do Sul no ano de 2010. Sobre a Associação, foi encontrado também um *site* em formato de *blog* que registra e divulga eventos relacionados ao Movimento. Entretanto, as postagens encontram-se desatualizadas, sendo a última datada

¹⁴ Ver mais em: <http://psiquiatradarima.blogspot.com.br/2018/06/historia-do-dj-abu.html>

de 2012. Abaixo, segue a cópia completa da definição da Associação encontrada em seu perfil no *blog*¹⁵:

A Associação Canoense de Hip-Hop é uma associação civil, de denominação sociocultural, sem fins econômicos com caráter reformável a medida das exigências dos seus membros. O seu caráter sociocultural é aberto a todos que se interessarem pela cultura hip-hop, militante/simpatizante ou não. - No desenvolvimento de suas atividades, a Associação Canoense de Hip-Hop não fará qualquer discriminação de raça, cor, sexo ou religião. Para a realização das suas atividades a Associação Canoense de Hip-Hop tem como fins:

- I. Promover eventos socioculturais tendo como base o Hip-Hop.
- II. Atividades educacionais por meio de oficinas e palestras.
- III. Interagir com entidades educacionais a fim de esclarecer e divulgar as muitas vertentes do Hip-Hop.
- IV. Incentivar o desenvolvimento e um maior intercâmbio nas relações interpessoais.
- V. Manter contato com outras entidades com o objetivo de ingressar ativistas e artistas de todo o Município de Canoas em eventos a nível nacional.

Na descrição da Associação, acredito que seja possível perceber que as ideias do Movimento *Hip-Hop* continuam sendo norteadoras para as práticas, mesmo em outro contexto e outra realidade, de forma adaptável. Trata-se de continuar a promover ações de ordem educacional, de maneira a propagar a ideia de respeito e diversidade. Vejo que são preceitos caros ao Movimento, que emergiu em uma situação de crise social, e os enxergo como forma de governo daquela população. Inclusive, no terceiro tópico listado como finalidade da Associação, expõe-se o desejo de adentrar os espaços educacionais, que também entendo como podendo ser os escolares, quando dizem querer “interagir com entidades educacionais a fim de esclarecer e divulgar as muitas vertentes do Hip-Hop”, mostrando-se um meio que facilitaria a disseminação cultural do movimento.

Outra entidade que emergiu no município foi o Colegiado de Hip-Hop de Canoas, a partir da Lei 5.619, de 16 de setembro de 2011, que “institui a Semana do Hip-Hop, a ser realizada anualmente entre os dias 04 e 10 de junho, que passa a integrar o calendário oficial de eventos do município de Canoas, e dá outras providências” (CANOAS, 2011). Composto por artistas da cena *hip-hop*, o Colegiado é responsável por organizar a Semana do Hip-Hop, que envolve apresentações de integrantes do Movimento em escolas do município para

¹⁵ Ver mais em: <http://associacaocanoensedehiphop.blogspot.com/>

divulgar e trabalhar o Movimento no âmbito escolar, assim como a Associação Canoense de Hip-Hop também propunha.

O evento Semana do Hip-Hop de Canoas, em sua sexta edição em 2017, teve abordagens em escolas do município. Com apresentações de *rap*, danças urbanas e oficinas de grafite, os idealizadores e participantes do evento levaram o Movimento para o espaço escolar; como referido em uma rede social, de forma entusiasmada, disse a diretora de uma das escolas que receberam o evento:

- Hoje teve *break*...hoje teve *rap*... Salve o *Hip-Hop*!

Depoimento Postado e Compartilhado na página do Colegiado Hip-Hop de Canoas, dezembro de 2017.

4.2 OS JOVENS

“É uma categoria construída culturalmente, não se trata de uma ‘essência’ e, nesse sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil está necessariamente vinculada aos contextos sócio-históricos, e é produto das relações de poder em uma determinada sociedade”. (REGUILLO, 2003, p. 104).

Partindo dessa citação de Reguillo (2003), que utilizei no início desta dissertação para embasar o conceito de jovens e juventude aqui abordados, chega o momento de abordar os conceitos de juventude da minha pesquisa. Pereira, Garbin e Basso (2013) evidenciam a variedade de entrelaçamentos que percorrem o ser jovem nos dias de hoje. Pensando a respeito dos espaços-temporais que cabem às juventudes, os autores enfatizam que a infinidade de práticas contemporâneas foram capazes de modificar a tradicional

compreensão de juventude. Essas práticas, que antes apresentavam uma definição e explicação do que era ser jovem, pautadas em características biopsicológicas, desde o início do século XX, viram-se desestabilizadas e em constante deslocamento.

Com efeito, por longo período, a juventude foi definida como uma fase da vida determinada, sobretudo, por uma faixa etária correspondente a várias transformações biológicas e comportamentais, as quais antecedem a vida adulta. (PEREIRA; GARBIN; BASSO, 2013, p. 229).

Se, no início do Movimento *Hip-Hop*, por exemplo, os jovens eram definidos apenas por serem aqueles que se encontravam na adolescência, a caminho da vida adulta e de um corpo biologicamente maduro, nos dias de hoje, essa definição encontra-se mais atrelada ao seus modos de vida, comportamento e representações culturais. Essas modificações vão se dando de forma cambiante e acompanhando as circunstâncias histórico-sociais. É importante, portanto, salientar que este trabalho opera com jovens escolares deste tempo histórico em que nos encontramos e de um determinado local e circunstâncias. Não se trata, de forma alguma, de generalizar ou desejar determinar verdades sobre o que é ser jovem, nem sobre de que modo se constituem os jovens em outros espaços e tempos.

Os jovens a quem me refiro neste trabalho encontram-se ainda em idade escolar e são alunos do nível do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Canoas, como já foi explicitado. Atualmente, Canoas é dos municípios mais populosos do estado do Rio Grande do Sul, ficando atrás apenas da capital Porto Alegre. Em âmbito nacional, Canoas possui o 50º maior PIB (produto interno bruto), segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - em valores para o ano de 2015, com referência no ano de 2010.¹⁶

A escola em questão localiza-se no centro da cidade, o que acaba levando ao acesso de jovens de variados lugares e contextos econômicos. Com esses dados, podemos pensar que são jovens que vivem em ambientes urbanos, em uma cultura altamente urbanizada e possivelmente globalizada. Em sua maioria, são jovens que possuem, de algum modo, acesso às redes sociais e são interpelados por diversos meios midiáticos. São possivelmente subjetivados por uma lógica de sociedade dinâmica e em constante mudança.

¹⁶ Dados obtidos no site oficial da Prefeitura Municipal de Canoas, RS. Disponível em: www.canoas.rs.gov.br Acesso em abril de 2018.

Em suas roupas, carregam marcas de um contexto social da cidade: camisetas de marcas famosas e próprias de seus grupos de dança, calças largas, bonés, entre outros adereços que os identificam como pertencentes a algo. Essas características puderam ser vistas na visita que fiz a escola, ao solicitar algumas documentações para a pesquisa, e ao vê-los em festivais e eventos de dança. Essas características demonstram que são jovens situados na Contemporaneidade, como nos falam Pereira, Garbin e Basso (2013, p. 229): “trata-se de sujeitos que habitam espaços e tempos de deslizamentos, permeados pela cultura do consumo e pela cultura da mídia, as quais atuam na composição das suas identidades e subjetividades”.

Esses jovens participam de festivais de dança na modalidade competição, quando há a oportunidade e espaços abertos apenas para a apreciação da arte. Nos dias de hoje, parecem não focar muito seus trabalhos na participação em eventos de competição; a construção do seu próprio evento de dança demonstra tomar proporções maiores e ganhar mais visibilidade na escola e na cidade. Os jovens têm um perfil em nome do grupo de dança da escola em uma rede social. Com o título “Dança”, acompanhado do nome da escola, no sentido do verbo “dançar”, postam semanalmente fotos das turmas, contendo na legenda nomes das coreografias a serem apresentadas, em uma espécie de convite ao público para que venha prestigiar o trabalho que está sendo construído e, quem sabe, também participar.

Sabe-se que muitos deles já dançavam em algum outro lugar; ao entrarem naquela escola, passam a participar do grupo de dança por meio de convites, seja da professora que coordena a atividade, seja de colegas. Algumas outras formas de atrair a atenção para as danças urbanas naquela escola são as apresentações, que ocorrem durante o recreio ou em algum momento comemorativo na escola. Isso é uma prática muito recorrente no ambiente escolar e parece reunir a escola toda, fazendo-a voltar a atenção para as danças urbanas e, principalmente, para aqueles jovens.

4.3 CULTURAS JUVENIS E DANÇA

Desde o seu surgimento como um movimento cultural urbano nas ruas de Nova York, nos Estados Unidos, as danças urbanas têm na juventude e em seus jovens o seu público mais ativo. Como citei anteriormente, no início deste capítulo, o Movimento *Hip-Hop* emerge de uma necessidade de ascensão e visibilidade daqueles jovens dos anos

1970, dos guetos nova-iorquinos. Buscando sua identificação e representação em apresentações de cantores como James Brown, foram determinando seus comportamentos, suas roupas, suas músicas e suas formas de comunicação corporal, como a dança. Tudo isso constitui símbolos e rituais que dão unidade a este grupo, o que, apesar dos anos, não se modificou nos grupos de danças urbanas em Canoas, por exemplo.

A ideia de sentir-se parte de algo, de sentir-se representado, de “estar juntos”, é o que o conceito de “culturas juvenis” reflete, trazendo a juventude como centralidade dessa cultura. Carrano e Martins (2011) afirmam, em seu artigo “A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar”, que, dentro do ambiente escolar, os jovens transformam e criam seus próprios espaços de socialização, os quais são culturalmente expressivos e altamente potentes na elaboração dessas identidades.

A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. A produção das identidades, além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos. (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45).

Partindo dessas reflexões, podemos pensar que as danças urbanas são um meio pelo qual os jovens daquela escola constroem sua representação e produzem suas identidades, que, por sua vez, trazem visibilidade àquela juventude, aumentando seus grupos. Pais (1993) *apud* Garbin (2013) refere-se às culturas juvenis, observando que

as preferências musicais [...] entre os jovens são acompanhadas de atitudes específicas que ultrapassam os gostos musicais – como a escolha do vestuário, cortes de cabelo, frequência a discotecas, *pubs*, bares onde predominam certos estilos de música etc. (p. 125).

As danças urbanas dentro do Movimento *Hip-Hop* são caracterizadas com certos elementos, tais como músicas, vestuário, entre outros, e os adeptos do Movimento buscam utilizar-se destes marcadores próprios da cultura de rua para se identificarem. Um espaço que tem este objetivo de promover socialização além dos muros escolares é o dos festivais de dança. Durante a construção do projeto desta dissertação, não pensei em citar os festivais de dança. Entretanto, ao longo da pesquisa, percebi o quanto importantes eles eram e o quanto estavam presentes. Observei nos jovens uma enorme motivação quando se falava em festivais de dança – somente de danças urbanas ou de estilos variados. O grupo de dança escolar que estou abordando, como falei antes, não só costuma realizar o seu próprio festival, como também participa de outros eventos organizados por outras escolas e por profissionais do mundo da dança. Estes eventos têm como objetivo reunir diversos

estilos de dança, com uma variação de categorias, sendo competitivos ou não, e abrangem desde crianças até adultos.

Os festivais de dança dos quais nosso público-alvo participa buscam as redes sociais como principal meio de divulgação. Com frases convidativas, cartazes expressivos e coloridos, os eventos costumam ter, além das apresentações de dança, feiras onde se vendem produtos endereçados aos dançarinos e espaços de relaxamento e/ou socialização. Tudo isso configura, ao meu ver, numa maneira de nutrir e manter uma cultura. Trago, a seguir, cartazes de alguns festivais de dança onde o grupo de danças urbanas da escola estadual de Canoas já esteve presente. Um deles é um evento com caráter não-competitivo e exclusivo para grupos escolares e projetos sociais. Os demais abrangem, além de mostra escolar, grupos profissionais e/ou academias específicas de danças.

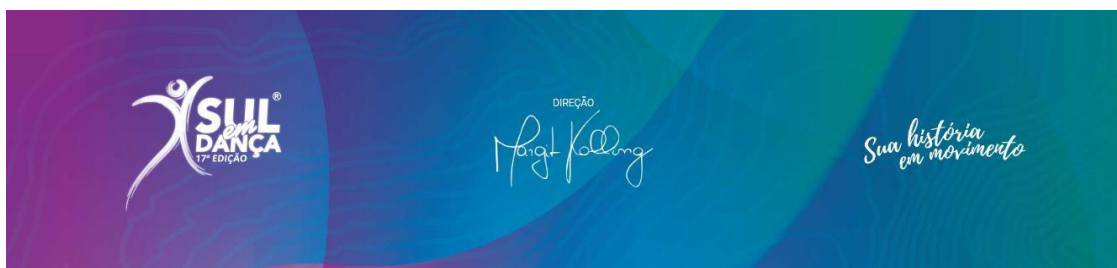


Figura 5 – Sul em Dança 2019: sua história em movimento.



Figura 6 – 9º Open Extreme Brasil



Figura 7 -XIV Garopaba em Dança



Figura 8 – Mostra de Dança Estudantil e Projetos Sociais – Movimento PEI: Arte & Cidadania/ 8ª edição.

O primeiro evento citado, o Sul em Dança (Figura 5), está em sua 17ª edição. Nomeado anteriormente como São Leopoldo em Dança, teve nos últimos anos um enorme crescimento em visibilidade e importância. Passou, então, a chamar-se Sul em Dança e recebe participantes de toda a região sul do país. Com disponibilidade para variados estilos de dança, tem entre seus participantes desde crianças a partir de seis anos até adultos com mais 20 de anos. O evento geralmente ocorre durante uma semana inteira e reserva um dia exclusivo para apresentações de grupos escolares, na Mostra Estudantil, tendo caráter competitivo e também não-competitivo. É considerado pelos críticos como o maior festival de dança do Rio Grande do Sul e um dos maiores do país.

O Open Extreme Brasil (Figura 6) é um festival focado somente nas Danças Urbanas, com o objetivo de proporcionar vivências com grandes professores da área ao público dançarino. O evento foca nos *workshops* de danças urbanas, espaços para batalhas de *breakdance* e um palco em formato de arena para as apresentações. Não há um momento específico para a competitividade entre os grupos participantes e também não há uma categoria específica para grupos escolares. O evento, que se encontra na sua 9ª edição, ocorre anualmente na cidade de Santa Cruz do Sul (RS).

O único evento que ocorre fora do estado, o Garopaba em Dança, distingue-se não só por acontecer no estado de Santa Catarina, mas também por ser na praia. Apesar de oportunizar espaço para vários estilos de dança, em suas propagandas, percebe-se a atenção especial dada às danças urbanas. O evento tem, em sua divulgação de *workshops*, uma maioria de professores oriundos das danças urbanas, o que me leva a pensar na utilização das danças urbanas pelos festivais para angariar público. Esses *workshops* ocorrem diretamente na areia da praia, embora as apresentações sejam em palco montado em um ginásio. O evento também trabalha com a possibilidade de competir ou não, mas não há uma categoria exclusiva para grupos escolares.

O Movimento Pei é o festival de dança que, ao contrário dos demais, tem seu foco somente em grupos escolares e também em projetos sociais. O Projeto Pei é um projeto social da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que se utiliza do esporte e da dança para trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade. Com o objetivo de promover a cidadania, o festival declaradamente expõe sua preferência pela participação de escolas públicas, limitando o número de participação de grupos de escolas do ensino privado.

Todos estes eventos contribuem para a espetacularização das Danças Urbanas, e ao mesmo tempo, coloca estes jovens sobre os holofotes do palco. Propiciam uma espécie de vitrine, onde o jovem pode e deve exhibir seu talento, onde os jovens podem se reunir, e fomentar sua comunidade, fortalecendo cada vez mais o Movimento Hip-Hop e as culturas juvenis.

5 NO FOCO

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2014, p. 150).

É com esse pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2014), reconhecido por seus estudos e teorizações sobre currículo, que inicio este capítulo. Nesta parte, trago alguns discursos que permitem a circulação das danças urbanas na escola, especialmente aquele que está contido em preceitos oficiais, no currículo escolar, sendo utilizado como norteador para o trabalho desenvolvido nessa instituição. A partir das considerações de Silva (2014), considero que o currículo é tudo aquilo que permeia o espaço escolar, desde o conhecimento científico formal até as relações pessoais e sociais, contribuindo na construção dos sujeitos escolares.

Em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*, Silva (2014) afirma que o currículo é uma seleção de conhecimentos e saberes a serem transmitidos. Partindo de discussões curriculares de Veiga-Neto (2014) e Ó (2011), reflito sobre documentos oficiais que norteiam o currículo escolar brasileiro. Os que aqui trarei são os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, com enfoque nas escritas sobre Dança e Danças Urbanas.

Como esses documentos têm um caráter orientador, abordo-os aqui por servirem de guia para os trabalhos sobre Dança a serem realizados as escolas, apresentando o que deve ser abordado e as estratégias para essa mediação. Utilizando-me deles neste trabalho, explano o viés pensado para as danças urbanas no ambiente escolar. Vejo certa importância em abordar aqui a forma como o currículo opera no contexto escolar. Para isso, trago Veiga-Neto (2014) e Ó (2011), que pensaram, a partir dos estudos foucaultianos, tanto o currículo quanto a escola.

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS e BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ao participar da conferência de abertura do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, Alfredo Veiga-Neto (2014), em *Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais*, faz uma reflexão sobre a forma como o currículo age na subjetivação de alunos e alunas. O autor diz que, “ao longo da Modernidade, o currículo funcionou como máquina disciplinar e, portanto, como máquina espaço-temporal a formar e a formatar indivíduos disciplinares – mas não necessariamente disciplinados”. A partir das contribuições do filósofo francês Michel Foucault, argumenta que o currículo foi quesito decisivo na criação, disseminação e consolidação de um modelo de individualidade bem específico, ao qual chama de “sujeito moderno”, “um sujeito dócil, reflexivo e pretensamente autônomo” (Veiga-Neto, 2014, p. 3). Segundo Veiga-Neto (2014), o filósofo supõe que a disciplina, ao ser aplicada no eixo do corpo, traz como resultado corpos dóceis, que resultam em sujeitos dóceis, ao articular os eixos dos saberes e do corpo.

Veiga-Neto (2014) afirma que, na Contemporaneidade, o currículo continua tendo um importante papel na individuação, operando como forma de controle e disciplinamento:

[...] o currículo segue envolvido no engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas (VEIGA-NETO, 2014, p. 3).

Apesar de não haver uma total substituição, estes sujeitos dóceis estão dando lugar aos flexíveis – sujeitos que devem ser disciplinados e flexíveis quanto aos lugares que ocupam (VEIGA-NETO, 2014). Para pensar de que modo essas flexibilidades emergem nos espaços escolares, e tendo consciência de que nem sempre foi assim, mobilizo uma reflexão de Ó (2011), para quem é provável que o ato de disciplinamento escolar constitua uma ação de longa data. As reflexões sobre a escola e seu papel histórico no ato de disciplinar podem ajudar-me a pensar que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular funcionam como uma estratégia de controle do que deve ser ou não ensinado na instituição escola.

Jorge Ramos do Ó (2011), em seu artigo intitulado “A Governamentalidade e a História da Escola Moderna”, a partir da perspectiva foucaultiana, aborda o conceito de governamentalidade para pensar sobre os modos de controle social exercidos na escola (Ramos do Ó, 2011). Segundo Ó (2011), a organização escolar possui uma mecânica de governo que faz com que a criança e o adolescente exercitem a memória, o entendimento, a vontade e o desejo em uma mesma sequência lógica. O corpo e o espírito são apresentados juntamente como realidades plásticas e moldáveis. Sob a inspiração genealógica acerca da governamentalidade e da biopolítica dos corpos, desenvolvidas por Ó (2011) neste artigo, observo que os documentos curriculares se constituem como uma ferramenta de controle dos saberes a serem repassados. Assim como Ó (2011), penso que os documentos curriculares têm grande importância na manutenção deste controle e operam como uma estratégia de governo na instituição escolar.

A partir de minha leitura, focalizo as Danças Urbanas nestes documentos, pois entendo que eles mostram o modo como a escola deseja que as vejamos. As Danças Urbanas vêm atreladas à Dança como um todo e são incluídas em duas áreas comumente associadas ao corpo: a Educação Física e as Artes.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 e posteriormente em 1998, emergiram os primeiros documentos com a função de embasar os currículos da disciplina de Educação Física. Tendo o objetivo de auxiliar os profissionais da área da Educação, os PCNs da Educação Física e das Artes trazem a recomendação de um trabalho voltado à conquista da cidadania, em uma formação que contemple os saberes tradicionais e as preocupações contemporâneas (BRASIL, 1997b). É possível perceber, já nos objetivos dos PCNs, as reflexões de Ó (2011) acerca das funções escolares. Como já comentado anteriormente, o autor compreende que a organização escolar possui uma mecânica de governo que faz com que a criança e o adolescente exercitem a memória, o entendimento, a vontade e o desejo em uma mesma sequência lógica, sendo o corpo e o espírito apresentados juntamente como realidades plásticas e moldáveis.

Segundo os PCNs, as preocupações contemporâneas seriam o cuidado com o “meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (BRASIL, 1997b, p. 4). A finalidade seria mostrar metas de qualidade que ajudem a comunidade discente a

enfrentar o mundo atual de forma participativa e reflexiva, consciente de seu papel e direitos.

Como tratado no início desta pesquisa, no curso Segurança, Território e População, de 1978, Foucault defronta-se com as questões de governamentalidade e apresenta reflexões sobre uma política que envolve o governo do ser vivente e do que dele é necessário extrair. Os PCNs, como vejo aqui, apresentam ideias e orientações do que seria possível extrair dos jovens, em uma concepção de potencialização da produtividade da população juvenil e escolar, havendo preocupação com sua segurança, uma gestão de riscos e um sentimento de preservação dessa vida, como a noção de biopolítica nos sugere. As Danças Urbanas, em seus textos e em seu contexto histórico de emergência, apresentam uma forte proximidade da intenção biopolítica de governar uma dada população. É sob este viés que proponho a leitura e as colocações dos documentos aqui abordados.

Com esta mobilização de ferramentas, ao posicionar meu lugar de análise dos documentos, penso ser oportuno salientar que a primeira vez em que o conteúdo Dança é vinculado à Educação Física e recomendado como uma prática a ser ensinada nesta área é no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito pelo Coletivo de Autores (1992). A Dança é posta como componente curricular da Educação Física, que objetiva vivências na cultura do movimento de diversas formas, e estaria atrelada a uma concepção de metodologia crítico-superadora. Na perspectiva dos autores, a Educação Física é compreendida como uma disciplina cujo objeto de estudo é a expressão corporal, o que justificaria o trabalho da Dança na área.

Retomando os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho da Educação Física envolve questões voltadas ao corpo e ao movimento, tendo uma origem médica e militar (BRASIL, 1997b). No sentido de formação ampla, também é apresentado o Parâmetro Curricular Nacional de Artes, em 1997, documento proposto para nortear o trabalho dos professores da disciplina de Artes no Ensino Fundamental escolar. Com falas que também propõem o respeito pela conquista da cidadania e uma formação integral de saberes tradicionais e questões contemporâneas, as Artes propiciam o desenvolvimento do pensamento artístico, que se apresenta como um modo particular de olhar as experiências das pessoas. Segundo os PCNs de Artes (1997a, p.11),

[...] por meio dele [ensino das Artes], o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

O texto segue abordando os objetivos gerais que devem embasar todo o trabalho realizado com o Ensino Fundamental, que na época do documento era composto por oito séries¹⁷. Os objetivos determinam que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania, adotando atitudes de solidariedade e cooperação, de forma a desconstruir injustiças, respeitando o outro e exigindo o mesmo para si (BRASIL, 1997b). Além disso, espera-se que os alunos conheçam e valorizem a pluralidade sociocultural do país e de outros povos, desenvolvam o conhecimento de si e sejam capazes de estabelecer autoconfiança. Separados pelas áreas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências Naturais, de História, de Geografia, de Arte, de Língua Estrangeira e de Educação Física, os objetivos gerais concentram a ideia de “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural” (BRASIL, 1997b, p. 6).

Percebo que os modos pelos quais as disciplinas atuam correspondem à maneira como surgiram no cenário social, como no caso da Educação Física escolar, advinda de um contexto higienista e militar, e das Artes como expressão cultural que no ambiente escolar não deveria sofrer intervenção (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b). Em um breve histórico das duas disciplinas, conteúdo também abordado nos PCNs, apresentam-se estes detalhes.

No que se refere à Educação Física, seu estreito vínculo com as instituições militares e médicas no século passado foi determinante para sua concepção de disciplina como ato de disciplinar, suas finalidades no campo de atuação e as formas de ser ensinada (BRASIL, 1997b). No contexto militar, sofrendo uma influência positivista, houve o favorecimento da educação do físico. Conforme o texto, “almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais” (BRASIL, 1997b, p. 14). Essa característica permaneceu durante muitos anos, pois tinha apoio de instituições religiosas e militares, bem como de educadores da “escola nova”.

¹⁷ Atualmente, o Ensino Fundamental escolar brasileiro organiza-se por anos, com duração de nove anos. Após a entrada em vigor da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006).

Apesar de sua importância em prol de um movimento nacionalista, a Educação Física só passa a constar oficialmente no currículo escolar da Educação Básica após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996, que buscou transformar o modelo da Educação Física dos últimos anos, estendendo-a a todos os cursos da Educação Básica. O Artigo 26, § 3º, diz que

a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava série, não somente de quinta a oitava série, como anteriormente. (BRASIL, 1997b, p. 17).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997b), o trabalho no âmbito da Educação Física escolar tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, afirmando-se que a natureza do trabalho desenvolvido na área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem destes conceitos. Por seu histórico relacionado à medicina e ao militarismo, no Brasil, os conceitos de corpo e movimento eram antes atrelados somente aos aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997b). Na época da construção destes PCNs, começou-se a buscar uma superação dessas concepções, considerando-se, portanto, os aspectos culturais, sociais, políticos e afetivos presentes no corpo. Passava-se, assim, a pensar em um corpo social que interagira e se movimentava como sujeito social e, acima de tudo, cidadão. Relembrando a fala de Veiga-Neto (2014), retomo a ideia do currículo moderno, unindo-se docilidade disciplinar com a flexibilidade do sujeito moderno.

Visando a essa flexibilização, os PCNs adotaram uma proposta distinta entre os conceitos de organismo e corpo, característica de uma área vinculada à saúde, mas que também corresponde à educação. O primeiro caracterizaria um sistema estritamente fisiológico, e o outro, desde então, deve ser atribuído a um contexto sociocultural. Os PCNs passam, assim, a abordar os conteúdos da Educação Física como “expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (BRASIL, 1997b, p.17), ou seja, no presente documento curricular, a Educação Física é compreendida como uma cultura corporal.

Sob um viés antropológico, cultura, como conceito utilizado pelos PCNs (BRASIL, 1997b), é entendida como algo que resulta da sociedade, do coletivo ao qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os. O texto afirma que

ninguém vive sem cultura, pois é biologicamente incompleto, não sobrevivendo sem a participação de outras pessoas e do grupo em que está inserido.

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas (BRASIL, 1997b, p. 18).

É assim que emergem diversos conhecimentos e representações dos movimentos caracterizados como cultura corporal no currículo de Educação Física escolar. São movimentos que foram ressignificados ao longo do tempo, quanto à sua intencionalidade e formas de expressão. Algumas das produções incorporadas pela Educação Física que constam nos conteúdos dos PCNs a serem abordados na escola são: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta (BRASIL, 1997b).

No domínio do currículo de Artes, a estruturação do documento acontece da mesma maneira, diferenciando-se pelo conteúdo. No histórico do ensino de Artes no Brasil e suas perspectivas, os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Artes afirmam que o ensino de Artes se identifica pela visão filosófica e humanista que carrega, influência das tendências escolanovistas e tradicionalistas (BRASIL, 1997a).

Em meados do século XX, a escola tradicional valorizava as habilidades manuais, determinadas como “dons artísticos”; o ensino teria sua face voltada para técnicas, tendo o professor como principal transmissor desse saber (BRASIL, 1997a). Assim como na Educação Física, as Artes tinham uma característica engessada, baseada em códigos, conceitos e categorias já determinadas, e os alunos eram incumbidos de reproduzi-los. Na primeira passagem que cita a Dança no documento, evidencia-se que a dança fazia parte das festividades escolares:

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. (BRASIL, 1997a, p. 17).

Com o passar do tempo, também o currículo das Artes tornou-se mais flexível. Os PCNs (BRASIL, 1997a) indicam que, em um período de 50 anos, compreendido entre 1920 e 1970, o ensino voltou-se para o desenvolvimento natural da criança, concentrando-se no respeito às suas necessidades e anseios, valorizando formas de expressão e de

compreender o mundo (BRASIL, 1997a). As práticas repetitivas davam lugar para a criação e autonomia do aluno. Foi então que, em 1971, a Arte é incluída no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como Educação Artística, sendo considerada uma atividade educativa, e não disciplina (*idem*). Isso gerou cursos de curta duração, responsáveis por capacitar os então professores de Educação Artística. O próprio documento relata que os profissionais se encontravam inseguros e isolados, buscando trabalhar com múltiplas atividades, que envolviam exercícios musicais, plásticos e corporais, sem conhecimento técnico, o que gerou desconforto na atuação (BRASIL, 1997a).

Com a formulação da nova Constituição Brasileira em 1988, após reivindicações de educadores que acreditavam que o acesso às artes deveria ser um direito dos alunos do ensino básico, as Artes passam a configurar o componente curricular como ensino obrigatório nos níveis da Educação Básica, conforme está redigido no texto: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2). Mais adiante, os PCNs (1997a) listam algumas características do que chamam de fenômeno artístico, definido no documento como “o conhecimento artístico como produção e fruição”, que possui o objetivo de relacionar a arte com a formação dos alunos do Ensino Fundamental. O conceito que aborda a Arte teria uma importante função de comunicação.

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem. (BRASIL, 1997a, p. 23).

Essa função também se dá mediante a corporificação, tendo o corpo como instrumento de linguagem e criação. Assim como a Educação Física, as Artes possuem a cultura como algo central que mobiliza o corpo para trazer ideias, representações e posições. Desse modo, a Dança passa a compor o currículo das Artes, por ter no corpo sua principal ferramenta.

Tendo em vista o que foi dito até aqui, compreendo que a Dança foi incorporada na área da Educação Física, constituindo-se como uma cultura corporal que, segundo os documentos, é necessária aos alunos; na disciplina de Artes, adquire função de linguagem e de relevância para compreender diversas culturas e sujeitos. Portanto, por esta ser uma pesquisa sobre a Dança, após tecer algumas palavras de como ela se insere no currículo

dessas disciplinas, passo a discutir apenas como a Dança e as Danças Urbanas se encontram nos documentos.

Atualmente, as instituições escolares passam por uma reestruturação curricular, a partir da ideia de uma unificação nacional por meio da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Como o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2016) diz, “é um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2016). Ela deve assumir o papel de nortear os currículos de todas as escolas, de esfera pública e privada, estabelecendo competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver no período escolar. Construída por meio de consulta pública, em que toda a população foi convidada a opinar sobre o que acreditava ser importante ensinar na escola, a Base Nacional Comum Curricular teve sua aprovação no final de 2017.

As noções fundantes da BNCC têm sua base nos marcos constitucionais de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), quando foi reconhecida a necessidade de fixar conteúdos mínimos para a Educação Básica, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 2016). Segundo a BNCC, é na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil ficam explícitos. O primeiro

estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (BRASIL, 2016, p. 11)

O documento explica que competência, na BNCC, é compreendida como a mobilização de conhecimentos, que seriam conceitos e procedimentos, habilidades, atitudes e valores em prol de causas complexas da vida cotidiana, “do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, p. 8). Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebo que pode existir um desejo de que a Educação dê conta de tudo; na BNCC, sinto uma necessidade de que ela se mostre útil, principalmente no que concerne à formação de potenciais trabalhadores.

Ao pensar em uma lógica de mercado, a BNCC e os PCNs, a meu ver, buscam inserir as Danças Urbanas como uma estratégia de disciplinar, ou seja, de governar seus

corpos por meio de uma cultura que desperta o interesse desses jovens, dando-lhes a sensação de pertencimento e inclusão em um projeto de vida e de conquistas de sonhos. A seguir, mostro como se encontram as danças urbanas inseridas no currículo escolar e suas perspectivas de atuação no cenário curricular e escolar.

5.2 A DANÇA ENTRA NO CURRÍCULO

Como já citei neste capítulo, a Dança aparece nos PCNs da Educação Física como uma cultura corporal. O documento afirma que a disciplina de Educação Física é importante, pois possibilita que a comunidade discente se desenvolva corporalmente em suas habilidades e seja participante de atividades culturais, como dançar, por exemplo (BRASIL, 1997b). Os PCNs são bem diretos ao afirmarem que a Dança a ser trabalhada no Ensino Fundamental não deve possuir caráter profissionalizante, e sim expressivo, o que ocorre também nas Artes (BRASIL, 1997a). O texto ainda comenta que a Dança se situa no currículo da Educação Física escolar, pois está presente no cotidiano das escolas. Nos PCNs, as Danças Urbanas na Educação Física estão na seção “Atividades Rítmicas e Expressivas”, bloco que se caracteriza por abordar conteúdos que tematizem as manifestações da cultura corporal, assumindo que o foco das Danças neste currículo é o de complementar o bloco de conteúdo “Dança” dos Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes (BRASIL, 1997b).

É nessa seção que as Danças Urbanas surgem pela primeira vez nos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar, assumindo diretamente sua função de guiar os profissionais da Educação. O escrito diz que “o professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística” (BRASIL, 1997b, p. 37), possivelmente dando uma ênfase artística e expressiva para a área. Essa seção dos PCNs (BRASIL, 1997b) segue trazendo a importância das manifestações culturais por meio da Dança e a forma pela qual tantas culturas de diversos lugares do mundo se misturaram, dando lugar ao que chamamos de Danças Brasileiras. Ao falar das inúmeras expressões corporais, os PCNs (BRASIL, 1997b) dizem haver certos estilos de dança atrelados a locais característicos:

Nas cidades existem danças como o funk, o rap, o hip-hop, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Existem também as danças eruditas como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e são geralmente ensinadas em escolas e academias. (BRASIL, 1997b, p. 39).

Em outro momento, o documento explica que Danças Urbanas, no contexto brasileiro, seriam: “*funk, rap, break, pagode, danças de salão*” (BRASIL, 1997b, p. 40). Por este motivo, destaco a frase que traz os estilos *funk, rap e hip-hop*, que surgem como danças que podem ser abordadas e deverão ser adaptadas a cada realidade, segundo a indicação do documento. Penso ser possível colocar em evidência que as Danças Urbanas que se apresentam nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física em 1997 não propõem os mesmos estilos de Danças Urbanas caracterizados pelo Movimento *Hip-Hop* da década de 1970 nos Estados Unidos. O que tenho visto e vivenciado é que o entendimento dado às Danças Urbanas hoje, no município de Canoas, inclui o *funk, o hip-hop, o rap*, mas deixa de fora o pagode e as danças de salão. Refletindo um pouco mais, vemos que as Danças Urbanas ocupam lugares além dos mencionados nos PCNs. De acordo com Tomazzoni (2009, p. 15),

Havia hora e lugar para a dança poder acontecer. Com o advento da televisão e da internet, nota-se a inserção mais radical da dança midiaticamente, a singularidade destes novos lugares que ela passa a habitar e novos modos de interação que passa a operar.

Penso já estar entendido que hoje a difusão midiática em torno das Danças Urbanas também possui responsabilidade na conquista de outros locais de manifestação, não se limitando a locais públicos e de rua. Locais privados, locais escolares e de vinculação midiática, que, segundo os PCNs (BRASIL, 1997b), estavam ligados a estilos de dança eruditos, como a dança clássica, moderna, contemporânea e *jazz*, não fazem mais parte somente da realidade destas danças.

Indo ao encontro da área das Artes, a Dança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendido entre a primeira e a quarta séries, é abordada juntamente com o teatro, sendo apenas reconhecidos em momentos de festividades escolares, como: festa junina, natal, etc. (BRASIL, 1997a). A Dança é compreendida no âmbito das Artes como atividade expressiva, e a primeira menção às Danças Urbanas nos PCNs a traz como uma manifestação de arte que nem sempre se apresentaria como obra de arte.

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma de objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiros tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas. (BRASIL, 1997a, p. 37).

Adentrando os Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes de 1998, nas séries finais do Ensino Fundamental, compreendido entre a quinta e a oitava séries, observo a Dança ser narrada como um conteúdo que se constitui como fragmento de outros programas curriculares ou compondo outra área, que seria a da Educação Física. O texto comenta que a Dança ainda é predominantemente um conteúdo extracurricular que se estabelece de forma diversa, como em grupos de dança, campeonatos, centros comunitários e festivais (BRASIL, 1998). O documento relata que a falta de produção teórica na área da Dança, até aquele momento, seria um dos motivos para a não abordagem da Dança durante as aulas de Artes. Trazendo novamente a mídia, supõe que os meios de divulgação midiáticos acabavam por apresentar uma reprodução de conceitos fechados para se pensar as imagens corporais (BRASIL, 1998) e que o papel da Dança no contexto escolar e artístico viria ao encontro da construção de outros modos de se pensar as imagens corporais, outros meios de se fazer dançar, além do que já se apresenta pronto.

A dificuldade nas abordagens sobre Dança também se daria, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), pelo costume de se dizer que todo brasileiro “já nasce dançando, ou sambando...” e de que o Brasil seria um país que dança. Conforme o texto, afirmações como essas seriam um grande empecilho para a prática escolar, pois tornaria sem propósito a Dança escolar, visto que não haveria necessidade de “ensinar” algo que naturalmente já sabemos. Questionando e trazendo para debate os motivos pelos quais, no ano de 1998, seria importante para as Artes o conteúdo de Dança, observo que o texto afirma ser importante um trabalho consciente que estabeleça relações entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos, que seriam: modelos de corpo, atitudes, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gêneros, entre etnias, etc. (BRASIL, 1998):

Com os conteúdos específicos da Dança (habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da dança), os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo, assim, plena e responsavelmente sua cidadania (BRASIL, 1998, p. 71).

O texto chama a atenção para o pedido dos jovens de que o professor esteja atento para escutar, analisar e refletir sobre as solicitações de seus alunos, compreendendo como esses jovens percebem seus corpos. Ao contrário do que se pensa, o corpo não seria o “veículo” da dança – a dança é o corpo, e o corpo, a nossa dança. (BRASIL, 1998).

As Danças Urbanas emergem no documento ao se falar de outros conceitos de Dança que parecem estar cristalizados já no meio social, como sinônimo de código, de “coreografia pronta” e de estilo musical. Neste último, os exemplos oferecidos são *funk*, *rap*, *reggae*, *street dance* e *dance*. Diz o texto: “há forte relação nessa faixa etária entre dança e música, sendo a segunda um dos principais elementos motivadores para aulas de Dança” (BRASIL, 1998, p. 73). Ao afirmarem este vínculo entre dança e música, os PCNs (BRASIL, 1998) apontam que, ao mesmo tempo que as músicas motivam a participação em aulas de dança, os “encaixes” de modelos prontos também limitam o trabalho de criação em aula. Noto que, possivelmente, um dos veículos utilizados para se trabalhar as Danças Urbanas é a indústria musical, que, com suas músicas atuais e “jovens”, conseqüentemente, acaba por fazer mais um corpo dançar.

A Dança surge na Base Nacional Comum Curricular, no primeiro momento, na área das Linguagens, mais especificamente, na Arte. A BNCC da Arte encontra-se centrada nas linguagens, e as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro a compõem. Segundo o documento, a Dança, como prática artística, é produzida por meio do pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências atreladas ao movimento dançado (BRASIL, 2016). Acredita-se que os alunos problematizam e transformam as percepções do corpo e da própria dança ao articularem os aspectos sensíveis, científicos e formais do movimento dançado (BRASIL, 2016).

A Dança, ao que me parece, segue se constituindo como fio condutor para pensar o corpo e as culturas que ali se manifestam, sendo responsável por fazer repensar e tornar esse corpo flexível, maleável, disciplinado. A Dança seria importante no papel de moldar os corpos, de governá-los, por meio de uma racionalidade biopolítica e do biopoder; como escreve Bazzicalupo (2017, p. 41), trata-se de “procedimentos adequados a um biopoder que quer proteger e melhorar a vida dos governados”.

A BNCC diz que os alunos “têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de

um conjunto híbrido e dinâmico de práticas” (BRASIL, 2016, p. 193), considerando, portanto, que a Dança pode carregar a função de flexibilizar as coisas, tornando-as adaptáveis. O conteúdo deve ser abordado partindo dos eixos: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação (BRASIL, 2016), o que a BNCC sugere ser suficiente para a construção de um sujeito que compreenda a Dança e a torne veículo de expressão.

Seguindo para a área da Educação Física na BNCC, que também faz parte da área das Linguagens, a Dança é apresentada como um conjunto de práticas corporais que tem como característica movimentos ritmados, com organização específica, podendo ser integrados a coreografias (BRASIL, 2016). Pode ser realizada em diversas formações, como duplas, grupos ou em solo, que é quando apenas uma pessoa dança. Todos os movimentos desenvolvem-se mediante códigos específicos que permitem ao espectador identificar o estilo e ritmos peculiares. Lembro aqui que esta ideia de codificação também se encontra presente nos PCNs.

No que tange às Danças Urbanas, na Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (BRASIL, 2016), é onde elas aparecem como um conteúdo específico a ser trabalhado na disciplina. As Danças Urbanas surgem nos objetos de conhecimentos a serem estudados na Educação Física para o sexto e sétimo anos, na unidade temática “Dança”. A BNCC apresenta, ainda, as habilidades que o professor deve abordar, configurando-se da seguinte maneira:

- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).
- Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.
- Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2016, p. 231).

Diferentemente dos PCNs, que apresentam as Danças Urbanas como uma manifestação cultural que permeia espaços urbanos, podendo acontecer em festas, clubes,

praças e rua, tais como “*funk, rap, break, pagode, danças de salão*”, na BNCC, as Danças Urbanas não possuem definição específica. Na Base Nacional Comum Curricular, não aparece o que se compreende por Danças Urbanas, colocando-se apenas que se devem respeitar os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais. Conforme a BNCC, acredita-se que, no nível do sexto e sétimo anos, os alunos possuam já uma boa vivência e consciência corporal e compreensão de práticas de lazer.

Como explanei neste capítulo, as Danças Urbanas estão totalmente imbricadas ao conteúdo Dança, em tudo que envolve o corpo e suas manifestações. Essas manifestações, em sua maioria, configuram-se como manifestações culturais, como forma de linguagem. Na BNCC, há menções às características emocionais e cognitivas da Dança, entretanto, não se aplicam diretamente a estilos ou códigos, como são tratados em vários momentos os variados tipos de dança, assim como as Danças Urbanas. Mesmo que não componham meu material de análise, é impossível não ler esses documentos e não buscar rastros para pensar as estratégias de governo de jovens pelas Danças Urbanas. Há evidências, segundo os PCNs, de que a música e a mídia que traz as Danças Urbanas em meio televisivo se configuram como estratégia de governo de corpos juvenis.

6 A DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA ESCOLA EM CANOAS

Em Canoas, a dança encontra-se na ordem do dia. Como exemplifiquei no início da dissertação, ela está nas escolas, nos teatros da cidade, nas ruas. Arrisco afirmar que, além das cenas que mencionei, esta realidade se apresenta por influências da mídia televisiva e musical, podendo ser por essa razão que cada vez mais jovens se interessem e escolham embarcar nos grupos de Danças Urbanas existentes nas escolas.

Nesta caminhada, até o momento, o sentimento de “estar junto”, de pertencer a algo, tão necessário para a promoção das culturas juvenis e para o agenciamento de sujeitos deste nosso tempo neoliberal, inteligente, proativo e responsável, mostra-se potente quando se trata dos grupos daquela escola. Isso se dá em suas ações em diversos momentos, fora e dentro dos muros da instituição. Mas o que dizem os projetos pedagógicos e planos de ensino, ou seja, os materiais captados para esta pesquisa?

Primeiramente, gostaria de destacar que foi realizado um contato com a escola em questão, solicitando documentos, como planos de aula e projetos pedagógicos que incluíssem as Danças Urbanas trabalhadas na escola. A escola mostrou-se solícita ao pedido e enviou um total de cinco materiais, todos referentes a disciplina de Educação Física: dois planos de ensino – dos anos letivos de 2013 e 2015 – e três projetos pedagógicos – Festival de Dança de 2013, 2015 e 2019.

A escolha dos materiais foi de opção da escola, assim como o encaminhamento dos materiais destes anos letivos (2013 e 2015). Os três Projetos Pedagógicos tratam do mesmo projeto, o Festival de Dança, que é pensado e organizado pela escola juntamente com os discentes. Segundo a própria professora responsável por organizar os eventos, o projeto sofre apenas uma atualização durante os anos, mantendo sempre os mesmos objetivos. Partindo agora para uma explanação mais detalhada de cada documento, inicio pelos planos de ensino, seguindo uma ordem cronológica (2013 – 2015), e posteriormente abordo os projetos pedagógicos, também por ordem cronológica dos anos letivos. Aproveito para informar que cada trecho retirado dos planos e projeto, foram escritos tal e qual constam no materiais originais. Sem correção de escrita ou ajustes.

6.1 OLHAR SOBRE OS PLANOS E PROJETOS PEDAGÓGICOS

Meu primeiro movimento ao ter acesso aos documentos foi verificar do que tratavam e de que maneira estavam organizados. Após este primeiro contato, passei a lê-los com atenção, buscando compreender que tipo de sujeitos a escola buscava construir mediante aqueles discursos. Articulando-os com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, acreditei que seria possível pensar sobre este movimento.

O primeiro plano de ensino, do ano letivo de 2013, diz que a disciplina de Educação Física tem 120h/aula, estando organizado e formatado em cinco tópicos, nesta ordem: Ementa – Objetivos – Programa (Conteúdos) – Metodologia – Cronograma. Na ementa do plano de ensino de 2013, está posto que:

A disciplina visa estudar a dança como processo de criação, de apreciação, de contextualização, dos elementos do movimento e das relações em dança.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

Da maneira como se encontra proposta, podemos verificar que a Dança, nesta escola, está em consonância com o que é sugerido pelos PCNs da Educação Física e das Artes. Como expus anteriormente, a Dança é prática artística produzida por intermédio do pensamento e sentimento do corpo (BRASIL, 2016). Um exemplo é o processo de criação, que se utiliza da articulação dos processos cognitivos e das experiências atreladas ao movimento dançado.

Na ementa do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2015, a dança configura-se como uma atividade que aborda movimentos básicos e familiares aos seres humanos. Isso faria com que o discente se sentisse mais próximo da atividade física, trazendo-lhe consciência corporal, e o estudante usufruiria dela com “inteligência, autonomia e responsabilidade”.

A Dança é uma das atividades físicas mais familiares. Correr, pular, girar, subir são necessidades naturais e fazem com que o aluno experimente o próprio corpo e teste seus limites usando-o com inteligência, autonomia e responsabilidade.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2015.

Logo adiante, são apresentados os objetivos da disciplina de Educação Física, que têm a dança como principal veículo de abordagem. Entre os objetivos, estão:

Questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança e ao mesmo tempo experienciar uma variedade de contextos culturais, sociais e históricos.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

Os objetivos atentam para uma abordagem mais artística da Dança, que possui nas Artes um modo de refletir e reivindicar direitos e aprender deveres. Estes objetivos podem ser encontrados nos PCNs das Artes (1998), que estabelecem relações entre dança, sociedade e os temas transversais. No plano de ensino do ano de 2015, encontramos, de maneira estruturada, que os objetivos são:

- A disciplina visa estudar a dança através do tempo, abordando os diferentes períodos da história e relacionando-a com outras manifestações culturais bem como com aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos.
- Desenvolver a compreensão da capacidade de movimento.
- Ler a linguagem da dança identificando elementos do movimento e da performance em dança.
- Escrever frases de dança, demonstrando elementos do movimento e de performance em dança.
- Resolver problemas estabelecendo conexões entre dança, aspectos históricos e culturais, corpo e saúde.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2015

Note-se que o primeiro objetivo é exatamente igual ao que consta no tópico *ementa* do plano de ensino de 2013. Além de conceitos específicos da área da Dança a serem desenvolvidos, como “identificar elementos do movimento” ou “de performance em dança”, é a primeira vez que “corpo e saúde” entram em pauta. Tal característica denota uma aproximação entre a prática e os preceitos da área da Educação Física, que tem em um de seus pilares a responsabilidade de trazer a seus discentes um trabalho mais voltado para a saúde e cuidados com o corpo no ambiente escolar, conforme PCNs da Educação Física (1998). Estas abordagens também me fazem pensar nas ações

biopolíticas e neoliberais de promoção da saúde em prol de um alongamento da vida e na ideia de performance, pensada a partir de apresentações e festivais, por exemplo.

No programa da disciplina de 2013, estão apresentados, em tópicos, conceitos que acredito ser conteúdos ou ideias a serem abordadas durante o ano, pois não está especificado. Estão colocados da seguinte maneira: “Histórico e conceito da dança/ Temas estruturantes/ Competências e Habilidades/ Blocos de conteúdos/ Sugestões, estratégias e operacionalidade/ Apresentações”. Busquei, junto à escola, solucionar minhas dúvidas sobre o que estes tópicos tratavam, e não obtive respostas até a conclusão desta dissertação. Em 2015, o tópico aparece como *conteúdo programático* e é apresentado dividido em três partes, sendo:

1. Apresentação
2. Conteúdos
3. Avaliar os alunos em diferentes momentos

No primeiro tópico, *apresentação*, é descrito aquilo que entendi como sendo o modo pelo qual a disciplina de Educação Física é apresentada aos alunos. No primeiro momento, fala-se, portanto, da disciplina; no segundo momento, a pauta é a metodologia; o último tópico é *dos critérios de avaliação*, tal como consta no documento.

Sobre o segundo tópico, *metodologia*, percebi que, nos três planos apresentados, ele permaneceu da mesma forma. Dessa maneira, para uma melhor organização, escolhi abordá-lo mais à frente, quando trarei a metodologia dos planos de ensino.

O terceiro tópico, *dos critérios de avaliação*, aborda a forma como o aluno é avaliado na aula.

1.3 Critérios de Avaliação

É um processo permanente que acontece antes, durante e após todas as etapas de ensino. É um recurso que inicialmente serve para detectar o nível de conhecimento dos alunos, assim como conhecer suas condições pessoais – avaliação diagnóstica. Instrumentos de avaliação: Memorial | Diário de Classe | Portfólios | Vídeos | Questionários | Entrevistas | Observações.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2015.

Ao ler os critérios de avaliação, constato que o ensino da Dança nesta escola, no ano de 2015, foi pautado pelos conhecimentos que os alunos já traziam consigo e que pela primeira vez o conhecimento sobre estes alunos entra como fator de importância para a avaliação. Neste momento, poderíamos até considerar que os jovens são o ponto de partida para a construção da Dança nesta escola. Chamados de “avaliação diagnóstica”, os instrumentos utilizados pelo docente são compostos por “Memorial, diário de classe, portfólios, vídeos, questionários, entrevistas e observações”. Em 2013, no tópico *avaliação*, consta somente que a nota de avaliação será composta da seguinte forma:

AVALIAÇÃO:

60% - Prática da aula.

40% - Participação, assiduidade, pontualidade, interesse, argumentar e discutir.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

Dando sequência, encontramos a metodologia, que acredito ser os modos e estratégia que o professor buscou ou busca para aplicar e trabalhar os conteúdos propostos com as turmas de Dança. Neste plano de ensino, a metodologia está dividida em duas partes: uma está descrita como método de trabalho independente, e a outra como método de elaboração conjunta. Isto já propõe que o professor da disciplina se utiliza de estratégias que individualizam o aluno, buscando alguma autonomia do discente na prática da dança. A outra metodologia visa a uma integração entre os jovens, construindo as ideias de comunidade e cooperação, que devem ser trabalhadas pela dança, conforme está proposto nos PCNs da Educação Física e das Artes, assim como na Base Nacional Comum Curricular, nas Linguagens. Como anunciei anteriormente, nos três planos de ensino (2013 – 2015 – 2019), a metodologia é a mesma.

Na primeira parte, o método de trabalho independente está posto da seguinte maneira:

Método de trabalho independente: consiste em tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos resolvam de modo relativamente independente e criativo. Importante que o aluno com sua atividade mental. Utiliza: tarefa preparatória, tarefa de assimilação do conteúdo ou tarefa de elaboração pessoal.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

Neste primeiro trecho da metodologia, está definido que o principal norteador das atividades será o professor, que deverá “dirigir e orientar as tarefas”, e os alunos devem ser capazes de executá-las de forma criativa e independente. As tarefas, entretanto, não estão explicitadas de forma compreensível para mim; consta que são utilizadas “tarefas preparatórias de assimilação do conteúdo ou tarefa de elaboração pessoal”.

Na segunda parte da metodologia, lê-se:

Método de elaboração conjunta: interação ativa entre o professor e os alunos, visando à obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como à fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos. Utiliza a conversação didática ou aula dialogada (pergunta que estimula o raciocínio até chegar à resposta, tanto do aluno quanto do professor): obter resposta pensada sobre as causas de determinados fenômenos e acontecimentos, reconhecimento de relações entre as coisas e acontecimentos, a avaliação crítica de uma situação, a busca de novos caminhos de solução de problemas.

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

O início do método sugere que, na elaboração conjunta, há uma dinâmica de interação “ativa” entre o professor e os alunos, com o objetivo de trocar experiências e compartilhar saberes e/ou conhecimentos. Propõe-se que, nesta situação, o diálogo seja peça-chave na construção de narrativas críticas acerca do que, para mim, parecem ser questões sociais, quando são mencionados “fenômenos e acontecimentos, reconhecimento de relações entre as coisas e acontecimentos, a avaliação crítica de uma situação, a busca de novos caminhos de solução de problemas”. Isso me leva a refletir sobre as Danças Urbanas como veículo de expressão corporal e social nas periferias de

Nova York na década de 1970, pensando nos objetivos traçados na BNCC das Linguagens e nos PCNs da Educação Física, segundo os quais, “os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo, assim, plena e responsavelmente sua cidadania” (BRASIL, 1998, p. 71). O professor, nesse caso, deverá ser um mediador, capaz de ouvir e compreender as necessidades de alunos e alunas.

A seguir, apresento o quadro do cronograma das atividades, que consta no plano de ensino de 2013. As siglas/itens representam os trimestres letivos, sendo A o primeiro, B o segundo, e C o terceiro trimestre.

Sigla Item	Sigla Sub-item	Conteúdos	Nº de aulas previstas	Habilidades	Atividades Significativas
A	A1.1	Movimentos axiais(torcer,saltar,explodir,girar e outros que sugiram ação) e movimentos locomotores em dança(caminhar, correr, galopar, saltar, pular, deslizar, saltitar)Níveis(alto, médio e baixo).Espaço pessoal (cinesfera).Trajetórias curvas e retilíneas(espaco geral).Movimentos centrais,periféricos e transversos. Direções. Uso variado das partes do corpo. Estilos de dança com seus passos terminologias, posições e padrões. Tempo musical.	6	Iniciação as técnicas de dança.	Vídeos/ Seminários Datas comemorativas com apresentações Dia da Dança / Dia das Mães / Festa Junina / Dias dos Pais Projeto Voluntariado Juvenil Festivais
	A1.2	Uso articulado das partes do corpo. Relação com o espaço(cinesfera, dimensões, planos, diagonais, formações).Qualidade dos movimentos(peso, leve ou forte, tempo acelerado ou desacelerado, fluência livre ou contida e foco direto ou indireto).Memorização de sequências.	4		
	A1.3	Sequências com início meio e fim. Colocação de sequências no tempo musical. Improvisação simples. Estado de jogo e de presença. Habilidades de copiar de ser copiado de espelhar.	4		
	A1.4	Trabalhos em pares e/ou grupos	6		
	A1.5	Leituras de dança e discussões de sentidos. Relação pessoal e significado. Escolhas coreográficas para comunicar idéias abstratas em dança.Pantomímica, mímica, gesto representativo ou cotidiano e abstração. Sonoridade e significado. Figurino e significado.	7		
	A1.6	Dança no Brasil. Similaridades e diferenças em passos entre alguns estilos de danças. O papel da dança em culturas diferentes. Dança e saúde: cuidados com o corpo	6		
	A1.7	Relações entre dança e teatro. Dança que se use algum padrão ou idéia de outra disciplina ou da experiência cotidiana dos alunos.	4		
A	A1.8	Refinamento técnico em relação ás possibilidades corporais, espaciais, dinâmicas e rítmicas.	4		
	A1.9	Poética pessoal em dança. Elementos do espetáculo e relação com os sentido coreográfico. Dança e temas sociais contemporâneos.	7		
	A1.10	Laboratórios coreográficos	2		
	A1.11	Elementos do espetáculo e sentido coreográfico	3		
	A1.12	Tecnologias para a criação de video- dança e/ou projeções em dança	5		
B	B2.1	Convenção palco platéia	6		
	B2.2	Estruturas coreográficas	8		
	B2.3	Formação do espetáculo	8		
	B2.4	Finalizações coreográficas.	8		
	B2.5	.Ensaios	8		

C	C3.1	Ensaios	10		
	C3.2	Ensaios	10		
	C3.3	Coreografias – Apresentações.	2		

Figura 9 – Quadro do Cronograma de Conteúdos do plano de ensino do da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

O cronograma apresenta os conteúdos abordados em 2013, o número de aulas previstas, as habilidades – resumidas como “iniciação a técnicas de dança” – e as atividades significativas. Pensando que os conteúdos são componentes relevantes na construção do currículo e agem na subjetivação de alunos e alunas (VEIGA-NETO, 2014), é importante destacar alguns trechos que se mostram pertinentes para pensarmos as estratégias de governo destes corpos juvenis.

Chamo atenção, portanto, para estes conteúdos, que denotam visivelmente um cuidado e disciplinamento dos corpos, em quase todos os trimestres, além de uma abordagem com vistas a um trabalho individual e coletivo dos corpos juvenis. Propostas como

tecnologia para a criação de vídeo-dança e/ou projeções em dança
--

Trecho retirado do plano de ensino do ano letivo de 2013.

e também convenção palco-plateia e formação de espetáculos fazem-me enxergar algumas estratégias para atingir outros jovens, que são capturados e convidados a também dançar. Tomazzoni (2009) comenta que estas estratégias midiáticas colaboram na construção de corpos dançantes na sociedade atual, como relatei no início da dissertação, em meu aquecimento. Tais estratégias são utilizadas juntamente com as datas festivas (Dia das Mães/Pais, Festa Junina, entre outras), muito comuns no calendário escolar, que fazem da dança uma poderosa ferramenta no jogo neoliberal para governar os corpos juvenis ali presentes.

Os outros materiais fornecidos pela escola de Canoas são três projetos pedagógicos focados na Dança da escola, referentes aos anos de 2013, 2015 e 2019. É neles que encontro a primeira menção às Danças Urbanas. Os Festivais de Dança, conforme os projetos pedagógicos em questão, acontecem desde 1994 e são coordenados pela professora de Dança da escola e pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM). No histórico dos projetos, consta que a dança está representada há mais de 40 anos na instituição de ensino como atividade curricular e que atualmente 250 estudantes frequentam as aulas semanalmente, o que, segundo o projeto, gera “a necessidade de eventos que venham ao encontro desta demanda”. Em 2015 e 2013, eram 282 alunos participantes do grupo de dança da escola, sendo possível perceber que houve uma diminuição nesse número.

Diversos gêneros de dança encontram-se presentes no Festival, entre eles, *ballet*, *jazz*, estilo livre e *hip-hop*. Entretanto, dos dez grupos de dança da escola (nomeados e divididos por: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10), somente um não é de danças urbanas, ou *hip-hop*, como nomeiam. Isso causa estranhamento, pois não encontrei menções diretas às Danças Urbanas no plano de ensino da disciplina de Educação Física, entretanto, no projeto pedagógico, elas se fazem presentes com intensidade, como apresentarei mais à frente. Organizados com introdução, histórico, justificativa, solução, público-alvo, divulgação, retorno, investimento e imagens, os projetos dos anos letivos de 2013 e 2015 encontram-se escritos da mesma maneira. Algumas mudanças ocorrem no projeto de 2019, com a inclusão de tópicos, como *planilha orçamentária*, *fontes financeiras*, *estimativa de público*, *retorno* e *clipagem*, em uma provável intenção de angariar apoios financeiros para a realização do evento.

O Festival, que sempre ocorreu em três dias, tem participação de escolas e projetos sociais de dança da cidade nos dois primeiros dias, assim como um espetáculo temático realizado pelos alunos da escola anfitriã. O terceiro e último dia é dedicado à cultura *hip-hop*, com uma batalha de *breakdance* e *freestyle*.



Figura 10 – Imagem retirada do projeto pedagógico de 2019.



Figura 11 – Imagem retirada do projeto pedagógico de 2019.

O projeto apresenta uma justificativa, a saber:

JUSTIFICATIVA

Os alunos buscam através da dança, um espaço de criação, interpretação e de oportunidade de comunicação. A dança os motiva a estudar, e faz com que permaneçam na escola. Juntamente com outros grupos criam possibilidades de integração e trocas de experiências.

Trecho retirado do projeto pedagógico da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

A justificativa apresentada acima remete-me aos estudos das culturas juvenis, já discutidos nesta dissertação, quando diz que “juntamente com outros grupos criam possibilidades de integração e trocas de experiências”. Essas possibilidades de integração e trocas de experiências são essenciais na produção das identidades desse grupo e na demarcação de territórios de sociabilidades e práticas coletivas, dando sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos, como dizem Martins e Carrano (2011). Essa justificativa encontra-se em todos os projetos pedagógicos fornecidos pela escola (2013 – 2015 – 2019), fortalecendo a ideia de que é seu ponto principal e norteador. Apesar de nem sempre as Danças Urbanas serem citadas diretamente, este é o estilo dançado por nove das dez turmas de dança da escola, enfatizando ainda mais as noções de governo dos corpos jovens mediante uma cultura juvenil que historicamente está atrelada a produções identitárias e de tribos juvenis.

Nos projetos de 2013 e 2015, havia o tópico *solução* logo após a *justificativa*, algo que não consta no ano letivo de 2019. Este item, que ao meu ver propõe maneiras para que o Festival aconteça, aponta que uma infraestrutura com palco, iluminação e

sonorização criaria um espaço físico adequado para as apresentações de dança, também espetacularizadas, visto que as Danças Urbanas, movimento historicamente vindo das ruas, estariam naquele espaço. Passo a identificar, então, uma estratégia típica da racionalização neoliberal.. No ano de 2019, o Festival já passa a ocorrer em um teatro, localizado no centro da cidade de Canoas, comprovando este deslocamento para uma espetacularização das Danças Urbanas naquela escola.

A segunda opção de solução proposta nos projetos é:

A mostra de grupos convidados de outras escolas de Canoas, que tenham desenvolvido trabalhos em dança durante o ano letivo, dividindo o espaço montado com a comunidade.
--

Trecho retirado dos projetos pedagógicos dos anos letivos de 2013 e 2015.

Isso evidencia, mais uma vez, o enfoque na construção de uma comunidade, de uma tribo, que crie suas identidades.

O público-alvo, outro item do projeto, apresenta quem o projeto quer alcançar com toda essa proposta; em números, coloca uma estimativa, com base nas edições anteriores, de quantas pessoas poderão estar presentes no evento, que geralmente ocorre em novembro a cada ano. Em 2013, a estimativa foi de um público de 1.200 pessoas, aumentando para 1.500 pessoas em 2015. Já em 2019, o público geral passou para somente 1.000 pessoas, devido ao espaço físico do teatro e ao número de lotação máxima. Entre o número de bailarinos, dado que também consta no item do Público-alvo, além do número de alunos da escola que já citei anteriormente, os números de alunos de outras escolas foram 100 em 2013, 150 em 2015 e somente 50 em 2019. A escola explica que, assim como ocorre com o público geral, o espaço do teatro foi responsável pela diminuição no número de participantes de outras escolas, o que, com a venda de ingressos para o público em geral torna o evento seletivo, ou seja, não é qualquer um que poderá ter acesso ao espetáculo.

A *divulgação* dos festivais, tópico seguinte do projeto pedagógico, ocorre por meio de *banners* e faixas, e também via parcerias em canais de mídia, como: jornais, mídia televisiva e redes sociais. Nas redes sociais, a divulgação é dos cartazes, que convidam para o evento falando da temática que será trabalhada no espetáculo organizado

pelos alunos, que em 2019 se chamou “*Conect (Ações)*”. No ano de 2015, ocorreu a produção de um cartaz específico para o dia de Batalhas de *Hip-Hop*, o que não foi realizado nos anos seguintes, nem anteriores. As Batalhas, que acontecem como parte do evento desde o ano de 2010, atualmente são apenas citada nos cartazes, que enfatizam o espetáculo organizado nos dois dias anteriores.

A ideia das Batalhas, segundo a escola, é manter vivo o Movimento *Hip-Hop*, mas também enxergo ações que fazem com que esta cultura colabore com uma educação pautada na competição e na meritocracia, entre outras. São ações que demandam do participante um prévio conhecimento, preparação e cuidados, além de fazerem com que ele se interesse e tenha uma pseudoautonomia de participação, sugerindo que utilize o improviso para a composição de movimentos preestabelecidos como sendo das Danças Urbanas. Estas ações põem-me a pensar sobre o que Foucault (2008) reflete do que seria um empresariamento de si, conforme explica Veiga-Neto (1999):

Para que cada um conheça os critérios de escolha e saiba combiná-los para selecionar o que pensa ser melhor ou mais conveniente para si, cada um tem de não só aprender, como também ser alvo de uma grande variedade de estímulos, solicitações, apelos, sugestões, etc. Em suma, cada um torna-se um alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente; e isso se dá num cenário que é também cambiante. (VEIGA-NETO, 1999, p. 15).

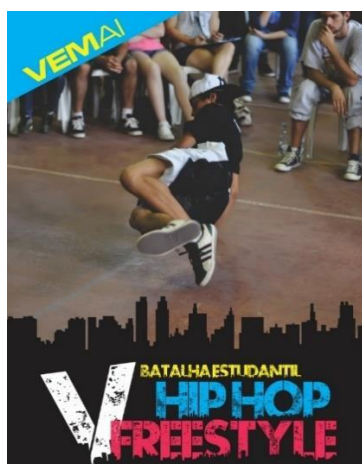


Figura 12 – Cartaz convite para a V Batalha Estudantil *Hip Hop Freestyle* do colégio, em 2015.

Enxergo nestas ações o que acredito serem estratégias de governamento destes corpos juvenis, em uma lógica de produção do sujeito deste tempo neoliberal. Um sujeito que anseia por ser visto e que deve, acima de tudo, estar preparado para o mercado de

trabalho, disciplinado e controlado – sujeito este que abordarei com mais intensidade no próximo capítulo.

7 GOVERNANDO JOVENS PELA DANÇA

Iniciei esta dissertação falando de aquecimento e da maneira pela qual, na prática da dança, ele se mostra eficaz para o desempenho dos movimentos. Estes movimentos devem traduzir o que foi ensaiado ou, pelo menos, refletido, sentido pelo bailarino que os desenvolve. Partir para este momento pode gerar certa ansiedade, nervosismo, mas penso que o nervosismo é natural e é fruto da importância que se dá ao que está prestes a acontecer.

Como já relatei, em meu aquecimento, meus materiais de análise foram compostos por projetos pedagógicos da escola e planos de aulas, que incorporei no andamento desta pesquisa. Articulei-os com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serviram para pensar sobre a estratégia de governamento dos corpos juvenis no currículo escolar.

Em meu projeto de pesquisa, o ensaio de análise foi em cima de alguns *posts* retirados de redes sociais de páginas dos grupos de dança em Canoas, para mostrar de que forma as Danças Urbanas se configuravam como estratégia de governamento daqueles corpos juvenis. Percebo como a construção de uma dissertação pode levar-nos a mudar os caminhos, fazendo-nos ver com mais objetividade o que buscamos analisar. Os planos de ensino e o projeto pedagógico, que no caso foi o Festival de Dança anual organizado pela escola e alunos, são os documentos que norteiam os trabalhos de dança daquela escola. Eles me fizeram perceber e refletir que ocorrem ações de mecanismos do biopoder naqueles jovens que ali se encontram e que há uma lógica neoliberalista de produção de sujeitos, ou seja, os sujeitos devem, por si sós, ser responsáveis por suas condutas.

Sabemos que o biopoder promove a vida ou a desautoriza, permitindo a morte, ao contrário do que ocorria na era do poder soberano (FOUCAULT, 2008). Na era do biopoder, os aspectos corporais da vida, habitação, desejos, cuidados com o corpo, a assistência à infância e a educação tornam-se importantes pontos deste mecanismo.

O biopoder é capaz de acessar o corpo porque funciona através de normas em vez de leis, porque é internalizado por sujeitos em vez de exercido de cima mediante atos ou ameaças de violência, e porque está disperso por toda a sociedade em vez de localizado em um único indivíduo ou organismo do governo. (TAYLOR, 2011, p. 61).

Percebe-se a necessidade de colaborar na construção de sujeitos inteligentes, saudáveis e responsáveis, tão marcados nos PCNs e na BNCC, quando dizem que os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo. Dessa forma, os jovens exerceriam plena e responsabilmente sua cidadania por intermédio dos conteúdos específicos de Dança (BRASIL, 1998).

Após ler os arquivos e transcrever cada trecho, já arriscando uma prévia análise do que via, entendi que possivelmente todas as estratégias de governo destes corpos juvenis se configuram em ações biopolíticas e na manutenção de uma produção de sujeitos da lógica neoliberal. Sendo assim, busquei retomar a leitura dos materiais e, em várias passagens, pude enxergar essas ações. Em alguns momentos, interpretei que as estratégias correspondiam a mais de uma ação.

Veiga-Neto (1999) escreve que a lógica neoliberal funciona como uma condição de possibilidade para o que ele chama de “governo dos sujeitos”. Existiria um sujeito-cliente, a quem são oferecidas infinitas oportunidades de “escolhas, aquisição, participação e consumo” (VEIGA-NETO, 1999, p.16). Se trouxermos para esta reflexão o conceito de Freitas (2013), que utilizei para caracterizar os corpos juvenis desta pesquisa como um sujeito jovem que passa a possuir direitos e desejos de consumo, poderemos perceber como as Danças Urbanas, naquele contexto escolar, vêm funcionando como uma ação para atrair os jovens para aquele ambiente.

O Festival anual, por exemplo, que tem entre seus objetivos construir uma comunidade da dança e que conta com divulgação na mídia escrita, como os jornais da cidade, e principalmente nas redes sociais, veículo totalmente disseminado em nosso tempo e muito utilizado pelos jovens, deixa evidente, para mim, que uma de suas ações é atrair outros jovens. O Festival, contando com a participação de outros grupos de dança

escolar, coloca nos seus documentos o quão é importante essa ação para a integração e troca de experiências, podendo gerar o interesse de outros jovens pela prática da dança.

Penso, com isso, que as Danças Urbanas têm uma forte relevância na estratégia de atingir esses jovens mediante o conceito de performatividade. Ball (2002, p. 4) explica que

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Nos documentos que compõem o material de análise fornecido pela escola, as Danças Urbanas – ou o Movimento *Hip-Hop* – são mencionadas somente no projeto pedagógico. Entretanto, são maioria absoluta no estilo praticado pelos jovens daquela escola, pois como foi relatado anteriormente, é o estilo dançado entre nove das dez turmas dançantes da escola. Sabendo que a criação coreográfica e a produção do Festival são de responsabilidade também dos alunos, acredito que as Danças Urbanas foram naturalizadas como a “dança” daquele lugar. Esse movimento é fortemente difundido no terceiro dia do Festival de dança da escola, voltado especificamente para as Danças Urbanas e para a juventude. Por haver um dia totalmente voltado a elas, isso evidencia uma procura por este tipo de evento naquela instituição.

Reproduzindo em seu ginásio as batalhas que ocorriam nas ruas de Nova York, em uma competição na qual é possível a participação de qualquer aluno de escolas canoenses, escolhendo-se os melhores dançarinos, percebo que a escola acaba por produzir uma maneira, uma norma, de ser e de movimentar-se nas Danças Urbanas que ali se praticam. Isso me leva a concluir que a competição possivelmente funcionaria como uma tecnologia de governo. Utilizando-me de Veiga-Neto (1999) quando escreve que, “para pertencer a um grupo e para torná-lo atuante/efetivo, é preciso que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações segundo modelos apropriados e aprovados pelos demais do grupo”, enxergo estas ações acontecendo nas batalhas. Estão ali, criando e validando, junto a jovens daquela e de outras escolas, seus códigos de movimento e conduta de participação.

Ancorada em uma lógica do governmentismo neoliberal, a Dança é utilizada como performatividade, mediante apresentações, competições de dança, batalhas de *freestyle* com renomados bailarinos urbanos que executam o papel de jurados e têm a incumbência de escolher os melhores, como dito anteriormente, para regular os corpos juvenis que se encontram naquela escola e servem como medidas de produtividade. Essas ações podem ser observadas também nos métodos avaliativos do terceiro trimestre do plano de ensino de 2013:

Coreografias – Apresentações – Formação de Espetáculo

Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Educação Física do ano letivo de 2013.

Construídas socialmente por um movimento que abordava jovens, as Danças Urbanas trazem consigo códigos de vestimenta e conduta, também possibilitando maneiras econômicas de fazer com que esses jovens se sintam incluídos na sociedade deste tempo; na cidade de Canoas, tornam-se uma maneira de capturar os jovens do nosso tempo. Como diz Garbin (2003, p. 124), “a identidade também é fabricada com roupas, modos de andar, gestos corporais etc.”, e essa identidade “jovem” característica das Danças Urbanas acaba por gerar a aproximação dos jovens escolares, atraindo-os para dançar. Além de metodologias de trabalho que se utilizam da criação de vídeos e projeções de dança, as redes sociais são utilizadas para tornar público o evento e enviar convites ao público em geral, o que faz com que tudo isso esteja mais próximo do que chamamos de culturas juvenis.

Dutra (2012), em sua dissertação, intitulada “*Passe na UFGRS*”: *O imperativo da aprovação veiculado em materiais midiáticos de cursinhos pré-vestibulares*, reflete sobre a forma de operação das mídias digitais no processo de captura de jovens. Mesmo não possuindo o mesmo objeto de estudo deste trabalho, a autora diz que “a mídia veicula discursos que constituem o sujeito como responsável por aquilo que faz ou deixa de fazer.” (DUTRA, 2012, p. 63). Saraiva (2006) acrescenta que “a internet vem promovendo mudanças nas mais diversas áreas da vida humana, tendo em vista a ampla gama de usos que já foram estabelecidos e que não param de crescer.” (SARAIVA, 2006, p. 21). Isso torna relevante, ainda que momentâneo, o fato de vídeos serem utilizados no plano de ensino e de que o Festival de dança organizado pela professora e, principalmente,

pelos discentes tenha nas redes sociais o seu maior veículo de propaganda – mais um ponto característico da performatividade.

Além da performatividade, que ao meu ver se encontra sempre presente nessas ações, as Danças Urbanas escolares parecem estratégias para a construção e manutenção do sujeito deste tempo neoliberal, como já explicitado. Vejamos:

Aluno experimente o próprio corpo e teste seus limites usando-o com inteligência, autonomia e responsabilidade.

Resolver problemas estabelecendo conexões entre dança aspectos históricos e culturais, corpo e saúde.

Os alunos buscam através da dança, um espaço de criação, interpretação e de oportunidades de comunicação.

Juntamente com outros grupos criam possibilidades de integração e trocas de experiências.

Esses excertos levam-me a pensar que as Danças Urbanas escolares agenciam o sujeito deste tempo, que é conduzido a fazer de si a própria empresa.

O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 17).

Se a característica da racionalidade neoliberal é a concorrência como norma de conduta, é marca do sujeito neoliberal possuir a iniciativa, sendo proativo. Faz-se necessário sempre investir em si mesmo, ser responsável, ser saudável, cuidando do corpo e da mente. Em se tratando das Danças Urbanas, nos trechos colocados anteriormente, esse agenciamento é visível por meio de um currículo pautado pela busca de sujeitos criativos, que estejam capacitados e possuam a liberdade de criar e interpretar sua dança

e seus corpos. Sujeitos capazes de cuidar do corpo e de fazê-lo apto para os movimentos que serão cobrados. Sujeitos que resolvam problemas, estabelecendo conexões com a dança, e que estejam inseridos em uma comunidade que dança e troca experiências, criando seus códigos de condutas e validação: “cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que devia valorizar-se”. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 201).

Esse sujeito do neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2014), é produto da biopolítica. Assim como utilizei Ó (2011) para pensar o currículo escolar anteriormente e todo o esquema produzido para moldar e disciplinar esses corpos juvenis, a partir de suas inspirações na governamentalidade e na biopolítica dos corpos, é nestas passagens do plano de ensino, e precisamente nos conteúdos abordados, que encontro estratégias para governo dos corpos juvenis, o que desencadeará um governo de si e dos demais que estiverem sob seu alcance.

Desenvolvimento da capacidade de movimentos, assim como resolver problemas estabelecendo conexões entre dança aspectos históricos e culturais, corpo e saúde.

Como discorri em outro momento, o biopoder é capaz de acessar o corpo, funcionando como normas, que são internalizadas pelo sujeito e estão por toda a sociedade (TAYLOR, 2018). Assim, é necessário que essas normas, a partir dos conteúdos curriculares, busquem o “adestramento” de corpos dançantes e neles se multipliquem, propagando-se na sociedade e sendo absorvidas pela cultura juvenil por meio de festivais, encontros ou vídeos. Encontro no plano de ensino:

Estudo do processo de criação, apreciação e contextualização dos elementos do movimento e das relações em dança

Com isso, penso que estes jovens passam a reproduzir e regular o comportamento dos demais e os movimentos dançados.

Foucault (2008), em *Segurança, território e população*, diz que a disciplina pode ser um dos níveis em que o biopoder funciona. Em um destes níveis, já sabemos que se encontra a escola, que visa aos corpos individuais, na medida em que trabalha meios de cuidar do corpo, de conectá-lo com aspectos históricos e culturais do movimento, mais especificamente, no nosso caso, com as Danças Urbanas. Portanto, os conteúdos trazem a preocupação de manter corpos dançantes, para que esses jovens se conscientizem da importância da manutenção de corpos saudáveis e de que só assim serão capazes de executar a dança com maestria e ou permanecerão por mais tempo exercendo aquilo que tanto apreciam. Tudo isso concretiza a ideia de tornar a vida destes jovens mais longa e próspera, no sentido de servir a um jogo econômico que necessita manter e preservar esta vida a todo custo.

Outra estratégia de governo constitui-se na utilização das Danças Urbanas para manter os jovens naquele ambiente de escolarização. No projeto pedagógico, é posto que a “Dança é o que os motiva a estudar e permanecer na escola”, ou seja, como se fosse um moeda de troca, a dança é utilizada como permuta: estudo em troca de dança, ou vice-versa. Assim funciona uma das estratégias de governo destes corpos:

De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores, profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro lado, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho dessas várias agências. (VEIGA-NETO, 1999, p. 17).

Enxergo, nessa prática que chamei de permuta, as formas de negociação citadas por Veiga-Neto (1999), que possuem em sua essência um meio de fazer com que seja realizado aquilo que o biopoder, como manutenção da vida, deseja; neste caso, as Danças Urbanas são utilizadas como modo de manter o interesse da juventude nas normas da escola. Nessas negociações, é possível que, mediante metodologias de trabalho individual, trabalhos de elaboração conjunta, estudos dos movimentos dançados e integração com demais grupos, estes jovens sejam capazes de conduzir e ser conduzidos. Tudo isso são estratégias que produzem estes sujeitos da Contemporaneidade, múltiplos e diversos, em constante mudança, sendo preparados para validar o que é certo ou errado nas comunidades em que estiverem inseridos.

Portanto, como estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) da área das0 Linguagens, onde diz que a dança é produzida pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante processos cognitivos e de experiências corporais, a escola propõe, em seus planos de ensino, formas de trabalho que envolvam a elaboração conjunta, integrando seus jovens. Também diálogos entre os pares, assim como entre os jovens e professores, buscam narrativas críticas sobre questões da sociedade. Esses discursos produzem os jovens escolares pertencentes a essa comunidade, que se utiliza das Danças Urbanas, em sua maioria, como representação de si.

A participação de outros grupos escolares só fomenta mais essa noção de que todos fazem parte da mesma cena e estão comprometidos em difundir a mesma ideia. Esse argumento encontra-se muito forte na passagem da justificativa do projeto pedagógico do Festival:

Os alunos buscam através da dança, um espaço de criação, interpretação e de oportunidades de comunicação

Ou seja, buscam espaços onde possam criar identidades e, assim, formar suas comunidades. Sendo eles mesmos formadores de responsabilidades, como apresenta Veiga-Neto (1999, p. 29) ao citar Burchell (1999), “isso pode ser descrito como uma nova forma de responsabilização, que corresponde às novas formas nas quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem a si mesmos”, o que fortalece mais a ideia do sujeito neoliberal.

Outra estratégia que enxergo com intensidade é a ideia de pertencimento. A construção de um evento pelos próprios alunos dançarinos e a participação de outros grupos de dança escolar, que

Divide[m] o espaço montado com a comunidade

Metodologia de trabalho conjunta

Metodologia de trabalho em grupo que visa integração entre os jovens

Estas são algumas das estratégias que parecem proporcionar um sentimento de pertencimento a um grupo por meio da dança. Além de critérios de avaliação que pautam um prévio conhecimento dos alunos na área da Dança, o que interpreto como sendo das Danças Urbanas, a construção de memoriais e diários, e os próprios vídeos mencionados na estratégia para atingir outros jovens, denunciam o convite e uma ação em prol de uma representatividade da cultura juvenil para os sujeitos jovens e escolares. Portanto, acredito que uma das primeiras estratégias lançada pela escola e currículos escolares para um governo de corpos juvenis no currículo escolar seria despertar nos jovens a sensação e o desejo de pertencimento. O sentimento de pertencimento, segundo Garbin (2001), é característica da condição de juventude, ao mesmo tempo que é condição do sujeito do neoliberalismo.

Acredito, portanto, que todas as estratégias de governo desses corpos juvenis se configuram em ações biopolíticas e buscam manter uma produção de sujeitos a partir da lógica neoliberal. Sendo essas características da racionalidade neoliberal, a competição como norma de conduta, e uma das marcas dos sujeitos neoliberais a iniciativa, ser pró-ativo. É preciso investir sempre em si mesmo, ser responsável, ter saúde, cuidar do corpo e da mente. No caso das Danças Urbanas, nos trechos dos planos de ensino e do projeto pedagógico mencionados anteriormente, essa agência é visível por meio de um currículo pautado na busca por sujeitos criativos, que são formados e têm liberdade para criar e interpretar sua dança.

Como um jovem que passa a ter direitos e desejos de consumo, podemos perceber como a escola faz uso das Danças Urbanas, naquele contexto escolar, como uma ação de atração de jovens para aquele ambiente. Outra estratégia de governo consiste em usar as Danças Urbanas para manter os jovens naquele ambiente escolar. Nesse caso, as Danças Urbanas são utilizadas como forma de manter o interesse dos jovens pelas regras da escola. Nessas negociações, é possível que, por meio de metodologias de trabalho individuais, trabalhos de elaboração conjunta, estudos dos movimentos dançados e integração com outros grupos, esses jovens consigam conduzir e ser conduzidos. Todas essas são estratégias que produzem esses sujeitos da Contemporaneidade, múltiplos e diversos, em constante mudança, preparados para validar o que é certo ou errado nas comunidades em que estão inseridos.

Em vista disso, concluo que uma escola de Educação Básica, da rede estadual do município de Canoas/RS, lança mão das Danças Urbanas, por serem parte da cultura juvenil marcada pela performatividade e concorrência da lógica neoliberal, como estratégia biopolítica de governo dos corpos juvenis que habitam a escola, através da inserção dessas danças no currículo escolar das aulas de Educação Física e da promoção de um festival anual de danças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação me propus a colocar em pauta as Danças Urbanas e o Currículo Escolar, temas que são de grande valia para mim, diante de todo meu trajeto profissional e acadêmico. Percebi durante a pesquisa o quanto se torna difícil em alguns momentos, nos separarmos do papel de profissional e de pesquisador da área. Entretanto, acredito na importância de termos a Dança Urbana Escolar como foco da ciência.

Como verbalizei ao longo da escrita deste trabalho, a dança, seja ela Urbana ou de qualquer outro estilo, está dentro do ambiente escolar. Mesmo ocupando espaços extracurriculares, elas possuem a função de educar, e devem ser contempladas com seriedade e notoriedade dentro da escola. Devemos compreender o direito que nossos alunos e alunas possuem, de ter acesso a esta linguagem corporal, e não deixarmos que isto seja possibilidade somente de alguns que possam pagar por ela. A democratização deste acesso se inicia no espaço escolar, e é por isso que enfatizo a importância dela dentro da instituição.

Em comparação há alguns anos onde havia poucas produções científicas e acadêmicas, as Danças Urbanas atualmente têm sido foco de muitas pesquisas dentro da Educação Física e das Artes, sendo em sua maioria, pesquisas que possuem foco na sua historicidade. Entretanto, sua ligação com outras áreas é possível e imprescindível para que possamos analisar e refletir suas diversas formas de interação com a sociedade. Essa curiosidade me levou a articular as Danças Urbanas e o currículo escolar com os conceitos de governamentalidade, governo e biopolítica, em uma perspectiva dos Estudos Foucaultianos. Além da minha percepção de vê-la sempre atrelada aos jovens, que me trouxe sua vinculação ao conceito de culturas juvenis.

Os resultados me permitiram muitas reflexões sobre a minha própria prática profissional. Ao mesmo tempo que, como uma professora que busca lutar contra as amarras do neoliberalismo, e suas condutas de meritocracia, percebi o quanto continuava, através de minhas ações profissionais, alimentando essa lógica e reproduzindo isso junto aos meus alunos dançantes. E neste sentido, acredito ser fundamental a aliança do professor-pesquisador, para que possamos trazer cada vez mais reflexões que possam impactar nosso dia a dia, e que nos faça tomar decisões cada vez mais conscientes dos nossos objetivos, ao iniciarmos uma aula.

Por fim, anseio que as pesquisas que relacionem as Danças Urbanas e suas diversas maneiras de atuação social, sejam cada vez mais presentes. E que os profissionais da área busquem trazê-la consigo dentro de sua vida acadêmica. As Danças Urbanas merecem adentrar os campos científicos cada vez mais!

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. *Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade*. In: Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 4.

BARRETO, Silvia Gonçalves Paes. *Hip-hop na Região Metropolitana de Recife*. 2004. 188 fl. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BAZZICALUPO, Laura. *Biopolítica: um mapa conceitual*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2017. p. 9, 41.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. p. 08, 11, 193, 231,

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Artes / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF. 1997^a. p.11, 17,23, 37.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, p. 04, 06, 14, 17-18, 37, 39-40. 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, p. 71, 73. 1998.

BUJES, Maria Isabel. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. Revista Brasileira de Educação, n. 21, set-dez, p. 17.

BURCHELL, Graham. *Liberal government and techniques of the self*. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas & ROSE, Nikolas (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.19-36. *apud* VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e*

governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: COLÓQUIO FOUCAULT, novembro, 1999, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Anais**. Rio de Janeiro, 1999. p. 02, 15-17. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em 14 de out. 2019.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. Secretaria da Cultura. Canoas, RS, 2011.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 45, jan./abr. 2011.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte. Autêntica, 2016. p. 151, 190.

CHULTZ, Gabriela Maffazzoni. *Coreografando em Larga Escala: corpo social, corpo dançante*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. p. 30.

COLETIVO DE AUTORES . *Metodologia do ensino da educação física*. 1ed. rev. São Paulo: Cortez; 1992.

COLOMBERO, Rose Mary. *Danças Urbanas: Uma história a ser narrada*. São Paulo: FEUSP, 2011. p. 02.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova razão do mundo: Ensaio sobre o neoliberalismo*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17.

DUTRA, Isabela Correa. “*Passe na UFRGS*”: o imperativo da aprovação veiculado em materiais midiáticos de cursinhos pré-vestibulares. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DUTRA, Isabela Correa. *Infantocracia: Deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal*. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. p. 63, 68.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FIALHO, Vânia Malagutti da Silva. *Hip-Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2003.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. *Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social*. FACOM/FAAP, São Paulo, n° 17, 2007. p. 62.

FOUCAULT, M. Pouvoirs et stratégies. In: FOUCAULT, M. Dits et écrits. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 427. *apud* VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Inclusão e governamentalidade*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100. Disponível em: www.scielo.br

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 6ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 71, 143-144, 311.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Sobre a história da sexualidade*. Rio de Janeiro, RJ. 1994. p. 244.

FREITAS, Leticia Fonseca Richtofen de. *As pedagogias e a constituição de identidades juvenis*. Textura, Canoas, n. 29, set./dez. 2013.

GARBIN, Elisabete Maria. www.identidademusicaisjuvenis.com.br: *um estudo de chats sobre música da internet*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GARBIN, Elisabete Maria; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. *Juventudes Plurais na escola (des)ordenando tempos e espaços na Contemporaneidade*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 31, p. 68, maio/ago. 2013.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. *Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física*. Movimento, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto 2007.

GEREMIAS, Luiz. *A fúria negra ressuscita: as raízes subjetivas do hip-hop brasileiro*. 2006. 156 f.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót. *Educação Física escolar e currículo do estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance*. São Paulo: UNESP, 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

GRISA, Gustavo. *As Lições da Nova York da década de 1970 – A combinação de recessão prolongada, crise financeira das instituições, desleixo e insegurança pode ser fatal para uma cidade*. In: Gazeta do Povo – on line. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/as-licoes-da-nova-york-da-decada-de-1970-0oc0qnwgjtwf8ahi5dhpi20r8>

GUSTSACK, Felipe. *Hip-hop: educabilidades e traços culturais em movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. p. 39, 43.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRGS, 2000; p. 192-213.

MACHADO, Roseli Belmonte. *A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade*. 309f., 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. p. 68.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLI, Antônio Vieira I. *et al.* *Influência dos diferentes tipos de aquecimento no número de repetições nos exercícios resistidos*. Arquivos em Movimento. Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ, Niterói, v. 3, n. 2. 2007.

Ó, Jorge Ramos do. *A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas*. Educação & Realidade, 34(2), 2011.

PAIS, José Machado, (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda. (Coleção Análise Social). In: GARBIN, Elisabete Maria. *Cultur@s juvenis, identid@des e internet: questões atuais*. Rev. Bras. Educ. n.23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200009> Acesso em junho de 2019

PAULINO, Ádria. *As relações étnico-raciais e a lei 10.639/03 no currículo da Educação Física Escolar*. São Leopoldo: UNISINOS, 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Graduação em Educação Física-Licenciatura, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

PAULINO, Ádria; PEREIRA FILHO, Ednaldo. *A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de Educação Física: Estudos de caso em escola municipal de São Leopoldo/RS*. In.: *Identidade!*, São Leopoldo, v.18 n. 3, ed. esp. p. 279-290, 2013.

PEREIRA, Ana Maria; CESÁRIO, Marilene. *A Ginástica nas aulas de Educação Física: O “Aquecimento Corporal” em questão*. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 22, n. 4, p. 641, 4 trim. 2011.

PEREIRA, Angélica Silvana; GARBIN, Elisabete Maria; BASSO, Rita. *A Escola, a rede e a rua – Espaços e tempos juvenis nas tramas do Contemporâneo*. **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, n.2, p. 227-253, jul./dez, 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho. *Dança de rua: lazer e cultura jovem na Restinga*. Porto Alegre: UFRGS, 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

REGUILLO, Rossana. *Las culturas juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para la discusión*. Revista Brasileira de Educação. n. 23, mai/ago. 2003. p. 104.

ROSA, Alexandre Carlos; MONTANDON, Ivana. *Efeitos do aquecimento sobre a amplitude de movimento: uma revisão crítica*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, DF, v. 14, n. 1, p. 103-110, 2006.

ROSE, Trícia. *Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no HIP-HOP*. In: HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRGS, 2000; p. 202.

SANTAIANA, Rochele da Silva. *Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade*. 190f., 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. p. 39

SANTOS, Éderson Costa dos. *Um jeito masculino de dançar: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip-hop*. Porto Alegre: UFRGS, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. p. 43.

SARAIVA, Karla. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. p. 21

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 150

TAYLOR, Dianna (Ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Tradução Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 06.

TERUYA, Teresa Kazuko. *Sobre mídia, educação e Estudos Culturais*. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) *Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares*. Maringá: Eduem, 2009. p. 158.

TOMAZZONI, Airton. *Lições de dança no baile da Pós-modernidade – corpos (des)governados na mídia*. 269f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. p. 09, 172.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n.23. Disponível em: www.scielo.br

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: COLÓQUIO FOUCAULT, novembro, 1999, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Anais**. Rio de Janeiro, 1999. p. 02, 15-17. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em 14 de out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 3, 67, 72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo. In: Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005, p. 01.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. *Educar como arte de governar*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 11. Nº 1, p. 06, 09, Jan/Jun, 2011.

VERAS; Livia Martinez *et al.* *Dança: Resgate e vivências na Educação Física escolar*. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul – CINERGIS. v. 16, n. 1. 2015. p. 79.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil*. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.