

EM FOCO

FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO BRASIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

*DANCER'S TRAINING IN BRAZIL:
POSSIBLE PATHWAYS*

*FORMACIÓN DEL BAILARIN EN
BRASIL: CAMINOS POSIBLES*

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
ANA MACARA

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; MACARA, Ana.
Formação de bailarinos no Brasil: caminhos possíveis.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **252-273**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.33284>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade: espaços não formais de ensino, cursos técnicos e ensino superior. Para o estudo das teorias do ensino da dança utilizamos, entre outros, Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) e Marques (2007) que se embasam em alguns dos ensinamentos de Paulo Freire. Em termos metodológicos, foi feita uma pesquisa qualitativa que partiu da revisão literária e documental sobre o ensino da dança no Brasil e análise de dados nacionais oficiais do SISTEC,¹ acessíveis *on-line*. Foram feitas entrevistas a profissionais da área da dança (N=18), interpretadas com recurso também a uma análise de eventos artísticos e científicos de Dança no Brasil. Entendemos que estudos como este contribuem epistemologicamente para a compreensão dos diálogos educacionais que acontecem na prática diária dentro dos espaços formais e não formais de formação de bailarinos.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de bailarino.
Metodologias para o ensino da dança. Educação formal. Educação não-formal.

1 Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Ver: <http://sitesistec.mec.gov.br/>.

ABSTRACT

This article aims to present a systematization of the different possible ways for the professional dancer to be trained in Brazil: non-formal teaching spaces, technical dance courses and higher education. For the study of dance teaching theories we use authors like Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) and Marques (2007) that are in part based on the thoughts of Paulo Freire. In methodological terms, a qualitative research was carried out based on the literary and documentary review on dance teaching in Brazil and analysis of official national SISTEC data, available online. Interviews were performed with dance professionals (N=18), also interpreted using an analysis of artistic and scientific dance events in Brazil. We understand that studies like this contribute epistemologically to the understanding of the artistic/educational dialogues that take place in daily practice within the formal and non-formal spaces of dancers' formation.

KEYWORDS:

*Training of dancer.
Methodologies for teaching dance. Formal education.
Non-formal education.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar una sistematización de los diferentes caminos posibles para la formación del bailarín profesional en Brasil en la actualidad: espacios de enseñanza no formal, cursos técnicos de danza y educación superior. Para el estudio de las teorías de la enseñanza de la danza utilizamos Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) y Marques (2007) que se basan en parte en las enseñanzas de Paulo Freire. En términos metodológicos, se realizó una investigación cualitativa basada en la revisión literaria y documental sobre la enseñanza de la danza en Brasil y el análisis de los datos oficiales nacionales SISTEC, disponibles en línea. Las entrevistas

PALABRAS CLAVE:

*Formación de bailarines.
Metodologías para la enseñanza de la danza.
Educación formal. Educación no formal.*

se realizaron con profesionales de la danza (N=18), también interpretados utilizando un análisis de eventos de danza artística y científica en Brasil. Entendemos que estudios como éste contribuyen epistemológicamente para la comprensión de los diálogos artísticos/educativos que ocurren en la práctica diaria dentro de los espacios formales y no formales de formación de bailarines.

INTRODUÇÃO

No BRASIL, a lei que regulamenta a profissão de artista - Lei nº 6.533/78 (conhecida como Lei do Artista) - dirige-se ao profissional “que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública”. Este dispositivo legal, apesar de ser bastante antigo, inclui o reconhecimento do exercício profissional do artista da dança, determinando a necessidade de apresentação de diplomas reconhecidos na forma da Lei ou de atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo da categoria, para obtenção de registro enquanto artista profissional.

Motivados pela necessidade de aprofundamento das questões relacionadas ao ensino dança de maneira sistematizada em contextos formais e não formais de ensino, esse estudo surge como potência para apresentar algumas questões relativas ao processo de formação do bailarino profissional no Brasil, bem como abrir caminhos para novas discussões a esse respeito. Nesse contexto, pretende-se nesse artigo apresentar uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade.

Para o estudo das teorias do ensino da dança criamos um espaço para apresentar a revisão de literatura concernente, e para isso utilizamos autores como Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) e Marques (2007), que se embasam em alguns ensinamentos de Paulo Freire. A dança, aparece como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência individual do bailarino, e em seu universo de inter-relações, e vai para além de uma análise linear e quantitativa. Valorizamos desta forma as palavras de Porpino (2018, p. 107) “o aprendizado do dançar, [...] é também aprender o significado do corpo ou da própria vida, em sua impossibilidade de fragmentação”. O ensino por meio desta perspectiva educacional surge como atitude de favorecer experiências de aprendizagem de forma mais envolvente, pois os indivíduos passam a problematizar e compreender as suas próprias histórias, suas origens. O sentido educacional aqui não se restringe ao entendimento do senso comum de que são danças escolares, pois acreditamos que todo o ensino de dança deve ser baseado em princípios educacionais. Dessa forma, os estudantes de dança poderiam passar a agir criticamente e criativamente nesse novo espaço de convivência que é a sala de aula.



TEORIAS SOBRE O ENSINO DA DANÇA

Para pensar sobre o ensino da dança nos mais diversos ambientes formativos, faz-se necessário relacioná-lo com a formação do artista. Segundo Costa (2016, p. 40), a palavra formação tende a ser comumente vinculada

[...] aos domínios da cultura, da arte e educação, mas também os da ciência e tecnologia. Ela tende a ser associada a um conjunto de saberes, valores, práticas e tecnologias educativo-culturais, sejam eles formais ou informais, que se estendem para quem e além da educação escolarizada. Nesse sentido a *formação* de um indivíduo, de um profissional, de um grupo, de uma coletividade, de um *ethos*, envolve a educação institucionalizada, sem que no entanto, seja meramente reduzida a estas.

Becker (2008) menciona três diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos no campo docente e que aqui serão relacionados com o processo de ensino/aprendizagem da dança. São eles: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional. Também Smith-Autard (2002) sugeriu a existência de três modelos pedagógicos para o ensino da dança. O primeiro modelo pode ser chamado de ensinamento direto sobre a base da velha escola (ensino diretivo), muito presente no ensino focado na formação do bailarino clássico em escolas profissionalizantes. O segundo modelo tem uma abordagem centrada no aluno e baseia-se frequentemente no método de solução do problema. No Brasil, tal modelo destaca-se a partir dos estudos desenvolvidos pelo bailarino, coreógrafo e pesquisador mineiro Klauss Vianna (1928-1992). E, por fim, Smith-Autard (2002) propôs um modelo baseado nos dois modelos já mencionados, como um modelo intermediário para o ensino da dança. Este se baseia na execução, na criação e também na apreciação, pois considera que é na observação da dança que a experiência estética e a apreciação se encontram. (BANNO; SANDERSON, 2000).

O Quadro 1 distingue os três modelos.

Quadro 1 – Features of the 3 models

Educational Model	Midway Model	Professional Model
<ul style="list-style-type: none"> - Process - Criativity - Imagination - Individuality - Feelings - Subjetivity - Principles - Open methods - Creating 	<ul style="list-style-type: none"> - Process + Product - Criativity + Knowledge of Imagination theatre dance Individuality repertoire - Feeling + Skill - Subjectivity + Objectivity - Principles + Techniques - Open + Closed <p>THREE STRANDS Composition Performance Appreciation OF DANCE leading to ARTISTIC EDUCATION AESTHETIC EDUCATION CULTURAL EDUCATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Product - Knowledge of theatre dance repertoire - Skill acquired - Objectivity - Techniques - Closed methods - Performing

De acordo com Smith-Autard (2002), o processo de ensino da dança deve partir do movimento expressivo de cada bailarino, entretanto, deve-se também valorizar a conquista de novas habilidades motoras, conhecimentos acerca da forma, de técnicas e estilos coreográficos. O currículo materializado é o definidor de comportamentos a serem alcançados ao longo dos anos escolares.

O modelo pedagógico escolhido pelas escolas de dança e seus profissionais está diretamente relacionado com o modo de como o conhecimento será transmitido/construído em sala de aula. Louis Not (1981) estabelece uma estrutura a ser utilizada como referencial para a construção do conhecimento, a saber: heteroestruturação (relacionada com abordagens objetivistas), autoestruturação (ligada a abordagens subjetivistas) e interestruturação (ligada à abordagem interacionista). Com base na heteroestruturação, visa-se formar o indivíduo produtivo com ação do agente externo que domina o objeto e o transmite. Assente na autoestruturação, busca-se ajudar o aluno a se (trans)formar em indivíduo produtor por meio de suas próprias ações que levam à descoberta. E, por meio da interestruturação, o processo caracteriza-se pela busca da interação entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento. Esta última abordagem defendida por Not (1981) está presente e de acordo com a perspectiva do pensamento pós moderno, apresentando dois elementos essenciais a ser sempre tomados em conta: o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece. Dessa forma, desconsidera-se a estrutura hierárquica tradicional na qual apenas o professor detém o saber e o aluno recebe o conhecimento e ultrapassam-se algumas metodologias experimentais em que o aluno era considerado o centro e único elemento essencial da aprendizagem, sem foco num objeto de estudo específico. No que tange a construção do conhecimento Fabregat e Reig (1998) acreditam que este deva ser discutido a partir de diferentes concepções que interferem de forma direta no ensino e na aprendizagem dos alunos. São elas: “a ideia do ser humano facilmente moldável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação”. (FABREGAT; REIG, 1998, p. 72)

No livro *Corpo-Dança-Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais* (2008), Gehres apresenta diferentes propostas para o ensino da dança, dividindo-as em dois grandes grupos, que designa como dança na modernidade

e dança na pós-modernidade. A autora divide a dança na modernidade em dois pilares: racionalização (centrada na razão e no objeto) e subjetivação (centrada no sujeito e na experiência). A perspectiva racionalista apresenta duas distintas subdivisões: modelo tradicional de ensino e modelo científico. No modelo científico, a dança pode ser entendida numa perspectiva de conhecimento do corpo em movimento ou numa perspectiva artística. Na dança como movimento são considerados os aspectos anátomo-psico-sociocinesiológicos e “o corpo é tido como um instrumento a ser afinado, através da exercitação, orientada pelos conhecimentos científico-comportamentalistas”. (GEHRES, 2008, p. 21) Tal postura é normalmente utilizada nas aulas de educação física, com foco nos movimentos observáveis e treino das habilidades e capacidades motoras, além de considerar aspectos sociais e afetivos. Por sua vez, a dança como arte se estabelece a partir da filosofia, pois entende-se que a dança não pode ser compreendida apenas como um conjunto de movimentos anátomo-psico-sociocinesiológico, mas sim como “um objeto passível de apreciação estética e artística” (GEHRES, 2008, p. 22), consistindo num meio de expressão e criatividade para além das técnicas corporais.

Segundo a mesma autora a proposta da dança na pós-modernidade constrói-se como discurso crítico da modernidade, a partir dos fundamentos interacionistas, como as propostas de Lyotard (1994), Foucault (1993, 1989) e Ana Mae Barbosa (1991). Aposta-se na cognição para a compreensão estética e para o fazer artístico. Essa orientação identificou a necessidade de a escola mudar a sua forma de ensinar e de aprender, uma vez que não se acreditava em um conhecimento universal e único a ser transmitido. Essa mesma autora enfatiza ainda que na pós-modernidade visa-se formar um indivíduo capaz de manipular e sintetizar as informações, e aprender a usar o poder e as possibilidades de movimentar-se em diálogo com diferentes formas de dança. É uma pedagogia centrada no aluno, com uma perspectiva empirista e subjetivista de ensino da dança, com orientação metodológica e base nos princípios de Paulo Freire, por Shapiro (1996), Stinson (1998) e Marques (1995). Shapiro (1996) acredita na dança enquanto fonte de liberação de sentido e de transformação pessoal e social. Stinson (1998) trata da noção de conscientização, compreensão e transformação da realidade de forma crítica, não aceitando o conformismo, o individualismo e o autoritarismo. Desta autora, surgem as propostas feminista e relacional. Após analisar sua experiência pessoal como dançarina e professora de dança, Stinson (1998) propôs a

pedagogia feminista para o ensino da dança: uma metodologia de caráter emocional e compreensivo. Já a proposta relacional busca fomentar as relações consigo, com os outros e com o mundo, de modo a superar o racionalismo. (STINSON, 1998) Marques (1995) propõe a metodologia dança no contexto, na qual critica a noção de movimento universal, a separação do ser artista do ser professor, a institucionalização dos corpos e as propostas curriculares iluministas para o ensino da dança na escola. Para a autora, o contexto dos alunos² é o vivido,³ o percebido,⁴ o imaginado⁵ (ator, autor, criador). Professores e alunos são pensados numa atividade de cooperação, abandonando perspectivas pedagógicas iluministas e modernas de perseguição de objetivos elaborados previamente. Paralelamente ao contexto do aluno, estariam os textos da dança (improvisação, composição, repertório), os subtextos da dança (elementos estruturais da dança, elementos socioafetivo-cultural da dança) e o contexto da dança (história, música, antropologia, anatomia da dança).

Conforme Marques (2007), a formação em dança nas escolas contemporâneas pressupõe o desenvolvimento de um pensamento crítico e a sensibilidade estética e artística dos alunos, o que se distancia da ideia de conhecimento transmissivo, tão fortemente enraizado em muitos professores de dança. A escola é vista enquanto espaço cultural que oportuniza uma parcela de tempo para a formação humanística e cultural.

No processo de formação de bailarinos, as práticas corporais não deveriam ser realizadas única e exclusivamente de forma mecânica, pois desta forma limitariam sua criatividade. Para Sööt e Viskus (2014, p. 290, tradução nossa): “A prática pedagógica em dança mudou consideravelmente nas últimas décadas. A pedagogia da dança tem tradicionalmente seguido um modelo de Ensino de transmissão, onde os alunos aprendem imitando vocabulários específicos de movimento, modulados por um professor Experiente.”⁶

De acordo com Shapiro (1998) e Smith-Autard (2002), é amplamente aceite que a transformação do conhecimento de conteúdo de dança em conhecimento para o ensino e a aprendizagem da dança envolva muito mais do que técnica e controle do corpo para a dança. Nesse sentido, os professores precisam de uma ampla gama de estratégias de ensino para motivar e engajar seus alunos.

2 Fome, prostituição, violência urbana, falta de habitação, problema agrário como ponto de partida. (MARQUES, 2007)

3 Bens, trabalho, dinheiro, transporte, comunicação. (MARQUES, 2007)

4 Medidas sociais, psicológicas, físicas, mapas mentais, discurso. (MARQUES, 2007)

5 Atração/repulsão, distância/desejo, poética do espaço (MARQUES, 2007)

6 “The pedagogical practice of dance education has, during the recent decades, changed considerably. Dance pedagogy has traditionally followed a transmission model of teaching, where the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher.”

Fortin (1993) enfatiza a predominância de dois modelos de ensino da dança opostos entre si: um baseado na execução, e outro baseado na criatividade e autoexpressão. Os modelos baseados na execução (os mais comuns no ensino profissionalizante e nas escolas tradicionais) correspondem ao desenvolvimento preferencial do domínio técnico dos movimentos. Os modelos baseados em programas com foco na criatividade e na autoexpressão (inspirados nas propostas de Rudolf Laban, por exemplo) enfatizam essencialmente o processo criativo de construção dos movimentos.

Gehres (2008) desenvolve a abordagem de Smith-Autard, relacionando o modelo não diretivo com posicionamentos ligados a perspectivas educativas de formação geral e o modelo mais diretivo ligado à realidade da formação profissional. Gehres propõe o desenvolvimento de novas formas de intervenção integrando o modelo educacional e o modelo profissional.

Verifica-se que, enquanto na concepção da formação do profissional o produto é o mais importante, na concepção da proposta educacional o processo é fundamental. O entremeio, como mencionado, é o resultado da integração dos dois modelos.



FORMAÇÃO EM DANÇA NO BRASIL

Para discutir a formação profissional em dança no Brasil é necessário identificar onde e de que forma ela ocorre, e esse foi o objetivo deste artigo com vista a uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade.

Em termos metodológicos, foi feita uma pesquisa qualitativa que partiu da revisão literária e documental sobre o ensino da dança no Brasil e análise de dados nacionais oficiais do SISTEC,⁷ acessíveis *on-line*. A partir daí foram feitas entrevistas abertas a profissionais da área da dança (N=18), selecionados com base na sua visibilidade, acessibilidade e disponibilidade. As entrevistas foram

analisadas e interpretadas com recurso à literatura existente, a uma análise do material saído de eventos artísticos e científicos de Dança no Brasil e à nossa experiência profissional.

Numa primeira análise verificou-se que o artista da dança tem a possibilidade de realizar sua formação em espaços formais e não formais. No primeiro caso o profissional recorre a formação adquirida por meio de cursos oferecidos por instituições credenciadas ao Ministério da Educação (MEC), com licença para expedir diplomas e certificados de formação. No segundo, a formação é obtida por meio de cursos livres, sem expedição de diploma reconhecido pelo MEC, cuja validação profissional é feita apenas por alguns profissionais da classe e pelos formandos que a ela recorrem. Frequentemente ocorre também ao recurso a ambos os tipos de formação, quando o bailarino em formação no sistema formal frequenta oficinas ou aulas regulares ou avulsas oferecidas no ensino não formal.

Isso é desenvolvido por Terra (2010), que considera três possíveis percursos de profissionalização do artista em dança no país, a saber:

1. Formação em Curso Técnico (Ensino Médio) reconhecido pelo MEC e(ou) pelas Secretarias Estaduais de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o registro profissional (DRT).
2. Formação com base em anos de estudos realizados no ensino não formal, nos chamados cursos livres e/ou de formação não reconhecida pelo MEC, a exemplo de aulas em estúdios de dança, academias de dança, escolas de dança, projetos e centros de formação; articulando-os às experiências de participação em apresentações e produções artísticas. Desse modo, o aspirante a artista da dança pode obter seu registro profissional via DRT⁸ – junto aos Sindicatos de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões (SATEDs) e, no caso dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, aos Sindicatos de Dança (SINDDANÇAs).

8 Registro do profissional da Dança no Brasil

3. Curso de Graduação em Dança (3º grau): considerado como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC. Mediante o diploma de Bacharel e Tecnólogo em Dança, o aluno realiza seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho.

A seguir, apresentamos cada um destes caminhos, separadamente.

FORMAÇÃO EM CURSO DE TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Um dos percursos possíveis de formação como bailarino profissional é realizado em Escolas de Dança particulares e públicas, que oferecem cursos técnicos profissionalizantes em dança. Esses cursos estão amparados pela Lei nº 6.533 de 1978 e pelo Decreto regulamentar nº 82.385, que dispõe sobre as profissões de Artista e Técnico em Espetáculos de Diversão. Tais cursos técnicos ocorrem concomitantemente ao ensino médio. Ou seja, há uma política educacional que concebe o ensino médio integrado à educação profissionalizante, interessada em

[...] saber quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação para a construção de um projeto que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção e *prepare os indivíduos para o mundo do trabalho*, considerando suas características culturais, sociais, políticas e econômicas. (FERREIRA, 2013, p. 51, grifo nosso)

A relação entre educação e trabalho aparece de forma peculiar na criação dos cursos técnicos, com indicações de que este tipo de formação é destinado a uma população economicamente prejudicada, o que legitima a divisão de classes. Conforme o artigo 129 da Constituição Federal:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando

institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

No SISTEC pode-se encontrar todos os cursos técnicos profissionalizantes oficialmente cadastrados e permite identificar a grande predominância dos mesmos na região Sudeste do território nacional.

Os Cursos Técnicos de Dança são oficialmente regulamentados pelo Sistema Federal de Ensino, aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura, no Eixo de Produção Cultural e Design e, ainda, pelos Sistemas Estaduais, Distritais e/ou Municipais de Educação. Segundo a definição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT),⁹ o curso técnico:

É um curso de nível médio, que habilita para o exercício profissional. Sendo a última etapa da educação básica, poderá ser realizado de forma articulada ao Ensino Médio: • integrada ao ensino médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental; • concomitante ao ensino médio, para estudantes que estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição de ensino ou em diferentes instituições. Quem já concluiu o Ensino Médio poderá realizar o curso técnico, na forma subsequente (BRASIL, 2016, p. 282)

O catálogo acima citado é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. Conforme sua terceira edição¹⁰ espera-se que o profissional formado pelo curso técnico em dança seja aquele que:

Cria e interpreta coreografias diversas, espetáculos de repertório e performances contemporâneas. Desenvolve práticas e técnicas corporais de criação em dança. Utiliza estratégias de improvisação em composições coreográficas. Realiza investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas. Dissemina a arte em projetos socioculturais. (BRASIL, 2016, p. 180)

9 Catálogo instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008.

10 Atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/12/2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 09/10/2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28/11/2014.

O primeiro curso de formação e/ou qualificação profissional de Bailarino para Corpo de Baile no Brasil foi ofertado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), com fundação em 1927, pela então intitulada Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Escola Estadual de Dança Maria Olenewa. Segundo Pereira (2003), a escola foi criada com o intuito de “formar um Corpo de Baile, constituído apenas de Bailarinos Brasileiros”. (PEREIRA, 2003, p. 92) Segundo este mesmo autor a abordagem de ensino utilizada no processo de formação de bailarinos de dança clássica aproxima-se a um modelo que enfatiza o produto final. Sendo assim, precisa dar conta do conhecimento de um repertório da dança teatral como modelo de aspiração, dos objetivos associados ao treino do corpo para a execução deste repertório, bem como do conteúdo definido pelas técnicas corporais por meio de um ensino diretivo.

Navas (2010) menciona que os currículos e as metodologias de ensino utilizados nos cursos técnicos de dança são organizados levando em consideração duas lógicas: a da corte e a da modernidade. Na primeira, estamos situados no campo das metodologias tradicionais, com origem na mais conhecida das danças teatrais do ocidente: o ballet clássico, técnica construída por uma estrutura de rígida hierarquia. (SORIGNET, 2004; TURNER; WAINWRIGHT, 2003) Segundo Navas (2010), a lógica da corte pode ser representada na forma piramidal, com os professores que centralizam as decisões e as ações de forma quase que inquestionáveis no topo, e os alunos na base.

As escolas de dança clássica que possuem contato e relação direta com companhias de dança facilitam a colocação dos alunos formados no mercado de trabalho. Essas escolas apresentam uma proposta curricular eminentemente prática e presa à reprodução de um modelo técnico, semelhantes ao ocorrido em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices,¹¹ onde o trabalho era considerado regenerador de caráter. (FERREIRA, 2013) Sampaio e Almeida dizem que as escolas com foco na reprodução de movimentos:

[...] surgem com a função básica de inserção no mercado de trabalho, sempre vinculando essa formação a uma determinada tarefa ou posto de trabalho sem haver preocupação com a formação teórica que era passada aos alunos. A preocupação primária dessas escolas era com o saber fazer. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 18)

11 Criado pelo Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. Ver: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>.

Destacamos a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (SC), Escola de Dança e Teatro Guaíra de Curitiba (PR), Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (RJ), Escola de Dança de São Paulo (SP), Centro de Formação Artística/CEFAR (MG), os quais trabalham na perspectiva de formação de bailarinos profissionais para o mercado de trabalho. Essas escolas oferecem cursos de formação divididos em 8 ou 9 anos, sendo os 5 primeiros anos destinados à aquisição de conhecimentos básicos, e os 3 últimos para o aprofundamento da técnica corporal, conforme identificado em seus programas curriculares. Tais cursos técnicos profissionalizantes ocorrem concomitantemente ao ensino médio. Todas elas utilizam processos seletivos para escolher os alunos ingressantes. Suas metodologias seguem um modelo de ensino em grande parte calcado na transmissão de um vocabulário, no qual os alunos aprendem, sobretudo, por meio da imitação e repetição de movimentos específicos modelados e repassados pelo professor. A maneira como muitos dos professores ensinam dança segue o caminho pelo qual os mesmos também foram ensinados. Isto é, aparentemente não há uma compreensão evidente de que o ensino e a aprendizagem em dança envolve muito mais do que o domínio e controle técnico, como defendem vários autores em seus estudos sobre escolas com as mesmas características. (BUCK, 2003; FORTIN, 1993; HONG, 2000; SHAPIRO, 1998)

Ao analisar os planos curriculares das escolas de dança mencionadas, parece que além de exercerem um ensino pautado numa filosofia próxima das Escolas de Aprendizes e Artífices de 1909, apresentam uma concepção de corpo ancorada aos princípios mecanicistas. As práticas em sala de aula deste tipo de ensino têm o foco na memorização para armazenar os conteúdos ensinados, na cópia e repetição de movimentos sistematizados, sem facilitar aos alunos a possibilidade de investigação e de contextualização. No contexto das escolas de formação de bailarinos clássicos as aulas de técnica de dança tradicional para o ensino profissionalizante reduzem-se a um fazer e o corpo constitui-se num fazer mecânico, repetitivo e de imitação de um modelo, apesar das inúmeras críticas de pesquisadores pós-modernos e contemporâneos na área da educação e da dança. (FORTIN, 1993; MARQUES, 1995; SHAPIRO, 1998; SMITH-AUTARD, 2002; STINSON, 1998) O foco permanece no resultado artístico final e no modelo tradicional de transmissão de conteúdos, com a participação passiva dos alunos-receptores do conhecimento. O uso da técnica é disciplinador e visa ao adestramento dos corpos. Tais escolas trabalham na perspectiva de formação

de um corpo preparado e eficiente para processar e reproduzir passos e sequências codificadas aprendidas de dança. Pensar em um corpo desse modo, ainda nos dias atuais, revela que a escola utiliza uma pedagogia que ignora muitos dos saberes já disponíveis sobre o assunto. Com uma preocupação centralizada no saber fazer, os corpos dos alunos estão sujeitos às relações de poder (FOUCAULT, 2009), cada corpo é tratado para ser simétrico e disciplinado. Gehres (2008) sugere que, dessa maneira, busca-se um corpo enquanto instrumento a ser domesticado e modelado para executar a dança. Neste esquema de ensino diretivo: “o professor fala, o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. [...] O professor ensina, e o aluno aprende”. (BECKER, 2008, p. 45)

No que tange à lógica da modernidade, Navas (2010) refere-se aos cursos cujo foco do ensino está no bailarino artista e criador, como estão descritos nos planos curriculares dos técnicos em dança no Brasil com menor duração (2 ou 3 anos) e no CNCT. Conforme previsto na Lei do Artista e no CBO/2002,¹² tais profissionais formados:

Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança.

De acordo com Gadelha (2010), as escolas de formação de bailarinos no Brasil deveriam optar por metodologias voltadas para a autonomia dos corpos. Assim, o trabalho dos professores em sala de aula visaria a incentivar os alunos a encontrarem sua própria voz nos momentos de interpretação e criação. Esta forma de pensar a dança sugere um novo tipo de agenciamento corporal, que valoriza e conecta interioridade e exterioridade. Há possibilidade de criar técnicas pessoais, reinventar gestos, passos e movimentos, propiciando um modo particular de dançar. “Mas certamente tais técnicas estarão ligadas, de alguma maneira, às experiências do ser humano na sociedade”. (DANTAS, 1999, p. 33)

Desta forma segundo estes vários autores uma matriz curricular pensada para os cursos de dança (livre, técnico e/ou de graduação) deveria oferecer disciplinas que oportunizem aos bailarinos a interpretação do mundo e a proposição de movimentações próprias, capazes de auxiliar um processo de autonomia e transformação

12 Ver: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.js>

individual. Ao pensarmos o corpo enquanto sujeito, verificamos um novo caminho para a educação, no qual o ser humano é visto como um ser único e ativo na sociedade, com suas experiências próprias e envolvidas em relações culturais que agregam no padrão motriz individual. (MARQUES, 2005; SHAPIRO, 1988)

FORMAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAL

De acordo com a Lei do Artista a educação em espaços não formal de ensino é uma das possibilidades de formação do bailarino profissional, por meio de cursos livres em academias de dança e/ou centros culturais. Neste tipo de formação, é o aluno quem seleciona as aulas (currículo) e locais para aprender a dançar, de acordo com suas possibilidades econômicas e interesses. De acordo com Pacheco e Flores (1999), os alunos/bailarinos contam com um corpo de convicções e significados surgidos a partir da experiência dos professores. Para Terra (2010, p. 75):

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas.

Este tipo de formação que, por não estar regulamentada e totalmente sistematizada, apresenta uma grande variedade de propostas metodológicas, assume um papel importante no momento da dança brasileira, frente ao escasso número de cursos técnicos e superiores de dança em nosso país. No estado de Santa Catarina, por exemplo, a maioria dos profissionais da dança, como por exemplo, Sandra Meyer, Alejandro Ahmed, Zilá Muniz, Elke Siedler, Mapi Cravo, Bia Mattar, Jussara Xavier, entre outros, é formada por este processo.

FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO ENSINO SUPERIOR

Como terceira possibilidade de formação de bailarinos, surgem os cursos superiores de bacharelado e tecnólogos, como também os cursos de licenciatura que além de preparar professores para atuar no ensino básico, buscam formar artistas da dança. Para Molina (2008), a criação dos cursos superiores em dança no Brasil iniciou um período de reflexão e produção de pesquisas sobre as práticas da área, sistematizando o conhecimento em dança, bem como, respondendo questões pertinentes a problemática desta arte.

Como a institucionalização da dança no contexto do ensino superior brasileiro é recente, devemos considerar que muitos alunos já chegam à universidade formados em cursos técnicos e/ou em espaços não formais. Sendo assim, passou-se a pensar na formação em nível superior tanto no bacharelado como na licenciatura, esta última com foco na formação de um artista docente, situação esta que promoveu atualizações na legislação educacional específica. Tal fato pode ter contribuído para o distanciamento entre a atuação artística e o ofício do professor, todavia estabeleceu fronteiras que até então não estavam circunscritas nem na prática, nem no campo conceitual; fronteiras estas corporificadas na formação do bacharel e do licenciado. O Parecer CNE/CES nº 0195/2003, aprovado em 5, de agosto de 2003 e publicado no *Diário Oficial da União* no mês de fevereiro do ano seguinte, definiu dois *loci* com campos de atuação distintos, cada um deles relacionado a conhecimentos específicos, para os cursos de graduação em dança em todo o território brasileiro.

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utilize a dança como elemento de valorização, de autoestima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade,

consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional. (BRASIL, 2003, p. 4-5)

Esses diferentes percursos para a formação em dança devem considerar toda a magnitude que ela ocupa no cenário nacional brasileiro enquanto linguagem artística, como possibilidade de construção de conhecimento e de exercício de uma profissão. (BRASILEIRO, 2010) No entanto percebe-se que a legislação existente deixa margem para uma grande diversidade de abordagens quanto aos ensinamentos e métodos utilizados em cada curso.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos ao longo do texto, nossa intenção foi apresentar uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade para que em outros estudos possamos refletir sobre estes processos. Desse modo estaremos ainda mais contribuindo epistemologicamente na compreensão dos diálogos artísticos/educacionais que acontecem na prática diária dentro das escolas de formação de bailarinos.

Defendemos que a formação do bailarino na contemporaneidade deve ser vista por diferentes perspectivas que vão para além da aquisição da técnica corporal específica de um estilo de dança. A aquisição de uma técnica corporal responde aos conteúdos e objetivos procedimentais de ensino. Os conteúdos e objetivos conceituais e atitudinais do ato educativo e de cada aula devem ser também considerados, pois contribui para o desenvolvimento integral do ser humano nas áreas cognitivas, afetivas e sociais para além da motora.

Nessa perspectiva, ensinar dança não deveria ser somente o ato de transmitir conhecimentos técnicos a respeito de um gênero ou linguagem – não deveria ser também, o processo de somente disciplinar e adestrar corpos; deveria, sim, ser

a educação de pessoas, indivíduos, cidadãos, acompanhada da conscientização de que nossos corpos são fontes de conhecimento e saber que se comunica com o sendo desta forma, merecedores de respeito e aceitação.

Reiteramos a necessidade de maior diálogo entre o conhecimento produzido no meio acadêmico e a comunidade que faz dança diariamente nos ambientes formais e não formais de ensino de dança, para que a teoria e a prática possam se retroalimentar, resultando em metodologias que privilegiem a aprendizagem com o foco nos estudantes de dança. Dada a nossa experiência nessa área, podemos perceber que nas aulas de dança existe uma grande capacidade de se produzir, circular e religar saberes nos corpos dos estudantes que constantemente reelaboram novos sentidos. Tal investimento implica novas posturas para além do método tradicional de ensino da dança e desta forma se faz necessário novas interpretações sobre o fazer dança, sugerindo-se uma nova compreensão. Sendo assim, acreditamos que seja possível romper alguns paradigmas sobre o ensino da dança e sua relação com a corporeidade de cada aluno.

Reconhecendo a sala de aula como um espaço de formação de bailarinos profissionais e de formação humana, os sujeitos responsáveis pela formação, no caso os professores e direção das escolas de dança deveriam refletir sobre as relações existentes entre esses dois campos. Na formação profissional, devem estar atentos para responder aos desafios da dança na contemporaneidade; e, quanto aos desafios na formação humana, é preciso aprimoramento para que todos os alunos possam ser atendidos de forma igualitária durante todo o processo formativo. Para isso, o currículo de muitas escolas precisa ser pensado para que as ações estejam em sintonia com essas aspirações.

Diante desse cenário apresentado, alguns movimentos e questionamentos tornam-se necessários: por que muitas escolas de formação de bailarinos continuam a desenvolver seus trabalhos com foco no mercado de trabalho e muitas vezes deixa de lado as questões educacionais? Quando vamos propor novos discursos que confrontem as crenças no meio da dança que reforçam a ideia de que os brasileiros são bailarinos colonizados, cujo foco é no domínio e controle corporal, tão presente nas danças cênicas europeias? Como e quando a classe artística da dança vai se mobilizar para convencer a classe política a implementar novas

políticas públicas específicas para dança, e que atendam as demandas atuais? Essas questões merecem uma atenção mais aprofundada em outros trabalhos que podem surgir a partir do material apresentado nesse artigo, e como pesquisadores e artistas da dança, lançamos a nós mesmo este desafio: continuar acreditando e lutando pela arte da dança, pela pesquisa em dança, pelo fazer dança.



REFERÊNCIAS

- BANNON, F.; SANDERSON, P. Experience every moment: aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education*, London, v. 1, n. 1, p. 9-26, 2000.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G. (org.). *Metodologia: construção de uma proposta científica*. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1978.
- BRASIL. Lei nº 13.314 de 19 de julho de 2016. Confere à cidade de Joinville, no Estado de Santa Catarina, o título de Capital Nacional da Dança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 jul. 2016.
- BRASIL. Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 1978. Lei do artista.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº: CNE/CES 0195/2003*. Brasília, DF: MEC, 2003.
- BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 135-153, 2010.
- BUCK, R. *Teachers and dance in the classroom 'So, do I need my tutu?'*. 2003. Dissertation (Doctored degree of Philosophy) - University of Otago, Dunedin, 2003.
- COSTA, S. S.G. Revisitando três proposições sobre formação e invenção. In: ROCHA, T.; INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (org.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* Joinville: Nova Letra, 2016. p. 37-52.
- DANTAS, M. *Dança, o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

FABREGAT, A.; REIG, D. O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados. In: MINGUET, P. A. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed. 1998. p. 55-73.

FERREIRA, G. S. *Educação do Corpo pela Dança na Escola Profissionalizante: O Contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA*. 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FORTIN, S. The knowledge base for competent dance teaching. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, Reston, v. 64, n. 9, p. 34-38, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADELHA, R. C. P. *Corpografias em dança contemporânea*. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GEHRES, A. F. *Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

HONG, T. *Developing dance literacy in the postmodern: an approach to curriculum*. Paper presented at Dancing in the Millennium: an international conference held in Washington DC: [S. l.: s. n.], 2000.

LYOTARD, J. F. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, I. A. *Projeto dança-escola: dialogando com o corpo, a arte e a educação*. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 1995.

MOLINA, A. J. *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NAVAS, C. Centros de formação: o que há para além das academias?. In: TOMAZONNI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra. 2010. p. 57-66.

NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel Difusão Européia, 1981.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Ed., . 1999.

PEREIRA, R. *A formação do balé brasileiro: nacionalização e estilização*. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2003.

PORPINO, K. O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 2. ed. Natal: EdUFRN, 2018.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, A. R. S. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (org.). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SHAPIRO, S.T. Toward transformative teachers: feminist perspective in dance education. Impulse. *The International Journal for Dance Science, Medicine, and Education*, [s. l.], n. 4, p. 37-47, 1996.

SMITH-AUTARD, J. *The art of dance in education*. 2. ed. London: A & C Black Publisher, 2002.

SÖÖT, A.; VISKUS, E. Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [s. l.], v. 112, p. 290-299, 2014.

SORIGNET, P. E. Être dançaise contemporânea: uma poisrière “corpo e ame”. *Travail, Gênero e Société*, [s. l.], v. 12, p. 33-54, 2004.

STINSON, S. O currículo e a moralidade da estética. *Pro-Posições - revista quadrimestral, Faculdade de Educação, Campinas*, v. 9, n. 2, p. 23-34, 1998.

TERRA, A. Onde se produz o artista da dança?. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. *Seminários de dança: algumas perguntas sobre dança educação*. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 67-76.

TURNER, B.; WAINWRIGHT, S. Corpo de balo: the case of the injured balo danester. *Sociology of Health and Illness*, [s. l.], v. 25, n.4, p. 269-28, 2003.

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA: é doutor em Motricidade Humana, especialidade de Dança na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal. Professor e coordenador do curso de Licenciatura em Dança da FURB – Universidade Regional de Blumenau. Pesquisador do Grupo de pesquisa “Arte e estética na educação” do programa de pós graduação em educação da FURB.

ANA MACARA: é doutora em Motricidade Humana, especialidade de Dança na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal. Pesquisadora do Pólo FMH do INET-MD, Instituto de Etnomusicologia – Música e Dança Diretora artística do Festival Internacional de dança Quinzena de Almada.