

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
DEPARTAMENTO DE ÁREAS ACADÊMICAS
LICENCIATURA EM DANÇA

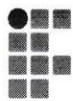
THAIS DE SOUZA NASCIMENTO LEITE

O INÍCIO SEM FIM

Ser professora de Balé a partir de desvios formativos

APARECIDA DE GOIÂNIA

2019



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Chais de Souza Nascimento Brito

Matrícula: 20161090050158

Título do Trabalho: Quinco sem fim: Ser professor de bolé a partir de desvios formativos

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aporeido de Goiânia 30/01/2020
Local Data

Chais de Souza Nascimento Brito
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

THAIS DE SOUZA NASCIMENTO LEITE

O INÍCIO SEM FIM

Ser professora de Balé a partir de desvios formativos

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Dança, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Gomes Ribeiro.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L533 Leite, Thais de Souza Nascimento

O início sem fim: ser professora de balé a partir de desvios formativos/
Thais de Souza Nascimento Leite. - Aparecida de Goiânia, 2019. - 50 f. il.

Orientador: Dra. Luciana Gomes Ribeiro.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Dança, 2019.

1. Trajetória docente em dança. 2. Dança. 3. Balé. 4. Libras. 5. Ensino do
Balé. I. Título

CDD792.8

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte – CRB 1/2746



TERMO DE APROVAÇÃO

THAIS DE SOUZA NASCIMENTO

O INÍCIO SEM FIM, SER PROFESSORA DE BALÉ A PARTIR DE DESVIOS FORMATIVOS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de *Licenciada em Dança*, desenvolvido na linha de pesquisa Práticas Docentes e Processos Pedagógicos em Arte, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Gomes Ribeiro.

Aprovado em 03 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Gomes Ribeiro (Presidente - orientadora)

Profa. Me. Giovana Consorte (Membro interno)

Prof. Me. Davidson Xavier (Membro externo)

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade e força a mim concedida para finalizar essa etapa, o senhor me sustentaste em todos os momentos.

Agradeço a minha querida orientadora por ter aceitado o desafio, pelas provocações, Luciana Ribeiro. Obrigada por fazer eu me encontrar em minhas narrativas, agradeço a cada orientação onde juntas fazia clarear mais e mais o meu objeto de estudo. Agradeço por cada palavra e por confiar na minha capacidade mesmo quando eu mesma duvidava, espero que esse seja apenas o início dessa jornada. Não poderia deixar de agradecer a Rousejanny Ferreira pela colaboração e por todas as provocações feitas a mim durante a escrita desse trabalho, elas foram fundamentais.

Dedico esse trabalho à minha família, a minha base. Cada dia de esforço foi por vocês e para vocês. Cada um do seu jeito me ajudou, me apoiou e me estimulou a fazer aquilo que eu amo e escolhi como profissão. Minha mãe, o meu maior exemplo de guerreira, a minha filha Sophia obrigada pela paciência e companhia, meu companheiro de discussões e noites em claro, Bruno, agradeço por sempre me incentivar e estar sempre ao meu lado, aos meus três irmãos de alma e vida, Johnatan, Iago e Kamylla, dedico ainda para minha cunhada Fernanda e meu sobrinho e afilhado Lucca. Sou eternamente agradecida pela nossa família, pela nossa união e pela vida de vocês.

Não poderia jamais esquecer daquelas que eu conheci lá no primeiro dia de curso, em 2016, que chegariam até aqui comigo e que viria a ser tornar um grupo de dança, o DELAS. Obrigada Aparecida Otaviano, Larissa Pascoal e Victória Alves, vocês deixaram minha jornada na graduação muito mais rica, leve e proveitosa.

Agradeço às minhas primeiras professoras de balé, Giovana Consorte e Rousejanny Ferreira, foi através de vocês que adentrei a esse universo e nunca mais sai. Obrigada a cada docente que fez parte da minha trajetória na licenciatura, em especial Alexandre Guimarães, Késia Mendes Barbosa, Susanna Gabriela e Roberto Rodrigues, vocês foram fundamentais na minha formação.

Deixo aqui também o meu muito obrigada e carinho a cada aluno, que se tornou colega e amigo, que cruzou a minha trajetória nesse período de quatro anos.

RESUMO

Esta pesquisa pretende investigar e problematizar os conhecimentos necessários para ensinar balé para iniciantes, cruzando-os com a minha formação em licenciatura em dança, através da (re)construção de fragmentos de minha história de vida, sob a perspectiva da pesquisa narrativa. A pergunta que me instiga é: Quais os desafios e enfrentamentos em ocupar o lugar de professora de balé para iniciantes, a partir de desvios formativos? Pretendo abordar o quanto a proposta curricular de uma Licenciatura em Dança pode ser um diferenciador na prática pedagógica do docente em dança. Problematizo os conhecimentos tradicionais do ensino do balé em contraponto com a minha experiência formativa vivida na Licenciatura em Dança do IFG. Nesse sentido, pretendo: a) analisar possíveis questões, relações que a formação superior em Dança pode fornecer para a formação e para o ensino do balé, tendo a Licenciatura em Dança do IFG como eixo articulador; b) apresentar, analisar e contextualizar o conhecimento e concepções de Arte, de Dança e, em específico, o conhecimento e concepções do Balé a partir dos confrontos vividos como professora de balé; c) levantar possibilidades de ensinar a estética do balé para iniciantes.

Palavras-chave: trajetória docente em dança; conhecimento em dança; conhecimento em balé, desvios formativos; ensino do balé.

ABSTRACT

This research aims to investigate and problematize the knowledge needed to teach ballet to beginners, crossing them with my degree in dance, through the (re)construction of fragments of my life history, from the perspective of narrative research. The question that instigates me is: What are the challenges and confrontations in occupying the place of ballet teacher for beginners, from formative deviations? I intend to approach how much the curricular proposal of a Degree in Dance can be a differentiator in the pedagogical practice of the teacher in dance. I am questioning the traditional knowledge of ballet teaching in contrast with my formative experience lived in the Degree in Dance of the IFG. In this sense, I intend to: a) analyze possible questions, relationships that higher education in dance can provide for the training and teaching of ballet, having the Degree in Dance of IFG as an articulating axis; b) present, analyze and contextualize the knowledge and conceptions of Art, Dance and, specifically, the knowledge and conceptions of ballet from the confrontations experienced as ballet teacher; c) raise possibilities of teaching the aesthetics of ballet to beginners.

Keywords: teaching trajectory in dance; knowledge in dance; knowledge in ballet, formative deviations; teaching ballet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cecília Kerche dançando O Lago dos Cisnes 8

Figura 2 – A autora se apresentando no Conecta IF 2018 9

SUMÁRIO

Introdução	8
1. Dando voz as minhas experiências na formação em dança	12
2. Dar a ver: revelando conhecimentos	24
2.1. Preparatória: os conhecimentos	24
3. Confrontos e desafios em ensinar balé partindo de desvios formativos	35
Considerações finais	45
Referências bibliográficas	48

Introdução

No ano de 2016, iniciei minha graduação em Licenciatura em Dança. A ideia inicial não era esse curso, mas como quem não quer nada, fui me aproximando, vendo como seria e de lá não sai mais. Na verdade, penso que sempre soube o que queria fazer, apenas não enxergava com tanta clareza. E aqui estou prestes a me formar.

Antes de entrar na graduação, eu não me via nesse lugar de docente em dança, não enxergava a possibilidade em trabalhar naquilo que eu sempre gostei de fazer. Sempre dancei desde pequena, na escola, na igreja, em todo lugar em que eu podia e que não precisava pagar. Meu sonho mesmo sempre foi dançar balé, porém os recursos financeiros eram poucos e achava que minha cor de pele e, principalmente meu biótipo, não se encaixavam nessa estética. Portanto, não conseguiria passar em uma escola pública de balé.

No balé, apesar de todas as transformações sofridas, existem os estereótipos construídos historicamente e que predominam: pele clara, biótipo alto, magro e sem curvas (Figura 1), mas meu corpo sempre foi na contramão de tudo isso (Figura 2). A oportunidade de fazer o que eu tanto queria, dançar balé, aconteceu em 2017 dentro da graduação, em um projeto de extensão que acontecia duas vezes por semana no próprio IFG. Eu sempre soube que eu queria fazer aquilo, só não sabia que iria me apaixonar dessa forma por essa estética e trabalhar com ela.



Figura 1: Cecília Kerche dançando O Lago dos Cisnes. É um grande nome do Ballet brasileiro, nascida na cidade de Lins, São Paulo, em 1960. Foi por muitos anos a primeira bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Imagem disponível em: < <http://naspontas.com.br/2016/03/08/grandes-mulheres-do-ballet/>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.



Figura 2: A autora se apresentando no Conecta IF 2018 em Brasília, dançando a composição coreográfica “Descobertas” criada na componente curricular “Ateliê de Criação IV: Dança Moderna”. Imagem disponível em: Acervo pessoal da autora.

Surpreendentemente, após esse período de experimentação e pequena formação em balé e já no terceiro período, veio a oportunidade de ministrar aulas em uma escola particular para crianças de 4 a 11 anos. Eram meninas de uma escola particular que haviam experimentado o balé por pouco tempo, eram iniciantes nesse conhecimento. Vários questionamentos invadiram minha cabeça: eu realmente daria conta de suprir a demanda delas? Como seria ensinar balé sem ter tido uma formação de oito anos¹, solicitados pela maioria das escolas tradicionais de balé? Para além de ser fascinada por esse conhecimento, de fato eu queria dar aula de balé? Desafio aceito, mãos à obra. Não diria que foi fácil, no entanto foi necessário passar por coisas que só a experiência me ensinaria a lidar.

Desde que adentrei ao universo docente como professora de balé sempre foi uma questão para mim a forma como os olhares me persegue de cima a baixo, os questionamentos que recebo. Queria entender a fundo o porquê do olhar de cobrança sobre mim, sobre meu trabalho, sobre meu corpo fora do padrão e das expectativas criadas presentes no imaginário social.

Escolher ser professora de balé já é um grande desafio, pois enfrento as representações clássicas, as vezes me cobram, num clima de dúvidas, mais do que se tivesse vindo desde pequena de um lugar tradicional, como a maioria das professoras de

¹ “Num curso regular ideal de formação de bailarinos clássicos, o programa abrange oito ou nove anos de estudo e é construído para contemplar estudantes entre oito e dezoito anos” (ARAGÃO; CAMINADA, p. 30, 2006).

balé. O meu lugar como pessoa ativa do balé é subversivo e é na contramão, é a minha construção identitária de auto representação. É uma posição de resistência e que nunca vai estar seguro, tranquilo, sempre terei que me reafirmar nesse lugar. A perspectiva de conhecimento que me pauto ocupar não está assegurada e faz questão de não estar mesmo. É o tempo todo questionar um conhecimento que não está dado. É a partir do confronto que eu me construo, que me encontro, é isso que me faz mover. Eu assumo uma formação completamente fora do balé tradicional, não venho de um lugar clássico, minha formação é a partir dos meus desvios formativos. Desvios Formativos aqui entendido como a inclusão e consideração, dentro da trajetória formativa, daquilo que transcende o campo dos conhecimentos formais, considerando o sujeito, seus desejos e sua história de vida na composição dessa trajetória. É dada relevância às experiências produzidas e vivenciadas a partir do contato e desenvolvimento com os conhecimentos apresentados dentro da formação.

Os enfrentamentos vivenciados desde o momento que escolhi ocupar esse lugar de professora de balé, me instigaram a querer escrever sobre estes enfrentamentos e a procurar os porquês de isso ainda acontecer. Nesse sentido, o meu objetivo com esse trabalho foi fazer uma narrativa sobre o meu percurso e como existiram e ainda existem enfrentamentos, incômodos e desafios de me afirmar nesse lugar. Estou falando da minha trajetória e de como ela foi difícil, como ainda é, de como me insiro no balé não sendo formada pelo caminho tradicional. Minha pesquisa parte da seguinte pergunta: quais os desafios e enfrentamentos em ocupar o lugar de professora de balé para iniciantes a partir de desvios formativos? Tendo como objetivo geral problematizar os desafios e enfrentamentos em ocupar o lugar de professora de balé para iniciantes a partir de desvios formativos e, para além, analisar possíveis contribuições e dificuldades que a formação superior em Dança pode fornecer para a formação e para o ensino do balé, tendo a Licenciatura em Dança do IFG como eixo articulador; apresentar, analisar e contextualizar o conhecimento e concepções de Dança e, em específico, o conhecimento e concepções do Balé a partir dos confrontos vividos como professora de balé e, por último, levantar possibilidades de ensinar a estética do balé para iniciantes.

O trabalho é de cunho teórico e crítico-reflexivo. Aponta-se que estudos de cunho qualitativo são mais eficientes em casos que o objeto a ser estudado seja de cunho mais subjetivo como mudanças no comportamento, afinidades e etc. A pesquisa qualitativa tem por característica a abertura de perguntas, rejeitando toda resposta fechada, bem como conhecer a realidade estudada, suas características e seus problemas (Zanella, 2007).

O trabalho se configura como uma pesquisa narrativa que é um desdobramento da abordagem qualitativa, pois ela se trata da minha trajetória formativa a partir de desvios formativos, tendo ele como a inclusão e consideração da minha história de vida como compositora dessa trajetória. Por isso a pesquisa narrativa como caminho metodológico, pois considera o sujeito, sua história de vida, as subjetividades e as experiências produzidas no processo. Segundo Oliveira (2017), citando Clandinin e Connelly (2011), “As experiências são as histórias que as pessoas vivem. [...] é no contar da minha própria experiência com a Pesquisa Narrativa que vou criando uma nova história sobre a mesma” (p. 03).

O primeiro capítulo anuncia questões, o segundo apresenta o contexto do conhecimento, e ambos foram desdobrados no capítulo três. No primeiro capítulo eu discorro sobre a minha trajetória na graduação, a partir de disciplinas que me formaram, me atravessaram, que foram me somando saberes, além das expectativas e questionamentos que compuseram meus desvios formativos. No capítulo dois apresento concepções de conhecimento, de Arte, de Dança e concepções de Balé, fazendo um recorte de quando ele foi sistematizado no século XVII e consagrado no século XVIII, ficando explicitado que é a partir da história que os confrontos vão acontecendo, são características de como o balé se consolidou e que ainda se mostram presentes nos dias atuais, particularmente no senso comum. Já no terceiro e último capítulo, levanto os confrontos e desafios de ser professora de balé advinda de outro lugar fora do caminho clássico tradicional e como foi ter sido apresentada para o universo da arte que é subjetivo, aberto, inventivo e subversivo por meio da licenciatura em dança que me afirmou no meu lugar como professora de balé.

Espera-se com esse trabalho motivar a reflexão crítica sobre o tema da formação necessária para se dar aulas de balé, pois entendemos que a mesma pode se dar em diferentes aspectos e por diferentes caminhos. E assim, explicitar que não existe uma formação mais ou menos qualificada, no entanto, se torna diferente a atuação pedagógica de cada professor e seus desdobramentos na vivência dos alunos. Para mais, destacamos sua possível relevância para esta área de conhecimento no sentido de incitar debates e consequentemente escritas sobre o tema. Além disso, tentar mostrar que trabalhos que relacionem histórias de vida, arte e educação se fazem importantes e cada vez mais necessários na área, ajudando a desenvolver novas formas de compreensão subjetiva sobre formação e atuação em arte.

1

Dando voz às minhas experiências na formação em Dança

O exercício desse primeiro capítulo é uma autorreflexão. Reconstruo aqui parte de minhas experiências vividas nos últimos quatro anos, no qual se constituiu em meus desvios formativos. Desvios Formativos aqui compreendido como a inclusão e consideração, dentro da trajetória formativa, daquilo que ultrapassa o campo dos conhecimentos formais, considerando o sujeito e sua história de vida na composição dessa trajetória. Diz respeito à relevância dada às experiências produzidas e vivenciadas a partir do contato e desenvolvimento com os conhecimentos apresentados dentro do campo formativo. Esse capítulo da minha história, a graduação, começou a ser desenhada no momento em que fui aprovada no vestibular e teria a chance de ser a primeira dos Nascimento, a primeira de quatro filhos a ter um diploma superior.

As vivências e percepções que trago aqui, para mim é um dos recortes mais bonitos e difíceis que já vivenciei. Me redescobrir estudante, me descobrir uma futura professora, olhar para trás e ver o que me tornei, um ser que é capaz de refletir e agir criticamente. Os relatos contidos nesse primeiro capítulo sobrepõe minha vida universitária, de estudante mãe, mulher, filha, professora, pesquisadora, artista.

Tudo começou em 2016 quando passei, entrei, adentrei, fui aceita, incorporei (e como) ao curso de Licenciatura em Dança no IFG² – Campus Aparecida de Goiânia. Junto com a aprovação vieram perguntas com olhar de desaprovação: Dança? Isso é curso? Dura seis meses? Vocês só dançam? Sabem todas as danças? Licenciatura em Dança? Você vai passar fome! Apesar de muito incomodada com tais perguntas, nem ao menos eu tinha propriedade para responde-las, algumas sim e as respondia, mas ter que ficar a todo momento reafirmando e justificando a escolha da minha futura profissão me enchia de indignação. Uma pessoa que escolhe Medicina ou Direito precisa responder perguntas como essas? Certamente, não.

² O curso de Licenciatura em Dança, com base na Resolução CONSUP/IFG nº 19, de 16/09/2013 e que teve sua primeira turma no ano de 2014, tem como objetivo formar o profissional que atue como professor de dança na educação básica (ensino fundamental e médio), no técnico e no ensino médio integrado ao técnico, enfatizando sua formação como investigador, bem como sua atuação como artista da dança. A finalidade do curso se amplia com vistas a preparar os licenciados para a atuação como arte-educadores e pesquisadores da área por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. O curso possui uma carga horária de 3359 horas, tem a duração de oito semestres e acontece no período noturno (IFG, 20/12/2019).

Na mesma instituição tive a oportunidade de vivenciar a docência como bolsista pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - CAPES) entre outubro de 2016 e fevereiro de 2018 e que tinha como coordenadora a professora Luciana Gomes Ribeiro. O projeto se desenvolveu na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato onde ministrávamos aulas supervisionadas pela professora de Dança da escola. Participar do PIBID logo no começo da graduação foi engrandecedor em todos os sentidos profissionais, poder estar no início da minha graduação e já ter a oportunidade de entrar em contato com a realidade da atuação profissional, ainda, sem nenhuma experiência foi um diferencial na minha formação. Isso só foi possível porque se tem uma outra concepção de conhecimento, ensino e ensino-aprendizagem, subvertemos o lugar onde diz que para poder adentrar a sala de aula só pode ser depois de formado, aqui já começamos de trás para frente, aprendemos fazendo. Conhecer a realidade concreta e poder atuar nela muito mais cedo do que outras pessoas já me fez perceber e questionar como o professor atua, que conteúdos são específicos da dança, em qual contexto que ela estará inserida e etc.

A experiência de “pibideira” foi enriquecedora para minha formação docente, foi minha primeira experiência de sala de aula, foi a possibilidade de entrar em contato com o universo da escola pública, com crianças, com a dança como componente curricular, diferente de um professor me exemplificando o que é estar na escola, o aprender fazendo e não imaginado. Esse processo de formação vivido por mim foi o ponta pé inicial do que viria a ser minha futura atuação profissional.

Tentar identificar, compreender o contexto histórico, cultural, artístico que a dança está inserida foi um dos meus maiores desafios no início da graduação, era tudo muito novo ainda, eu não era artista, não fazia parte do meu contexto, do meu conhecimento existente. O contato que eu tinha com a dança era através da mídia e da forma que eu via minha mãe dançar e tentava reproduzir, esse era o contexto que a minha dança estava inserida.

Durante os primeiros meses cheguei a me perguntar várias vezes: cadê a dança desse curso? Por que tantas disciplinas teóricas? Para o que vai me servir tudo isso? Esse pensamento que correu pela minha cabeça quando entrei ao curso demonstra como pensamos que o que envolve o saber dança, é somente o fazer, o executar (técnico, isolado, fazer sem pensar). Só gosto da disciplina que dança, que no caso me refiro ao Ateliê de Criação em Dança I - Danças Populares Urbanas. Meu olhar para com a dança ainda era do senso comum no início do curso, mas em momento algum tive dúvida da

minha escolha ou pensei em desistir, muito pelo contrário, o anseio por aprender e em saber o que vinha nos próximos períodos só aumentava. Alguns períodos à frente eu entenderia cada disciplina e suas particularidades e o porquê de cada uma delas.

Ainda no primeiro Ateliê de Criação em Dança, vieram as provocações iniciais, nuances que o curso trouxe e que me levaram a refletir sobre o movimento da Dança criticamente, e que fizeram me perguntar como eu não tinha percebido certas coisas antes. Qualquer movimento, por mais simples que seja, tem uma intencionalidade. Ninguém dança igual, cada um tem suas especificidades, apesar de não ser isso que narram na TV. A dança não é apenas entretenimento, não podemos vê-la somente como um produto a ser consumido. A mídia se tornou um dos espaços de maior alienação, é ela que alimenta a maioria das pessoas com uma dança pronta, fechada, que é consumida, desejada, imitada e nada mais, sem uma reflexão mais crítica na maioria das vezes.

Experimentar, apropriar, pesquisar, problematizar e transformar, verbos que perpassaram essa disciplina e que me acompanhariam durante toda a minha trajetória na graduação, a diferença é que agora ia se afluando no meu corpo e mente o que cada um deles significava e a dimensão de sua ação.

A disciplina que me apresentou autores que usaria muito, mas que eu não fazia ideia naquele momento, a que me fez adentrar no universo da educação e seus preceitos e a que tiraria o meu primeiro choro de desespero e de reprovação, o nome dela? História da Educação. Na primeira prova da disciplina e a primeira que faria desde que entrei no curso, estudei e me preparei para fazer uma excelente avaliação, mas o desespero tomou conta e, por conseguinte um branco total. Não acreditava que aquilo estava acontecendo e achava que não merecia mais aquele lugar. Dramática? Pode ser, mas vencer sempre fez parte do meu pensamento, mal sabia eu, crua ainda, que não vencer sempre, não dar conta de tudo, não ser boa em tudo também faria e faz parte do meu processo de formação.

Desde que adentrei na universidade prometi a mim mesma que aproveitaria este lugar e sugaria o máximo de aprendizado que conseguisse, mas sem reprovar em nenhuma disciplina, pois se caso acontecesse abandonaria o curso. Podem me chamar de radical nesse momento, mas foi um lugar que almejei tanto e que estava tão distante, não iria me permitir deixar escapar por entre meus dedos, só dependia de mim. Sempre me cobrei tanto e tão bem que ninguém precisou fazer isso por mim, as vezes minha própria cobrança não me permite abandonar certas caixinhas.

Meu olhar estético devagarinho começava a se ampliar. Em Introdução à Estética e História da Arte vi sobre artistas conhecidos e reconhecidos no contexto artístico

estabelecido, mas que eu nunca tinha ouvido falar, começava-se a formar meu olhar estético para com as coisas da Arte, para com a Dança como área de conhecimento, mas ainda com muitas informações midiáticas imbricadas. Afinal de contas foram 22 anos sendo alimentada pela mídia e com uma reflexão imediatista, rasa sobre o assunto. Não seriam seis meses que mudaria tudo. Nessa disciplina conhecemos artistas que produziram e contribuíram com o universo artístico acadêmico e que não chegaram a mim, não eram acessíveis. De fato, podemos dizer que tais conhecimentos não são acessíveis para aqueles que não estão inseridos no meio acadêmico, infelizmente a maior parte da produção cultural historicamente produzida não é partilhada em outros contextos fora da academia. Só fui apresentada, tive a aproximação de autores que inventaram novas formas de criar no mundo, de criar o mundo, personalidades importantes do universo da dança, da formação em Dança, no meio acadêmico.

Quanto mais se aprende, mais chato fica! Não é assim que dizem por aí? Lá na metade do primeiro período, ao fazer o uso da Língua Portuguesa e refletir sobre, veio o meu primeiro questionamento do qual não esqueço e não concordo: “Porque tudo que vinha a se referir ao gênero se usa primeiro no masculino? ”, a resposta foi: “Porque a Língua Portuguesa Brasileira foi constituída dessa forma”. Não me conformo com o fato de, por exemplo, haver trinta mulheres em uma sala e um homem e eu ter que me referir a todas no masculino, eu diria sim que é inadmissível. Nas minhas aulas de dança vou ter que fazer o mesmo? Não vou mesmo! Vou sempre me referir à maioria presente, seja ela de meninas ou meninos, e, ao optar por isso faço a escolha de romper com a convenção imposta.

Enfrentamentos e questionamentos que fui me deparando ao longo da graduação, foram me provocando, me compondo, encorajando a romper com tradições que já não condizem com posturas cuidadosas, posicionamentos e novos conhecimentos que venho construindo para minha vida. Nossa turma de graduação sempre foi composta apenas por mulheres, os meus primeiros incômodos vieram pela forma como alguns professores se referiam à nós, sempre no masculino, de certa forma pela convenção, mas acredito que eles também têm que ter um olhar atento para com isso.

Talvez minha vontade de mudança venha daí, do encorajamento que fui adquirindo e da forma que fui me compondo, me constituindo, e não só. Penso que, no curso que eu faço eu tive contato com abordagens distintas, professores que ainda (RE)afirmam um lugar conservador, das normas, e por um outro lado tive contato com professores que me fizeram abrir para novas frentes, para olhares mais sensíveis. Postura

e incentivos que adquiri na formação me encorajam a mudança, a maneira que eu me aproprio da dança, me provocam a fazer o diferente, mesmo que ainda pequeno.

A escrita científica me deslocou por várias vezes, afinal de contas era tudo muito novo e difícil de compreender, não fazia parte do meu contexto. Fazer resumo tudo bem, não é nada tão novo, já resenha ouvi falar em algum momento da minha vida, agora fichamento? Artigo? Projeto? Nunca foram apresentados a mim. Fazendo uma reflexão sobre a dificuldade em escrever Ana Cristina Dias (2017) fala que,

A dificuldade da escrita poderá então estar relacionada com a difícil passagem do lugar de leitor, a que a escola nos habituou, para o lugar de escritor. Mas ninguém parece explicar como se faz essa transição, parece um processo iniciático, é um mistério. Na verdade, até revelam que é escrevendo persistente e obsessivamente, mas faltam pedaços, partes que ninguém diz (p. 21).

Em metodologia científica a dificuldade não me surpreendia, pois, além de ter terminado o Ensino Médio há três anos, esse ainda foi frágil, até porque estudei toda minha vida em escolas públicas que não tinham a qualidade que tem o ensino público do IFG.

Para além da escrita científica, outra questão que me foi inaugurada foi entender que quando um corpo se mexe, não é somente a forma do movimento que vemos que é o único a participar do gesto, várias partes do nosso corpo participam até da mais simples movimentação: pulmão (respiração), musculo, articulação, sangue, vida para resumir de fato o que significa a dança, uma coisa vivida. Para uma pessoa totalmente leiga em tal assunto foi fundante e desbravador descobrir tudo isso em Anatomia Aplicada ao Movimento e Cinesiologia. A curiosidade só aumentava para apreender e entender cada vez mais a mecanicidade que envolve o movimento, para ter mais propriedade para trabalhar naquilo que escolhi como profissão e para não causar lesões em mim e em meus alunos.

Jogo. No segundo período, na disciplina de Ateliê de Criação em Dança II - Danças de Salão enlaçada com a disciplina de Estudo de Caso I - Dança e Sociedade, pela primeira vez no curso esse termo jogo apareceu. O que seria ele na dança e principalmente nas Danças de Salão? É o jogo de olhar, sedução, contato com o outro, do corpo a corpo. Para além de entender esse jogo que acontece enquanto se dança, questiona-se aspectos culturais: Quem dança (sujeito/corpo)? Como dança (movimento)? Onde dança (espaço externo)? O entendimento de desmistificação de definições de gêneros começa aqui,

atravessamentos sobre essa questão se faziam necessários, ainda mais porque estávamos em uma sala em que 100% eram mulheres. Como fazer na hora da dança? Só posso ser conduzida por um homem? Não mais porque sei a origem de tal imposição, normatização e por isso possibilidade de transformar, romper. Pode como? Como e com quem você quiser. Sobre isso, o autor Thiago Tonial (2011) estudante das Danças de Salão na sociedade contemporânea diz que,

“[...] esse processo de condução, na medida em que se sofisticava, não pode mais ser visto como algo unilateral, onde o condutor é o agente e o conduzido é passivo. Existe na verdade um processo de indução que acontece em mão dupla, onde ambos são constantemente condutores e conduzidos” (p. 148).

Dentro da disciplina chamada Estudos do Movimento e Práticas Corporais I, pude debruçar-me em reflexões importantes, coerentes e condizentes no que tange o movimento e as práticas somáticas. Conhecer o que era a consciência corporal, uma respiração consciente e não automática, a desconstrução de um padrão de corpo preestabelecido para a dança, o mover-se consciente, entender que eu poderia usar meu corpo por inteiro ou por partes separadas e ao meu favor. O que mais guardo desse momento foi o quanto aprendi a amar o chão e enxergar potência nele, sair do nível alto e perceber que existia outros lugares e possibilidades e além disso perder o medo do contato com um outro corpo. O tabu de tocar, se encostar em outra pessoa, o dançar corpo a corpo após essa disciplina já não estava mais presente. Identifiquei que havia uma naturalização do toque em aulas de dança. A autora Maria Fonseca Falkembach (2019) fala que,

[...] o toque é possível na aula de dança porque a conduta ética não é estranha a esse lugar. O que define se devo, se posso, ou não, tocar alguém (que implica necessariamente ser tocado) não é uma lei, não é um regimento, mas o arranjo, no presente, dos modos daqueles que se tocam se relacionarem com o próprio toque (p. 22).

Antes mesmo de iniciar as aulas de Ateliê III - Balé Clássico eu já havia comprado minha sapatilha de meia ponta, a expectativa era grande porque era uma Thais apaixonada pelo balé, ao mesmo tempo em que era extremamente frustrada por achar que não tinha corpo para isso, e que agora estava tendo a chance. Nessa mesma época comecei a participar de aulas de Balé no projeto de extensão que acontecia no próprio IFG,

conseguindo ter mais vivências nesse acervo para além das aulas curriculares. Cada palavra ouvida na disciplina e no projeto de extensão fazia meus olhos brilharem.

Tudo que eu imaginava tão distante, estava ali pertinho de mim, eu ia poder vivenciar aquilo que me foi negado, a oportunidade de fazer balé, mesmo que de forma sucinta. Agora era a minha vez e só dependia de mim, não daria importância a olhares julgadores e falácias da minha própria família dizendo que não precisava nem perder o meu tempo, pois não tinha futuro naquilo, no Balé. O motivo? Meu biótipo, o corpo brasileiro assim como ele é. Acredito que é da família de onde se deveria partir o apoio, a segurança para encara e embaraçar naquilo que se almeja.

Eu tinha plena consciência de que não conseguiria vivenciar tudo do balé em menos de seis meses, isso era fato, mas aproveitei ao máximo tudo que vinha, de olhos, ouvidos, nariz e poros bem abertos e dispostos a aprender. Essa era minha chance de ter um contato qualificado com essa estética, de poder aprender, ter experiência diferenciada do que eu imaginava. Tudo me encantava muito, mas ainda não tinha vislumbrado a possibilidade de trabalhar com isso. Ainda pensava nessa poética de dança como algo hierárquico, fechado, que só podia ser desdobrado por pessoas que tinham uma formação tradicional, que não era para mim enquanto futura licenciada em dança, era isso que pensava.

Quase chegando ao meio do ano e se findando tal disciplina, veio o convite de uma colega de turma que não poderia mais dar aulas para uma turma de Balé de uma escola particular onde trabalhava. Sabendo que levava a sério o que estava aprendendo, me convidou a assumir suas turmas. Dar aulas de Balé? Eu? Como vou dar aula de algo que não domino por completo? Eu não tenho uma formação das escolas tradicionais de Balé³, portanto não posso dar aula de Balé, era meu pensamento de antemão.

Entendendo que meu conhecimento era de iniciante, só conseguia ir até certo ponto do que abrange o conhecimento em balé, pois de fato era o que eu era, e que as turmas eram de crianças e que se pressupõe iniciantes também, topei o desafio, mas sabia que não seria fácil, teria que correr atrás para dar aulas com qualidade, com os conteúdos que necessitassem. A única coisa que sempre tive certeza, e foi assim desde a primeira aula, não queria um trabalho puramente técnico como os que eu via. Queria que apreendam de forma lúdica e o mais particular possível, pois cada um é único e apreende de forma diferente.

³ Que compreende de 8 ou 9 anos de estudo no método Francês, Cubano, Italiano, Dinamarquês, Americano, Russo, entre outros, que a diferença está no modo como é ensinado (Aragão e Caminada, 2006).

No IFG vivenciei aulas de Balé com uma metodologia diferenciada, aberta, reflexiva. As metodologias que eu aprendia nas aulas, livros relacionados não só ao passo de dança, eram leituras que também traziam novas metodologias, que abordavam a história da dança esmiuçada, foi me introduzindo cada vez mais nesse universo, foram me transformando, me desviando de um caminho totalmente tecnicista que eu não queria seguir, formando o meu conhecimento em Balé, me constituindo a ser uma professora de Balé para pessoas iniciantes.

No meio do curso eu já começo a ser mais segura de mim, começo a entender que um professor está sempre em processo. Questões que as pessoas me faziam e que eu não sabia responder já começam a ser respondidas com segurança, é sim possível viver de dança, viver de arte, a possibilidade de voar é real. Mais segura de mim, entendendo que um professor está sempre em processo, se transformando, ser docente é isso. Me questionava o porquê de ter demorado tanto para fazer esse curso, talvez por não ter ciência da existência dele, pode ser por nem eu mesma ter a noção que poderia ser uma profissional e viver de dança. Pensava em fazer um curso de Educação Física e posteriormente me profissionalizar na área da dança, ou, porque esse fosse o momento certo de fato, talvez.

Cheguei ao quarto período entendendo que o movimento não é um bicho de sete cabeças, ele pode partir de uma ação cotidiana: pular, correr, saltar, porém, ele não é qualquer coisa. Pensamento esse construído a partir dos estudos de um dos pesquisadores que contribuíram para a produção de conhecimento em Dança, que trouxe com competência os elementos do movimento na Dança em seu livro *O Domínio do Movimento* (1978), Rudolf Laban. Espacialidade, fluência, peso, tempo, níveis, planos e dentro de cada um destes, vários desdobramentos, várias possibilidades. Entendendo também que não existe uma dicotomia entre corpo/mente, como cheguei no curso imaginando, pelo contrário, elas são uma coisa só, são indissociáveis.

O curso nos forma abertos e fundamentados a escolher trabalhar com aquilo que desejamos, professores, artistas, performers, críticos de dança, entre outras coisas. Como críticos, entender que a crítica é importante para compreender a obra e problematizar, é criticar investigando. É para formar nossos olhares, deixá-los sensíveis e críticos ao verem algo. Para isso temos um caminho a seguir: apreciar, contextualizar, criticar e transformar.

Em *Ateliê de Criação em Dança IV - Danças Modernas* sairia meu primeiro solo em que eu seria intérprete e criadora pela primeira vez. “Descobertas” foi uma composição de minha autoria que apresentou uma profundidade e abrangência sobre a

minha maternidade e esse território pouco conhecido. De maneira ampla, íntima, feminista, forte, delicada e emocional o trabalho foi de encontro ao desejo de experimentar novos movimentos sem fórmulas prontas, a partir das vivências desfrutadas durante a disciplina de Dança Moderna, todas as descobertas que me fizeram chegar até aqui. A composição teve como objetivo acessar questões difíceis, pessoais, de obscuridade, o desconhecido e o afeto. Tal trabalho foi uma homenagem a pessoa mais importante da minha vida e para quem eu dedico cada dia dessa graduação, minha filha Sophia.

Em *Ateliê de Criação em Dança V - Danças Populares Tradicionais* compreendemos que o balé já está firmado no contexto social institucionalizado dentro das escolas, como campo de formação, é rentável, enquanto as danças populares têm um caminho pela frente. São os mestres que estão fazendo isso há anos para que a cultura não morra, sem muitas bibliografias sobre, não é rentável como deveria ser e nem tão valorizado e institucionalizado como o balé. As duas tem uma questão em comum, o balé como as danças populares trabalham com oralidade, mas em perspectivas diferentes. Essas questões durante a disciplina me fizeram entender que o balé por muito tempo foi tido como a única dança cênica, sendo ela hierarquizada, porém, não está mais classificada dessa forma.

Pequenas nuances, que não havia parado para pensar antes, emergem da disciplina *Relações Étnico-raciais* ao mesmo tempo em que continuo dando aulas de balé. Porque a roupa de balé em sua maioria esmagadora é clara assim como as sapatilhas? Partilhando do mesmo pensamento de Roberto Pereira (2000), tem a ver com a questão da estética romântica, que veio do século XVIII e que perdura até hoje. O lugar puro, etéreo, era a contradição de um lugar profano. Era o branco em oposição ao negro e dualidades, o branco era o bom, o puro em oposição ao preto que era o feio, o mal. Uma estética que gerou inclusive consequências de cor de pele. Era uma dança elitizada e que era dançada pelos nobres e não foi feita para ser dançada por classes populares pois ela surge no contexto da corte, no entanto, assim como qualquer outro conhecimento, o balé é passível de ser confrontado, de ser transformado, passível de ser apresentado de outra forma para as pessoas.

Segundo análises feitas recentemente, a primeira bailarina negra que conquistou notoriedade mundial, nasceu no sudeste de Serra Leoa, na África Central em plena guerra civil, Michaela de Prince faz parte, desse 2013, do corpo de baile da Dutch National Ballet, em Amsterdã. Em seu livro “O voo da bailarina” (2014) descreve que teve que

usar sua base de rosto para pintar sua meia calça e a sapatilha para dançar, devido à falta de vários tons de pele no mercado. Caso não fizesse, teria que se render ao rosa que não a favorecia em nada, pelo contrário, a encurtava pela discrepância do tom de cor. Vemos as transformações que vieram acontecendo nas últimas décadas em relação ao padrão de cor e raça. Atento a isso, algumas marcas de sapatilhas hoje já fazem sapatilhas de diversas cores. No entanto, perceber que isso é muito recente e o quanto demorou para que isso acontecesse comparado ao tempo de existência do balé.

Introduzir questões como essa nas aulas de balé é fundamental, desde o porquê de as cores serem essas, porque se criou um imaginário em torno do balé como algo feminino e atrelado a isso, a delimitação de cores, a delicadeza feminina e tentar minimamente contextualizar e modificar isso, até fazer essa dança se tornar de todos os corpos, de todas as cores das vestimentas e de pele, todos os biótipos, todos os cabelos, de todos. Também mostrar que existem grupos de balé com pessoas com deficiência, balé para adultos, mas que no entanto, são pouco (RE)conhecidos dentro do universo do balé. Fazer com que o aluno se sinta representado, representatividade importa sim. Fazer uma perspectiva crítica, questionadora chegar nas aulas de balé das escolas de educação formal, como as que atuo, bem como nos contextos educacionais de formação gerais e que também se amplie nas formações específicas de balé.

Foi legal me enxergar nessa disciplina e parar para pensar que eu sou a representatividade das minhas alunas, eu vou na contramão do que por muito tempo sugeriu o pensamento de formação em balé. Marcas deixadas por essa estética revestem-se de ricos significados culturais do ideal de beleza, de corpo e de sujeito até os dias de hoje, fabricando modos de subjetivação que produziram verdades sobre como deveria ser o corpo, o comportamento e as atitudes para praticar, seguir este tipo de dança.

Tom claro de pele, magra? Nunca fui. A maioria das minhas alunas são como eu, gordinhas, da pele mais escura, e a maioria com o cabelo como um dia eu já tive, cacheado, bastante volumoso que passou por processos de alisamento, não o aceitava, devido à falta de representatividade. Sobre isso Nilma Lino Gomes (2012) nos diz que, os processos identitários se constroem gradativamente desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo – a família – até outras relações que o sujeito estabelece. Por isso a autora ressalta a importância de papéis identificatórios positivos, dentro e fora da família, durante o desenvolvimento e durante a fase escolar. Para ela, a construção positiva da identidade negra, pessoas com o tom de pele escuro que ocupem lugares de destaque ainda é um desafio a ser enfrentado. Eu sou fonte de

representatividade não só por minhas características, cabelo, corpo, estatura, mas também pelo conhecimento iniciante em balé assim como elas.

Desde que comecei a dar aulas de balé fazia dietas malucas para tentar emagrecer, sempre achei até então que para dar aula de balé tinha que ser magra e, também é o que ouvimos dizer por aí, nos programas de TV, em revistas, nos meios de comunicação gerais. Arrependi do que fiz com meu cabelo e pretendo reverter. Em minhas aulas, para além do conteúdo Balé, vou ensino-as a sempre se valorizarem, fazer com que elas entendam que podem transitar por onde quiserem, mas sem nunca esquecer de suas raízes.

Um rol de disciplinas me trouxe questões e reflexões, construíram e compuseram meus desvios formativos. Disciplinas essas: Fundamentos da Arte Educação, Didática, Estudos de Caso, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Libras, Políticas da Educação. Posso afirmar que elas me instigaram e me instigam a buscar mais conhecimento. A vivência nessas disciplinas foram fundamentais, pois me trouxeram conhecimento, provocações, desnaturalizações, questionamentos. Me constituindo cada vez mais como uma professora-pesquisadora-artista crítica e reflexiva, com a consciência de que isso tudo é só o começo da minha jornada.

Olhar para trás e fazer uma autoanálise de como adentrei ao curso e como estou nesse momento é inevitável, pensar nas rupturas significativas que o curso me trouxe, enquanto escrevo essa escrita reflexiva, crítica, narrativa de minha formação e de como a dança me fez virar a chavinha e sair de caixinhas. Disciplinas que me apresentaram os porquês do conteúdo para além do próprio conteúdo em si, elas me fizeram refletir, fazer uma análise crítica, entender o contexto histórico, isso me fez compreender a dança/balé por vários aspectos. Me provocou a ver como eu me excluía desse lugar e, olhar hoje e me ver totalmente capaz de estar inserida nesse universo. Já não sou a mesma após esse curso, mas vejo, mais uma vez, que me repito.

Questões como essas me apresentaram outra maneira de ser docente, de ser professora de Dança. De como desenvolver o conhecimento, de que o conhecimento em Dança é muito mais do que imaginei, ele não é só fazer, é fazer isso refletir criticamente e reflexivamente sobre. A formação me fez perpassar o lugar do senso comum e me fazer chegar a um olhar mais sensível para o meu ser docente, constituiu aos poucos e me introduziu ao conhecimento do Balé.

Adentrei ao curso carregando na bagagem a minha história de vida e as minhas muitas expectativas e anseios. O curso de Dança na minha trajetória não foi uma formação isolada, os conhecimentos que fui adquirindo me atravessaram. Esse meu desvio

formativo chamado Licenciatura em Dança mudou as minhas certezas, trouxe novidades jamais pensadas antes, ampliou minhas metas engessadas e aos pouquinhos foi me trans(formando) em um novo sujeito, em uma nova mulher, em uma nova Thais.

2

Dar a ver: revelando conhecimentos

“Conhecer é uma atividade original que se confunde com o impulso da vida [...] o pensamento se constitui como processo imanente ao agir do homem com vistas a sua sobrevivência biomaterial” (Severino, 2001, p. 19).

Neste capítulo buscarei de forma clara e objetiva analisar e contextualizar o conhecimento e concepções de Dança e, em específico, o conhecimento e concepções do Balé, trazendo aspectos do universo da dança e seus desdobramento e compreensão como balé. A categoria conhecimento é algo que permeará toda escrita desse segundo capítulo.

2.1. Preparatória: os conhecimentos

É possível conhecer o mundo através de experiências vivenciadas por vários caminhos, como a ciência, a arte, a religião, etc. O sujeito do conhecimento seria aquele que considera as relações entre atos e significações e que conhece a estrutura desenvolvida por eles: imaginação, percepção, linguagem, memória e o pensamento. Marilena Chaui (2000) diz que, “o conhecimento é obtido por soma e associação das sensações na percepção e tal soma e associação dependem da frequência, da repetição e da sucessão dos estímulos externos e de nossos hábitos (p. 152). Sendo assim, podemos perceber que o conhecimento pode ser obtido por experiências de diversas formas. No mais, para haver a sensação e a percepção depende da postura do sujeito em relação ao objetivo de conhecimento que pretende se adquirir. Quanto mais eu vivencio determinada situação, mais eu apreendo, mais eu adquiro conhecimento naquilo, para isso, ele exige vivência, experiência. O sujeito nesse caso é o ativo, é o que obtém o conhecimento para si e o conhecimento é passivo, é resultado das experiências vividas.

O conhecimento lógico, racional foi o que acabou se consolidando e tornando dominante no Ocidente, principalmente a partir do século XVII, quando a ciência e a razão passam a ser o caminho central de compreensão do mundo, segundo Demo (2000). No entanto, é importante esclarecer que não existe conhecimento algum que seja mais ou menos dono da realidade. Sempre houve e há outras formas de conhecimento e não menos importantes. Claudeir Roque Tossato em seu livro “O conhecimento científico” (2013)

elucida que o conhecimento científico é uma maneira de falar sobre o mundo natural e social. Ele procura dizer como o mundo natural e social se dá, o que engloba e como podemos agir nele. No entanto, há outras maneiras de conhecimento que também procuram falar sobre o mundo: o conhecimento artístico e o conhecimento religioso. Essas formas de conhecimento são instrumentos que também possibilitam a nossa ação no mundo enquanto agentes participativos e transformadores.

A palavra *arte* vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techne*, técnica, que se traduz em o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a ordens. Significa também habilidade, agilidade e destreza (CHAUI, 2000, p. 405). No seu sentido mais geral e simples, arte seria uma soma de regras usadas para direcionar, dirigir a atividade humana, qualquer que seja ela. A arte então era compreendida como tudo aquilo que o ser humano fazia que modificava a natureza. E, Rodrigo Duarte (2012) acrescenta que “a atividade artística se configura, desde a Pré-História, como um dos principais indicadores de presença humana no mundo” (p. 12). Ou seja, a arte, por ser uma criação específica do mundo, da natureza, ela explicita o traço humano, a humanidade impregnada no objeto. A atividade artística para o ser humano se configura como um modo vital de existir e viver no mundo desde sempre, antes mesmo de verbalizar, nos comunicamos através do gesto. É a partir da expressão que realizamos que temos certeza da nossa existência no mundo enquanto sujeitos. E a dança é uma das manifestações artísticas inventadas pelo ser humano. Uma forma de apresentar a humanidade com o corpo, com o movimento, com o sublime do gesto.

O que define a dança em sua expressão artística é a capacidade do ser humano agir conforme seu ser intuitivo, isto é, sua capacidade de revelar-se sem barreiras, sem fixidez. Manifestar este estado mais avançado da consciência humana - o estado intuitivo. Viver a intuição na corporificação é desvelar o que há de mais belo no universo, revelando os seus segredos, as suas particularidades na forma criada. Assim, intuir e corporificar integram o binômio ética e estética, pois reduz os valores mais profundos da natureza humana, materializando-os em diversos níveis mentais, físicos e emocionais (EARP et al, p. 65, 2009).

Muitas são as concepções que os livros trazem sobre a dança, afim de esclarecer o que seria essa arte. Garcia e Hass (2003) em seu livro “Ritmo e Dança”, dialogando com diversos autores, trazem várias dessas concepções. A dança é um modo de atuar e existir no mundo, “a dança é um meio de conhecimento introspectivo e do mundo exterior” (BÉJART apud GARAUDY). Ela sendo uma linguagem artística, é expressiva,

é capaz de transmitir mensagens objetiva ou subjetiva, sendo assim, “é a arte que utiliza o corpo em movimento e como linguagem expressiva” (WILLWN apud GUILLOT). “A dança é a arte de expressar emoções com a ajuda dos movimentos rítmicos do corpo” (DALCROZE), ou seja, ela é capaz de expressar os sentimentos se utilizando do mover-se, do gesto. A dança tem o poder de brincar com a subjetividade, não tem que estar necessariamente ligada diretamente com a realidade, “Dança é uma das manifestações artísticas mais capazes de expressar sentimentos, os mais profundos, tanto abstratos quanto concretos” (GARCIA; HASS, 2003). A dança se compõe a partir do contato com outras culturas, a partir das relações que vão se estabelecendo e acabam se desdobrando em códigos específicos, em características específicas, portanto ela “... é uma arte articulada com princípios, valores, ideologia, filosofia, numa perspectiva de expressão humana, revitalizadora e justa para a sociedade” (GARCIA; HASS, 2003).

De fato, a dança engloba todas essas perspectivas, ela abre para um amplo leque de percepções. Por isso que dança é comunicação, perpassa a expressão dos sentimentos, da vida, é manifestação social, cultural, linguagem, criação. A dança abarca todas essas perspectivas que aos poucos foi se sistematizando, se colocando/tornando um conhecimento artístico especializado.

Para além dessas possibilidades de conceber e enxergar dança, existem outras, por exemplo, a dança como experiência. Ou seja, para se construir o conhecimento em dança é necessário a junção de várias experiências vividas nessa manifestação. Nessa perspectiva, o conhecimento se dá na junção das experiências e na fixação do que foi vivenciado/apreendido. Para Pimentel (2015) citando John Dewey fala que “... o que determina a efetivação de uma experiência e a construção de conhecimento é uma tríade formada por processo, atividade e relação” (p. 93). A partir do que nos fala Dewey, conseguimos definir como a arte/dança se organiza e se entende como construção de conhecimento, pois a arte propicia o pensamento artístico, é uma forma de dar sentido às experiências das pessoas, de construir as experiências vividas como conhecimento.

Podemos perceber então que a Dança se coloca como distinta do conhecimento científico, ela é um conhecimento artístico. Dizendo de um lugar da arte então, percebemos que a dança tem uma finalidade estética, poética, sensível e subjetiva, não deixando de também ser científica. A dança oferece para as pessoas a construção do objeto estético, oferece situações que ampliam o potencial criativo e imaginativo delas para que estabeleçam conexões com outras áreas do saber, para que produzam esse conhecimento em específico. Segundo Silvio Zamboni, “... a arte não é, apenas, uma

atividade, mas se torna uma espécie de ciência experimental eliminando os limites clássicos entre a arte e ciência...” (1998, p. 19).

A dança como manifestação artística, tem em comum com o conhecimento científico as características de criação, inovação e produção, entretanto, a linguagem científica, está mais próxima da objetividade, da razão e da precisão. A dança é um conhecimento artístico que, na época do iluminismo – entre os séculos XVII e XVIII, foi muito influenciada pelo conhecimento científico que era então o conhecimento mais valorizado. O iluminismo se caracterizou como um movimento de revalorização da atividade intelectual por meio da razão e da propagação do conhecimento científico. Nesse aspecto, os filósofos iluministas consideravam que a humanidade estava emergindo de uma era obscura e de ignorância para um novo tempo iluminado pela razão, pela ciência (STRENGER, 1998). Para se ter valor de verdade, tinha que passar pelo seu crivo ou se aproximar de alguma forma de seu modo de organizar. No iluminismo, o conhecimento científico predominante foi o positivismo. Segundo Silvino (2007), o positivismo foi um movimento de pensamento e uma corrente filosófica que surge na França no início do século XIX, ele influenciou diferentes dimensões humanas e se fixou em tradições distintas⁴.

O positivismo defende que o conhecimento só poderia ser obtido pela razão instrumental, objetiva, palpável. Sendo assim, no iluminismo só era reconhecido como válido aqueles conhecimentos que tinham essas características, entre elas a predisposição de considerar fatos empíricos como a única e verdadeira base do conhecimento, a crença na racionalidade científica como solução de todos os problemas e a valorização acrítica e incontestável da ciência (SILVINO, 2007, p. 280). Numa perspectiva positivista, as leis científicas então são universais e inquestionáveis. Segundo Tossato (2013) citando Galileu (1564-1642), o conhecimento científico deve partir das experiências e precisamos compreendê-las por meio da razão (p. 42). Ou seja, por meio da objetividade, da regularidade, da uniformidade, de uma lógica formal.

A dança também dialoga com a razão, no entanto, ela abre para outras várias perspectivas. Um aspecto importante da linguagem científica é a necessidade da objetividade e precisão, a dança, porém, não se fecha somente nesse aspecto, sua

⁴ Inglaterra (tradição empirista e utilitarista), França (inseriu-se no racionalismo) – de Descartes a Auguste Comte – John Stuart Mill e Herbert Spencer, Alemanha (cientificismo e monismo materialista) – Ernst Heckel e Jakob Moleschott e Itália (naturalismo renascentista) – Roberto Ardigò - marcando o espírito da época (SILVINO, 2007, p. 279).

linguagem se permite ser subjetiva, sem o dever de estar ligada diretamente com a realidade concreta, ela é corporal. A dança tem um modo diferente de se resolver daquele dado pela razão instrumental⁵. Enquanto essa se dá predominantemente no pensamento objetivo, pontual, a dança se resolve no corpo, na experimentação, e é por isso que ela caminha pela objetividade e subjetividade, pelas pesquisas feitas corporalmente.

O conhecimento da dança e sua ciência não podem ficar presos a uma lógica linear do pensamento positivista, deve abrir-se para a intuição e buscar o ser integral. Nesta visão, a dança, como linguagem artística, necessita de um corpo de conhecimento que procure fundamentar-se por eixos abertos, inerentes aos vários aspectos da corporeidade humana. Deste modo, uma ciência para a dança não deve se restringir a um positivismo-somático. Esta ciência deve procurar extrair princípios que possam dar suporte ao desenvolvimento da sensibilidade em interação com múltiplos aspectos mentais, a partir de um desvelar irrestrito da fisicalidade (EARP et al, p. 64, 2009).

Salientando sobre o universo da dança, suas concepções e aspectos, Robatto (1994) vem para complementar a discussão que envolve a dança e sua amplitude. Segundo ela, as funções da dança se dividem em seis: **comunicação, diversão e prazer estético, auto expressão, ruptura e revitalização da sociedade, identificação cultural e espiritualidade**.

A dança enquanto **comunicação** deseja informar algo através de seus movimentos, não tendo o dever de sempre ter correlação direta com a realidade. **Prazer estético e diversão** é uma das funções mais legítimas dentro do campo, se não a mais, é capaz de proporcionar prazer para quem a executa e quem assiste. Através da **auto expressão** consegue-se, nos seres humanos, compreender aspectos da vida e os expressar. A dança é inventiva e está em constante transmutação de si e do mundo exterior, através dela “o corpo deixa de ser uma coisa para tornar-se uma interrogação” (GARAUDY, 1973, p. 23). É capaz de **romper e revitalizar** a sociedade. Para alguns povos é essencial a dança como forma fundante de se situar no mundo, é parte da sua **identificação cultural**. A **espiritualidade** na dança transcende o sujeito e, ainda hoje reafirma o encantamento do sagrado.

⁵ A Razão Instrumental é o modelo "tradicional" de razão no Ocidente, em que o raciocínio humano é completamente determinado por um conjunto de objetivos e métodos específicos. O conceito, desenvolvido por Horkheimer, faz parte da crítica da Escola de Frankfurt às bases da sociedade ocidental, que estaria fundamentalmente exposta aos perigos do fascismo uma vez que limitava o uso da razão às ideias de "praticidade", "eficiência" e adotava a Ciência como uma espécie de "novo Deus" (BRAINLY, 28/10/2019).

Mesmo sendo divididas, não devem ser vistas fragmentadas e sim correlacionadas, pois ocorrem quase que simultaneamente. Funções como estas nos mostram que as possibilidades em arte, dança, tem alcances infinitos. Entendendo que dança é tudo isso que fora apresentado, podemos afirmar que ela também é fonte de conhecimento, e só podemos adquirir o conhecimento em dança por meio da experiência, de estímulos, de convites, e por meio da vivência contínua e continuada.

Retomando a época do iluminismo e a centralidade do conhecimento científico como a forma legítima e produtiva de conhecer a realidade, tem-se que foi nesse período que a dança se estabelece como um conhecimento verdadeiro, elaborado, por meio do balé, uma dança codificada e sistematizada e a primeira a se formatar dentro dos conhecimentos acadêmicos, e, portanto, dentro dos parâmetros do positivismo e suas características.

O termo balé vem da palavra francesa ballet, derivado do verbo ballare que no italiano significa bailar ou dançar. Foi, segundo Luciana Ribeiro, “... a primeira dança acadêmica, apresentada como dança teatral e distinta da dança de sociedade” (p. 92, 2019), apesar de ter na sua base as danças de corte com algumas interferências das danças populares. Na época, era usado como importante instrumento político, servindo para apaziguar e aliviar tensões. Segundo nos conta Garaudy (1980), “o balé clássico tivera origem nas necessidades da classe feudal decadente, se desenvolvendo em resposta às aspirações da nova aristocracia formada no Renascimento” (p. 42).

O balé já começa se organizando, se constituindo como uma técnica fechada em que somente a aristocracia, a corte, integra os baletos e também somente ela tem o direito de frequentar esses lugares, se inserindo então como o balé de corte. Para Roberto Pereira (1999), “Nesses balés, os nobres se expunham como bailarinos a partir do treinamento que recebiam como parte de sua educação, e a necessidade de ostentação apontava para algo além do mero entretenimento” (p. 220, 221). Ou seja, se tornara uma atividade cênica para ser vista, a ser contemplada. Sendo enxergada nesse sentido como uma dança pura, neutra vindo como um conhecimento dirigido, específico a se diferenciar dos comuns.

Essa técnica se apresenta de uma forma enrijecida, cheia de formas e desenhos de corpo, um corpo que é harmonioso, ordenado, linear, puro, que seguiu um modelo já pré-estabelecido. Ao decorrer do tempo criou-se uma ideia de supremacia, advinda de ser uma dança para ser contemplada pelos nobres, colocando-o em um pedestal ainda nos dias de hoje. Outra característica dessa estética é que ela se apresenta posada, executa poses que são claramente perceptíveis dessa dança (RIBEIRO, 2019). Portanto, adquire um formato

academicista, tecnicista, estabelecendo se também um padrão corporal, possuindo códigos e o seu próprio dicionário de movimentos.

Segunda aponta Homans (1948), o balé nasce na Itália no século XV, dos cerimoniais da corte e dos divertimentos da aristocracia. No entanto, ele ganha mais notoriedade e se consolida no reinado de Luís XIV entre 1669 e 1672, desenvolvido dentro da Academia Royal de Musique et Danse, fundada pelo próprio, e é aí que vai se “sistematizar e codificar os passos do balé segundo um conjunto rigorosos princípios geométricos” (p. 32, 33). Se estrutura como uma técnica a ser ensinada que possui vocabulário próprio, códigos, requinte, é metrificada, composta por regras rígidas, onde o corpo deve seguir as indicações da música. O balé se consolida de fato por conta de sua origem nobre, desse lugar da aristocracia, sistematização e lugar instituído, e se afirma como o conhecimento clássico da dança (RIBEIRO, 2019, p. 92) perdurando há mais de quatro séculos.

O balé foi se modificando a partir de Jean-Georges Noverre, sendo considerado por Monteiro (1998) o “reformador da dança clássica” (p. 15). É no balé romântico, durante o Romantismo, que a dança vai ter sua imagem consagrada, revestida por uma camada cênica, muitas vezes parecida com o que ainda vemos hoje, segundo nos diz Pereira (1999).

No balé existem padrões de corpo que foram construídos durante o período do Romantismo e que ainda são os que predominam na atualidade: pele clara, biótipo esguio, alta, magra sem nenhuma curva, na ponta do pé com seu tutu branco. De acordo com Moura (2001), a idealização da mulher no período romântico era a de uma mulher frágil e pálida, pois os românticos acreditavam que a palidez era uma forma de exibir a pureza da alma (p.103). Esse novo tipo de balé, que praticamente expunha a idealização feminina esperada pela sociedade da época, ainda perdura na atualidade, visto que os grandes balés de repertório são encenados até hoje e requerem quase, se não o mesmo, biótipo do passado⁶. Exemplo disso é o balé de repertório que idealiza uma realidade pura, acima do bem e do mal, quase que sobrenatural, característica marcante do romantismo. De acordo com Mariana Monteiro (1998), “a relação entre natureza e artifício mais uma vez se objetiva, e a concepção de imitação da natureza na dança contempla-se assumindo

⁶ Existem balés que tem na sua composição bailarinos negros, balés voltados para pessoas com deficiência, Queer, para adultos, entre outras. No entanto eles ainda são exceções, são pequenas iniciativas. Segundo Pereira, os festivais de dança ainda clamam pelo igual, buscam uma perfeição idealista, platônica (2000, p.73). Esses grupos ainda não se colocam como afirmados para esses lugares, não se colocam de forma destacada nos grandes festivais, nesses lugares ainda é muito predominante o padrão hegemônico.

contornos bem nítidos, no redimensionamento da oposição entre espontaneidade e controle [...]” (p. 31).

Essa dança correspondia a uma estética própria, onde a técnica exaltava do humano o seu controle, ordenação, habilidade, harmonia, movimentação virtuosa, enaltecia uma técnica que pudesse afirmar um humano que supere suas próprias limitações, uma supremacia de si. Segundo Hall (2006), esse humano do Iluminismo está relacionado à concepção do indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciente, sendo capaz de controlar suas emoções. É exato e preciso no que diz respeito a movimentos e comportamento.

O balé foi constituído no contexto do Iluminismo, do mercantilismo e da industrialização, no qual se concebia o corpo como objeto da ciência e da técnica. O balé clássico no século XVIII foi codificado, com movimentos tais como conhecemos hoje, o corpo assim ganhou força e vitalidade com grandes saltos e equilíbrio em sapatilhas de ponta, numa tentativa de obter leveza, alcançar o etéreo e de vencer a gravidade, novamente no lugar de uma supremacia do balé (BOURCIER, 2001). Nesse sentido, o balé é organizado de uma forma fechada, voltado para um determinado tipo de corpo, não foi criado para ser de todos os corpos e nem para todos os contextos. O que definia quem dançava balé nesse período, não era somente o corpo, isso era mesclado com papéis de notoriedade social, ou seja, os nobres, o início da burguesia e as mulheres que eram tuteladas pelos burgueses garantiam/compravam papéis nos grandes balés (HOMANS, 1948). Foi assim que ele se estabeleceu, era a afirmação de uma superioridade, realmente não era para todos mesmo.

No balé existe uma sistematização que compreende estudos anatômicos, vocabulário próprio, além disso, constitui também o campo da composição coreográfica, da produção cênica. Ele, o balé clássico, é o acervo de dança considerado clássico, construiu sua codificação toda verticalizada, uma identificação advinda do romantismo que coloca o balé em lugar superior, puro, longe do profano, num lugar idealizado. Sua elaboração para o palco foi pautada pelos traços de seu contexto histórico e, portanto, atravessada por questões próprias do tempo que ela habita, no entanto ainda vê-se perdurar os traços de quando ele se fez. Segundo Mario Pasi (1991),

Para transmitir essa ideia romântica (a mulher etérea, sem peso, quase voadora, desprendida de uma Terra desonesta, lunar e transparente como uma aparição), a técnica do bailado modificou-se velozmente. As vestes ganharam uma leveza e uma mobilidade cada vez maiores – para

permitir à bailarina dar a ilusão do incorpóreo. Os tiles, os véus, eram relâmpagos brancos numa noite misteriosa; e deram origem ao *tutu* que hoje todos conhecemos. Os sapatinhos de dança, leves como luvas de cetim, tinham de ser silenciosos e misteriosos. Por volta de 1820, automaticamente, as bailarinas começaram a dançar em pontas. Conquista fatal, que vinha corresponder exatamente às exigências de ligeireza e de distanciamento do solo que o romantismo instilara nos poetas e nos artistas (p. 57).

No balé clássico, segundo mostra Anjos, Oliveira e Velardi (2015), além da anatomia e da técnica, outra esfera se faz importante, a expressão, vindo como algo inato à bailarina, como um diferencial. Uma espécie de “sensibilidade própria”, ou seja, um dom e, para além disso, elas a colocam como A dança, ficando essa num sentido maior em comparação as outras. O seu contexto histórico iluminista faz com que esse conhecimento se torne conservador, fechado, elitizado.

Essa estética com todas as suas características, vocabulário próprio, formas, gestos, nada estática, legítima para o campo acadêmico e científico, de fato, foi a representante oficial da dança cênica no Ocidente, foi a dança criada na Europa, que se apresentava como o berço da cultura e do desenvolvimento nos séculos XVII e XVIII, num contexto positivista que se pautava como puro, neutro, controlado, etnocêntrico e colonial. Fez ela se consolidar em uma posição de verdade absoluta, uma tradição clássica quase que inabalável por muito tempo.

A tendência que se observa ainda como prática predominante no balé, restringe o aprendizado da técnica a uma estética corporal desenvolvida pelo balé e às crenças que este carrega em relação ao corpo que dança, ou seja, pautada em uma estética corporal, de maneira que possibilite uma clareza, no sentido de cópia fiel, como um decalque, dos movimentos e, também, na existência de uma história a ser contada, por meio dos passos do balé elencados para apresentação (ANDRADE, p. 19, 2011).

É possível observar que nos dias atuais a técnica advinda do balé ainda continua carregada de crenças de que o corpo nessa dança deve corresponder a um estereótipo específico de corpo, que seja exímio tecnicamente, branco, enciclopédico, que nesse caso saiba prontamente todos os conhecimentos específicos do balé. Particularmente se voltarmos o olhar para as escolas de formação específica de dança, o ensino e vivência do balé ainda está muito pautado ou referenciado nos balés de repertório constituídos no romantismo que já foram caracterizados aqui. Além disso, a cópia pela cópia do que o professor faz/ensina inclusive é vigente, procura-se fazer igual ou pelo menos próximo do contexto do século XVIII. Sobre isso Ferreira (2006) diz que,

Escolas e professores não conseguem ir além do que lhe é imposto, tentam imitar a estrutura de grandes companhias colocando conteúdos mais abrangentes, remontando balés de repertório, mas a estrutura física e humana impossibilita construir um trabalho de qualidade. (p. 52-53).

Ao explicar sobre toda essa sistematização em que o balé clássico foi submetido, de formas, códigos, terminologias, Flávio Sampaio (2000) acaba afirmando que a técnica clássica é a mais completa e que desconhece método mais eficiente e completo, sem desdobrar para quê. Então nos perguntamos: Até que ponto? Para quem? Afirmações como essas são perigosas, acabam sendo generalistas e acabam colocando o balé numa situação superior às demais danças. Talvez por ser formado somente nessa estética, e por mais que trabalhe com um balé voltado para uma outra perspectiva, acabe por popularizar afirmações como essa.

De acordo com investigadores, estudiosos do balé tais como Aragão (2006), Caminada (2006), Pereira (1999), Sampaio (2000, 2013), Bourcier (2001), podemos reafirmar aspectos já colocados aqui sobre o balé. Uma técnica pautada por códigos fechados, com suas formas e vocabulários específicos, pautada em parâmetros tecnicistas que abarca toda essa estética e por isso congelado no século XVIII que influencia do modo que se aprende ao modo que se ensina. Devido ao conhecimento científico do iluminismo que fundamenta o conhecimento do balé, e que ainda perdura, os professores acabam sendo transmissores de um manual didático que, de um modo geral, reduz-se ao “saber fazer”, valorizando esse fazer de forma perfeita, única, exímia, características de uma estética clássica e de uma ciência positivista, instigando-se uma competitividade ainda nos dias de hoje. O centro do ensino do balé, nas escolas de ensino tradicional, se faz ainda de forma tecnicista, com perspectivas engessadas, onde se aprende a técnica descolada geralmente de reflexão e que acaba sendo assimilado como o caminho apenas do fazer, reproduzir. O balé, correlacionado com a ciência no contexto iluminista, é ligado ao tradicional, a uma tendência conservadora.

No campo do ensino específico do balé, ele se organiza, de acordo com Andrade (2011), como um ensino que se pauta em grandes escolas internacionais, como a francesa, a Royal Academy of Dance (Inglaterra), os Métodos Cubano, e também consagradas pelo nome de seu reformador como Cecchetti (italiano), Bournonville (Dinamarquês); Balanchine (americano); Vaganova (russo), entre outros, que se diferencia apenas a maneira como é ensinado (p. 105). Nestas escolas enquanto método, a formação perpassa, segundo Aragão e Caminada (2006), oito ou nove anos de estudo, e é nesse período que

acontece os ritos, as evoluções de níveis de acordo com o desempenho. Esse por sua vez é pautado em um padrão, algo externo ao aluno, onde todos devem ou deveriam chegar no mesmo lugar, num mesmo produto final. A cada término de fase é feito um teste onde certifica-se quem está preparado para avançar para o próximo nível. Segundo Agostini (2010), muitas vezes o que é visto são metodologias e métodos sendo utilizados como receitas de bolo, não levando em consideração o contexto do aluno. “Pelo fato do balé ter uma metodologia rígida e sistematizada, inúmeras vezes, os professores se tornam rígidos demais” (p. 151). Acaba se tornando, portanto, um ensino tecnicista, parâmetro que predomina nessa estética.

Como seria então ensinar balé fora dessa base? Sem ter tido uma formação advinda dessas escolas tradicionais de balé? Não seria, ou melhor é. A minha formação em balé não se pauta em quantidade de anos, mesmo reconhecendo que o acúmulo de vivências e aprendizagens enriquece a mesma. Ensinar partindo do meu lugar de existência é inacabado, está em constante transformação e aquisição de novos conhecimentos, sejam eles históricos, estéticos, artísticos.

3

Confrontos e desafios em ensinar balé partindo de desvios formativos

A professora de balé que foi se constituindo durante a graduação, cheia de dúvidas e questionamentos agora parte para tentar confronta-los e entender melhor os porquês e os contextos que os emolduram. Uma Thais totalmente apaixonada pelo balé e pelas formas de como ela pode trabalhar esse conhecimento que, em contrapartida, ainda se pega frustrada em ter que se afirmar o tempo todo: afirmar o lugar de onde vem e que não é do ensino técnico tradicional, afirmar quanto tempo de formação tem e enfrentar os olhares de canto de olho que recebe pelo biótipo que possui.

A oportunidade de acessar o conhecimento balé, já no início da minha graduação numa perspectiva oxigenada, se deu por meio de duas professoras, Giovana Consorte e Rousejanny Ferreira. Foi a partir delas que o desejo de estar nesse lugar como aluna e como professora floresceu e nunca mais saiu. Elas também fazem parte dos meus desvios formativos que, reafirmando, considera a minha formação formal, acadêmica, os meus desejos e expectativas, e as minhas características de ser, pensar, existir, pois a minha trajetória formativa perpassa também minhas características, ela não é isolada do meu ser.

Quando o balé chega a mim, me encontro nele, vejo possibilidades de leva-lo a outros lugares, de abri-lo em múltiplas possibilidades partindo dele e retornando a ele. A vontade de estar nesse lugar sempre existiu e quando isso de fato aconteceu, comecei a dar aulas e não foi tão lindo como pensei que seria. Desde o primeiro momento, os olhares escorriam pelo meu corpo, as indagações de onde vim, esperando uma resposta tradicional, foram e ainda são muito presentes, mas sempre tive muita confiança no que queria. Não estava ali por estar, eu tinha um papel a cumprir: ser professora de balé para iniciantes partindo do que eu sabia e do que estava buscando saber, dos meus desvios formativos. Não importa se terei que me reafirmar nesse lugar, se preciso o farei deixando claro que não existe, no contexto escolar, formação melhor ou pior, existem formações diferentes que partem de lugares distintos e que levam a lugares distintos. E tudo bem serem diferentes, desde que tenha a qualidade necessária, que são distintas dependendo da perspectiva de conhecimento. Para Misukami (1986),

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão

humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (p. 1).

Nesse sentido, como me afirmar no universo do balé então? Não só no lugar acadêmico, universitário, mas no universo dos pais dos meus alunos, da sociedade? Como vou me afirmar como uma profissional sendo que, no senso comum o que se espera são professores advindos de formações tradicionais? O meu posto atual, querendo ou não ele é o tempo todo cobrado por um outro lugar, eu que sou a pessoa que recebe os olhares dos pais, das outras professoras, um olhar impregnado de imaginários, expectativas e perspectivas de que para ocupar esse lugar necessariamente tem que ter uma formação tradicional. São enfrentamentos que tive e que ainda continuo tendo referente a esse lugar de ser professora de balé. Para eu estar/continuar nesse lugar ele é muito caro, as cobranças não param, isso se deve ao fato de que o balé se constituiu numa perspectiva do conhecimento científico, sendo conservador, hegemônico. Sendo assim, na realidade concreta, no senso comum isso ainda é muito forte. Esse lugar não é fiscalizador, ele é opressor, ele afirma a formação tradicional como sendo a correta.

Questões que eu enfrento tem um motivo, tem um contexto histórico por trás. Características como essas são resquícios de um balé que se consolida no século XVIII, numa perspectiva iluminista onde tudo era pautado na razão e no conhecimento científico como a verdade absoluta. Aspectos desse momento faz ficar evidente e justifica acontecimentos que ainda se fazem presentes nos dias de hoje: raça, corpo ideal, social, hegemonias construídas na história do balé de um conhecimento tido como superior e padrão para os outros, que ainda se mostram presentes.

A proposta curricular de uma Licenciatura em Dança, na qual estou me formando pode ser um diferenciador na prática pedagógica do docente em dança no sentido de algumas disciplinas apresentarem os conhecimentos de uma maneira mais renovada, problematizadora. Não é uma formação isolada ou reducionista a determinados aspectos. Partindo do pressuposto de que a forma como aprendemos é a forma como ensinamos, a licenciatura direciona-se à formação de professores críticos, com o olhar apurado para o contexto social no qual o aluno está inserido, instiga a pensar e repensar a prática pedagógica. Essa formação nos leva a ser um corpo propositor e atuante, não sendo passivo ou apenas receptor de informações. Formação que se faz diferente da perspectiva tradicional, onde a metodologia se faz enrijecida, na qual se aprende a técnica isolada, descolada de reflexão e que acaba sendo assimilado como o caminho de se ensinar. Sendo,

portanto, para Misukami (1986), um ensino mais preocupado com a quantidade de conceitos e informações que será passado do que com a formação de um pensamento crítico reflexivo.

Apreendi na graduação que é possível adquirir o conhecimento em dança por meio da experiência, de estímulos, de convites, e por meio da vivência contínua e continuada. Sendo assim, tudo o que apresentei no primeiro capítulo e que fez parte da minha formação como experimentar, transformar, apropriar, pesquisar e problematizar são perspectivas que pertencem a uma abordagem humanista. Essa foi a perspectiva da minha formação e que procuro exercer na minha atuação docente. Sobre isso Mizukami (1986) diz que,

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada (p. 37-38).

A minha experiência formativa vivida na Licenciatura em Dança do IFG me possibilitou dar aulas que são voltadas antes de mais nada para o aluno e como aquilo vai chegar no corpo dele sem causar lesões físicas e psicológicas, percebendo quando posso ir mais rápido ou mais devagar, além de fazer com que eles questionem sempre que sintam necessidade. Já uma formação tradicional ou tecnicista não abre espaço para tais possibilidades, pois é pautada em um modelo rígido, hegemônico, focado no resultado. Sendo assim, a formação humanista que me constitui é preocupada com o processo de aprendizagem, de como se dá o desenvolvimento psicomotor das alunas, é voltado também para formas alunas autônomas. Aproveito para esclarecer que aqui e durante todo o terceiro capítulo sempre irei me referir as minhas alunas, pois apensar de não concordar é o contexto de sala de aula que vivo, o balé sendo voltado somente para meninas.

Ensinar na perspectiva que almejo, não é transmitir, ensinar é relacionar o apreendido ao cotidiano e pensar sobre isso criticamente. Numa perspectiva autônoma, que tem consciência de si e do mundo ao seu redor, o meu ensinar é levado a elas de forma ampla, oxigenada, “através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressivo e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MISUKAMI, 1986, p. 86). Nos exemplos de aula que damos, a dizer, se faz

indispensável relacioná-los à realidade do aluno, levando-os para o contexto concreto que eles estão inseridos.

Minha inserção como professora é em escolas de ensino básico que querem apresentar o balé como uma possibilidade formativa cultural para as alunas. Minha preocupação em sala de aula não tem a ver com o quanto minha aluna consegue abrir em *en dehors*, ou que altura a perna vai chegar ou quem tem a técnica mais apurada. Minha perspectiva de ensino não condiz com questões como essa. Marques (2012) diz que, ao se pensar na prática do balé para o contexto escolar, esse deve ser um ambiente que oportunize a criança a brincar com o corpo, explorar movimentos, vivenciar essa linguagem. Dessa forma, sua vivência se caracteriza como uma prática social e não tecnicista.

Como professora de balé, levo minhas alunas a refletir de maneira crítica a questão de gênero presente nessa técnica, conversando sobre hierarquia e poder. Faço com que reflitam sobre o que estão fazendo e não apenas copiem os passos, levando-as a entender seus limites e potencialidades corporais. Ou seja, trago uma perspectiva de balé mais ampla e atravessada pela realidade concreta. Monteiro (2011) acredita que o balé pode ser apresentado ao aluno como maneira de sentir, perceber e conhecer seu corpo, para que, com base nesses conhecimentos, ele possa trabalhar essa técnica de dança. Dessa forma, o balé não é associado a um treinamento rígido imposto ao corpo e passa a ser visto como um processo individual que respeita as particularidades de cada um e não apenas como uma busca pelo virtuosismo, ao qual muitos profissionais reduzem seus trabalhos e seus processos formativos (p. 95).

Minha intenção como professora dessa estética é levar esse conhecimento que devido à perspectiva na qual seu surgimento está atrelado e que foi apresentado no capítulo dois, que vem numa perspectiva tecnicista, etnocêntrica, cristalizada, é me apoderar dele e subvertê-lo. Faço isso cada vez que me aproprio mais dele. O balé se caracteriza como um conhecimento e, assim como qualquer outro conhecimento, ele é passível de ser confrontado, subvertido, transformado, passível de ser escolhido a forma que será apresentado aos alunos.

Uma formação fora do tradicional é uma realidade cada vez mais presente e crescente no contexto do balé, uma formação mais aberta, oxigenada, como a de Flávio

Sampaio⁷ e Zélia Monteiro⁸, que também compõem minhas referências. Todavia, meu trabalho se debruça sobre os confrontos e desafios que vivo por estar nesse lugar de professora de balé e não pertencer à uma formação técnica tradicional como eles e tantos outros. Eles sempre deixam claro que a formação em dança/balé foi desde muito novos e que o foi em algum dos métodos já apresentados anteriormente. Essa é a grande diferença entre o meu lugar e o deles: eles vêm do balé apresentado de modo tradicional para dar aulas de um balé mais oxigenado, eu parto da licenciatura em dança para dar aulas de um balé mais respirado, assim como eles. Eu bebo dessas e de outras fontes e experiências progressistas para poder me afirmar e me constituir como professora cada vez mais.

Ser professora de balé vinda de uma formação não tradicional não é tarefa fácil. Por vezes me peguei questionando se eu de fato poderia dar aulas de balé para iniciantes partindo somente de uma licenciatura em dança e de outras formações extras. Entretanto, esse conflito inclusive hoje compõe a minha trajetória discente e docente, esses são os meus desvios formativos. Para estar nesse lugar tenho sempre que afirmar e reafirmar meu lugar de existência que se configura como um lugar de resistência a esses questionamentos. Ser uma professora de balé que não tem no seu currículo oito anos na técnica dessa estética clássica, mas sim uma graduação em Dança que possibilitou acessar vários outros conhecimentos, entre eles o balé. E é essa formação que me qualifica para estar atuando nesse lugar. Um professor humanista está sempre em processo, e eu mais ainda, e não me permito não estar. O intuito de não cair em um formato de ensino tradicional, é trabalhoso e é inacabado, não tem um fim a se alcançar e que seja bom plenamente, é sempre um fim temporário. Para Misukami (1986), falando sobre a perspectiva sócio-cultural de Paulo Freire, “a educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo” (p. 95).

Lugar de me afirmar no balé se faz necessário muitas vezes pelos olhares que parecem me vigiar, de professores dessa estética/técnica que questionam de onde venho.

⁷ Flávio Sampaio é de Paracuru/CE, envolvido com o teatro desde os anos 1970, acumula 49 anos de experiências no palco e 35 anos no ensino da dança. Sua formação é no método vaganova (Russo), no entanto, fez aulas de outros métodos também. É o idealizador do “Projeto Dançar Paracuru”, que reúne a Escola de Dança de Paracuru, a Mostra Paracuru de Dança e a Paracuru Cia. de Dança. Os projetos dele têm uma perspectiva humanizada diante do aluno para chegar ao produto final, o balé (MAPA CULTURAL, 05/11/2019).

⁸ Zélia Monteiro é de São Paulo capital e é fundadora do Centro de Ensino Zélia Monteiro, onde fundamenta seu trabalho de ensino da dança na percepção do corpo, como principal processo para aquisição da técnica do balé. Tem na sua formação a técnica de Klauss Vianna e o método clássico italiano (Cecchetti) (ZÉLIA MONTEIRO, 05/11/2019).

Pois a constituição de uma bailarina consagrada de balé clássico se configurou historicamente a partir de uma formação de oito anos, no mínimo, e de um biótipo magro, isso acabou alimentando um imaginário popular de que o ensinar balé também viria desse mesmo lugar hegemônico. Ou seja, para ensinar balé precisa vir dessa trajetória formativa e ser tecnicista, rígida, com traços de exigência advindos da disciplina e do sacrifício.

Sabemos que esse acervo de dança é composto por regras e um vocabulário próprio. Esse por sua vez é constituído por linhas, formas, contornos, que compõem os traços e padrões dessa estética. Mas o como se atingir esses traços, esse acervo não precisa necessariamente advir de uma moldura rígida, competitiva, comparativa, etc. Se primor artístico começa a se confundir com um único tipo de perfeição técnica é porque certamente está pautada em parâmetros do saber-fazer de um único jeito, de habilidade pela habilidade, portanto da técnica pela técnica, um dos aspectos ainda não superados na prática do balé clássico, de uma forma geral. O balé é ainda permeado por uma postura dura e conteudista, por que, como apresentado no segundo capítulo, era pautado por uma perspectiva de ciência que era dura. Nesse sentido, ele tem como foco a forma baseada em uma única possibilidade. Os objetivos referentes ao artístico e pedagógico do balé que diz respeito ao modelo tradicional de ensino, de conteúdos utilitários, fixos, são direcionados para o fazer, voltados em preservar o status quo enquanto referência desejável (FREIRE, 1996).

Eu não me formei em nenhum método específico de balé, e nem por isso esse fato deveria me deslegitimar, apesar de que os confrontos advêm do fato de eu não ser formada em nenhum método, vinda de outro lugar. Um lugar que dá relevância às experiências produzidas e vivenciadas a partir do contato e desenvolvimento com os conhecimentos apresentados dentro do campo formativo, ele é a minha formação em balé. Minha formação nessa estética se completa na sua incompletude, está em processo o tempo todo, não tem fim. O meu conhecimento em balé não é pautado na execução perfeita nem no saber enciclopédico. Segundo Paulo Freire (1996), o ensino nessa perspectiva é um sistema baseado na educação bancária, ou seja, uma educação que se caracteriza por “depositar” no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos etc. Ou seja, não vou ficar apenas ensinar os vários passos de balé sem considerar o contexto do aluno. Ou melhor, não vou excluir um aluno porque o contexto corporal, experiencial, social dele não o permite apreender, em um tempo estipulado para todos, esses passos. Principalmente no contexto do ensino do balé como formação sócio-cultural.

Em minhas aulas adapto meu conteúdo para que ele seja alcançado pelas características próprias dos meus alunos e não o contrário. A aula é voltada para o pluralismo de corpos que existe em sala, para o aluno, não existindo assim padrão nenhum. Para além disso, o meu ser docente em dança me instiga que a todo momento, minhas aulas não se isolam no conteúdo em si, é a perspectiva de trasbordar os muros da escola, de como eu consigo provocá-los para além dos conteúdos específicos do balé, ou melhor, como o balé atravessa a vida. Gênero, representatividade, hierarquia, cor, seja ela de pele ou dos artigos para dançar que compõem o balé. Na perspectiva tecnicista, o conhecimento se isola numa técnica, se isola em si mesmo, não estabelecendo relação com o mundo à sua volta e com o contexto do aprendiz (MISUKAMI, 1986). Dessa forma, não é conteúdo do balé tradicional saber os porquês de determinadas posturas e muito menos questionar os padrões de cores, os formatos de penteados, etc.

Procuro fazê-los entender que nosso objetivo primário nas aulas é nos mover com consciência, que qualquer movimento, por mais simples que seja, tem uma intencionalidade e uma qualidade, não precisa necessariamente de uma virtuosidade para ser importante, ter valor. A dança é muito mais que entretenimento, que produto a ser consumido e ensinado, a dança é modo de existir, de viver, de inventar e reinventar. Uma dança que é apenas consumida, imitada, pronta e acabada nos privando de uma reflexão crítica sobre a mesma, de onde vem, o porque ela é assim, o que podemos fazer com ela e outros vários questionamentos que nós fazemos sobre o conhecimento dança.

Por que conhecer o balé é para poucos? Porque ele é colocado e trabalhado para não ser acessível a todos? Uma das contradições do balé é justamente essa, ele está posto em vários lugares: TV, revistas e etc, e desperta a vontade de vivenciar tal estética, porém ele não foi feito para todos. O balé era, e em alguns lugares ainda é, uma dança elitizada, feita para ser dançada pelos nobres, não era para todos de fato, não é para ser social mesmo. Ainda hoje essa estética continua carregada de conservadorismos que não permitem ser um conhecimento de todos aqueles que a desejam por completa. É isso que faz uma aula conservadora ainda se manter, o balé tem que se manter nesse lugar para não virar outra coisa e não perder o seu posto, o seu status, o seu lugar de dança consagrada, exclusiva, difícil, para poucos mesmo e muito das vezes desejada por isso. Apesar de se reformular, ainda conserva as metodologias tecnicistas intencionalmente. Andrade (2011), confirma a noção de que o balé vem se modificando ao longo dos anos, porém, conserva-se em um padrão que caracteriza sua movimentação carregada de

especificidades e limites que não atendem às necessidades de uma formação para autonomia.

A minha formação me possibilita compreender o conhecimento artístico, o conhecimento Dança e o conhecimento em Balé. Levando a entender os que o pauta o e quem são as pessoas que os produziram ontem e hoje. Nesse sentido, vejo a arte e a dança como plural, onde várias estéticas se encontram formando um pluralismo estético. Segundo Duarte (2012), pluralismo estético é “um cenário no mundo da arte em que todos os estilos e modalidades de arte convivem lado a lado, sem que algum deles possa ou deva ser considerado superior aos demais” (p. 47,48). Talvez se minha formação não fosse pautada numa perspectiva humanista, sócio-cultural, essa visão à não supremacia de uma estética sobre outras não existiria. Já que em uma abordagem tradicional, rançosa e tecnicista, os objetivos, segundo Saviani (2009), são formar um ser acrítico, mecânico, não questionador e que considera a ciência como uma verdade absoluta. Aspectos como estes, no âmbito educacional, consolidam o tecnicismo enquanto uma mecanização, no sentido de linearidade ou o estabelecimento de um padrão hegemônico como um meio para uma causa final. Portanto, o balé que foi pautado numa perspectiva iluminista, positivista, tradicional tem traços como esses ainda vivos na atualidade.

Ao longo da minha formação na graduação fui adquirindo subsídios e ganhando coragem para romper com tradições que não condizem com o cuidado que tenho no meu contexto particular de sala de aula e de vida. Numa perspectiva tradicional, quebrar com o imposto não faz parte. Misukami (1986) diz que, “a libertação não se chegará por acaso, mas pela práxis de sua busca” (p. 88). Sendo assim, podemos perceber que o caminho para se chegar ao lugar de romper convenções impostas, conquistar emancipação se dá através do conhecimento, é necessário busca-lo. Algumas perspectivas constituidoras de um balé tecnicista e que ainda predomina eu discordo, eu refuto, alguns caminhos formativos eu questiono. Não estou rejeitando tudo o que o balé traz, nem poderia, estou apenas vendo esse conhecimento com outros olhos e entendendo que,

[...] qualquer que seja a abordagem de técnica da dança, ela deve ser compreendida como um ‘processo’ e não como um ‘produto’. O objetivo não é ‘chegar lá’, onde quer que ‘lá seja; ao contrário, a ênfase está no ‘como’ o movimento é melhor realizado, para que seja alcançado um corpo hábil, expressivo da individualidade do aluno, dançante e mais funcional expressivamente (IANNITELLI, 2000, p. 201).

Um questionamento que ainda me faço é até onde eu posso ir sem ter uma experiência anterior em escolas técnicas de balé, sem ter passado pelos “ritos” das escolas tradicionais de Dança? Consigo alimentar as necessidades de pessoas iniciantes, sejam crianças ou adultos? Consigo avançar para além do conhecimento inicial/iniciante? Por outro lado, sei da minha realidade em sala de aula, dessa identidade docente que o IFG forma e que contribuem para minhas aulas. A licenciatura em Dança me apresentou para o universo da arte subjetiva, aberta, inventiva e subversiva. Me afirmou e me afirma no meu lugar como professora de balé, com a possibilidade de ir conformando essa técnica a cada aluno, refletindo, usando didáticas e metodologias com perspectivas lúdicas, por exemplo, para o ensino do *baby class*⁹ principalmente.

Esta concepção lúdica envolve um sentimento de prazer na prática do balé clássico como também oportuniza a criança a se sentir incluído em um grupo. É de extrema importância que ela consiga muito mais se expressar, interagir e se divertir do que aprender a “esticar o pé” e fazer o movimento perfeito nesta idade específica e referente ao estudo. [...]. É explícito que quanto mais próximo a aula está do lúdico, mais empenhadas as alunas estão com o seu aprendizado e vivência. À vista disso, ressaltamos a importância de respeitar suas necessidades e individualidades [...]. Uma vez que este não deve ser uma reprodução de passos, mas sim uma produção de sua imaginação e seus alcances corporais (FELTES, PINTO, 2015, p. 20).

Essa perspectiva lúdica também é usada em algumas escolas tradicionais, no entanto é uma metodologia usada apenas até uma determinada idade, pois a medida em que as crianças vão crescendo não veem mais necessidade de usa-la. No entanto, no meu fazer docente entendo que ele é um conhecimento importante. O lúdico na perspectiva que trabalho não é utilizado até uma determinada idade, o lúdico nesse sentido é lugar de referência, é um caminho para dialogar/ensinar com minhas alunas tenha ela três ou doze anos.

Tenho a consciência de que para trabalhar com o balé vinda do lugar que vim preciso me aprofundar muito mais nele. Quando falo em aprofundar é, para além de fazer as coisas que já faço, cursos, aulas, leituras, é como trago essas questões e incorporo ela na minha prática docente, sempre de forma reflexiva e não como um copia e cola, como numa receita de bolo por exemplo. É muito mais como tudo isso me atravessa, de como consigo desdobrar em sala de aula, apontando para minhas alunas questionamentos,

⁹ O termo *Baby class* não tem um conceito estabelecido em livros, é um termo de sala de aula. Baby Class são as classes de balé de alunos entre 4 e 6 anos que são ministradas antes de começar os graus (níveis).

plantando e sanando dúvidas, levando-os a ter uma outra relação com essa dança que seja de cooperação, organização do movimento para além da técnica somente. Numa abordagem tradicional, segundo Andrade (2011), “o ensino da dança é uma prática voltada para a transmissão dos passos correspondentes à técnica do balé (*pliés, tendus e sautés*, por exemplo). Por intermédio do professor as ações são baseadas na cópia e repetição mecanicistas” (p. 42). Nessa perspectiva de ensino o conhecimento é centrado no professor, só ele tem voz, somente ele detém todo o conhecimento e o aluno sendo um mero executor, aprendiz.

Sempre me cobrei muito em relação a falhar como professora, não admitia isso jamais, no entanto tomo a consciência de que antes de ser professora, eu sou ser humano e, portanto, passível de errar. A perspectiva humanista também diz respeito a compreensão do próprio processo de aprendizagem, que tudo bem o erro e que eu também me formo através dele. Numa perspectiva tradicional a falha, o erro é camuflado, é como se nessa linha o professor não pudesse cometer erros e se o comete é abafado, o professor de balé nessa abordagem é o dono do saber, um modelo a ser seguido.

Quais os conhecimentos necessários para ser professora de balé? Dominar todo o vocabulário técnico? A perspectiva de conhecimento que ele traz? O que seria o conhecer? Para ser professora de balé como sou, para iniciantes, não necessariamente preciso conhecer o vocabulário de primeira mão, é muito mais saber que eu posso acessá-lo a qualquer momento, preciso saber mostrar e explicar de forma mais clara possível, de onde ele parte, quais partes do meu corpo engloba quando o faço, se eu fizer de um jeito descuidado pode levar a uma lesão, porque determinados passos são assim e etc. O conhecer nessa perspectiva não se isola somente num determinado aspecto, ir além do conteúdo, se faz fundamental na prática docente. É uma formação que busca ultrapassar o que já sei e revisita-la, é uma corrente do infinito. A formação em balé que eu quero ter e a que eu já tenho se dão pelos meus desvios formativos, por desejos outros. Desvios formativos esses que foram e vão me constituir já que o fim da minha formação é temporário.

Considerações finais

Este trabalho se deixa contagiar pela descoberta da escrita narrativa, partindo de si e pelos atravessamentos de minhas experiências discentes que desembocam nas primeiras atuações docentes. Marcas deixadas pela minha trajetória na graduação e das experiências paralelas a ela me formam e me fazem me ver como um sujeito inacabado, estando sempre em processo de aprendizagem.

A importância de poder se localizar, falar de si, entender onde se está inserida e de onde se vem se tornam aspectos extremamente relevantes na constituição da minha identidade e atuação profissional. Esse estudo parte das minhas questões e incômodos vivenciados por ter escolhido ser professora de balé não vindo de um contexto tradicional de formação. Nesse sentido, essa pesquisa foi fundamental para entender de onde parte esses enfrentamentos vividos. Antes dessa escrita não conseguia me colocar, me conhecer como sujeito atuante dessa área. Quando os incômodos apareciam e por não saber me colocar, não entendia que os conflitos que enfrentava e ainda enfrento tem todo um contexto histórico por trás, contexto esse que é possível identificar ainda hoje. E mais, poder me enxergar nesse lugar e me afirmar nele, poder olhar para o balé de frente e assumi-lo, transformá-lo, até subverte-lo.

Ainda assim, chego nesse momento com a seguinte indagação, quais possibilidades de ensinar balé para iniciantes a partir de desvios formativos? Partindo do princípio que apresento no primeiro capítulo tudo se abre para que um sim. Abordando o contexto histórico no segundo capítulo e a ótica em que ele foi se constituindo numa perspectiva universalizante, externa e que, de certa forma, permanece como conhecimento hegemônico ainda hoje, não poderia. Porque um aponta para um sim e outro para o não? Durante toda a graduação perpassei por disciplinas que me apresentaram conhecimentos distintos e dentre eles o balé que, apesar de fechado, já chegou a mim de uma forma oxigenada e não tradicional. Foi aí que meu olhar abriu para desenvolver esse conhecimento.

Questões problematizadas e experienciadas na graduação me apresentaram outra maneira de ser docente, de ser professora de Dança, me constituem criticamente. Nesse sentido, consigo alimentar as necessidades de pessoas iniciantes, sejam crianças ou adultos? Consigo avançar para além do conhecimento inicial/iniciante? A formação que fui apresentada me diz que o conhecimento em Dança é muito mais do que imaginei, ele não é só fazer, é fazer refletindo criticamente e reflexivamente sobre. É entender que em

sala de aula as alunas não são homogêneas, portanto existe a necessidade de adequar um trabalho que contemple todas e que não exclua uma ou outra por se ter um tempo diferente das demais, diferente de como o balé foi constituído. A formação que tive me fez perpassar o lugar do senso comum e me fez chegar a um olhar mais sensível para o meu ser docente, constituindo-se aos poucos e me introduziu ao conhecimento do Balé de forma mais aberta, possível.

A licenciatura em Dança é o meu primeiro desvio formativo, conceito construído durante a escrita desse trabalho e que permeou toda sua feitura. Esse conceito, como já trazido anteriormente, considera e inclui, dentro da trajetória formativa, o que ultrapassa o campo dos conhecimentos formais, considerando assim o sujeito, seus anseios, desejos e sua história de vida na composição dessa trajetória. É a partir desses desvios formativos que vem os outros. E quando digo outros, estou dizendo as formações posteriores, cursos, aulas, simpósios, livros e outros. Pela forma que se deu a minha formação, a forma como vivencio essas atividades também formativas é diferente, o modo de ver, de experimentar e a forma como trago os conhecimentos para minhas aulas é diferente. Eu parto de desvios formativos para dar aula de balé e para afirmar meu lugar de (RE)existência.

Minhas aulas de balé se pautam nos meus desvios formativos, nas formações que tive dentro e fora da graduação. A partir de como elas me formaram consigo dar aulas de um balé mais ventilado, construímos relações em sala de aula, trabalho em equipe, relação professora alunas que segue uma linha linear, debatemos e refletimos sobre diversos temas ligados diretamente ou não ao balé. Do modo como essas formações foram me construindo, fazem com que o meu modo de dar aulas seja diferente, me faz existir enquanto pessoa e docente de um jeito diferente.

Chego ao final da graduação e me pego escrevendo esse trabalho com um olhar mais apurado, em uma complexidade sobre o campo da arte e para com a dança, para o que de fato quero e sei fazer. Algumas dúvidas que me consumiam no começo do curso agora já não existem mais. Questionamentos que trazem um perfil pessoal, particular, que antes não conseguia lidar e enfrenta-los de certa forma, mas que nesse momento é sustentada por uma perspectiva de conhecimento, que me permite questionar, romper o imposto.

Minhas experiências/vivência em balé é sempre um começo, faço aulas de balé com professores que seguem uma linha de trabalho humanista, faço cursos, participo de seminários em diversos lugares, leio livros e mais livros sobre o que permeia a dança. Minha formação não para, não tem um fim, é sempre um (RE)começar, e por isso o título

desde trabalho. Eu venho de um início que não tem um fim, mas vários fins, temporários, me reconheço como um ser inacabado, se constituindo e se moldando assim, sabendo e me reafirmando que sou uma professora de Balé que dá aulas a partir de desvios formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Bárbara Raquel. **Ballet clássico: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor.** Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em salvador / Pós-graduação,** 2011.

ANJOS, Kátia Silva Souza dos; OLIVEIRA, Régia Cristina; VELARDI, Marília. **A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica.** Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2015 Jul-Set; 29(3):439-52.

ARAGÃO. Vera; CAMINADA, Eliana. **Programa de ensino de ballet: uma proposição.** – Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRAINLY. Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/929247>>. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

CHAUI, Marilena. **Convite a filosofia.** Editora: Ática São Paulo, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** – São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Ana Cristina. **Uma solidão sem exílio.** 1ª edição. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2017.

DURTE, Rodrigo. **A arte.** – (Filosofias: o prazer do pensar / dirigida por Marilena Chaui e Juvenal Savian Filho). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

EARP, Ana Célia Sá; EARP; Helenita SÁ; GARCIA, Elena Moraes; LIMA, André Meyer Alves; VIEYRA, Adalberto Ramon. **Dança e ciência: uma reflexão preliminar acerca de seus princípios filosóficos.** 2009. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/boletim.pdf#page=64>> Acesso em: 23 de setembro de 2019.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Quando a Dança nos Toca: significados, ética e presença em práticas com toque no currículo.** Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82431, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbep/v9n1/2237-2660-rbep-9-01-e82431.pdf>> Acesso em: 21 de junho de 2019.

FELTES, Alessandra Fernandes; PINTO, Aline da Silva Pinto. **Balé e educação infantil: possibilidades metodológicas.** Revista Conhecimento Online, Novo Hamburgo, a. 7, v. 2, 2015.

FERREIRA, Rousejanny da silva. **Formação do professor de balé em Goiânia: considerações sócio-histórico-artísticas da dança.** (Monografia) – Goiânia, ESEFFEGO, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARAUDY, R. **Dançar a vida.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 188 p.

GARCIA, Ângela; HASS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança.** Canoas: Editora ULBRA, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IANNITELLI, L. M. M. **Técnica da dança: uma proposta alternativa de formação e treinamento de dançarinos.** In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2. Belo Horizonte: ABRACE, 2000.

IFG. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-danca/CP-APA>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

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

MAPA CULTURAL. Disponível em: <<https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/8045/>>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MONTEIRO, Mariana. **Noverre: cartas sobre a dança.** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1998.

MONTEIRO, Zélia. **A influência do trabalho de Madame Béziers no ensino do ballet.** In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis.** Joinville: Nova Letra, 2011.

MOURA, KCF. **Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para dança?** [Dissertação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação; 2001.

PASI, Mario. **A dança e o bailado.** – Lisboa: Editorial Caminho, 1991.

PEREIRA, Roberto. **Gruas vaidosas.** Lições de Dança 1, Univercidade, 1999.

_____. **Entre o céu e a terra.** In: ANTUNES, Arnaldo. (Orgs.). **Lições de Dança 2.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. cap.4, p.55-79.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa.** Ouvirouver/Uberlândia v. 11 n. 1 p. 88-98 jan./jun. 2015.

PRINCE, Elaine de; PRINCE, Michaela de. **O Voo da Bailarina.** Selo do Grupo, 2014, p. 272.

RIBEIRO, Luciana. **Breves danças à margem: explosões estéticas de dança na década de 1980 em Goiânia.** – Goiânia: Eclea, 2019.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo: a linguagem do indizível.** Salvador: UFBA, 1994.

SAMPAIO, Flávio. **Balé: compreensão e técnica.** Lições de dança 2. Univercidade, 2000.

_____. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia.** Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41.ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Identidade e Tarefas da Filosofia da Educação.** In: Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. **Epistemologia Positivista: Qual a Sua Influência Hoje?.** PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2007, 27p.

TONIAL, Thiago. **Dança de Salão e lazer na sociedade contemporânea: um estudo sobre academias de Belo Horizonte.** Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte. 2011.

TOSSATO, Claudemir Roque. **O conhecimento científico.** – (Filosofias: o prazer do pensar / dirigida por Marilena Chaui e Juvenal Savian Filho). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas: Autores Associados, 1998.

ZÉLIA MONTEIRO. Disponível em: <<https://www.zeliamonteiro.com.br/equipe>>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS

Documento Digitalizado Público

monografia

Assunto: monografia
Assinado por: Daniela Rezende
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Documento Original

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Daniela Rodrigues de Rezende, TECNICO DE LABORATORIO AREA**, em 30/01/2020 15:47:43.

Este documento foi armazenado no SUAP em 30/01/2020. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 40075

Código de Autenticação: 7000b4fc16

