

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE BACHARELADO EM DANÇA

Amanda Benfica Mariano

PARA ALÉM DA TÉCNICA: UM OLHAR
CONTEMPORÂNEO PARA O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO
NOS AMBIENTES NÃO-FORMAIS DE DANÇA

UBERLÂNDIA

2021

Amanda Benfica Mariano

PARA ALÉM DA TÉCNICA: UM OLHAR CONTEMPORÂNEO
PARA O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO NOS AMBIENTES
NÃO-FORMAIS DE DANÇA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Molina.

UBERLÂNDIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Curso de Graduação em Dança
 Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34)3230-9514 - www.iarte.ufu.br - codan@demac.ufu.br



ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	Dança				
Defesa de:	Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso - IARTE44083				
Data:	04/11/2021	Hora de início:	20:00	Hora de encerramento:	21:40
Matrícula do Discente:	11711DAN013				
Nome do Discente:	Amanda Benfica Mariano				
Título do Trabalho:	Para além da técnica: um olhar contemporâneo para o ensino de balé clássico nos ambientes não formais de dança				
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				

Reuniu-se em ambiente virtual, através do link <https://us02web.zoom.us/j/82505120466?pwd=UEVBQ09sam1na3YzUWN0TGJWVTFQdz09>, a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Dança, assim composta: Prof. Alexandre José Molina, orientador da candidata; Profª. Daniella de Aguiar (IARTE/UFU) e Profª. Cláudia Góes Müller (IARTE/UFU).

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir o(a) senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre José Molina, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 21:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Claudia Goes Muller, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 21:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,

04/11/2021 22:06

SEI/UFU - 3138189 - Ata de Defesa - Graduação



§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniella de Aguiar, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 21:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3138189** e o código CRC **2611AA10**.

Referência: Processo nº 23117.072296/2021-91

SEI nº 3138189

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a todos os meus mestres e mestras, que em algum momento foram meus professores e me auxiliaram na minha trajetória artística. Vocês foram essenciais para dar luz à minha dança, e me inspiram todos os dias a dar o meu melhor enquanto educadora. Levo um pedacinho de cada um de vocês aqui comigo, por me ensinarem não só a dançar, mas a alçar meu próprio vôo.

Agradeço às minhas alunas, que me ensinam todos os dias, a cada aula. Vocês são um dos motivos que alimentam meu desejo constante de aprender e refletir sobre dança. Vocês me mostram a beleza que há na troca, no encontro e na individualidade de cada uma. Que vocês continuem brilhando e trilhando esse lindo caminho da arte.

Agradeço à toda a equipe do Uai Q Dança, em especial à Fernanda Bevilaqua; graças a vocês pude dar corpo à esta pesquisa, vivenciando em primeira mão a potência de um ensino de dança afetuoso, saudável e humano, que rege as aulas nesse estúdio tão querido e especial. Obrigada por serem o exemplo vivo de tudo aquilo que acredito sobre a educação através da dança.

Agradeço, também, às minhas colegas-irmãs Bea, Debinha, Ceci, Lô e Fê, por estarem junto, me dando força, apoio e suporte, e tornando a minha caminhada mais leve e feliz. Agradeço à minha família, por me apoiarem durante todo o processo, contribuindo para que fosse possível viver e respirar minha arte. Obrigada Tia Rô, Aninha e Marcos por todo cuidado, apoio e suporte; obrigada Gabi, Lee, e Rodrigo pela presença, cuidado, escuta e amor, e à todos aqueles que de algum modo contribuíram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão sobre o ensino de balé clássico nos ambientes não-formais de dança. A partir de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa parte de minhas próprias experiências como educadora e aluna em estúdios de dança de duas cidades mineiras, Araxá e Uberlândia, problematizando o ensino de balé clássico na contemporaneidade. Compreendendo a relevância de um ensino de dança humanizado, que gere experiências que contribuam na formação dos alunos enquanto sujeitos críticos e criativos, aproximo-me de pensamentos contemporâneos sobre dança e educação para repensar as possibilidades do ensino da técnica do balé clássico nos ambientes não-formais, refletindo sobre padrões e heranças que tendem a se repetir ainda hoje.

Palavras-chave: Dança. Ensino de dança. Balé clássico. Dança contemporânea. Estúdios de dança.

ABSTRACT

The present thesis proposes a reflection on classical ballet teaching in non-formal dance environments. From a qualitative approach, this research starts from my own experiences as educator and student in dance studios in two cities of Minas Gerais, Araxá and Uberlândia, problematizing the teaching of classical ballet in contemporary times. Understanding the relevance of humanized dance education, which generates experiences that contribute to the formation of students as critical and creative subjects. I come up with contemporary thoughts about dance and education to rethink the possibilities of teaching classical ballet techniques and dance in non- formal, reflecting on patterns and heritages that tend to be repeated even today.

Keywords: Dance. Dance teaching. Classical ballet. Contemporary dance. Dance Studies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAPÍTULO I: TÉCNICA, HERANÇAS E PADRÕES NO ENSINO DE DANÇA	13
2.1 Técnica	13
2.1.1 O balé clássico	18
2.1.2 Heranças e padrões no ensino de técnicas de dança	21
3. CAPÍTULO II: DANÇA CONTEMPORÂNEA	27
3.1 O que é ser contemporâneo?	27
3.2 Dança contemporânea	31
3.3 Sobre corpo, dança e ensino	38
4. CAPÍTULO III: O ENSINO DE DANÇA NOS AMBIENTES NÃO-FORMAIS E A CONTEMPORANEIDADE	46
4.1 O ensino de dança e a contemporaneidade	46
4.2 Possíveis caminhos para (re)pensar o ensino de dança	55
4.3 Uma não conclusão	64
Referências	68

1. Introdução

Para iniciar esta pesquisa me parece essencial começar situando de onde venho e o caminho até aqui, onde me encontro refletindo e problematizando dança. Sou mineira, natural de Betim; morei em Belo Horizonte até meus dez anos de idade, e em seguida me mudei para o interior: uma cidadezinha pequena e aconchegante chamada Araxá. Por causa de uma prima – Leticia – que dançava há algum tempo, acabei me encantando pela dança e, pouco tempo depois, lá estava minha mãe fazendo minha matrícula nas aulas de *jazz dance* infantil do Cak Centro de Danças. E foi aí que minha história na arte começou.

Minha primeira professora de *jazz dance* foi Polyana Ribeiro, que me deu aula durante os meus dois primeiros anos de dança, e foi essencial para me apresentar os caminhos iniciais de minhas experiências artísticas no movimento. Comecei a ter o desejo de dançar cada vez mais, então continuei me dedicando ao *jazz*, e alguns anos depois recebi um convite para integrar a Companhia – o grupo de nível avançado do estúdio. Um dos combinados da Companhia era participar - além das aulas de *jazz dance* - das aulas de balé clássico. Sendo assim, eu participava, mas participava com certo receio e constrangimento, pois tinha muita dificuldade. O balé, sendo uma técnica rigorosamente sistematizada, traz padrões e códigos corporais bem específicos. Linhas *en dehors*¹, flexibilidade e leveza são alguns pontos característicos de trabalho dessa técnica; e eu, era nada flexível, com muita dificuldade no trabalho de rotação externa nos membros inferiores, e ainda executava os movimentos com bastante força, como fazia no *jazz*. Ou seja: não tinha praticamente nada a meu favor. A sensação era a de tentar vestir uma roupa que não cabia em mim, que não se adaptava à minha estrutura corporal. Minha professora, Raíra Paiva, me ajudou muito e me incentivou a continuar. Então eu continuei, e a arte foi ganhando um espaço cada vez mais importante na minha rotina.

Cada ano eu dançava mais e mais: em 2015, além das práticas de *jazz dance* e balé clássico, comecei a fazer aulas de danças urbanas com o professor Rogger Santiago. Minha mãe me apoiava e investia nas aulas de dança, porém, num certo momento, a situação

¹ En dehors: termo francês que significa “para fora”. É uma das bases da técnica da dança clássica, que indica a rotação externa de pernas e pés, e também a orientação de alguns passos, como as piruetas, por exemplo. (PETITE DANSE, disponível em: <<https://petitedanse.com.br/8-curiosidades-sobre-o-en-dehors-que-voce-precisa-saber/>>)

financeira se complicou... Mas, algo que nós duas sabíamos é que abandonar a dança não seria uma opção. Então, comecei a auxiliar nas aulas de dança infantil do estúdio e, em troca, eu continuaria praticando as técnicas que eu estudava. Em 2015, a diretora do estúdio (Polyana Ribeiro) decidiu me contratar formalmente. Lá estava eu, aos 16 anos, de carteira assinada trabalhando com dança. Eu era monitora, acompanhava as aulas e auxiliava as professoras e as alunas nos exercícios de *jazz* e balé infantil, sendo esta a minha primeira experiência com o ensino de dança.

O final do ensino médio foi chegando e eu me deparei com a grande questão que a maioria dos estudantes se depara nessa fase: e agora? O que eu quero estudar? Tive dois encontros especiais que me trouxeram onde estou hoje, e que foram responsáveis pela minha escolha ao estudar dança. O primeiro deles foi com Cláudia Müller². Tive a sorte de um dia estar no local e hora certos para receber uma entrega de dança contemporânea no meio de um ensaio de balé, a partir do seu trabalho “Dança contemporânea em domicílio”³. Que sorte! Tive contato com algo que fez meu coração palpitar mais forte, e lembro que pensei comigo mesma: “é isso que eu quero fazer!”. Fiquei tocada pelo modo como ela dançava e pela forma sensível e inesperada de compartilhar sua dança. Ela se apresentou e contou que era professora do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia. Desde então, eu nunca mais esqueci essa grande artista. O segundo encontro foi com minha atual colega de trabalho, amiga e parceira de dança: Isabela Palhares. Eu a conheci quando entrei no Cak Centro de Danças – ela também dançava lá e, inclusive, era integrante da Companhia. Eu, desde pequenina, já admirava sua dança. Isabela criou dois trabalhos para o estúdio onde eu dancei, e um deles foi em 2016, exatamente quando eu estava finalizando o ensino médio. Ela comentou que era aluna do Curso de Dança da UFU, e eu então pedi que ela me contasse mais sobre a graduação. Inclusive, descobri que ela era aluna de Cláudia Müller – que, como dito anteriormente, atua como docente no Curso. Fiquei entusiasmada, e então pensei comigo mesma: “por que não?!”.

Assim, em 2017, ingressei no Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia. Ao entrar para a graduação tive certo “choque de realidade”, pois

² Cláudia Müller é artista-etc com projetos desenvolvidos em dança, performance e vídeo. Doutora e Mestre em Artes pela UERJ (2012). Professora do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Disponível em: <<https://www.claudiamuller.com/biografia/#bio-1>>

³ Disponível em: <<https://www.claudiamuller.com/danca-contemporanea-em-domicilio-2005/8h'=0>>

percebi que há muito mais na dança do que só técnica e repetição de passos. Ali era um espaço de formação profissional em dança, onde compreendi nas disciplinas a riqueza de conteúdo que há para além da técnica, e isso só confirmou que uma formação não seria efetiva apenas com passos perfeitamente executados - muito pelo contrário! Vi que minha bagagem na dança era especificamente técnica, e que muito pouco eu sabia sobre corpo, sobre arte em geral, e até mesmo sobre dança, pois tudo que eu sabia era decorar e reproduzir passos. Tive várias experiências antes da graduação, mas em todas elas estive numa postura mais passiva, onde eu apenas reproduzia algo que via/escutava de meus professores de dança. Fui percebendo que até então eu carregava um pensamento ainda muito fechado sobre dança, e que, desde que entrei para a Graduação (em Dança, na UFU) este (meu pensamento) começou - e continua - a se ampliar, a partir das minhas experiências enquanto discente.

Em 2018, comecei a dar aulas de balé clássico no Studio Uai Q Dança – onde atuo como educadora até hoje. Lá tive a oportunidade de conhecer um trabalho com dança bem peculiar, onde o ensino preza por três principais pilares: corpo, movimento e criação. Fiquei encantada ao ver o ensino de técnicas tradicionais de dança⁴, como balé clássico e *jazz dance*, de um modo muito cuidadoso, que incentivava para além das habilidades técnicas e da reprodução dos passos. Depois que comecei a dar aulas no Uai Q Dança percebi que eu precisava me aprofundar muito mais nos meus conhecimentos sobre corpo, educação e arte em geral. Senti uma necessidade de ampliar minhas referências na dança e de estudar cada vez mais, pois eu vi que ali só conhecimento técnico não bastaria. Logo, comecei a me perguntar porque, mesmo depois de sete anos fazendo aulas de dança em estúdios, eu demorei tanto tempo para ter acesso à conhecimentos, referências e saberes que hoje eu passaria para as minhas alunas de sete anos de idade. Então, veio a grande inquietação que mobilizou esta pesquisa: como acontece o ensino de uma das mais tradicionais técnicas de dança - a do balé clássico - nos ambientes não-formais?

Quando percebi as diversas possibilidades que um ensino artístico pode oferecer, me dei conta de quão rica uma aula de dança pode ser, e fiquei me perguntando o porquê de muitos estúdios incentivarem, principalmente – e talvez somente –, as habilidades técnicas.

⁴ Partindo do entendimento de que são técnicas existentes há décadas (no caso do balé, séculos), e que são populares e recorrentes em muitos estúdios de dança.

Isso realmente basta numa vivência de dança? O que os estúdios de dança mais incentivam na formação de seus alunos? Como acontece o ensino de balé clássico em ambientes não-formais, e como isso reflete na experiência artística dos alunos?

Assim, problematizarei o ensino de dança a partir de minhas próprias vivências nos ambientes não-formais que fazem parte da minha experiência como bailarina (aluna) e educadora. Faço um recorte para esse contexto específico – ambientes não-formais – entendendo que os estúdios de dança, na maioria das vezes, são responsáveis por grande parte da formação dos professores e bailarinos atuantes no cenário da dança. Escolho olhar especificamente para uma única técnica: o balé clássico. Com toda a riqueza histórica e metodológica que a técnica da dança clássica carrega há mais de três séculos, instiga-me a refletir sobre o modo como acontece o ensino desta técnica hoje, na contemporaneidade. Venho experienciando-a como bailarina há mais de oito anos e, agora, enquanto educadora, comecei a refletir sobre modos de ensino do balé clássico, já que é uma das mais populares e tradicionais técnicas entre os estúdios de dança, difundida mundialmente. Apesar do recorte que elege uma única técnica como objeto de estudo, as reflexões que sustentam esta pesquisa podem também atravessar outras danças, mas, por se tratar de um trabalho de conclusão de curso - que tem menor prazo de desenvolvimento (em relação à duração de uma pesquisa de pós graduação, por exemplo) - escolho aprofundar-me somente no ensino do balé clássico, levando em conta, também, a escassez de materiais em língua portuguesa (brasileira) sobre outras técnicas que também caberiam nesta discussão.

Por ser uma pesquisa que parte de minhas próprias experiências, levarei em conta os espaços de dança por onde passei em Araxá e Uberlândia - duas cidades mineiras que territorializam grande parte das minhas vivências em dança. Ambas possuem mais de dez estúdios de dança e grande potencial artístico-cultural, pois, são palco de grandes eventos tradicionais de dança que acontecem há mais de quinze anos e são referência em âmbito nacional, como o Festival de Dança do Triângulo e o Festival Dançaraxá.

No Capítulo 1 farei uma síntese de alguns pontos característicos do balé clássico e suas possíveis heranças e padrões que vêm sendo transmitidos de geração em geração (de bailarinos e professores) em seu ensino. Também situarei o entendimento de “técnica” a partir das ideias de Daniella Aguiar e outros autores (como João Queiroz e Klauss Vianna) que irei

aproximar das reflexões sobre o ensino do balé nos ambientes não-formais. No segundo capítulo, em diálogo com autores como Giorgio Agamben, Thereza Rocha, Airton Tomazzoni, e outros, problematizarei sobre o que pode vir a ser a dança atravessada por um pensamento contemporâneo. Ainda nesse segundo capítulo, ancorada nas ideias de Denise Najmanovich, iniciarei uma discussão sobre o caráter maquínico e reprodutivo que muitas vezes atravessa as práticas de dança, operando em lógicas de desempenho rigorosas e pouco humanizadas. Por fim, no Capítulo 3, apontarei possíveis caminhos para se pensar o ensino de balé clássico na contemporaneidade, apoiada principalmente nas ideias de Isabel Marques e Mabile Borsatto. Na tentativa de manter vivas as questões que atravessam esta pesquisa, finalizo com uma não conclusão sobre as discussões aqui levantadas, acreditando na potência dos questionamentos que alimentam o olhar crítico para o que ainda não se “responde” aqui.

2. CAPÍTULO I: TÉCNICA, HERANÇAS E PADRÕES NO ENSINO DE DANÇA

Pode-se afirmar que a técnica tem um papel importante nas aulas de dança, mas, em que grau ela influencia na experiência direcionando os objetivos finais das práticas em dança? O modo como se aplica/ensina técnica nas aulas de dança é/deve ser o mesmo de décadas atrás? Que heranças e padrões de ensino o balé clássico vem carregando, de geração em geração, ainda hoje? Neste primeiro capítulo levanto questões como essas, que motivam uma discussão sobre o ensino do balé, buscando problematizar o lugar da técnica nas experiências em dança e as relações de ensino-aprendizagem que estas estabelecem.

Para pensar a técnica na dança, apresento algumas ideias de Helena Katz, Daniella Aguiar, João Queiroz, Klauss Vianna e outros autores, para então localizar o pensamento que aproximarei da discussão. Esta pesquisa olha especificamente para uma única técnica de dança: o balé clássico. Neste primeiro capítulo, faço uma síntese de seu contexto histórico e, em seguida, problematizo possíveis heranças que esta técnica carrega, refletindo sobre padrões de ensino que vem sendo passados de geração em geração.

2.1 Técnica

Dança e técnica na maioria das vezes caminham juntas, mas até que ponto a técnica pode auxiliar na prática do bailarino sem se tornar o objetivo único da experiência em dança? Existem diversas perspectivas sobre o que pode vir a ser técnica. Alguns autores como Marcel Mauss, Helena Katz, e outros, trazem alguns possíveis caminhos para se pensar as técnicas corporais. Considerando que os ambientes não-formais oferecem aulas de técnicas de dança – como o balé clássico, objeto de estudo desta pesquisa – trarei aqui algumas perspectivas sobre técnica na dança, para então localizar as ideias que aproximarei da discussão sobre o ensino de balé nos ambientes não-formais.

Para Marcel Mauss (1872 – 1950) as técnicas corporais são “maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos.” (MAUSS, 1936, p. 211). Aproximando-nos de uma perspectiva que considere a técnica **na dança**, pautarei o entendimento desse termo (técnica de dança) nas ideias de Daniella

Aguiar (2008, p. 31), que apresenta as técnicas de dança como organizações de princípios e procedimentos técnicos para o movimento. Sendo assim, compreende-se a técnica como um caminho que auxilia no desenvolvimento de habilidades⁵ para objetivos específicos da prática de dança.

As técnicas estabelecem modelos e relações de ensino-aprendizagem específicas, de acordo com sua organização. O balé, por exemplo, é sistematizado por meio de códigos (imagens, formas) corporais - os chamados passos de dança, que determinam organizações corporais específicas aos bailarinos. Logo, na técnica da dança clássica, “(...) os passos de dança são os padrões estáveis aprendidos através de sua demonstração pelo professor e a imitação fiel executada pelos alunos.” (AGUIAR, 2008, p. 33). Assim, o aprendizado da técnica - geralmente daquelas codificadas - pode se dar por meio da assimilação visual do movimento, ou seja, a partir da imagem, da forma, das características visuais da organização corporal proposta pelo professor/coreógrafo. Podemos perceber, então, que as técnicas criam caminhos de ensino-aprendizagem que estabelecem a relação do corpo com a/na experiência. Para isto, podemos nos perguntar sobre o entendimento de corpo que permeia o ensino de cada técnica: como este se insere no processo de aprendizagem e execução do trabalho técnico? Apesar de esta questão poder atravessar as mais diversas práticas de dança, meu objetivo, nesta pesquisa, é investigar especificamente a técnica do balé. Podemos perceber, de um modo geral, que as técnicas podem implicar diferentes compreensões de corpo, de acordo com as abordagens de seu ensino. Sob a perspectiva que Marcel Mauss nos apresenta, por exemplo, percebo o corpo como instrumento da técnica, e, logo, o corpo separado da mente. Essa noção dicotômica se aproxima de uma ideia de senso comum que Helena Katz (2009) problematiza:

O senso comum designa técnica como uma atividade prática, associada ao aprimoramento de alguma habilidade do corpo que, de imediato, é tratada como uma atividade mecânica, a ser repetida e sem associação com a vida mental. Um puro fazer, uma atividade prática, relativa ao corpo – e aqui já vale sublinhar que tal entendimento de corpo é o de corpo separado da mente. (KATZ, 2009, p. 26).

Essa visão dicotômica pode acabar desconsiderando os contextos de cada corpo, pois, no caso das técnicas que têm como processo de aprendizagem a imitação/reprodução,

⁵ “Os treinamentos técnicos de dança são formas de organizar de maneira funcional habilidades do dançarino e/ou coreógrafo em determinados ambientes de dança.” (AGUIAR, 2008, p. 29)

como é o caso das técnicas codificadas⁶, como o balé, corre-se o risco de afastar a implicação do corpo enquanto sujeito na experiência, já que o coloca a repetir/imitar formas assimiladas através da imagem. Algumas autoras, como Helena Katz e Christine Greiner (2002; 2012), apresentam - e defendem - uma visão de corpo em que o indivíduo não possui um corpo: é corpo.

Klauss Vianna (2005) defende a ideia de uma abordagem técnica que considere o corpo nos contextos exteriores aos da sala de dança, sem afastar o corpo que dança do corpo que vive, que brinca, que se relaciona, que se emociona. Para ele, quanto mais se leva em consideração as vivências que nascem no mundo exterior (fora do “mundo” da dança) mais rico e proveitoso será o trabalho e os resultados obtidos. Para Klauss (2005, p. 112) “[...] Técnica não é estética. Apesar de ter um sentido utilitário na dança, a essência da técnica constitui apenas uma forma de organizar e difundir um determinado conhecimento a respeito do próprio corpo e das possibilidades de movimento.” Desse modo, podemos compreender que, para o autor, a técnica é um conjunto de conhecimentos que se referem ao corpo e ao movimento, onde estes se organizam a partir de fatores que vão para além da visualidade da movimentação - ou da estética, como Klauss aqui se refere nesta passagem. Segundo ele:

Há uma mentalidade predominante que concebe a técnica como um fim em si, quando na verdade ela deve ser mais um meio eficaz e em plena sintonia com os fins que proponho atingir. E a técnica eficaz talvez seja aquela que torna possível extrapolar todos os falsos e repetitivos conceitos de beleza, que permite criar ou revelar a identidade entre a dança e o dançarino, entre quem dança e o que está sendo dançado. (VIANNA, 2005, p. 113).

Compreendendo o sentido de estética, a qual Klauss se refere, como representação visual do movimento (formas e posições corporais), percebe-se que a relação entre técnica e estética está muito enraizada em práticas codificadas, baseadas em códigos corporais específicos, como o balé clássico, por exemplo. A problemática desse referencial imagético/estético está, a meu ver, concentrada principalmente em dois pontos: o primeiro em relação ao acentuamento de padrões que reforçam ideais a serem alcançados por meio da imagem de outro sujeito, e, num segundo ponto, no aprendizado, que pode vir a ser superficial quando o aluno vive a experiência de modo distante de seu próprio corpo,

⁶Técnicas de dança baseadas em organizações corporais específicas, pré-determinadas.

baseando-se em características que dizem respeito a um corpo outro, um corpo modelo, diferente do seu – o que pode até mesmo ser uma brecha para a causa de lesões, devido essa falta de compreensão de si na execução. Mas, é possível propor uma abordagem técnica baseada em códigos/passos que não necessariamente se instaurem somente pela visualidade do movimento, e sim - ou também - por caminhos específicos de execução da movimentação, onde o aprendizado reforça o processo de estudo e compreensão do movimento. Desse modo, oferece ao aluno ferramentas – principalmente por meio de práticas de desenvolvimento da consciência corporal – em que o bailarino é incentivado a compreender plenamente cada parte do processo de execução do movimento, tomando a si mesmo como referência, assim respeitando e compreendendo cada particularidade de seu corpo.

As práticas de dança podem propor meios distintos de abordagem técnica, já que cada uma é composta por uma identidade apoiada em características estéticas específicas - em relação aos códigos corporais e à visualidade do movimento -, e metodológicas - que dizem respeito à estruturação de princípios técnicos para seu ensino. A composição das identidades que nos permitem reconhecer e diferenciar cada prática de dança (balé clássico, *jazz dance*, dança moderna, entre tantas outras) geralmente está atravessada por fatores históricos, políticos e sociais, de acordo com os contextos territoriais e temporais em que se inserem. O balé, por exemplo, tem sua origem em terras francesas e italianas, a partir do momento em que as danças populares começam a adentrar os palácios com entretenimento da/para a nobreza. Em torno do século XV, o termo “ballet” começa a ser usado. (SILVA, 2005, p. 86). Posteriormente trarei mais alguns pontos relevantes para a compreensão do balé clássico, porém enfatizo, desde já, que cada prática de dança se compõe por meio de contextos diversos que influenciam seus modos de se fazer e organizar. A dança moderna, por exemplo, surge em torno de 1960, na tentativa de fugir das expectativas que o balé reforçava, com propostas que se descolavam dos padrões da dança clássica, desde as roupas usadas para dançar, até às características do movimento, que agora partia de princípios que não tinham como preocupação primeira a beleza e a etereidade. Pegando emprestadas as palavras de Ligia Tourinho e Eusébio Lobo (2006, p. 126), “[...] a dança moderna nasce contestando a limitação de um sistema codificado, porém não superou esta forma de sistematização, ao criar seus próprios códigos”. Ou seja, apesar da tentativa de buscar

caminhos que não fossem sistemáticos e codificados, algumas figuras da dança moderna, como Graham, Humphrey e Limón, por exemplo, acabaram criando seus próprios códigos corporais (passos de dança, formas e movimentações com modos específicos de serem executados), gerando uma identidade estética muito clara.

Existem diferentes pensamentos sobre o que pode vir a ser uma técnica, e cada um deles está contaminado pelo lugar de fala de cada ser pensante. A questão aqui é: o modo como as técnicas são trabalhadas nas experiências em dança reflete diretamente na relação do bailarino com sua vivência artística. Se associamos técnica **somente** à estética, priorizando exclusivamente a atenção na visualidade do movimento, é possível que a experiência se torne um processo rígido, de constante reprodução, e de tentativas de alcance de um “ideal” que se dá por meio das características imagéticas de certo passo, baseadas na demonstração de outro corpo. Mas, se compreendemos a técnica como um **caminho** que dá direcionamento às práticas de dança, que dá espaço para gerar aprendizados múltiplos e para o desenvolvimento da autonomia do bailarino no movimento, fazemos dela (a técnica) uma aliada no processo de formação de sujeitos críticos, criativos, e conhecedores de si. Ou seja, o **modo** com que se trabalha uma técnica merece atenção e cuidado para se ter clareza nos resultados e consequências que o trabalho corporal pode gerar. Especialmente em técnicas codificadas onde a forma e a imagem têm - geralmente - destaque na experiência, muitas vezes a linha é tênue entre essa preocupação excessiva com o que é estabelecido como correto - a partir das características visuais de um passo - e ao que pode ser um encorajamento à transcendência para além da forma.

Podemos notar na dança que o trabalho técnico está presente do balé clássico à dança moderna. Práticas de dança que contam com abordagens técnicas codificadas, como o balé clássico, o *jazz dance*, o sapateado e a dança moderna, por exemplo, são baseadas em códigos corporais específicos. Porém, segundo Daniella Aguiar e João Queiroz (2010), também podem ser consideradas abordagens técnicas práticas de improvisação em dança, como o contato improvisação proposto por Steve Paxton, por exemplo, que não são “sistematizadas por meio de passos codificados, mas operam através de restrições definidas de ações”. (2010, p. 51)

Apresentei perspectivas de alguns autores que propõem caminhos para se pensar a

técnica na dança, e, por fim, para sustentar as reflexões sobre o ensino de balé nos ambientes não-formais, apoiarei-me nas ideias de Daniella Aguiar e João Queiroz (2010), que compreendem as técnicas de dança como organizações (codificadas ou não) que visam preparar o bailarino para um trabalho específico, muitas vezes usadas para a melhora de sua performance na dança. Segundo esses autores, as técnicas funcionam como atalhos para se atingir determinados resultados, podendo estes ser bem específicos – como nas técnicas codificadas – ou mais amplos e gerais – como nas técnicas de improvisação, por exemplo.

Compreende-se, então, que as técnicas de dança dão direcionamento ao trabalho do bailarino através de estratégias que podem contribuir para o aprimoramento de diversos fatores que atravessam a prática artística, logo, elas (as técnicas), se tornam um importante caminho para a construção de saberes⁷ que se inserem nas práticas de dança. Não discutirei sobre técnica ou sobre suas possíveis definições, e sim buscarei compreender **como** ela é abordada nas aulas de dança dos estúdios, sendo este meu foco principal de reflexão. Questiono-me, então, se professores de técnicas tradicionais e codificadas, como a do balé clássico, incentivam e dão espaço para outros pontos que também são essenciais e atravessam as práticas artísticas, como, por exemplo, a criatividade e a autonomia⁸. Dependendo dos objetivos de cada prática artística, pode ser importante que a técnica seja o foco central das aulas – e isso não é melhor nem pior que outros modos de trabalho. Porém, será que isso acontece de modo consciente, ou será que é consequência de tradições de ensino que vão passando de geração em geração, sem qualquer reflexão?

2.1.1 O balé clássico

O balé nasceu há mais de quatro séculos, e ainda hoje é uma das técnicas de dança mais praticadas em todo o mundo. Algumas mudanças e transformações aconteceram desde suas fases iniciais, porém, levando em consideração os seus quase quinhentos anos de existência, pode-se dizer que é uma das técnicas de dança cênica mais conservadoras, tanto em termos metodológicos, quanto nos códigos corporais (passos de dança) que sustentam o que identificamos como balé clássico. Esta é uma técnica que se estabelece através de códigos corporais específicos, por meio de combinações de braços e pernas

⁷ Como, por exemplo, consciência corporal, musicalidade, expressão, noção espacial, e outros.

⁸ Aprofundarei essas ideias posteriormente, nos capítulos seguintes.

(principalmente), caracterizadas pelas linhas *en dehors*.

O balé teve sua origem na Itália, no século XVI, quando começaram a surgir as danças de corte nos castelos feudais, influenciadas pelas danças populares – como as danças camponesas. Os primeiros espetáculos de balé surgem como entretenimento da nobreza; a arte era vista como uma manifestação de poder, e colaborava para o status majestoso da corte. (SILVA, 2005). O balé, então, foi se configurando principalmente a partir de contextos políticos e sociais de sua época e territorialidade, tendo tido grande influência das classes nobres, onde foi se estruturando através de modos de se portar que reforçassem a ideia de poder. Além disso, por nascer como um meio de entretenimento dedicado exclusivamente à corte, alguns princípios de organização da técnica do balé se estruturaram baseados em premissas impostas pelos reis: o *en dehors* por exemplo, surge da necessidade de atender a regra que impede os bailarinos de darem as costas ao rei, fazendo da rotação externa uma possibilidade extra no trabalho corporal presente nos espetáculos daquela época. Sobre esse aspecto, Flávio Sampaio (2013) nos conta que, nos tempos do Rei Luís XIV,

[...] era muito comum, os balés serem apresentados como um grande evento, em praças ou nos pátios dos castelos, ou mesmo em grandes salões, tendo os bailarinos ao centro e o público em redor, como nos teatros de arena. Foi quando Lully, um coreógrafo e músico italiano teve a permissão do rei Luís XIV para apresentar um balé dentro do Grand Palais, em Paris, num espaço parecido com um palco italiano, ou seja, o público sentado de um lado e os artistas de outro, num plano mais elevado. Como a rígida etiqueta da corte proibia que seus súditos dessem de costas para o rei, os bailarinos tinham que entrar no palco e sair, sempre virados de frente para a nobre plateia. As pesadas vestimentas, que eram a moda da época, como os vestidos de ancas, os sapatos altos e as grandes perucas, mais os intrincados passos inventados pelos coreógrafos causavam graves acidentes, quando bailarinos ao entrarem ou saírem de cena tropeçavam em seus próprios pés. Foi então, talvez, lembrando-se dos ensinamentos de Cesare Negri, que em 1604 havia escrito um tratado sobre dança intitulado *Grazie d'Amore*, onde aconselhava que os joelhos dos bailarinos fossem mantidos esticados e com os pés virados para fora, para que dessa forma ficassem mais elegantes. Descobriram que, se virassem os pés dos bailarinos para fora, teriam mais estabilidade e poderiam passar uma perna pela frente da outra sem tropeçar. Estava inventado dessa maneira o *en dehors*, princípio básico para a proposição das cinco posições dos pés, base onde se construiu toda a técnica e estética do balé clássico. (SAMPAIO, 2013, p. 24-25.)

Assim, sua identidade está atravessada por cenários políticos e históricos desde seu surgimento. A partir do século XVII os balés narrativos⁹ começam a aparecer, e estes sobreviveram ao passar dos séculos e são dançados ainda hoje.

Se olharmos para o percurso da técnica da dança clássica podemos perceber que, apesar do considerável tempo entre suas primeiras manifestações e os dias de hoje, ela permanece viva de modo muito fiel às propostas iniciais, quando surgiu. A técnica é conhecida pela leveza, que ajuda a construir o caráter etéreo presente em alguns dos balés de repertório mais famosos. O balé geralmente trabalha com organizações muito específicas, tanto corporais quanto metodológicas, que tendem, muitas vezes, a moldar os corpos que o praticam. A predominante recorrência de corpos magros é inegável, carregando na sua identidade – me refiro aqui à técnica da dança clássica – padrões corporais muito específicos: corpos magros, longilíneos, e, em sua maioria, brancos.

Também é muito característico do balé clássico um ensino pautado na disciplina, e, me arrisco a dizer que também na obediência. Quando uso essa palavra, me refiro à obediência dos corpos em relação à técnica – que trabalha com códigos corporais específicos –, aos alunos em relação à figura do professor – em abordagens de ensino rígidas e autoritárias –, e também em relação à identidade geral do balé clássico, que, como dito anteriormente, carrega padrões que vêm sendo conservados muito fielmente desde o século XVI.

Quando assistimos espetáculos de balé podemos perceber que na maioria das vezes o público fica num estado de contemplação. Essa contemplação está associada a escolhas por imagens corporais que buscam se aproximar do que pode ser considerado belo, como por exemplo, através de virtuosismos, e até mesmo em relação aos corpos em cena, que não por acaso estão ali, já que muitas vezes passam por uma seleção¹⁰ que atenda aos critérios técnicos – em relação ao domínio dos passos – e, provavelmente, também à critérios estéticos em relação às características físicas dos bailarinos (corpos magros, flexíveis, longilíneos). Não me esqueço das vezes em que desenvolvi distúrbios alimentares para tentar me sentir “bem” nas competições que eu iria participar, por saber que as outras bailarinas seriam mais

⁹ “Balés baseados em enredos dramáticos, onde histórias são contadas através da dança. Tiveram seu apogeu na era romântica e são dançados ainda hoje.” (SILVA, 2005, p. 89-90).

¹⁰ Esta que pode se dar a partir da figura responsável pelo trabalho (diretor, professor, coreógrafo), ou pelo próprio bailarino, que pode se sentir deslocado ou inferior por talvez ser diferente da maioria dos corpos ali presentes.

magras que eu. Eu me achava inferior simplesmente por ter seios maiores do que geralmente as bailarinas que eu assistia tinham; inferior por não ser tão flexível quanto todas as outras que eu via dançar; inferior por não ter uma rotação externa (*en dehors*) nos membros inferiores que facilitasse a execução de certos passos, como a maioria delas tinha. A sensação era a de que eu não me encaixava no balé - por mais que eu amasse, treinasse, comesse menos... Eu acreditava que para dançar balé eu precisaria seguir aqueles padrões. E eu sabia que nunca seria como aqueles corpos.

Não, de fato, não fui e nunca vou ser como aqueles corpos. É claro que não vou ser, pois cada corpo é um corpo, com suas particularidades, vivências e contextos. E, além disso, os corpos em que eu me inspirava eram geralmente europeus, tinham características físicas muito específicas que não condiziam com meu biótipo - que de fato não era o “ideal” para o contexto das apresentações de balé, segundo os padrões corporais convencionais desta técnica. A minha realidade é outra. Mas, eu só fui compreender e aceitar isso depois de algum tempo. Sabe esse pensamento romantizado de que a dança escolhe a gente? Não acredito. Acredito que qualquer corpo que queira dançar pode escolher a dança. O problema é que alguns profissionais da dança, com o passar do tempo, acreditaram que existiam corpos que melhor serviriam para o balé, e, através do poder de decisão/seleção que alguns tinham, começaram a fixar padrões na técnica clássica, fazendo com que muitos bailarinos acreditem que estes (os padrões - em sua maioria corporais) são essenciais para poder dançar. Estereótipos que atravessam os trabalhos de muitos professores, e, dessa forma, são passados para os alunos e contaminam suas práticas, influenciando sua vivência, suas referências, seu pensamento sobre corpo, seu pensamento sobre dança. Assim, precisamos refletir sobre a recorrência desses padrões que insistem em permanecer nas práticas de dança do século XXI.

2.1.2 Heranças e padrões no ensino de técnicas de dança

Ainda hoje é comum, principalmente no ensino de técnicas tradicionais de dança, a permanência de tradições e hábitos de décadas (ou séculos) atrás, que vão fixando padrões de ensino, de corpo, de pensamento, de relação professor-aluno, etc., baseados em outra realidade temporal.

É fato que muitos professores baseiam suas estratégias de ensino a partir do modo como aprenderam com seus mestres, e estes com os mestres deles, e assim por diante. Dessa forma, gerações de professores vão carregando heranças de ensino que talvez não sejam tão saudáveis ou atualizadas, podendo, assim, minimizar as possibilidades que a dança pode oferecer enquanto experiência na atual realidade.

[...] um forte movimento conservador insiste em permanecer nos espaços das escolas e academias de dança. Conceitos de corpo, de arte, de tempo e de espaço desenvolvidos por muitas das instituições de ensino não estão em consonância às transformações que a arte e a dança sofreram nas últimas décadas. (SOUZA, 2008, p. 1 - 2)

Há algumas décadas, nas gerações anteriores de bailarinos e professores, era muito comum nas aulas de dança, principalmente quando se tratava da técnica da dança clássica, um ensino muito rígido e autoritário. Já ouvi histórias de professores que colocavam velas embaixo das panturrilhas dos bailarinos como um modo de cobrarem sua sustentação de pernas no ar. A figura do professor era tida como autoridade máxima e como exemplo e inspiração para seus alunos. Apesar de hoje práticas tão violentas assim não serem mais permitidas e comuns, existem abordagens de ensino que podem ser tão agressivas quanto, em caráter psicológico e, por vezes, também fisicamente, já que podem levar os alunos a ultrapassarem seus limites, possivelmente gerando lesões. Infelizmente, conheço colegas que passam ou já passaram por situações de humilhação, de pressão, de críticas absurdas durante aulas de dança.

Para além da gravidade das consequências que situações assim - de humilhação, pressão e crítica constante - podem gerar, me preocupa saber que muitas vezes elas são vistas como normais. O fato de elas serem recorrentes acaba, de certo modo, normalizando esse tipo de conduta, que muitas vezes é até mesmo romantizada, por criar uma ideia de disciplina e sacrifício pela/na arte.

O ensino de técnicas codificadas – como o balé clássico – acontece por meio da reprodução de passos, onde os alunos se baseiam nas imagens e formas corporais que o professor demonstra. Nessa estratégia de ensino, a forma e a imagem ganham foco no processo de aprendizagem, e isso faz com que o aluno tenha como parâmetro a movimentação do professor, tendo este como referencial de corpo. Dependendo do modo como a

movimentação é ensinada nesse tipo de abordagem da técnica, o aluno pode acabar direcionando sua atenção exclusivamente para a forma, não sustentando, assim, sua consciência no **como** fazer o movimento em seu próprio corpo, e, desse modo, acabar desrespeitando suas especificidades e ultrapassando seus limites. Como Antrifo Sanches (2012, p.66) muito bem aponta: “(...) repetir os movimentos que o professor realiza se torna também o grande desafio para os alunos, com seus tamanhos diferentes, tónus musculares diferentes, estruturas ósseas diferentes e histórias diferentes.”

Além disso, por meio de uma preocupação excessiva com a imagem do movimento, é comum encontrarmos bailarinos "xerox" de seus professores, que acabam fixando-se em modos de dançar não próprios, e sim de seus mestres - já que estes se tornam o referencial para os alunos. Importante ressaltar que mesmo nessa estratégia de ensino - baseada na assimilação imagética de códigos corporais específicos - é possível trabalhar o movimento que a técnica propõe sem que o aluno perca sua identidade, ou seja, suas características próprias - enquanto corpo sujeito - que o permitem expressar-se de modo único, mantendo assim a identidade de ambos: a da técnica (que possui modos específicos de execução dos passos), e a do bailarino que a executa. Porém, o que mais acontece nesse modelo de ensino-aprendizagem de técnicas codificadas é a falta de espaço para a identidade do aluno, que muitas vezes se prende a ideais de corpo, de imagem (do movimento) etc.

Outro ponto me chama a atenção: os padrões corporais que o balé vem carregando acabam excluindo muitos bailarinos por não possuírem as características consideradas “ideais” para a técnica. Os corpos tidos como referência são sempre extremamente magros, alongados, e com um biótipo que condiz perfeitamente com os estereótipos popularizados da bailarina clássica. Esses padrões de corpo vêm sendo fixados desde a origem do balé – que se deu em território europeu, a partir da realidade daqueles corpos, daquela época. Mas ainda hoje são esses mesmos corpos que são tidos como ideais na dança. Esse tipo de referência faz com que muitos bailarinos acreditem numa ideia de perfeição, que começa desde esse pensamento sobre “o corpo ideal para a cena”.

A partir desses estereótipos, que, inclusive, muitas vezes são reforçados e incentivados pelos professores, dentro da sala de aula, os corpos e suas danças vão se padronizando ao tentar encaixar nesses modelos tidos como “ideais”. Ideal de físico, de altura ideal da perna,

de quantidade de piruetas, de grau do *en dehors*... Uma série de elementos que vão influenciando a relação do bailarino com sua dança, com seu corpo – logo, consigo mesmo –, que agora opera em busca desses resultados e parâmetros.

Essa preocupação por resultados é muito comum na prática de técnicas que trabalham com códigos corporais pré-estabelecidos, ou seja, com passos de dança. Esses códigos corporais são estabelecidos por meio da imagem do movimento/passos de dança, já que geralmente, nesse tipo de abordagem técnica que trabalha com a reprodução de passos, o processo de aprendizagem se dá por meio da assimilação visual, da imagem/forma do movimento. Assim, essa preocupação com a imagem do corpo na execução do passo de dança é muito frequente, especialmente quando a técnica vai para a cena. Desse modo, o foco da prática tende a se concentrar nas características visuais da movimentação – quase nunca no **como** executá-la. Esse dançar atrelado à uma estética de movimento próxima do que pode ser considerado belo reforça a ideia da contemplação, da idealização, da arte como sinônimo de beleza.

Para muitos, como já falamos anteriormente, dançarinos são corpos treinados para realizarem movimentos virtuosos e eu não acho isso totalmente ruim, apenas acredito que no século XXI ver o dançarino apenas sob essa ótica é reduzir demais a capacidade do corpo na cena da dança. Ser dançarino pode ser isso também, mas certamente a capacidade dos corpos na dança ultrapassa essa ideia. (SANCHES, 2012, p. 72)

Recentemente pude conhecer profissionais da dança¹¹ que trabalham de um modo particular com técnicas codificadas, que respeitam a organização da técnica e ao mesmo tempo dão abertura para possíveis caminhos da contemporaneidade. Assim, parei de “condenar” técnicas de dança que trabalham com códigos pré-estabelecidos, e compreendi que o que pode ser um fator muito determinante na experiência com as técnicas de dança em geral são os **modos** de abordá-las. Juliana Moraes faz um apontamento sobre o balé clássico, mas podemos considerar seu pensamento também em outras técnicas codificadas:

Para que o balé faça sentido atualmente, podemos manter o código e jogar fora outras coisas tradicionalmente ligadas a ele: o ideal inatingível; a frustração da menina que, na adolescência, cria mais peitos e quadris do que é aceitável pelo modelo dominante (ou do menino que não cresce o suficiente); a hierarquia militarizada das escolas e conservatórios; a tirania do professor que ensina pela cópia e que se nega a responder qualquer pergunta; a tirania do coreógrafo que lida

¹¹ Zélia Monteiro, Fernanda Bevilaqua, Cláudia Millás, Fernando Barcelos, entre outros.

com os corpos dos intérpretes como se fossem meras engrenagens substituíveis de um sistema. (MORAES, 2016, não paginado)

Assim, esse olhar crítico para o que vêm sendo reforçado e incentivado no ensino de técnicas tradicionais de dança, principalmente nos espaços não-formais, nos aponta que “não é o modelo que é o grande vilão no ensino-aprendizado da dança, mas sim como o ensino-aprendizado é entendido pelos educadores da dança.” (SANCHES, 2012, p. 64).

Outra prática muito comum no ensino de técnicas de dança em espaços não-formais é a iniciação à docência a partir, somente, das experiências como bailarino. Muitas pessoas fazem aulas de alguma técnica de dança e, pouco tempo depois, tornam-se professores, sem buscar os conhecimentos necessários que atravessam as práticas de ensino. Isso pode trazer uma série de consequências para os corpos que “caem nas mãos” de alguém que não está preparado para lidar com o corpo do outro, podendo sair com lesões, ou com traumas, e acabar se desmotivando da prática de dança.

Essa deficiência de formação pode trazer problemas aos alunos, muitas vezes irreversíveis, em seu desenvolvimento técnico futuro. Não são apenas as lesões, mas principalmente o fato de não adquirirem a coordenação correta para executar os movimentos de maior complexidade que o balé exige em sua progressão. Além disso, ao fixar posturas que forcem os músculos em demasia, os professores não ajudam o futuro bailarino a desenvolver disponibilidade corporal para lidar com outras linguagens de dança. (MONTEIRO, 2021, não paginado).

Minhas experiências com o ensino de dança começaram em 2015, quando a diretora do estúdio onde eu dançava me propôs acompanhar as aulas de *jazz* e balé infantil como monitora. Eu auxiliava as professoras na passagem de exercícios e fazendo algumas correções, e dava suporte às alunas quando precisavam aprender ou memorizar algum passo que tinham maior dificuldade. Pouco depois de um ano, uma das professoras do estúdio precisou se afastar para fazer uma cirurgia, e então pediram que eu assumisse suas aulas durante seu afastamento. E foi aí, na prática, que eu percebi o quanto eu não sabia. Não sabia como ensinar, como lidar com a multiplicidade de corpos e suas particularidades individuais, como corrigir com cuidado e ao mesmo tempo de modo claro, como motivar os alunos... Como ser uma boa professora. E então, a partir daí, fui estudar, tirar dúvidas e fazer cursos que poderiam contribuir para o ensino de dança.

Para mim foi importante perceber que a experiência como bailarina não daria conta – e nunca dará – do papel do professor. Como não existe lei ou documento para oficializar quem pode ou não ensinar dança, fica cada vez mais comum a inserção no mercado de trabalho artístico de pessoas que não estão devidamente qualificadas para exercer o trabalho do professor de dança. Isso vem acontecendo cada vez mais frequentemente, e vai se fixando nos ambientes não-formais como uma prática comum, que tende a se repetir por gerações e gerações.

Os estúdios de dança são ainda espaços responsáveis por grande parte da formação da maioria dos professores e bailarinos do cenário brasileiro de dança. É onde, geralmente, se iniciam as experiências com as técnicas artísticas do movimento. Ali os alunos constituirão suas vivências iniciais, construindo impressões, relações e referências sobre dança, sobre corpo, sobre arte. Entendendo a relevância dessa experiência e o modo como ela reverbera na construção de pensamentos dos indivíduos que ali frequentam, enfatizo a importância de olhar para as abordagens pedagógicas que esses espaços oferecem em suas aulas, e que pensamentos e relações estas carregam em suas práticas.

Acredito que o desafio dos professores de dança no século XXI seria o de pensar como construir modelos pedagógicos mais conectados com o mundo contemporâneo sem, contudo, perder de vista o que se faz necessário na formação do dançarino, esteja ele imerso no contexto das manifestações folclóricas, populares ou artísticas. Ele – De um modo geral a formação do corpo na dança, e volto a lembrar que quando falo corpo estou me referindo ao corpo também como sujeito, continua subjugada a modelos pedagógicos que precisam ser revistos de maneira que propiciem uma adaptação ao tempo e ao ambiente em que são desenvolvidos. (SANCHES, 2012, p. 64).

Assim, reforço a importância desse olhar crítico para as atuais práticas de dança que são semeadas nos estúdios. Acredito, tanto como aluna quanto como educadora, que é essencial termos uma postura crítica em relação ao modo como ensinamos e fazemos dança, para que esta tenha coerência com os contextos que lidará. Agora, olho para essas tantas danças que se fazem, e me questiono sobre o modo como cada uma vem se constituindo – desde os referenciais que cada uma carrega até as relações que estabelecem (relação professor-aluno, relação com os contextos - sociais, territoriais, temporais - que envolvem a experiência, com os corpos-sujeitos nas práticas etc.). Como se faz(em) a(s) dança(s) a partir de um pensamento contemporâneo?

3. CAPÍTULO II: DANÇA CONTEMPORÂNEA

O que torna uma dança contemporânea? Toda dança produzida na pós-modernidade é contemporânea? Qual a importância de um pensamento contemporâneo ao ensinar, fazer e compartilhar dança? Afinal... o que é ser ou não contemporâneo? Essas são algumas das questões que sustentam a discussão que apresentarei neste capítulo, problematizando o entendimento sobre contemporaneidade e suas possíveis variações de significado e compreensão quando o termo “contemporâneo” aparece em diferentes contextos da dança.

Neste capítulo trarei uma reflexão sobre a dança atravessada por um pensamento contemporâneo, questionando o que pode vir a ser essa ideia de contemporaneidade, localizada no contexto artístico. Para tal, irei dialogar com as contribuições do filósofo Giorgio Agamben, que problematiza o ser “contemporâneo”, trazendo alguns direcionamentos para se pensar o conceito de contemporaneidade. Também me aproximarei das ideias de Cláudia Müller, Airton Tomazzoni, Helena Katz e Thereza Rocha, que contribuem na construção de um pensamento sobre a dança contemporânea no Brasil.

3.1 O que é ser contemporâneo?

Venho me questionando: que pensamento sobre dança vem operando atualmente nos estúdios, festivais e outros espaços em que a dança se faz presente? Como nos relacionamos com a dança atualmente? Essa minha inquietação me parece estar atrelada a uma relação temporal da dança que, para mim, muitas vezes, ainda hoje, carrega padrões e pensamentos que não condizem com a contemporaneidade. E, para pensar a dança contemporânea, irei dialogar, primeiramente, com as ideias do filósofo Giorgio Agamben, que problematiza o ser contemporâneo. Afinal o que é contemporâneo? Segundo Agamben:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 57-59).

Para Agamben, então, ser contemporâneo está diretamente relacionado com a

percepção do sujeito sobre seu próprio tempo, e como ele se relaciona com o mesmo. Essa sensação de deslocamento em relação ao seu tempo abre janelas para o sujeito perceber, questionar e agir sobre essa não coincidência temporal, convidando-o a uma postura ativa, que parte dessa inconformidade, podendo gerar atitudes e transformações.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos aderem a esta perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59)

Assim, Agamben (2009) fala justamente da atitude do sujeito em relação ao seu próprio tempo, de modo que ele (o sujeito) não nega sua época, mas, concomitantemente se distancia da mesma, podendo assim perceber o escuro de seu presente:

O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 64)

E o que venho me perguntando há algum tempo é: será que estamos atentos(as) à essas escuridões? É inegável o fato de que é mais fácil percebermos as luzes do que as suas ausências... Mas essas brechas de escuridão talvez possam ser, quando questionadas/problematizadas, a porta de entrada para o novo, para a transformação, já que nos coloca em movimento. Acredito firmemente nessa atitude do sujeito contemporâneo, que nasce da inquietação, do questionamento, que percebe brechas no seu tempo e cria estratégias para lidar com o escuro que muitos não percebem... Então, me questiono: Será que, com o passar do tempo, brechas não apareceram nos modos de ensinar, pensar e se relacionar com a dança?

Acredito na constante transformação da dança; sua historicidade mostra seu caráter não linear, e sim seus vários modos de se fazer, seja no palco, ou nas festas populares, ou na rua, de modo coreografado ou improvisado, de sapatilha ou descalço(a) etc. Houve mudanças desde as primeiras manifestações artísticas até os dias de hoje; isso confirma sua constante transformação, sem falar nas reverberações temporais, sociais e culturais que atravessam os corpos-sujeitos dançantes de acordo com os contextos em que estão inseridos. Os corpos

brasileiros não são iguais aos corpos franceses ou japoneses - além de não serem iguais entre si, já que cada corpo é um corpo, com suas próprias características e histórias. Os corpos de hoje não se igualam aos corpos do século XVII, já que os contextos são diferentes - compreendendo aqui o corpo como sujeito, para além de suas características físicas ou biológicas, considerando, então, os atravessamentos do contexto ao qual está inserido.

Assim, para acompanharmos as transformações da dança e as demandas de cada corpo, é necessário um olhar apurado para o agora, que considere essas brechas de escuridão entre os fochos de luz que já estão dados. Desse modo, teremos amplas propostas de ensino, que contemplarão atravessamentos plurais que vez ou outra pedem transformações e/ou atualizações de ensino-aprendizagem, considerando contextos da época, dos sujeitos, dos territórios. A partir das colocações de Agamben sobre o que pode ser a contemporaneidade, julgo necessários os sujeitos contemporâneos, principalmente na dança e na arte em geral, para que nós, artistas e educadores, possamos perceber o escuro e então questioná-lo.

Algumas pessoas, - contemporâneas, sob meu ponto de vista - trouxeram contribuições importantíssimas para a dança, abrindo espaço para o que hoje chamamos de dança contemporânea. Podemos citar, por exemplo, Loie Fuller, com suas movimentações que nasciam a partir de grandes tecidos em seus figurinos com seus jogos de luzes, e, ainda, Isadora Duncan, com seus pés descalços, túnicas e aproximações com a natureza. São figuras que merecem destaque por romperem fortes padrões de suas épocas. Será que essa ousadia ao dispensar os tutus e sapatilhas de ponta – numa época em que o balé clássico tinha bastante destaque – não foi, talvez, uma atitude contemporânea naquele tempo? Se olharmos através da perspectiva de Agamben, que relaciona o ser contemporâneo a uma atitude do sujeito em relação ao seu próprio tempo quando este não lhe condiz plenamente, eu arriscaria dizer que sim, mesmo não estando no período considerado pela história da dança ocidental - marcadamente americana e/ou européia - como contemporaneidade.

Por volta do início do século XX surge a dança moderna, que nasce contestando os padrões da técnica clássica e começa a priorizar a expressão no/do movimento, trazendo propostas que vão para além da virtuosidade e da preocupação com as características visuais do movimento. Peso, quedas, espirais, contrações e uso dos diversos níveis do espaço são algumas das características que começaram a aparecer nas movimentações de quem praticava

técnicas modernas, contrapondo a verticalidade e a leveza do balé clássico. Começava-se a mudar as temáticas dos trabalhos da cena, já que na época “o mundo enfrentava a 1º Grande Guerra e já não era mais possível dançar sobre um mundo de irrealidades ou fantasias, mas sim sobre a verdadeira condição humana, suas vitórias e fracassos.” (SILVA, 2005, p. 96).

Segundo a autora Eliana Rodrigues,

O uso do centro do corpo como propiciador do movimento, os pés descalços, o uso do chão não apenas como suporte mas onde os dançarinos podiam sentar ou deitar, o uso diferenciado da música de maneira não literal e principalmente a utilização de uma dramaticidade mais direta oriunda do movimento, da temática e dos personagens, em oposição ao lirismo considerado superficial do balé clássico, foram alguns dos traços que definiram a filosofia criativa e a linguagem da dança moderna. (SILVA, 2005, p. 97)

Isadora Duncan, Loie Fuller e Ruth St. Denis, conhecidas como pioneiras da dança moderna, foram figuras importantíssimas para ampliar as possibilidades do que se compreendia como dança naquela época, abrindo caminhos para tantos outros nomes que depois foram consolidando a dança moderna, como Martha Graham, José Limón, Doris Humphrey, Paul Taylor, Mary Wigman, Kurt Jooss, entre outros. Alguns desses artistas foram fortemente criticados por fugirem do que convencionalmente se classificava como dança, distanciando-se dos cenários belos e românticos dos balés, que definiam as expectativas do público. E foram quebras de padrões como essas que possibilitaram a ampliação de caminhos para se pensar e fazer dança daí para frente, onde, em meados de 1960 começaria a surgir a dança pós-moderna estadunidense, consolidando, algum tempo depois, o que hoje chamamos de dança contemporânea.

Podemos considerar importantes para a inserção do pensamento contemporâneo na dança os artistas do movimento da Judson Dance Theatre¹² e outros destaques como Cunningham (também nos EUA), e Pina Bausch, na Alemanha. Para além destes, Suzanne Linke, também na Alemanha, Maguy Marin na França, apenas para citar alguns. Vale destacar também o trabalho de Tatsumi Hijikata e Kazuo Ohno, com o Butô no Japão que, apesar de não estarem localizados na historiografia da dança no segmento denominado de dança contemporânea, as diásporas de seus trabalhos contribuíram para a cena da dança na

¹² Movimento artístico ocorrido na *Judson Memorial Church* - no bairro de Greenwich Village, na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos, na década de 1960 - que reuniu artistas como Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, Lucinda Childs, dentre outros.

contemporaneidade, conforme destacam alguns pesquisadores (GREINER, 2019, PERETTA, 2019). De certo modo, esses nomes são importantíssimos para a consolidação do que hoje chamamos de dança contemporânea.

Há uma proximidade entre as palavras “contemporaneidade” e “contemporâneo”, mas, para localizar esta discussão, enfatizo aqui a distinção de significados entre as duas: entre esse termo que nomeia a atual época, e essa possível atitude contemporânea de um sujeito em relação ao seu próprio tempo - segundo Agamben. Partindo dessa perspectiva que o filósofo Agamben nos apresenta sobre o ser contemporâneo, considero que nem todo sujeito da contemporaneidade é contemporâneo, e, conseqüentemente, que nem todas as danças da contemporaneidade são contemporâneas, levando em conta a relação temporal que os sujeitos e as danças estabelecem com os contextos de sua atual época. Mas, afinal, como se faz essa tal dança contemporânea¹³? Não me atrevo tentar definir o que ela é, e sim problematizar e refletir sobre os modos como ela pode ser feita.

3.2 Dança contemporânea

Em alguns estúdios e, talvez principalmente, em festivais competitivos de dança encontra-se a modalidade¹⁴ “contemporâneo”. Confesso: o que eu associava a esse termo quando o ouvia nos festivais eram pés em *flex*¹⁵, cambalhotas, músicas instrumentais e figurinos cor da pele. Também me atravessavam o pensamento os trabalhos do Grupo Corpo e da Deborah Colker. Até eu entrar para a Graduação em Dança e descobrir que dança contemporânea pode ser tudo... Menos qualquer coisa.

Cláudia Müller (2012), em sua dissertação de mestrado, usa um termo importante para minhas reflexões: danças contemporâneas - enfatizando o plural nas palavras. Ela nos apresenta algumas características do que podem vir a ser essas possíveis danças contemporâneas. Sobre estas, a autora nos traz um ponto importante que marca esse dançar

¹³ Referindo-me ao texto de Airton Tomazzoni “Essa tal de dança contemporânea”, de 2014.

¹⁴ Termo usado em academias e festivais de dança para especificar técnicas artísticas do movimento. Apesar de nomearem como “modalidade”, esse termo se aproxima mais de um caráter esportivo do que artístico. Assim, algumas das práticas que esses espaços chamam de “modalidades”, compreenderei nesta pesquisa como práticas de dança.

¹⁵ Flexão dos pés, onde se projeta os calcanhares para a frente e se tracionam os dedos para cima. Movimento contrário à chamada “ponta de bailarina”.

pluralizado: o hibridismo no seu fazer, ou seja, os diversos modos de compor a dança, que agora conta com cruzamentos entre campos artísticos e conexões e diálogos entre as mais diversas áreas:

A dança contemporânea atravessa fronteiras e amplia seus interesses, visitando outras disciplinas e campos artísticos, revendo seus modos de fazer e operar. Essas múltiplas possibilidades exigem uma ampliação no entendimento do que podem vir a ser essas tantas (com ênfase no plural) possíveis danças contemporâneas. (MÜLLER, 2012, p. 21).

Assim, um ponto importante das danças contemporâneas é esse caráter multifacetado, que permite diálogos entre linguagens e pontos de interesse diversos. Por não se consolidarem através de uma estrutura específica – como as técnicas codificadas, por exemplo, como o balé – estas (danças contemporâneas) transitam entre as mais diversas estéticas - em relação às visualidades do movimento e da cena - e maneiras de se organizar. Cláudia Müller (2012) traz algumas ideias importantes que sintetizam e norteiam possíveis caminhos da dança contemporânea:

A dança aqui focalizada indaga-se sobre sua natureza: não importam apenas os atributos físicos, os movimentos virtuosos que colocam o espectador numa posição de contemplação. Ela convida o público a construir conjuntamente o sentido da obra, deseja uma aproximação entre arte e vida, desestabiliza suas próprias convenções, rompe com os procedimentos esperados e com o que pode ser tradicionalmente reconhecido como dança – a exigência de que bailarinos movam-se sem parar ao som de uma música. (MÜLLER, 2012, p. 20)

Assim, a dança contemporânea¹⁶ pode ser aquela que desestabiliza certos padrões e expectativas que seguem ideias convencionais, e, por meio dessa busca por outros caminhos, ela cria possibilidades diversas para novas formas de se fazer. Essas danças contemporâneas dão espaço para repensar e reinventar múltiplas relações: relação artista e espectador, intérprete e criador, arte e vida, corpo e espaço etc., onde esses termos, até então separados e distantes um do outro, começam a se aproximar, se misturar, borrando as fronteiras que definem quem cria, quem compõe a obra, onde se produz dança, e tantas outras ideias e relações que por muito tempo foram fixadas e, convencionalmente, tradicionalizadas.

Outro fato importante sobre a dança contemporânea é que esta compreende a diversidade técnica que pode ser usada para cumprir as demandas de cada trabalho, podendo desvincular a estética da técnica na obra final. Helena Katz (2004) nos fala sobre essa relação

¹⁶ Partindo das ideias de Agamben sobre o entendimento de contemporaneidade.

entre técnica e estética, que se reconfigura na dança pós-moderna, compreendendo que o treinamento corporal utilizado pelos bailarinos nem sempre dita a estética de um trabalho:

O que muda, basicamente, é o velho entendimento tácito de que o critério para distinguir a dança contemporânea repousa na compreensão de que ela decorre como efeito exclusivo do treinamento do corpo. Mais ou menos como se as marcas de uma técnica condicionassem também as suas possibilidades composicionais, cabendo ao corpo cumprir uma relação determinista entre técnica e estética da qual não pode escapar. Técnica como uma bula de instruções das coreografias em que pode resultar, uma receita de um destino estético. (KATZ, 2004, p. 1)

É possível, também, trabalhar com a dança contemporânea na cena e utilizar como treinamento o balé clássico, onde a técnica se encontra como meio, não como fim, auxiliando no processo de preparação corporal dos artistas. E, por falar em meio, é importante ressaltar que a dança contemporânea também propõe um olhar enfático para o processo - de criação, principalmente -, em que valoriza o meio tanto quanto o fim, desviando desse olhar exclusivo ao produto final que muitas práticas artísticas priorizam.

Airton Tomazzoni (2014) organiza em um texto de sua autoria alguns possíveis direcionamentos que a dança contemporânea propõe. Vale destacar essa passagem que fala sobre a quebra de padrões a respeito de um padrão de corpo específico para a dança, que ainda hoje muito domina o cenário das técnicas tradicionais e acaba selecionando quem pode ou não dançar. Segundo o autor, na dança contemporânea...

Não há modelo/padrão de corpo ou movimento. Portanto, a dança não precisa assombrar por peripécias virtuosas e nem partir da premissa de que há "corpos eleitos". Na dança contemporânea, a máxima repetida por pedagogos ortodoxos de que "não é tu que escolhes a dança, mas a dança que te escolhe" não tem sustentação. E, dessa forma, pode-se reconhecer a diversidade e estabelecer o diálogo com múltiplos estilos, linguagens e técnicas de treinamento. (TOMAZZONI, 2014)¹⁷

Tomazzoni (2014) também destaca dentre as ideias da dança contemporânea a não dependência musical para se fazer dança, rompendo com a ideia de que se precisa de música para dançar. Essa validação tradicional do mover artístico, que implica um corpo se movendo ao som de uma música, se fragiliza na dança contemporânea, já que esta

¹⁷ Texto em endereço eletrônico, sem numeração de páginas. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3972&titulo=Essa_tal_de_Danca_Contemporanea>

comprova a sua sustentação em si mesma e até propõe espaços não óbvios nesse mover, onde a dança pode acontecer, por exemplo, numa pausa, numa carta, e até mesmo sem um corpo humano ali presente¹⁸.

Outro ponto importante das danças contemporâneas é a compreensão e, principalmente, a valorização do corpo como sujeito, considerando a complexidade e a riqueza que cada corpo dançante carrega em si, com seus contextos, memórias e vivências. Essa compreensão que aproxima corpo-mente traz um caráter mais humano para as práticas da dança, já que considera esse corpo para além das suas características físicas e biológicas, e o insere na experiência artística de modo menos superficial...

O pensamento se faz no corpo e o corpo que dança se faz pensamento. Isso não implica uma cerebralização fria, no caminho de uma dança conceitual, nem na biologização vazia da dança. Tal princípio não exime a qualidade técnica, nem o sabor e o prazer de dançar. Ele ressalta a complexidade que precisa ser compreendida. (TOMAZZONI, 2014).

A dança contemporânea dá espaço para o sujeito dançante se colocar de modo complexo na experiência, de maneira que este não fica refém da técnica e da reprodução de passos, pelo contrário: é convidado a uma postura ativa dentro do fazer artístico, onde termos como “intérprete-criador” podem aparecer, de modo que o artista da cena não somente dança como também participa da criação da obra.

Assim, a dança contemporânea convida o sujeito bailarino a explorar outros lugares e papéis que não sejam somente este da reprodução imagética, e fragiliza a ideia de que a dança acontece somente por esse viés da virtuosidade, das formas esteticamente belas, da relação convencional de música e movimento etc. É como se ela lançasse perguntas: o que mais esse corpo pode? O que esse trabalho pede? Onde dançar? Como dançar? Para quem dançar? Perguntas que questionam o convencional e convidam a repensar o que antes já era tido como certo e tradicional. Perguntas que desestabilizam e abrem espaço para o novo, para novas relações, para novas perguntas. Tomazzoni (2014) fala sobre essa característica da dança contemporânea que tira o sujeito desse lugar mecânico e o convida a ampliar suas possibilidades na arte:

¹⁸ Como na proposta de William Forsythe que, em uma das obras (a instalação “*Black Flags*”) de sua exposição “*Choreographic Objects*”, propõe danças a partir de máquinas e tecidos, por exemplo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ToRcEBtkdGY>>

Num mundo de tantas conquistas e descobertas sobre nós, seres humanos, seria no mínimo redutor ficar tratando a dança como apenas uma repetição mecânica de passos bem executados. Fazer tais passos, na música, ursos, cavalos e poodles também fazem. Creio que o ser humano pode ir mais longe que isso. Talvez este seja o incômodo proposto por esta tal de dança contemporânea. O de que podemos ser mais e muitos. (TOMAZZONI, 2014).

Nesse sentido, questiono-me sobre a divergência de pensamentos e relações entre técnica, dança e corpo nos diversos espaços em que a dança se faz. Por exemplo, a dança contemporânea entendida como modalidade nos festivais de dança se baseia em características técnicas e estéticas específicas, diferente da dança atravessada por um pensamento contemporâneo, que propõe questionamentos complexos e rompe com padrões convencionais sobre o que pode ser a dança.

O que eu compreendia como dança contemporânea, durante muito tempo, eram trabalhos corporais que se baseavam em passagens no chão e posicionamento paralelo dos pés. Depois que entrei para o Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia, o termo "contemporâneo" foi problematizado e discutido diversas vezes, e gradualmente fui percebendo que talvez eu estivesse equivocada sobre tal compreensão. Fui aprendendo sobre como a dança atravessada por um pensamento contemporâneo pode ser ampla, contrariando a ideia de que é uma modalidade – como muitos festivais chamam – com características X e Y.

Para mim, é curioso colocar esses dois referenciais de dança lado a lado: a dança contemporânea compreendida como modalidade e a dança que parte de um pensamento contemporâneo. Noto um distanciamento muito grande entre os dois, onde se divergem as relações entre técnica e corpo nesses dois fazeres em dança. Na dança contemporânea compreendida como modalidade, a imagem e as características visuais do movimento são priorizadas quase que exclusivamente no trabalho. Já na dança atravessada por um pensamento contemporâneo, esse jogo de valores muda radicalmente, já que propõe caminhos que não são exclusivos da técnica e da estética do movimento, que dialogam com a contemporaneidade e com outros atravessamentos que compõem a experiência.

As experiências nesses lugares diversos (nos estúdios, na universidade e nos festivais), me fizeram perceber as diferenças entre as noções de dança contemporânea que cada espaço carrega. Os festivais, que compreendem e organizam a dança em categorias, separam-na em “modalidades” para viabilizar a competição entre grupos e coreografias. Com isso, comecei a

perceber uma padronização nos trabalhos que partem desses lugares que organizam a dança por meio de modalidades baseadas em características específicas que se repetem nas competições. Assim, as danças vão se fixando em padrões, de sonoridade, de repertórios de movimentos, de figurinos, de temáticas etc. Isso faz com que uma grande parcela de bailarinos que só frequenta festivais de dança nesse “modelo”, fica imersa em padrões, tendendo a repetir formas e estéticas específicas, e a compreender que a dança contemporânea é aquela que ganhou primeiro lugar na competição.

A herança da dança clássica determinou hierarquias, valores estéticos, referenciais e padrões, e uma estrutura comum nos trabalhos de dança – uma música e uma combinação de códigos corporais num lugar específico, que é o palco. Na maioria das vezes somos inseridos nesse tipo de estrutura quando entramos num estúdio de dança, e assim tendemos a repetir tal caminho. A dança contemporânea, então, vem propor caminhos outros que trazem diversas possibilidades de criar, pensar e fazer dança. E talvez essa seja uma das suas mais importantes características: a sua multiplicidade no seu fazer, que permite o(a) artista se aventurar nas mais diversas experiências do processo, desde o treinamento do bailarino/intérprete, que varia de acordo com as demandas do trabalho, até o compartilhamento do resultado, que abre espaço para outros modos de apresentação que não precisam seguir um formato convencional, num palco italiano, com a plateia afastada dos artistas, por exemplo.

Seguindo nesse pensamento, a dança contemporânea é aquela que gera perguntas, como bem aponta Helena Katz (2004). É aquela que coloca o espectador num lugar ativo, convidando-o a compor de modo conjunto o sentido da obra. Muitas vezes essas perguntas que o trabalho contemporâneo lança ao público até geram desconforto, causando uma sensação de estranheza por não corresponder às expectativas do que popularmente se reconhece como dança, levando ao questionamento: mas isso é dança? Thereza Rocha problematiza, no contexto da dança contemporânea, essa tentativa de definição sobre o que pode ou não ser dança:

A dança contemporânea ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser. Ela deambula na direção da véspera de sua origem para abrir a fechadura que lhe põe o conceito. Esse caminho implica sair do jogo dos pressupostos que diz “Sabemos o que é dança. Dancemos a partir daí.”, para dizer: “A dança não se sabe. A dança não se sabe nunca. Voltemos sempre aí.”. Esta é a única condição do dançar imediatamente agora, condição também honesta de qualquer pensamento crítico a seu respeito. (ROCHA, 2018, p. 176)

A dança contemporânea tem, a meu ver, um ponto muito importante para agregar nas reflexões que aproximo desta pesquisa: um caráter mais diverso que amplia possibilidades criativas e que tem potencial para gerar caminhos mais humanos nesse fazer artístico. Mas, a dança contemporânea também não deve ser romantizada: apesar de não carregar padrões fixos - corporais, técnicos, ou relativos à forma/imagem do movimento - nem sempre acontece por meio de experiências saudáveis, sensíveis e humanizadas; entretanto, acredito que a flexibilidade em relação aos seus modos de fazer pode dar mais espaço para os corpos enquanto sujeitos, tornando possível a implicação dos mesmos nos processos de ensino aprendizagem de modo mais ativo. A dança contemporânea muitas vezes se insere num lugar provocativo que complexifica a experiência, propondo questionamentos e convidando a repensar relações, como, por exemplo, entre o espectador e o artista - como no trabalho “La Bête”¹⁹ de Wagner Schwartz, onde a dança só acontece quando o público participa interagindo. No trabalho “dança contemporânea em domicílio”²⁰, da artista Cláudia Müller, fica clara a reflexão sobre os lugares onde a dança acontece: contradizendo o fazer convencional da dança que acontece em palcos, onde o público se desloca até o artista, nesse trabalho, a própria artista leva a dança até o público.

Esse olhar sensível e ao mesmo tempo crítico, que levanta questionamentos e propõe reflexões, faz da dança contemporânea um caminho importantíssimo para se pensar o fazer artístico hoje, refletindo sobre os modos como a dança vem se fazendo e questionando o que podem essas danças, para além da execução fiel de códigos e movimentos pré-estabelecidos. Talvez o exercício seja o de tentar aprender com a dança contemporânea sobre

(...) sua potência de heterogeneidade, necessariamente dissensória, e arrastá-la para os discursos a serem feitos sobre/com ela, aproveitando o esboroamento permanente que ela opera no objeto de especificidade, no objeto de conhecimento, da dança como a própria potência de seu pensar. (ROCHA, 2018, p. 177).

Não buscarei uma conclusão sobre o que é dança contemporânea, até porque não acredito que ela seja definível – pois, dessa forma até perderia seu verdadeiro sentido, como muito bem aponta Thereza Rocha:

(...) responder a pergunta “O que é dança contemporânea?” perde aqui o seu valor. Mais interessante do que tentar respondê-la e retornar ao mundo, a tranquilidade

¹⁹ Disponível em: <<https://www.wagnerschwartz.com/la-b-te>>

²⁰ Disponível em: <<https://www.claudiamuller.com/danca-contemporanea-em-domicilio-2005/>>

pela reconhecimento, talvez seja pensar que esta pergunta não tem resposta e, na recusa (política) de respondê-la, fazer a genealogia da pergunta. Não há resposta, pois a própria pergunta é sua resposta própria (mais apropriada), uma vez que ela põe o problema rodeando-o em torno de si. (ROCHA, 2018, p. 175)

Mas, para localizar de que dança contemporânea tratarei nesta discussão, me aproximarei, principalmente, das contribuições de Cláudia Müller e Airton Tomazzoni, compreendendo as danças contemporâneas como danças que se fazem nos mais diversos caminhos, borrando fronteiras entre linguagens e áreas de conhecimento, aproximando arte e vida, compreendendo o corpo como sujeito, criando sentidos para o trabalho juntamente com o espectador etc. Assim,

Ao invés de se dedicar a encontrar a raiz da dança contemporânea, talvez seja mais interessante explorar o seu rizoma, os pontos de contato das várias malhas que se desenvolvem simultaneamente e em várias direções segundo um devir sem projeto (e não um vir-a-ser), constituindo, deste modo, as identidades contemporâneas de dança a partir da única marca inaugural que parece lhes caber – a diferença –, identidade ambígua e mesmo contraditória que não poderia ser outra senão uma espécie de não-lugar onde o que sempre retorna é a diferença. (ROCHA, 2018, p. 178)

Logo, olhando para a riqueza desse fazer contemporâneo e considerando a relevância de um pensamento crítico sobre dança, me pergunto: Seria possível aproximar das técnicas tradicionais um pensamento contemporâneo sobre dança?

3.3 Sobre corpo, dança e ensino

Neste subcapítulo, ancorada nas ideias de Denise Najmanovich (2001), inicio uma discussão que problematiza o caráter maquínico e reprodutivo que muitas vezes atravessa as práticas de dança, operando em lógicas de desempenho rigorosas e pouco humanizadas. A partir das ideias da autora, refletirei também sobre a compreensão de corpo nas abordagens pedagógicas, e sobre como esta compreensão afeta a experiência de ensino-aprendizagem.

Para pensar o ensino de balé nos ambientes não-formais, considero essencial compreender o lugar do corpo na experiência de ensino aprendizagem no âmbito artístico. Quando falamos de corpo, numa aula de dança, consideramos somente as composições biológicas que dizem respeito à estrutura física de um ser, ou compreendemos o corpo como

sujeito? Quando falo de corpo como sujeito me refiro a um corpo que se faz, também, de pensamentos, histórias, ideias e personalidade. Um corpo que não se separa da mente, e que não é compreendido somente pelas características físicas que o compõem e geram uma identidade visual, mas também pelas histórias, gostos, vivências e pensamentos que o atravessam, tornando-o singular, único. Essa compreensão de corpo como sujeito se aproxima do que Denise Najmanovich chama de “sujeito encarnado”. Para a autora, a ideia de sujeito encarnado está ligada - de modo inseparável - à “nossa experiência social e pessoal, às tecnologias cognitivas, sociais, físico-químicas, biológicas e comunicacionais com as quais convivemos.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 28).

As noções de corpo geralmente são pautadas por meio de perspectivas que propõem e alteram modos de ver e relacionar-se com o mundo, que surgem a partir de contextos históricos, sociais, políticos e temporais, como, por exemplo, o pensamento cartesiano, que reverberou nas relações e compreensões de corpo e o modo como este se relaciona nas experiências. Sob a ótica cartesiana, “o resultado da experiência não depende de quem a faça. O experimentador é um sujeito abstrato, prescindível, trocável. A exemplo da variável matemática, pode ser substituído por qualquer outro membro do sistema.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 19). Deste modo, podemos compreender que o pensamento cartesiano propunha uma não implicação do sujeito na experiência, como se fosse possível neutralizar o corpo, para que este seja abstrato, criando em consequência uma lógica de corpos substituíveis, já que, por não serem considerados sujeitos, se tornam “iguais”. Esse pensamento opera numa lógica maquínica, que “dominava” a França na época da revolução cartesiana. Seguindo esta lógica, podemos compreender que os sujeitos, ou melhor, os corpos, tinham um papel semelhante ao das engrenagens numa máquina: cada um ocupava seu lugar, cumprindo sua função para manter o funcionamento do sistema. Caso uma das “peças” falhasse, era simples: bastava substituí-la.

Logo, podemos ver que o entendimento de corpo e seu lugar/papel na experiência está diretamente atrelado aos modelos de pensamento que ditam as relações deste (o corpo) com o mundo:

Essa revolução cartesiana teve, e ainda tem, implicações fundamentais para o pensamento da corporalidade. Em primeiro lugar, legitima filosoficamente e explicita uma nova forma de ver e relacionar-se com o mundo que havia aberto a arte - com a perspectiva - e a ciência, com o método experimental e a quantificação, e a vida de cidadão, com a difusão das relações mercantis e as

matemáticas em cada vez mais amplos setores sociais. Essa nova sensibilidade confere alta prioridade ao “visível”, enquanto fonte de representação sistemática, ao reprodutível, enquanto forma de eliminar incertezas, ao mecânico e previsível, pois permite a manipulação. (NAJMANOVICH, 2001, p. 20).

A proposta do pensamento cartesiano é pautada na tentativa de controle, manipulação e certeza - onde a ideia é não ter espaço para dúvidas na experiência. Assim, está alicerçada em processos regulares, regrados, fixos, sistemáticos e previsíveis - ingredientes fundamentais do maquinismo. (NAJMANOVICH, 2001).

Sobre a dicotomia entre corpo e mente - que claramente está presente no ideal cartesiano - Denise Najmanovich nos aponta que:

Aquilo que em filosofia foi chamado de “problema corpo-mente” não existia antes dessa visão cartesiana, é um produto exclusivo que nasce na tepidez das premissas dualistas. Essas, por sua vez, se originam nos processos de padronização sociais e tecnológicos, que permite a geração de fenômenos estáveis, normatizados, repetitivos e previsíveis, que *parecem* ser independentes dos sujeitos que os realizam. (NAJMANOVICH, 2001, p. 20).

Logo, a experiência era sempre previsível, padronizada. Como dito anteriormente, as noções de corpo e de seu “papel” na experiência geralmente são pautadas por perspectivas que estabelecem aos cidadãos modos de ver e se relacionar com o mundo. Essas perspectivas, como a da revolução cartesiana, por exemplo, nascem de contextos sociais, temporais, políticos etc. A perspectiva cartesiana teve grande destaque nos séculos XVII e XVIII, e, até chegarmos na contemporaneidade, outros modelos de pensamento atravessaram as sociedades, propondo olhares outros sobre a relação do corpo no mundo, de acordo com as (re)organizações (mercadológicas, sociais, políticas etc.) que atravessavam as respectivas épocas. Hoje, na contemporaneidade e, especialmente na arte, podemos compreender o corpo a partir da ideia do sujeito encarnado, que, segundo Denise, “[...] participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 23). Sob esta noção, o corpo passa a ser sujeito, e participa de um constante intercâmbio com o mundo, onde afeta e é afetado, transforma e é transformado, modifica e é modificado. Além disso, a autora também fala de uma outra consequência que surge após a aceitação da corporalidade do sujeito: a perspectiva específica de cada um, já que o sujeito está inserido num determinado contexto e, logo, é a partir de seu lugar na experiência que este fala, opina, enxerga e compreende

(NAJMANOVICH, 2001).

Segundo a autora, podemos pensar o corpo da contemporaneidade como um “corpo vivencial” ou “corpo experiencial” (NAJMANOVICH, 2001), em que a ideia de corpo está intimamente ligada às experiências sociais, afetivas, etc., ou seja, às experiências do corpo enquanto sujeito, que afeta e é afetado, que compõe - e altera - as redes de relações da qual faz parte, já que “nossa corporalidade determina um campo de afetação e a classe de interações e transformações possíveis.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 26). Deste modo, o corpo sai da ideia de abstração e neutralidade, e começa a, de fato, afetar e ser afetado pela experiência. Logo, me pergunto qual é - ou poderia ser - o entendimento de corpo que predomina nas aulas de técnicas de dança - especialmente as codificadas e mais tradicionais, como a do balé. O entendimento de corpo pode estar atrelado a certas lógicas de ensino, por exemplo, quando se compreende o corpo separado da mente pode haver uma tendência a métodos de instrução pautados num caráter maquínico. Ou seja, a noção de corpo que permeia uma experiência geralmente influencia no modelo de ensino que irá reger a prática/atividade, e, possivelmente, terá influência também no lugar que o aluno ocupa, definindo - em maior ou menor grau - as possibilidades dentro de seu papel de aprendiz. Me pergunto, então: que lógicas de ensino que prevalecem nas aulas de balé clássico nos espaços não-formais?

Muitas das questões que aqui levanto surgem a partir de minhas próprias experiências na dança e, algumas delas são respondidas também por percepções que atravessam ou já atravessaram essas vivências. Enquanto bailarina, durante aulas ou montagens coreográficas nos estúdios, já me senti próxima de um contexto maquínico, que mais se aproxima de uma lógica de reprodução e eficiência do que de expressão e criatividade. Esses dois últimos dizem respeito à implicação do sujeito na experiência, que através da arte manifesta ideias, pensamentos, sentimentos e emoções, expressando-se de modo criativo no mundo, a partir da sua singularidade enquanto sujeito. Esses (e outros) pontos me parecem essenciais quando falamos de arte, já que a arte é uma manifestação humana. Porém, quando as aulas de dança passam a conservar um caráter maquínico, não há muito espaço para o aluno se colocar enquanto sujeito: nessa lógica que opera na eficiência e na reprodução, a tendência é uma padronização dos corpos, no sentido de os tornarem ótimos na reprodução, na cópia/imitação perfeita do que é passado pelos seus

mestres. Essas lógicas de ensino me levam a questionar a ideia de conhecimento. Denise Najmanovich (2001) nos traz algumas perguntas que podem sustentar essa reflexão:

O conhecimento é um processo ou um produto? Quais são seus limites, suas formas de avaliação, seus métodos de produção? Existe um ou há vários estilos cognitivos? Como se relaciona o conhecimento com a linguagem, com os meios de expressão e representação e com as técnicas mediadoras? O conhecimento é uma produção cultural histórica, social e institucionalmente situada ou é o processo abstrato de uma realidade única? É um processo criativo ou mecânico? Como se articula o processo cognoscitivo com as práticas de ensino? Seus produtos são verdades eternas ou crenças mais ou menos verossímeis e funcionais? (NAJMANOVICH, 2001, p. 100).

Olhando para esses questionamentos percebo algumas tendências que prevalecem no ensino de balé e em outras técnicas codificadas que contam com uma metodologia de ensino pautada na reprodução de passos, ensinados pelo mestre/professor. O primeiro ponto é o de que, muitas vezes, o conhecimento acaba se tornando um produto: a ideia de aprendizado numa técnica codificada de dança geralmente se baseia na imagem que o aluno produz a partir do que seu professor demonstra, onde a capacidade de executar com fidelidade a organização corporal modelo é considerada um resultado positivo de aprendizagem da técnica. Mas, reproduzir/imitar é sinônimo de aprender e compreender o que foi ensinado?

Corremos o risco de cair numa superficialidade que mascara a compreensão consciente de um conteúdo/proposta: esta que pode se fazer através do entendimento dos caminhos - em seu próprio corpo, não a partir do corpo do outro - para chegar na organização proposta; pode ser, ainda, o fato de conhecer a si mesmo, compreendendo - através de trabalhos de percepção e auto-observação - seus limites, suas possibilidades, suas potências; pode se fazer, ainda, a partir da compreensão plena da proposta que está sendo feita em determinado exercício, que nasce do questionamento, da curiosidade, do acolhimento das dúvidas - por que fazer deste modo e não de outro? Por que os passos são em francês? Que conjunto de músculos são responsáveis por executar certo passo? Conhecimento é conhecer - a si, o outro, a proposta -, compreender, questionar, acionar uma postura ativa dentro do complexo processo de aprendizagem que pode - ressaltando que não é este o único caminho - ir para além da capacidade de reproduzir fielmente um modelo de organização corporal. Porém, por meio de algumas vivências que já passei enquanto aluna em oficinas, aulas regulares e eventos de dança, percebo que o que mais importava - nessas experiências - era a capacidade de reprodução da imagem corporal que o professor/oficineiro/coreógrafo

passava.

A assimilação imagética é sim uma importante ferramenta para as técnicas codificadas de dança, já que traz uma referência visual da organização corporal proposta, facilitando a compreensão do aluno no que diz respeito ao que ele deve executar em seu próprio corpo. Porém, levanto um questionamento para refletirmos se essa capacidade de reprodução fiel de um passo/imagem/ação é sinônimo de aprendizado. Se este se torna o objetivo único da experiência - como tive a sensação em várias aulas de dança - arrisco dizer que, neste caso, o conhecimento passa a ser um mero produto, às vezes até efêmero, e não um caminho de compreensão e apreensão do conteúdo ensinado. Logo, chegamos num segundo ponto que também me parece estar arraigado a experiências em dança que se aproximam de um caráter maquínico durante os processos de ensino da técnica: o foco no resultado, no produto, na fidelidade da imagem. Algumas vezes o entendimento de corpo está tão próximo da ideia de uma máquina que os alunos são incentivados a serem cada vez mais eficientes, a fazerem mais e mais piruetas, a aumentar mais e mais o grau de abertura das pernas, a ser cada vez mais e mais fiel ao que é demonstrado, ultrapassando os limites de seus próprios corpos, desrespeitando a importância da saúde física e mental, ignorando os pedidos de cuidado e descanso que o corpo manifesta, e por aí vai... entrando numa lógica de cobrança que os torna cada vez mais maquínicos e menos humanos. Essa cobrança parte, na maioria das vezes, dos próprios professores, que veem os alunos como meras peças no funcionamento de um espetáculo, por exemplo. Essa frieza demonstra um sistema de ensino pautado nos ideais de eficiência e produção, onde o produto final e essencial é a imagem, as formas visuais que os corpos podem gerar.

Sistemas de ensino muito rígidos e autoritários, em geral, não dão brechas para nada que poderia fugir do padrão: padrão de movimento, de aprendizagem, de estrutura das aulas e coreografias e, especialmente, do padrão que modula o papel do aluno na aula, onde este, normalmente, fica num lugar mais passivo, de obediência e eficiência no cumprimento das propostas do professor. Este último ponto nos leva para uma terceira observação a respeito das práticas de ensino que se aproximam do caráter maquínico na dança: a hierarquia. O professor é tido como um detentor do conhecimento e o aluno um receptor do conteúdo. A figura do professor, inclusive, muitas vezes é temida pelos alunos: quantas vezes já fiquei com medo de perguntar ou esclarecer uma dúvida? Em quantas inúmeras aulas só se ouvia a

voz do professor? Todos ficavam calados e, muitas das vezes, não somente por respeito, mas por receio de serem repreendidos ou até mesmo menosprezados pela sua dúvida. Para ensinar, precisamos mesmo instaurar nas aulas uma lógica de medo, que faz os alunos temerem as falhas, erros e dúvidas, e tudo mais que poderia sair do controle? Será que esse modelo de ensino pode contribuir efetivamente na formação dos alunos? Denise (2001) nos traz um apontamento a respeito da estrutura do sistema de ensino da modernidade, num contexto geral (fora do âmbito artístico):

Ela estabelece a assimetria essencial do sistema, no qual o possuidor do conhecimento (professor) pode transmiti-lo àqueles que carecem dele (alunos). O núcleo central do processo é a “aula magistral” e o “estudo”, em ambos o aluno está reduzido à total passividade enquanto se produz um processo mecânico de impressão em seu cérebro dos conhecimentos legitimados de sua sociedade. A artificialidade de todo o processo é garantida pelo sistema disciplinar encarregado de conseguir a submissão dos consumidores de conhecimentos e impedir que a subjetividade se faça presente. A escola moderna imita os moldes da fábrica e do exército, onde a obediência é o valor principal e a uniformização o estilo. (NAJMANOVICH, 2001, p. 109-110).

Apesar de essa colocação não se referir ao ensino de arte, e estar localizando um modelo de pensamento que dominava um contexto temporal específico, anterior à contemporaneidade, consigo ver essas características de ensino - pautadas no pensamento mecânico da modernidade - presentes ainda hoje, nas aulas de técnicas codificadas de dança, especialmente no balé clássico. Será que essa lógica moderna e cartesiana de ensino, pautada num pensamento dicotômico que separa o corpo da mente, e busca se sustentar na padronização e no caráter mecânico, “cabe” na arte? - Considerando que esta é um meio de expressão, muitas vezes de caráter crítico e disruptivo?

A dança é uma expressão humana que permite manifestar ideias, pensamentos e emoções, e que colabora no desenvolvimento de habilidades que dizem respeito à compreensão e à execução das movimentações. Não acredito que exista um modelo de ensino ideal, que sirva de receita para todas as técnicas e todos os corpos; muito pelo contrário: acredito em propostas de ensino que deem conta não somente da abordagem técnica, mas também da complexidade das diversas possibilidades que podem compor uma experiência artística, já que esta é feita de sujeitos diversos, com histórias, contextos, corpos e desejos diversos. Logo, quando defendo a aproximação de um olhar contemporâneo para as práticas de ensino do balé, defendo a potência de um olhar atualizado - que se apoia na

realidade dos contextos (sociais, políticos, culturais, de ensino) atuais -, humanizado - que ensina a partir da sensibilidade, da motivação e da escuta, não através do terror -, e flexível - que trabalha a técnica e, ao mesmo tempo, mantém a atenção para a individualidade (potências, restrições, particularidades) de cada aluno.

Esse desejo de refletir sobre os processos de ensino de técnicas de dança surge da percepção de caminhos mais humanizados e potentes - que pude vivenciar enquanto aluna no Curso de Dança da UFU e no Studio Uai Q Dança - que contrapõem os métodos de ensino que o balé vem carregando consigo há séculos, que, na maioria das vezes, são pautados no autoritarismo e na rigidez de processos técnicos extremamente mecânicos. Estes que subtraem as diversas possibilidades que os corpos de hoje têm - não se trata de uma ausência de possibilidades nas épocas anteriores, e sim de considerar a discrepância de realidades (temporais, culturais, políticas) entre os momentos iniciais do balé, nas terras italianas e francesas há mais de quatro séculos, e hoje, sendo praticado na contemporaneidade. Mas, é possível ensinar balé - que tem sua identidade consolidada desde o século XVII - por meio de caminhos da contemporaneidade? Para sustentar nossas reflexões, trarei um pouco do trabalho de três educadores artísticos que ministram (ou ministraram) aulas de dança apoiados em caminhos da contemporaneidade: Fernanda Bevilaqua, Zélia Monteiro e Klauss Vianna.

4. CAPÍTULO III: O ENSINO DE DANÇA NOS AMBIENTES NÃO-FORMAIS E A CONTEMPORANEIDADE

Neste terceiro e último capítulo proponho uma reflexão sobre o ensino da técnica do balé nos ambientes não-formais, buscando compreender e problematizar - a partir de minhas próprias vivências enquanto aluna e educadora - o modo como acontecem as abordagens pedagógicas em dança. Para isso, olho também para o trabalho de alguns educadores (Fernanda Bevilaqua, Zélia Monteiro e Klauss Vianna), refletindo sobre possíveis abordagens de ensino da técnica do balé nos espaços não-formais. Por fim, aponto possíveis caminhos e reflexões que podem somar às práticas de ensino de dança apoiando-me, principalmente, nas ideias de Isabel Marques e Mabile Borsatto, que contribuem na construção de um olhar crítico para se pensar as experiências de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

4.1 O ensino de dança e a contemporaneidade

Para iniciar este capítulo - o qual faz um convite a repensarmos os caminhos pedagógicos no ensino de técnicas codificadas de dança - acho necessário pontuar algumas das inquietações que alicerçam as questões desta pesquisa para sustentar os porquês desse convite à reflexão. Um primeiro ponto diz respeito à práticas de ensino que parecem estar desatualizadas - quando uso essa palavra me refiro ao fato de que muitas práticas pedagógicas vêm sendo passadas de geração em geração sem qualquer reflexão sobre sua possível eficácia e/ou relevância nos dias de hoje; logo, vêm sendo aplicados métodos educacionais ultrapassados, pautados em outros contextos temporais, sociais e políticos - como, por exemplo, no ensino de balé, onde muitas vezes são usadas abordagens de ensino autoritárias, rígidas, herdadas de gerações iniciais da técnica clássica (esta que nasceu e se consolidou a partir do contexto específico da nobreza, da corte) - que podem levar a caminhos de aprendizagem não saudáveis ou não tão condizentes com as diversas realidades (sociais, corporais, etc) dos sujeitos que praticam balé hoje, no Brasil. .

Há pessoas que não se adaptam aos padrões de ensino, ou mesmo aos padrões

corporais que o balé carrega, e, assim, essa prática de dança acaba sendo, por vezes, muito seletiva. O ensino da técnica do balé vem carregando padrões pré-determinados muito específicos, que podem não condizer com a realidade de muitas pessoas que gostariam de praticar tal técnica, que acabam não tendo espaço ou até mesmo incentivo para trilharem esse caminho. Me pergunto que heranças das raízes do balé clássico se repetem e fazem sentido, hoje. Acredito que o que realmente se faz necessário para praticar dança é o desejo e a disponibilidade para tal experiência, porém, alguns métodos de ensino tendem a impor padrões que excluem muitas pessoas. A dança é uma atividade apenas para alguns? Quem pode ou não dançar? Quem decide isso?

Além dessa seleção que muitas vezes está presente no contexto do balé, temos ainda uma problemática que diz respeito à falta de espaço para uma postura crítica e criativa dos alunos nas aulas, onde estes muitas vezes se tornam reféns da técnica e da rigidez de processos de aprendizagem autoritários apoiados em padrões pedagógicos não condizentes com as realidades atuais. Sobre esta falta de incentivo à uma postura ativa do **sujeito**²¹ nas abordagens técnicas, especialmente naquelas codificadas, Isabel Marques nos traz a imagem de conchas:

A tradição do ensino de dança tem se aprimorado ao longo dos séculos na construção de conchas para seres humanos: primeiramente, as conchas das danças codificadas – que vão do balé clássico ao hip hop, das danças da mídia ao flamenco, passando pelas manifestações de danças brasileiras, pelo jazz e pela dança contemporânea. Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais. (MARQUES, 2011, p. 32).

Logo, podemos aproximar essa reflexão da dança que gera corpos “presos” às conchas da problemática do ensino pautado num caráter maquínico, que propõe processos mecânicos e moldáveis que, assim como as conchas, “escondem” os sujeitos ali presentes. Quando penso em práticas artísticas, penso em criatividade, liberdade de expressão, desenvolvimento da autonomia e construção crítica de ideias, pensamentos, opiniões e olhares sobre o mundo. Sob esta ótica, me parece essencial que o ensino das técnicas de

²¹ Quando enfatizo esta expressão, reforço a compreensão de que a presença de um sujeito implica na presença de uma voz, de uma personalidade, de um conjunto de histórias, processos e vivências, onde o aluno escapa do papel de mero corpo reprodutor e ganha espaço para se colocar de modo crítico, criativo etc.

dança dê conta de contribuir, também, no desenvolvimento crítico, criativo, e pessoal dos alunos, enquanto sujeitos - que se expressam, se posicionam e se manifestam através da arte -, não enquanto corpos objetos, isentos de personalidade e voz, como muitas vezes acontece em vivências de dança pautadas numa lógica de eficiência, virtuosismo, imagem e resultado.

As falsas racionalidades tecnicistas, as formas de pensamento unilateral e dogmático, consistem em reduzir os processos de ensino e aprendizagem como: fragmentado, lógico, mecanicista, que afasta a possibilidade de compreender a complexidade e multidimensionalidade de tantas experiências. O que ainda se configura nesses entendimentos é uma visão de mundo sustentada em premissas tais como a ordem das coisas, a legislação universal, a sistematização do real, o absoluto, o determinismo mecanicista, o rigor metodológico, a razão suprema. Contudo, não se trata de simplesmente rejeitar esse tipo de postura rígida e de supremacia da racionalidade técnica, pois seria uma postura tão reducionista e rígida quanto. E sim, reformular atitudes, sempre atentando para o contexto em que os processos de ensino e aprendizagem se inserem e para quem faz parte dele. (BORSATTO, 2015, p. 65-66).

Quando consideramos os sujeitos que compõem os processos de ensino-aprendizagem abrimos as possibilidades da dança para além do desenvolvimento de habilidades técnicas e criamos uma rede de trocas ricas e complexas na experiência, que podem se basear:

- na escuta do outro onde não só o professor como também o aluno têm voz ativa;
- no processo de construção de autonomia e desenvolvimento crítico dos bailarinos em formação;
- na troca de saberes e afetos entre os dois lados (professor e aluno) onde se dá um ensino mais horizontalizado, humano e sensível;
- entre tantas outras potências e possibilidades que podem nascer de uma vivência em dança que não prioriza somente o resultado técnico e estético final.

Quando paramos de olhar os alunos como meros corpos eficientes e produtivos e passamos a olhá-los como sujeitos que vivem, pensam, sentem, opinam e que estão inseridos em contextos que ultrapassam os limites de uma sala de aula, rompemos com padrões que colocam os bailarinos como corpos meramente disciplinados e obedientes - à técnica, ao professor, à estrutura coreográfica etc. - que reproduzem ritmicamente uma série de passos numa música bonita. Isso não é pior, porém, os corpos - enquanto sujeitos - podem mais na/com a arte!

Após um longo caminho de transformações na dança e na arte em geral - além das transformações sociais e políticas já ocorridas até hoje -, me pergunto o que “cabe” atualmente, na contemporaneidade, das práticas de balé. Que padrões e ideias se repetem e fazem sentido permanecer ainda hoje, e quais não condizem mais com a realidade da dança na contemporaneidade? Com que corpos - enquanto sujeitos - estamos lidando num processo de ensino de técnicas de dança? Para além do desenvolvimento técnico, como um processo pedagógico em arte pode somar no desenvolvimento pessoal, social, crítico e criativo de um aluno? O que o ensino de técnicas codificadas - como o balé - vem priorizando? São algumas das perguntas que suscitam as reflexões desta pesquisa e que atravessam, também, minhas experiências nos ambientes não-formais, tanto como aluna, quanto como educadora.

Há ainda um foco muito grande no resultado da experiência, e uma escassez de incentivo ao processo de aprendizagem e todos os atravessamentos que o perpassam, consolidando uma construção de conhecimento que pode, talvez, ser superficial em relação à profundidade de uma experiência de ensino-aprendizagem que valorize como chegar num determinado produto final. Para isso, se faz necessária a compreensão de que cada corpo é um corpo, com processos singulares na experiência, onde é preciso respeitar o tempo, as limitações e contextos de cada um, valorizando e ajudando no desenvolvimento do potencial de cada aluno. A escuta é essencial para uma relação de aprendizagem mais sensível e humanizada que busca, através da dança, revelar a potência artística e criativa de cada sujeito.

Mas, qual será o papel do professor de dança? A resposta pode parecer óbvia, de fato. Para a maioria, acredito que seja “ensinar alguém a dançar”. Porém, há nas entrelinhas possibilidades outras que vem junto com o entendimento de cada um do que pode envolver uma experiência de dança. Logo, me pergunto: o que pode uma aula de dança? Numa vivência artística, o bailarino soma à sua bagagem apenas os conhecimentos técnicos? O que nós, educadores, queremos agregar à caminhada dos nossos alunos? Acredito que de tempos em tempos devemos estar atentos a essas questões para nos perguntarmos como ensinamos dança e, conseqüentemente, que tipo de bailarinos (logo, sujeitos) estamos formando/queremos formar. Enquanto educadora, desejo que meus alunos possam ter a dança como uma oportunidade de se colocarem criativamente no mundo, para que encontrem nela (na dança, na arte) um espaço para a descoberta de si e de suas potências, e a chance de

crecerem, não somente como bailarinos, no trabalho técnico, mas enquanto sujeitos críticos, criativos e conhecedores de si. Desejo que a dança possa ser para eles um caminho leve, feliz e saudável, que não lhes roube a liberdade de serem como são, que não lhes tire a saúde física e mental, e que não exclua suas vozes, suas potências, histórias, ideias e opiniões.

Deste modo, para mim, uma aula de dança pode dar ferramentas para o desenvolvimento do trabalho técnico da prática no qual o bailarino está inserido e, também, apontar caminhos que motivem os alunos a se colocarem crítica e criativamente na experiência, dando espaço para acolherem e trabalharem suas potências individuais.

Esse desejo de repensar os modos de ensino também surge de experiências enquanto aluna em aulas de balé onde, ao invés de me sentir motivada, me vi desanimada, tensa e preocupada: com a visualidade do movimento que meu corpo tinha que conseguir alcançar - uma preocupação que me fazia ultrapassar meus limites e pular etapas do processo de aprendizagem consciente; com minhas características físicas, que não eram aquelas consideradas ideais para o estereótipo da bailarina clássica magra, longilínea e alongada; com as reações dos professores, caso eu errasse ou me expusesse de algum modo que pudesse ser visto como ridículo, e por aí vai... Então, me pergunto: o ensino da técnica do balé precisa ser pautado numa estratégia pedagógica que muitas vezes cala e “fere” (tanto em caráter psicológico quanto em caráter físico - por poder gerar lesões) os alunos? Me pergunto, ainda, sobre o que envolve uma experiência em dança - mesmo que esta seja breve, não profissional, em ambientes não-formais: a dança é apenas desenvolvimento técnico? Será que a técnica basta numa vivência artística? E, ainda, sobre os modos de ensino da técnica clássica: é possível repensar modos de ensino da técnica do balé que sejam mais humanizados (menos mecanicistas) e mais saudáveis (que não agridam a saúde física e mental dos alunos, considerando que estes muitas vezes são levados a ultrapassarem seus limites e calarem suas vozes)? É possível mudar a abordagem pedagógica da técnica clássica sem que ela deixe de ser balé, sem que ela perca sua essência, sua identidade?

Aposto num ensino de dança atravessado por olhares e pensamentos contemporâneos sobre educação e sobre dança para que estejamos atentos aos contextos que compõem as realidades dos alunos, a fim de que possamos acolher e trabalhar suas potencialidades de acordo com o que cada um tem/é, compreendendo e respeitando o tempo e a individualidade

de cada um. Desse modo, criamos um caminho educativo através da dança, que contribui para além da técnica, reverberando positivamente nos contextos que ultrapassam a sala de aula, somando na formação desses alunos não só enquanto bailarinos, mas também enquanto cidadãos. Sendo assim, se pensamos numa experiência artística que considere, além do trabalho técnico, outros pontos que podem atravessar uma vivência em dança - como, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico - precisaremos buscar caminhos que deem conta da complexidade de cada sujeito, já que não há - pelo menos a meu ver - uma receita que “sirva” para todos, visto que estamos considerando os processos individuais e diversos de cada aluno. Portanto, é essencial uma abordagem que seja pautada na escuta, na sensibilidade, conectada com as realidades da qual fazemos parte hoje, filtrando princípios de abordagens de ensino que estejam alicerçadas em contextos (temporais, territoriais, políticos e sociais) outros.

Logo, pensando na arte como um caminho que pode contribuir para além do desenvolvimento de habilidades técnicas - e, conseqüentemente, para além da sala de aula -, proponho uma reflexão sobre possíveis modos de ensino de balé na contemporaneidade, acreditando na potência das vivências em dança que acolhem e dão voz às individualidades de cada aluno. Apesar de esta pesquisa fazer um recorte específico para refletir sobre o ensino da técnica da dança clássica, esta discussão atravessa a temática da educação de um modo geral, problematizando práticas pedagógicas conservadoras que perpassam não só o ensino de balé, ou não só dentro dos estúdios de dança, mas diversos outros ambientes e contextos educacionais que não se resumem às salas de aula. Abordagens de ensino pautadas no autoritarismo, na mecanização de corpos que devem reproduzir a todo custo, e em padrões conservadores (de hierarquias nas aulas, de características físicas dos bailarinos etc.) são algumas das problemáticas que suscitaram minha proposta de discussão sobre o modo como vem acontecendo o ensino de balé nos ambientes não-formais.

Os modelos formais nos processos de ensino e aprendizagem limitam as possibilidades de fantasia e de liberdade criativa. Dão respostas certas, anulando a experimentação e a formulação de hipóteses pelos próprios sujeitos. Ignorando o fato de que os sujeitos são capazes de pensar e refletir e que devem ser estimulados a isso. Talvez pela falta de tempo? Pelas exigências curriculares? Ou pelo despreparo dos professores? Os motivos são muitos para tais posturas. O que constatamos é que os processos de ensino e aprendizagem seguem padrões, ignoram as diferenças de ideias, as diferenças regionais e o histórico de vida de cada aluno, sendo extremamente autoritários. Desse modo, o sujeito perde toda sua autonomia de agir diante do processo, fala frases feitas, dança conforme a música e decora conceitos que para ele nada significam. (BORSATTO, 2015, p. 101).

A autora da citação acima, Mabile Borsatto, nos fala de algumas das consequências dos modelos de ensino aprendizagem que tendem a reduzir as possibilidades dos alunos numa aula de dança, quando os coloca numa posição passiva, de padronização, onde recebem o conteúdo (não necessariamente o compreendem conscientemente), e então decoram-no e o repetem - sejam falas, imagens corporais, ideias etc. Essa problemática de um ensino de dança que não dá espaço para a individualidade de cada aluno muitas vezes reduz a rica complexidade da experiência artística que, desse modo, muitas vezes acaba se resumindo em um produto estético/imagético de passos reproduzidos de modo belo e virtuoso (especialmente em técnicas codificadas como o balé clássico).

Isabel Marques (2010) nos fala sobre a multiplicidade de espaços e contextos na qual podem acontecer um processo educacional, e, deste modo, rompe com a ideia de que a educação acontece somente dentro da sala de aula:

Nunca é demais lembrarmos que o campo da Educação não se resume à escola, à academia de dança, ao conservatório ou aos projetos sociais em que a dança é ensinada. Educar não se resume a ensinar, portanto a educação não se restringe à função de professor. Pais e mães educam com suas posturas e atitudes, amigos educam com suas propostas e conversas, médicos educam em suas consultas, arquitetos educam por meio de seus projetos de construção; paisagistas educam com seus projetos de ocupação urbana; curadores sempre educam por meio de suas escolhas que chegam ao público. Artistas, também educam, mesmo não estando em sala de aula, 'dando aula'. Artistas também educam, pois criam trabalhos de arte a serem compartilhados com o público. (MARQUES, 2010, p. 26).

Deste modo, podemos pensar que a dança pode ser uma prática educativa, que começa na sala de aula, no palco, nos festivais, e que reverbera para além dos espaços artísticos. As aulas de dança propõem caminhos e ferramentas que auxiliam no desenvolvimento artístico, técnico e pessoal; para além das habilidades físicas que dizem respeito ao aprimoramento técnico do bailarino, as práticas de dança também envolvem outros pontos que atravessam a experiência, como, por exemplo: o desenvolvimento da musicalidade (que diz respeito à compreensão e ao domínio rítmico de uma sonoridade que acompanha determinadas propostas de dança); à exploração da potência criativa de cada aluno (que incentiva o fluxo de ideias e dá ferramentas para a criação artística); à construção da autonomia (que convida o aluno à uma postura ativa, dando espaço para agir e propor); entre outros pontos que podem atravessar a experiência. Ou seja, uma prática de dança não

precisa ser pautada apenas no trabalho técnico. Quando saímos da ideia de que a dança se resume à técnica, passamos a acolher pontos outros que contribuem para uma experiência educativa, que abre espaço para o desenvolvimento do bailarino enquanto sujeito, enquanto cidadão.

A dança tem potencial para ser um meio educativo, que forma bailarinos e, ao mesmo tempo, forma cidadãos, reverberando em contextos sociais e políticos do ambiente no qual o aluno está inserido. É interessante que os bailarinos tenham domínio e compreensão da técnica, mas, tão importante quanto o trabalho técnico, está o desenvolvimento crítico, criativo e pessoal de cada aluno. Afinal, se considerarmos a complexidade que pode ser uma experiência em dança, daremos espaço para acolher os sujeitos ali presentes e trabalharmos pontos que contribuem não só para um cenário artístico de qualidade, mas também para a melhora de um cenário geral, que ultrapassa o contexto artístico. Melhores do que bailarinos que giram piruetas e executam de modo correto as sequências de passos são os bailarinos que, para além de compreenderem e dominarem a técnica, sabem se relacionar, se posicionar, se colocar de modo crítico e consciente: na sala de aula, com os colegas da experiência, com o professor, com a equipe envolvida na produção de um espetáculo... com o mundo em geral.

Quando penso em educação por meio da dança acho indispensável considerar estratégias de ensino que colaborem na construção da autonomia de cada aluno. Entendo a autonomia como um caminho que convida o sujeito a assumir uma postura ativa, crítica e criativa na experiência. Apoio-me nas contribuições de Paulo Freire²², compreendendo que uma educação voltada para o desenvolvimento crítico e ativo é capaz de oferecer noções de responsabilidade e liberdade, a partir da tomada de consciência e de decisões, dando autonomia aos alunos, contribuindo não só na compreensão do conteúdo de uma aula, mas, encorajando-os a construir seu próprio pensar. Logo, para mim, autonomia é dar voz aos desejos, dúvidas e inquietações; é dar possibilidade para que se alcance a compreensão plena; é acolher os estímulos (sejam eles desejos, curiosidades, questionamentos etc.) que levam à ação; é partir da própria escuta, e respeitar os processos individuais. Assim, apenas a partir da autonomia já quebraríamos alguns padrões de ensino ultrapassados, já que ela

²² É possível encontrar uma discussão mais aprofundada sobre a noção de autonomia na educação, na obra de Paulo Freire (1996), *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*.

contrapõe a padronização e a mecanização dos sujeitos (ou, nesse caso, dos corpos, já que nesses modelos não há espaço para a presença - enquanto voz/postura ativa - do sujeito); se os professores de dança incentivam o processo de construção da autonomia de seus alunos, quase que automaticamente a relação de ensino-aprendizagem já se torna mais horizontalizada, pois descentraliza-se o poder de conhecimento que geralmente se concentra na figura dos mestres e, assim, multiplicam-se as possibilidades de construção - agora mútua - de saberes.

Um outro ponto que pode ser trabalhado junto à técnica é o desenvolvimento criativo; como dito no parágrafo anterior, normalmente o professor - ou coreógrafo - exerce a figura hierárquica daquele que detém o conhecimento. Porém, se damos autonomia para os alunos se colocarem enquanto sujeitos, abrimos brechas para que participem mais ativamente da experiência, dando espaço para que desenvolvam seus potenciais, como, por exemplo, o potencial criativo. Geralmente, nas aulas de balé, os alunos exercem o papel daqueles que “recebem” o conteúdo e então o reproduzem. Mas, podemos pensar em estratégias de ensino que convidem os bailarinos a desenvolverem uma autonomia criativa, ou seja, a participarem de modo mais ativo nos processos de criação. Além de incentivar o potencial criativo de cada um, seria possível fazer da criação uma ferramenta que reforça o que já foi aprendido, de modo que, para criar, o aluno acesse de modo consciente os conteúdos que vem aprendendo e ainda tenha espaço para propor a partir de seus próprios contextos singulares enquanto sujeito.

Logo, poderíamos fazer da dança uma via educacional capaz de contribuir para além da sala de aula. Isabel Marques (2011) provoca olhares para uma educação em dança que colabora para a formação dos alunos enquanto cidadãos, capazes de estarem no mundo com seus corpos. “Seria importante pensarmos como as aulas de dança, a produção artística e o sistema da dança/arte poderiam contribuir na educação de corpos lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos.” (MARQUES, 2011, p. 34). Processos educacionais que incentivam a autonomia dos alunos, dando voz às suas potências e individualidades, e colaborando na formação de sujeitos críticos e criativos, podem ser o caminho para um ensino artístico mais saudável, rico e humanizado, conectado com a contemporaneidade. Pensar a educação em dança como uma experiência que envolve processos complexos que vão para além do ensino de passos é acreditar na potência de cada sujeito, é abraçar a porosidade das vivências, é

apostar na flexibilidade de abraçar novos caminhos sem medo de abandonar as receitas prontas que um dia funcionaram em alguns contextos. Ensinar dança pode ser mais do que auxiliar um aluno a decorar e reproduzir passos.

Então, faço das questões de Mabile Borsatto as minhas:

É possível criar dança se afastando da frágil transmissão de informações previamente codificada, podendo discuti-las e até subvertê-las? É possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que mobilizem e transformem a hierarquia centralizadora, por vezes, tão rígida entre professor e aluno? (BORSATTO, 2015, p. 69).

Complemento ainda: é possível propor um ensino de técnicas de dança (especialmente da técnica do balé) atravessado por olhares e caminhos da contemporaneidade? Para responder esta pergunta, trarei em seguida um pouco do trabalho de três educadores artísticos que propõem/propuseram abordagens técnicas apoiadas em pensamentos contemporâneos sobre dança e educação. São eles: Zélia Monteiro, Fernanda Bevilaqua e Klauss Vianna.

4.2 Possíveis caminhos para (re)pensar o ensino de dança

As reflexões que proponho nesta pesquisa nascem junto a atravessamentos que determinadas experiências em dança me trouxeram, gerando novos olhares para o ensino de dança. O primeiro atravessamento se deu no Curso de Dança da UFU, ao conhecer um pouco do trabalho de Klauss Vianna. Klauss propunha em suas aulas uma abordagem pedagógica (e técnica) em dança que abraçava os contextos que se fazem fora das salas de aula:

Quando iniciamos um trabalho corporal da maneira como proponho, esteja ele voltado para a dança, o teatro ou qualquer outra atividade, a primeira necessidade que se impõe é a derrubada da parede que separa a sala de aula, onde exercitamos nosso corpo, do mundo exterior, onde vivemos nossa vida cotidiana. Não podemos nos esquecer de que o corpo que queremos exercitar é o mesmo com o qual nos acostumamos a correr, brincar, amar ou sofrer. Quanto mais levamos em conta essa dimensão existencial revelada por meio do nosso corpo, quanto mais considerarmos as dúvidas e os questionamentos que nascem na relação com o mundo exterior, mais proveitoso virá a ser o trabalho realizado e tanto mais rico o resultado obtido. (VIANNA, 2005, p. 110-111).

Essa perspectiva educacional que considera o mundo exterior rompe com a ideia de que a educação acontece apenas dentro das salas de aula, de modo convencional, abrindo brechas para um ensino mais humano e complexo. Segundo Klauss, quanto mais considerarmos a relação com o mundo exterior, mais rico será o trabalho. Muitas vezes fui condicionada a anestesiá-las situações que acontecem no dia a dia fora da sala de aula, como se fosse possível entrar na experiência apenas com o corpo, deixando as emoções e os pensamentos alheios ao trabalho técnico/criativo. Somos o tempo todo atravessados por situações e informações que nos afetam, nos transformam - às vezes em questão de minutos; afetamos e somos afetados o tempo todo nessa rede complexa de relações. Por isso, acho bonito olhar para o trabalho de Klauss e ver que ele apontava caminhos mais humanos para se pensar o ensino de dança: considerar as histórias e vivências de um sujeito entendendo que elas refletem diretamente no modo como este corpo se portará na experiência é uma pista para (re)pensarmos as abordagens técnicas em dança, fugindo dos modelos conservadores, rígidos e autoritários pautados em processos mecânicos e repetitivos. Querer dissociar um corpo de suas memórias afetivas e relacionais é querer que este seja neutro na experiência, entrando no lugar maquínico que insere os corpos no papel de repetição/reprodução - muitas vezes inconsciente - que tende a esconder os sujeitos e suas singularidades.

A descoberta do eu interno, de um ser único, individual e criativo, é indispensável ao exercício da dança, se quisermos que ela se torne uma forma de expressão da comunidade humana. Desde o nascimento somos submetidos a uma série de condicionamentos sociais, antes mesmo de vivermos os processos de educação formal -, o que acaba resultando em procedimentos mecânicos e repetitivos, dos quais não temos percepção ou consciência. (VIANNA, 2005, p. 112).

Neste trecho, Klauss fala sobre a importância da singularidade de cada ser, para que seja possível a expressão através da dança. Para isto, se torna essencial dar espaço para os alunos enquanto seres singulares, críticos e criativos, colaborando com ferramentas que os auxiliem nesse processo de desenvolvimentos das suas potencialidades individuais, para que saiam do lugar conservador que reserva aos alunos apenas a posição de escuta e repetição, já que, segundo Klauss, “[...] a dança não significa reproduzir apenas formas. A forma pura é fria, estática, repetitiva. Dançar é muito mais aventurar-se na grande viagem do movimento que é a vida.” (VIANNA, 2005, p. 112). Um bailarino não é um ser desconectado dos contextos que envolvem toda a realidade fora das salas de aula: um

bailarino está inserido numa série de situações que atravessam esse corpo sujeito que o faz ser como é; logo,

[...] é fundamental considerar a relação mundo-eu, verdadeira origem e motor do movimento e da própria dança, pois é da dinâmica desse relacionamento que emerge a singularidade que faz de cada pessoa um ser único e diferenciado. Por meio da vivência da relação mundo-eu, o eu interno desabrocha a partir do amadurecimento do eu social, que nada mais é do que a forma de nos relacionarmos com o mundo exterior. (VIANNA, 2005, p. 111).

A pesquisadora Jussara Miller experienciou em primeira mão o trabalho de Klauss, acompanhando e vivenciando algumas de suas propostas na dança. Um dos pontos que Jussara destaca sobre o trabalho dele é o acolhimento de corpos não bailarinos, acreditando na potência de uma abordagem que trouxesse qualidade de vida para os mais diversos sujeitos, para além do contexto cênico. Além disso, nesta passagem, Jussara pontua também sobre esse “dançar individual”, que parte da singularidade de cada um, sendo um modo de existir:

Klauss Vianna estimulou o dançar de cada um, anunciando que dança é vida; é um modo de existir. Ele não limitou a dança como privilégio de dançarinos, estimulou a expressividade de cada um, preservando e (re)descobrimo o seu movimento. Dessa forma, ele não restringiu o seu trabalho a um instrumento só para as artes cênicas, mas para as atividades da vida diária também, como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários. Já o artista cênico que vivencia esta técnica²³, cria uma "nova" relação com o corpo, descobrindo os princípios do movimento. O cuidado e o respeito com o corpo são uma premissa neste trabalho, e serve como subtexto para a descoberta ou (re)descoberta do corpo próprio. (MILLER, 2005, p. 24).

Klauss trabalhava com uma abordagem técnica onde esta era apenas um caminho, não o objetivo final da prática de dança; a técnica não tinha como foco o virtuosismo ou o número de habilidades corporais, saindo, desse modo, do lugar convencional que geralmente prioriza o resultado/produto final de uma experiência. O trabalho técnico convidava o sujeito a despertar uma atenção sensível para os processos dentro e fora da sala de aula. A técnica de Klauss propunha um convite à escuta: escutar a si para compreender conscientemente o caminho que levará a organização corporal proposta, fugindo do modelo de ensino-aprendizagem que tem como base o “copia e cola”, onde o aluno capta uma imagem corporal passada pelo professor/coreógrafo e a reproduz, tomando como base um

²³ A autora se refere aqui à técnica Klauss Vianna, sistematizada por Rainer Vianna (filho de Klauss), após a morte de seu pai.

referencial de corpo que não é o seu.

Os tópicos trabalhados nas aulas de Técnica Klauss Vianna não se reduzem ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corpóreas, mas envolvem o pensamento do corpo, que é um "estar presente" em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, desta forma, um espectador do próprio corpo. Essa atenção não se dá somente entre as quatro paredes da sala de aula, mas também na vida. É um convite a perceber o corpo na rua, no trabalho, em casa etc. Portanto, a destreza técnica não é o foco da aula, como em algumas aulas de dança. É uma prática corporal que dá espaço à criatividade, onde são trabalhados elementos técnicos necessários para o corpo, resultando numa melhor execução e expressão do movimento. A abordagem e o uso da técnica como construção de um corpo próprio, buscando um caminho para acessar o próprio corpo, que é diferente do corpo do outro. (MILLER, 2005, p. 24-25).

Logo, podemos perceber que o trabalho de Klauss vai contra os modelos pedagógicos (geralmente os mais dominantes no cenário dos ambientes não-formais) que reforçam a ideia de que as aulas de dança se resumem em ensinar os alunos a reproduzirem organizações corporais e dominarem habilidades que compõem o trabalho técnico. Klauss, na base de seu trabalho, propôs um novo olhar sobre o corpo, sobre o papel da técnica numa prática de dança, sobre educação, sobre as relações de ensino-aprendizagem; e é a partir de atitudes como estas que começo a me questionar sobre o modo como o ensino de técnicas de dança vem se fazendo nos ambientes não-formais.

Klauss somou à técnica do balé uma proposta de percepção plena do indivíduo no movimento, partindo de trabalhos de consciência corporal que convidam os bailarinos a conhecerem os ossos, as articulações, os espaços internos, potencializando, assim, a própria dança. Ele não excluiu os passos nem as posições, mas agregou novos modos de abordar a técnica que não se faziam somente pela assimilação visual do movimento, como acontece na maioria das aulas de balé. Na execução de um *grand jeté*, por exemplo - um grande salto do balé onde se abrem as duas pernas no ar, deixando-as esticadas, uma à frente e outra atrás -, ele aponta que quando se colocam os pés de modo correto e consciente no chão, deixando-os bem apoiados, evita-se a tensão em outros lugares, como no pescoço (VIANNA, 2005, p. 94). Cuidados como este regiam as aulas de Klauss, que fugiam da preocupação imagética e priorizavam o pleno entendimento de cada ação, para que a execução dos passos fosse feita de modo consciente e saudável, respeitando as limitações de cada aluno e acolhendo as potências de cada corpo. Deste modo, as movimentações ganhavam qualidade, já que as aulas davam ferramentas para os alunos compreenderem

cada parte do processo.

Não pude experienciar o trabalho de Klauss Vianna como Jussara, mas, em contrapartida, em 2018 tive a chance de conhecer de perto uma outra proposta pedagógica que me mostrou como a dança pode ser uma via educacional que colabora para além do desenvolvimento técnico. Refiro-me agora ao trabalho da educadora artística Fernanda Bevilaqua - diretora do estúdio Uai Q Dança, um espaço de dança em Uberlândia que carrega mais de 30 anos de história.

O Studio Uai Q Dança, fundamenta as propostas de ensino da dança, no estudo do corpo, levando-se em conta cada curso oferecido. Procuramos entender os procedimentos do ensino da técnica de dança, como o estímulo em primeiro lugar, ao conhecimento do corpo, das diferenças individuais, dos espaços, dos ritmos e das possibilidades de movimento em cada estudante. Não entendemos o ensino da dança apenas como uma aprendizagem física de passos e técnicas mas, como os caminhos aprendidos dessa técnica, pode levar o estudante à busca de sua autonomia corporal e criativa. Todos os cursos do UAI Q DANÇA seguem uma orientação que busca refletir nosso compromisso com o ensino-aprendizado da dança enquanto ARTE. (UAI Q DANÇA, 2021)²⁴

O ensino de arte no Uai Q Dança tem como base o corpo, o movimento e a criação; esses três pilares sustentam as propostas do estúdio onde se preza pela consciência corporal, pela autonomia do movimento e da criação. A grade de aulas oferece o ensino de técnicas como balé clássico, *jazz dance*, *hip hop*, sapateado e outras. Porém, quando comecei a frequentar o espaço, logo percebi que apesar de se tratarem de técnicas muito procuradas e/ou tradicionais, os modos de ensino se diferenciavam das abordagens convencionais que eu já havia presenciado em outros estúdios; aulas de balé onde se pode fazer um trabalho inicial sem sapatilha, com enfoque nas articulações e nos ossos do pé? Nunca imaginei! Era difícil imaginar outros modos de ensino que iam para além da estrutura convencional do balé, onde se tem uma proposta de aula bem específica que começa na barra e termina no centro. E, mais surpreendente ainda, foi esse espaço convidativo para olhar para si: quando pensamos em metodologias de ensino de técnicas codificadas que partem de códigos corporais específicos passados por meio da imagem (de uma visualidade da organização corporal proposta), há uma tendência a olhar para o outro, para o corpo mestre que propõe as movimentações, ou, no máximo, olhando para si através do espelho. Nunca - enquanto aluna num espaço não-formal - havia sido apresentada a estrutura física do meu pé - este que é tão

²⁴ Disponível em: <<https://www.uaiqdanca.com/sobre>>

importante para a execução do trabalho técnico de determinadas práticas de dança, como o balé por exemplo. Mas, se a dança acontece no/a partir do corpo, deveria ser essencial um trabalho de consciência deste.

Quando se conhece seu próprio corpo, que é espaço de tantas experiências, tornam-se mais compreensíveis os caminhos que levam a determinada organização corporal, dando autonomia para o aluno se colocar de modo consciente no movimento, compreendendo cada parte do processo ao invés de simplesmente imitar e repetir. Essa compreensão de si a partir da consciência corporal promove, também, caminhos mais saudáveis durante a prática, pois, a partir do momento em que se conhece suas capacidades e limites, reduz-se a chance de lesões pela falta de compreensão ou de percepção no/do movimento. No trabalho que Fernanda Bevilaqua propõe em seu estúdio o estudo do corpo se faz essencial, desde as aulas de dança infantil dedicadas às pequenas bailarinas de quatro/cinco anos de idade até as turmas adultas.

Os outros dois pilares que sustentam a proposta do Uai Q Dança são o movimento e a criação. Ao observar as aulas do estúdio, tinha clareza da técnica que era ensinada e, ao mesmo tempo, conseguia enxergar - quase conhecer - as bailarinas que estavam a dançar: um equilíbrio entre o caráter técnico que direcionava a prática de dança, e a singularidade de cada aluna que ali dançava. Fernanda fala sobre autonomia no movimento:

[...] A partir do momento que você vai estimular que o seu aluno entenda que ele pode se movimentar e criar pra ele uma autonomia do movimento, a partir do conhecimento do próprio corpo, eu acho que daí eu já entendo que é esse o trabalho que a gente tá querendo propor dentro da escola. E além disso esse despertar pra criação! Porque é o entendimento do corpo e artisticamente trazendo junto, tudo junto. (PENNA, 2019, p. 124)

Portanto, junto ao estudo do corpo, está o movimento e a criação, caminhando com a técnica. Ao entrar para o corpo docente do Uai Q Dança comecei a compreender a diversidade de propostas que podem compor o ensino de dança. Comecei a compreender que é possível ensinar uma técnica tão conservadora quanto o balé a partir de propostas conectadas com a contemporaneidade, que propõem caminhos mais atualizados e que consideram as singularidades de cada aluno. Percebi o quanto o estudo do corpo pode somar ao trabalho técnico de uma prática de dança, já que dá ferramentas para que o aluno se conheça e afine sua escuta, tendo mais clareza e domínio na ação, conhecendo e respeitando

suas restrições e limites, e explorando suas potências. Percebi que ali acontece algo que Klaus Vianna também prioriza: uma educação que vai para além da sala, que reverbera mesmo depois que a aula acaba. Educar a partir de um ensino que se baseia numa comunicação cuidadosa, que não repreende nem humilha, pontua com gentileza e então esclarece e estimula. Educar a partir do respeito com o outro, compreendendo as diferenças sem julgar nem problematizar, mas fazendo delas um ponto de partida para o diálogo, para a troca:

Não existe educação sem a dialogicidade. Não existe educação sem o entendimento da diversidade. Então, quando você estuda o corpo, é neste momento que você vai entender que você é diferente mesmo do seu colega, e que isso não tem problema nenhum! Pelo contrário, é isso que traz as trocas, as verdadeiras trocas... (PENNA, 2019, p. 125).

Educar a partir de uma proposta que não deixe o bailarino refém do professor, e sim a partir de um modo em que o aluno tenha acesso às ferramentas que lhe trarão autonomia e liberdade - de criar, de se posicionar, de se conhecer, de dialogar, de propor, de ser como é a partir do próprio corpo. Uma educação que se dá de modo horizontalizado, onde eventos e mostras artísticas convidam os alunos a ocuparem lugares que muitas vezes (em muitos espaços) são exclusivos de professores e/ou coreógrafos. Educar a partir do cuidado - consigo, com o outro, com o espaço. Esses e tantos outros pontos dão pistas para exercitarmos nosso olhar crítico para as propostas de ensino de dança nos ambientes não formais, partindo de uma experiência verídica e concreta, nada utópica. Trabalhos como estes, de Klaus Vianna e Fernanda Bevilaqua, nos adiantam a resposta para a pergunta que fecha o subcapítulo anterior: é possível sim propor um ensino de técnicas de dança atravessado por olhares e caminhos da contemporaneidade. Mas, antes de fechar com essa resposta, queria trazer ainda uma outra figura importantíssima para o cenário da dança que trabalha especificamente com o ensino de balé clássico: Zélia Monteiro.

Recordo-me das inúmeras vezes em que Fernanda Bevilaqua trouxe Zélia como referência/inspiração para o nosso trabalho com o balé clássico no Uai Q Dança. Muito do que ela propõe alimenta os princípios que regem o ensino nesse estúdio do qual faço parte como educadora e aluna. O trabalho de Zélia é a prova viva de que é possível oferecer um ensino de balé mais saudável, humano e atualizado. Sua proposta se dá a partir de uma abordagem em que a aquisição da técnica é fundamentada na percepção corporal. Atua

como professora, bailarina e coreógrafa; trabalhou durante oito anos com Klauss Vianna, e mantém as ideias deste como base nas suas pesquisas pedagógicas e criativas, além das contribuições da experiência na escola clássica italiana - outro fator relevante em sua formação. Em sua proposta pedagógica,

[...] Suas instruções sempre partiam da percepção do corpo em movimento – reconhecimento de suas estruturas, transferências de apoios, tensões e encadeamentos musculares etc. – em relação com o ambiente ao redor – espaço e musicalidade do balé, outros intérpretes, ambiente cênico etc. Entendi que tal processo demanda do bailarino um especial estado de atenção e de disponibilidade corporal a fim de tratar de instruções que consistem mais em como fazer do que no que fazer. Outro aspecto determinante é que o trabalho da artista explicita a relação de codependência entre corpo/ambiente, específica das abordagens somáticas, promovendo a reflexão do indivíduo acerca de si mesmo e das implicações de suas ações no ambiente que o cerca. (SPIRÓPULOS, 2018, p. 192).

Flávia Spirópulos desenvolveu uma pesquisa que discorre sobre as inúmeras contribuições do trabalho de Zélia Monteiro, especialmente no balé clássico. Ao acompanhar o trabalho da professora, Flávia compreende que as atividades que compõem a abordagem pedagógica de Zélia “[...] promovem a formação de um indivíduo crítico e atuante, por meio da compreensão da técnica clássica como um modo de organizar pensamento e ações no espaço.” (SPIRÓPULOS, 2018, p. 192). A partir desta passagem podemos perceber que, dependendo das estratégias de ensino do balé, este pode se tornar um caminho para a construção crítica de um aluno, que pode, então, se relacionar de modo ativo e consciente com o espaço por meio da técnica.

No modo como ensina balé, a artista dá importância ao modo como cada pessoa se apropria do modelo. Sua especificidade técnica se encontra justamente em como um determinado corpo se organiza de forma particular, a fim de se relacionar com um código de movimento comum. (SPIRÓPULOS, 2018, p. 204).

Esse interesse e cuidado com a particularidade de cada indivíduo soma às reflexões que proponho nesta pesquisa, já que colabora para uma abordagem que considera a individualidade de cada sujeito, acolhendo e respeitando a forma como cada um se relaciona com a técnica, entendendo que não há um caminho único de ensino, já que cada corpo é um corpo e, logo, que os alunos lidarão com a técnica de modos distintos entre si. “Ao estender essa abordagem junto ao aluno, propicia o desenvolvimento de autonomia em relação à técnica que elabora permitindo que o aprendiz se especialize e desenvolva recursos corporais que possibilitam clareza e domínio do assunto que trata em seu corpo.”

(SPIRÓPULOS, 2018, p. 204).

Para Zélia Monteiro, toda técnica de dança deve despertar e estimular a sensibilidade e conhecimento do sujeito que a executa em relação ao próprio corpo, e não ser imposta ao corpo como um treinamento rígido. A técnica à qual a artista se refere é justamente essa relação: como um determinado corpo se organiza em uma determinada ação. No caso do balé clássico, fundamentar esse ensino em uma abordagem que parte da percepção e consciência do corpo, dá a luz a um aprendizado cujo foco está no modo como cada pessoa se relaciona com esse código específico. O modelo do balé é, então, apropriado a partir da relação elaborada entre a referência dada a priori e as particularidades de cada corpo. (SPIRÓPULOS, 2018, p. 204).

Logo, o trabalho de Zélia Monteiro, assim como o de Fernanda Bevilaqua e o de Klauss Vianna, dão luz às ideias que aponto a respeito da técnica: uma técnica de dança - por mais estruturada e conservadora que seja, como a do balé - dependendo do modo como é abordada, pode ser um caminho flexível capaz de somar para além do desenvolvimento de habilidades físicas que dizem respeito ao domínio dos passos. A técnica, quando deixa de se tornar o objetivo final e único de uma vivência em dança, se torna um meio rico e complexo que abre espaço para outras potências que atravessam a experiência, como a construção da autonomia, o refinamento da consciência corporal e a compreensão plena de cada processo de aprendizagem, dando ênfase ao **como** fazer. Destaco, também, a relevância de olhar para profissionais como estes que, além de contribuírem para o cenário da dança formando bailarinos críticos, criativos e conscientes, provam, ainda, que é possível propor caminhos mais saudáveis no ensino de dança, sem que a técnica perca sua identidade ou fique em segundo plano, e sem que o aluno precise passar por propostas de ensino rígidas e autoritárias. Eles provam que a dança pode mais, revelando a potência de uma educação artística que encoraja, motiva e acolhe, convidando os bailarinos a trilharem o caminho da arte a partir da liberdade criativa e de uma autonomia que estimula e dá voz às potencialidades de cada um.

O balé não precisa ser dor e sacrifício a fim de se alcançar uma excelência técnica; não precisa ser ensinado por meio da rigidez e do autoritarismo; não precisa ser um caminho árduo e seletivo; não precisa continuar sendo ensinado do mesmo modo como se faziam nas gerações anteriores; e, por fim, não precisa ser o vilão que faz muitos desistirem acreditando não atenderem às demandas dessa técnica; ao olharmos para o trabalho desses três profissionais podemos concluir que o problema não está em **o quê** ensinar, mas em

como.

4.3 Uma não conclusão

O que essa pesquisa pode revelar sobre o ensino de dança nos espaços não-formais, a partir de minha experiência? O que ainda pede um olhar crítico? Compreendendo a transitoriedade das experiências em dança e a importância de se manter um olhar crítico para as mesmas, faço uma conclusão provisória sobre as discussões aqui apresentadas e mantenho vivas as questões levantadas, para que continuemos atentos e cuidadosos no ensino de dança, cumprindo, de modo sensível e ético, nosso papel de educador artístico.

Um primeiro ponto que acho relevante destacar é que acredito na constante transformação da dança, que se faz e refaz de acordo com os contextos nos quais ela se insere, e, conseqüentemente, na constante reflexão sobre seus modos de ensino. Logo, concluo que não existe um modo único de ensinar balé (ou qualquer outra técnica) que funcione integralmente para todos os indivíduos, para todos os espaços de dança, para todas as épocas, lugares e contextos. Acredito que o ensino de dança é/deve ser um caminho flexível, que vai **se fazendo** a partir da escuta - e aqui destaco o gerúndio acreditando na construção contínua que vai de acordo com o tempo-espaço de cada experiência. Partindo de uma atenção sensível a tudo e a todos que compõem a rede de ensino-aprendizagem, passamos a considerar os contextos - temporais, sociais, territoriais, individuais - que atravessam uma aula, e saímos da rigidez que leva à aplicação de um modelo ideal de ensino ou de uma “receita pronta” - que, sim, funciona para alguns ou em determinado momento, mas, que talvez não seja o caminho mais coerente com o tempo, espaço e realidade de todos os diversos alunos que frequentam estúdios no desejo de aprender a dançar.

Podemos concluir que o ensino de balé nos ambientes não-formais vem acontecendo a partir de propostas muito conservadoras, pautadas em modelos de ensino rígidos e autoritários, que vêm sendo replicados de geração em geração, reforçando padrões (estéticos, metodológicos etc.) específicos e seletivos que não condizem com a realidade de muitas pessoas. Problematizo essas heranças que o balé vem carregando consigo por acreditar que existem caminhos mais saudáveis e humanizados, e, ainda, mais potentes e transformadores

nos dias de hoje. Destaco aqui, a meu ver, que o problema não está na técnica do balé, e sim no modo como ela vem sendo ensinada. Por ter tido a experiência como aluna, durante mais de sete anos estudando esta técnica, percebo que dependendo do modo como ela é ensinada, pode acabar gerando nos alunos relações não saudáveis com seus próprios corpos, com sua saúde física e mental, ou até mesmo com a experiência geral na dança, por muitas vezes ser proposto por caminhos autoritários e hierárquicos que não dão espaço para o acolhimento das condições individuais de cada aluno - especialmente daqueles que têm maior dificuldade por não se enquadrarem nos padrões tidos como ideais para essa técnica.

Enfatizo, então, que a problemática das reflexões que aqui levanto não dizem respeito ao **que** ensinar, e sim, ao **como**. E, para (re)pensar as propostas pedagógicas, talvez seja importante voltarmos a perguntas que podem ser essenciais para guiar um ensino coerente, atualizado e que contemple o máximo de sujeitos que compõem a experiência: O que nós, educadores, queremos e podemos agregar na formação de um indivíduo que procura aulas de dança? O que pode uma aula de dança? Quem são os nossos alunos? Para além de passos e abordagens técnicas, o que mais atravessa uma vivência de dança? São perguntas que podem começar a apontar caminhos mais flexíveis e acolhedores, contrapondo os modelos rígidos, hierárquicos e seletivos que muitas vezes operam nas aulas de balé. A ideia das perguntas que levanto nesta pesquisa é de, ao contrário de concluir e respondê-las, usá-las como disparadoras para mobilizar ainda mais questões que atravessam o ensino de dança, na tentativa de criarmos um cenário artístico cultural de qualidade, atualizado e coerente com os contextos sociais e individuais de cada sujeito que busca a formação em arte.

Logo, reverberam ainda algumas perguntas que podem direcionar uma possível continuidade desta pesquisa: Até que ponto podemos transformar os modos de ensinar balé e as concepções que este carrega, sem que a aula deixe de ser de balé? Que pensamento sobre dança vem operando nos festivais artísticos (especialmente os competitivos), e como isso influencia no ensino e na criação em dança? E, ainda, me pergunto sobre a formação dos professores de dança nos ambientes não formais: como a experiência formativa de um professor (ou a falta dela) reverbera nos processos de ensino-aprendizagem com seus alunos? Essas e outras perguntas me atravessam e me movem, e acredito firmemente que quanto mais dispostos estivermos a questionar, estudar, e refletir sobre o que fazemos,

maior será a qualidade do nosso trabalho, das nossas experiências. A dança, por ser uma atividade artística, carrega consigo o potencial transformador - do artista consigo mesmo, com o público, com o espaço, com a realidade em que vive, com o mundo. A arte tem um caráter crítico, político, disruptivo e, principalmente, humano. Logo, acho essencial encontrar caminhos que trabalhem e respeitem a técnica de uma prática de dança e, ao mesmo tempo, estimulem, convidem e encorajem os sujeitos a se colocarem de modo ativo, questionador e criativo nas vivências em dança. Aprender a dançar não significa apenas reproduzir passos e dominar uma técnica. Aprender a dançar pode ser, também, aprender a se conhecer, a compreender os limites e potências que compõem seu corpo; pode ser, também, aprender a assistir e dialogar sobre dança, e a desenvolver um senso crítico - que não exclui o cuidado e a amorosidade na hora de expor suas ideias - sobre o que se vê, sobre o que se aprende, sobre o que se faz; aprender dança pode ser aprender a estar junto, ouvindo, partilhando, aprendendo e trocando com os colegas que dividem a mesma vivência, compreendendo e respeitando as diferenças de ideias, de corpos, de realidades etc.; aprender dança pode ser desenvolver um potencial criativo, que pode ser explorado na criação, na improvisação, na elaboração de figurinos, nas propostas de luz e cenografia, na interpretação do movimento, e por aí vai. Aprender dança pode ser muita coisa; mas tudo depende do modo como incentivamos nossos alunos a se relacionarem com a experiência, com o movimento, com o próprio corpo, com as técnicas, com a arte, com o outro, com o mundo.

Portanto, se pensarmos a dança como uma via educacional que pode contribuir para além do desenvolvimento técnico, ampliaremos as possibilidades de formar bailarinos capazes não somente de fazer piruetas ou de dominar uma técnica, mas de somar e transformar o mundo à sua volta, contribuindo não só para o cenário artístico, mas também político e social. Os ambientes não-formais de dança são, geralmente, os lugares que iniciam os indivíduos na caminhada do movimento, e, para isso, precisamos olhar para o ensino nestes espaços e nos perguntar como as vivências de dança ali propostas estão contribuindo na formação desses alunos. Acredito que a educação não se resume às salas de aula, e, assim, aposto num caminho pedagógico de arte capaz de educar por meio de experiências criativas, de criações coletivas, de apresentações de dança, de trocas horizontalizadas com os alunos, de conversas sobre o que se vê, sobre o que se acredita,

sobre o que se aprende. Estamos inseridos num contexto social e político de extrema desordem, caos e pobreza. A sociedade passa fome: fome de comida, de justiça, de respeito, de educação. Uma educação pautada na construção da autonomia pode ser capaz de transformar toda uma realidade social. Precisamos de propostas que ensinem os nossos alunos a pensarem; precisamos de propostas que os encorajem a refletir, questionar, perguntar, discordar; precisamos de propostas que deem voz à capacidade crítica de cada sujeito, pois, mais do que nunca, estamos perdidos; perdidos numa sociedade alienada, que carece de um bom ensino, de uma boa educação. Qual o papel da dança na sociedade? Estamos num momento em que a educação se torna cada dia mais urgente, por isso, talvez seja necessário desapegar da ideia de que o ensino de dança se resume apenas ao processo de aprendizagem de passos e de domínio de uma técnica, e apostar numa vivência de dança que gera ideias, transformações, autonomia, criticidade. Uma aula de dança pode sim se basear no trabalho técnico e no aprendizado de códigos corporais, só não podemos achar que este é o único caminho, ou que ela se resume somente a isso. A dança pode muito mais, e, por isso, o convite ao fim desta pesquisa é para que tentemos manter acesas as perguntas que podem dar luz às potências da dança como via educacional, para que, ao se (re)fazer, a dança possa ser um caminho de transformação pessoal, política e social, reverberando para além da sala de aula, e ensinando para além da técnica.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. 92 p.

AGUIAR, Daniella; QUEIROZ, João. Artefatos cognitivos e técnica de dança. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo: n 4, 49-59, jul-dez 2010.

AGUIAR, Daniella; QUEIROZ, João. Dancing outside the box: O papel dos artefatos cognitivos na criatividade. **Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG**, [S. l.], 6 v, n. 12, p. 255–265, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15751>>. Acesso em: 8 out. 2021.

AGUIAR, Daniella. **Sobre treinamentos técnicos de dança como coleções de artefatos cognitivos**. 2008, 119 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2008.

BERTÉ, Odailso. O pas de deux de Pina Bausch com Paulo Freire: uma proposta para a dança/educação contemporânea. In: Vários autores. Organização de Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, 228 p.

BORSATTO, Mabile. **Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos**. 2015, 125 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2015.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CLÁUDIA MÜLLER. **Biografia**. 2021. Disponível em: <<https://www.claudiamuller.com/biografia/#bio-1>>. Acesso em: 08 out 21.

CLÁUDIA MÜLLER. **Dança contemporânea em domicílio**. 2021. Disponível em: <<https://www.claudiamuller.com/danca-contemporanea-em-domicilio-2005/8h'=0>> Acesso em: 08 out 21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GREINER, Christine. Butô no Brasil: contexto histórico e reencenação política. **Ephemera**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal de Ouro Preto. vol. 2. n. 2. 2019. Dossiê dança butô: Diásporas do corpo de carne. Disponível em <<https://periodicos.ufop.br/ephemera/issue/view/157>>. Acesso em 15/07/2021.

KATZ, Helena & GREINER, Christine. A Natureza Cultural do Corpo. In: **Lições de Dança 3**. SOTER, Silvia & PEREIRA, Roberto (org.): pág. 77-98. UniverCidade Ed., Rio de Janeiro, 2002.

KATZ, Helena & GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2012.

KATZ, Helena. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. **Angel Vianna**: Sistema, método ou técnica? Organização de Suzana Saldanha. Rio de Janeiro: Funarte, 2009, 26-32.

KATZ, Helena. **O corpo como mídia de seu tempo**: A pergunta que o corpo faz. Cd Rom Rumos Itaú Cultural Dança. Itaú Cultural. São Paulo, 2004.

MARQUES, Isabel. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 70-78, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>>. Acesso em: 8 out. 2021.

MARQUES, Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: vários autores. Organização de Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno Pedagógico - Dança, Corpo e Arte**, Lajeado, 8 v, n. 1, pg. 31-36, 2011. Disponível em: <<http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/827/816>>. Acesso em: 08 out 2021.

MARTINIELI, Suselaine S.; BARBATO, Silviane B.; MITJANS, Albertina M.. No ensino, quem dança? Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino de dança no DF. **Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)**. Rio de Janeiro, 3 v, n.2, p. 51-62, 2003. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7788/5636>>. Acesso em: 07/10/2021.

MAUSS, Marcel. 1974. **As técnicas do corpo**. Sociologia e Antropologia. Tradução de Mauro W.B. de Almeida. EPU. 2 v.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: abordagem e sistematização da técnica Klauss Vianna. 2005, 141 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2005.

MOLINA, Alexandre José. **Corpo, dança e educação**: paradigmas em trânsito. Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 2-19.

MONTEIRO, Zélia. **Considerações sobre o ensino do balé**. Disponível em: <https://163b2eac-a686-4ebf-b31f-d6bc7b6df7ef.filesusr.com/ugd/29bd8a_b12d762b918f4722a9492ca7a77b0adf.pdf>. Acesso em: 07 out 2021. Não paginado.

MORAES, Juliana. **Sobre o balé clássico**: o que devemos jogar fora? 2016. Disponível em: <https://163b2eac-a686-4ebf-b31f-d6bc7b6df7ef.filesusr.com/ugd/29bd8a_e68737d900fe4ef6a2e8721c754d4f37.pdf>. Acesso em: 07 out 2021. Não paginado.

MÜLLER, Cláudia Goés. **Deslocamentos da dança contemporânea**: por uma condição conceitual. 2012, 95 f. Dissertação (mestrado). Instituto de Artes, Universidade do Estado

do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001, 136 p. ISBN: 85-7490-071-0

PENNA, Juliana Pereira. **Umapessoadasilva**: dança e transcrição da vida. Curitiba: CRV, 2019. 174 p.

PERETTA, Éden. Diásporas do corpo de carne. **Ephemera**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal de Ouro Preto. vol. 2. n. 2. 2019. Dossiê dança butô: Diásporas do corpo de carne. Disponível em <<https://periodicos.ufop.br/ephemera/issue/view/157>>. Acesso em 15/07/2021.

PETITE DANSE. **8 curiosidades sobre o en dehors que você precisa saber**. Escrito por Tutu da Ju, 2019. Disponível em: <<https://petitedanse.com.br/8-curiosidades-sobre-o-en-dehors-que-voce-precisa-saber/>>. Acesso em: 07 out 2021.

ROCHA, Thereza. O que é dança contemporânea? A narrativa de uma impossibilidade. 22 ed. **Informe C3**, Porto Alegre, 10 v, n. 4, 22 ed, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://informec3.weebly.com/uploads/5/5/8/3/55837267/informec3_edicao22_pagina_du_pla_baixa_baixa.pdf>. Acesso em: 08 out 2021.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo**: história, técnica, terminologia. Paracuru, 2013. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/agent/8045/bal%C3%89_passo_a_passo_oficial_p_ara_impress%C3%A3o.pdf>. Acesso em 17 set 2021.

SANCHES, Antrifo Ribeiro Neto. **Diálogos com Terpsícore**: movimentos de uma reforma curricular em dança. 2012, 181 f. Tese (doutorado). Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SHAPIRO, Sherry B. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança. **Pro-posições**, Campinas, 9 v, n. 2, p. 35-45, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644134>>. Acesso em: 08 out 2021.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005. 288 p. ISBN 85-232-0345-1

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. **Formação do professor de dança**: como formar “professores profissionais”? Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - ABRACE. Belo Horizonte, 2008.

SPIRÓPULOS, Flávia Scheye. A abordagem de Zélia Monteiro no ensino do balé. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 190-213, 2018. Disponível em: <https://163b2eac-a686-4ebf-b31f-d6bc7b6df7ef.filesusr.com/ugd/29bd8a_d67d8d2b02ab4b0c8cdf3447ed34c360.pdf>. Acesso em: 07 out 2021.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? p. 67-76. **Algumas perguntas sobre dança e educação.** In: Vários autores. Organizado por Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

TOMAZZONI, Airton. **Essa tal de dança contemporânea.** 2014. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3972&titulo=Essa_tal_d_e_Danca_Contemporanea>. Acesso em: 07 out 2021. Não paginado.

TOURINHO, Ligia Losada; SILVA, Eusébio Lobo da. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.1, p.125-133, jul. 2006.

UAI Q DANÇA. **Informações sobre o estúdio.** 2021. Disponível em: <<https://www.uaiqdanca.com/sobre>>. Acesso em: 07 out 2021.

VIANNA, Klauss. **A dança.** Colaboração de Marco Antonio de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005. ISBN85-323-0843-0

WAGNER SCHWARTZ. **La Bête.** 2021. Disponível em: <<https://www.wagnerschwartz.com/la-b-te>>. Acesso em: 08 out 2021.

