



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS – EEFD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA – PPGDAN

HELENA MATRICIANO XAVIER DE LIMA

**O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA
DO BRASIL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS PELO OLHAR
DOS PROFESSORES**

RIO DE JANEIRO

2023

HELENA MATRICIANO XAVIER DE LIMA

O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA DO
BRASIL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS PELO OLHAR DOS
PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio
de Janeiro – UFRJ. Linha de pesquisa: Dança
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Soter

RIO DE JANEIRO

2023

CIP - Catalogação na Publicação

M732e Matriciano Lima, Helena
O ensino de balé clássico em cursos de licenciatura em dança do Brasil: concepções, experiências e perspectivas pelo olhar dos professores / Helena Matriciano Lima. -- Rio de Janeiro, 2023.
160 f.

Orientadora: Silvia Camara Soter da Silveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2023.

1. ensino de Balé. 2. Balé e ensino superior. 3. formação inicial docente e Balé. 4. currículo e Balé.
I. Camara Soter da Silveira, Silvia, orient. II. Título.

HELENA MATRICIANO XAVIER DE LIMA

O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA DO
BRASIL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS PELO OLHAR DOS
PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio
de Janeiro – UFRJ. Linha de pesquisa: Dança
Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Camara Soter da Silveira (UFRJ) – Orientadora

Profa. Dra. Mariana de Rosa Trotta (UFRJ) – Examinador interno

Profa. Dra. Andréa Bergallo Snizek (UFV) – Examinador externo

Profa. Dra. Jacyan Castilho de Oliveira (UFRJ) – Examinador interno - suplente

Prof. Dr. Paulo Melgaço (UNIRIO) – Examinador externo - suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Silvia Soter, minha orientadora, por ter me inspirado, me encorajado e por estar tão presente, paciente e afetuosa durante todo o processo desta pesquisa.

Aos professores que compõem a banca de avaliação: Andrea Bergallo Snizek, Mariana de Rosa Trotta, pelas contribuições valiosas desde a qualificação.

Aos professores de Balé que doaram seu tempo e se disponibilizaram a participar desta pesquisa de forma tão generosa.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGDAN-UFRJ.

Aos professores André Bocchetti e Teresa Gonçalves do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE-UFRJ, que me receberam com tanto carinho nas suas aulas.

As parceiras Luciana Ponso e Renata Versiani, pela cumplicidade e amizade nesses dez anos de trabalho juntas na Faculdade Angel Vianna.

Aos meus alunos, pelo quanto me motivam a querer seguir aprendendo.

Ao amigo Ray Farias, pelas conversas e pelo suporte, sempre que precisei.

Aos meus amigos Alysson Amâncio, Caio Picarelli, Camila Fersi, Dayanna Maia, Gabriel Bulcão, Jamil Cardoso, Júlio Rodrigues, Jorge Cássio, Luciana Bicalho, Renata Reinheimer e Renato Browne e por me acompanharem de perto com tanto carinho durante todo o processo.

A minha mãe, Alzira, e minhas irmãs, Adriana e Andrea, pelo apoio e torcida.

Aos meus filhos, Rafaela e Gabriel, meus maiores incentivadores nessa jornada.

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo conhecer e registrar de que modo o ensino de Balé Clássico se estabelece como componente curricular e se desenvolve como ensino nos Cursos de Licenciatura em Dança presenciais do Brasil através do olhar dos professores que estão atuando nesses cursos. Ela parte dos questionamentos da autora enquanto docente responsável pela disciplina Balé Clássico nos cursos de graduação da Faculdade Angel Vianna (FAV), Rio de Janeiro. Buscou identificar a presença do Balé nas matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, conhecer, a partir da concepção de professores responsáveis por esta disciplina, a prática docente dos responsáveis pelo ensino de Balé e a origem dos saberes que mobilizam. O referencial teórico contou com autores do campo da Dança – Bourcier (1978), Caminada (1999) Caminada e Aragão (2006), Pereira (2013), Sampaio (2013) e Teixeira (2020) – e da Educação – Bondía (2002), Freire (1983), Lopes e Macedo (2011), Marques (2010), Pareyson (1997), Tardif (2014) e Silva (2019), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta (2012), Silva (2019), Soter (2016) e Tardif (2014). Para a coleta de dados associamos a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os achados da pesquisa apontam que 22 dos 31 Cursos de Licenciatura em Dança do Brasil possuem o Balé em suas matrizes curriculares. Foram entrevistados 17 professores abrangendo as cinco regiões do Brasil. Na análise dos depoimentos percebe-se que o Balé ainda mantém um lugar de importância, porém vem perdendo espaço nas matrizes curriculares como disciplina prática na formação inicial de docentes em Dança. Contudo, podemos dizer que as práticas de ensino de Balé Clássico nas Licenciaturas se harmonizam com a construção de ações criativas e transformadoras, presentes nas relações dialógicas, indispensáveis na construção de relações significativas entre indivíduos e conhecimento, além de investirem na busca de experiências singulares e promotoras de subjetividade.

Palavras-chave: ensino de Balé; Balé e ensino superior; formação inicial docente e Balé; currículo e Balé.

ABSTRACT

This investigation aims to understand and record how the teaching of classical ballet is established as a curricular component and develops as teaching in face-to-face dance degree courses in Brazil through the perspective of teachers who are working in these courses. It starts from the author's questions as a teacher responsible for the classical ballet discipline in the undergraduate courses at Faculdade Angel Vianna (FAV), Rio de Janeiro. It sought to identify the presence of ballet in the curricular matrices of dance degree courses in Brazil, to know, from the conception of teachers responsible for this discipline, the teaching practice of those responsible for teaching ballet and the origin of the knowledge they mobilize. The theoretical framework included authors from the field of dance – Bourcier (1978), Caminada (1999) Caminada and Aragão (2006), Pereira (2013), Sampaio (2013) and Teixeira (2020) – and Education – Bondía (2002), Freire (1983), Lopes and Macedo (2011), Marques (2010), Pareyson (1997), Tardif (2014) and Silva (2019), Pimenta and Anastasiou (2005), Pimenta (2012), Silva (2019), Soter (2016) and Tardif (2014). For data collection we associated documentary analysis and semi-structured interview. The research findings indicate that 22 of the 31 dance degree courses in Brazil have ballet in their curricular matrices. 17 teachers were interviewed covering the five regions of Brazil. In the analysis of the testimonies, it is noticed that ballet still maintains a place of importance, however it has been losing space in the curricular matrices as a practical discipline in the initial formation of dance teachers. However, we can say that the practices of teaching classical ballet in degrees harmonize with the construction of creative and transformative actions, present in dialogical relations, indispensable in the construction of meaningful relations between individuals and knowledge, besides investing in the search for singular experiences and promoters of subjectivity.

Keywords: ballet teaching; ballet and higher education; initial teacher training and ballet; curriculum and ballet.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- As posições fundamentais das pernas e pés	26
Figura 2	- As posições fundamentais dos braços e mãos	28
Figura 3	- As posições básicas do corpo em relação ao espaço	30
Figura 4	- As posições dos arabesques	31
Figura 5	- Pontos da Sala – (MÉTODO VAGANOVA)	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Licenciaturas em Dança presenciais e ativas	51
Tabela 2	- Licenciaturas em Dança com e sem Balé no currículo	53
Tabela 3	- Licenciaturas em Dança presenciais e ativas com Balé no título do componente curricular	54
Tabela 4	- Licenciaturas em Dança presenciais e ativas sem Balé como componente curricular	55
Tabela 5	- Licenciaturas em Dança presenciais e ativas sem Balé no título do componente curricular, mas com conteúdo Balé em seus programas de disciplina	55
Tabela 6	- Licenciaturas em Dança presenciais e ativas que não disponibilizam a matriz curricular ou PPC no site ou não responderam	56
Tabela 7	- Informações sobre os participantes da pesquisa	62
Tabela 8	- O Balé nas Licenciaturas	64

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Resultado em gráfico de Licenciaturas com e sem Balé nas matrizes curriculares 56
- Gráfico 2** - Licenciaturas em Dança e a presença e distribuição por períodos do Balé como componente curricular 57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TRAÇANDO O DESTINO	13
2.1	Balé, sua origem e sua identidade com a cultura brasileira	13
2.2	Escolas e métodos de ensino de Balé no Brasil	24
2.3	Termos e passos de Balé: um glossário	33
3	A VIAGEM	37
3.1	Primeiros passos: caminhos da pesquisa e currículos	38
3.2	Em movimento: DCNs e o Balé nas graduações em Dança	44
3.3	O Balé nos Cursos de Licenciatura em Dança	50
3.4	Uma pausa: o Balé ausente das matrizes curriculares	58
4	A CHEGADA	60
4.1	Perfil dos docentes	60
4.1.1	Informações sobre os participantes da pesquisa	61
4.2	O Balé nas Licenciaturas	64
4.3	Concepções e Perspectivas sobre o ensino de Balé nas Licenciaturas	66
4.3.1	Recepção dos discentes a disciplina Balé	68
4.3.2	De que forma a recepção dos discentes se modifica, ou não, com o passar do curso	76
4.3.2.1	Concepções de ensino, abordagens metodológicas e adequação de conteúdo	77
4.3.2.2	Práticas de avaliação	86
4.3.3	Saberes da Dança mobilizados para o ensino de Balé nas Licenciaturas em Dança	93
4.3.4	Perspectivas dos docentes sobre o Balé Clássico nas Licenciaturas em Dança	102
5	NO RETORNO PARA CASA, UMA CARTA PARA OS PROFESSORES	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A – Cabeçalho e lista de perguntas da entrevista	128
	APÊNDICE B – Os depoimentos dos professores na íntegra	129

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de partida o meu próprio fazer docente enquanto professora de Dança dedicada ao ensino de Balé Clássico e, desde 2013, responsável por essa disciplina nas turmas do primeiro período da Faculdade Angel Vianna (FAV).

A motivação inicial surgiu da tentativa de responder às constantes indagações dos meus alunos sobre o porquê de estudar, pesquisar e fazer aulas práticas de Balé Clássico em um curso de graduação brasileiro reconhecidamente direcionado para a pesquisa da Dança Contemporânea.

Esse questionamento recorrente dos discentes me fez refletir ainda sobre os motivos da permanência do Balé como disciplina obrigatória na Faculdade Angel Vianna, o que despertou em mim a curiosidade de conhecer e registrar de que modo o Balé Clássico se estabelece nas matrizes curriculares e se desenvolve como conteúdo de ensino em Cursos de Licenciatura em Dança presenciais do Brasil através da visão de professores que atuam na disciplina.

Para tanto, o caminho da pesquisa se traça como etapas de uma viagem que parte do interesse pelo tema Balé no contexto brasileiro, apresenta os trajetos percorridos na jornada, chega ao destino na conversa com os professores, até o retorno de volta para casa, nas considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta o início do percurso revelando o campo expandido do tema da pesquisa, o Balé, sua origem, seu desenvolvimento, sua relação com a cultura brasileira, um panorama sobre escolas e métodos de ensino de Balé mais difundidos entre nós e um glossário contendo termos e passos de Balé com a contribuição de Bourcier (1978), Caminada (1999) Caminada e Aragão (2006), Pereira (2013), Sampaio (2013) e Teixeira (2020).

O segundo capítulo apresenta os movimentos que levaram e seguiram impulsionando o meu envolvimento com o tema escolhido a partir do entrelaçamento de eventos e passagens por instituições de ensino de nível técnico e de nível superior, e da minha relação com a Dança e o Balé nesses estabelecimentos.

A partir daí a pesquisa relata o interesse na investigação sobre a existência, permanência ou ausência de disciplinas que propõem conteúdos de Balé Clássico nas matrizes

curriculares de Cursos de Graduação em Dança no Brasil para, em seguida, expor a opção de focar nas Licenciaturas e de conversar com professores de Balé que atuam nesse contexto.

Por fim, mostra os caminhos e resultados em números do mapeamento das Licenciaturas evidenciando os dados de presença ou ausência do Balé em suas matrizes curriculares com a contribuição dos autores Bondía (2002), Freire (1983), Lopes e Macedo (2011), Marques (2010), Pareyson (1997), Tardif (2014) e Silva (2019).

No terceiro capítulo intencionou-se chegar ao destino almejado apresentando os resultados e a análise das conversas com os professores levando em consideração suas concepções, experiências e perspectivas em relação ao ensino de Balé Clássico nos Cursos de Licenciatura em que estão atuando para entender de que forma eles estabelecem relações entre Dança e Educação nesse contexto com a contribuição de Pimenta, Anastasiou (2005), Pimenta (2015), Soter (2016) e Tardif (2014).

Nas considerações finais apresentamos o que foi possível apreender diante do estudo realizado e apontamentos para discussões futuras sobre o tema.

2 TRAÇANDO O DESTINO

Este capítulo apresenta o Balé, sua origem e seu desenvolvimento em relação a cultura brasileira. Em seguida, traz um panorama de escolas e métodos de ensino de Balé que se estabeleceram no Brasil e um glossário que abrange a terminologia presente nas falas dos professores entrevistados com as contribuições de Bourcier (1978), Caminada (1999), Anna Pavlova (2000), Caminada e Aragão (2006), Iuqui (1982), Pereira (2013), Sampaio (2013) e Teixeira (2020).

2.1 Balé, sua origem e sua identidade com a cultura brasileira

O Balé¹ nasceu na Itália, na Idade Média, a princípio como uma compilação de manifestações populares que foram posteriormente absorvidas pela nobreza e se estabeleceu ocupando uma posição privilegiada nas cortes, porém, só começou a ser codificado como uma técnica de Dança, tal qual a conhecemos, na França, no século XVII².

Entre os séculos XIV e XV a sociedade europeia emergente reproduzia encenações que tinham a finalidade de legitimar e comemorar seus grandes feitos em campos de batalha, encenando desfiles com grandes grupos de pessoas que percorriam as ruas a pé levando alegorias nas mãos e sobre rodas. Estas encenações simbolizavam e comemoravam seus triunfos e por esse motivo se chamavam inicialmente *Trionfi*. Havia ainda grandes procissões do Teatro Popular Religioso e uma Dança coral chamada *Morisca*.

De acordo com Caminada (1999), além dos *Trionfi* e das procissões religiosas, a *Morisca* foi uma das grandes influências para o surgimento do *ballet* na corte:

O ballet cortezão nasceu de uma dança coral do tipo morisca. Em 1337, Carlos V, de França, apresentou a Carlos IV, da Alemanha, uma encenação... [que] de forma estilizada tinha lugar um combate que terminava com o triunfo dos cruzados; os oponentes eram então banidos da cidade. Esse tipo de espetáculo foi quase sinônimo de ballet, pelos idos do século XV, e ocupou uma situação privilegiada nas cortes. Com o nome de *ballet*, *balletto* ou *balet* (pequeno baile) reviviam os antigos mistérios de crescimento e de vida das danças de máscaras, sendo dessa maneira introduzido nos salões (Caminada, 1999, p. 85).

¹ O nome tem origem em *ballet*, *balletto* ou *balet*, que significa pequeno baile. Nesta pesquisa optou-se pela escrita da palavra em português de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Brasileira, onde o registro oficial é Balé.

² Somente em 1672 iniciou-se a sistematização do ensino de Balé a partir da criação da Académie Royale de La Musique dirigida por Lully. Em 1700 Pierre Beauchamps codificou e trouxe ao conhecimento as cinco posições dos pés como conhecemos na atualidade (Bourcier, 1978).

A entrada da Dança *Morisca* executada como entretenimento de corte e com todos os seus componentes dá forma para o que, para Caminada (1999), poderia ser considerado quase um sinônimo de *ballet*.

Contudo, segundo a autora, foi da Toscana, principal líder do Renascimento, que veio para a França Catarina de Medicis³ e, neste país, sob sua supervisão se produziu o primeiro espetáculo a que se denominou *ballet*.

Catarina de Medicis, em 1533, com quatorze anos de idade casou-se com Henrique II, o segundo filho do rei Francisco I e da rainha Cláudia de França, e “levou para Paris, os costumes de sua terra, o requinte de florentino, o gosto pelas artes, e como parte de um acervo que envolvia questões militares, trouxe também o violinista e maestro de danças, Baldassarino Belgiojoso” (Caminada, 1999, p.11).

Este foi o momento no qual foi criado o *Ballet Comique de La Reyne* (Balé Cômico da Rainha), a primeira Companhia de Dança de que se tem notícia. Essa Companhia de Dança teve papel relevante nas articulações que Catarina de Médicis empreendeu para governar a França durante 42 anos:

Quando Catarina de Médicis deixou Florença para se casar com o Duque de Orleans (futuro Henrique II, da França), e se tornar a rainha dos franceses, levou com ela um grande número de artistas italianos, influenciando definitivamente a arte produzida na França. Entre estes artistas estavam Leonardo da Vinci, já na maturidade e também Baldassarro e Belgiojoso, músico, bailarino e coreógrafo, que mais tarde passou a se chamar Balthasar de Beaujoyeux. Este preparou para o casamento do Rei de Navarra (futuro Henrique IV da França) com Marguerite de Lorraine, filha de Catarina de Médicis e Henrique II, uma maneira nova de divertimento (Sampaio, 2013, p. 24).

Assim, pode-se dizer que o Balé teve sua origem na Renascença Italiana, mas Paris logo se tornou sua capital, principalmente no período barroco do Rei Luís XIV⁴ o fundador da Academia Real da Dança em 1661.

De acordo com Sampaio (2013), a fundação da Academia Real da Dança teve papel decisivo na elaboração e codificação da técnica clássica que veio a ser organizada por Pierre Beauchamps a partir da criação da *Académie Royale de La Musique*, em 1672, dirigida então por Jean Baptiste Lully⁵:

³ Catarina Maria Romola de Médici (1519-1589) nobre italiana que se tornou rainha consorte da França de 1547 até 1559 como esposa do Rei Henrique II.

⁴ Luiz XIV (1638-1715), apelidado de ‘Rei Sol’, foi o Rei da França e Navarra de 1643 até a sua morte.

⁵ Jean-Baptiste de Lully, nascido Giovanni Battista Lulli (1632 – 1687), foi um compositor italiano naturalizado francês. Dedicou a maior parte de sua vida trabalhando na corte de Luís XIV.

Luís XIV criou a academia real de música, onde havia em seu interior uma escola de dança, que foi berço do que hoje é a Ópera de Paris. Lully, diretor da academia real de música, nomeou diretor da escola de dança Pierre Beauchamps, que criou as bases da dança acadêmica contemporânea, sua maior contribuição foi a codificação das 5 posições de pé até hoje usadas em todas as escolas de formação de dança clássica (Sampaio, 2013, p. 25-26).

Nesta época o Brasil atravessava o período colonial (1500-1822) e com ele a educação jesuítica, que aqui se estabeleceu do século XVI a meados do século XVIII, cujo objetivo era catequizar e converter ao catolicismo os povos originários brasileiros seguindo os padrões da civilização europeia.

Segundo Rodrigues *et al.* (2017), na educação dos indígenas os padres Jesuítas utilizavam a música, o teatro e a dança como métodos de conquista de sua atenção e simpatia e ainda para integrar em sua rotina comportamentos e rituais próprios da religião cristã:

O teatro e a dança, também foram outros recursos utilizados para educar os nativos, da mesma forma que as músicas falavam do Deus Cristão, eles realizavam peças na língua Tupi ou em português para falar dele, dos santos e anjos também. Comemoravam datas do calendário cristão, convidando os índios para celebrar com eles através da dança, utilizando esses métodos como atrativos para realizar sua catequese. A maioria dos índios nem percebiam, mas, aos poucos com a música e o teatro e a dança, os padres estavam introduzindo na sua rotina, comportamentos e rituais tipicamente cristãos (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 6).

Contudo, além das Missões, que tinham como objetivo cristianizar os índios, os jesuítas também atendiam os órfãos portugueses e os filhos da elite colonial; por isso, no século XVIII, pode-se constatar registros de danças em festas religiosas, eventos comemorativos da Igreja e casamentos, que reuniam meninos indígenas e portugueses. Para Sucena (1988) essas manifestações se aproximam do Balé de nossos dias se observadas as devidas proporções.

Enquanto isso, na Europa, Jean-Georges Noverre (1727-1810) publica a primeira versão de *Cartas Sobre a Dança*, em 1760, e cria o termo Balé de ação. Nesse momento, começou-se a pensar no Balé como expressão artística, em lugar de apenas uma atividade artística que, de forma utilitária, funcionava na educação e divertimento da nobreza e na sociabilidade cortesã:

Na busca de uma empatia maior com o público, começou-se a pensar em um balé de ação em detrimento do balé de corte. Este último estava preocupado com a beleza das sequências de passos cada vez mais sofisticadas, o que lhe rendeu a comparação com fogos de artifício: o corpo técnico a serviço da beleza. Já o balé de ação, termo criado por Jean Georges Noverre (1727-1810), o grande reformador da dança, tinha a tarefa de falar à alma: o corpo expressivo (Pereira, 2013, p. 27).

Carlo Blasis (1797-1878) também teve grande influência no que diz respeito às inovações sobre práticas e ensino de Balé ao publicar em 1820 o seu primeiro *Traité élémentaire theorique et pratique de l'art de danse*⁶, pois além de bailarino foi um estudioso dedicado ao conhecimento da anatomia humana, “daí deduziu as atitudes que considerou mais convenientes para um bailarino, levando em consideração todas as teorias de seus antecessores desde o século XVI” (Caminada, 1999, p. 131).

Em 1828 Blasis completou seu tratado *Code de Terpsicore*⁷ no qual sugeriu algumas modificações nas regras acadêmicas com proposições de ângulos mais estéticos:

ênfatizou o *épaulement* e introduziu a barra como elemento auxiliar nos exercícios preliminares da aula; teorizou também sobre o sapato de ponta, transformando-se, segundo vários autores, no principal pedagogo do romantismo, já que a necessidade de elevação ansiosamente buscada na época, passava a ser atendida pelo padrão de beleza estética das bailarinas favorecidas pelo novo acessório. Daí para sempre a sapatilha reforçada na ponta ficou fazendo parte inconfundível da dança acadêmica feminina. Deuses olímpicos cederam lugar a outra forma de escapar da realidade, substituídos pelos príncipes encantados, sílfides de lendas medievais; o esoterismo e o nacionalismo passaram a conviver com o empirismo e o sobrenatural (Caminada, 1999, p. 131).

Este movimento foi sentido na Europa, onde a dança emergiu expressivamente nos palcos e com isso incorporou algumas mudanças importantes: a crescente profissionalização de bailarinos e o surgimento de uma notável quantidade de expectadores, o que tornou essencial que se viabilizasse a compreensão do Balé que estava sendo apresentado para esse público. Almejava-se “uma dança que veicula significados, emociona, ao contrário da dança mecânica, que se contenta em ‘agradar aos olhos’” (Monteiro, 1999, p. 34).

No Brasil, a iniciação das danças cortesãs acontece mais tarde, com a chegada da família real Portuguesa, escapando da invasão que ameaçava Portugal por Napoleão Bonaparte no século XIX. “A corte ancora no cais carioca após uma escala na Bahia em 7 de março de 1808, trazendo consigo, além de muitos portugueses convidados pela realeza (mais de 10 mil cortesãos e agregados), seus hábitos e costumes” (Teixeira, 2020, p. 24), como lembra Teixeira:

Hábitos e rituais importados pela corte logo produzem um efeito no comportamento dos seus moradores e as feições europeias começam a modelar os padrões sociais num âmbito maior. O porto carioca recebe embarcações de diferentes procedências que trazem alimentos, perfumes, roupas, tecidos, joias, bebidas, utilidades

⁶ Tratado elementar teórico e prático da arte da Dança.

⁷ Código de Terpsicore.

domésticas, livros, entre outras mercadorias que vão substituindo as existentes (Teixeira, 2020, p. 25).

Porém, mais do que a imposição de costumes, isto é, além de se estabelecer como um elemento de refinamento da nobreza, o surgimento das danças de corte e, posteriormente, do Balé no Brasil pode ser entendido como parte de um projeto de colonização que estava associado à necessidade de expansão das estruturas de poder vigentes e que perduraram mesmo após esse período:

No período joanino, afirma-se que a corte principia o enlace da dança com o poder público, estando o ensino e a prática do balé balizados no discurso elitista, classicista e europeizante, traço que perdura por todo o século XIX com muita opulência. As escolas que surgem no Brasil do século XX guardam vínculos profundos com esse pensamento (Teixeira, 2020, p. 38).

Não tardou para que as artes no Brasil seguissem os padrões europeus e, para o divertimento da nobreza aliada à legitimação de poder da realeza, não demorou muito para que as danças e outras expressões artísticas não se resumissem às apresentações nos salões da corte.

Com a intenção de incrementar e proporcionar qualidade às produções artísticas, encenar pequenos números dançados para os intervalos das montagens líricas e de ensinar à nobreza e à Família Real as danças de salão da época chega ao Rio de Janeiro, em 1811, Luiz Lacomba (Caminada, 1999).

Segundo Teixeira (2020), Lacomba, além de se dedicar à elaboração de números de dança, inicia um trabalho de sensibilização estética para a dança, ensinando práticas corporais para moças da sociedade cortesã utilizando-se de movimentos oriundos de passos e vocabulário do repertório dos termos do Balé:

É nesse contexto que se situa Luiz Lacomba (1786-1833), indicado em algumas bibliografias como o primeiro professor e compositor da gestão joanina a despontar no cais carioca, em maio de 1811, sendo o responsável pelo bailado que compunha esse drama-lírico. Para iniciar a transmissão da dança na cidade, Lacomba começa a lecionar. Suas aulas se destinam a qualificar as moças de boa família para viverem em sociedade, ensinando-as a adquirirem gestos refinados, postura elegante, mas sem a intenção de profissionalizá-las. Não se restringindo somente às damas da sociedade fluminense, essas aulas tinham por função adequar o corpo cortesão a uma boa apresentação na sociedade. Para tanto, os gestos do cotidiano eram regrados: andar, cumprimentar, falar e sentar tornam-se coreografados, fazendo parte das práticas corporais e dos códigos de conduta definidos com base no ensino dos passos de cada dança que seria executada. O vocabulário de quem frequenta as aulas é enunciado com uma gama considerável de termos franceses específicos que constituem o repertório dos léxicos do balé, muitos desses gestados nos salões nobres a partir do século XV. Era imprescindível saber posicionar bem as cinco

posições de pés, manter a coluna ereta e deslocar o peso, com elegância, no espaço (Teixeira, 2020, p. 32).

Além de proporcionar aulas de etiqueta oferecidas por Louis Lacomba e, posteriormente, por seu irmão Lourenço Lacomba houve um grande incremento da vida cultural no Brasil, ainda que a dança permanecesse como recurso de aquisição de boas maneiras e hábitos refinados necessários à socialização cortesã. Era necessário, também, divertir e entreter essa corte que se transferiu de Lisboa para o Rio de Janeiro. Por essa razão não levou muito tempo para que teatros começassem a ser construídos na cidade.

Em 1813 é inaugurado no Rio de Janeiro o Real Theatro de São João, atual Teatro João Caetano⁸ (Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro, 2023). Fato este que, de acordo com Teixeira (2020), foi o ponto alto da socialização na corte e contava com uma programação diversa entre espetáculos de dança e óperas que:

ao longo do século XIX, mantêm relação direta com a produção europeia. Essa produção está intimamente ligada à validação do poder. Toda a trama tem como foco central simbolizar o poder real. Por meio do texto, da música e da dança, costumam-se os argumentos para enaltecer, legitimar e celebrar os temas da realeza e das classes dominantes, pautados em enunciados sobre a virtude, a justiça, a moral e os bons costumes (Teixeira, 2020, p. 30).

Em 1815, seguindo a tendência de enaltecer os padrões de comportamento da corte europeia, o ator João Caetano, então diretor do Theatro Constitucional⁹ (Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro, 2023), contratou o bailarino Auguste Toussaint da *Académie de l'Opéra e do Théâtre Porte Saint-Martin* de Paris. Ele foi encarregado de organizar um corpo de baile composto de artistas europeus que ficou conhecido como a *Companhia Francesa de Ballet* e fez seu espetáculo de estreia em 1826.

Em 1848, a direção do Imperial Theatro São Pedro de Alcântara¹⁰ contratou, juntamente com a Companhia Lírica Italiana, um elenco de dança composto por bailarinos europeus. Com esses artistas o público brasileiro conheceu alguns balés de grande notoriedade na Europa, como *La Sylphide* em 1848 e *Giselle* ou *As Willis* em 1849.

Nessa ocasião, frequentemente passavam pelo Rio de Janeiro grupos de dança europeus acompanhando as companhias líricas para se apresentarem no Rio e em Buenos

⁸ Inaugurado em 13 de outubro de 1813, por Dom João VI, com o nome de Real Theatro de São João, o teatro foi cenário de importantes acontecimentos históricos do país.

⁹ Esse teatro vem a ser o Real Theatro de São João que recebeu vários nomes ao longo de sua existência: Imperial Theatro São Pedro de Alcântara em 1826 e em 1839; Theatro Constitucional em 1831; e, finalmente, Teatro João Caetano, a partir de 1923.

¹⁰ Ver referência acima.

Aires. Diversos artistas que faziam parte dessas companhias ficaram no Brasil trabalhando no Imperial Theatro São Pedro de Alcântara ou no Theatro São Januário¹¹ (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2023), os dois principais palcos da cidade (Sampaio, 2013).

Em 1909 é inaugurado o Theatro Municipal do Rio de Janeiro (Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro, 2023) que teve sua primeira temporada em 1913 com os Balés Russos de Diaghilev¹², referência importante para a dança no país, uma vez que, dentre outras contribuições, trouxe consigo algumas inovações na construção do que se compreendia como um espetáculo de Balé e conseqüentemente a fruição por parte do público.

Segundo Bourcier:

Ao contrário do costume, segundo o qual o único balé ocupava todo o espetáculo Diaghilev, obrigado pela necessidade, apresentava uma série de balés curtos. A partir daquele momento, conservará esta inovação, mais bem adaptada aos imperativos de uma companhia itinerante. Diaghilev queria que a dança fosse ponto de encontro de todas as artes [...]. Se acrescentarmos que artistas como Anna Pavlova, Karsavina, Nijinsky figuravam como bailarinos principais de uma distribuição em que o corpo de baile tinha um papel ativo e não, como na Ópera, um papel de figuração compreende-se o imenso sucesso, a surpresa e a admiração que obteve (Bourcier, 1978, p. 226).

No entanto, segundo Pereira (2013) o sentido de formação de uma ideia de Balé começa a se delinear no Brasil a partir do marco histórico que foi a criação da primeira escola de bailados no Brasil em 1927 pela bailarina, coreógrafa e professora russa Maria Olenewa¹³ que almejava estruturar um corpo de baile de bailarinos brasileiros:

A justificativa para sua criação, por parte de sua idealizadora, apresentada aos órgãos públicos responsáveis era a de que um corpo de baile constituído apenas por

¹¹ Esse teatro foi inaugurado em 2 de agosto de 1834 por iniciativa de um coletivo de artistas portugueses. Inicialmente chamado Theatro São Manuel, em 26 de setembro de 1838, o espaço se tornou propriedade do poder público e passou a se chamar Theatro São Januário. Foi demolido em 1858. Ficava situado na Rua do Cotovelo, que desapareceu com a urbanização do bairro do Castelo no início do século XX.

¹² Serguei Pavlovich Diaguilev (1872-1929), também conhecido como Serge Diaguilev, foi um empresário artístico russo e fundador dos *Ballets Russes*, companhia de bailado a partir da qual muitos famosos dançarinos e coreógrafos surgiram, como Vaslav Nijinski, Anna Pavlova, Tamara Karsavina, Olga Spesivtzeva, Natalia Dubrovskaya, Adolf Bolm, Aleksandra Danilova, Serge Lifar, Léonide Massine, entre muitos outros.

¹³ Bailarina russa, naturalizada brasileira, estudou ballet na Academia de Danças Nedowa, em Moscou. Estreou na Ópera de Zibina e, mais tarde, contratada pelo Teatro Champs Elysées, em Paris. Ana Pavlowa a incluiu em sua companhia, destacando-a como primeira bailarina, excursionando com a mestra em vários países. De regresso a Paris Leonide Massine a convidou para o seu elenco numa turnê que faria ao Rio de Janeiro e a Buenos Aires. Em 1921, Maria Olenewa estreava no Theatro Municipal. Voltando a Buenos Aires, assumiu a direção do Teatro Colón, permanecendo de 1922 a 1924. De regresso ao Brasil, em 1931, Maria Olenewa resolveu fundar a Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal, e a primeira aula realizada foi em 11 de abril daquele ano [...] trazendo o desejo ardente de preparar elementos para o corpo de baile nacional (Carvalho, 1961, p. 21).

bailarinos brasileiros, resultaria em menos despesas quando montagens de óperas fossem importadas. Mas, mais do que isso, essa escola permitiu que uma *continuidade* de formação de dança pudesse desenvolver-se em solos brasileiros, resultando, mais tarde em companhias profissionais de dança, coreógrafos, bailarinos, professores, e, também em público, que se tornava cada vez mais habituado a assistir balés (Pereira, 2013, p. 92).

Nove anos após a criação da Escola de Danças, em 1936, Maria Olenewa formou o primeiro corpo de baile oficial estável e, em 1939, os artistas deste elenco apresentaram sua primeira temporada (Pereira, 2013).

É interessante observar ainda que, apesar da inauguração do teatro da escola profissionalizante que se tornaria referência de formação e produção artística de Balé no Brasil, ainda podia-se perceber a procura pelo Balé como atividade promotora de boas maneiras, postura e etiqueta para moças da elite da cidade, sem a intenção de formar bailarinos profissionais, sendo o próprio Theatro Municipal palco para a exibição dessas produções amadoras:

Algumas iniciativas aconteceram a partir da construção de uma dança cênica paralelas ao Theatro Municipal. Talvez a iniciativa mais significativa nesse sentido tenha sido a promovida pelo casal Pierre Michailowsky (1888-1970) e Vera Grabinska. Antes, porém, cabe ressaltar que outras duas professoras ministravam aulas de balé na cidade do Rio de Janeiro, também em clubes, nessa mesma época, ou seja, nas décadas de 1920 e 30, e promoviam constantes apresentações de suas alunas no Theatro Municipal: Naruna Corder e Klara Korte. O motivo de serem citadas brevemente reside no fato de que ambas nunca tiveram declaradamente a intenção de formar bailarinas profissionais, mas antes de promover aulas de postura e etiqueta para moças da elite da cidade (Pereira, 2013, p. 95-96).

Sete anos após a criação do corpo de baile, em 1943, durante a época do Estado Novo¹⁴, aconteceu a primeira temporada constituída quase que totalmente por profissionais brasileiros no Theatro Municipal.

Essa empreitada refletia os anseios nacionalistas do contexto político da época. Era fundamental se orgulhar de que o corpo de baile tivesse um elenco formado unicamente por brasileiros e repertório que englobasse danças com temas nacionais (Pereira, 2013), o que resultou em produções que contribuíram expressivamente para a formação de um público e de uma crítica que começavam a se especializar em balés (Pereira, 2013).

¹⁴ O Estado Novo se estabeleceu na Constituição de 1937, no Governo Getúlio Vargas, que, mediante um golpe, governou o país com amplos poderes até 1945 ocasião em que renunciou à presidência. Foi marcado pela intervenção do Estado, por meio de incentivos às indústrias de base e da nacionalização da economia, primando pelo capital nacional. As questões sociais estavam diretamente ligadas às decisões do Poder Executivo e havia grande valorização da cultura nacional e sua produção artística.

Em termos de produção artística, os primeiros passos dados na direção de formar um Balé brasileiro teriam sido elaborar bailados onde coexistiam uma forma específica de dançar o Balé Clássico, suas codificações técnicas e estéticas e algumas representações da cultura popular apresentadas de forma simbolizada, mítica e ufanista, ou seja, romântica:

O balé serviria com perfeição para essa tarefa, visto que abrigava todas essas possibilidades: ao mesmo tempo que de modo romântico estilizava o que era brasileiro (e o uso desse adjetivo naquele palco trazia consigo, subliminarmente, outros, como o bárbaro, primitivo, exótico...), concedia ao país a oportunidade de contar com uma das suas manifestações folclóricas, a dança, revestida com o que havia de mais erudito: sua técnica, sua estética. Seu corpo romântico, portanto. Não se tratava de subtrair o que era estrangeiro para chegar ao nacional [...]. A operação mesmo era de *somar* para um dia, na esteira do progresso, ser apenas uma operação Brasileira. Assim, o Brasil, com o balé, poderia olhar para o seu passado, para suas raízes, mas também poderia sonhar com um outro corpo: aquele idealizado branco civilizado, que desde o século XIX já encontrava seu modelo no colonizador português (Guimarães, 1988:6). Poderia então sonhar com a possibilidade de um corpo formatado pelo balé (Pereira, 2013, p. 289).

Porém, essa iniciativa que parecia atender perfeitamente à política do Estado Novo, não foi muito bem recebida pela crítica da época de maneira geral. Talvez pelo Brasil ainda ser um país com identidade cultural e social importada e ainda muito arraigada à personalidade europeia.

Somado a isso havia ainda uma grande dificuldade de se relacionar o Balé, em uma nova cultura, com todos os problemas que o acompanhavam em seu processo de evolução, justamente porque a política vigente não incentivava a compreensão a respeito da pluralidade de corpos e culturas existentes no país (Pereira, 2013).

Contudo, nota-se que a partir da década de 1940 aconteceram no Brasil sucessivas iniciativas importantes em prol do estudo, difusão e apreciação da dança como a construção de teatros, abertura de escolas de formação técnica em dança e a formação de companhias profissionais.

Alguns desses marcos importantes na trajetória da dança e do Balé no Brasil serão identificados abaixo de forma cronológica e resumida¹⁵.

Em 1940 é criada a Escola Experimental de danças do Teatro Municipal de São Paulo, por Vaslav Veltheck, que mais tarde passou a se chamar Escola Municipal de Bailados; Tatiana Leskova chega ao Brasil em 1945 e cria seu próprio grupo de dança, o Balé Society, depois foi diretora do corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro; é fundado o Balé da

¹⁵ As fontes de pesquisa dessa linha do tempo estão baseadas em Sampaio (2013), Teixeira (2011) e pesquisa realizada nos *sites* das Companhias de Dança citadas.

Juventude, em 1946, idealizado pelo crítico de dança Jack Corseiul e por Sansão Castello Branco, companhia que tinha por meta dançar temas brasileiros e encerrou suas atividades em 1956.

Eugênia Fedorova chega ao Brasil em 1954. Ela foi diretora e coreografa do Balé do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (de 1958 a 1961); em 1956 é criado o primeiro curso superior de Dança no Brasil na Universidade Federal da Bahia.

Na década de 1960, em 1968, precisamente, é criado o Balé do Teatro Municipal de São Paulo que mais tarde passa a se chamar Balé da Cidade de São Paulo e o Balé do Teatro Guaíra, em 1969, em Curitiba.

Na década de 1970 é fundado o Balé Stagium, por Marika Gidali e Décio Otero, em São Paulo e a Companhia de Dança de Minas Gerais, no Palácio das Artes, em Belo Horizonte, ambos em 1971; o Centro de Dança Rio, no Rio de Janeiro, em 1973; e o Grupo Corpo em Belo Horizonte em 1975.

Na década de 1980, em 1981, é criado o Balé do Teatro Castro Alves, em Salvador; a primeira edição do Festival de Dança de Joinville acontece em 1983; também em 1983 é inaugurado o Espaço Novo, que viria a ser a sede do primeiro curso técnico da Escola Angel Vianna, por Angel Vianna no Rio de Janeiro; em 1987 é fundado o Balé da Cidade de São José do Rio Preto; e é inaugurada a primeira sede da Escola Petite Danse, em 1988, no Rio de Janeiro.

Na década de 1990 são fundadas diversas Companhias de Dança no Brasil, muitas no Rio de Janeiro. É criada A Lia Rodrigues Companhia de Danças, por Lia Rodrigues, em 1990; a Companhia de Ballet da Cidade de Niterói e a Os Dois Companhia de Dança¹⁶, por Giselda Fernandes, ambas em 1992; a Companhia de Dança Deborah Colker, por Deborah Colker, o Balé da Cidade de Teresina e o Grupo Cena 11¹⁷, por Alejandro Ahmed, a Staccato Companhia de Dança¹⁸, por Paulo Caldas, todos em 1993; a Companhia Étnica de Dança¹⁹, por Carmen Luz, em 1994; a Focus Companhia de Dança, por Alex Neoral, em 1996; a Companhia Municipal de Dança de Caxias do Sul em 1997; a Companhia de Dança do Amazonas em

¹⁶ OS DOIS COMPANHIA DE DANÇA. Disponível em: <https://www.osdois.com/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

¹⁷ GRUPO CENA 11. In: Wikidança.net. [S.l.]: Idança.net, 2011. Disponível em: http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Grupo_Cena_11. Acesso em: 15 jun. 2023.

¹⁸ STACCATO. In: Companhia de Dança de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://spcd.com.br/en/verbete/staccato/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

¹⁹ CIA ÉTNICA DE DANÇA. In: Companhia de Dança de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://spcd.com.br/en/verbete/cia-etnica-de-danca/>. Acesso em 15 jun. 2023.

1998; a Esther Weitzman Companhia de Dança²⁰ e o Balé do Estado de Goiás, ambos em 1999.

Ainda na década de 1990 acontece a primeira edição do Festival Panorama, em 1992; é criada a primeira Bienal Internacional de Dança do Ceará, em 1997; é inaugurado o Colégio de Dança do Ceará, em Fortaleza, através de parceria com o governo do estado do Ceará e a Funarte, em 1999; cresce expressivamente a oferta de graduações em Dança no país entre os anos 1990 e primeiras décadas dos anos 2000²¹.

Em 2000 é fundada em Joinville, a escola do Teatro Bolshoi no Brasil, por Jô Braska Negão e João Prestes; o Balé da Cidade de Natal em 2002; o Balé da Cidade de Taubaté e a Companhia Municipal de Dança de Belém ambas em 2006; A Bailare Companhia Municipal de Dança, em Vacaria, em 2008; a São Paulo Companhia de Dança em 2008; e o Corpo Estável do Polytheama, em Jundiaí, em 2011.

O histórico das iniciativas supracitadas segue o rastro da inauguração da primeira escola de danças oficial do país, resultado do interesse em formar um corpo de baile integrado por artistas exclusivamente brasileiros, cuja a produção e apresentação de espetáculos foram gradativamente incorporando temas nacionais e teve seu ápice no período do Estado Novo.

Se, por um lado, o empenho em formar um Balé brasileiro foi alimentado pela ideologia política do Estado Novo e o Balé reforçava o ideal do corpo colonizado, por outro, é notável que a primeira Companhia do Theatro Municipal foi de fundamental importância para o reconhecimento do Brasil no cenário mundial da dança, pois a partir de seu advento grandes artistas a compuseram e foram responsáveis pela formação das gerações seguintes de bailarinos brasileiros tais como Madeleine Rosay, Eros Volusia, Bertha Rosanova, Artur Ferreira, David Dupré, Sandra Diecken, Tamara Capeler, Mercedes Baptista, Marcia Haydée e Ana Botafogo, para citar alguns.

Podemos entender, assim, que inicialmente o Balé foi assimilado pela cultura brasileira a partir da cultura europeia e através de artistas estrangeiros que por diversos motivos permaneceram no país.

Além disso, o Balé pode ser compreendido como um dos pilares, relevantes e fundamentais, para que fossem dados os primeiros passos em direção aos estudos e profissionalização da dança no país.

²⁰ ESTHER WEITZMAN COMPANHIA DE DANÇA. Rio de Janeiro: Studio Casa de Pedra, [2023?]. Disponível em: <http://www.estherweitzman.com/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

²¹ Este assunto será detalhado no capítulo 2.

2.2 Escolas e métodos de ensino de Balé no Brasil

O Balé Clássico é uma forma de dança altamente estilizada e técnica que, como visto no capítulo anterior, se originou na corte italiana renascentista no século XV e se desenvolveu ao longo dos séculos.

Existem vários métodos, escolas e estilos de Balé Clássico, cada um com suas próprias características que são definidas por Sampaio (2013) como organizações distintas:

Escola é um conjunto de regras nas quais se apoia um método de ensino, para o desenvolvimento de um estilo próprio de dança acadêmica. *Método* um conjunto de regras que dita à maneira de ensino da dança acadêmica. *Estilo* é a maneira como se dança o jeito próprio que uma metodologia de ensino leva bailarinos de uma determinada 'escola' a se desenvolver através da cultura de seu povo (Sampaio, 2013, p. 63-64).

Portanto, o *estilo* seria a peculiaridade de determinado *método* desenvolvido por bailarinos de uma determinada *escola* através de características etnoculturais da sociedade na qual estão inseridos. O Balé Romântico, o Balé Clássico, o Balé Neoclássico são exemplos de estilos de Balé.

Sampaio (2013) elenca seis diferentes *escolas*, a saber, Escola Francesa, Escola Dinamarquesa, Escola Italiana, Escola Russa, Escola Inglesa, Escola Americana e se refere à Escola Cubana entendendo-a como a criação de uma metodologia e estilo próprio ainda em processo de desenvolvimento.

Segundo Sampaio (2013) as escolas e seus desenvolvedores são²²:

A Escola Francesa, desenvolvida a partir da Escola de dança da Academia Real de Música, fundada em 1672 por Luiz XIV e mantida até hoje através da Escola Nacional de danças ligada à Ópera de Paris. A Escola Dinamarquesa, fundada e desenvolvida através dos ensinamentos de August Bournonville, no século XIX, e mantida até hoje através do Royal Danish Ballet e do Royal Danish Ballet School. A Escola Inglesa, desenvolvida na primeira metade do século XX, em 1920, como uma metodologia programada principalmente para levar a cultura europeia às colônias inglesas. A Escola Italiana, desenvolvida teoricamente por Carlo Blasis e ampliada e divulgada por Enrico Cecchetti, em 1922, cujo estilo entrou em decadência após Vaganova se utilizar de seus fundamentos técnicos para realizar o seu próprio método. Alguns dos seus ensinamentos ainda são mantidos na Escola de Ballet do Teatro Scalla de Milão. A Escola Russa desenvolvida, em 1934, nos Teatro Bolshoi e Kirov, principalmente após Agrippina Vaganova desenvolver sua famosa metodologia. A Escola Americana, desenvolvida no New York City Ballet, em 1934

²² Na publicação de Sampaio (2013) consta a data da criação da Escola de Dança da Academia Real de Música. As datas de criação da Escola Dinamarquesa, Escola Italiana, Escola Russa, Escola Inglesa e Escola Americana foram pesquisadas nos *sites* das próprias escolas.

sob a orientação e George Balanchine e mais tarde no São Francisco Ballet, para dar sustentação a sua produção coreográfica (Sampaio, 2013, p. 64).

Sampaio (2013, p. 64) destaca ainda a Escola Cubana como “uma metodologia e um estilo próprio [que está] em processo para o desenvolvimento de uma escola própria de dança acadêmica”.

Segundo Caminada (2006), o desenvolvimento do Balé no Brasil teve a contribuição de diversas escolas e métodos. Por isso, nossas companhias profissionais e escolas de dança não são reguladas por uma única escola ou método específico:

Além da escola de Vaganova, podemos citar como mais difundidas entre nós: a escola inglesa, a Royal Academy of Dancing (RAD), a escola francesa, a cubana, a italiana – construída por gerações de grandes mestres, dentre os quais Carlo Blaisis e Enrico Checetti – e a escola dinamarquesa de Auguste e Antoine Bournonville, incorporada pelos métodos mencionados, porque suas contribuições para o desenvolvimento de técnica da dança clássica foram, reconhecidamente, de fundamental importância. Ainda podemos admitir como influência presente entre nós a escola norte-americana de George Balanchine (Caminada, 2006, p. 15-16).

Caminada (2006) chama a atenção ainda para o fato de que “somos produtos da soma de estilos, conceitos, concepções diversas de aulas, coreografia e termos” (Caminada, 2006, p. 15) e, portanto, a construção do nosso conhecimento sobre Balé Clássico está relacionada à aprendizagem/prática emergente do contato com vários *maîtres de ballet* e escolas diversas.

Desta forma, o ensino de Balé no Brasil vem ao longo do tempo articulando elementos de diversas escolas e métodos.

Porém, mesmo diante da variedade e diversidade de métodos/escolas, algumas regras e organizações são essenciais e utilizadas por todos, ainda que contem com alterações na terminologia e abordagem a depender da escola ou método. São elas: (1) As posições fundamentais das pernas e pés; (2) As posições fundamentais de braços e mãos; (3) As posições básicas do corpo em relação ao espaço; e (4) As posições dos arabesques²³.

1. As posições fundamentais das pernas e pés são: primeira, segunda, terceira, quarta e quinta posições. A sexta posição, na qual as pernas são postas paralelas, não é considerada uma das posições fundamentais de pernas e pés do Balé Clássico, porém, em alguns casos é utilizada para o ensino de iniciantes.

²³ Referências utilizadas nesta pesquisa: Caminada (2006), Iuqui (1982), Sampaio (2013), Pavlova (2000).

Figura 1 – As posições fundamentais das pernas e pés

Fonte: <https://dancer.com/ballet-info/in-the-studio/terms-positions/>, (2023).

2. As posições fundamentais dos braços e mãos variam a depender da escola. As referências pesquisadas indicam a fonte de inspiração da forma arredondada dos braços ao princípio do século XIX quando se apresentaram em Paris, França, bailarinos espanhóis da Dança Flamenca. Na obra apresentada os braços arredondados dos tocadores de castanholas foram copiados por outros bailarinos gerando, então, o esboço do que viria a se transformar na codificação das posições de braços que existem até os dias de hoje. Cada escola tem a sua organização e

colocação próprias das posições de braços. As mãos seguem o formato arredondado dos braços e variam sutilmente a depender da escola ou método.

Figura 2 – As posições fundamentais dos braços e mãos

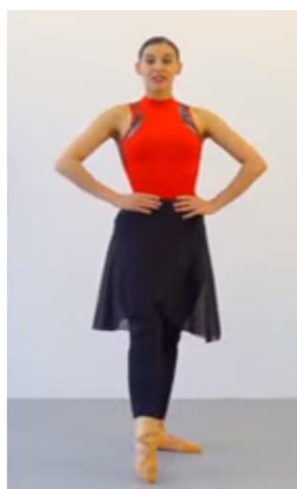
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bras bas</i> 2. Quinta posição baixa 3. <i>Bras au repos</i> ou primeira baixa 4. <i>Bras bas</i> 5. Posição preparatória 			<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeira posição 2. Primeira posição 3. – 4. – 5. –
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bras arrondis devant</i> ou primeira posição à frente 2. Quinta posição à frente 3. Primeira posição 4. Primeira posição 5. Primeira posição 			<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Demi-seconde</i> 2. <i>Demi-seconde de allegro</i> ou <i>demi-seconde de adagio</i>* 3. – 4. <i>Demi-seconde</i> ** 5. –
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bras à la ligne</i> ou segunda posição 2. Segunda posição 3. Segunda posição 4. Segunda posição 5. Segunda posição 			<ol style="list-style-type: none"> 1. Terceira posição baixa 2. Quarta posição à frente 3. Terceira posição*** 4. Terceira posição 5. Pequena pose
<ol style="list-style-type: none"> 1. Terceira posição alta 2. Quarta posição alta 3. Terceira posição 4. Quarta posição 5. Grande pose 			<ol style="list-style-type: none"> 1. Quarta posição 2. Não é uma posição oficial 3. Quarta posição 4. Quarta posição cruzada 5. Não é uma posição oficial
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bras à la Couronne</i> ou quinta posição 2. Quinta alta 3. <i>Bras en Couronne</i> ou quinta posição 4. Quinta posição 5. Terceira posição 		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Legenda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bournonville (Escola Dinamarquesa) 2. Cecchetti (Escola Italiana) 3. Escola Francesa 4. R.A.D. (Escola Inglesa) 5. Vaganova (Escola Russa) </div>	

Fonte: <https://dancer.com/ballet-info/in-the-studio/terms-positions/>, (2023).

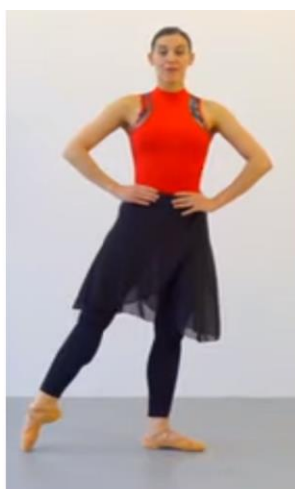
3. As posições básicas do corpo em relação ao espaço são: en face (ou à quatrième) devant e derrière, croisé devant, croisé derrière, effacé devant e effacé derrière, écarté devant e écarté derrière. Essas posições têm alterações em relação às escolas e métodos. Enquanto no método Checchetti a posição écarté é vista somente com a perna elevada na direção do público, as demais escolas adotam o écarté derrière cuja posição da perna é dirigida ao fundo do palco.

Os braços para essas posições também podem ter posicionamentos diversos a depender do estilo, escola ou método.

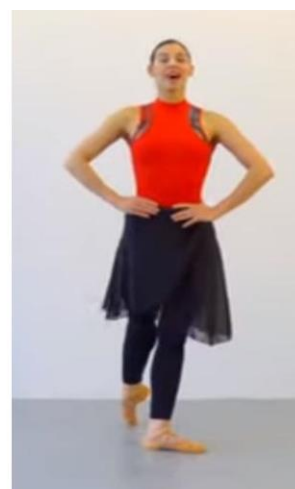
Figura 3 - As posições básicas do corpo em relação ao espaço



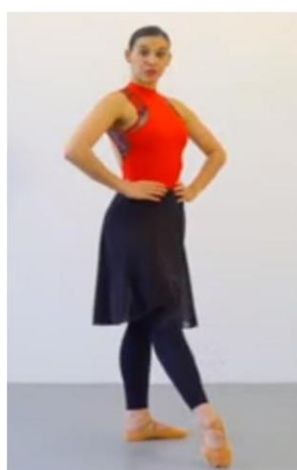
*En face devant ou
à la quatrième devant*



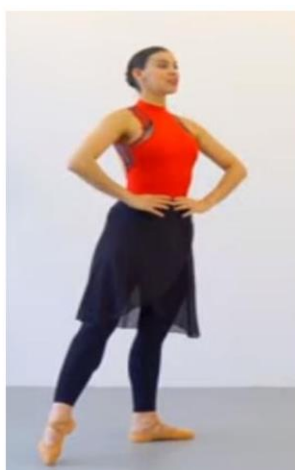
*En face de coté ou
en face à la seconde*



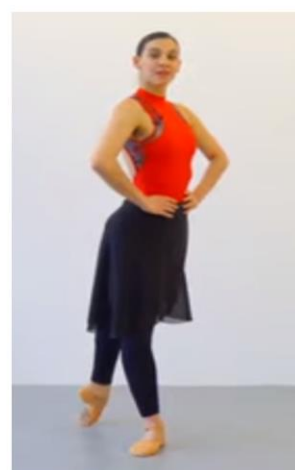
*En face derrière
ou à la quatrième derrière*



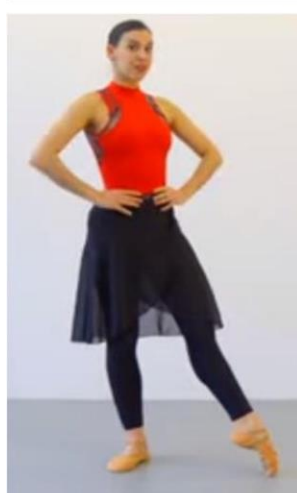
Croisé devant



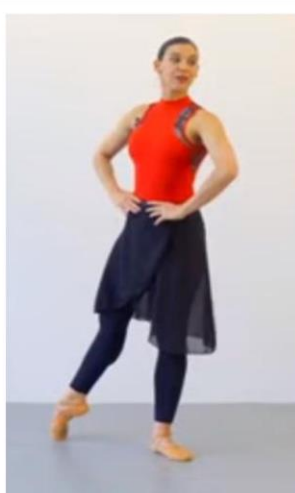
Écarté devant



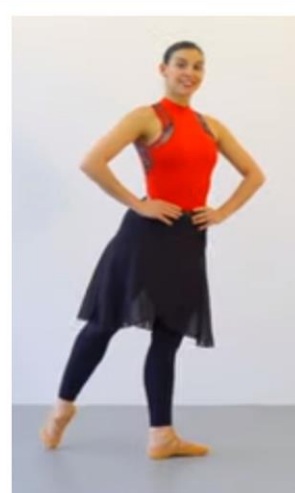
Croisé derrière



Effacé devant



Écarté derrière

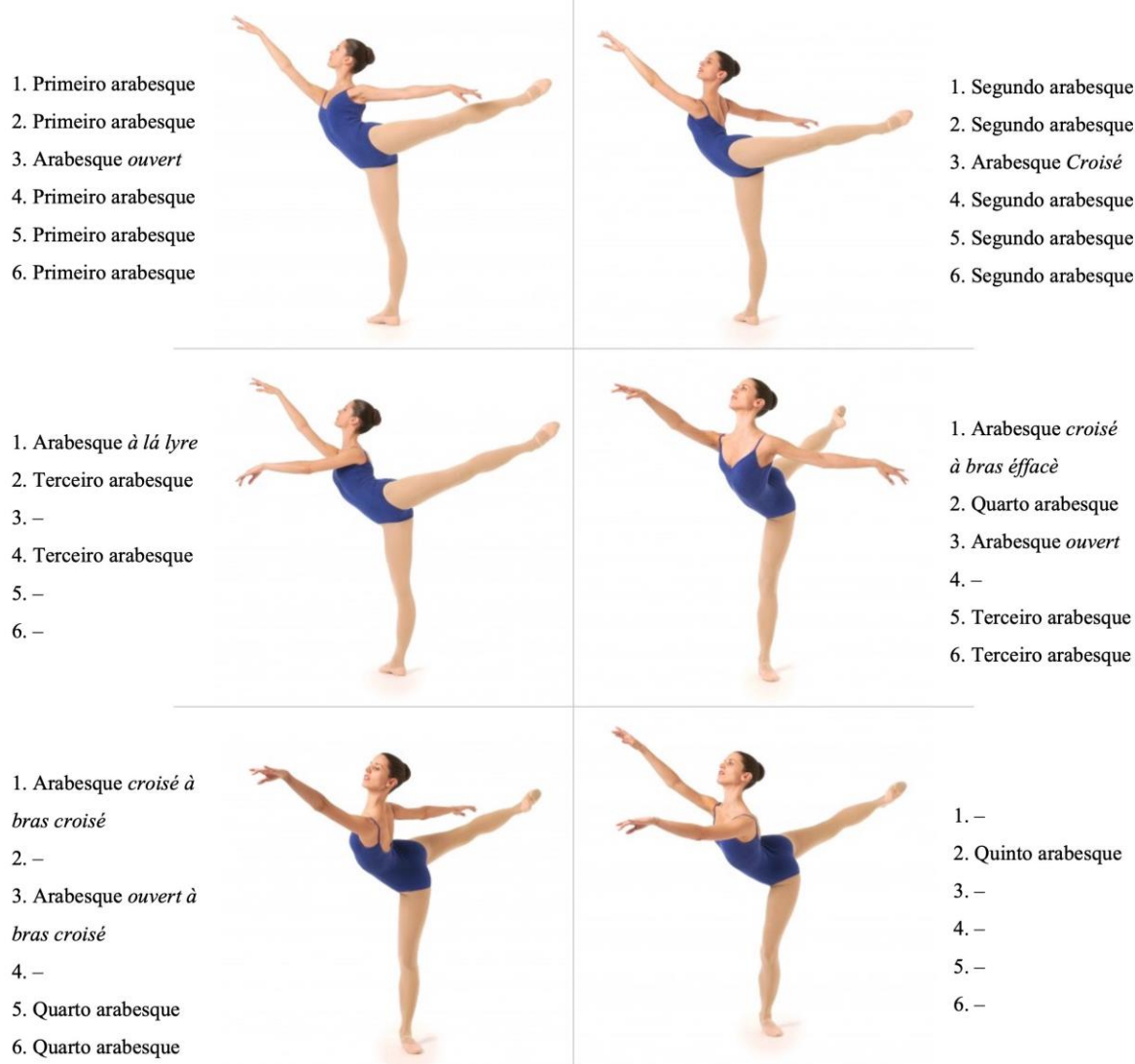


Effacé derrière

Fonte: <https://youtu.be/RgzbXwrtyuA>, (2023).

4. As posições dos arabesques também são específicas para cada escola. O método Checchetti e Bournonville usam cinco arabesques, Vaganova usa quatro, a *Royal Academy of Dance* três, enquanto a Escola Francesa usa dois. As informações estão resumidas na figura abaixo:

Figura 4 – As posições dos arabesques



Legenda:

1. Bournonville (Escola Dinamarquesa)
2. Cecchetti (Escola Italiana)
3. Escola Francesa
4. R.A.D. (Escola Inglesa)
5. Vaganova (Escola Russa)
6. Escola Cubana

Em busca de respostas sobre os métodos de ensino de Balé no Brasil pôde-se chegar à conclusão de que “nós, brasileiros, [somos] herdeiros de uma multiplicidade de ensinamentos e escolas que sempre tivemos que assimilar e finalmente, adotar” (Caminada, 2006, p. 14).

Isso se comprova segundo a pesquisa realizada sobre os dados do Anuário de Educação Profissional e Tecnológica do INEP (2019). Constatou-se que o Brasil tem 47 escolas de educação profissional em Dança de nível médio, sendo duas federais, 16 estaduais, cinco municipais e 24 privadas, porém o site não informa os nomes das instituições ou suas grades curriculares para que se pudesse verificar quantas têm oferta de Balé e se utilizam algum método de Balé específico em seus programas de ensino (Brasil, 2023b).

Em outra tentativa de chegar a essa informação procuramos em *sites* de busca frases como “escolas técnicas de Balé no Brasil”, “métodos de ensino de Balé no Brasil”, “escolas especializadas em Balé no Brasil”.

Porém, o resultado, apesar de apresentar anúncios e *sites* de escolas de Dança e de Balé, mostrou pouca exatidão a respeito dos métodos de ensino de Balé utilizados nessas escolas. Muitas mencionam a oferta de Balé e a carga horária da disciplina, porém sem precisão de qual metodologia é empregada, com exceção da Escola Bolshoi que informa claramente em seu site que utiliza o Método Vaganova²⁴.

A imprecisão do resultado sobre métodos de Balé adotados em escolas técnicas brasileiras poderá ser observada e confirmada mais adiante por meio dos depoimentos dos professores. Em suas falas sobre formação em Dança fica evidente que estudaram conteúdos de diversas escolas e métodos de Balé ou, se aprenderam determinado método, o conquistaram porque tiveram professores que se baseavam em uma escola/método específico ou fizeram algum curso especializado de formação em um determinado método de Balé²⁵ (Royal Academy of Dance, 2023).

²⁴ SCHNEIDER, Manuela. Metodologia Vaganova. **Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**, Joinville/SC, 08 set. 2016, Disponível em: <https://www.escolabolshoi.com.br/noticia/metodologia-vaganova>. Acesso em: 22 jun. 2023.

²⁵ A Royal Academy of Dance, por exemplo, oferece cursos de formação em vários países, mas não tem uma escola específica no Brasil. Ela forma professores autorizados oficialmente a dar aula do método.

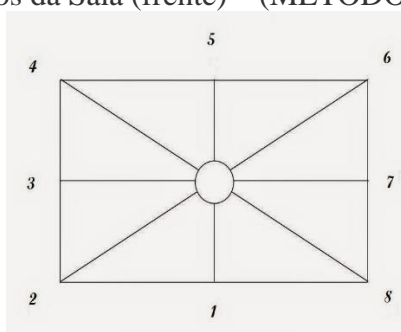
2.3 Termos e passos de Balé: um glossário

Tal como visto na seção anterior, as bases da Dança Clássica são comuns, embora as escolas e métodos em sua diversidade de abordagem atribuam designações diferentes para os movimentos e/ou exercícios.

A terminologia utilizada por todas as escolas e métodos é no idioma francês e sua utilização pode ter algumas variações na forma como é apresentada, estudada e praticada, porém, existe um significado em cada denominação de passo ou pose que é universal.

Esta seção apresenta termos, passos e poses de Balé que são mencionados pelos professores no terceiro capítulo ao partilharem suas experiências de ensino como estratégia de facilitar a compreensão de suas falas sobre esse conhecimento específico.

Figura 5 – Pontos da Sala (frente) – (MÉTODO VAGANOVA)²⁶



Fonte: <http://serafimballet.blogspot.com/2015/05/posicionamento-do-corpoespaco.html>, (2023)

Nessa forma de organização espacial temos a frente como ponto de referência, sendo o ponto 1 o ponto para onde o corpo está virado de frente. É muito importante enfatizar que o ponto de referência está no bailarino e não na sala.

Esses direcionamentos norteiam a organização das pernas em relação ao corpo, do corpo em relação ao espaço e os deslocamentos.

Os pontos seguem diagonais e linhas retas partindo da direita para a esquerda:

1. Frente;
2. Diagonal frente direita;
3. Perfil direito;
4. Diagonal fundo direita;

²⁶ Existem outras formas de organização espacial no Balé Clássico, mas como não aparecem nas entrevistas optou-se por não as inserir nesse glossário.

5. De costas;
6. Diagonal fundo esquerda;
7. Perfil esquerdo;
8. Diagonal frente esquerda.

Os sete movimentos básicos do Balé Clássico:

Balancer – balançar;

Élever – elevar;

Étendre – esticar;

Glisser – deslizar;

Plier – dobrar;

Sauter – saltar;

Tourner – girar;

Termos referentes a posições, movimentos, organizações, direções e proporções:

Adagio – música executada em andamento lento. No Balé é um conjunto de movimentos lentos de grande amplitude, sustentação e equilíbrio.

Allegro – música executada em andamento rápido. No Balé são propostos movimentos executados com vivacidade, rapidez e precisão.

Allongé – alongado;

Battement – batimento;

De coté – do lado;

Demi – metade;

Derrière – atrás;

Dessous – por baixo;

Dessus – por cima;

Devant – na frente;

En cloche – pendular, 'em forma de sino';

En croix – cruzado, 'em cruz';

En dedans – para dentro;

En dehors – para fora;

En l'air – no ar, pelo ar;

Grand – grande, alto;

Par terre – no chão, pelo chão;

Passé – passado;

Petit – pequeno;

Port de Bras – 'movimentação dos braços';

Soutenu- sustentado;

Termos referentes a nomes de passos e poses:

Assemblé – reunido;

Attitude – atitude. Uma pose inspirada na estátua de Mercúrio de Jean Bolonha em que o bailarino se posiciona numa perna com a outra levantada para trás ou para frente com o joelho dobrado (sua criação é creditada a Carlo Blasis);

Arabesque – posição na qual o bailarino se coloca tendo uma perna esticada e elevada atrás do corpo. As posições dos arabesques possuem formas que variam de acordo com as escolas e métodos adotados;

Batterie – A abordagem francesa para denominar passos batidos em série, as pernas batem uma na outra (as duas juntas e ativas);

Bras bas – braços baixos;

Croisé – cruzado;

Cambré – arqueado;

Coupé – cortado;

Deboulé – voltasfeitas em série com o uso das duas pernas bem alongadas (em 1ª ou 5ª posições) que devem percorrer uma distância determinada. O peso do corpo passa de uma perna para outra durante cada volta;

Degagé – destacado;

Developpé – desenvolvido;

Écarté – separado, apartado;

Échappé – escapado;

Effacé – apagado;

Elevé – elevado;

Épaulement – ombreamento. Designação para o movimento do dorso, da cintura para cima;

Fondu – fundido;

Frappé – batido;

Jeté – jogado;

Pas de valse – passo de valsa;

Penché – inclinado;

Plié – dobrado;

Racourcci – recolhido;

Relevé – levantado;

Retiré – retirado;

Reverance – reverência;

Rond de jambe – rotação da perna;

Sauté – saltado;

Souplesse – flexibilidade, macio;

Sur le cou de pied – 'em cima do pescoço do pé';

Tendu – tensionado;

3 A VIAGEM

O foco deste capítulo é, inicialmente, entremear um breve histórico sobre o surgimento da primeira escola técnica e, posteriormente, das graduações em Dança no Brasil com os fatores que impulsionaram a motivação e o meu envolvimento, enquanto pesquisadora, com o tema escolhido.

Em seguida discorrerei a respeito da diversidade de possibilidades de elaboração das matrizes curriculares dos cursos e, conseqüentemente, sobre os programas pedagógicos das instituições de ensino superior e sobre a decisão de conversar com professores de Balé que atuam em Licenciaturas em Dança.

O caminho metodológico percorrido na fase inicial da pesquisa contemplou uma fase exploratória por meio do levantamento de dados sobre as graduações em Dança de todo o Brasil. Em seguida realizou-se um levantamento de como o Balé aparece nesses cursos a partir da pesquisa em *sites* institucionais, projetos pedagógicos de curso, ementários e contato via *e-mail* e redes sociais com coordenadores e professores dos respectivos cursos.

Na sequência, o texto evidencia o interesse na investigação da existência, permanência ou ausência de disciplinas que propõem conteúdos de Balé Clássico nas matrizes curriculares das instituições de graduação em Dança no Brasil e, posteriormente, o recorte no currículo de Cursos de Licenciatura em Dança. Apresenta, também, a motivação em focar nas Licenciaturas e conversar com professores de Balé que atuam nesse contexto. Expõe os caminhos e resultados, em números, do mapeamento das Licenciaturas e revela os dados de presença ou ausência do Balé em seus currículos.

Nessa etapa utilizamos a metodologia descritiva com abordagem qualitativa utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada com professores de instituições de nível superior, particulares ou públicas, que atuam com o ensino de Balé Clássico nesse contexto e se dispuseram a participar da pesquisa. Almejou-se abranger as cinco regiões do Brasil e, com sucesso, a amostra foi composta por 17 entrevistas, contemplando as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

O aporte teórico conta com a contribuição dos autores Bondía (2002), Freire (1983), Lopes e Macedo (2011), Marques (2010), Pareyson (1997), Tardif (2014) e Silva (2019).

Finalizando este capítulo, pretendeu-se abrir um espaço para as instituições que não contam com o Balé em suas matrizes curriculares e, a partir do contato via *e-mail* realizado

com as coordenações dos cursos, entender as motivações para a decisão de não ofertar a disciplina.

3.1 Primeiros passos: caminhos da pesquisa e currículos

A produção deste conteúdo está intimamente ligada ao meu percurso discente e docente. Por isso, para chegar ao recorte da pesquisa considero pertinente entrelaçar fatos e datas sobre as instituições de ensino técnico e superior de Dança e minha relação com algumas delas.

A história das escolas técnicas de Dança no Brasil começa com a fundação da primeira escola de danças brasileira no Rio de Janeiro em 1927. Criada por Maria Olenewa, com o apoio do crítico e autor teatral Mário Nunes, a Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal possuía o Balé Clássico como conteúdo essencial em seu currículo. A escola foi oficializada apenas em 1931 através do decreto do então prefeito Adolfo Bergamini.

Segundo Caminada (1999), a iniciativa ocorreu juntamente a criação da ‘orquestra’ e do ‘canto lírico’ para que se pudesse realizar as temporadas líricas do teatro e criar e apresentar espetáculos de Balé com artistas formados no país. Essa iniciativa impulsionou o surgimento de outras escolas técnicas que seguiram a tradição do ensino de Balé como peça fundamental em suas estruturas.

A Escola do Theatro Municipal, onde realizei minha formação técnica em Dança nos anos 1970/80, hoje Escola Estadual de Danças Maria Olenewa é uma instituição em que o processo de formação do aluno e bailarino se dá baseado na técnica clássica. Embora a instituição divulgue em seu site que não é uma escola de Balé Clássico e sim um lugar para “formar bailarinos de excelência que podem atuar em diversas companhias de Dança no Brasil e no exterior com corpos capazes de dançar diversas linguagens e estilos”²⁷, atualmente ainda é uma escola que prioriza o Balé como peça importante e soberana em seu currículo.

Devido a minha formação técnica numa escola onde o Balé figurava no currículo como protagonista, apesar de contar com diversos outros conteúdos, tais como Dança Moderna, Dança Afro-Brasileira, Música, Jazz, História da Arte, História da Dança etc., me habituei a entender que o Balé era disciplina obrigatória para a estruturação de indivíduos que, assim

²⁷ SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA DO RIO DE JANEIRO. Escola estadual de danças Maria Olenewa. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://theatromunicipal.rj.gov.br/eedmo/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

como eu, aspiravam dançar ou ensinar Dança profissionalmente e essa minha compreensão só se modificou muitos anos depois após meu ingresso na graduação no início dos anos 2000.

A história das graduações em Dança no Brasil começa 20 anos depois da inauguração da Escola de Danças do Theatro Municipal e teve papel importante no estabelecimento de uma forma de entender/estudar/pesquisar a Dança.

O primeiro curso superior de Dança no Brasil foi inaugurado em 1956 – a graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – e, diferentemente das escolas técnicas que tinham o propósito de formar artistas-bailarinos, adotou a missão de preparar o profissional da Dança para a pesquisa, criação, docência etc., sendo o estudo do Balé Clássico apenas um dos diversos componentes estruturantes dessa formação e, como veremos mais adiante, não obrigatório²⁸.

Após a criação da primeira graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia foi apenas nos anos 1980, quase 30 anos depois, que mais três cursos superiores de Dança foram implantados: em Curitiba, em 1984, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em convênio com a Fundação Teatro Guaíra, criava o Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança com dupla habilitação – artista e docente; no Rio de Janeiro, em 1985, a Faculdade da Cidade criava a Licenciatura em Dança e em Campinas, em 1986, na Unicamp com dupla habilitação também.

Durante os anos 1990 e primeiras décadas dos anos 2000 houve um crescimento significativo da oferta de graduações em Dança no país. Os dados que se seguem se referem ao ato de criação dos cursos.

De 1990 a 1999 foram criados os cursos da Faculdade Paulista de Artes (1991), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e da Universidade Anhembi Morumbi (1998).

De 2000 a 2010 foram criados os cursos da Universidade Federal de Viçosa e da Faculdade Angel Vianna (FAV) (2000), da Universidade do Estado do Amazonas (2001), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2002), da Universidade Luterana do Brasil (2003), da Universidade Federal do Pará (2005), da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Federal de Alagoas (2006), Universidade Federal de Minas Gerais (2007), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Goiás e da

²⁸ Como veremos mais adiante, as Diretrizes Curriculares se referem a oferta de ‘técnicas de Dança’, mas não indicam a obrigatoriedade de nenhuma, especificamente.

Universidade Federal de Pelotas (2008), da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade de Sorocaba (2009), da Universidade Federal do Ceará e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2010) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010)²⁹.

De 2011 a 2020 foram criados os cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Federal de Santa Maria (2012), do Centro Universitário Sant'Anna e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2013), da Universidade de Caxias do Sul, da Universidade Estácio De Sá e da Universidade Cândido Mendes (2014), da Universidade Federal da Bahia – EAD, da Universidade Federal da Paraíba e do Centro Universitário Metrocamp Wyden (2015), da Universidade Regional de Blumenau e da Faculdade Pinhalzinho (2017), da Universidade de Caxias do Sul, da Universidade do Vale do Itajaí, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, do Centro Universitário Toledo, do Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná, da Universidade do Estado do Amazonas (2019), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e do Centro Universitário Leonardo da Vinci (2020).

Como se pode perceber os cursos cresceram exponencialmente em quantidade e atualmente, em 2023, existem 62 cursos de graduação em Dança em todo o Brasil entre as modalidades Licenciaturas e Bacharelados³⁰, dentre os quais os cursos de graduação em Dança da Faculdade Angel Vianna (FAV) que foram implantados em 2000.

Em 2002, à procura de formação de nível superior e de qualificação para atuar como docente em ambientes educacionais, eu, que na ocasião já atuava como professora de Dança e de Balé Clássico em cursos livres, cursei Licenciatura e, em seguida, uma pós-graduação *lato-sensu* em Terapia Através do Movimento – Corpo e Subjetivação na Faculdade Angel Vianna (FAV), concluindo essa etapa em 2008.

Na Faculdade Angel Vianna (FAV) tive oportunidade de acesso a uma formação em Dança interdisciplinar, no meu caso algo inédito até então. Nessa instituição conheci aulas de anatomia planejadas em conjunto com aulas de conscientização do movimento, aulas de técnicas de Dança que respeitavam as singularidades dos alunos, aulas de filosofia que

²⁹ O primeiro curso da UFRJ, criado em 1994, tinha habilitação para Bacharelado e em 2010 foram criados os Cursos de Licenciatura e Teoria da Dança da instituição.

³⁰ Este quantitativo se refere ao número de cursos, levando-se em consideração que uma instituição de ensino superior pode ter mais de um curso funcionando em diferentes turnos. Dados pesquisados segundo consulta realizada ao site do E-MEC (banco de dados que contém as informações sobre os cursos superiores de todo o país) realizada em julho de 2021 e atualizada em janeiro de 2022 (Brasil, 2023).

dialogavam com a experiência do corpo sensível, improvisação e música, expressão através do movimento e jogos corporais.

A apresentação, abordagem e entrelaçamento dos conhecimentos disciplinares da graduação me proporcionaram embasamento e incentivo para levar adiante algumas concepções, pesquisas e desenvolvimento de metodologias que já faziam parte do meu ser professora interessada em me relacionar com a Dança, enquanto campo de conhecimento, através das aulas de Dança criativa e principalmente de Balé Clássico que ministrava na época.

Este foi um momento particularmente especial, no que diz respeito ao aumento da procura de alunos interessados em frequentar as minhas aulas, posto que alguns estudantes ingressavam nos cursos de graduação em Dança sem conhecimento pregresso de Balé e, por isso, buscavam esse conteúdo em aulas extracurriculares que se dedicassem ao ensino de Balé para iniciantes já adultos. Por isso, passei a oferecer aulas para este público específico, o que não era muito comum na época.

Em 2009, além das aulas que eu ministrava em academias de Dança³¹ propus um curso livre de Balé Clássico para jovens e adultos iniciantes na Escola Angel Vianna, que acontece até os dias de hoje, e em 2013, passei a integrar o corpo docente da Faculdade Angel Vianna (FAV) como professora do componente curricular Balé.

Nos cursos de Licenciatura e Bacharelado da Faculdade Angel Vianna (FAV) o componente curricular Balé Clássico atualmente tem o título *TECDAN*, sigla para *Técnica de Dança*, e leva o subtítulo *Balé Clássico* que especifica seu conteúdo. O componente soma cinco semestres de 80 horas cada, totalizando 400 horas, e a cada semestre é atribuído um número de 1 a 5, não havendo distinção entre os conteúdos para a Licenciatura e o Bacharelado no que diz respeito aos programas de disciplina.

A partir do meu ingresso, a pedido da coordenação dos cursos, elaborou-se um programa para esse componente curricular, que alinhava o curso de Balé como um todo, proposta desenvolvida por mim e pelas outras professoras responsáveis pela disciplina, Luciana Ponso e Renata Versiani. Essa proposta está em vigor desde 2013 e sugere a organização dos *TECDAN – Balé Clássico*, distribuídos em três níveis: introdutório, intermediário e avançado. É pautado pelo atravessamento do Balé com a Metodologia Angel

³¹ Nesse contexto o termo *academia* refere-se à escolas e cursos livres de ensino não formal de Dança.

Vianna³², bem como a outros métodos somáticos a fim de instrumentalizar e incentivar o aluno, dentro do aconselhamento curricular, para que seja capaz de cursar os três níveis propostos e conquiste autonomia diante deste campo de conhecimento podendo utilizá-lo e/ou aplicá-lo independentemente de sua área de atuação³³.

Por ser responsável pelo nível introdutório, a cada semestre diante da chegada de uma nova turma de primeiro período costumo promover uma conversa na qual os alunos têm oportunidade de falar um pouco de si, do porquê escolheram a Faculdade Angel Vianna (FAV) e o que pensam que conquistarão no curso e com as aulas de Balé especificamente.

Salvo exceções, frequentemente ouço frases do tipo ‘eu não sirvo para o Balé’, ‘já tentei, mas acho muito difícil’, ‘tenho um caso de amor e ódio com a técnica’, ‘tenho medo de Balé’, ‘já fiz muito, mas agora quero estudar outras técnicas’, ‘acho muito limitante’, para citar algumas.

No meu ponto de vista, de alguma forma os alunos têm razão, pois em se tratando de exigências técnicas o Balé Clássico pode assustar. No âmbito do ensino/estudo, é uma modalidade³⁴ de Dança que se apresenta e se constrói a partir de posições, direções, passos e expressões codificadas, além de uma terminologia específica, que são abordadas e utilizadas desde as primeiras aulas até os períodos finais de aprendizado e posteriormente durante sua prática profissional ou amadora.

Algumas de suas características são a verticalidade e a postura ereta, rotação externa dos membros inferiores, formato arredondado ou alongado dos braços, posicionamento das mãos com dedos arredondados e polegares alongados na direção dos dedos médios, harmonia e dissociação de movimentos, simetria, precisão, movimentação relacionada a um tempo musical determinado por um professor ou coreógrafo, alongamento e força muscular para a

³² A Metodologia Angel Vianna de Conscientização do Movimento é uma proposta educacional multidisciplinar criada e desenvolvida pela bailarina de formação clássica e coreógrafa Angel Vianna e realizada em parceria com seu marido Klauss Vianna a partir dos anos 1950. É uma pedagogia que contempla e valoriza a diversidade dos corpos em suas singularidades, respeitando a complexidade anatômica e expressiva de cada indivíduo, levando em consideração as experiências pessoais de cada ser humano como ponto de partida para práticas e pesquisas nos campos de conhecimento das artes, educação e saúde até os dias atuais.

³³ Desde o meu ingresso no corpo docente da Faculdade Angel Vianna (FAV) o Balé esteve presente nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado com carga horária de 400 horas divididas em 5 semestres, porém, no momento da escrita desta revisão os cursos estão passando por uma transição curricular. O componente curricular ‘TECDAN – Balé Clássico’ passará a ser oferecido em 3 semestres, totalizando 240 horas, mantendo a sequência dos níveis introdutório, intermediário e avançado, mas, uma vez que os dados que aparecem no site da instituição e no E-MEC ainda não foram atualizados, mantive a forma como está explicitado no texto.

³⁴ Modalidade, neste contexto, se refere ao aspecto ou conjunto de características particulares de alguma coisa, categoria, tipo.

realização dos movimentos. A terminologia específica e a grande maioria dos passos e poses têm nomes em francês, tais como *plié*, *tendu*, *jeté*, *fondu*, *frappé*, *port de bras*, *temps liés*³⁵, para citar alguns.

Acredito que essa considerável quantidade de códigos e regras preestabelecidas seja um dos motivos das declarações extremadas dos alunos em relação ao ensino de Balé. Além desses motivos tenho outras apostas sobre a reatividade dos alunos, tais como o fato de ser uma Dança de matriz europeia vista como elitista que não contempla as nossas ancestralidades; a iniciação ao Balé ter ocorrido cedo demais para esses estudantes e à sua revelia; as formas de ensino serem fundamentadas na tradição oral realizadas de forma em que o mestre seria supostamente infalível e confiável; ser uma prática que muitas vezes se respalda na repetição de movimentos e que pode facilmente se tornar mecânica e monótona.

Com o avançar do curso na Faculdade Angel Vianna (FAV) é possível observar que as resistências dos alunos cedem e há maior receptividade e diminuição de preconceitos, talvez pelo reconhecimento à nossa dedicação, como professoras da disciplina, na busca incessante de apresentar e aplicar planos de curso/aula voltados para o conhecimento/entendimento do Balé como mais uma possibilidade de aquisição de conhecimento e autonomia do que como um fazer técnico e virtuosístico.

Porém, uma das constantes indagações dos discentes, que sobretudo me chama a atenção, é sobre a razão de estudar, pesquisar e fazer aulas práticas de Balé Clássico num curso de graduação brasileiro reconhecidamente direcionado para a pesquisa da Dança Contemporânea, como é o curso da Faculdade Angel Vianna (FAV). Isso me fez refletir e questionar os motivos de sua permanência como disciplina obrigatória dentro do currículo da Faculdade Angel Vianna (FAV).

As declarações, a partir do ponto de vista dos meus alunos, me levaram ainda a refletir sobre o quanto o Balé Clássico foi e talvez ainda seja uma modalidade de Dança mitificada e conseqüentemente rodeada de preconceitos e, portanto, não passível de relações com a Educação.

Sendo assim, o que justificaria a presença do Balé em cursos de graduação de Dança nos anos 2020? Qual a função do Balé enquanto campo de conhecimento nesses cursos? Seu ensino pode ser considerado como uma experiência em Dança ou ainda é visto como um treino,

³⁵ Termos técnicos pertencentes à terminologia e movimentos do Balé Clássico já descritos no glossário: *plié*: dobrado, *tendu*: tensionado/esticado, *jeté*: lançado, jogado, *fondu*: fundido/derretido, *frappé*: batido, *port de bras*: movimento dos braços, *temps liés*: tempos ligados.

uma carga horária a cumprir, uma atividade importante, porém desarticulada de outros conhecimentos adquiridos e vividos durante o curso? É possível estabelecer relações entre Dança e Educação através de aulas de Balé Clássico na formação inicial?

Os questionamentos supracitados me incentivaram a conhecer e entender como o Balé figura nos demais cursos de graduação em Dança brasileiros enquanto componente curricular, carga horária e natureza³⁶.

Com o avançar da pesquisa surgiu, para além de uma análise de currículo e da inserção do componente curricular Balé Clássico em cursos superiores de Dança, gradativamente a necessidade de conhecer e conversar com professores responsáveis pela disciplina nessas outras instituições de ensino superior do Brasil.

Nesse momento optei pelo recorte nas Licenciaturas, pois intuo que ao dar voz aos docentes, envolvidos com a formação de futuros professores, suas experiências, concepções e expectativas sobre o ensino do Balé, por meio da investigação sobre seus procedimentos pedagógicos nesse contexto, estes possam contribuir com pesquisas sobre o Balé Clássico na atualidade e para o entendimento dos possíveis rumos de seu estudo para o futuro.

3.2 Em movimento: DCNs e o Balé nas graduações em Dança

Para conhecer como se estabelecem os currículos de cursos superiores em Dança fez-se necessário entender como se cria e se desenvolve essa estruturação. A estrutura curricular de um curso de Dança de nível superior segue as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais e as específicas para cada curso.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2004), um curso de graduação em Dança deve contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos, divididos da seguinte forma:

- I. Conteúdos Básicos – estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas;
- II. Conteúdos Específicos – estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, Cinesiologia, Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;

³⁶ Natureza neste contexto se refere às condições objetivas de oferecimento do componente curricular e da disciplina correspondente, podendo ela ser obrigatória, eletiva ou optativa.

- III. Conteúdos Teórico-Práticos – domínio de técnicas e princípios informadores da expressão musical, coreográfica e corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, como as Artes Visuais, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança.

As DCNs definem as competências e diretrizes para o embasamento e elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos. Seus objetivos são conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, propor uma carga horária mínima em horas, permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação (Brasil, 1996).

Sendo assim, a proposta das DCNs é garantir uma formação comum e, ao mesmo tempo, assegurar a autonomia das propostas pedagógicas das instituições de ensino, que são estimuladas a montarem seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos que consideram mais adequados.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 19), o currículo seria “um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. As autoras entendem que não há possibilidade de uma definição objetiva de currículo, posto que as teorias de currículo partem do princípio da existência de acordos que produzem diferentes sentidos para o termo, indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que efetivamente acontece em sala de aula, portanto, o currículo assume múltiplos significados.

Para Silva (2019), autor dedicado a estudos sobre currículo, desde a história das teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas, o currículo é um documento de identidade, pois nele estão inscritos significados que vão além do que as teorias tradicionais abrangem. Para além do direcionamento sobre ‘o que ensinar’, o currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, texto, discurso e documento.

Nesse sentido, e em se tratando de graduações em Dança, que são espaços formativos de artistas e artistas-docentes, pode-se interpretar o currículo como um discurso admitindo e afirmando, também, as diversas experiências estéticas dos sujeitos que os propõem e compõem.

Segundo Pareyson (1997), a estética não se resume a uma reflexão filosófica e está intimamente ligada à experiência, ela parte da experiência integral, não é apenas a reflexão filosófica *sobre* a experiência estética, sendo a arte resultado da ênfase intencional e programática sobre uma atividade que se acha presente em toda a experiência humana, constitui toda a experiência humana e toda manifestação da atividade do homem.

Nas palavras do autor:

Urge, pois, reconhecer que a estética é filosofia e somente sob a condição de ser filosofia justifica a própria pesquisa e mantém sua autonomia. Mas importa ao mesmo tempo reconhecer que isso não quer dizer de modo algum que ela deva se perder nas nuvens da estéril abstração e renunciar a frequentação da experiência (Pareyson, 1997, p.19).

Pareyson (1997) entende a estética não como uma parte da Filosofia, mas a Filosofia inteira concentrada sobre os problemas da beleza e da arte e nos fornece pistas para pensar sobre as possibilidades de formular a estética a partir da experiência, uma vez que a criatividade, a sensibilidade e a poética individuais são importantes e partem de experiências integrais e não apenas de reflexões filosóficas.

Portanto, o currículo, apesar de se basear em diretrizes normativas, seria uma produção composta de elementos pedagógicos, técnicos e estéticos, organizados de modo a construir uma narrativa, uma manifestação de identidade e esteticamente ligado à instituição que o elabora, organiza e sistematiza.

Diante disso, levando-se em consideração o currículo como uma narrativa, um discurso que representa uma peça importante na vida e na história de uma instituição de nível superior em Dança, possível de assumir múltiplos significados, este poderia ser entendido como produção resultante das ações intrinsecamente ligadas às experiências artísticas e filosóficas de quem o criou. Ele sustenta e propaga a narrativa desta instituição e a inserção (ou não) do Balé Clássico na matriz curricular e poderia ser considerado como uma das estruturas que compõem essa narrativa.

Então, pressupondo a inserção do Balé Clássico na matriz curricular como parte de uma escolha estética e estruturante desta narrativa emergem as questões: quem são os agentes desse discurso? De que modo e por meio de quais vozes esse discurso é transmitido?

Para buscar respondê-las me pareceu ser fundamental escutar os profissionais/professores responsáveis pelo componente curricular 'Balé' para conhecer, por meio do que eles trazem, como o Balé figura em cursos de formação inicial e ainda quais as

concepções, experiências e expectativas desses docentes a respeito do Balé enquanto componente curricular e campo de conhecimento nesses cursos.

A decisão de escolher os professores de Licenciatura se deu após pesquisa sobre as especificidades de qualificação profissional para os alunos em busca de formação em cursos de Bacharelado e Licenciatura realizada a partir do projeto pedagógico de curso da Faculdade Angel Vianna (FAV), a saber³⁷:

O bacharelado pretende formar o bailarino de profissão estimulando sua capacidade para usar cada vez mais conhecimentos, técnicas, métodos e equipamentos indispensáveis à realização das tarefas específicas de sua profissão, além de, por meio dos conhecimentos adquiridos, habilidades e competência, poder responder às expectativas do mercado de trabalho, da sociedade e de suas próprias expectativas. O aluno de licenciatura em dança é estimulado a desenvolver um modo de fazer que venha a contribuir para uma atuação transformadora nas práticas cênicas e artísticas da sociedade, comprometido com a importante missão social e cultural da educação por meio da arte. Ele será um educador que, através da dança, contribuirá para que o indivíduo desenvolva sua capacidade de integração ao grupo social, e será capaz de demonstrar o domínio técnico e teórico-metodológico em diferentes temas, para uma rigorosa compreensão da totalidade, do fazer artístico na sociedade.

A distinção de perfis dos egressos me inspirou a realizar uma aproximação com professores de Licenciatura, pois para o Bacharelado aparecem objetivos que especificam a conquista de habilidades técnicas para a realização das tarefas profissionais e às expectativas do mercado de trabalho, ou seja, algo mais voltado para a execução. Já para a Licenciatura, além do que está estabelecido como meta esperada para um curso de formação nesse contexto, a saber, dar direito aos graduados de exercer a profissão de professor no ensino regular – fundamental e médio. Segundo os objetivos da instituição onde atuo como docente, deseja-se que estes professores se empenhem na formação de novos educadores que, por meio da Dança, desenvolvam uma atuação transformadora nas práticas cênicas e artísticas da sociedade.

Diante disso, acredito que, ao pesquisar o fazer docente através da partilha das experiências próprias dos professores voltadas para o ensino do Balé na formação de outros professores, se conheça e entenda a variedade de aspectos sobre a forma como são criados procedimentos de reprodução, preservação, transmissão e renovação desses saberes, o que poderia trazer significativas contribuições à difusão de pensamentos e ações sobre o ensino do Balé nesse contexto já que “os professores se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais” (Tardif, 2014, p. 18).

³⁷ FACULDADE ANGEL VIANNA. Graduação. Rio de Janeiro: FAV, [2023?]. Disponível em: <https://www.angelvianna.com.br/graduacao>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Segundo o autor (2014), a prática docente não é apenas um objeto de saber das Ciências da Educação, mas também mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, são eles saberes disciplinares (saberes das Ciências da Educação), curriculares e experienciais, saberes estes que poderão ser reconhecidos na partilha de suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e de sua própria formação profissional (Tardif, 2014). Ao serem indagados sobre seus saberes eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais:

falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (Tardif, 2014, p. 18).

Em suma, no âmbito das práticas pedagógicas desses docentes, percebe-se aqui a oportunidade de identificar e revelar, a partir de suas experiências o entendimento, de modo mais amplo, como estes estabelecem relações entre Dança e Educação, relação tratada por Marques (2010).

No artigo *Dança-Educação ou dança e Educação? Dos contatos às relações* (2010), Marques apresenta o binômio Dança-Educação como um campo híbrido que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações, incentivando o estabelecimento de relações entre esses dois campos de conhecimento distintos e, para tanto, traz à luz a obra *Educação e Mudança* (1983) de Paulo Freire que propõe haver distinção clara entre contatos e relações na forma de se posicionar diante do ato de conhecer:

Paulo Freire afirma que há duas maneiras básicas de posicionamento diante do ato de conhecer: os contatos e as relações. Considerando-se que o conhecimento é para Paulo Freire um interlocutor entre os sujeitos e o mundo em que vivemos, poderíamos inferir que há, também, duas formas básicas dos indivíduos estarem/serem no mundo: por meio dos contatos e/ou das relações [...] os contatos são reflexos, enquanto que as relações são reflexivas. Contatos são inconseqüentes, já as relações, conseqüentes. Para o autor, os contatos não transcendem, são intrascentes; transcendentem são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os contatos são unívocos, monológicos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas, transformadoras (Marques, 2010, p. 27).

Segundo Marques (2010, p. 29): “ainda presenciamos no cenário do ensino de dança (escolas, academias, estúdios, projetos sociais, universidades) um vasto território de contatos

entre a dança e a educação em detrimento das relações que podem ser estabelecidas entre essas duas áreas”.

Para a autora (Marques, 2019), a potência dessas relações está justamente no cruzamento dialógico que possibilita e fomenta afinidades entre os dois campos de conhecimento e atuação, não restritas ao universo do professor, da escola ou das relações professor-aluno em sala de aula, de todos os profissionais da Dança envolvidos no cenário social.

A essa ideia proponho a soma com o pensamento de Jorge Larossa Bondía, em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), que aponta e distingue experiência de experimento assinalando a qualidade existencial da experiência e afirmando que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Bondía, 2002, p. 19).

Segundo o autor:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente (Bondía, 2002, p. 28).

O experimento, portanto, remete à ideia dos contatos descritos por Paulo Freire (1983) como monológicos, estáticos, intranscendentes e unívocos, posto que o experimento é genérico, consensual, busca a homogeneidade, é receptível e previsível, enquanto a experiência se aproxima da ideia das relações, que segundo Paulo Freire (1983) são transformadoras, transcendentais, plurais, pois a experiência é singular, produtora de subjetividade, irrepetível, dialógica e funciona heterologicamente.

Será que por meio do ensino e da pesquisa de Balé em Licenciaturas de Dança é possível estabelecer relações entre Dança e Educação? Se sim, de que forma os professores concebem essas relações?

A partir das tessituras entre os pensamentos de Marques (2010), Bondía (2002), Lopes e Macedo (2011), Pareyson (1997), Tardif (2014) e as falas dos professores a pesquisa almeja, também, partilhar formas de ensino e práticas de Balé Clássico em Cursos de Licenciatura em Dança entendendo como, por meio das práticas docentes em relação ao Balé Clássico, se potencializam sujeitos da experiência e se estabelecem relações entre a Dança e a Educação.

3.3 O Balé nos Cursos de Licenciatura em Dança

No percurso para chegar as Licenciaturas e ao componente curricular Balé Clássico nas matrizes curriculares intencionando, posteriormente, realizar uma aproximação e conversa com os docentes responsáveis pela disciplina quatro etapas exploratórias foram postas em prática.

Na primeira etapa fez-se o levantamento dos cursos de graduação em Dança de todo o Brasil através do banco de dados do E-MEC³⁸. Na segunda etapa realizou-se o recorte dos dados com foco nas Licenciaturas ativas e presenciais. Em seguida, na terceira etapa, pesquisou-se nos *sites* das instituições de ensino identificadas as matrizes curriculares dos cursos à procura de disciplinas com o título Balé Clássico, sua natureza e distribuição por períodos. Por fim, na quarta etapa, caso não houvesse evidente na matriz curricular nenhuma disciplina com o termo Balé, investigou-se, por meio de projetos pedagógicos de curso e ementários, as disciplinas relativas as técnicas de Dança em busca de conteúdo relativo ao ensino de Balé.

A primeira etapa identificou 62 cursos de graduação em Dança distribuídos entre as categorias ativos, extintos e EAD.

Uma vez que para esta pesquisa optou-se pelo recorte de Cursos de Licenciatura presenciais e ativos, como resultado da segunda etapa foram selecionados 31 cursos, conforme exposto na tabela abaixo:

³⁸ Pesquisa realizada pela primeira vez em 2021 e atualizada em 2023 para o fechamento desta pesquisa.

Tabela 1 – Licenciaturas em Dança presenciais e ativas

	Cursos de Licenciatura em Dança Ativos e Presenciais	Categoria Administrativa	Data de criação	Sigla
1.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Pública Federal	10/11/2006	UFS
2.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Pública Federal	12/07/2000	UFV
3.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Privada sem fins lucrativos	16/10/2020	PUCPR
4.	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Privada Sem Fins Lucrativos	02/12/2019	UCS
5.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Pública Estadual	25/09/1985	UNICAMP
6.	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Pública Municipal	27/10/2017	FURB
7.	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Privada Sem Fins Lucrativos	24/10/2019	UNIVALI
8.	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	Privada Sem Fins Lucrativos	25/08/2009	UNISO
9.	FACULDADE PAULISTA DE ARTES	Privada Sem Fins Lucrativos	27/12/1991	FPA
10.	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	Privada Com Fins Lucrativos	20/03/1998	UAM
11.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Pública Federal	05/03/2005	UFPA
12.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Pública Federal	10/06/2008	UFRN
13.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Pública Federal	25/10/2007	UFMG
14.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Pública Federal	31/07/2006	UFAL
15.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Pública Federal	01/09/2009	UFBA
16.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Pública Federal	16/09/2015	UFPB
17.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Pública Federal	22/04/2008	UFPE
18.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Pública Federal	18/07/2008	UFRGS
19.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Pública Federal	28/09/2012	UFSM
20.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Pública Federal	01/07/2010	UFC
21.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Pública Federal	26/09/2008	UFG
22.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Pública Federal	22/03/2010	UFRJ
23.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Pública Federal	01/07/2008	UFPEL
24.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	Pública Estadual	20/06/2012	UESB
25.	UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	Privada Sem Fins Lucrativos	22/01/2014	UCAM
26.	FACULDADE ANGEL VIANNA	Privada Com Fins Lucrativos	26/12/2000	FAV
27.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	Pública Federal	16/09/2013	IFG
28.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	27/06/2001	UEA
29.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	Pública Estadual	23/04/2002	UERGS
30.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA	Pública Federal	28/04/2010	IFB
31.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	Pública Estadual	10/10/1984	UNESPAR

Fonte: Site E-Mec, (2023)³⁹.

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-MEC**. [Brasília]: MEC, 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

Essa etapa evidencia que a maioria dos Cursos de Licenciatura em Dança está concentrada nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. As três regiões somam um total de 26 cursos. Já as regiões Norte e Centro-Oeste apresentam um número bem menor, somando juntas 5 cursos. Além disso, indica que a maioria dos Cursos de Licenciatura em Dança do Brasil foram implantados em instituições de ensino superior da rede pública de ensino, sendo uma pública municipal, 5 públicas estaduais e 17 públicas federais, sendo oferecidos nas cinco regiões do país. Por outro lado, o número de cursos que foram implementados em instituições de ensino privadas é de 8 no total e estão todos concentrados na região Sudeste e Sul do país. Outro dado expressivo é que 29 desses cursos foram criados entre os anos 2000 e 2020.

A terceira etapa consistiu em buscar nos *sites* institucionais as matrizes curriculares dos cursos à procura de componentes curriculares que continham no título menção objetiva ao *Balé Clássico* ou *Dança Clássica*. Esse filtro levou a 19 cursos que trazem o termo Balé ou *Dança Clássica* em seus currículos.

Na quarta etapa, investigou-se os projetos pedagógicos e ementários dos cursos, disponíveis nos *sites* institucionais, em busca de possíveis componentes curriculares relativos aos estudos de técnicas de Dança que contivessem o Balé como um de seus conteúdos quando o termo *Balé* não figurava no título. Constatou-se que nem todas as instituições disponibilizam as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos do curso em seus *sites*. Na tentativa de obter mais dados, quando estes não estavam disponíveis, foi realizado contato com essas instituições via *e-mail* ou telefone para averiguar a existência ou não da disciplina. Essa estratégia levou a mais três cursos que admitiram contar com disciplinas que possuem o Balé em seus conteúdos embora o termo Balé Clássico não apareça no título.

Ao final dessas fases pôde-se contabilizar que das 31 Licenciaturas 22 possuem a disciplina Balé Clássico em suas matrizes curriculares, sendo que este número pode vir a ser maior, pois além de haver instituições que não compartilham as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos do curso de Licenciatura em Dança em seus *sites*, algumas ainda não responderam a esta pesquisa, como veremos abaixo.

O resultado da terceira e quarta etapas estão expostos conforme a tabela que se segue:

Tabela 2 – Licenciaturas em Dança com e sem Balé no currículo

	Cursos de Licenciatura em Dança Ativos e Presenciais	Sigla	Título do Componente Curricular	Distribuição em Períodos	Natureza
1.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Dança Clássica	6	Obrigatória
2.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Estudos Básicos da Técnica do Balé Clássico/ Balé Clássico	4	Obrigatória
3.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	Não disponibiliza matriz curricular no site	-	Não respondeu
4.	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	Técnicas Corporais: Balé Clássico	1	Não específica
5.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Técnica X: Estudos Técnicos de Dança Clássica II	1	Não específica
6.	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Teoria e Prática Pedagógica da Dança Clássica	1	Não específica
7.	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Não disponibiliza matriz curricular no site	-	Não respondeu
8.	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	UNISO	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
9.	FACULDADE PAULISTA DE ARTES	FPA	Não disponibiliza a matriz curricular no site	-	Não respondeu
10.	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	UAM	Técnicas de Dança: Investigação	1	Não específica
11.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Técnicas e Escolas de Dança I	1	Obrigatória
12.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Práticas Educativas em Dança Clássica	1	Obrigatória
13.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
14.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	Técnica Clássica 1, 2, 3	3	Eletivas
15.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Técnica do Ballet Clássico I, II	2	Eletivas
16.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
17.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Oficina de Dança 2	1	Obrigatória
18.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Estudos da Dança Clássica I, II,III	3	Obrigatória I E eletiva II, III
19.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Fundamentos da Dança Clássica	1	Obrigatória
20.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
21.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Fundamentos da Dança Clássica	-	Obrigatória
22.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Ativ. Integrada Balé Contemporâneo A/Balé	2	Obrigatória
23.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Lab. De Dança: Balé Clássico I e II	2	Eletivas
24.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	Técnica de Corpo II: Princípios da Dança Clássica	1	Obrigatória
25.	UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	UCAM	Não disponibiliza a matriz curricular no site	-	Extinto, porém, ativo no e-mec
26.	FACULDADE ANGEL VIANNA	FAV	Técnica de Dança: Balé Clássico 1,2,3,4,5	5	Obrigatórias
27.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	Ateliê de Criação em Dança III - Balé	1	Obrigatória
28.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	Introdução à Dança Clássica/ Dança Clássica 1-5	6	Obrigatórias
29.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
30.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA	IFB	Dança Clássica 1	1	Obrigatória
31.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	Prática da Dança Clássica e suas implicações metodológicas 1, 2, 3, 4	4	Eletivas

Fonte: Sites institucionais das Licenciaturas de Dança do Brasil, (2023).

Para seguir adiante, o resumo deste levantamento foi separado em tabelas de quatro categorias: 1. Licenciaturas que oferecem Balé Clássico e o termo Balé aparece no título da

disciplina, 2. Licenciaturas que não oferecem nenhuma disciplina relacionada ao Balé Clássico, 3. Licenciaturas que oferecem a disciplina, mas o termo Balé não figura no título do componente curricular e 4. Licenciaturas que não responderam à pesquisa. Os resultados seguem separados por categoria nas tabelas abaixo:

- 19 Cursos de Licenciatura oferecem a disciplina Balé Clássico e esse termo aparece no título do componente curricular, conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 3 – Licenciaturas em Dança presenciais e ativas com Balé no título do componente curricular

	Cursos de Licenciatura em Dança Ativos e Presenciais	Sigla	Título do Componente Curricular	Distribuição em Períodos	Natureza
1.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Dança Clássica	6	Obrigatória
2.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Estudos Básicos da Técnica do Balé Clássico/ Balé Clássico	4	Obrigatória
3.	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	Técnicas Corporais: Balé Clássico	1	Não específica
4.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Técnica IX: Estudos Técnicos de Dança Clássica I Técnica X: Estudos Técnicos de Dança Clássica II Técnica XI: Estudos Técnicos de Dança Clássica III	3	Obrigatória
5.	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Teoria e Prática Pedagógica da Dança Clássica	1	Não específica
6.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Práticas Educativas em Dança Clássica	1	Obrigatória
7.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	Técnica Clássica 1, 2, 3	3	Eletivas
8.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Técnica do ballet clássico I e II	2	Eletivas
9.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Estudos da Dança Clássica I, II, III	3	Obrigatória I E eletiva II, III
10.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Fundamentos do Balé Clássico	1	Obrigatória
11.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Fundamentos da Dança Clássica	1	Obrigatória
12.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Ativ. Integrada Balé Contemporâneo A e B	2	Obrigatória
13.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Lab. De Dança: Balé Clássico I e II	2	Eletivas
14.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	Técnica de Corpo II: Princípios da Dança Clássica	1	Obrigatória
15.	FACULDADE ANGEL VIANNA	FAV	Técnica de Dança: Balé Clássico 1, 2, 3, 4, 5	5	Obrigatórias
16.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	Ateliê de Criação em Dança III - Balé	1	Obrigatória
17.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	Introdução à Dança Clássica/ Dança Clássica 1, 2, 3, 4, 5	6	Obrigatórias
18.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA	IFB	Dança Clássica 1	1	Obrigatória
19.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	Prática da Dança Clássica e suas implicações metodológicas 1, 2, 3, 4	4	Eletivas

Fonte: Sites institucionais das Licenciaturas de Dança do Brasil, (2023).

- 5 Cursos de Licenciatura não oferecem a disciplina Balé Clássico, conforme exposto tabela abaixo:

Tabela 4 – Licenciaturas em Dança presenciais e ativas sem Balé como componente curricular

	Cursos de Licenciatura em Dança Ativos e Presenciais	Sigla	Título do Componente Curricular	Distribuição em Períodos	Natureza
1.	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	UNISO	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
2.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
3.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
4.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-
5.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	NÃO POSSUI BALÉ NO CURRÍCULO	-	-

Fonte: Sites institucionais das Licenciaturas de Dança do Brasil, (2023).

- 3 cursos oferecem a disciplina Balé Clássico, porém o termo Balé não figura no título. Aparecem títulos como Oficina de Dança, Técnicas e Escolas de Dança e Técnicas de Dança: Investigação, conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 5 – Licenciaturas em Dança presenciais e ativas sem Balé no título do componente curricular, mas com conteúdo Balé em seus programas de disciplina

	Cursos de Licenciatura em Dança Ativos e Presenciais	Sigla	Título do Componente Curricular	Distribuição em Períodos	Natureza
1.	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	UAM	Técnicas de Dança: Investigação	1	Não específica
2.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Técnicas e Escolas de Dança I	1	Obrigatória
3.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Oficina de Dança 2	1	Obrigatória

Fonte: Sites institucionais das Licenciaturas de Dança do Brasil, (2023)

- 4 Cursos de Licenciatura não responderam à pesquisa. A Faculdade Paulista de Artes – FPA, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, a Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI e o curso de Licenciatura da Cândido Mendes-UCAM.
- Desses cursos, a PUCPR e a UNIVALI estão com a data de início de funcionamento na categoria “não iniciado” no banco de dados do E-MEC e não disponibilizam a matriz curricular, nem o PPC, em seus sites institucionais. Por isso foram contactados via endereços eletrônicos ou números de telefone que constam nos sites institucionais, mas sem sucesso.

- A FPA igualmente não disponibiliza a matriz curricular, nem o PPC, em seu site⁴⁰ (Brasil, 2018). Tentou-se contato via endereço eletrônico e número de telefone, mas sem resposta. O curso de Licenciatura da Cândido Mendes-UCAM não está mais funcionando, mas por ainda estar na categoria “ativo” no site do E-MEC optou-se por mantê-lo nos dados da pesquisa. Os dados estão expostos na tabela abaixo:

Tabela 6 – Licenciaturas em Dança presenciais e ativas que não disponibilizam a matriz curricular ou PPC no site ou não responderam

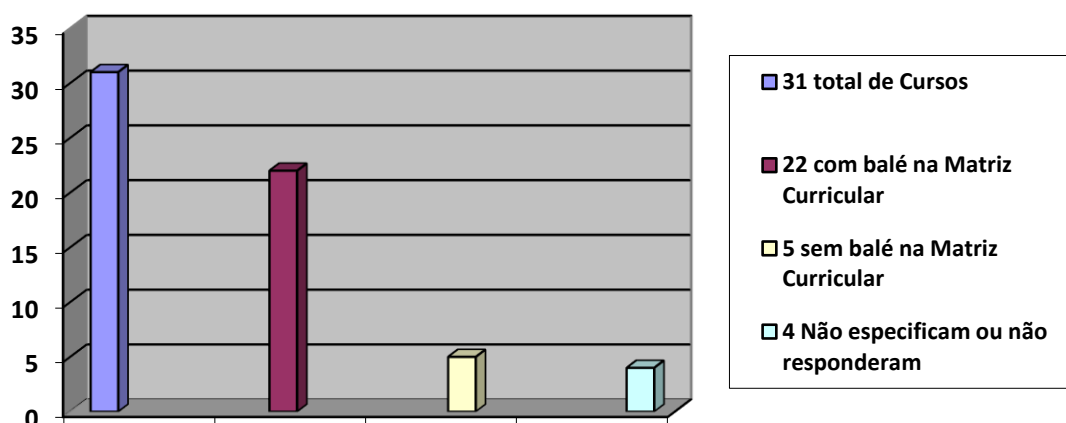
	Cursos de Licenciatura em Dança Ativos e Presenciais	Sigla	Título do Componente Curricular	Distribuição em Períodos	Natureza
1.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	Não disponibiliza matriz curricular no site	-	Não respondeu
2.	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Não disponibiliza matriz curricular no site	-	Não respondeu
3.	FACULDADE PAULISTA DE ARTES	FPA	Não disponibiliza a matriz curricular no site	-	Não respondeu
4.	UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	UCAM	Não disponibiliza a matriz curricular no site	-	Extinto, porém, ativo no e-mec

Fonte: Sites institucionais das Licenciaturas de Dança do Brasil, (2023).

Encerrado esse levantamento realizou-se a conversão para gráfico com a finalidade de visualizar a mensuração e comparar os números.

O resultado em gráfico da terceira e quarta etapas:

Gráfico 1 – Resultado em gráfico de Licenciaturas com e sem Balé nas matrizes curriculares



Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

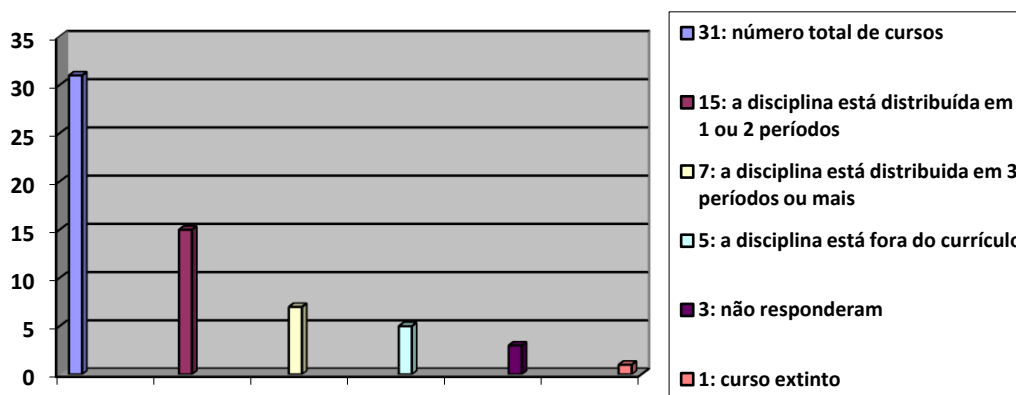
⁴⁰ Considera-se importante esclarecer que a divulgação das matrizes curriculares nos *sites* institucionais é aconselhável, mas não obrigatória. De acordo com a Portaria Normativa nº 40/2007 “a instituição deve afixar em local visível junto à Secretaria de alunos a matriz curricular do curso” (Brasil, 2018).

A conclusão dessas etapas evidenciou que o Balé Clássico, enquanto componente curricular dos Cursos de Licenciatura em Dança, aparece com bastante expressividade nos currículos, mais de 70% do total. E ainda, quanto aos parâmetros de distribuição por períodos e título do componente curricular, chega-se aos seguintes números:

- A disciplina é oferecida em 1 ou 2 períodos, em 15 cursos, dos quais em 3 cursos não aparece com o termo Balé no título;
- A disciplina aparece distribuída em 3 períodos ou mais em 7 cursos;
- A disciplina está fora do currículo em 5 cursos;
- Não disponibilizam matriz curricular e/ou PPC nos *sites* institucionais, não responderam: 3 cursos;
- Está extinta, porém ativa no site E-MEC: 1 curso.

O resultado em gráfico desse último levantamento está exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Licenciaturas em Dança e a presença e distribuição por períodos do Balé como componente curricular



Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

Esse resultado sugere a presença do Balé de forma ostensiva na maioria dos currículos, mas aponta também para uma proporção modesta quanto à distribuição em períodos e consequentemente à carga horária, pois a maioria está entre um ou dois períodos e nem sempre de natureza obrigatória nos Cursos de Licenciatura que atualmente contam com 8 períodos em sua integralização.

Nota-se ainda algum empenho quanto à investigação e acréscimo de parâmetros e propostas multidisciplinares na composição dos planos de curso da disciplina, uma vez que em alguns títulos ou subtítulos figuram denominações como *Investigação*, *Ateliê de Criação*,

Implicações Metodológicas, Laboratório, Práticas Educativas, Teoria e Prática Pedagógica, por exemplo, insinuando uma abordagem menos mecânica (fazer) e mais exploratória (estudar, pesquisar). E ainda há os cursos onde a escolha é não oferecer a disciplina.

Esse levantamento apresenta uma ideia inicial sobre a forma como os Cursos de Licenciatura em Dança se conectam com o Balé e como se pôde observar, por escolha, não se conectam, sendo este o primeiro passo para a aproximação com professores dessa disciplina no contexto em questão com o intuito de, no futuro próximo, conhecer, entender e partilhar suas concepções e considerações sobre o tema.

Após esse levantamento os professores responsáveis por esses componentes curriculares foram procurados. A iniciativa de conversar com os professores surgiu da oportunidade de interlocução entre sujeitos a partir de suas práticas, apostando na premissa de que apenas interpretar os currículos por documentos seria reduzir as possibilidades de aprofundamento da pesquisa e que se faz necessário aprofundar essa compreensão. Os professores foram entrevistados a partir de suas disponibilidades de participar da pesquisa.

3.4 Uma pausa: o Balé ausente das matrizes curriculares

Durante o levantamento detectou-se que das 31 Licenciaturas 5 não possuem Balé Clássico em suas matrizes curriculares: a Universidade de Sorocaba (UNISO), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Em resposta ao contato realizado através de *e-mail* com secretarias escolares, professores ou coordenadores de curso, para entender o porquê da ausência do Balé em seus currículos, obteve-se algumas respostas.

A Universidade de Sorocaba (UNISO) alega que em suas matrizes de Licenciatura em Dança (2013 e 2022) não são ofertados componentes curriculares com práticas de Balé Clássico, mas que o assunto é abordado no componente de História da Dança, ou seja, uma abordagem teórica.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o Balé Clássico não consta na matriz curricular dos Cursos de Graduação em Dança, no entanto, as disciplinas optativas Tópicos em Dança I, II, III e IV, de conteúdo variável, permitem a oferta de disciplinas não

previstas no currículo. O Balé Clássico já foi ofertado no escopo de uma das disciplinas intituladas Tópicos em Dança com a abordagem: Balé Clássico e consciência corporal.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a disciplina de Balé Clássico não é oferecida como disciplina obrigatória e nem optativa na grade curricular do curso, mas pode acontecer dentro de disciplinas abertas que deixam o professor à vontade para criar sua abordagem individual ou, também, pode ser oferecida como curso de extensão.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC) não consegui contato com a coordenação e, através de dois professores, obtive apenas a resposta de que não há Balé no currículo nem uma disciplina que trate especificamente deste conteúdo.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) respondeu que, nos currículos (2006 e 2020), não há um componente curricular intitulado Balé Clássico, nem outros códigos de Dança. Tais conteúdos são abordados nos componentes de Técnicas Corporais e em outros componentes de forma transversal.

Como se pode perceber, nesses cursos, algum conteúdo sobre Balé pode estar presente, porém não é uma disciplina específica e sim como a possibilidade de um assunto a ser abordado em programas de disciplinas de outras matérias que compõem a matriz curricular.

Uma vez que o interesse da pesquisa é entender como o Balé acontece na qualidade de disciplina, especificamente em Licenciaturas, por intermédio das experiências e concepções de professores de Balé desses cursos, não houve investimento no aprofundamento nessa questão.

4 A CHEGADA

Este capítulo apresenta de que modo o Balé Clássico se estabelece como componente curricular e se desenvolve como conteúdo de ensino em Cursos de Licenciatura em Dança presenciais do Brasil a partir do ponto de vista dos docentes que estão à frente da disciplina nesses cursos.

Para tanto, relata como se realizou a aproximação com os docentes, como e quando aconteceram as entrevistas, e como foi feita a análise dos dados qualitativos da entrevista.

Os resultados da pesquisa, a partir das análises dos dados construídos por meio das entrevistas realizadas, serão apresentados em três seções. Na primeira, apresentaremos os sujeitos da pesquisa e os caminhos que levaram até eles, na segunda, o Balé no currículo das Licenciaturas a partir das declarações dos professores e, na terceira seção, traremos as falas dos professores sobre a especificidade do ensino, a presença e permanência do Balé nos currículos das Licenciaturas.

4.1 Perfil dos docentes

A aproximação com os docentes se deu, inicialmente, seguindo o critério de escolha de profissionais que estavam atuando como professores de Balé nos Cursos de Licenciatura durante essa pesquisa.

Para chegar até os docentes entrei em contato com as coordenações dos cursos através dos endereços eletrônicos disponibilizados nos *sites* institucionais ou diretamente com alguns profissionais dos quais obtive o contato.

A escolha dos respondentes se deu a partir, também, da disponibilidade de professores que manifestaram o desejo de contribuir para a pesquisa. Esse procedimento aconteceu entre 29 de março de 2022 e 6 julho de 2023.

Para alcançar os propósitos da investigação utilizou-se como instrumento para a coleta de informações a entrevista semiestruturada. As entrevistas aconteceram entre 13 de março e 12 junho de 2023 e foram realizadas em plataformas virtuais (Zoom e Google Meet) mediante agendamento prévio com os respondentes.

Das 22 Licenciaturas que possuem Balé em suas matrizes curriculares pôde-se contar com a participação de 17 professores, atribuídos a 14 cursos, em cinco regiões do Brasil, sendo

um curso da região Norte, dois da região Sul, três da região Centro-Oeste, quatro da região Nordeste e quatro da região Sudeste. O maior número de professores em relação ao menor número de instituições se deve ao fato de que em três cursos havia mais de um professor responsável pela disciplina e estes escolheram estar juntos na entrevista.

Os professores e as instituições onde atuam não serão identificados pelos seus nomes nesta pesquisa. Os participantes estão nomeados pelas siglas LI (Licenciatura), seguida de uma letra do alfabeto em ordem alfabética (de A a N), acrescida da letra D (docente) e de um número em ordem crescente (de 1 a 17).

Como veremos mais adiante alguns desvios ocorreram, posto que mais de um dos professores entrevistados não estava à frente da disciplina na ocasião da entrevista, mas, ainda assim, se dispuseram para participar e apostei que essas contribuições poderiam ser expressivas para a pesquisa.

A primeira parte da entrevista visava conhecer as informações pessoais dos docentes: nome (que não será divulgado), idade, gênero, cor, experiências com Dança na trajetória pré-profissional, formação inicial e continuada e suas respectivas áreas de conhecimento. As perguntas sobre idade, gênero e cor não eram obrigatórias, mas todos se dispuseram a responder.

Para facilitar o compartilhamento das informações essa parte estará resumida na próxima subseção.

4.1.1 Informações sobre os participantes da pesquisa

Tabela 7 – Informações sobre os participantes da pesquisa.

Identificação para a pesquisa	Idade	Gênero (autodeclaração)	Cor (autodeclaração)	Experiências com Dança na trajetória pré-profissional	Áreas de conhecimento de formação de nível Superior Graduação e Pós-graduação
LIAD1	60	Feminino	‘Parda de cor indígena’	Cursos livres Grupos de Dança	Educação Física, Artes Cênicas
LIBD2	53	Feminino	Branca	Escola técnica	Educação Física, Ensino da Arte
LICD3	54	Feminino	Branca	Escola da Prefeitura	Educação Física, Artes Cênicas
LIDD4	52	Feminino	Branca	Cursos livres	Dança, Comunicação e Semiótica
LIED5	44	Feminino	Branca	Cursos livres	Educação Física
LIFD6	36	Feminino	Branca	Cursos livres	Educação Física
LIGD7	40	Feminino	Branca	Cursos livres	Dança, Artes da Cena
LIGD8	61	Masculino	Branca	Cursos livres	Psicologia
LIHD9	45	Feminino	‘Negra de cor parda’	Cursos livres	Educação Física
LIID10	27	Feminino	Parda	Cursos Livres Formação Royal	Dança, Pedagogia, Artes Cênicas
LIJD11	46	Feminino	Branca	Cursos Livres	Dança, Coreografia, Tec. de Dança Balé e Coreografia, Design Visual para Dança
LIKD12	54	Feminino	Branca	Cursos Livres	Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia
LILD13	46	Feminino	Branca	Curso Técnico	Dança
LILD14	44	Feminino	Branca	Cursos Livres	Dança Estudos Contemporâneos das Artes, Cinema
LIMD15	47	Feminino	Branca	Cursos livres	Dança, Gestão Cultural, Artes Cênicas
LIND16	53	Feminino	Branca	Cursos Livres	Educação Física, Motricidade Humana
LIND17	46	Feminino	Branca	Cursos Livres Grupos de Dança	Direito, Dança, Artes Cênicas

Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

Como podemos observar, dos 17 docentes entrevistados 16 se autodeclaram como sendo de gênero feminino. Quanto ao quesito cor, 14 declaram ser de cor branca e três de cor parda, sendo uma “parda de cor indígena”. Quanto à faixa etária o levantamento resultou no número de 15 docentes com 40 anos ou mais.

A pergunta sobre formação em Dança incluía os quesitos experienciais com Dança na trajetória pré-profissional (Tardif, 2014), formação inicial e/ou continuada e áreas de conhecimento da formação, mas deixava em aberto as informações adicionais que eles optassem por compartilhar. A ideia era entender o que eles consideravam relevante em seus processos formativos em Dança ao longo da vida.

Dos 17 docentes entrevistados oito têm formação de nível superior em Dança; 15 tiveram seus primeiros contatos com a Dança em cursos livres: conservatórios, escolas municipais, academias de Dança, e três tiveram experiências com Dança, na trajetória pré-profissional, em escolas técnicas de ensino de Dança e/ou curso de formação em métodos específicos de Balé Clássico.

Outro dado que aparece com frequência é a menção à participação em grupos de dança, não necessariamente profissionais, como experiência importante em suas formações.

De todos os participantes, apenas dois docentes declararam que dançaram Balé Clássico em companhias profissionais voltadas para montagem de balés tradicionais.

Em seguida, as perguntas foram elaboradas de forma que permitissem a coleta de dados sobre a presença do Balé nas Licenciaturas por meio de informações profissionais dos docentes vinculados a essas instituições.

As perguntas eram relativas à atuação dos docentes nos cursos: carga horária e natureza da disciplina pela qual são responsáveis, se consideram a abordagem que utilizam mais voltada para a prática, para a teoria ou mesclam as duas, a quantidade de períodos de Balé pelos quais eles são responsáveis nos cursos, em que período a disciplina é oferecida dentro do curso, a média, em números, de estudantes que têm por turma, o tempo de experiência no ensino de Balé nesses cursos em que atuam, se há revezamento da disciplina com outros professores e qual o regime de trabalho.

O resumo dessas informações está na tabela da próxima seção.

4.2 O Balé nas Licenciaturas

Tabela 8 – O Balé nas Licenciaturas.

Identificação para a pesquisa	Carga horária semestral	Natureza da disciplina	Em quantos períodos de Balé o docente atua?	Em que período é oferecida	Abordagem Teórica ou prática	Quantidade média de estudantes por turma	Tempo de atuação no ensino de Balé nesse curso	Há revezamento da disciplina com outro docente?	Regime de Trabalho
LIAD1	60 horas	obrigatória	1	4° ou 5°	Prática e teórica	35 a 40	Desde 2008	Não	DE
LIBD2	40 horas	eletiva	1	5° em diante	Prática e Teórica	10	Desde 2008	Sim	DE
LICD3	60 horas	obrigatória	1	3° em diante	Prática e Teórica	35 a 40	Desde 2019	Sim	DE
LIDD4	75 horas	obrigatória	1	4° em diante	Prática e Teórica	5 a 10	Desde 2015	Sim	DE
LIED5	60 horas	obrigatória	1	2° ou 4°	Prática e Teórica	25	Desde 2023	Não	DE
LIFD6	72 horas	obrigatória	1	3ª	Prática	3 a 13	Desde 2022	Sim	DE
LIGD7	80 horas 80 horas	1sem/obrigatória 1 sem/eletiva	2	3° e 6°	Prática	20	Desde 2021	Sim	DE
LIGD8	80 horas 80 horas	1sem/obrigatória 1sem/ eletiva	2	3°e 6°	Prática	20	Desde 2014	Sim	DE
LIHD9	64 horas	obrigatória	1	3° em diante	Prática	40	Desde 2018	Não	DE
LIID10	80 horas 60 horas	4sem/obrigatória 2sem/optativa	6	1° em diante	Prática e Teórica	20 a 25	Desde 2022	Sim	Substituta
LIJD11	80 horas	3sem/obrigatória	3	2° em diante	Prática	27	Desde 2018	Sim	DE
LIKD12	30 horas 30 horas	1sem/obrigatória 1sem/optativa	2	1° em diante	Prática e Teórica	50	Desde 2009	Sim	DE
LILD13	80 horas	1sem/obrigatória	1	3° em diante	Prática	20 a 25	Desde 2012	Não	Horista
LILD14	80 horas	1sem/obrigatória	1	2° em diante	Prática	20	Desde 2012	Sim	Horista
LIMD15	75 horas	1sem/obrigatória	1	4°	Prática e Teórica	15	Desde 2019	Não	DE
LIND16	60 horas 60 horas	1sem/obrigatória 1sem/ optativa	1	sem período fixo	Prática e Teórica	25	Desde 2013	Sim	DE
LIND17	60 horas 60 horas	1sem/obrigatória 1sem/ optativa	1	sem período fixo	Prática e Teórica	25	Desde 2013	Sim	DE

Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

De acordo com a análise feita a partir das falas dos respondentes pode-se constatar que as disciplinas de Balé, na maioria dos cursos, têm carga horária semestral que variam entre 60 e 80 horas sendo que em 16 cursos é disciplina obrigatória em, pelo menos, um período.

Alguns cursos, um total de seis, optam por oferecer um semestre da disciplina Balé como obrigatória e outro como disciplina eletiva.

Em dois cursos os professores são responsáveis por disciplinas com conteúdo de Balé em diversos níveis que são oferecidas em três períodos ou mais como obrigatórias. Em apenas um curso a disciplina é eletiva.

Alguns cursos estão passando por reformas curriculares. LIBD2 relata que a disciplina, que era obrigatória dois períodos, passou a ser eletiva e ofertada em apenas um período. O depoimento de LIHD9 revela que a disciplina que se chamava Fundamentos da Dança Clássica passará a não contar com abordagem específica sobre Balé no conteúdo ou no título e terá uma denominação genérica sobre “técnicas e práticas de Dança”, com uma abordagem mais “poética”, menos voltada para fundamentos técnicos. As falas de LILD13 e LILD14 revelam que o Balé que constava como obrigatório em cinco períodos, na matriz curricular, vai passar a ser oferecido em três períodos em que será igualmente obrigatória⁴¹.

Dos 17 entrevistados 12 professores estão à frente de apenas uma disciplina de Balé em seus cursos, três professores são responsáveis por duas disciplinas de Balé em dois períodos, um professor é responsável por três disciplinas de Balé em três períodos e um professor é responsável por seis disciplinas de Balé em seis períodos. Esses docentes, que dão aula de Balé em mais de um período, relataram que os programas de disciplina têm conteúdo específico para cada período e progressão de informações em relação ao estudo de Balé.

No que se refere à alocação por períodos, em apenas dois cursos a disciplina aparece no primeiro período, nos demais, ou seja, em 15 cursos, ela é oferecida a partir do segundo ou terceiro períodos.

A quantidade de alunos por turma varia muito, vai de no mínimo três a no máximo 50 alunos por turma. Segundo os depoimentos de LIDD4 e LIFD6, cujas Licenciaturas têm o quantitativo de alunos mais baixo, a procura pelo curso de Licenciatura em Dança têm diminuído e a evasão de alunos aumentado consideravelmente em relação aos anos anteriores.

A abordagem de ensino de Balé é eminentemente prática, mas dez professores alegam que associam aspectos e informações teóricos à prática e incentivam leituras e pesquisas relacionadas a prática. Nenhum professor menciona uma abordagem estritamente teórica.

Quanto ao regime de trabalho, na Universidade, 14 professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, dois são horistas e uma tem um contrato de professora substituta.

Doze professores alegam que revezam a disciplina com outros professores e cinco nunca revezaram desde que estão à frente da disciplina.

É importante registrar que as informações contidas nesse levantamento estão baseadas no recorte de tempo em que as entrevistas foram realizadas, de março a junho de 2023, e a

⁴¹ Até o fechamento da escrita dessa dissertação, as referidas mudanças não constavam nos sites institucionais.

disciplina Balé, especificamente. A maioria dos professores entrevistados está também à frente de outras disciplinas, de coordenações de curso ou de extensão nos cursos onde atuam.

Além disso, a pesquisa não abrange a totalidade de professores que estão à frente de disciplinas de Balé nos cursos que fazem parte desta investigação, uma vez que está baseada na disponibilidade de contribuição dos docentes.

4.3 Concepções e Perspectivas sobre o ensino de Balé nas Licenciaturas

Para apresentar a forma como o Balé acontece nas Licenciaturas, sempre a partir dos depoimentos dos professores, optei por me guiar por quatro eixos. Estes foram os balizadores para a construção das perguntas da entrevista visando os objetivos gerais da pesquisa.

Sendo assim, as perguntas desta parte da investigação intencionavam conhecer: (1) como os docentes percebem a recepção dos discentes à disciplina Balé no contexto da Licenciatura; (2) quais as concepções de ensino, abordagens metodológicas e práticas de avaliação dos docentes para o ensino de Balé Clássico no contexto em questão; (3) quais os saberes da Dança que os docentes mobilizam para o ensino de Balé na formação de professores, e (4) quais as perspectivas dos docentes sobre a permanência do componente curricular Balé Clássico nas matrizes curriculares das Licenciaturas de Dança.

É importante salientar que o último eixo, sobre as perspectivas, se propunha a conhecer as expectativas dos docentes sobre o futuro de suas práticas em relação ao Balé nas Licenciaturas, não havia um direcionamento preciso para falar do currículo. Porém, repetidas vezes, o tema apareceu de forma expressiva e, por isso, considerou-se inseri-lo neste trabalho.

Esses eixos foram pensados com base no que Pimenta e Anastasiou (2005) enumeram como atribuições ao ensino superior, a saber:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar vertical e horizontalmente a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver com base nele processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 164-165).

Pensar sobre o ensino de Balé em Licenciaturas a partir das prerrogativas de Pimenta e Anastasiou (2005) para o ensino superior se apresentou como pertinente, pois além de auxiliar na organização dos eixos, pôde ainda colaborar com o desenvolvimento e problematização das questões propostas inicialmente nesta pesquisa e que estão intimamente ligadas à formação inicial de professores.

Conforme veremos mais adiante, esses eixos se desdobraram em algumas dimensões que auxiliaram na organização, compreensão e análise das falas dos respondentes visando os objetivos da pesquisa já que uma das características da entrevista semiestruturada é que não “se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem” (Moreira, 2008, p. 169).

Os 17 professores que se prontificaram a participar das entrevistas demonstraram genuíno interesse em compartilhar, com riqueza de detalhes, suas experiências, estratégias de ensino, práticas de avaliação, vivências e formas de abordar o ensino de Balé Clássico. Todas as entrevistas se transformaram em conversas, verdadeiras trocas de experiências, e a maioria levou mais de uma hora e meia até a finalização.

As entrevistas tiveram duração de uma hora e meia a duas horas, cada. Foram gravadas, transcritas, revisadas e editadas por mim, para facilitar a compreensão das respostas, também com a intenção de minimizar falas repetitivas ou incompletas, interjeições, pausas muito longas, vícios de linguagem etc. tentando preservar a autenticidade dos discursos.

Trazer em primeira mão a questão da receptividade dos discentes à disciplina pareceu importante na medida em que “os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um *objeto* [e] o objeto do trabalho dos professores são seres humanos [...]. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho e quais seus impactos na pedagogia” (Tardif, 2014, p.128).

Para facilitar a leitura e compreensão do que foi compartilhado pelos professores, esse eixo está subdividido em duas dimensões, a saber: a recepção dos discentes à disciplina Balé no contexto da Licenciatura e de que forma a recepção dos discentes se modifica, ou não, com o passar do curso.

4.3.1 Recepção dos discentes a disciplina Balé

A percepção dos docentes do modo como os discentes se relacionam com a presença do Balé nas Licenciaturas apresenta muitas diferenças como poderemos constatar a seguir.

Somente dois docentes consideram boa a recepção dos discentes. Três docentes declararam que a recepção dos discentes foi se modificando para “mais reativos com o passar do tempo cronológico em que estão à frente da disciplina dentro da instituição”. Quatro docentes relataram perceber que a recepção varia de acordo com diversos fatores externos ao Balé propriamente dito, tais como a mudança da forma de oferta da disciplina (que passou de obrigatória para eletiva, por exemplo), a alocação da disciplina Balé estar em períodos mais adiantados (em que o aluno já possui um somatório de experiências dentro do próprio curso), ou ainda que pode depender do docente responsável pela disciplina.

No entanto, oito docentes, a maioria dos respondentes, ponderaram que as turmas podem ser bem reativas por alguns fatores como as questões socioculturais, o fato de ser obrigatório cursar a disciplina, pelo período em que a disciplina está sendo oferecida, e ainda por preconceitos, tanto motivados por um interesse pautado numa visão idealizada sobre o Balé quanto a uma total relutância ao que será estudado na disciplina, muitas vezes sem fundamento, como veremos mais adiante.

As duas docentes que consideram a receptividade à disciplina por parte dos alunos como boa, revelam diferentes razões.

O depoimento de LIAD1 relata que os alunos apesar de ficarem um pouco receosos por não conseguirem realizar os movimentos de Balé nas aulas, como imaginam que seja o esperado, ainda assim se interessam porque muitos ingressam no curso sem nenhum contato pregresso com Balé e têm curiosidade sobre o conteúdo:

É uma recepção boa, viu? Mesmo que alguns, no início, fiquem meio assim ‘professora, não sei r balé, eu nunca fiz’. Eu digo que não há problema, que aqui é o ‘lugar do no do nunca fiz, que eles vão começar agora a compreender um pouco’. Eles têm uma boa receptividade, sim. Eles fazem, não faltam, são interessados (LIAD1, 2023).

Já LIKD12 acredita que a boa receptividade está intimamente ligada à maneira como ela realiza a abordagem inicial que opta por incentivar a pesquisa e dar voz aos alunos:

Atualmente, quando eu recebo os alunos eu faço uma pergunta para eles: ‘por que vocês estão fazendo uma disciplina de balé contemporâneo na universidade? Para que vocês me respondam eu quero, que vocês perguntem nos corredores para todos

os alunos do campus'. No segundo dia de aula, eles trazem anotações, só para a gente conversar. E a partir do que eles trazem, eu vou apresentando propostas de textos, sobre balé e educação somática, sobre a Josephine Baker, a Mercedes Batista, textos que falam da questão da mulher negra, do sucesso, dos preconceitos, procuro trazer artigos mais atuais, da diáspora negra e balé, homo afetividade... eu deixo disponíveis no *drive* para eles escolherem os quais se identificam mais. Depois eles leem e apresentam uns para os outros. Isso pode ser feito individualmente ou em grupo. Tem sido eficaz essa aproximação. Eles recebem bem (LIKD12, 2023).

As três docentes, LILD14, LIHD9 e LILD13, que relataram que a recepção dos discentes foi se modificando para “mais reativos com o passar dos anos em que estão à frente da disciplina”, entendem essas relutâncias provenientes de diferentes motivações.

A respondente LILD14 não considera a relutância em cursar a disciplina como problemática. Acredita, inclusive, que essa pode ser considerada positiva dentro de um curso de Licenciatura:

Ao longo desses 10 anos sinto uma diferença enorme na recepção, mas eu considero isso um aspecto positivo, porque antes era uma coisa dada: é preciso fazer isso [balé]. Hoje em dia eu sinto o aluno muito mais crítico a essa necessidade. Eu me lembro de ter pouquíssima resistência do corpo discente, nos anos iniciais em que eu comecei a dar aula na graduação, e hoje eu sinto uma resistência muito maior, que não é uma resistência ao mover, à dança, mas é uma resistência crítica. Algo como: será que isso é necessário, nesse ambiente? E isso tudo a gente vai discutindo em aula, mas não há uma negação em fazer. Até tem algumas pessoas que se negam, mas na sua maioria é só um pensamento, cada vez mais crítico acerca da técnica. É isso, eu vejo uma evolução, porque a resistência vem com um olhar crítico. É aquele olhar que você questionar, vai produzir pensamentos, de acordo com as questões de mundo atuais. O aluno está vindo de um novo lugar com um novo olhar de mundo, o que eu considero também extremamente positivo (LILD14, 2023).

A docente LIHD9 percebe que com o passar do tempo o perfil de ingressos teve uma mudança significativa em razão de questões socioculturais:

Eu divido o curso em 2 momentos. Assim me lembro no primeiro momento, quando abre na cidade um curso de licenciatura em dança, o perfil deles [discentes] era ‘mais bailarino’. E bailarinos também ligados à igreja, que trabalhava com balé. Então eles não tinham tanta rejeição ao balé. Passados 10 anos, quando eu volto do doutorado para o curso, lá por volta de 2017/2018, percebo uma rejeição muito maior. São outros corpos, que não têm formação técnica de início, são corpos com uma crítica social, que a partir dessa crítica social já enquadram o balé em uma hegemonia colonizadora, e sem proposição de outras leituras que a gente pode fazer a partir disso (LIHD9, 2023).

Por sua vez, a docente LILD13 percebe que, atualmente, há uma crítica ao Balé por ser associado a um saber colonizador, mas entende que a valorização e inserção do Balé no currículo se deu pelo fato de seu estudo e prática fazerem parte do histórico dos agentes que propuseram o curso:

A disciplina balé clássico, agora está se transformando, né? Porque lá atrás, quando o curso começou, ela sempre foi bem-vista e eu consigo entender por que, porque faz parte do histórico da instituição e de quem construiu o currículo. Então o balé tinha um lugar potente, de organização [...], mas hoje em dia eu vejo muito o discurso ‘ai... porque o balé é europeu, é colonizador...’ (LILD13, 2023).

Os quatro docentes, LIBD2, LICD3, LIDD4 e LIGD8, que conceituam a recepção como “variada”, ou seja, nem totalmente relutante nem completamente receptiva, mencionam diversos fatores tais como a oferta da disciplina ter mudado quanto à sua natureza dentro do currículo. É o caso de LIBD2, docente de um curso onde a disciplina era obrigatória, mas agora é eletiva: “tem uns que vêm *de boa* e tem uns que iam, na época que era obrigatório, com as suas resistências”.

Nas falas dos outros três docentes a receptividade dos discentes está relacionada a habilidade que o docente responsável pela disciplina tem de apresentar o conteúdo:

Eram mais receptivos ou não dependendo do professor que ia ministrar, porque como havia alunos no curso sem vivência nenhuma de balé, eles tinham muito medo de fazer a disciplina obrigatória com um professor que cobrasse desempenho técnico (LICD3, 2023).

Aqui, eu sinto que eles vão de boa, sim, sabe? Eu não sei se é porque eu que dou aula e eu acho que tenho esse lugar de pensar. Eu não sou tão boazinha não, viu? Eu sou tranquila, mas não sou boazinha de dizer ‘tudo tá bom’ (LIDD4, 2023).

Tudo vai depender, obviamente, da habilidade que o docente tem de apresentar o conteúdo, sem relação de poder, sem juízo de valores, simplesmente mais uma linguagem, que tem a sua complexidade e nem a melhor, nem a pior. E nada além disso (LIGD8, 2023).

No entanto, os oito docentes que relataram perceber os discentes relutantes apresentaram razões múltiplas e variadas para a reação negativa em ter que cursar a disciplina.

Um dos motivos seria a obrigatoriedade de cursar a disciplina:

A metade acha superlegal e a outra metade detesta desde o começo. Tem aqueles que falam, ‘por que que é obrigatória?’ (LIJD11, 2023).

LIMD15 relata que na época em que a disciplina era oferecida logo nos primeiros períodos ouvia muitos comentários negativos vindos da maioria dos estudantes (e por isso a disciplina passará a ser oferecida no quarto período):

A gente vai começar a ver essa mudança agora colocando a disciplina no quarto período, mas acontecia muita resistência. E a gente [professores que compõem o NDE] teve a sensibilidade de perceber, a partir de 2018. Eu lembro de ouvir, muito, de muitas alunas, comentários assim ‘não me sentia bem naquela aula’, talvez por uma exigência técnica ou algo assim (LIMD15, 2023).

Questões socioculturais aparecem como um dos motivos, como se pode constatar nos depoimentos de LIED5 e LIGD7 que se seguem:

Os discentes que não têm experiência em clássico chegam com essa história de que balé é dança para branco, dança para rico, e já vem com esses conflitos (LIED5, 2023).

Eu tive casos surpreendentes nos últimos semestres de alunos que tinham preconceito quanto a dança clássica, que chegaram dizendo ‘ai, credo, que que é isso? Coisa horrível, retrógrada’ (LIGD7, 2023).

Por fim, existem os preconceitos, tanto motivados pelo interesse pautado numa visão idealizada sobre o que é estudar Balé, quanto por uma total resistência sem fundamento sobre o que será estudado na disciplina:

Eu acho que tem uma coisa que é igual para todo mundo no início, que é uma certa expectativa, desejosa: ‘ai... balé!’. Ai você chega no balé e descobre que dói, basicamente para tudo, no início. Nesse momento eu percebo um certo divisor de águas, tem as pessoas que vão trabalhar para entender a técnica no corpo. E tem as pessoas que vão resistir até o último minuto, porque vão dizer que aquilo não é para eles (LIFD6, 2023).

Não tenho uma pesquisa formal sobre isso que vou dizer, mas percebo que, de início, as turmas já vêm com um pouco de preconceito ‘ai temos que fazer balé, balé é chato, balé é difícil, balé é isso, balé é aquilo’ (LIID10, 2023).

Tem uma resistência, mas eu acho que a gente a gente ganha eles todos, cada um no seu grau. Ouso [ousamos] dizer que é difícil algum sair com a mesma resistência que entrou (LIND16; LIND17, 2023).

Destaco nas falas sobre a receptividade “mais relutante” dos discentes ao Balé alguns pontos que me chamaram atenção. Pululam nos depoimentos frases que falam sobre “a obrigatoriedade”, “o Balé europeu, colonizador”, “dança para rico” e “corpos que já vêm com uma crítica social”.

Diante dos depoimentos pode-se perceber que o Balé Clássico muitas vezes é visto pelos alunos como um conjunto de ideias retrógradas e colonialistas e este pode ser um dos motivos de saturação e, conseqüentemente, rejeição em relação ao seu estudo e prática.

É notável que, neste momento, o Brasil está passando por um processo de *decolonização* de saberes, numa busca constante de questionar e desconstruir a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, branco e patriarcal em prol da valorização, resgate e difusão de saberes tradicionais indígenas, afro-brasileiros e de outras culturas até então entendidas como inferiores.

Portanto, a questão da rejeição ao estudo do Balé não seria apenas repulsa às suas especificidades ou uma resposta às dificuldades porventura encontradas na busca da forma ideal dos movimentos. Percebe-se uma forte questão de racismo que se ergueu historicamente entre discriminação, preconceito e imposição da supremacia branca, questões que muitas vezes, infelizmente, são ignoradas.

Esse entendimento vem do argumento de Kilomba (2019, p. 213) sobre o racismo e o passado colonial. Segundo a autora, por mais que se tente esquecê-los, é uma tarefa impossível, “O passado colonial foi ‘memorizado’ no sentido em que ‘não foi esquecido’. Às vezes, preferimos não lembrar, mas, na verdade, não se pode esquecer”, posto que algumas experiências traumáticas e significativas se tornam indisponíveis, mas não esquecidas.

Desse modo, talvez, numa tentativa de lidar com o que “não se consegue esquecer”, ainda que por vezes de forma instintiva, aconteça o afastamento e rejeição dos alunos pelo Balé e de seus elementos traumáticos e, conseqüentemente, o investimento em outras práticas mais condizentes com suas realidades e ancestralidades, pois, afinal, para que se dedicar a algo que é excludente, causa sofrimento e mal-estar?

Por outro lado, os depoimentos que se referem a uma “receptividade que varia de acordo com o professor que está à frente da disciplina” ou como “boa” chamam atenção nas falas de professores que dão o protagonismo para os alunos, assim eles têm a oportunidade de entender que estão diante da possibilidade de estudar algo novo e ainda pela habilidade do professor em apresentar o conteúdo.

Além disso, há algo interessante que é a “melhor aceitação da disciplina” a partir do período em que o Balé será estudado e no qual o aluno já teria mais bagagem de informações sobre seu corpo e sobre a história da Dança.

Concordando com Tardif (2014, p. 49) quando afirma que “o docente trabalha sempre em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”, me interessou saber também se a percepção dos estudantes em relação ao Balé se modifica ao longo do curso.

Assim, entender como os docentes percebem a mudança de receptividade dos discentes à disciplina norteou a dimensão II: de que forma a recepção dos discentes se modifica, ou não, com o passar do curso.

No exercício de suas práticas, um total de 15 docentes, ou seja, a grande maioria, relata que os discentes são capazes de construir novas formas de se relacionar com a disciplina com o avançar do curso e por diferentes razões.

Apenas dois docentes, LIFD6 e LILD13, acreditam que a relação de alguns discentes não se modifica com o passar do curso e fizeram questão de justificar a reatividade dos alunos. E, embora a pergunta não encaminhasse o entrevistado para uma justificativa, percebi o quanto consideraram importante falar sobre a forma como respondem ao comportamento reativo dos alunos.

A respondente LIFD6 chama atenção dos discentes para o fato de que estão em uma formação de professores e que considera importante estes estarem diante de uma prática que os desafie a conhecer outras versões de si mesmos:

E tem as pessoas que vão resistir até o último minuto, porque vão dizer que aquilo não é para eles. E eu sempre digo que a gente precisa visitar as técnicas e descobrir outras versões da gente. E bato muito na questão de entender o tempo do corpo, e, se você não é capaz de fazer as pazes com seu tempo e com seu erro, como é que você pretende fazer esse convite aos seus alunos? (LIFD6, 2023).

Já a depoente LILD13 traz sua percepção sobre as vantagens de fazer aula de Balé ao longo de sua carreira como estudante e bailarina e sugere aos seus alunos fazerem o mesmo:

Quando eu ainda era estudante vou confessar que não gostava de fazer aula, eu gostava de ensaiar, e de dançar, mas ao longo da minha carreira eu fui começando a entender que o balé é genial e que as aulas me davam destreza e habilidade. Não acho que é uma atividade necessária, não concordo com o discurso ‘se você dança balé você dança tudo. Não dança! Discordo!’, mas hoje em dia eu vejo muito o discurso ‘ai... porque o balé é europeu, é colonizador...’ É sim, mas eu fico com o lado bom dele, e fico com o lado bom de outras técnicas e métodos de dança também (LILD13, 2023).

Por outra perspectiva, a maioria dos respondentes acredita que os alunos se tornam mais receptivos com o passar do curso, seja pela oportunidade de entrar em contato com um conteúdo que eles não dominavam antes de ingressar no curso, pela compreensão do que está sendo proposto, pela forma como os docentes valorizam e transmitem suas experiências adquiridas antes do ingresso no curso, pela abordagem menos tradicional e mais criativa do que talvez esperassem do ensino de Balé, pelas conversas propostas pelos docentes sobre suas experiências pessoais com o Balé e ainda pela intersecção com técnicas somáticas. Enfim, por perceberem que pode haver relações entre conhecimentos disciplinares relevantes em um curso de Licenciatura em Dança e o ensino de Balé.

De acordo com o ponto de vista de LIAD1 e LIDD4 os discentes que nunca fizeram Balé entendem a Licenciatura como uma oportunidade de entrar em contato com os conteúdos relacionados a esse campo de conhecimento:

Passa a ser visto de forma diferente, sobretudo pelos alunos, que nunca fizeram balé clássico. É muito interessante, também, porque eles descobrem as dificuldades de execução do balé clássico. E eu digo ‘gente, calma, cada um vai no ângulo que é possível’. Então, quando eles terminam a disciplina, terminam bem, compreendendo mais ainda que cada técnica de dança tem um conteúdo que lhe é específico. Eles começam a ter interesse por algo que antes era desconhecido para eles (LIAD1, 2023).

Aqui, eu vejo pelo boca-a-boca, que eles ficam com vontade de fazer. Eles querem aprender, muito. Muitos nunca tiveram oportunidade de fazer em academias da cidade e querem conhecer o balé (LIDD4, 2023).

Na resposta de LIBD2, percebe-se que os discentes que nunca tiveram contato com Balé, antes de ingressar no curso, são recebidos com abordagens que valorizam suas experiências anteriores ao que está sendo proposto na disciplina:

Eu tenho uma experiência super linda com um aluno meu, capoeirista. Ele é da primeira turma, um rapaz negro, morador de um bairro bem pobre. E chegou todo armado, ‘o que a negritude tem a ver com o balé? Eu sou da senzala. O que a capoeira tem a ver com o balé?’ Eu disse ‘vamos fazer o seguinte, vamos pesquisar?’ Eu disse a ele, ‘vai, ginga’... e aí ele começou a gingar. Eu levantei o tronco, comecei a fazer um passo de valsa e depois voltava para a ginga. Eu disse, ‘olha o que você está fazendo, eu estou fazendo, você faz na ginga, eu faço no passo de valsa’. E aí pedi para ele fazer um movimento de golpe com a perna, e ele fez. Eu disse ‘isso que você fez, pra mim, é um *developpé*, para você, na luta, é um golpe’. Fui mostrando para ele e para a turma, que existiam proximidades entre os movimentos. No final ele chegou, se virou para mim e disse ‘professora, realmente o que une a gente é o corpo. Então as nossas diferenças até que não são tão grandes assim’ (LIBD2, 2023).

Já LIED5 relata que para lidar com uma turma, que além de ser nova para ela, precisou realizar as aulas de forma remota devido a pandemia de Covid19⁴², investiu em fazer cursos sobre metodologias ativas, apostando que com essa prática as aulas seriam mais dinâmicas e incentivariam a frequência e engajamento dos alunos.

Segundo Bacich e Moran (2017) as metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação de docentes inspiradores e incorporação das possibilidades do mundo digital⁴³:

⁴² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Devido à pandemia as instituições de ensino migraram para o ensino remoto entre os anos de 2020 e 2022.

⁴³ TIME DE CONTEÚDO. **Metodologias Ativas**: características, vantagens e exemplos. O que são metodologias ativas? Florianópolis: SESI:SENAI, 2023. Disponível em: <https://blog.sesisenai.org.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Eu trabalhei a partir do corpo deles, da demanda que eles trouxeram. Eu fui uma professora que começou no ensino remoto, dei um semestre de ensino presencial e já *caí* no remoto. E pensei ‘o que eu vou fazer com esses meninos e a câmera?’ Então, para lidar com isso, na época, eu fiz vários cursos sobre metodologias ativas. Foi algo que eu aprendi no ensino remoto que eu estou levando para o meu presencial para sempre. Eu tentei engajar os alunos, eu tinha 26 alunos. E deu certo! (LIED5, 2023).

De acordo com LIND16 e LIND17 os alunos podem até não se “encantar” pelo Balé, mas devido a abordagem passam a entender que pode ser uma prática que soma com as pesquisas e demais atividades que eles estudam:

Não que eles vão se encantar, mas saem do curso com outra ideia sobre o balé, pelo menos. Isso eu acho bem legal, pelo menos perceber que a experiência daquele semestre valeu a pena. Nós recebemos muito esse tipo de depoimento ‘impressionante a diferença que fez naquela época, no meu trabalho de danças urbanas’. Sabemos que o balé tem toda uma estrutura corporal que é datada, é localizada, mas não quer dizer que não valha a pena, e, não precisa e não deve ser só esta estrutura, mas é uma forma de organização corporal. E assim os estudantes vão percebendo nele possibilidade de se encontrar em outros lugares (LIND16; LIND17, 2023).

Existe ainda o fator “surpresa”, conforme LICD3 e LIGD7; segundo eles a relação com a disciplina muda porque os discentes se surpreendem com a abordagem e a forma de ensinar Balé no contexto da Licenciatura:

Eu acho que é muito importante ter esse componente balé, quando ele é ministrado numa perspectiva pensada para uma licenciatura, porque eu escuto muitos depoimentos, inclusive oriento muitos trabalhos de TCC sobre o ensino de balé, onde pude ver falas do tipo ‘ao fazer o componente de práticas educativas em dança clássica, eu percebi como eu estava dando aula de balé de uma forma muito tradicional e que eu posso criar outras estratégias, então eu quero pesquisar sobre isso’ (LICD3, 2023).

Eu tive casos surpreendentes nos últimos semestres de alunos que tinham preconceito quanto a dança clássica, que chegaram dizendo ‘ai, credo, que que é isso? Coisa horrível, retrógrada’, e que fizeram aula comigo, amaram, e começaram a fazer dança clássica nas escolas de dança da cidade, por causa dessa ruptura de preconceito. Nessa questão da ruptura de preconceitos eu escuto bastante: ‘eu não gostava, achava horrível, mas a forma como você ensina mudou meu jeito de pensar’, porque não é a forma como ensina na escola de dança tradicional (LIGD7, 2023).

Observou-se ainda, na fala de LIID10, a proposta de conversas na ocasião de início do curso como uma possibilidade para que os discentes revelassem seus pontos de vista e, em contrapartida, se apresentassem mais abertos para as concepções do professor sobre o Balé:

A primeira coisa que eu fiz foi sentar e falar ‘gente, por que é tão sofrido fazer aula de balé? Vamos conversar?’ E aí fui trabalhando isso com eles, fui trazendo um pouco da minha visão, e eu sinto que isso mudou muito a recepção deles. Se antes eles vinham obrigados a fazer aulas de balé, e talvez hoje alguns ainda venham

obrigados, eu vejo muitos deles mais animados fazendo as aulas. Mesmo que não seja uma coisa que eles vão continuar fazendo para o resto da vida, ou que eles vão amar fazer, mas eu acho que sim, tem mudado (LIID10, 2023).

E por fim, LIJD11 e LIMD15 acreditam que, por compartilharem suas experiências relativas ao ensino de Balé, e a intersecção com técnicas somáticas, modificaram a forma como os discentes passaram a se relacionar com a disciplina⁴⁴:

A relação com a disciplina vai mudando porque eu acho que o fato de eu explicar, ‘olha, eu estava muito machucada e foi essa técnica que me curou’, e de ter um trabalho ligado ao universo da educação somática, com alinhamento postural faz com que eles vão percebendo que o balé não precisa ser essa ‘coisa que machuca’. Eles vão fazendo dentro das possibilidades deles (LIJD11, 2023).

E eu lembro que, quando eu estava dando aula de balé somático, as pessoas que fizeram falavam ‘nossa, nem pensei que eu podia fazer balé desse outro jeito’. Mas a gente percebia, no currículo velho, que alguns estudantes e algumas estudantes chegavam com resistência. Agora, como ele vai estar no quarto semestre, a gente imagina que talvez a recepção seja outra (LIMD15, 2023).

Considero a percepção sobre a recepção dos alunos à disciplina o passo fundamental para que os professores possam construir uma relação de diálogo com os discentes e pensar os caminhos que serão traçados para a atuação frente às turmas à disciplina.

Por meio das falas percebe-se o empenho dos docentes para que os discentes compreendam o estudo de Balé como um meio de conhecimento de si, creditando a sua importância para quem estuda e vai ensinar Dança. E, a partir disso, propor formas diversas problematizando seu estudo em favor da consciência crítica em relação às suas propostas enquanto pesquisa, prática e reflexão.

4.3.2 De que forma a recepção dos discentes se modifica, ou não, com o passar do curso

Esse eixo está subdividido em duas dimensões, a saber: (I) concepções de ensino, abordagens metodológicas e adequação de conteúdo e (II) as práticas de avaliação.

Essas dimensões baseiam-se em Pimenta e Anastasiou (2005, p.164) que se referem ao ensino na universidade como “um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido”.

⁴⁴ Para esta pesquisa levamos em consideração a abordagem de prática somática a partir de Soter (1998): as técnicas somáticas não se concentram apenas no bailarino, mas no indivíduo como um todo, que tem a oportunidade de se conectar com suas limitações e potencialidades, buscando expandir suas percepções e expressões, o que o capacita para a realização de várias de atividades, sendo a Dança uma delas.

4.3.2.1 Concepções de ensino, abordagens metodológicas e adequação de conteúdo

Nas declarações relacionadas a dimensão (I), concepções de ensino, abordagens metodológicas e adequação de conteúdo, pode-se perceber que os docentes valorizam e colocam em prática uma abordagem de ensino de Balé voltada para um curso de formação de professores e não para uma formação técnica de Dança e, para tanto, se empenham em adaptações, quando necessárias, a depender do corpo discente que se apresenta.

As falas que se seguem, dos cinco primeiros informantes, trazem questionamentos e revelam suas preocupações em elaborar aulas voltadas para a diversidade de corpos e demandas daqueles que ingressam nos cursos. Como os docentes podem contribuir para que seus alunos, futuros professores, saibam utilizar o Balé em suas mais diversas práticas? Como utilizar os conhecimentos práticos e teóricos de Balé em uma disciplina que não objetiva prioritariamente o aprendizado da técnica? Por que é importante experimentar o Balé no corpo? Por que é relevante entender um pouco da lógica de uma estrutura de aula mais tradicional?

Esses relatos e questionamentos apareceram como dimensões formadoras das abordagens metodológicas de LIAD1, LIGD7, LIGD8, LII10 e LIND 16:

Nós estamos num curso de formação de professores. Nós não estamos num curso técnico de dança. Aqui, para além da prática, nós temos muitos textos e livros para ler. Acho importante dizer para os que já têm muita experiência com balé que ‘aqui vocês não terão uma aula completa no modelo em que você faz no grupo onde você dança na sua academia’. A minha metodologia de ensino nessa disciplina é conversar detalhadamente, como é que nós pensamos em uma aula para criança? Como nós compreendemos a trajetória de um *battement tendu*, por exemplo, por onde ele sai? (LIAD1, 2023).

Eu trago o livro da Vaganova para os alunos, mas ele é um livro muito especializado. Então eu passo para eles mais os primeiros capítulos, que têm explicação sobre as posições de pés, posições de braço, o que é o *demi plié*, o *battement tendu*, os passos básicos. Ao mesmo tempo eu sempre reforço que, nas nossas aulas de dança clássica, os conteúdos são pensados para alunos de licenciatura em dança, não é uma aula que eu daria numa escola técnica, são alvos completamente diferentes (LIGD7, 2023).

Acho muito, muito importante, obviamente, diferenciar a técnica clássica, que é um instrumento que pode ser útil para várias formas de dança (não é a mágica do Harry Potter, não é isso), mas é capaz de auxiliar. Não serve para tudo, com toda certeza não. Então é muito importante quando a gente compreende por que a dança clássica foi trabalhada e por que essa técnica foi usada para os bailados [...] aí tem uma questão estética que não tem nada a ver com a aula da técnica clássica, no curso de licenciatura (LIGD8, 2023).

Eu acho que o principal ponto é o meu modo de entender a dança clássica dentro da universidade. Eu procuro fazer com que eles sintam e experimentem e entendam o

porquê que se faz aquele passo daquele jeito e de onde veio aquilo que eles estão fazendo. Não é chegar em sala de aula e passar um monte de passos de balé clássico e eles aprenderem a executar. E sim pensar a dança clássica: por que é assim? De onde veio? O que que a gente pode fazer de diferente? Por que que o meu corpo responde de um jeito e o corpo do fulano responde de outro? (trazendo isso a partir da percepção anatômica, do conhecimento deles mesmo sobre os corpos deles) (LIID10, 2023).

A aula tem chão, barra, centro e um agradecimento final, que a gente chama de reverência. Tem uma postura respeitosa com professor. Não é para ter uma atitude de ‘cansei, vou me sentar agora depois eu volto’, no balé não, não funciona assim. A gente sabe que na universidade não é aquela aula de balé tradicional, mesmo assim, se eles querem vivenciar o balé, eles precisam entender um pouco dessa lógica de estrutura de aula. Então a gente sempre dá esse início. Até para que eles se sintam realmente fazendo uma aula de balé (LIND16, 2023).

Os depoimentos de LIBD2, LIDD4, LIFD6, LIHD9, LIID10, LIMD15 e LIND17, descrevem de que forma os professores articulam suas concepções de ensino na interseção com outras técnicas, metodologias e conhecimentos.

Os docentes relataram que organizam suas abordagens a partir da observação atenta à pouca experiência pregressa de Balé de grande parte do corpo discente e por isso dão importância, reconhecem e compreendem que é preciso haver, em um primeiro momento, uma estruturação desses corpos para somente depois propor os movimentos e exercícios específicos de Balé.

São concepções que se inspiram e se estruturam em investigações sobre anatomia e cinesiologia, no trabalho de outros professores e métodos que promovem estudos de ritmo, no uso de objetos auxiliares tais como bolas, bastões de bambu e rolos de espuma na busca de ativar o sistema proprioceptivo dos movimentos.

E ainda há um dado que aparece com bastante frequência o uso do “deitar-se no chão” antes de propor os passos de Balé que são todos realizados na vertical. Considerado pelos professores como parceiro fundamental para as aulas iniciais, o trabalho de “deitar-se no chão” facilita o “reconhecimento do corpo pelo aluno” porque eles têm a possibilidade de, gradativamente, perceber movimentos e estabilização de partes do corpo dentro de seus limites individuais.

No caso de LIBD2, o trabalho de estruturação do corpo se inicia com o uso de objetos auxiliares. Apenas depois disso ela começa a preparar os alunos para o aprendizado de passos e poses de Balé e, para isso, se “inspira nos ensinamentos do professor Flávio Sampaio”⁴⁵:

Na primeira disciplina eu vou trabalhar a estruturação, então o meu foco é a postura, é a estruturação de como se colocar em pé para dançar o balé. Então eu vou trabalhar essa ideia da perpendicularidade vou pensar essa ideia do *en dehors*. Eu vou fazendo isso com exercícios de sensibilização. Eu uso muito chão, eu uso bolinha, eu uso bambu, os flutuadores de piscina [que a gente chama de macarrão], para ir soltando as tensões, para mobilização das articulações. E à medida que eu vou trabalhando essa estruturação, vou indo para os vetores e para a estruturação, muito inspirada nos ensinamentos do Flávio Sampaio. Depois eu vou testando isso na barra, e a gente faz aquele trabalho de iniciação na barra: como é que se constrói um *plié*? Que musculaturas eu vou ativar? E nesse primeiro ano, eu só trabalho barra (LIBD2, 2023).

Nas falas de LIDD4, LIND17 e LIHD9 o trabalho de estruturação do corpo passa pela “questão cinesiológica e anatômica”, tem a Educação Somática como parceira, o aconselhamento de não uso de sapatilha nos primeiros momentos e o aprendizado de diferenciar os ritmos para finalmente começar a introduzir passos de Balé propriamente ditos:

A gente tem uma aula inicial, o reconhecimento de si, que seria [dar atenção] a questão cinesiológica anatômica. Eu começo com essa preparação no chão. A gente começa deitada pensando nesse lugar de estabilização do ombro, da bacia; um alongamento muito sutil, dentro dos limites de cada um. Depois a gente levanta e vai para a barra. Na barra, a gente sempre começa de frente para a barra, descalços. Durante os dois primeiros meses a gente faz aula descalço, no terceiro mês, a gente coloca a sapatilha, mas eu deixo livre: se os alunos não quiserem usar sapatilha não usam. Mas, na maioria das vezes, eles usam. Fazemos *pliés, tendus, ronds, fondus, devellopés*. Aí eu vou para o centro. Outro aspecto que eu trabalho também é o ritmo. Eles não conhecem o compasso binário, ternário... Depois eu fico de lado para a barra e depois eles vão para o centro. Geralmente, no final a gente sempre termina com aquele lugar da reverência. É uma prática que eu gosto, mas eu sempre finalizo a aula fazendo um grande círculo e perguntando: como é que foi a aula para vocês? (LIDD4, 2023).

Eles passam praticamente um mês no chão para entender relação de postura, de movimentos de coluna, de localização de pescoço, de percepção do ísquio, da rotação externa e flexão de pé, de que pé é feito de movimentos de dedo, tornozelo... também tem exercícios de rítmica (batida de palma na música de diferentes

⁴⁵ Flávio Sampaio acumula 48 anos de experiências no palco e 34 anos no ensino da Dança. Atuou como *maitre* de *Ballet* do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, professor da Escola do Ballet Bolshoi no Brasil, professor do Curso de Dança da UniverCidade (RJ), coordenador do Curso de Dança da Universidade Gama Filho, coordenador do Curso Técnico em Dança do Ceará e diretor do Colégio de Dança do Ceará. É autor de livros sobre o ensino da Dança Clássica, como “Ballet Essencial” e “balé Passo a Passo” (citados nessa pesquisa). É também consultor artístico do Ministério da Cultura da República de Cabo Verde, para a implantação do Ballet Nacional de Cabo Verde, e idealizador do “Projeto dançar Paracuru”, que reúne a Escola de Dança de Paracuru, a Mostra Paracuru de Dança e a Paracuru Companhia de Dança. FLÁVIO SAMPAIO. In: Companhia de Dança de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://spcd.com.br/en/verbete/flavio-sampaio/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

andamentos), e alguns exercícios para eles perceberem a importância dos braços, sustentação do cotovelo, a relação entre ombro, cotovelo e punho (pra mim, é uma das coisas mais difíceis de ensinar no balé: os braços). Depois vou chegando até eles ficarem em pé, no centro, ainda sem barra, para eles entenderem equilíbrio, rotação externa, primeira posição e segunda posição [de pés], para depois irem para a barra. E aí começo a introduzir os movimentos [passos de balé], na sequência da barra: *plié, battement tendu, battement jeté...* trazendo as qualidades de movimento. Eu gosto de falar e explicar bastante, então chego no final da barra, mas tenho dificuldades de chegar no centro. No centro proponho mais *pliés, port de bras*, uma sustentação de perna, diagonais com coordenação de saltos, uma preparação de giros para *deboulé*, isso é o máximo onde eu consigo chegar com eles (LIND17, 2023).

Para os iniciantes propus um curso básico, com uma metodologia que utilizava muito a educação somática. A gente usou muito chão, fiquei com eles muito tempo no chão. Depois o cuidado para a chegada na barra. Eu acho que eu não cheguei até aquela tradição da aula completa. Depois a primeira turma (dos mais avançados) dava aula para a segunda. E tinha uma ideia de chegar a ter processos criativos para dançar a partir da linguagem do clássico, mas isso eu não consegui, não deu tempo. Então eu consigo dizer que eu fui organizar o corpo, estruturar a organização corporal dos iniciantes: tinha alinhamento, talvez assim, sem a pressa de chegar em todos os fundamentos da barra e do centro, numa abordagem de ter uma experiência de organizar o corpo deles para os princípios do balé (LIHD9, 2023).

Já nos depoimentos de LIFD6 e LIID10 pode-se constatar concepções de ensino que incorporam como ferramentas auxiliares outras técnicas e métodos de estudo de Dança e processos que envolvem o movimento, como a Análise Funcional do Movimento e o PBT.

O PBT – *Progressing Ballet Technique* – é um programa inovador de condicionamento e fortalecimento do corpo que foi projetado por Marie Walton-Mahon para aprimorar a técnica dos alunos, concentrando-se no treinamento da memória muscular necessária em cada exercício em todas as formas de Dança⁴⁶.

A Análise Funcional do Movimento é uma abordagem que busca compreender os mecanismos e processos envolvidos no comportamento motor por meio do estudo das estruturas e dos movimentos ósseos e articulares do corpo humano, além do estudo do sistema muscular, suas características e funções, das especificidades do movimento dançado e abordagens somáticas com vistas à consciência corporal e a qualidade do gesto em seus aspectos funcionais e expressivos⁴⁷:

Eu trabalho muito próximo de análise funcional do movimento, que é outra disciplina que eu dou também. Então, por exemplo, vamos aprender o braço, então a primeira coisa que a gente vai fazer é trabalhar no chão com bola para tentar perceber o funcionamento e agenciamento da escápula, o caminho do movimento. Depois a gente vai para a barra: organiza, forma dupla, toca no outro, se corrige, entende como movimento acontece, e agrega esse conhecimento ao que a gente

⁴⁶ PBT. **Progressing ballet technique**. Disponível em: <https://www.pbt.dance/en/about>. Acesso em: 23 jul. 2023.

⁴⁷ As informações sobre Análise Funcional do Movimento foram obtidas no ementário do curso onde a docente atua como professora da disciplina.

já esteja desenvolvendo. Em aspectos teóricos mais pontuais, a gente vai falar sobre métodos e escolas, sobre diferentes contextos de balé: porque é ou não é elitista, e que discursos escolher reverberar. A gente vai falar um pouquinho sobre o balé de repertório, como que ele vem para cá e o que que a gente está fazendo ainda hoje. Vamos trabalhar algum tipo de composição artística, que depende muito do andamento da turma (LIFD6, 2023).

Num primeiro momento eu trabalho com PBT, para acordar o corpo deles e para trazer essa musculatura ativa para o balé. Eu costumo trabalhar no chão com eles: fazer aula de chão e trazer alguns exercícios de consciência corporal (também no chão) para ir depois introduzir elementos da dança clássica na barra, no centro, diagonal e tudo mais, principalmente por essa característica de que pouquíssimos deles têm referência do balé então, tentando evitar lesões, eu prefiro trazer um pouco dessas referências no chão, para depois quando eles ficarem de pé, terem mais essa consciência nas aulas práticas. Só no último balé que eu começo a aula numa estrutura um pouco mais tradicional, porque eles já têm essa base (LIID10, 2023).

O relato de LIMD15 também traz o elemento “reconhecimento de si”, que antecede o estudo de Balé propriamente dito, mas “não necessariamente um reconhecimento estritamente corporal” e sim um “reconhecimento de saberes” através da investigação “que parte do verbo para chegar aos códigos [do balé]”. Isso, aliado a elementos concretos que podem auxiliar a compreensão do que vai ser proposto nesses códigos que serão estudados:

Geralmente a aula começa com uma sensibilização ou alguma proposta no sentido do que eu chamo de reconhecer, mas eu posso também começar dependendo do eu quiser alcançar, não com um reconhecimento corporal, mas reconhecimento de saberes, por exemplo, porque eu trabalho muito a partir da construção do código. Então, tem uma questão de reconhecimento corporal e, antes da ida para a barra, tem uma questão de chegada ao código, que é por investigação. E a investigação parte do verbo. Então eu vou para os verbos básicos do balé para, a partir disso, começar a complexificar: se eu juntar dobrar com estender aonde que eu vou chegar? E a gente vai construindo a barra a partir disso. Daí tem o momento de barra, tem um momento de centro e, pelo menos uma vez por semana, tem um momento de criação: o que eu faço com esse código que eu estou aprendendo? Trago elementos concretos que podem ajudar nos estudos. Eu tenho o meu esqueleto, que se chama Laban, e levo para sala de aula, para a gente tocar e mexer nos ossos. Bolinhas. Fios. Proponho que amarrarem fiozinhos no ísquio, o até o calcanhar para ver [concretamente] essa linha. Então quando vamos fazer aula de barra, dependendo de como movemos o quadril, por exemplo, o fio vai vir mais para frente ou mais para fora... Então eu tento trazer coisas concretas que ajudem a visualizar o corpo em movimento. Acho que isso é muito Piaget [risos] (LIMD15, 2023).

Outros seis docentes, LIBD2, LICD3, LIED5, LIFD6, LIJD11 e LIKD12, revelam o empenho em interseccionar o estudo de Balé com outras técnicas e disciplinas dentro dos próprios cursos onde atuam, o convite a participação ativa dos discentes nas correções de movimentos, a diversificação dos conteúdos, o estudo de metodologias “mais questionadoras” e “menos tradicionais” e a colaboração de outros professores e métodos.

LIBD2 e LIFD6 falam sobre a participação ativa dos discentes nas correções de movimentos dos próprios colegas a partir dos conteúdos que esses alunos aprenderam no curso:

Quando acontece de um aluno não estar conseguindo executar um passo, por exemplo, eu não vou interferir, eu chamo turma: gente, olha o que é que está acontecendo aqui? Vejam o que a gente estudou sobre a organização do corpo, com olho de professor, o que que está acontecendo com o nosso colega que a gente pode ajudar? Aí eles vão localizando as fragilidades e eles mesmo vão se corrigir sob a minha supervisão. E tem um desdobramento disso: eles já sabem o que que eles estão fazendo errado, eu nem consigo e nem preciso chegar neles, porque eles se auto-organizam, isso é ótimo (LIBD2, 2023).

A gente faz muita correção coletiva: eu dei um exercício e aí, fulano, está caindo para os mindinhos. Turma, o que está acontecendo? O que que a gente pode fazer? Quem é que pode corrigir a colega? Isso serve para que a colega possa entender qual que é a questão dela, mas também para que a gente possa testar as nossas hipóteses como professores e para que eles aprendam, em alguma medida, se corrigirem (LIFD6, 2023).

LICD3 e LIED5 aliam movimentos convencionais do Balé lançando mão de “metodologias mais questionadoras” e também focam no ensino e execução de outras modalidades de Dança, destacando a aplicabilidade do que está sendo estudado para os futuros professores de Dança nas escolas e na prevenção de lesões:

Eu uso muito uma metodologia mais questionadora, uma metodologia mais problematizadora. Eu lançava questões: hoje a gente estudou na barra, por exemplo, o *glissade* de primeira para segunda posição. Saindo da primeira posição e voltando para a primeira posição. A gente usou esse movimento deslizado. Agora a gente vai ter um momento de criação na aula, pensando que vocês vão dar aula para crianças e elas vão explorar esse *glissade*, elas vão sair um pouco do tronco ereto, do braço na primeira posição, ou na segunda, ou na cintura, e a gente vai criar outros modos de dançar esse *glissade*, com outras músicas que não sejam músicas só do repertório de balé clássico. Eu dizia para eles: na escola vocês não vão trabalhar só com balé, vão dar aula de dança, mas a gente pode dar uma aula de balé numa escola pública, para que crianças e jovens possam ter uma noção dessa técnica (LICD3, 2023).

Eu gosto muito de metodologias ativas, algo que eu fui buscar também por ter que dar aula no ensino remoto. Passei alguns textos sobre vetores, o corpo negro no balé e a partir deles fui construindo o conteúdo junto com a turma. Mas posso dizer que minha preocupação estava muito voltada para eles não se lesionarem, porque eu sou uma pessoa com muita lesão, não só do balé, mas de muitas outras práticas em dança, que exigiam um *en dehors*, que eu não tenho. Eu tive uma lesão que me fez parar de dançar por oito anos. Então eu pensei que queria que abordar na disciplina formas de evitar lesões como as que eu tive [...] eu posso dizer como não se machucar nessa execução, e, se eles tiverem interesse, ao sair da universidade, de fazer aula em outro lugar terão aprendido isso (LIED5, 2023).

LIJD11 trabalha uma “sequência convencional de balé”, porém, antes disso, começa por abordar questões anatômicas auxiliada pelo trabalho com objetos a partir dos ensinamentos da professora Zélia Monteiro⁴⁸:

Nas minhas aulas a barra é mais longa, porque eu pego o primeiro semestre de balé. São 2 horas de aula, são aulas longas. Então eu fico na barra pelo menos 1 hora, chegando a 1h15 às vezes. Eu trabalho muito com questões anatômicas e com objetos (esse trabalho de objetos vem da Zélia Monteiro). Eu uso bolinha, todos os alunos têm 2 bolinhas de tênis e uma *TheraBand* [faixa elástica usada em fisioterapia]. A gente trabalha vários exercícios de alinhamento, fazemos um estudo de como se faz um *elevé* ou acionamento de determinados músculos. Então, o começo é mais lentinho, no começo do semestre é sempre de frente para barra, a gente vira lateralmente só depois que eles estão pouquinho mais organizados, que eles têm um pouco mais de sustentação do *en dehors*. Mas depois eu faço sequência tradicional de balé, um primeiro exercício mais voltado para o alongamento, aí depois vai para *demi-plié*, *grand plié*, *tendu*, *jeté*, vai seguindo assim... No início eu não dou *develloppé*, só no final do semestre, mas dou *grand battement* e *ronds* antes de sair da barra. E geralmente faço algum exercício de trabalhar mais *en dehors* (que também vem da Zélia). E aí fazemos os alongamentos na barra e vamos para o centro, que sempre começa com adágio. O adágio eu proponho bastante, porque os alunos que nunca fizeram balé adoram os adágios. Não peço perna muito alta, claro, mas o aluno que já faz quem tem perna alta levanta, se não tem, não levanta a perna tão alto. Eu trabalho braços, respiração conectada... Então eles se sentem empoderados, porque é um movimento lento, dá tempo de pensar, de respirar. Gosto de trabalhar as direções do corpo no espaço, os arabesques... Aí geralmente no centro, depois do adágio, eu dou um *tendu*, pequenos saltos e as diagonais. E com muita calma, vou introduzindo o giro (LIJD11, 2023).

LIKD12 não realiza uma abordagem de “aula de balé convencional” por entender que seria “uma prática excludente” diante do perfil do corpo discente do curso onde atua. Em vez disso ela aposta em convidar professores que trabalhem com Balé em interseção com outras práticas de Dança e em abordar conteúdos diversificados sobre o Balé:

Eu não dou aquela aula de balé tradicional, porque eu acho que machuca, exclui, e valendo nota é complicado. Chamo professores para contribuir. Recentemente teve aula de samba e balé, por exemplo, o pessoal adorou. A disciplina é prática, mas ela não é aquele sistema que a gente conhece de fazer uma aula de dança. Um dia eu falo dos *8 pontos da Vaganova*, para nortear princípio do espaço, outro dia eu falo do peso da bacia, do recorde vertical, de empurrar o chão, do atrito, e a gente faz uns *tendus* ou a gente faz uma barra *à terre*, falamos sobre os nomes dos passos

⁴⁸ Bailarina, professora e coreógrafa, fundamenta seu trabalho de ensino da Dança na percepção do corpo como principal processo para aquisição da técnica. Na base de sua pesquisa criativa e pedagógica está o pensamento de Klauss Vianna, com quem trabalhou por oito anos; e a escola clássica italiana, que estudou com Maria Melô, de quem foi assistente por mais de dez anos. Dirige o Núcleo de Improvisação desde 2003. É professora no Curso de Comunicação das Artes do Corpo - PUC/SP e dá aulas regulares de Dança Clássica na Sala Crisantempo. Criou em 2011 O Centro de Estudos do Balé, a fim de aprimorar o trabalho sobre sua metodologia de ensino desta técnica junto a um grupo de professores assistentes. ZÉLIA MONTEIRO. In: [S.l.]: Portal Mud: Laboratório da Dança, [20-]. Disponível em: <https://portalmud.com.br/lab/professor/bale-classico/zelia-monteiro>. Acesso em: 15 set. 2023.

a cada aula eu dou um conteúdo. Então é uma disciplina teórico-prática e tem muita conversa também (LIKD12, 2023).

Por outro lado, os depoimentos de duas docentes, LILD13 e LILD14, que estão à frente de turmas com alunos mais experientes, trazem falas sobre proporcionar uma vivência “mais dançante” ou “mais desafiadora” para os que já possuem uma base de Balé Clássico pregressa ou adquirida dentro do próprio curso.

LILD13 relata que busca uma abordagem que incentiva a autonomia e, também, como relaciona o Balé com outras áreas de conhecimento como, por exemplo, aspectos do *GDS* e do *Gyrotonic/ Gyrokinesis*⁴⁹ e da Neurolinguística.

O *GDS* é um método que atua na prevenção, no tratamento e na manutenção da boa organização corporal. Trata-se de uma leitura precisa do gesto, da postura e das formas do corpo. Foi criado nos anos 60 pela fisioterapeuta e osteopata belga Godelieve Denys-Struyf⁵⁰.

O *Gyrotonic/ Gyrokinesis* são dois sistemas de exercícios criados por Juliu Horvath, húngaro nascido na Romênia, que empregam movimentos encontrados na natação, ioga, ginástica e tai chi chuan, usando um equipamento especializado desenvolvido por Horvath.

A Neurolinguística é a ciência que estuda os mecanismos neurais e fisiológicos associados à aquisição, compreensão e produção da linguagem⁵¹.

Nas palavras da docente, esses conhecimentos são somados a outros campos de saber para que os alunos conquistem um “corpo mais ativo, presente e autônomo”:

Meu trabalho é sobre autonomia. Minhas aulas acontecem num estágio do curso em que se deve entrar num lugar um pouco mais ativo do corpo, do conhecimento do seu estado bípede, de relação com a gravidade. Eu trago muito, imagens do *GDS*, *Gyrotonic*, *Gyrokinesis*. Há um tempo eu li sobre padrões de neurolinguística de aprendizagem, então eu tento observar na turma e ver como cada um apreende o conteúdo. E aí eu vou tentando perceber: um é mais pelo toque, outro é mais pela fala, outro é mais por imagem etc. Também é interessante ter entendimento de geometria, geografia (para você saber, norte, sul, leste, oeste e, conseqüentemente, saber direções frente, lado, atrás, o que é *en Croix!*). Eu faço muitas relações com o corpo geométrico, lógico, tanto na construção rítmica da aula, que a princípio começa um pouco mais calma, mas ela ganha o acelerar ao longo do meu curso, que não é um acelerar gratuito. É um acelerar porque exige do aluno estar no momento presente, exige outros tónus musculares e outras qualidades de dinâmica. Eu penso um pouco assim, porque é para mim ganha um propósito de vida, de ser encarnado nesse planeta. Então eu acho que o balé clássico ele te traz um lugar desse *grounding*, de estar encarnado, do corpo físico (LILD13, 2023).

⁴⁹ GYROTONIC/GYROKINESIS. The Gyrotonic and Gyrokinesis methods. Dingmans Ct: Gyrotonic Sales Corp, 2023. Disponível em: <https://www.gyrotonic.com/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

⁵⁰ GDS. Curso São Paulo. Godelieve Denys-struyf: cadeias musculares. São Paulo: GDS, 2023. Disponível em: <https://www.cursogds.com.br/metodo-gds/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

⁵¹ NEUROLINGUÍSTICA. In: Priberam dicionário. [S.l.]: Priberam Informática, S.A., 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/neurolinguistica>. Acesso em: 15 set. 2023.

Por sua vez, LILD14, que também está à frente de turmas mais experientes, relata que sua abordagem, além de proporcionar uma vivência “mais dançante, privilegiando os exercícios de centro”, procura incentivar dinâmicas onde os alunos colaborem uns com os outros a partir de seus próprios conhecimentos para que ela não esteja sempre no protagonismo, na “autoridade única que transmite conhecimento” durante as aulas:

Aqui na instituição temos 3 níveis de balé. A gente está em diálogo com o balé 1 e depois virá o balé avançado. Eu estou à frente dessa parte que fica entre os dois, então quando os alunos chegam para mim, eles já têm uma base técnica, uma ampla consciência acerca da técnica, e eles estão prontos para fluir numa aula um pouco mais tradicional. Eu, por escolha, não proponho mais aulas de chão, embora acredite que isso deva ser trabalhado para sempre. Mas nessa fase penso que o estar em pé é mais importante. Eu privilegio os exercícios de centro, porque é um momento importante colocá-los no espaço e nos movimentos. A gente começa a trabalhar combinações de passos, colocar o corpo no espaço, deslocamentos. Centro diagonais ganham um certo protagonismo. A ideia é proporcionar essa vivência mesmo, até para os que nunca fizeram balé antes da graduação. E eu aproveito muito o conhecimento de cada um. A gente faz muitos exercícios de dupla, de percepção do outro. E, cada vez mais, eu tenho me tirado desse lugar da única figura que a durante a aula toda passa o conhecimento. Tenho feito cada vez mais exercícios onde eles colaborem uns com os outros, se corrijam, percebam o que pode ser feito melhor. Proponho muitos exercícios em que eles se dividem em dois grupos, um olha o outro e faz correções, apontamentos (LILD14, 2023).

Diante dos depoimentos obtidos com as entrevistas e tendo como princípios organizacionais os descritos nas atribuições de Pimenta e Anastasiou (2005) sobre as funções universitárias, “cuja finalidade é o permanente exercício da crítica”, pode-se constatar que as concepções de ensino dos professores diferem das do ensino tradicional e tecnicista do Balé Clássico e “se sustentam na pesquisa mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento” (Pimenta, Anastasiou, 2005, p. 162).

Isso fica evidente nos relatos dos docentes, quanto às suas condutas descritas sobre o ensino de Balé Clássico nos cursos em questão, pois percebe-se que dominam os conteúdos que compõem o ensino tradicional e tecnicista do Balé, mas absolutamente nenhum faz uso exclusivo dessa abordagem, mesmo diante de alunos que têm experiência pregressa com o Balé ou adquirem conhecimentos sobre a disciplina nos próprios cursos.

4.3.2.2 Práticas de avaliação

O tema avaliação se apresentou como um aspecto importante a ser observado, uma vez que se relaciona diretamente com as práticas e a autonomia dos professores em relação às suas concepções pedagógicas.

De maneira consensual, porém, com variedade de enfoques, os professores relataram que suas práticas de avaliação são menos voltadas para metodologias tradicionais e tecnicistas.

No lugar de provas nas quais há uma banca ou em que eles próprios avaliam o desempenho de execução de passos dos alunos, as avaliações são mais voltadas para a pesquisa, desenvolvimento de competências e construção de conhecimentos necessários a formação de professores de Dança.

Nesse sentido, trabalham com abordagens que envolvem a intercessão do estudo de Balé com outras disciplinas, o estímulo à criatividade e à obtenção de competências e habilidades essenciais para a prática docente, procurando por meio das avaliações proporcionar aos alunos a chance de experimentar o ensino da Dança e de atividades que trazem em si o estudo do movimento usando as especificidades do Balé.

As propostas variam. Os professores relatam que praticam mais de um formato de avaliação com uma mesma turma: trabalhos práticos, teóricos, de construção de planos de aula, seminários, avaliações realizadas no decorrer do curso ou a cada aula, diários de bordo, propostas de autoavaliação, investigações nas quais há interseção do Balé com outros campos de conhecimento, criações artísticas de solos ou grupos a partir do que foi estudado no semestre. E há ainda os que não pré-concebem suas avaliações e o fazem a partir de como percebem cada turma.

Sendo assim, nesta seção os depoimentos foram agrupados por assunto, ou seja, um docente aparecerá mais de uma vez a depender da variedade de estratégias que utiliza nas suas avaliações.

Quatro docentes, LIAD1, LIBD2, LIFD6 e LIMD15, relatam propor, como uma parte da avaliação, um trabalho prático, mas que também abrange a teoria; são atividades voltadas para a construção de exercícios de Balé Clássico, planos de aula e práticas de regência que incluem a aplicação da terminologia, a atenção à musicalidade e o enfoque na prevenção de lesões.

LIAD1 propõe que os alunos trabalhem em grupo criando uma sequência de passos de Balé com atenção voltada para a musicalidade e à prevenção de lesões:

Eles escolhem algum elemento, que foi trabalhado na sala de aula. Por exemplo, ‘preciso ver uma sequência que seja *plié, grand plié, souplesse, battement tendu e cambré*’. Faço vários blocos de sequências variadas. Não é uma prova individual eu faço grupos. Se eu tiver, por exemplo, uma sequência de 6 passos, tenho um grupo de 6 alunos, cada um é responsável por me explicar a trajetória de um determinado movimento. E, inclusive me dizer: o que nós precisamos mais observar, para que esse aluno não se machuque, para que esse aluno tome consciência. Também avalio como é que eles usam essa sequência na música. Eu os faço ouvirem as músicas e converso com eles, que cada música é específica para uma sequência, para um tipo de trabalho, porque isso também, inclusive, implica no resultado muscular. LIAD1

LIFD6 trabalha de forma parecida, com a criação de sequências de exercícios, mas com outros desafios, como, por exemplo, executar um passo a partir da indicação da terminologia e do tempo musical:

Tem uma atividade que é montar um exercício de balé que seja minimamente lógico, que caiba na música que você [o aluno] escolheu. E tem uma outra avaliação, que é a partir da indicação tanto do passo quanto da indicação do tempo, acertar a execução na música, ou ainda tentar reconhecer uma leitura a partir da nomenclatura. Normalmente eu amparo as minhas avaliações nesse lugar, como você reconhece a nomenclatura? Como você arranja esse acervo em possibilidades criativas (ainda que curtinhas)? E como que você experiencia isso no seu corpo, não, claro, indo atrás de um padrão, de um perfil de rendimento, mas sim de um mínimo envolvimento e entendimento daquela técnica do no corpo, considerando também que o nosso perfil de alunado não é um perfil de grandes vivências em dança (LIFD6, 2023).

LIBD2 entende a avaliação como uma oportunidade de entender no corpo o que é ser professor, por isso investe em dinâmicas onde o aluno construa, mostre e fale sobre o exercício que vai apresentar na avaliação:

As minhas avaliações abrangem teoria e prática. O aluno tem que falar e mostrar [um exercício]. Eu digo aos meus alunos, você vai no médico, você vai para um cirurgião sabendo que ele nunca cortou uma pessoa, que ele nunca pegou no bisturi e nunca fez nada prático sobre aquele conhecimento? Não, né? Então, se você quer ser professor de dança, você tem que ter esse conhecimento no seu corpo. Porque existe um conhecimento que é cognitivo, mas tem um conhecimento que tem que passar pelo corpo. E se você não passar por isso. Você não vai dar conta de ser professor (LIBD2, 2023).

Considero que criar uma sequência de aula ou uma coreografia são dois movimentos importantes para compreender como que aquele estudante está enxergando aquela *língua*, que construções ele consegue fazer com aquilo que ele estudou. E sempre que eu passo a sequência da barra, por exemplo, não necessariamente precisa ser com uma música clássica, o que também aponta para: ‘o que outra musicalidade provoca na sua expressividade? Eu não trabalho só com música clássica, uso muita música brasileira. E tem momentos que a gente faz uma construção toda de barra e centro sem música clássica. Eu me lembro que um dia uma aluna trouxe para uma

avaliação uma sequência com um samba da Alcione, não lembro qual era o movimento que ela criou, mas ela trouxe um samba (LIMD15, 2023).

Quatro docentes, LICD3, LIHD9, LIND16 e LIND17, relataram propostas igualmente práticas nas quais, além da construção de exercícios, incentivam os discentes a exercícios de regência nos quais dão aula uns para os outros, observando as implicações anatômicas e cinesiológicas dos movimentos e usam o recurso do diário de campo e das práticas de observação.

LICD3 descreve que a avaliação, apesar de prática, está focada na oportunidade de dar um *feedback* para a turma sobre os passos e terminologia aprendidos no semestre mais direcionado à forma de ensiná-los do que na qualidade técnica de execução de movimentos:

Nessas avaliações eu dividia a turma, vamos dizer, em 3 grupos: cada grupo ficava com uma parte da estrutura de aula, e eles ministravam a aula para eles mesmos. Era a culminância do que a gente já tinha trabalhado nos corpos deles. Eles já tinham reconhecido. A gente já tinha estudado a nomenclatura. E como é um curso de licenciatura a ênfase era discutir o ensino. Como é que se dá esse ensino? Era uma forma também de eu dar um *feedback* para eles sobre isso, nessas avaliações (LICD3, 2023).

O diário de campo, ou diário de bordo, é uma das estratégias de LIHD9. Segundo Falkembach (1987), o diário consiste num instrumento de anotações, um caderno, com espaço suficiente para registros, comentários e reflexões para uso individual do investigador no seu cotidiano. Uma das finalidades dessa prática é incentivar a produção textual a partir da observação atenta e subjetiva dos acontecimentos:

A gente trabalhava muito com o diário de campo e na esfera da prática também. Daí eu lembro que para a turma mais adiantada a avaliação era a partir das aulas que eles deram para a outra turma. Eu fiquei nessa postura de avaliar e depois, conversar. Essa aula era realizada por duplas, então cada dupla dava uma aula, ou parte de uma aula, para a outra turma. Resumindo foram quase três meses de aulas práticas para as turmas separadas, e depois a gente juntou, e os da turma mais avançada davam as aulas para os alunos da turma de básico. Não era mais eu, era a turma. Então eu diria que era diário de campo individual e essa aula didática (LIHD9, 2023).

Uma das estratégias de avaliação de LIND16 e LIND17 é a prática de observação. Nos cursos de Licenciatura em Dança esta é uma opção que compõe a carga horária dos componentes curriculares de disciplinas práticas. Se constitui em observar aulas e atividades de outros professores e, às vezes, em outras instituições de ensino. É um exercício que estimula a curiosidade, o exercício de empatia e análise sendo uma oportunidade para alunos e professores se envolverem colaborativamente na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação, discussão e reflexão sobre as práticas de ensino:

A gente trabalha mais com apresentação de exercício. Por exemplo: eles fazem um trabalho teórico sobre o *tendu*, e dão toda a explicação anatômica, biomecânica, cinesiológica. Depois, eles fazem a prática do *tendu*, nessa abordagem mais voltada para a ação de ministrar aula. E tem um terceiro trabalho, que são as observações, em que eles vão para espaços fora da universidade para assistir outras pessoas dando aula de balé. A gente cria um roteiro para que eles observem o espaço da escola, o tempo de duração de aula, a postura do professor/professora em relação aos alunos, a percepção deles em relação aos alunos em sala, se eles conseguem perceber o nível da aula em relação à idade dos alunos etc. Quando eles retornam, a gente faz um grande debate (LIND16; LIND17, 2023).

Ainda numa abordagem prática, seis docentes, LIED5, LIID10, LIJD11, LIKD12, LILD13 e LILD14, propõem um segmento da avaliação de alunos voltado para criações artísticas a partir do que foi estudado no curso.

Para LIED5 essa é uma oportunidade de pesquisarem não somente os passos, mas também enredos e questões sociais relativas ao que está sendo pesquisado em relação ao Balé:

Eu apresentei alguns balés de repertório: Dom Quixote, Giselle, Lago dos Cisnes, Pássaro de Fogo... Pedi para eles estudarem os enredos, os figurinos, como era a estética. Eles apresentaram seminários teóricos e a partir dos seminários eu pude falar sobre a história do balé, de Luís XIV, da entrada dos balés russos etc.; essa foi parte teórica. E, a partir daí, pedi para eles pesquisarem nesses enredos questões sociais, que eles poderiam trabalhar numa remontagem contemporânea desses balés (LIED5, 2023).

Já LIID10 diz que investe na relação do conteúdo das aulas de Balé com a composição da coreografia incentivando as pesquisas pessoais em dança dos próprios alunos:

No trabalho prático eu trago um pouco de elementos de composição coreográfica para eles criarem, unindo o que eles têm de bagagem de dança com algum elemento de dança clássica estudado no semestre (isso para que eles não tenham que reproduzir nada para mim dentro da dança clássica e sim usar o que aprenderam e fazer uma relação com suas práticas ou pesquisas, seja hip-hop, jazz etc.) (LIID10, 2023).

As propostas de LIJD11 e LIKD12 estimulam a criação de movimentos que utilizem os passos aprendidos durante o curso, inclusive dando liberdade de escolha de músicas:

Tem também um trabalho final, que eu peço para eles criarem uma coreografia em grupo (de uns 3 minutos) usando os passos aprendidos na aula. Eu falo que eles podem *pirar!* Eles podem usar as músicas que eles quiserem. Tem aluno que usa funk, tem uns grupos que começam na barra e vão para o centro depois [na criação coreográfica]. Eles fazem a maior bagunça, mas é aí eles se apropriam daquela linguagem que eles aprenderam (LIJD11, 2023).

Eu peço solo, uma criação própria, para dar total liberdade. É uma composição coreográfica, com figurino, se quiserem podem levar iluminação, tem que pensar na música... porque o balé dança com a música, então é importante pensar nas músicas

e na divisão dos tempos para a composição (talvez a única disciplina que esteja sendo bem-vindo o dançar com a música). Está sendo bem legal assim. Eles adoram, levam maquiagem e tudo (LIKD12, 2023).

A docente LILD13 entende que seu foco é que o aluno conquiste autonomia em relação ao que está sendo estudado e, por isso, propõe uma dinâmica em que os alunos tenham oportunidade de experimentar no corpo, e no presente, uma vivência do que é ser um primeiro bailarino, do que é usar essa técnica do Balé na construção de um personagem, por exemplo:

Então a gente escolhe um personagem, uma variação de um primeiro bailarino, um dos protagonistas ou antagonistas de um balé de repertório, para eles poderem sentir como se faz, porque o arabesque de uma *La Sylphide* tem um estilo diferente do arabesque de um *Dom Quixote*, que é um estilo diferente do *Lago dos Cisnes*, que é um estilo diferente de *La Bayadère*, e todos são arabesques. As aulas tentam propor essa autonomia e esse conhecimento das forças físicas e das dinâmicas desse corpo para se chegar num arabesque e que, a partir daí, você possa *brincar* com ele (LILD13, 2023).

Para LILD14 a avaliação acontece ao longo do semestre, nela são levadas em consideração a qualidade de presença e a participação em aula. Porém, há uma avaliação no final do primeiro bimestre e depois outra, ao final do semestre, que acontecem de forma progressiva. No final do primeiro bimestre a proposta é uma pesquisa e no final do semestre a apresentação do resultado dessa pesquisa em forma de criação artística:

O objetivo dessas avaliações é proporcionar ao aluno, uma prática no corpo. É uma aplicabilidade da técnica dentro de um contexto que faça sentido para ele, diante da formação que ele tem, e diante do que ele trabalha, o que ele quer construir, é como a técnica realmente pode ser um instrumento, uma ferramenta de potencialização de movimento através do desejo dele. Para isso, há duas possibilidades: uma é um estudo profundo das companhias de dança contemporânea, que têm na sua base a fluência na técnica clássica, pode estar muito claro ou não pode estar explícito ou não. O aluno escolhe uma obra contemporânea e apresenta essa obra como ela é: estuda os passos, a parte histórica, quando foi criada, quem era o coreógrafo e adapta para si essa coreografia, experimenta no corpo essa coreografia. No último é bimestre, na conclusão, ele retrabalha essa obra a partir de do que ele quer trabalhar. Ele ganha liberdade para fazer uma releitura dessa obra. E o balé vai permeando essa avaliação. No final a gente tem uma apresentação em sala ou na mostra da faculdade. É uma avaliação que pode ser em grupo. A outra possibilidade de avaliação é a mesma coisa, só que com as variações clássicas: são solos de balés de repertório, a partir de obras de repertório, para que eles também se aproximem dessas obras e estudem os grandes balés, mas percebam a atualidade deles também, e, neste caso, faz um trabalho solo (LILD14, 2023).

Na fala de três docentes, LIJD11, LIND16 e LIND17, pode-se constatar nas avaliações, também práticas, propostas de tarefas que interseccionam o Balé com outros campos de saber: Balé e Matemática, Balé e Pedagogia, Balé e História da Dança:

Tem uma avaliação, que eu trabalho a relação do balé com a matemática, porque eu saquei que eles tinham muita dificuldade de decorar na sequência de barra, principalmente. Aí eu falei, gente, vamos pensar em equação! Eu proponho equações, e eles [a partir delas] conseguem memorizar. Então proponho um trabalho que é para eles criarem sequências de balé usando a matemática. E essa é uma das avaliações (LIID11, 2023).

E teve uma outra vez que foi com a disciplina de história da dança. Eles estavam fazendo balé no mesmo período. Nesse caso, a proposta foi eles criarem algum tipo de encenação ou cena de ensino de balé e até mesmo às práticas de observação relacionando aos assuntos que eles estavam lendo na história da dança. Conseguimos com isso aliar as três disciplinas [pedagogia história da dança e laboratório de balé] num único processo de avaliação (LIND16; LIND17, 2023).

No que diz respeito a uma perspectiva mais voltada para a teoria, três docentes, LICD3, LIID10 e LIMD15, falam que propõem seminários, elaboração de planos de aula e, aqui, mais uma vez o diário de bordo aparece, porém como uma possibilidade diferente da que vimos anteriormente dentro do processo avaliativo.

A docente LICD3 se refere às suas avaliações como “não tradicionais” propondo seminários teóricos no lugar de provas de Balé onde as performances técnicas dos alunos seriam examinadas:

A gente selecionava 6 ou 8 textos, que eu achava interessantes, que eu pesquisava e disponibilizava como referência. Dividia a turma em pequenos grupos, para que todo mundo pudesse escutar o que o outro grupo leu. E nesses seminários eles iam apresentar os textos. Eles podiam apresentar em Power Point, falando, fazendo uma dramatização, em vários formatos (LICD3, 2023).

Já LIID10, que está à frente de mais de uma turma, estabelece seminários para algumas turmas e planos de aula com diferentes enfoques para outras:

Os [trabalhos] teóricos são seminários: tem seminário que é mais voltado para as metodologias de balé outros sobre história da dança da do balé. Agora, esse último, está sendo a partir do livro, *A Formação do balé Brasileiro* (de Roberto Pereira), para conhecer e pensar um pouco sobre esse bailado brasileiro, como surgiu e se desenvolveu.

[eu proponho um plano de aula que] vai depender da disciplina: tem disciplina que é plano de aula para balé infantil, tem disciplina que é plano de aula para eles mesmos [para a turma], então seria um básico, e tem planos de aula, e que seria transpor esses conhecimentos da dança clássica para educação básica: o que vocês conseguem levar para a escola disso aqui que vocês tão vendo, já que vocês não vão chegar lá e vão dar uma aula de balé clássico dentro da disciplina de artes, por exemplo? (LIID10, 2023).

Sobre a parte “escrita da avaliação” LIMD15 relata que cada aluno tem seu diário de bordo e o entrega ao final de uma determinada etapa, estipulada por ela, sendo que a docente

possui também o seu próprio diário, que é partilhado com os discentes e a auxilia na hora de avaliar cada estudante:

E, a respeito do diário: eu acho que tem a ver com o fato de eu ter sido professora de criança, eu anoto muito a respeito dos estudantes. E o diário me dá o feedback para que eu perceba que 'fulano começou assim, mas olha como ele está agora'. Eu não posso comparar uma aluna que não sabe nada de balé com uma outra que já fazia balé, mas eu posso comparar diferentes estágios de um mesmo aluno. O diário e as anotações que eu faço ajudam nisso. Eu tenho o meu diário de sensações das aulas também. Ao longo do semestre, eu vou anotando coisas, quase como parecer descritivo, não é isso, mas é quase isso. Daí eu compartilho com os estudantes as minhas anotações (LIMD15, 2023).

E por fim, LIDD4, LIGD8 e LIMD15, falam sobre avaliações que acontecem a partir de como percebem a turma. Nestes relatos as práticas não são pré-concebidas e, inclusive, podem ser elaboradas ao longo do semestre a depender da relação que estabelecem com os discentes:

É a depender da turma. Eu faço uma prova, que não é uma prova, é uma aula, e convido um professor para vir comentar, fazer uma avaliação. Quando isso acontece, geralmente são 3 notas. Eu dou uma nota que está mais ligada a questão da participação, do engajamento, outra para as produções que são solicitadas durante o semestre e uma terceira, da prova, mas não tenho uma rotina muito rígida com relação às avaliações, porque vai depender da turma (LIDD4, 2023).

As avaliações são sempre trabalhadas de acordo com cada semestre. Então eu começo o semestre dizendo que a única variação que eu gostaria que tivesse, que fosse presente, é uma autoavaliação e depois a gente vai discutindo ao longo do primeiro mês, como é que vão ser feitas as avaliações (LIGD8, 2023).

Na prática, eu peço para os estudantes construírem exercícios de barra ou elaborarem uma criação coreográfica a partir do que está sendo estudado. Essas avaliações são muito subjetivas e podem variar, a depender da turma (LIMD15, 2023).

Conforme foi possível constatar as práticas de avaliação são diversificadas, sendo que, na maioria dos casos, um docente aplica formas diversas de avaliação para uma mesma turma.

Como estratégias foram relatadas: a observação da qualidade de presença e a participação em aula ao longo do semestre; pesquisas relacionadas ao Balé, criações artísticas com construção de personagens e, em alguns casos, com liberdade de escolha de músicas que não necessariamente fazem parte do repertório do Balé Clássico; exercícios de regência com propostas de aulas nas quais os discentes têm a oportunidade de dar aula uns para os outros, incentivando a exploração das implicações anatômicas e cinesiológicas dos movimentos de Balé; criação de sequências de exercícios combinadas com a aplicação da terminologia; escrita de diário de campo como ferramenta para incentivar a produção textual, bem como a

observação atenta e subjetiva dos discentes, mas também como uma forma para o docente avaliar o processo de aprendizado e a relação dos alunos com os conteúdos abordados; seminários a partir da bibliografia sugerida para o curso; prática de observação, que permite aos alunos analisarem e absorverem os movimentos, a técnica e a expressão de bailarinos e estudantes de outras turmas dentro da própria Universidade ou de outras instituições; propostas interdisciplinares do Balé com outros campos de conhecimento, como a Matemática, a Pedagogia e a História da Dança; e por fim, avaliações que não são pré-concebidas e são elaboradas ao longo do semestre conforme a relação estabelecida entre os discentes e os conteúdos.

Em resumo, são práticas de avaliação que buscam incentivar a autonomia e proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem suas habilidades pessoais de regência, pesquisa e criação artística.

4.3.3 Saberes da Dança mobilizados para o ensino de Balé nas Licenciaturas em Dança

A investigação sobre os saberes da Dança mobilizados pelos professores para o ensino de Balé nas Licenciaturas estrutura-se a partir de Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta (2012), Soter (2016) e Tardif (2014).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005) e Tardif (2014), os professores quando ensinam mobilizam saberes que se constroem ao longo da formação profissional articulados aos saberes adquiridos em suas trajetórias pré-profissionais e de suas experiências humanas individuais.

Para Soter (2016), no que se refere especificamente a professores de Dança, para investigarmos os conhecimentos dos professores é preciso entender tanto os saberes adquiridos na formação anterior à chegada na Universidade quanto os da formação inicial e continuada, bem como os que conquistaram em paralelo a seus fazeres docentes, pois todos se somam e desempenham um papel significativo em suas práticas:

Os fios que tecem o saber docente são, de uma parte, oriundos da formação inicial e continuada em instituições de formação de professores e, de outra parte, se desenvolvem ao longo da vida dos estudantes e professores, em contextos distintos destas instituições, nas vivências destes professores antes da chegada à formação inicial, nas marcas que a escolarização deixou, na articulação do que aprendem nos cursos de formação de professores com a realidade da escola e, também, pela própria prática docente no início da atividade profissional, no contexto da escola, por meio das trocas com seus pares (Soter, 2016, p. 81).

Sendo assim, a aposta é que, por meio das histórias de vida dos participantes dessa pesquisa relacionadas ao Balé, possa-se entender as articulações que propõem entre as especificidades deste campo de conhecimento com as questões pedagógicas de uma formação em Dança. O que eles trouxeram de conhecimentos sobre o Balé e sua racionalidade técnica? O que somam com outros saberes? O que preservam do que aprenderam com seus mestres? O que descartam?

Enfim, conhecer os saberes mobilizados pelos professores implica entender como relacionam os saberes da Dança, das Ciências da Educação e os experienciais para lecionar Balé no contexto em questão.

A maioria dos entrevistados, dez professores, relatam que os saberes mobilizados se articulam inicialmente com os ensinamentos de seus mestres. Porém, esses docentes constroem suas metodologias a partir de reflexões críticas sobre como o Balé foi ensinado a eles, não se limitando a passar os conhecimentos adquiridos em suas formações técnicas e propõem abordagens que acreditam ser mais coniventes com a condução de aulas para o contexto de uma formação de professores.

No entanto, como poderá ser observado a seguir, essas construções variam.

Nos depoimentos de LIAD1, LIND16 e LIND17 aparecem temas relacionados a condução da aula que é feita de forma mais detalhada, diferente de como aprenderam, incentivando a pesquisa do movimento e a atenção para questões pedagógicas que consideram fundamentais num curso de formação de professores.

LIAD1 diz que os saberes que mobiliza partem do que aprendeu com seus professores, mas diferem no aspecto do detalhamento das aulas que ministra e na forma como olha para esse campo da formação dentro da docência:

Quando eu era apenas aluna de balé, eu não tive esse detalhamento todo que eu proponho para os meus alunos de balé, era só repetir para acertar. A diferença está na condução da própria aula. Na faculdade existe esse objetivo, de pensar a formação do docente, do aluno que está interessado em trabalhar o balé, ou o que já dança o balé e que não teve esse detalhamento no seu grupo de dança, a diferença está nesse lugar: de parar, de detalhar, de dizer: 'olha é por aqui', não basta dizer: 'contraia o bumbum, avance o calcanhar, olhe para frente', como a gente ouvia quando fez a formação técnica no passado (LIAD1, 2023).

LIND16 acredita que o que diferencia o seu fazer docente do de seus professores são as questões pedagógicas. Ela pondera que, se o objetivo da Licenciatura é a formação de professores, então o cuidado com o diálogo, com a explicação, deve ser muito observado:

Eu acho que por estar nesse meio há muito tempo, por ser professora e trabalhar na docência de formação de professores tenho muito cuidado na forma de fazer a abordagem quando ensino balé, mesmo sendo como eu sou, rigorosa e objetiva. Como falar com eles sem que se sintam agredidos? (que a gente sabe que às vezes no meio do balé não tem. A gente ama o balé, mas a gente sabe que o balé pode ter essa falha). Eu acho que esse cuidado, que eu procuro ter, vem dos conhecimentos adquiridos dessa parte pedagógica. E quando eu observo aulas de balé, às vezes até quando eu estou fazendo aula (eu ainda faço aula), tenho vontade de me meter para explicar, porque vejo que a explicação pode ser dada, mas não é dada. Ainda vejo cenas assim: ‘mas como é que você não sabe fazer? Faça!’ (LIND16, 2023).

LIND17 corrobora com a fala de LIND16 e pondera que em um curso de Licenciatura em Dança o foco de uma aula de Balé estaria mais no processo do que o resultado estético/técnico:

É a atenção ampliada e de uma observação atenta à reação dos alunos. Eu acho que numa escola [técnica] de balé, o professor quer que a turma avance tecnicamente, foca muito mais no resultado; de vez em quando dá uma pausa para explicar alguma coisa, e muitas vezes é muito mais ‘você que se vire’ ou ‘pare para perguntar depois’, essa é uma tendência de rotina muito menor do que a tendência do ‘vamos parar... vamos explicar como é que faz’, porque a dinâmica da formação do bailarino parece ser essa mesmo (LIND17, 2023).

Numa perspectiva mais crítica LIHD9, LIID10, LILD14 e LIMD15 relatam que os saberes que mobilizam se construíram a partir do que sentiram falta em suas formações e, a partir disso, como propõem práticas que envolvem a expressão artística e ações interdisciplinares.

LIHD9 traz uma reflexão importante sobre sua experiência enquanto aluna de Balé Clássico de Dança até os 19 anos tentando seguir uma carreira profissional, na qual ela revela que nunca teve um *feedback* positivo, por parte de seus professores, de saber qual era a sua potência, mas sempre o que era a sua falha. Por isso, hoje, como docente, quando olha para um bailarino/aluno numa aula, primeiro faz questão de perceber a potência dele e só depois a falha. Ela aposta em sair da “fôrma” para chegar na “forma” mobilizando três dimensões: movimento humano, técnica e expressividade:

Parecia que para ser uma boa professora eu teria primeiro que ver o que o aluno não faz. E [por isso] penso muito em unir 3 dimensões: movimento humano, técnica e expressividade, com o que eu trago da minha formação em balé. Eu sempre tive *feedback* dos meus professores, que essas 3 dimensões estavam contidas numa única forma. Essa é uma primeira angústia que eu sempre tive, quando eu dançava, nos meus papéis de balé: quando eu perguntava sobre expressividade a resposta era ‘seu *arabesque*, está lindo, sua perna está ótima’. Nunca ninguém me tocou, nem fez uma massagem ... eu só olhava e tinha uma explicação verbal para chegar no movimento. Por isso, eu procuro sair da fôrma e ir para as possíveis formas, pensando nas 3 dimensões juntas e as relações das camadas de pessoas, das diversidades, que eu

acho que a gente consegue acolher numa aula de balé, que a princípio não acolhe ou não acolhia, trazendo essa concepção do que é a sensação de dançar balé: o que eu preciso organizar para esse corpo se sentir dançando e não simplesmente chegar naquele movimento? Mobilizando esses saberes eu posso imaginar qualquer corpo dançando (LIHD9, 2023).

LIMD15 menciona três grandes saberes que se relacionam: os anatômicos/cinesiológicos, os específicos do código clássico (movimentos codificados, principais conceitos do Balé) e os saberes da criação que ela relaciona ao eixo da expressividade:

E eles aparecem no meu ensinar a partir do que eu senti falta na minha formação técnica. Às vezes eu me sentia quase como um robô dançando: ‘tem que fazer cara de paisagem, tem que levantar a perna!’. Está bem, mas que personagem é essa que eu estou dançando? Quando eu estava no ensino médio, eu fui fazer teatro porque eu sentia falta disso. Estava faltando alguma coisa ali na minha dança. Já na graduação em dança muito do que eu senti falta na formação técnica eu tive (LIMD15, 2023).

Já LIID10 investe no “tentar fazer diferente” baseada na experiência que teve enquanto discente na graduação em Dança, onde teve a oportunidade de perceber que talvez pudesse haver uma abordagem mais inclusiva que estimulasse os alunos sem experiência pregressa em Balé:

Quando eu estava na graduação, eu consegui ver de fora o modo como estava sendo ensinado o balé clássico. Eu achava que não estava funcionando. Para mim funcionava, mas porque eu já sabia os passos, tinha formação de balé clássico, fiz Royal, fiz técnica de pontas etc. Então eu não tive que aprender o passo de novo, eu já sabia e estava lá, reproduzindo o que eu já sabia, enquanto que as pessoas que não sabiam não estavam aprendendo. Eu até tentava, mas não conseguia ajudar, porque eu ainda era da graduação, não tinha experiência [como docente]. Então eu acho que isso que provocou esse *start* na minha cabeça: tentar fazer diferente (LIID10, 2023).

O depoimento de LILD14 fala sobre interdisciplinaridade e aposta na conexão com as diferentes áreas de conhecimento que são estudadas pelos discentes no decorrer do curso, que se somam e complementam o ensino de Balé nas suas aulas:

Como eu ensino dentro do ambiente acadêmico, eu digo que, com certeza, é muito diferente do que como eu aprendi. As minhas aulas de formação técnica eram aulas silenciosas, em que a fala era somente do mestre, uma prática bastante vertical. E pelo fato de estar dentro de uma de uma faculdade, com disciplinas tão complementares, posso apontar para a questão interdisciplinar, que aparece o tempo todo: as aulas de anatomia, as aulas de pilates, história da dança... isso tudo vai reverberando, vai aparecendo na minha aula e eu faço muita questão de ir tentando trazer essas conexões. Eu vou falar, por exemplo, termos do Laban para explicar algo que é do balé. São saberes que acredito serem bastante diferentes de aulas mais tradicionais (LILD14, 2023).

Já LIGD7 fala sobre o quanto valoriza os saberes adquiridos em seu curso técnico, no qual teve uma professora que abordou a distinção de conteúdos conforme as diversas idades, por exemplo, e ressalta a importância dos conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Dança que cursou:

Para dar aula na licenciatura eu mudei a minha forma lecionar, mas isso não significa que, aquele período que eu fiquei lá dando aula de dança clássica [na escola técnica da prefeitura onde eu trabalhei antes], não valeu como experiência de ensino, mas, a forma como eu dou a minha aula de dança clássica, ela é diferente agora, porque eu tive a bagagem da graduação. Então, na época que eu dei aula por três anos naquela escola, lá na minha formação técnica, eu não tinha conhecimento de anatomia de história, da dança..., mas eu tinha alguma formação de outros cursos que eu fiz... então mesmo antes da graduação eu tinha um pouco de conhecimento de didática, de metodologia de ensino adquiridos através de uma professora que me dizia, por exemplo: ‘olha, conteúdos de *babyclass* [aulas para crianças abaixo de 6 anos] são mais voltados para brincadeiras, jogos lúdicos etc., você não vai ensinar a primeira segunda posição, terceira posição para uma criança de 4 anos’. Essa professora me ensinou a diferença de conteúdo para diferentes faixas etárias, como começar a ensinar os passos na barra para uma criança, com pés na paralela, e só depois apresentar o *en dehors*, esses conhecimentos se somaram aos que obtive na graduação que eu cursei (LIGD7, 2023).

Nos depoimentos abaixo de LIDD4 e LILD13 podemos notar que, embora esses docentes deixem claro que as proposições metodológicas de seus tempos de formação técnica não são, e nem devem ser, as mesmas adotadas para a atuação num curso de formação de professores, reverenciam seus mestres de Balé enfatizando o quanto foram relevantes como ponto de partida na construção dos saberes mobilizados em suas práticas docentes.

Diante das falas podemos perceber como os professores “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas [...] constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática” (Pimenta, 2010, p. 32).

LIDD4 expressa gratidão aos seus mestres e diz que sente saudade da forma como o Balé era ensinado em sua época de estudante, embora entenda que os tempos são outros e que a nova geração talvez não compreenda os conceitos e as práticas que ela tanto admirava de seus professores:

Eu não sei se foi sorte que eu tive, mas eu tive muitos bons professores. Claro que nem todos foram perfeitos, que ninguém é perfeito, mas eles são inspiração para as minhas aulas [...] eu tive muitos professores bacanas, eu sou muito grata a eles, a todos os professores de balé que eu tive, porque eles eram artistas, dançavam, adoravam dar aula, eram exigentes, não... vamos dizer, eram metódicos. Claro que eu não repasso isso para os meus alunos exatamente como eu recebi quando era aluna, mas tem coisas que eu venero e que hoje em dia não cabem na prática docente,

porque nem dá, porque essa geração nem vai entender, mas eu sinto falta (LIDD4, 2023).

LILD13 considera que teve uma grande sorte na ocasião em que realizou sua formação técnica, visto que passou pela mão de professores de Balé Clássico que tinham um pensamento “bem vanguarda a respeito de corpo e balé clássico” e porque o impacto desse encontro reverbera até hoje nos saberes que mobiliza para sua atuação docente:

Eu digo que, desde muito nova, tipo oito anos de idade, tive aula com professores incríveis. Ensinavam o lúdico, tinham um pensamento holístico do corpo, do ser, do tempo, espaço, movimento, música e tudo mais. Então, dentro de uma aula de balé, eu não tinha só a técnica de balé. Tinha o que eu hoje em dia considero que foram experimentos. E eu acho que isso transformou, não só a mim, como a minha turma inteira, que hoje em dia continua ativa na arte. Nem todos se tornaram bailarinos, mas a maioria ainda vive de arte, e isso que eu acho que é sensacional. Porque somos todos artistas mesmo, e a gente usa o corpo em movimento. Isso para mim é *hors concours*. Então o que eu falo de relevância desse meu período é que ele realmente foi muito importante para minha vida. E ele reverberou e direcionou quem eu fui e sou e todas as minhas outras escolhas de vida (LILD13, 2023).

Os saberes mobilizados por LIBD2 se baseiam na sua formação composta por diferentes métodos de Balé, aliada ao trabalho desenvolvido por seu mestre, Flavio Sampaio, o qual considera tê-la capacitado para uma abordagem diversificada quanto as especificidades técnicas do Balé:

Em se tratando de balé, eu não dou aulas de nenhuma escola específica, pois minha formação não estudei nenhum método fechado, mas, me baseio muito na experiência adquirida em aulas práticas e no que eu pesquiso para dar aula, e vou fazendo comparativos, apresentando algumas diferenças. Por exemplo, quando estamos estudando os *port de bras* eu digo: a quinta posição de uma escola pode ser terceira posição em outra... E em termos de pensamento eu me baseio no trabalho do Flávio Sampaio, de como ele trabalha o balé de uma maneira contemporânea, respeitando as individualidades, entendendo como os exercícios técnicos podem ser executados por diferentes corpos e finalidades.

LILD11 também ressalta a importância de sua mestra, Zélia Monteiro, com quem aprendeu a trabalhar o Balé aliado à Educação Somática, Anatomia e a Fisioterapia e a isso soma a proposta, que ela própria tem desenvolvido, de interação do Balé com a Matemática:

Eu passo adiante os ensinamentos da Zélia Monteiro, que trabalha muito com a parte da educação somática e anatômica. Ela tem um trabalho com fisioterapia, que é muito forte. Ela fala o nome de osso, nome de músculo. Tanto que eu vou dar aula numa das disciplinas de anatomia aqui no curso, que é para fazer um casado com o balé. Além da Educação Somática eu também mobilizo a matemática (essa a Zélia não trabalha, isso aí eu que comecei [risos]) e História da dança (LILD11, 2023).

Já no depoimento de LICD3 pode-se perceber o quanto a soma de informações adquiridas em cursos livres de dança foi e é uma grande aliada para sua atuação docente:

A minha prática docente é fruto de coisas que eu fui aprendendo em cursos que eu fiz, além da formação inicial e continuada, eu também fiz cursos de balé, como bailarina. Minha mãe me deixou ir para São Paulo com 12 anos de idade para fazer aula com o balé Stagium. Eu conheci a Marika Gidali e o Décio Otero. Também fiz aulas, como professora de balé ainda muito jovem, no Cisne Negro, para aprender a dar aula de balé para baby class. E aprendi muito na época sobre a ludicidade de como ensinar balé para crianças de uma forma mais lúdica, com imagens, metáforas, então tudo isso a gente soma e leva para a nossa experiência, hoje como professora na universidade (LICD3, 2023).

LIDD4 fala sobre sua formação em técnicas somáticas. Além do já citado *Gyrotonic*, ela também fez formações em *BMC Body-Mind Centering*⁵² (uma abordagem integrada e incorporada ao movimento, ao corpo e à consciência desenvolvida por Bonnie Bainbridge Cohen), no Sistema Laban⁵³ (uma abordagem de estudo e análise do movimento que se baseia no pensamento complexo da Teoria dos Sistemas) e no Método Pilates⁵⁴ (um método de exercícios desenvolvido por Joseph Pilates na década de 1920 que visa trabalhar a consciência corporal e dessa forma promover outros benefícios com exercícios baseados em 6 princípios: centralização, respiração, fluidez, controle, precisão e concentração):

Além de que eu tenho formação de Gyrotonic e Pilates, comecei a minha formação de BMC, estou vendo se faço alguma formação de Laban. Todas essas formações contribuem diretamente no meu processo, no meu jeito de agir na sala, no meu lugar de escuta, no meu contato com os alunos, no meu modo de entender que cada corpo tem o seu tempo. Tudo isso me ajuda (LIDD4, 2023).

LIKD12 mobiliza seus saberes de acordo com a demanda que a turma traz a cada semestre, mas sempre a partir do que aprendeu sobre os princípios do Balé:

Eu posso dizer que eu calibro os saberes, de acordo com a turma, a cada semestre, mas eu tenho como princípio reificar o que o balé dá, princípios comuns a todas as danças: a relação espacial, a relação com a música, a relação com a verticalidade, com a qualidade dos movimentos, e ainda: a relação do esqueleto do espaço, de que maneira esse balé pode ser ‘mais ósseo’, com menos força muscular, utilizar os vetores no espaço. O que eu percebo é que eu tento trabalhar de uma maneira um pouco mais expandida, mas sempre a partir do que aprendi e dos princípios do balé (LIKD12, 2023).

⁵² ABOUT BODY-MIND CENTERING. **Body-Mind Centering**, [S.l.] 2001. Disponível em: <https://www.bodymindcentering.com/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

⁵³ LABAN/BARTENIEFF INSTITUTE OF MOVEMENT STUDIES. Oxford St: LIMS, 2023. Disponível em: <https://labaninstitute.org/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

⁵⁴ MÉTODO PILATES. [S.l.]: Brasil Escola, 2023. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/saude/pilates.htm>. Acesso em: 15 set. 2023.

O depoimento de LIED5 traz uma fala sobre a preocupação de como seria ensinar uma técnica que “não está vivendo no momento”, mas que por outro lado se alicerça na confiança de sua formação e experiência anteriores que lhe permitiram mobilizar saberes como “trabalhar com processos lúdicos” e com “jogos corporais”, conhecimentos adquiridos em cursos que realizou com Angel Vianna⁵⁵:

*Eu peguei essa disciplina e pensei: como é que eu vou dar uma disciplina, de uma técnica que eu não estou vivendo mais? Porque eu não estou, mas eu também tinha a confiança de que eu sabia o que não fazer, por considerar que tive uma boa formação técnica. Usei também o estudo de vetores, para que eles entendessem como é que é colocar o *en dehors* corretamente, a partir do vetor calcâneo, reconhecendo a pelve, o cóccixis, o braço arredondado, o direcionamento do cotovelo, do punho, a questão da verticalização, o vetor cervical... Propus jogos corporais para *brincar* com esses princípios. E foi muito proveitoso, dar essa aula de vetores, para depois mostrar o esqueleto (eu lembrei muito da Angel Vianna, mostrando os esqueletos em aula para mim quando eu era aluna dela). Depois pedi para eles fazerem um mapa mental. Eu trabalhei ainda a partir de processos lúdicos, que se alinham com a minha ideologia do lazer, de que as coisas têm que ser leves e não precisam ser agônicas (LIED5, 2023).*

Por fim, LIFD6, além de perceber a diferença dos saberes que mobiliza em relação ao que aprendeu com seus mestres mais antigos, relata que tem na Educação Somática sua maior aliada. E acredita que, por estar à frente de outras disciplinas, tem a oportunidade de articular os diversos conteúdos com que trabalha:

Eu acho que a educação somática é a maior parceira. Uso a anatomia e a cinesiologia também, mas sempre de um lugar de traduzir esse conhecimento para um aluno de terceiro período, que também tem seus desafios. Difere dos meus mestres mais antigos (acho que isso tem a ver com uma questão de tempo histórico, de conhecimento também), mas os meus mestres mais contemporâneos já apresentavam essas inclinações. E eu acho que a partir do momento que você entende que existem outros caminhos, permanecer naquele caminho tradicional não é uma escolha inteligente. Então eu digo que o que eu pude estudar de balé, depois que tive acesso, e o que pude estudar de corpo e movimento, eu fui atrás. Eu dou duas outras disciplinas para o período que está fazendo balé: análise funcional do movimento e estudos de Laban, então, sempre que possível, eu vou fazer uma costura entre essas três disciplinas, sempre eu vou falar de braço, eu vou falar sobre peso, sempre que eu for falar sobre cabeça, vou falar sobre o espaço, sempre que eu for falar de qualquer movimento, eu vou partir da lógica da análise funcional, vou perguntar: analistas, o que que a gente deveria estar vendo aqui? Que que está saindo fora do lugar? Para tentar fazer com que eles percebam que é sempre melhor que um conhecimento venha para solidificar o outro, por que se você não fizer conexões o que você está fazendo em aula? Porque o conhecimento é disponível! Foi-se o

⁵⁵ Maria Ângela Abras Vianna (1928), é bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora. Teve sua formação acadêmica e artística em ballet clássico (Ballet de Minas Gerais, com o prof. Carlos Leite); em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes de Belo Horizonte, e Música com o Maestro Francisco Masferrer. Angel é responsável por um celeiro formador de profissionais com intensa participação na Dança, no teatro e em atividades educativas e culturais (Disponível em: <https://www.angelvianna.com.br/angel-vianna>. Acesso em: 15 set 2023).

tempo que a gente estava aqui para passar conhecimento, a gente está aqui para ajudar a fazer relações o máximo possível (LIFD6, 2023).

Os depoimentos desse eixo remetem ao entendimento de Pimenta (2012, p. 33) sobre a formação docente que “passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.

Segundo os relatos, os saberes mobilizados pelos professores envolvem a valorização do que aprenderam com seus mestres de Balé aliada à reflexão e à crítica, pois levam em consideração as características que se relacionam com as necessidades de metodologias que julgam condizentes com as demandas de cursos de formação docente, focando mais nos processos de aprendizado do que no resultado estético/técnico.

Além disso, os docentes destacam a importância de estar em constante aprendizado e em busca de novos conhecimentos, seja através de cursos de formação continuada, participação em workshops, cursos livres ou mesmo pela troca de experiências com outros profissionais.

Nessa perspectiva aparecem práticas que se mobilizam alicerçadas por métodos de Balé que estudaram e aliadas aos profissionais com quem realizaram essas formações. Mencionam mestres como Angel Vianna, Flavio Sampaio e Zélia Monteiro, por exemplo, com quem revelam que aprenderam, a trabalhar o Balé de “forma diferenciada”.

Outros saberes que aparecem como “grandes aliados” do ensino de Balé no contexto são a Anatomia, a Fisioterapia, e a formação em técnicas somáticas, como o *Gyrotonic*, o *BMC Body-Mind Centering*®, o Sistema Laban e o Método Pilates.

Numa outra perspectiva, alguns mobilizam seus saberes nas lacunas percebidas em suas próprias formações técnicas de Balé Clássico e nas disciplinas de Balé Clássico que cursaram em suas formações iniciais. Como resultado de sua experiência negativa, adotam uma postura na qual procuram “fazer diferente” com seus alunos.

Os entrevistados destacam ainda a importância de se ter flexibilidade e adaptabilidade buscando estratégias que atendam às necessidades e interesses específicos de cada aluno ou turma.

Além disso, os professores propõem práticas que envolvem a expressão artística e ações interdisciplinares. Isso significa que utilizam diferentes recursos e técnicas, integrando o movimento humano, a técnica e a expressividade em suas aulas. Nessa abordagem mais ampla buscam que os alunos expressem sua criatividade e se conectem mais profundamente

com as suas próprias danças e consigo mesmos, além de desenvolverem habilidades em outras áreas relacionadas.

Em resumo, os entrevistados, nesse eixo, são conscientes da importância de refletir criticamente sobre o ensino do Balé e por isso mobilizam saberes que aliem os princípios estéticos e éticos que permeiam a Dança Clássica tentando alinhá-los às características individuais e a diversidade de demandas de alunos que estão em formação docente.

4.3.4 Perspectivas dos docentes sobre o Balé Clássico nas Licenciaturas em Dança

Esse tema não estava previsto no início da pesquisa. A pergunta, que foi pensada para finalizar a entrevista buscava conhecer as expectativas dos professores em relação ao futuro do ensino de Balé nas Licenciaturas. Porém, no momento da transcrição e da análise das entrevistas constatou-se que, repetidas vezes, o tema currículo vinha à tona e, assim, a decisão de registrar as perspectivas se voltaram para o que os respondentes percebiam em relação ao futuro da presença do Balé nas matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura.

Aqui, mais uma vez, os depoimentos estão organizados por assunto, pois na fala de um mesmo docente evidenciam-se perspectivas distintas que merecem atenção e registro.

Seis respondentes apoiam e até enaltecem a continuidade do Balé como disciplina integrante das matrizes curriculares dos cursos por razões variadas.

Nos relatos que se seguem, de LIAD1, LICD3, LIDD4, LIFD6, LIGD8 e LIND16, pôde-se constatar o quanto os professores avaliam a oferta da disciplina Balé como importante, seja por fomentar pesquisas acadêmicas sobre esse tema, pela oportunidade de propor formas diversificadas para o estudo e ensino de Balé, pela oportunidade de abordar a diminuição de preconceitos em relação ao seu estudo e prática, além de ser um conhecimento que faz parte da História da Dança e precisa ser experimentado no corpo.

Dessa forma, a permanência da disciplina nas matrizes curriculares é considerada por esses professores como fundamental, ainda que estejam atentos às possibilidades de abordagens diversas no sentido de proporcionar aulas condizentes com a realidade da formação de professores de Dança na atualidade.

Para LIAD1 é notável o quanto o curso promove “um outro olhar para o balé clássico, além de técnica, como um campo de pesquisa”, o que, segundo ela, gerou um aumento significativo de trabalhos de conclusão de curso sobre Balé Clássico:

Os trabalhos falam das escolas de balé da região, do balé clássico em uma perspectiva interdisciplinar, de balé clássico para crianças, balé clássico na escola, balé clássico e projeto social. Já aconteceu, inclusive, de eu ficar em banca e aprender coisas que eu não sabia a partir das pesquisas deles. Considero isso um aspecto positivo, porque anteriormente a este curso praticamente não tínhamos pesquisas nessa área. Não sei se na educação física tinha algum, era capaz de ter, mas estou falando da dança especificamente (LIAD1, 2023).

LIDD4 também traz uma fala sobre o quanto a disciplina pode ser uma oportunidade de compreender o Balé para além do senso comum e como um “lugar de conhecimento do corpo” por meio da prática e da pesquisa:

Acho que uma das coisas interessantes que a gente pode pensar é que as pessoas entendam a prática da técnica clássica para além do que geralmente são acostumadas a ouvir, que elas pesquisem, que elas façam. E que elas entendam, com essa prática, essencialmente o lugar de conhecimento do corpo. É muito mais do que esse lugar da exposição do corpo (LIDD4, 2023).

Na visão de LIFD6, LICD3 e LIND16 o estudo de Balé com enfoque na prática é tão importante quanto o de outras danças e técnicas, pois é “um acervo possível” que permite aos alunos experimentarem no corpo um “conhecimento que faz parte da historicidade da dança”:

Ele é um acervo possível, mas me enxergando como professora de balé de uma licenciatura em dança, não diminuindo a minha formação inicial, e só reconhecendo que são diferentes nichos, eu acho que, dentro do curso de dança, é importante ter balé (LIFD6, 2023).

Eu acho importante ter essa disciplina num curso de licenciatura em dança, porque eu entendo hoje, que o balé, assim como as danças populares e as danças urbanas, é um conhecimento que faz parte da historicidade que compõe a dança (LICD3, 2023).

É importante dizer que os laboratórios [disciplinas de práticas de técnicas de dança] surgem no nosso curso muito a partir da inquietação de não haver uma referência de prática de dança, de técnicas, no primeiro currículo. Eles surgem a partir das perguntas: que campo é esse da dança? Foi formado por quê? Por quem? Mesmo que a gente queira negar tudo isso [que veio antes], a gente acredita que os alunos precisam conhecer e experimentar esse conhecimento [o balé] no corpo (LIND16, 2023).

LIGD8 também entende que o Balé é uma “linguagem como outra qualquer” e merece ser valorizada e preservada em Licenciaturas de Dança, pois seria uma forma de combater os preconceitos contra a Dança Clássica:

Digo, com toda certeza, o balé é uma linguagem como outra qualquer. Ela tem que permanecer em todo, em qualquer curso de licenciatura em dança, e é necessário que se trabalhe a diminuição dos preconceitos, entre outros, o preconceito contra a própria dança clássica, porque normalmente preconceito se organiza em torno de uma não compreensão real e profunda do que está acontecendo (LIGD8, 2023).

A isso se soma os depoimentos de oito docentes, LIED5, LIID10, LIFD6, LIMD15, LIBD2, LIND16 e LIND17, nos quais entram outras camadas que também evidenciam o quanto é imprescindível o investimento em abordagens que se voltem especialmente para o ensino de Balé no contexto das Licenciaturas brasileiras, como, por exemplo, trazer conteúdos transversais que possam incentivar discussões sobre o Balé e rever os programas de curso para que façam mais sentido com a realidade da formação de professores.

Segundo esses professores são muitos os balés possíveis: “Balé campo de saber”, “Balé promotor de debates”, “Balé militante”, “Balé da periferia”, “Balé alfabeto”, “Balé com acento agudo no é”, “Balé ralé”, enfim, o Balé plural que se faz, estuda e pesquisa aqui no Brasil.

LIED5, que faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da instituição onde está a frente da disciplina, relata que ela foi contra a exclusão da disciplina da matriz curricular quando se levantou uma discussão sobre retirar o Balé do currículo.

O NDE é composto por um conjunto de professores que respondem pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que vem a ser o planejamento que regula o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos de graduação das instituições de educação superior.

Eu disse: ‘não, a gente tem que ter essa disciplina no currículo e discutir as questões que ela pode trazer’, que é justamente a crítica a esse corpo magro, esse corpo virtuoso, esse corpo branco, esse corpo europeu, essa verticalização, porque isso tudo existe! Minha preocupação é essa, trazer esses conteúdos transversais, porque é como eu digo para os alunos: ‘vocês não vão se formar bailarinos a partir dessa disciplina, mas vocês vão se formar professores. Então, o que vocês podem aprender? Aprender a discutir, né?’ (LIED5, 2023).

Na opinião de LIID10, que escolheu o curso no qual fez sua formação docente justamente por ter Balé na matriz curricular e pelo interesse em pesquisar o Balé Clássico no contexto da Licenciatura, é preciso que se faça uma revisão dos programas para que o discurso dos docentes seja mais condizente com a realidade das práticas com Balé em sala de aula:

Eu acho que é preciso fazer uma revisão, talvez, repensar alguns programas analíticos de balé clássico dentro da universidade, para que eles façam mais sentido para a realidade da graduação e não uma realidade de conservatório, de aprender passos e tudo mais. É necessário trazer tudo o que está no discurso dos docentes para o programa. Eu, inclusive, quando era estudante, optei por essa instituição porque era um dos cursos que tinha balé clássico. Acho que ele tem que estar de acordo com o que acontece na realidade dos cursos, que está voltado para a pesquisa, modos de fazer, investigação etc. (LIID10, 2023).

LIDD4 e LIFD6 coadunam com a opinião de LIID10 e acreditam que, dentro da instituição acadêmica, o Balé tem outras características que propõem seu estudo enquanto campo de saber, deslocando-o do lugar do “fazer virtuoso” e praticando “uma abordagem mais afetiva”:

A gente até mostra esses vários bailarinos lindos nos vídeos, por exemplo, mas para além disso, dentro da instituição acadêmica, o balé tem outras características: a gente propõe seu estudo enquanto campo de saber, é a gente propondo deslocar desse lugar virtuoso, de sair desse centramento. A gente está buscando um olhar para ele, pensando nesse processo de um jeito com mais afeto. Eu acho que a questão é o afeto nas relações com a aula. Eu acho que precisa trabalhar um pouco isso. Eu não sei se a maioria consegue perceber. Estar com, não ser contra (LIDD4, 2023).

Então, que a gente possa entender que existem e devem existir outros balés que a gente milite por um balé que caiba no nosso corpo e que entenda o contexto em que ele se dá, entenda a comunidade à qual ele deve se destinar. É uma militância nossa, pensar isso, pensar o balé da periferia, pensar o balé ralé, pensar o balé com acento agudo no é, pensar nesse balé que se faz aqui. Que tipo de questões ele pode abordar? O que que a gente quer para desenvolver a nossa região? Se não a gente continua fazendo as mesmas coisas, esperando resultados diferentes, e não é uma coisa muito inteligente de se fazer, então acho que a gente faz o máximo possível para pensar um balé local, para que a gente entenda essa responsabilidade, enquanto uma instituição de ensino de licenciatura em dança que não está no centro, que está na região metropolitana, num bairro de periferia. Acho que é sobre isso (LIFD6, 2023).

LIMD15 traz uma perspectiva na qual o estudante possa ser criativo e expressivo usando o Balé como um alfabeto que lhe permita construir as frases que deseja nos contextos em que ele atua em Dança. O Balé alfabeto, assim, se tornaria uma possível forma de comunicação:

Eu acho que o principal, nesse contexto, é pensar o balé como um alfabeto, que pode construir as frases do jeito que o estudante quiser. E eu penso que, pelo fato de aprender balé de outro modo [diferente do tradicional] pode ser que um aluno, sendo das danças urbanas, por exemplo, comece a pensar: mas será que eu não posso ensinar danças urbanas de outro modo? Eu acredito muito nisso, que aprender de outro modo vai proporcionar um outro olhar, outras possibilidades para as danças que estudamos e dançamos (LIMD15, 2023).

Para LIBD2 e LIND16 algo que realmente precisa ser abordado e discutido são as visões extremas sobre o Balé, tanto as que só enaltecem quanto as que rechaçam totalmente a sua prática, pois essas perspectivas polarizadas podem levar a uma compreensão distorcida do Balé e dificultam a sua permanência como disciplina nas matrizes curriculares da formação de professores de Dança:

Tem a uma coisa que vem me incomodando muito, e acho que é superimportante, nós, que fazemos balé, que damos aula de balé, a gente precisa começar a construir

um antídoto para esse ‘anti-balé’. Porque as pessoas vão para um lugar [muito radical] (do mesmo jeito que tem pessoas que só romantizam o balé, tem pessoas que só vilanizam o balé). Eu penso que nós, pesquisadoras, professoras, precisamos falar sobre isso: que existem formas e formas de fazer balé. E eu penso que isso é uma reflexão muito importante, a gente conversar a gente tratar... porque se a gente não fizer isso, daqui a pouco assim não deixam mais a gente dar aula (LIBD2, 2023).

Tem o povo do balé e o ‘outro povo’. E o outro povo todo se junta meio que contra o povo do balé. Então me parece que esses novos olhares [que estão surgindo] para o balé no currículo ajudam a não deixar que ele ‘se perca’, para que o balé não precise ficar preso na academia [cursos livres e técnicos de Dança] (LIND16, 2023).

E seguindo a trilha desses “novos olhares que estão surgindo” LIND16 e LIND17, que trabalham juntas, vêm discutindo sobre como fazer uma ligação mais intensificada entre a proposição dos laboratórios de técnicas de Dança – Balé Clássico – com a ideia da formação do professor que vai lecionar na escola:

A gente achava que fazia pontes entre essas práticas [de balé] e a docência (como eu já falei, levávamos os alunos para as práticas de observação, em aulas de outros professores), mas na minha percepção a gente acabava mantendo essa discussão muito voltada para prática do professor de balé especificamente. Eu não fazia diretamente essa ponte para como que o que eles aprenderam ou vivenciaram no laboratório ia acontecer na escola. Então agora, depois da pandemia (o distanciamento foi muito proveitoso nesse sentido) a gente tem pensado um pouco nisso. A gente não quer perder essa referência inicial, mas a gente tem sido coletivamente provocado a pensar sobre essas pontes, e no currículo vai aparecer de forma mais forte (LIND17, 2023).

Eu acho que esse caminho da relação com a escola, que a gente ainda tem que descobrir como é (eu sei que o balé, não vai entrar lá do jeito que ele é, da forma tradicional, mas eu acho que é possível que a relação exista), também vai ajudar a dar sequência do balé na contemporaneidade, vamos dizer assim (LIND16, 2023).

Outro ponto que merece destaque é a importância que alguns respondentes dão à abordagem prática da disciplina. Segundo os quatro relatos que seguem, o Balé, assim como outras técnicas de Dança, precisa ser uma experiência vivida pelo corpo, na prática, para que haja o entendimento pleno de suas especificidades.

Segundo LIBD2, LIDD4, LIGD8 e LILD13 uma técnica de Dança (no caso, o Balé) é um desafio e, por isso, constitui-se em uma oportunidade de conhecer potências e limitações, além de ser em um dos meios possíveis de instrumentalização para as demandas artísticas e pedagógicas com que os futuros professores, ou os discentes que já exercem a profissão, lidam ou lidarão em seus fazeres docentes:

Eu penso que nós somos de uma geração em que havia curiosidade de aprender tudo. Eu queria fazer aula de balé, de moderno, de Martha Graham, de José Limon, de dança afro, de jazz... O que fosse proposto eu experimentava, e eu queria experimentar aquilo no meu corpo. E assim como eu acho que, do mesmo jeito que

para você falar bem, escrever bem, precisa ler, para dançar precisa ter vocabulário: a riqueza do movimento, das experiências que você tem no seu corpo elas ficam lá e você vai acionando... E, logicamente, umas vão se aproximar de você, outras não. Mas as técnicas vão proporcionando formas para você manejar, artisticamente, as demandas que vai encontrar pela vida. E eu vejo que essa geração é uma geração do ‘meu particular, minha dança particular’. Eu acho isso limitante (LIBD2, 2023).

Que as pessoas busquem esse lugar de pensar a técnica clássica, no fazer, no como elas tiverem, onde elas estiverem, em buscar através dele uma experiência que tem um lugar mais proprioceptivo, que seria: pensar o pé, passando no chão na hora do *degagé*, usar a respiração para manter uma perna 90°, fisiologicamente falando, que ela possa se apropriar mais, numa aula de clássico, e que ela não pense o clássico só nesse lugar que todo mundo mostra, porque tudo bem, a gente precisa mostrar o que é a técnica clássica. Ela é assim (LIDD4, 2023).

Eu acho importante as pessoas experimentarem, porque muitas vezes você olha para uma aula de balé clássico, de dança clássica, e não percebe a complexidade para você reorganizar o seu corpo anatomicamente, para essa técnica (LIGD8, 2023).

Outro dia ouvi de alguns alunos: ‘tem que ter danças urbanas, tem que ter que que hip-hop’ [no currículo]. Eu sugiro então, que entre a dança Indiana, eu quero a dança Indiana se não tiver mais balé! Eu estudo danças urbanas e estudei dança Indiana. Eu gosto das danças urbanas, mas elas trabalham muito mais um corpo de organizações que eu vou chamar aqui de ‘naturais, sociais’. O balé clássico e a dança Indiana, para mim, trouxeram uma ideia de corpo ‘independente’, são técnicas que trabalham e promovem mudanças que falam ao corpo. Precisa haver o estudo de técnicas na formação de um professor de dança! (LILD13, 2023).

Quanto a oferta da disciplina ser eletiva ou obrigatória os professores têm opiniões variadas. Dois docentes, LIGD8 e LIJD11, fazem observações defendendo que a disciplina seja oferecida como obrigatória:

Então, assim como dança contemporânea, como dança moderna, como o que quer que seja, é necessário que esteja e que permaneça como parte do currículo obrigatório. As pessoas têm que compreender o que essa cultura [em torno do balé] acabou gerando: gerou um montão de danças, além do que, obviamente, compreender as relações de poder entre as pessoas, que ao longo da história foram complicando a vida (LIGD8, 2023).

Tem um elemento que eu considero importante das obrigatórias: se a gente pode escolher tudo, a gente já vai para o que é fácil, claro! Eu sinto que muitos dos alunos, que no final se sentem diferentes e tendo aprendido alguma coisa com o balé, se a disciplina fosse eletiva, não teriam feito. Então, assim como o balé é obrigatório, danças do Brasil também é obrigatório, e tem um monte de aluno que detesta inicialmente fazer maculelê, capoeira etc., mas no final se descobre. Então eu acho que tem um aspecto na obrigatoriedade que é importante, mas talvez não as 3 (LIJD11, 2023).

Já outros quatro docentes, LIFD6, LIJD11, LIKD12 e LILD14, consideram importante oferecer a disciplina, mas de forma eletiva ou como atividades ou cursos de extensão:

Eu acho que o balé é um conhecimento relevante, mas ele não é nem mais nem menos relevante do que uma dança contemporânea, do que uma dança moderna.

Dentro do curso de dança, é importante ter balé nem que seja como eletiva (LIFD6, 2023).

O que eu os vejo discutirem, não tanto na disciplina em si, mas em avaliação de curso, é se precisaria ter as 3 disciplinas obrigatórias. Eu percebo que eles acham que poderia ter 2 obrigatórias, e 1 optativa. Eu também não vou dizer para você que discordo deles: eu acho que talvez 2 obrigatórias já fosse *legal* (LIJD11, 2023).

Estamos fazendo uma reforma curricular [de todos os cursos, não só da licenciatura]. Eu estou numa batalha agora, que é oferecer não apenas balé, mas trazer também funk, charm, danças de matriz afrodiáspórica, e eu estou apoiando, porque nesses anos todos eu vejo que, por mais que eu tenha alguma sensibilidade, muita gente fica de fora; e, às vezes, isso pode ser muito penoso, então, conversando com meus colegas de profissão, penso que poderíamos ter uma formação de práticas somáticas, também com algumas aulas de balé, que proporcionem essa abordagem, na universidade, mas como cursos de extensão. Nessas disciplinas técnicas, meu voto é para ter um leque de possibilidades, com uma abordagem mais contemporânea, do que balé em si. Eu apoio essa reforma, até para não perder o balé, porque para criticar é preciso conhecer, para desconstruir alguma coisa você precisa ter conhecimento sobre ela (LIKD12, 2023).

Hoje eu mudei um pouco o meu pensamento, e eu acredito que a disciplina do balé na faculdade de dança deveria ser eletiva. É um pensamento novo. Porque depois de tanta escuta, acerca de muitas questões que a gente está trazendo hoje: o corpo brasileiro, que danças são brasileiras, o pensamento decolonial... isso tudo que a gente está cada vez mais aprendendo, me fizeram chegar nessa conclusão. Eu acredito na técnica, acredito muito no meu trabalho e no das outras professoras de balé com que eu trabalho. Eu vejo o resultado, mas acredito que isso para algumas pessoas faz mais sentido do que para outras. Ela não deveria ser obrigatória por conta do momento que a gente está vivendo. Acho que ele [o balé] não pode ter esse protagonismo que ele tem dentro das instituições, até hoje (LILD14, 2023).

A questão das perspectivas sobre o Balé nas matrizes curriculares ganha um outro enfoque nos discursos de três docentes, LIED5, LIFD6 e LIGD7, que chamam a atenção para a demanda do mercado de trabalho para os egressos:

Fiz ainda um questionário do perfil discente. Uma das perguntas era: que dança eles dançavam? A maioria não dança balé. Porém, alguns disseram que o balé ainda é uma porta de entrada para que eles sejam contratados nas escolas. Então eu levei isso para o NDE: infelizmente, as escolas grandes, as privadas, onde está tendo vaga, contrata professores para dar aula de balé. Não estão contratando para dar aula de dança criativa (porque no momento não está abrindo concurso para o estado nem por município). Então, o jeito é o professor entrar nessas escolas privadas para dar aula de balé e lá dentro ela vai desconstruindo as coisas. É muito triste eu estar dizendo isso, mas é a real (LIED5, 2023).

Eu percebo, principalmente, que a realidade do mercado de trabalho ainda tem muita demanda para professores de balé, então, eventualmente, essas pessoas vão acabar tropeçando nesses empregos, nessas possibilidades de postos de trabalho, e muitas vezes acabam aceitando, porque o diploma de licenciado, pressupõe que você sabe um pouco de tudo. Inclusive, uma das minhas questões, quando eu dou essa disciplina, é muito voltada falar sobre ética, essa ética das nossas relações, porque um semestre de balé dentro de um curso de 4 anos, não é nada para um indivíduo agir como professor de uma modalidade específica, e tão complexa quanto o balé. O que me impulsiona a continuar ensinando o balé é fazer o balé chegar mais longe

do centro. Eu costumo dizer para as alunas [são todas mulheres no momento] que elas não esperem que a menina branca, magrela que estudou no centro da cidade, no bairro de rico desta periferia vá ensinar balé na região onde elas moram, que a gente não espere que essa mesma magrela seja o exemplo da menina que mora no seu bairro (LIFD6, 2023).

Aqui, as academias e as escolas de dança são caríssimas, e não há cursos gratuitos ou projetos sociais voltados para o ensino técnico de dança, então as pessoas de baixa renda não têm onde estudar dança antes da graduação. E o mercado de trabalho para a dança clássica é muito grande, tem muita demanda. A gente recebe muita divulgação com ‘estamos precisando de professor de balé’ e os alunos daqui não têm formação, porque a gente não oferece essa formação específica (e numa licenciatura nem tem que oferecer). A gente tem 2 disciplinas de balé, como é que você vai formar um professor de dança clássica em duas disciplinas? Impossível! Por isso, abriremos em breve um curso de especialização [pós-graduação lato sensu] em dança clássica, de 3 semestres, que foi pensado no sentido de suprir essa carência, que terá oferta de disciplinas de metodologia de ensino de dança clássica, história da dança e anatomia, voltadas para esse conteúdo (LIGD7, 2023).

Os três relatos acima, sobre a relação entre o campo de trabalho e a formação docente em Dança, se relacionam com o último depoimento, na verdade um questionamento, de LIHD9.

No curso onde a docente atua não haverá mais a oferta de Balé como disciplina prática na matriz curricular. Ela menciona que vai abordar o tema nas aulas de metodologia, que são teóricas.

Diante disso ela problematiza: “se é possível decolonizar os corpos, por que eu não posso propor decolonizar o Balé? E “se não vai mais haver Balé nos currículos das Licenciaturas, onde se forma o professor de Balé Clássico?”. Assim ela relata sua preocupação:

Eu fiquei muito pensativa também, desde que você me acionou para falar sobre essa área e ao mesmo tempo, quando teve a reestruturação do curso [em que o balé vai sair do currículo], porque de certa forma, me senti um pouco sozinha na defesa [do balé]. E defendendo a partir de uma perspectiva de que eu não preciso negar o balé, e de que também não sou contra a ideia de um curso em que se dialogue mais com as discussões contemporâneas, críticas, mais holísticas e mais engajadas numa transformação social. Eu me senti convocada a pensar isso, mas também me senti muito sozinha para repensar o ensino do balé. Se é possível descolonizar os corpos, por que que eu não posso descolonizar o balé? No meu ponto de vista, a experiência, por exemplo, com Cuba ou com professores cubanos nos mostra que, dentro de uma organização social, é possível pensar um balé com o olhar daquele lugar, tem uma sobrevivência, tem uma certa resistência, tem uma energia, tem uma nacionalidade, tem uma questão política. Eu acho que a minha grande questão é essa: como é que se faz e onde é que se dá então a formação de um professor de balé? Eu tenho estudado os processos de descolonização. Eu estou numa pedagogia engajada pela diversidade, mas eu também aprendi com esses autores [que eu estou lendo], que não é negar toda a construção histórica e que seja europeia, ou do norte do planeta Terra. Eu sinto que eu tenho um compromisso com o balé, mesmo agora que estarei à frente de uma disciplina sem esse nome, nas metodologias de ensino: quero trazer e acolher também as formas de ensinar e aprender o balé, porque são exemplos que

são recorrentes, no meu cotidiano. E a grande pergunta: onde é que formam então esses professores de dança clássica? Porque na escola técnica, o perfil dos documentos é para formar profissionais em dança, bailarinos, artistas de companhia e tem apenas uma disciplina de metodologia do ensino do balé. A formação tecnológica, se você for ver o catálogo de formação, é diferente das nossas diretrizes da graduação. Então, se os cursos de licenciatura não estão olhando para a formação do professor de balé, quem olha? Eu não estou falando de professor de dança, estou falando de professor de balé (LIHD9, 2023).

Diante dos relatos e proposições dos docentes sobre a permanência ou a não permanência do Balé como disciplina nas matrizes curriculares, pode-se entender que as ações para o ensino de Balé nas Licenciaturas são compatíveis com a proposta de Pimenta (2005) a respeito da sistematização das funções universitárias:

Assim, as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta, 2005, p. 163).

Porém, embora a disciplina Balé Clássico se alinhe com as três funções universitárias descritas por Pimenta (2005), a partir da análise das falas dos professores, nota-se que o Balé vem perdendo espaço como disciplina prática na formação inicial de docentes em dança, pois a maioria dos cursos oferta apenas um período obrigatório e, em algumas falas, fica claro que houve ou haverá a diminuição da carga horária e ainda a possibilidade de exclusão do Balé das matrizes curriculares.

Percebe-se que os professores se empenham em abordagens que visam garantir aulas de Balé alinhadas com a realidade da formação de professores de Dança na atualidade, e é nítido que defendem a manutenção da disciplina nas matrizes curriculares ou como cursos/atividades de extensão das Licenciaturas, pois acreditam que o ensino de Balé pode acontecer (e já acontece) por meio de uma educação crítica, para além da perspectiva formativa tecnicista.

5 NO RETORNO PARA CASA, UMA CARTA PARA OS PROFESSORES

Queridos Professores.

Eu não poderia concluir essa dissertação sem antes agradecer a cada um de vocês e expressar a alegria que senti ao conhecê-los. Para tanto, preciso contar a vocês um pouco sobre mim, sobre como essa pesquisa começou e o quanto ela tem a ver com meu fazer docente em relação ao Balé Clássico.

Jamais pensei em seguir uma trajetória acadêmica. A minha procura pela graduação em dança, depois pela pós-graduação *lato-sensu* em Terapia Através do Movimento na Faculdade Angel Vianna (FAV) e agora pelo mestrado no PPGDAN-UFRJ esteve intimamente ligada a um objetivo muito simples: ser uma professora melhor.

Nunca fui uma bailarina clássica virtuosa. Alta demais, ossos grandes, quadris largos e com pouca mobilidade, nenhuma “linha de perna”, mas nada disso me fez não gostar de fazer Balé ou me causou algum tipo de rejeição traumática. Penso inclusive que eu sou uma professora de Balé dedicada ao ensino de iniciantes (atualmente majoritariamente adultos) justamente por conta das dificuldades que passei enquanto fui aluna, porque é verdade que, para mim, apesar do prazer em aprender, não foi fácil estudar Balé, mas é verdade também que ele abriu muitas portas para a minha atuação como bailarina (apesar de não ter dançado Balé Clássico profissionalmente).

Hoje em dia eu entendo que ser uma professora de Balé para iniciantes adultos é tudo o que eu sempre quis ser, desde que ainda era estudante na Escola de Danças Maria Olenewa. Já naquela época eu adorava explicar um passo para quem não estava entendendo. Se um professor apresentava uma atividade de criação de exercício de aula eu jamais me atrapalhava em fazê-lo, fosse em relação à montagem do passo, fosse em relação à colocação dos movimentos na música. Eu tenho a impressão, inclusive, de que eu só passava de ano porque os professores percebiam o quanto eu me dedicava aos estudos. E eu comecei a dar aula enquanto eu ainda era estudante. De lá para cá se passaram 45 anos.

Até bem pouco tempo, eu podia afirmar com convicção que o que me fazia mais feliz era estar numa sala de aula com alunos interessados em aprender. E durante muito tempo eu fui extremamente feliz porque percebia os corpos e olhares atentos, interessados naquilo que eu estava ensinando. Era como se eu estivesse convidando pessoas excluídas a participar de algo que havia sido negado a elas, seja por não terem tido oportunidade de aprender no passado,

por não terem tido condições financeiras, por terem escutado de alguns professores que não tinham condições físicas para aprender Balé, ou ainda porque elas mesmas tinham preconceitos em relação ao Balé e resolveram mudar de ideia numa idade mais madura.

Assim, segui durante muito tempo dando aulas de Balé em cursos livres e escolas de dança, projetos sociais, escolas de educação formal como atividade extracurricular, Companhias de Dança que fazem aula de Balé, mas não dançam Balé etc.

Por razões pessoais precisei dar uma pausa nas aulas que eu ministrava durante os anos 1990 e quando voltei a lecionar os anos 2000 estavam chegando.

Foi então que eu procurei a Licenciatura em Dança. Eu precisava me instrumentalizar, aprender mais sobre metodologias de ensino e “ter um diploma”. Na época eu me lembro de dizerem “quem não tiver Licenciatura em Dança não vai mais poder nem dar aula em curso livre!”.

A graduação foi concluída com sucesso e junto com essa conquista veio o alívio de ter uma chancela para seguir dando aula.

Logo depois veio a pós-graduação em Terapia Através do Movimento, porque eu sempre entendi que eu não queria ser uma professora de Balé que apenas incentivaria meus alunos a reproduzirem passos, eu queria que eles pensassem sobre a prática, sobre eles mesmos, articulando o ensino de Balé com suas próprias vidas.

Em 2013 fui convidada para fazer parte do corpo docente da Faculdade Angel Vianna (FAV) como professora de Balé. Naquele momento achei que tinha chegado no melhor lugar que eu poderia alcançar. Eu estaria dando aula para artistas, pesquisadores e docentes em formação.

Porém, de uns anos para cá, os corpos e olhares atentos dos alunos foram se modificando. Eu percebia neles, em alguns casos, até um certo desprezo. Atualmente noto que muitos não querem mais ouvir o que eu quero dizer sobre Balé Clássico. Querem “fazer suas próprias danças”, “dançar suas ancestralidades” e não “uma Dança de branco europeu colonizador imperialista”, o que eu sinceramente compreendo. São outros tempos. Mas o fato é que eu, que vivia “povoada”, passei a me sentir imensamente só.

Foi então que veio o mestrado. E minha pesquisa era muito simples: eu só queria “sair um pouco da sala de aula” (um pouco mesmo, porque eu continuei dando aula durante todo o curso) e voltar para os meus alunos da Faculdade Angel Vianna (FAV) para contar para eles como era o Balé em outras Licenciaturas no Brasil. Eu só queria responder as perguntas que

volta e meia eles me faziam: “por que nós temos que fazer Balé num curso de nível superior?”, “todas as faculdades de Dança têm aulas de Balé obrigatórias que nem é aqui?”

Por isso, não foi à toa eu (d)escrevi minha dissertação como quem faz uma viagem. Eu precisava de novos ares, mas minha vontade era voltar e com vários presentes em forma de respostas para os meus alunos.

No entanto, as viagens, assim como a vida, estão cheias de surpresas. E durante a jornada eu tive uma das maiores e melhores surpresas da vida: conhecer vocês!

Esta foi uma surpresa composta de várias camadas. Uma dentro da outra, como quando abrimos um presente: o laço, o papel, a caixa, o conteúdo.

Vejam bem, quando comecei a pesquisa pensei “que professor vai querer falar sobre seu trabalho com Balé Clássico em Licenciatura comigo, uma pesquisadora desconhecida?”. Escrevia para as coordenações dos Cursos de Licenciatura e julgava “ninguém vai responder”.

É preciso que vocês saibam: eu fui coordenadora adjunta dos cursos de graduação da Faculdade Angel Vianna (FAV) e sei bem o quanto é trabalhoso. Me lembro que, além de todo o trabalho que um coordenador tem que fazer no seu cotidiano, havia um considerável número de *e-mails* de pesquisadores pedindo ajuda e informações sobre Angel e Klaus Vianna. Eu respondia a todos, mas para isso trabalhava muito mais do que as 20 horas do meu contrato.

Porém, para minha surpresa, muitos coordenadores me responderam! Desfiz o laço do presente!

Segunda surpresa. Vocês me responderam! E não só responderam como também se revelaram disponíveis de uma forma afetuosa e empática. Que emoção que eu senti só por ter a disponibilidade de vocês! Rasguei o papel do presente!

Terceira surpresa. Conhecer vocês! Abri a caixa do presente!

Conversei com docentes que até então eu só conhecia de nome e por ter lido seus livros ou produções acadêmicas. Teve entrevista às nove da noite com uma docente exausta, no fim de um doutorado, sem licença para aprimoramento acadêmico, mas fez questão de colaborar; teve entrevista no domingo porque era o único dia possível para aquela professora; teve entrevista de docente fora de sua cidade por estar pesquisando para seu doutorado em outro lugar, mas ainda assim quis participar; teve entrevista que durou 2 horas ou mais (quase todas); teve muito riso e trocas de experiências; teve muito “ih... eu também faço assim!”, “eu também fiz aula com esse professor ou essa professora!”; teve docente que não estava mais à frente da

disciplina, mas quis chegar junto porque achou importante; teve docente que precisou se ausentar da entrevista e teve a delicadeza de me responder depois em áudios no *WhatsApp* ou por *e-mail*; teve docente que nem me deixava chegar na pergunta, respondia mesmo antes, tão grande era a vontade de falar sobre seu trabalho. Isso, aliás, foi bem comum. Quando eu ouvi as entrevistas para transcrevê-las percebi que era recorrente minha fala “você já respondeu isso antes de eu perguntar, mas eu vou perguntar de novo só para não me perder na sequência”.

Vocês não podem imaginar como esses encontros me fizeram imensamente feliz e me senti “povoada” de novo. Eu não estava, e não estou mais, me sentindo só. Foi a melhor parte da pesquisa.

Encontrar com vocês me levou a refletir ainda o quanto nós, professores de Balé de formação inicial em dança, estamos padecendo um pouco dessa solidão. De alguma forma percebi assim. Estamos quase militando pela permanência do Balé nas matrizes curriculares.

Essa reflexão me levou a considerar uma possibilidade: os mesmos motivos que elevaram o Balé a um status de Dança de alta qualidade, como sua tradição “importada da Europa”, precisão e estética, estão agora e cada vez mais limitando sua prática e popularidade. O que é compreensível neste momento histórico de *decolonização* de saberes que estamos vivendo.

Mas então o que fazer?

Confesso que, antes de conhecer vocês, achei que “a batalha estava perdida” e que em breve teríamos que “jogar a criança fora junto com a água suja do banho”, como diz o famoso ditado.

E aí está a maior surpresa que veio dentro da caixa do presente que vocês me deram, presente esse que são vocês mesmos em seus fazeres docentes, promovendo (r)evoluções no ensino de Balé no que diz respeito ao acolhimento das demandas de quem o pratica ou estuda, abrindo espaços para que pessoas de diferentes origens e corpos, que não se encaixam nos padrões estabelecidos pelo “Balé Tradicional”, se sintam representadas, buscando trabalhar a diminuição de preconceitos.

Enfim, recebi de vocês a vontade de seguir adiante.

O Balé (ainda) está presente nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, porque vocês existem e persistem. E me inspiraram a seguir adiante.

Eu também insistirei e persistirei.

Nós não estamos sós! Muito obrigada!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou conhecer de que forma o Balé acontece nas Licenciaturas de Dança do Brasil na concepção de docentes que atuam nesses cursos.

Os questionamentos que alicerçaram a pesquisa intencionavam investigar, quantitativamente, o Balé nas matrizes curriculares dos cursos, e, qualitativamente, conhecer, sempre a partir da percepção dos docentes, a forma como os discentes recebem a disciplina, quais concepções de ensino da disciplina no contexto em questão, os saberes mobilizados nessa tarefa e as perspectivas para o futuro em relação ao tema.

Almejava-se assim, incentivar reflexões sobre se, por meio do ensino e/ou práticas de Balé na formação inicial de professores, haveria a possibilidade de estabelecer “relações entre Dança e educação” a partir de Marques (2010) e potencializar “sujeitos da experiência” a partir de Bondía (2002).

Para tanto, como ponto de partida, contextualizou-se o Balé e sua relação com a cultura brasileira. Pode-se perceber que o Balé foi incorporado pela cultura brasileira, inicialmente, a partir da influência europeia como uma Dança de corte, e, posteriormente, enquanto espetáculo através da imigração de artistas estrangeiros no século XIX. Porém, foi no século XX que o Balé se desenvolveu e se fortaleceu a partir da criação da primeira escola de danças que contribuiu para a profissionalização e expansão da Dança no país.

Também mostrou-se pertinente apresentar um breve estudo sobre escolas e métodos de Balé, haja vista que os instrumentos de pesquisa contavam com entrevistas em que os professores se referiram a diversos termos técnicos relativos à essa modalidade de Dança específica.

Para identificar a presença do Balé nos cursos superiores de Dança e poder ter acesso aos professores foi realizado um levantamento exploratório das graduações de Dança do Brasil no site do E-MEC. Optou-se por recortar as Licenciaturas presenciais e ativas, pois o interesse era conhecer de que forma o Balé estava sendo proposto na formação de professores.

Depois, por meio de entrevista semiestruturada pretendeu-se conhecer os professores de Licenciatura, que foram contactados via *e-mail* e por meio das coordenações de curso, para saber como atuam com o Balé, apostando que seria uma forma eficaz de entender como esse conhecimento é passado adiante para futuros professores, ou professores já atuantes que buscam agregar competências às suas práticas docentes.

Percebeu-se um significativo interesse por parte dos professores em participar das entrevistas. A adesão foi muito maior do que a esperada. Das 22 Licenciaturas presenciais e ativas com Balé em suas matrizes curriculares, obteve-se a participação de 17 professores abrangendo as cinco regiões do Brasil.

Essas entrevistas permitiram conhecer a situação do Balé nos programas de Licenciaturas de Dança. Constatou-se que as disciplinas de Balé, na maioria dos cursos, têm carga horária semestral que varia entre 60 e 80 horas, sendo que em 16 cursos é disciplina obrigatória em ao menos um período. Seis cursos optam por oferecer um semestre da disciplina Balé como obrigatória e outro como disciplina eletiva. Em dois cursos os professores são responsáveis por disciplinas de Balé em diversos níveis, que são oferecidas em três períodos ou mais como obrigatórias. E em apenas um curso a disciplina é eletiva.

Quanto à alocação de professores nos cursos onde atuam, doze professores estão à frente de apenas uma disciplina de Balé; três professores são responsáveis por duas disciplinas de Balé em dois períodos; um professor é responsável por três disciplinas de Balé em três períodos; e um professor é responsável por seis disciplinas de Balé em seis períodos; esses docentes, que dão aula de Balé em mais de um período, relataram que os programas de disciplina têm conteúdo específico para cada período e progressão de informações em relação ao estudo de Balé. Doze professores afirmam revezar a disciplina com outros docentes, enquanto cinco nunca revezaram desde que estão à frente da disciplina. Quanto ao regime de trabalho, 14 professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, dois são horistas e uma tem um contrato de professora substituta.

A quantidade de alunos por turma varia muito, vai de no mínimo 3 a no máximo 50, e, segundo os depoimentos dos docentes cujas Licenciaturas têm o quantitativo de alunos mais baixo, a procura pelo curso de Licenciatura em Dança têm diminuído e a evasão de alunos aumentado consideravelmente em relação aos anos anteriores.

A abordagem de ensino de Balé é eminentemente prática, mas dez professores alegam que associam aspectos e informações teóricas à prática e incentivam leituras e pesquisas. Nenhum professor menciona uma abordagem estritamente teórica.

Sobre receptividade ao Balé e a mudança sobre essa ao longo do curso, grande parte dos respondentes afirma que as turmas podem ser, inicialmente, bem reativas a presença do Balé por alguns fatores como questões socioculturais, de racismo (que se ergueu historicamente entre discriminação dos negros e imposição da supremacia branca europeia),

pela obrigatoriedade de cursar a disciplina, pelo período em que a disciplina está sendo oferecida e ainda por preconceitos, tanto motivados por um interesse baseado numa forma idealizada de entender o Balé quanto por uma total relutância ao que será estudado na disciplina.

Por outro lado, a maioria dos respondentes acredita que os alunos se tornam mais receptivos ao Balé com o passar do curso, seja pela oportunidade de entrar em contato com um conteúdo que eles não dominavam antes de ingressar no curso, pela compreensão do que está sendo proposto, pela forma como suas experiências adquiridas antes do ingresso no curso são valorizadas pelos docentes, pela abordagem menos tradicional e mais criativa do que talvez esperassem do ensino de Balé, pelas conversas propostas sobre as experiências pessoais dos docentes com o Balé e ainda pela intersecção com técnicas somáticas. Enfim, por perceberem que pode haver relações entre conhecimentos disciplinares relevantes em um curso de Licenciatura em Dança e o ensino de Balé.

Pelas entrevistas pode-se perceber que os docentes valorizam e colocam em prática uma abordagem voltada para um curso de formação de professores e não para uma formação técnica de Dança e, para tanto, estão atentos às adequações de conteúdo a depender do corpo discente que se faz presente a cada momento.

As falas dos respondentes revelam sua dedicação em elaborar aulas voltadas para atender a diversidade de corpos e demandas de quem ingressa nos cursos, como contribuem para que seus alunos utilizem o Balé em suas mais diversas práticas, como manejam os conhecimentos, práticos e teóricos, de Balé em uma disciplina que não objetiva prioritariamente o aprendizado da técnica.

Registrou-se ainda que alguns docentes entendem o quanto é importante a experiência do Balé como disciplina prática e a relevância do conhecimento do que seria a estrutura de aula mais tradicional.

Outros depoimentos mostram que os docentes organizam suas abordagens a partir da observação atenta à pouca experiência progressa do corpo discente. Interseccionam o estudo de Balé com outras técnicas e disciplinas, convidam a participação ativa dos discentes nas correções de movimentos, diversificam conteúdos, estudam e se utilizam de metodologias ativas e progressistas, aliam princípios tradicionais de movimentos do Balé ao ensino e execução de outras danças e propõem a contribuição de professores de outros campos de conhecimento em suas aulas.

Nos cursos onde há oferta de um número maior de disciplinas com o conteúdo Balé há a possibilidade de proporcionar uma vivência ‘mais dançante’ para os que já possuem uma base de Balé Clássico pregressa ou adquirida dentro do próprio curso.

Os docentes praticam mais de um formato de avaliação com uma mesma turma. Estas podem acontecer por meio de trabalhos práticos, teóricos, de construção de planos de aula, seminários, avaliações realizadas no decorrer do curso ou a cada aula, diários de bordo, propostas de autoavaliação, investigações nas quais há interseção do Balé com outros campos de conhecimento, criações artísticas de solos ou grupos a partir do que foi estudado no semestre. E há ainda os que não pré-concebem suas avaliações e o fazem a partir de como percebem cada turma.

Os saberes da Dança mobilizados pelos docentes evidenciam temas relacionados a condução da aula, que difere do modo como aprenderam com seus mestres, incentivando a pesquisa do movimento e a atenção para questões pedagógicas que consideram fundamentais num curso de formação de professores. Outros, numa perspectiva mais crítica, relatam saberes que mobilizam a partir do que sentiram falta em suas formações técnicas e sobre como propõem práticas que envolvem a expressão artística e ações interdisciplinares.

Registrou-se ainda que alguns docentes reverenciam seus mestres de Balé enfatizando o quanto foram relevantes como ponto de partida na construção dos saberes mobilizados em suas práticas docentes, embora deixem claro que as proposições metodológicas de seus tempos de formação técnica não são, e nem devem ser, as mesmas adotadas para a atuação num curso de formação de professores.

Por fim, há os depoimentos a respeito de saberes mobilizados a partir dos ensinamentos que esses docentes adquiriram e seguem passando adiante, da mesma forma como aprenderam com seus mestres, pois, segundo eles, esses mestres souberam abordar a arte do Balé de “maneira contemporânea”. Também aparecem relatos acerca da Educação Somática como “uma grande aliada”, da interdisciplinaridade e da possibilidade de lançar mão de conteúdos advindos dos diversos cursos que fizeram ao longo de suas formações, além da formação inicial e continuada, tudo sempre diante das demandas de cada turma.

Sobre as perspectivas dos docentes sobre o Balé nas Licenciaturas, compreendeu-se que de forma unânime os respondentes apoiam e até enaltecem a continuidade do Balé como disciplina integrante das matrizes curriculares dos cursos por razões variadas.

Nos relatos pôde-se constatar o quanto os professores consideram a oferta da disciplina importante, seja por fomentar pesquisas acadêmicas sobre esse tema, pela oportunidade de propor formas diversificadas para o estudo e ensino de Balé, por ser uma forma de abordar a diminuição de preconceitos em relação ao seu estudo e prática, além de ser parte relevante da História da Dança.

Porém, de formas distintas, os professores manifestam que não basta oferecer a disciplina e evidenciam o quanto é imprescindível o investimento em abordagens metodológicas que se voltem especialmente para o ensino de Balé no contexto das Licenciaturas brasileiras, citando a revisão dos programas para que façam mais sentido com a realidade da graduação, apontando sugestões para que o estudo de Balé esteja voltado para o incentivo de debates, para a militância de Balé que atenda as demandas da periferia, o “Balé com acento agudo no é, Balé ralé, o Balé que se pode fazer e estudar aqui no Brasil”.

Outro ponto que merece destaque é sobre a importância que alguns respondentes dão à abordagem prática da disciplina. Segundo os relatos o Balé, assim como outras técnicas de dança, precisa ser uma experiência vivida pelo corpo, na prática, para que haja o entendimento pleno de suas especificidades.

Segundo esses docentes uma técnica de Dança (no caso, o Balé) é um desafio e, por isso, constitui-se em uma oportunidade de conhecer potências e limitações, além de ser um dos meios possíveis de instrumentalização para as demandas artísticas e pedagógicas com que os futuros professores, ou os discentes que já exercem a profissão, lidam ou lidarão em seus fazeres docentes.

Ao tratar das perspectivas sobre o Balé nas matrizes curriculares três professores chamaram a atenção sobre o mercado de trabalho para os egressos, pois em algumas regiões do Brasil ainda há uma grande procura por professores de Balé Clássico em escolas e cursos livres de dança.

E por fim, um último depoimento que, na verdade é um questionamento, chama a atenção para a formação do professor que deseja se dedicar ao ensino de Balé Clássico. No curso onde a depoente atua o Balé vai sair da matriz curricular como disciplina prática. E, diante disso, ela problematiza: se não vai mais haver Balé na matriz curricular da Licenciatura, onde se daria a formação do professor de Balé Clássico?

Diante do exposto, pode-se constatar que esta pesquisa conheceu o que Tardif (2014, p. 39) entende como ser um “professor ideal” que “é alguém que deve conhecer sua matéria,

sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Seguindo a trilha de Tardif (2014) Pimenta e Anastasiou (2005) percebe-se que, segundo os depoentes, os seus fazeres docentes em relação ao Balé procuram estar alinhados às atribuições acadêmicas que são entendidas pelas autoras como criação, produção, progresso, disseminação e avaliação da ciência, da tecnologia e da cultura, capacitação para o desempenho de atividades profissionais que demandem aplicação de conhecimentos e métodos científicos, além de contribuir para a criação artística e a oferta de apoio científico e técnico no desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Seguindo a concepção de Pimenta (2005), pode-se verificar, pela complexidade de ações que se articulam nas perspectivas dos docentes, que o ensino de Balé nas Licenciaturas tem acontecido na direção de adotar uma diversidade de formas de ensinar (e aprender e pesquisar) que se propõem a algo mais do que simplesmente “transmitir ensinamentos sobre o Balé”, mas sim atender as demandas dos corpos discentes da sociedade atual.

No desenvolvimento das propostas dos docentes, pode-se considerar que o Balé nessas Licenciaturas não se limita a ser mais um conteúdo a ser aprendido que integra os objetivos da formação. Há também o investimento em fomentar pesquisas acadêmicas sobre o tema, incentivar uma postura reflexiva e crítica sobre o conhecimento, propor uma prática onde (talvez) seja possível *decolonizar* os saberes sobre o Balé, alinhar a disciplina com a ideia da formação do professor que vai lecionar na escola, questionar sobre a atuação dos egressos no campo de trabalho (onde o Balé ainda aparece expressivamente como possibilidade de emprego para docentes recém-formados em algumas regiões do Brasil). E por fim, mas não menos importante, em que instituição de ensino se dará a formação do professor que quer se dedicar ao ensino de Balé Clássico no Brasil?

Finalizando, retoma-se então as questões da pesquisa a partir de Marques (2010) e Bondía (2002): por meio das práticas docentes em relação ao Balé Clássico seria possível potencializar “sujeitos da experiência” e estabelecer relações entre a Dança e a Educação?

Marques (2010) cita Paulo Freire (1983) para alicerçar a distinção de contatos e relações entre a Dança e a Educação e propõe um binômio no qual pode-se constituir o encontro dialógico entre os dois campos de conhecimento:

Nos processos de estabelecimento de relações com o conhecimento, com os outros e com o mundo em que vivemos Paulo Freire (1982) coloca que a falta de compromisso, a omissão, a acomodação e a passividade diante da história que caracterizam os contatos fazem com que os mesmos sejam também inconseqüentes, ou seja, sem posicionamento, ação, intervenção e, claro, sem compromisso. Ao contrário dos contatos, as relações são definidas pelo autor como conseqüentes: históricas, compromissadas, posicionadas e ativas. As relações são acima de tudo criativas, transformadoras (Marques, 2010, p. 32).

Sendo assim, para Marques (2010), as relações entre Dança e Educação são aquelas capazes de promover a conscientização, a reflexão crítica e a transformação social. Elas são fundamentais para o processo de construção do conhecimento e para a formação de sujeitos protagonistas e autônomos, o que se aproxima do pensamento de Bondía (2002) sobre a experiência ser um processo vivo e subjetivo que envolve a totalidade do ser humano e suas relações com o mundo.

Bondía (2002) considera que a experiência não se resume apenas a um evento pontual (como os contatos, monológicos, unívocos), mas abrange o conjunto de vivências, sentimentos, sensações e reflexões que ocorrem ao longo da vida (como as relações, dialógicas, transformadoras). Destaca-se, portanto, a importância de considerar a dimensão existencial da experiência e reconhecer o valor do conhecimento que emerge desse processo:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

Com base nesses autores pode-se dizer que as práticas de ensino de Balé Clássico nas Licenciaturas se harmonizam com a construção de ações criativas e transformadoras, presentes nas relações dialógicas indispensáveis na construção de relações significativas entre indivíduos e conhecimento (Freire, 1983, *apud* Marques, 2010), além de que investem na busca por experiências singulares e promotoras de subjetividade (Bondia, 2002).

Assim, entende-se que os professores, em suas práticas docentes, nesse contexto, valorizam não apenas os resultados e conclusões de experimentos, mas também a riqueza e a complexidade das relações e vivências humanas que os perpassam no tempo e espaço dos seus fazeres docentes.

Por fim, percebe-se na análise dos depoimentos que o Balé vem perdendo espaço nas matrizes curriculares como disciplina prática na formação inicial de docentes em dança, por todos os motivos já citados nessa pesquisa, mas podemos dizer que as relações entre Dança e Educação, através do ensino de Balé Clássico nas Licenciaturas, são possíveis, acontecem e se materializam devido ao trabalho incansável, curioso, dedicado e persistente dos docentes que estão à frente desta disciplina.

REFERÊNCIAS

AQUINO, D. Dança e Universidade: desafio à vista. *In*: PEREIRA, R; SOTER, S (orgs.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed. S.D, 2001. 3 v.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso editora, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins fontes, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos de Graduação**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao). Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre educação superior**. [Brasília]: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/14384-perguntas-frequentes-sobre-educacao-superior#%20grade_curricular. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange.civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. [Brasília]: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMINADA, E.; ARAGÃO, V. **Programa de ensino de ballet**: uma proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006.

CARVALHO, E. A. **O ballet no Brasil**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1961.

FACULDADE ANGEL VIANNA. Angel Vianna. Rio de Janeiro: FAV, [2023?]. Disponível em: <https://www.angelvianna.com.br/angel-vianna>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, 1987.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IUQUI, L. **Ballet**: termos-passos e sua execução. Rio de Janeiro: s/e., 1982.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. M. A. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações *In*: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Era, 2010.

MARQUES, I. M. A. O Balé e a Favela. **Carta Maior**, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, M. Balé, tradição e ruptura. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVLOVA, A. (org.). **Novo dicionário de ballet**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica Ltda, 2000.

PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Theatro São Januário**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2023. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/series/serie/11252-pal%C3%A1cios-da-cidade> . Acesso em: 15 jun. 2023.

RODRIGUES, L. A.; DIAS, K. F. V. B.; LIMA, V. A. A educação indígena no período colonial (1500-1822). *In*: COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas), 2017, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: Realize, 2017.

ROYAL ACADEMY OF DANCE. **Royal Academy of dance/classes**. Wales No: Royal Academy of Dance, 2023. Disponível em: <https://br.royalacademyofdance.org/classes/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SAMPAIO, FLAVIO. **Balé passo a passo**: história, técnica, terminologia. Fortaleza; Expressão Gráfica Editora, 2013.

SANTOS, E.; FERREIRA, R. (org.). **Pesquisa em balé no Brasil**: panoramas sobre história, ensino e cena. Goiânia: Editora IFG; Editora IFRN, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA DO RIO DE JANEIRO. **Teatro João Caetano**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/teatro-joao-caetano/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA DO RIO DE JANEIRO. **Theatro Municipal Do Rio De Janeiro**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://theatromunicipal.rj.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVEIRA, S. C. S. A Educação Somática e o Ensino da Dança. *In*: PEREIRA, R. **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. P. 135-160.

SILVEIRA, S. C. S. **Saberes docentes para o ensino de dança**: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em dança e em educação física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. 2016. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SUCENA, E. **A dança teatral no Brasil**. Rio de Janeiro: Minc Fundacen, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. C. E. O surgimento das companhias 2: uma pretensa “nova” forma de organização profissional de bailarinos que atingem idade em torno de 40 anos nas companhias públicas de dança brasileiras. **Sala Preta**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 78-92, 2011.

TEIXEIRA, A. Balé-baile-código de conduta: código de conduta no contexto da corte joanina. *In*: SANTOS, E.; FERREIRA, R. (orgs.). **Pesquisa em Balé no Brasil**: panoramas sobre história, ensino e cena. Goiânia: Editora IFG; Editora IFRN, 2020.

APÊNDICE A – Cabeçalho e lista de perguntas da entrevista

UFRJ PPGDAN
PESQUISA COM PROFESSORES DE BALÉ CLÁSSICO DE LICENCIATURAS
EM DANÇA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA (PPGDAN-UFRJ)

Entrevista para levantamento de dados sobre as concepções dos professores sobre o ensino de Balé Clássico nos Cursos de Licenciatura em Dança

Título do estudo: Balé Clássico: concepções do ensino da técnica pelo olhar dos professores de Cursos de Licenciatura em Dança brasileiros.

Objetivo do estudo: Conhecer os professores e entender suas concepções sobre o ensino de Balé Clássico em Licenciaturas em Dança do Brasil.

Pesquisadora responsável: Helena Matriciano Xavier de Lima.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvia Soter da Silveira.

Contato: *e-mail:* helenamatricianolima@gmail.com

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas formuladas da forma que for mais conveniente para você: por escrito, por envio de áudio ou ainda através de uma reunião realizada via plataforma virtual (zoom, google meet etc.).

Esta entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis.

Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Informações pessoais, experiências iniciais em Dança /formação técnica e formação de nível superior

- 1) Nome
- 2) E-mail
- 3) Idade (não é obrigatório responder)
- 4) Gênero (não é obrigatório responder)
- 5) Fale um pouco sobre o que considera relevante na sua formação em Dança (você pode mencionar: em quanto tempo se deu, e quais instituições de ensino, as áreas de conhecimento, sua formação inicial/graduação, formação continuada/pós-graduação, se atuou como intérprete, se deu ou ainda dá aulas fora do meio acadêmico)
- 6) Você teve aulas de Balé na sua formação inicial (graduação)? Se sim, considera que foi uma disciplina relevante na sua formação? Se você respondeu não: gostaria de ter tido? Por quê?

Informações profissionais

- 7) Nome e Sigla da Instituição de Nível Superior em que atua como professor de Balé Clássico atualmente. (informação não divulgada na pesquisa)
- 8) Você trabalha em que regime: horista, substituto, DE?
- 9) Qual/quais o(s) título(s) da(s) disciplina(s) de Balé Clássico que você ministra atualmente para este curso de Licenciatura em Dança?
- 10) Qual é a carga horária da sua disciplina? Como ela aparece na distribuição de semestres? (ela está presente nos primeiros ou últimos semestres?)
- 11) Esta disciplina é optativa, eletiva ou obrigatória para este curso de Licenciatura?
- 12) Há quanto tempo você ministra disciplina(s) de Balé Clássico neste curso?
- 13) A disciplina é prática ou teórica?
- 14) Além de você, há outros professores responsáveis pela disciplina Balé Clássico atualmente? Saberá quantos? Há um revezamento?
- 15) Em média, quantos estudantes por turma você tem?

Abordagens metodológicas:

- 16) Você poderia descrever uma aula? Quais estratégias você usa com mais frequência?
- 17) Você apresenta ou adota algum método ou segue alguma escola de Balé específicos em suas aulas?
- 18) Como são as avaliações?
- 19) O que você deseja que o aluno conquiste em relação ao estudo do Balé neste curso?
- 20) Há uma bibliografia obrigatória indicada no programa da disciplina? Você usa essa bibliografia ou usa outros textos? Poderia disponibilizar os que considera mais relevantes?
- 21) Como você percebe a recepção do corpo discente da instituição à disciplina Balé Clássico?
- 22) Você acha que a relação dos discentes com a disciplina se modifica ao longo do curso? Se sim, de que forma?
- 23) Quais saberes da Dança você percebe que mobiliza na sua abordagem em relação ao ensino de Balé? Você acha que a sua abordagem difere da que seus professores mobilizavam? Como?
- 24) Você sente necessidade de adequar os objetivos do seu curso e a metodologia às turmas (e ao conjunto de alunos)? De que forma isso acontece?
- 25) Estamos no final da entrevista: pensando no futuro fale um pouco de suas perspectivas sobre o Balé no contexto da Licenciatura.
- 26) Gostaria de agradecer a sua participação e colaboração para realização deste estudo. Há algum aspecto não mencionado neste questionário que você considera relevante e gostaria de abordar e deixar registrado?

APÊNDICE B – Os depoimentos dos professores na íntegra

Como os docentes percebem a recepção dos discentes à disciplina Balé no contexto da Licenciatura, e de que forma isso se modifica, ou não, com o passar do curso.

LIAD1:

É uma recepção boa, viu? Mesmo que alguns, no início, fiquem meio assim ‘professora, não sei dançar balé, eu nunca fiz’. Eu digo que não há problema, que aqui é o ‘lugar do no do nunca fiz’, que eles vão começar agora a compreender um pouco. Eles têm uma boa receptividade, sim. Eles fazem, não faltam, são interessados. E ao longo do curso eu acho que se transforma muita coisa na percepção deles. Primeiro, esse lugar de estudar o balé, que antes não era importante passa a ser. Passa a ser visto de forma diferente, sobretudo pelos alunos, que nunca fizeram balé clássico. É muito interessante, também, porque eles descobrem as dificuldades de execução do balé clássico. Por exemplo, os meus alunos, que são das danças urbanas, quando vão fazer uma aula prática de balé dizem ‘professora, isso é muito difícil!’ Os meus alunos de dança de salão, na tentativa de encontrar a rotação externa, por exemplo, falam da exigência da rotação externa dos quadris. E eu digo ‘gente, calma, cada um vai no ângulo que é possível’. Então, quando eles terminam a disciplina, terminam bem, compreendendo mais ainda que cada técnica de dança tem um conteúdo que lhe é específico. Eles gostam e começam a me dizer ‘professora, fui assistir a um espetáculo de balé’. Eles começam a ter interesse por algo que antes era desconhecido para eles.

LIBD2:

Tem uns que vêm *de boa* e tem uns que iam, na época que era obrigatório, com as suas resistências [a disciplina atualmente é eletiva neste curso]. Eu tenho uma experiência super linda com um aluno meu, capoeirista. Ele é da primeira turma, um rapaz negro, morador de um bairro bem pobre. E chegou todo armado, ‘o que a negritude tem a ver com o balé? Eu sou da senzala. O que a capoeira tem a ver com o balé?’ Eu disse ‘vamos fazer o seguinte, vamos pesquisar?’ Eu disse a ele, ‘vai, ginga’... e aí ele começou a gingar. Eu levantei o tronco, comecei a fazer um passo de valsa e depois voltava para a ginga. Eu disse, ‘olha o que você está fazendo, eu estou fazendo, você faz na ginga, eu faço no passo de valsa’. E aí pedi para ele fazer um movimento de golpe com a perna, e ele fez. Eu disse ‘isso que você fez pra mim é um *develloppé*, para você, na luta, é um golpe’. Fui mostrando para ele e para a turma, que existiam proximidades entre os movimentos. No final ele chegou, se virou para mim e disse ‘professora, realmente o que une a gente é o corpo. Então as nossas diferenças até que não são tão grandes assim’.

LICD3:

Eram mais receptivos ou não dependendo do professor que ia ministrar, porque como havia alunos no curso sem vivência nenhuma de balé, eles tinham muito medo de fazer a disciplina obrigatória com um professor que cobrasse desempenho técnico. Eu acho que é muito importante ter esse componente balé, quando ele é ministrado numa perspectiva pensada para uma licenciatura, porque eu escuto muitos depoimentos, inclusive oriento muitos trabalhos de TCC sobre o ensino de balé, onde pude ver falas do tipo ‘ao fazer o componente de práticas educativas em dança clássica, eu percebi como eu estava dando aula de balé de uma forma muito

tradicional e que eu posso criar outras estratégias, então eu quero pesquisar sobre isso’.

LIDD4:

Eu não sinto como eu sentia no curso onde dei aula anteriormente como professora substituta. Lá era uma resistência terrível, ódio mortal. Aqui, eu sinto que eles vão de boa, sim, sabe? Eu não sei se é porque eu dou aula e eu acho que tenho esse lugar de pensar. Eu não sou tão boazinha não, viu? Eu sou tranquila, mas não sou boazinha de dizer ‘tudo tá bom’. Mas aqui, na universidade em que eu trabalho, eu vejo, pelo *boca-a-boca*, que eles ficam com vontade de fazer. Eles querem aprender, muito. Muitos nunca tiveram oportunidade de fazer ou fizeram em academias da cidade e querem conhecer o balé. Então eu acho que o balé é bem recebido aqui por causa disso, ele é abraçado por causa disso.

LIED5:

Os discentes que não têm experiência em clássico chegam com essa história de que balé é dança para branco, dança para rico, e já vem com esses conflitos. Então eu trabalhei a partir do corpo deles, da demanda que eles trouxeram. Os alunos aproveitaram demais, porque eu nunca vi uma turma tão engajada e eu nunca esperava isso em Oficina 2, que era a disciplina que todo mundo dizia que ninguém gostava. E eu fui uma professora que começou no ensino remoto. Eu dei um semestre de ensino presencial e já *caí* no remoto. Eu pensei ‘o que eu vou fazer com esses meninos e a câmera?’ Então, para lidar com isso, na época, eu fiz vários cursos sobre metodologias ativas. Foi algo que eu aprendi no ensino remoto que eu estou levando para o meu presencial para sempre. Eu tentei engajar os alunos, eu tinha 26 alunos. E deu certo!

LIFD6:

Eu acho que tem uma coisa que é igual para todo mundo no início, que é uma certa expectativa, desejosa: ‘ai... balé!’. Aí você chega no balé e descobre que dói basicamente para tudo no início. Nesse momento eu percebo um certo divisor de águas, tem as pessoas que vão trabalhar para entender a técnica no corpo. E tem as pessoas que vão resistir até o último minuto, porque vão dizer que aquilo não é para eles. E eu sempre digo que a gente precisa visitar as técnicas e descobrir outras versões da gente. E bato muito na questão de entender o tempo do corpo, e, se você não é capaz de fazer as pazes com seu tempo e com seu erro, como é que você pretende fazer esse convite aos seus alunos? Entendeu? Se você não consegue ter a paciência de desenvolver uma habilidade motora? O que é isso? Não é mágica. Porque antes de entrar na faculdade, você podia achar que era mágica. Tudo bem, agora a gente entrou aqui, então você sabe que não é mágica. Você sabe que a prática pela prática não vai levar a lugar nenhum. A prática tem que ter uma consciência aplicada a ela para que você consiga construir uma memória motora, construir um caminho e que você não pode se comparar com o seu colega do lado, porque cada corpo tem sua trajetória.

LIGD7:

Eu tive casos surpreendentes nos últimos semestres de alunos que tinham preconceito quanto a dança clássica, que chegaram dizendo ‘ai, credo, que que é isso? Coisa horrível, retrógrada’, e que fizeram aula comigo, amaram, e começaram a fazer dança clássica nas escolas de dança da cidade, por causa dessa ruptura de preconceito. Por exemplo, no semestre retrasado, uma menina que é dançarina de funk, trabalha com isso, dança em shows e tudo mais fez a minha aula e hoje está pagando para fazer aula de balé na cidade dela, e me procura para contar das apresentações que ela faz, super se empolgou com o balé. E teve outro, um menino que era das danças urbanas e do vogue, que entrou numa academia de dança, eu fui até assistir ao espetáculo dele do ano passado. Ele estava lá, dançando balé de repertório, adaptado para o nível dele, claro. Nessa questão da ruptura de preconceitos eu escuto bastante: ‘eu não gostava, achava horrível, mas a forma como você ensina mudou meu jeito de pensar’, porque não é a forma como ensina na escola de dança tradicional.

LIGD8:

Tudo vai depender, obviamente, da habilidade que o docente tem de apresentar o conteúdo, sem relação de poder, sem juízo de valores, simplesmente mais uma linguagem, que tem a sua complexidade e nem a melhor, nem a pior. E nada além disso.

LIHD9:

Eu divido o curso em 2 momentos. Assim me lembro no primeiro momento, quando abre na cidade um curso de licenciatura em dança, o perfil deles [discentes] era ‘mais bailarino’. E bailarinos também ligados à igreja, que trabalhava com balé. Então eles não tinham tanta rejeição ao balé. Passados 10 anos, quando eu volto do doutorado para o curso, lá por volta de 2017/2018, percebo uma rejeição muito maior. São outros corpos, que não têm formação técnica de início, são corpos com uma crítica social, que a partir dessa crítica social já enquadram o balé em uma hegemonia colonizadora, e sem proposição de outras leituras que a gente pode fazer a partir disso.

LIID10:

Não tenho uma pesquisa formal sobre isso que vou dizer, mas percebo que, de início, as turmas já vêm com um pouco de preconceito ‘ai temos que fazer balé, balé é chato, balé é difícil, balé é isso, balé é aquilo’. A primeira coisa que eu fiz foi sentar e falar ‘gente, por que é tão sofrido fazer aula de balé? Vamos conversar?’ E aí fui trabalhando isso com eles, fui trazendo um pouco da minha visão, e eu sinto que isso mudou muito a recepção deles. Se antes eles vinham obrigados a fazer aulas de balé, e talvez hoje alguns ainda venham obrigados, eu vejo muitos deles mais animados fazendo as aulas. E tem até situações engraçadas. Você passa no corredor e tem um calouro ensinando um veterano que que ele aprendeu na aula de balé. Então você percebe que essa relação com a dança clássica tem mudado, mesmo que paulatinamente, um pouquinho. Mesmo que não seja uma coisa que eles vão continuar fazendo para o resto da vida, ou que eles vão amar fazer, mas eu acho que sim, tem mudado.

LIJD11:

A metade acha superlegal e a outra metade detesta o começo. Tem aqueles que falam, 'por que que é obrigatória?' E no final do semestre já estão um pouco mais amolecidos, assim já está um pouco mais 'ah agora eu estou entendendo até que foi legal'. Quando eles fazem os trabalhos finais, mesmo quando eles botam e dançam uma música de funk eles falam 'eu estou sentindo o meu pescoço, eu ganhei esse pescoço', mas é um trabalho árduo. A relação com a disciplina vai mudando porque eu acho que o fato de eu explicar, 'olha, eu estava muito machucada e foi essa técnica que me curou', e de ter um trabalho ligado ao universo da educação somática, com alinhamento postural faz com que eles vão percebendo que o balé não precisa ser essa 'coisa que machuca'. Eles vão fazendo dentro das possibilidades deles.

LIKD12:

Atualmente, quando eu recebo os alunos eu faço uma pergunta para eles: 'por que vocês estão fazendo uma disciplina de balé contemporâneo na universidade? Para que vocês me respondam eu quero, que vocês perguntem nos corredores para todos os alunos do campus'. No segundo dia de aula, eles trazem anotações, só para a gente conversar. E a partir do que eles trazem, eu vou apresentando propostas de textos, sobre balé e educação somática, sobre a Josephine Baker, a Mercedes Batista, textos que falam da questão da mulher negra, do sucesso, dos preconceitos, procuro trazer artigos mais atuais, da diáspora negra e balé, homo afetividade... eu deixo disponíveis no drive para eles escolherem os quais se identificam mais. Depois eles leem e apresentam uns para os outros. Isso pode ser feito individualmente ou em grupo. Tem sido eficaz essa aproximação. Eles recebem bem.

LILD13:

A disciplina balé clássico, agora está se transformando, né? Porque lá atrás, quando o curso começou, ela sempre foi bem-vista e eu consigo entender por que, porque faz parte do histórico da instituição e de quem construiu o currículo. Então o balé tinha um lugar potente, de organização. E foi na graduação, depois de uma aula de coordenação motora, que eu percebi o quanto o balé clássico é sofisticado neste lugar de criação de um sistema neuro motor muito fino. Quando eu ainda era estudante vou confessar que não gostava de fazer aula, eu gostava de ensaiar, mas ao longo da minha carreira eu fui começando a entender que o balé é genial e que as aulas me davam destreza e habilidade. Não acho que é uma atividade necessária, não concordo com o discurso 'se você dança balé você dança tudo. Não dança! Discordo!', mas hoje em dia eu vejo muito o discurso 'ai... porque o balé é europeu, é colonizador...' É sim, mas eu fico com o lado bom dele, e fico com o lado bom de outras técnicas e métodos de dança também.

LILD14:

Ao longo desses 10 anos sinto uma diferença enorme na recepção, mas eu considero isso um aspecto positivo, porque antes era uma coisa dada: é preciso fazer isso [balé]. Hoje em dia eu sinto o aluno muito mais crítico a essa necessidade. Eu me lembro de ter pouquíssima resistência do corpo discente, nos anos iniciais em que eu comecei a dar aula na graduação, e hoje eu sinto uma resistência muito maior, que não é uma resistência ao mover, à dança, mas é uma resistência crítica. Algo como: será que isso é necessário, nesse ambiente? E isso tudo a gente vai discutindo em aula, mas não há uma negação em fazer. Até tem algumas pessoas que se negam, mas na sua maioria é só um pensamento, cada vez mais crítico acerca da técnica. É

isso, eu vejo, uma evolução, porque a resistência vem com um olhar crítico. É aquele olhar que você questionar, vai produzir pensamentos, de acordo com as questões de mundo atuais. O aluno está vindo de um novo lugar com um novo olhar de mundo, o que eu considero também extremamente positivo.

LIMD15:

A gente vai começar a ver essa mudança agora colocando a disciplina no quarto período, mas acontecia muita resistência. E a gente teve a sensibilidade de perceber, a partir de 2018. Eu lembro de ouvir, muito, de muitas alunas, comentários assim ‘não me sentia bem naquela aula’, talvez por uma exigência técnica ou algo assim. E eu lembro que, quando eu estava dando aula de balé somático, as pessoas que fizeram falavam ‘nossa, nem pensei que eu podia fazer balé desse outro jeito’. Mas a gente percebia, no currículo velho, que alguns estudantes e algumas estudantes chegavam com resistência. Agora, como ele vai estar no quarto semestre, a gente imagina que talvez a recepção seja outra.

LIND16 e LIND17:

Tem uma resistência, mas eu acho que a gente a gente ganha eles todos, cada um no seu grau. Ouso dizer que é difícil algum sair com a mesma resistência que entrou. E mesmo aqueles que entram arredios é difícil eles não mudarem. Não que eles vão se encantar, mas saem do curso com outra ideia sobre o balé, pelo menos. Isso eu acho bem legal, pelo menos perceber que a experiência daquele semestre valeu a pena. Nós recebemos muito esse tipo de depoimento quando acaba o semestre: ‘profe, não vai ter balé II? Estou com saudade, estou precisando porque me fez tão bem! Impressionante a diferença que fez naquela época, no meu trabalho de danças urbanas’. A percepção assim deles é essa. Sabemos que o balé tem toda uma estrutura corporal que é datada, é localizada, mas não quer dizer que não valha a pena, e, não precisa e não deve ser só esta estrutura, mas é uma forma de organização corporal. E assim os estudantes vão percebendo nele possibilidade de se encontrar em outras outros lugares.

Concepções de ensino, abordagens metodológicas e práticas de avaliação para o ensino de Balé Clássico no contexto em questão

LIAD1, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Nós estamos num curso de formação de professores. Nós não estamos num curso técnico de dança. Aqui, para além da prática, nós temos muitos textos e livros para ler. Acho importante dizer para os que já têm muita experiência com balé que ‘aqui vocês não terão uma aula completa no modelo em que você faz no grupo onde você dança na sua academia’. A minha metodologia de ensino nessa disciplina é conversar detalhadamente, como é que nós pensamos em uma aula para criança? Como nós compreendemos a trajetória de um *battement tendu*, por exemplo, por onde ele sai? O que é um encaixe para essa dança? Porque na época em que eu estudava eu entendia que o encaixe do meu quadril era contrair o meu *bumbum*. Muitos anos depois, estudando, já velha, em um dos cursos que eu fiz fora da minha cidade, que eu fui compreender que não era o ato de contrair, né? Que tem todo o trabalho de rotação da pélvis para isso acontecer. Então, eu vou esmiuçando a minha aula: como é um *plié*, como é um *grand plié*, e o que observar quando o aluno faz

uma flexão do joelho para fazer esses movimentos. E vou tentando conversar com eles para eles compreenderem, e aplicarem o que eles conseguiram compreender na disciplina de anatomia de fisiologia, que eles possam também fazer essa aproximação porque está tudo muito imbricado. O que que eu faço no *grand plié* o que eu aciono na minha musculatura, na minha ossatura. Eu falo, sobretudo para quem já dança o balé que talvez ‘isso para você vai ser um saco... e talvez não’, porque é muito diferente quando eu estou aluna numa academia de dança para fazer balé, para dançar o balé, do que quando eu estou aqui nesse lugar, na academia da universidade, para compreender metodologicamente como eu posso pensar o lugar dessa técnica para ensinar para o meu aluno. Aqui nós vamos falar do respeito ao corpo do outro, e quando você vai ensinar um balé na sua escola, por exemplo, eu não estou falando agora da sua academia, em que às vezes ainda essa exclusão existe nesses lugares, mas falando de um lugar que pode ser um projeto social que você vai trabalhar, a escola pública em que você vai trabalhar, a escola privada em que você vai trabalhar, numa empresa...onde você vai encontrar lá diferentes corpos. Então é possível todo mundo fazer uma aula de balé, com objetivos diferenciados.

LIAD1 sobre avaliação:

Existe avaliação, nessa disciplina essencialmente prática, mas é uma avaliação em que eu peço para os alunos criarem uma sequência. Eles escolhem algum elemento, que foi trabalhado na sala de aula. Eu peço para eles, por exemplo, ‘preciso ver uma sequência que seja *plié, grand plié, souplesse, battement tendu e cambré*. Faço vários blocos de sequências variadas. Não é uma prova individual eu faço grupos. Se eu tiver, por exemplo, uma sequência de 6 passos, tenho um grupo de 6 alunos, cada um é responsável por me explicar a trajetória de um determinado movimento. E inclusive me dizer, o que nós precisamos mais observar, para que esse aluno não se machuque, para que esse aluno tome consciência. Também avalio como é que eles usam essa sequência na música, porque uma das aulas que eu faço com eles é sentar e ouvir a música para compreender que há em toda a música de aula de balé clássico aquela pequena introdução, que é quase para dizer para você ‘opa, vai começar, te prepara’. Eu os faço ouvirem as músicas e converso com eles, que cada música é específica para uma sequência, para um tipo de trabalho, porque isso também, inclusive, implica no resultado muscular. Você não vai usar uma música de *frappé* para fazer *plié*, e nem num adágio.

LIBD2, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu vou tentando fazer minhas articulações, porque a gente bebe nas fontes, mas a gente depois sintetiza isso no nosso fazer e a gente vai encontrando a nossa forma. Eu sistematizei o trabalho do balé da seguinte forma: na primeira disciplina eu vou trabalhar a estruturação, então o meu foco é a postura, é a estruturação de como se colocar em pé para dançar o balé. Então eu vou trabalhar essa ideia da perpendicularidade vou pensar essa ideia do *en dehors*. Eu vou fazendo isso com exercícios de sensibilização. Eu uso muito chão, eu uso bolinha, eu uso bambu, os flutuadores de piscina [que a gente chama de macarrão], para ir soltando as tensões, para mobilização das articulações. E à medida que eu vou trabalhando essa estruturação, vou indo para os vetores e para a estruturação, muito inspirada nos ensinamentos do Flávio Sampaio. Depois eu vou testando isso na barra, e a gente faz aquele trabalho de iniciação na barra: como é que se constrói um *plié*? Que musculaturas eu vou ativar? E nesse primeiro ano, eu só trabalho barra. Eu também crio uma rotina de preparação. Então eles já sabem chegar e procurar as bolinhas, por exemplo. Eles amam as bolinhas. Eu acho importante que eles tenham contato com essa rotina da preparação para fazer aula. Para a segunda disciplina há pré-requisito. Só pode se inscrever na segunda disciplina quem fez a primeira. Aí eu vou pensar como é que se constrói uma aula mais completa de balé: qual é a função da

barra, qual é a função do centro? E eu só vou dar a barra, completa já quase no final da disciplina, mas é uma aula bem básica. E eles fazem aula de meia, não usam sapatilha. Eles fazem aula ou de pés descalços ou de meia e eu não exijo roupa de balé, eles fazem aula de short, de camiseta. Eu quero ver os corpos deles, não importa a roupa. Quando acontece de um aluno não estar conseguindo executar um passo, por exemplo, eu não vou interferir, eu chamo turma: gente, olha o que é que está acontecendo aqui? Vejam o que a gente estudou sobre a organização do corpo, com olho de professor, o que que está acontecendo com o nosso colega que a gente pode ajudar? Aí eles vão localizando as fragilidades e eles mesmo vão se corrigir sob a minha supervisão. E tem um desdobramento disso: eles já sabem o que que eles estão fazendo errado, eu nem consigo e nem preciso chegar neles, porque eles se auto é, organizam, isso é ótimo. Na segunda disciplina eu trabalho exatamente assim. Como é que se constitui os exercícios da barra? Qual é a função da barra? Para que serve o *plié*? Para que que serve o *battement tendu*? A partir daí a gente vai pesquisando a rotina da barra e os exercícios vão aparecendo. Eu trabalho com decomposição, porque aí eu trago esse conceito da Vaganova. Aí eu tenho que trazer um pouco das escolas. Eu não, eu não conheço todas as escolas, eu nunca experimentei no meu corpo, mas eu tento dentro daquilo que eu conheço, trazer um pouco das especificidades de cada uma. Depois eu vou para o centro e aí a gente começa também a entender para que serve o centro, e a relação do meu corpo com o espaço, nas direções da sala: agora eu não tenho barra, onde é que eu me apoio? No meu centro, nas distribuições de peso.

LIBD2 sobre avaliação:

As minhas avaliações abrangem teoria e prática. O aluno tem que falar e mostrar [um exercício]. Eu digo aos meus alunos, você vai no médico, você vai para um cirurgião sabendo que ele nunca cortou uma pessoa, que ele nunca pegou no bisturi e nunca fez nada prático sobre aquele conhecimento? Não, né? Então, se você quer ser professor de dança, você tem que ter esse conhecimento no seu corpo. Porque existe um conhecimento que é cognitivo, mas tem um conhecimento que tem que passar pelo corpo. E se você não passar por isso. Você não vai dar conta de ser professor.

LIBD2, adequação de conteúdo:

Eu fui provocada por um aluno uma vez (eu amei!), eu [estava] trabalhando essa coisa mais da consciência, e ele: ‘tá, e eu faço o quê com isso, para dançar?’ Eu amei essa provocação, então todo o trabalho que eu faço, eu digo, olha aqui o que que acontece quando você vai dançar, quando você pensa desta forma, quando você tem que trabalhar dessa forma, então isso também é uma estratégia nas minhas aulas, eu uso muito vídeo [tenho trabalhado muito a perspectiva da apreciação em todas as minhas aulas, aliás]: caço vídeos no YouTube que eu acho que podem ser interessantes, que podem ter a ver com a disciplina. E quebro muito com essa coisa do balé tradicional, porque eu vou trazendo Pavlova, Maya Plisetskaya, o John Lennon da Silva, que faz uma releitura da morte do Cisne e dança break, a Dada Masilo dançando o Lago dos Cisnes usando as danças africanas. É a contemporaneidade, é assim, as coisas vão se misturando. Eu sou eu sou altamente flexível. É como eu digo para eles: olha, gente, o professor, ele tem que saber dar aula todo jeito. Então, se uma pessoa quiser uma aula tradicional de balé, eu sei dar. Se uma pessoa prefere uma aula de balé por uma outra via eu sei dar. E eu acho que vocês, como formação, têm que saber transitar por todos esses lugares, porque vai ter lugar que se você não fizer daquele jeito, você perde aluno ou perde o emprego. Então, se você vai para academia, que é super tradicional, você opta, se você não quer ir para lá, mas se você precisa do dinheiro e precisa dar aula, dê a aula do jeito que ele quiser. Primeiro você chega. Aos poucos você pode ir encontrando brechinhas para você ir fazendo suas transgressões, mas primeiro a gente precisa

conquistar. Enfim, eu sou totalmente aberta para fazer ajustes, mas eu dialogo no sentido de defender meu ponto de vista também. Na atualidade, eu penso que o que eu vim estruturando está funcionando, mas não fico presa. Não se precisar fazer ajustes, eu faço tranquilamente.

LICD3, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu uso muito uma metodologia que a gente chama de uma metodologia progressista, que seria uma metodologia mais questionadora, uma metodologia mais problematizadora.

[Quando eu estava à frente da disciplina] eu lançava questões, eu dizia, olha, hoje a gente estudou na barra, por exemplo, o *glissade* de primeira para segunda posição. Saindo da primeira posição e voltando para a primeira posição. A gente usou esse movimento deslizado. Agora a gente vai ter um momento de criação na aula, pensando que vocês vão dar aula para crianças e elas vão explorar esse *glissade*, elas vão sair um pouco da do tronco ereto, do braço na primeira posição, ou na segunda, ou na cintura, e a gente vai criar outros modos de dançar esse *glissade*, com outras músicas que não sejam músicas só do repertório de balé clássico.

Eu dizia para eles, na escola vocês não vão trabalhar só com balé, vão dar aula de dança, mas a gente pode dar uma aula de balé numa escola pública, para que crianças e jovens possam ter uma noção dessa técnica.

LICD3 sobre avaliação:

Eu faço as avaliações não tradicionais, uma das que eu gosto de fazer é com seminários, esses seminários eram mais teóricos. A gente selecionava 6 ou 8 textos, que eu pesquisava e disponibilizava como referência, que eu achava interessantes. Dividia a turma em pequenos grupos, para que todo mundo pudesse escutar o que o outro grupo leu. E nesse seminário eles iam apresentar esse texto. Eles podiam apresentar em Power Point, falando, fazendo uma dramatização, em vários formatos. E na parte mais prática, a gente também fazia algumas provas, mas não era uma avaliação de execução de passos, mas, por exemplo, como eu estudava com eles, a nomenclatura dos passos básicos, as direções, os *port de bras* etc., nessas avaliações eu dividia a turma, vamos dizer, em 3 grupos: cada grupo ficava com uma parte da estrutura de aula, e eles ministravam a aula para eles mesmos. Era a culminância do que a gente já tinha trabalhado nos corpos deles. Eles já tinham reconhecido. A gente já tinha estudado a nomenclatura. E como é um curso de licenciatura a ênfase era discutir o ensino. Como é que se dá esse ensino? Era uma forma também de eu dar um feedback para eles sobre isso, nessas avaliações.

LIDD4, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu tento ser o mais diversificada nas aulas de balé. A gente tem uma aula inicial, o reconhecimento de si. A gente começa a trabalhar um pouco isso, que é um processo que ao mesmo tempo que inclui esses vários estudos que eu fiz. Que seria a questão cinesiológica anatômica. Então a gente começa a trabalhar essa preparação. Eu começo com essa preparação no chão. A gente começa deitada. A gente começa pensando nesse lugar de estabilização do ombro, da bacia; um alongamento muito sutil, dentro dos limites de cada um. É esse espaço que a gente busca. Fazer um fortalecimento de abdômen, exercícios de pés, tornozelos e começa muito calmamente. Depois a gente levanta e a gente vai para a barra. Na barra, a gente sempre começa de frente para a barra, descalços, eu trabalho muito, eu trabalho assim. Durante os 2 primeiros meses a gente faz aula descalça, no terceiro mês, a gente coloca a sapatilha, mas eu deixo livre: se os alunos não quiserem usar sapatilha não usam. Mas, na maioria das vezes, eles usam. Ficam 2 meses descalça, sentindo os pés, sentindo os dedos e aí resultado começam nesse processo. Chão quase todo

esse processo de reconhecimento de si. Seguindo o trabalho de consciência, vai para a frente da barra, trabalha todo esse processo de próprio de uma preparação inicial para o balé: fazemos *pliés, tendus, ronds, fondus, devellopés*. Aí eu vou para o centro. Outro aspecto que eu trabalho também é o ritmo. Eles não conhecem o compasso binário, ternário, eles não conhecem o que é uma valsa. Tem turmas que têm mais facilidade, mas tem a turma que elas não conseguem ter. Às vezes eu perco um semestre inteiro ensinando como é que faz uma valsa, um *pas de bourré*... Depois eu fico de lado para a barra e depois eles vão para o centro. Geralmente, no final a gente sempre termina com aquele lugar da reverência. É uma prática que eu gosto, mas eu sempre finalizo a aula, faço um grande círculo e pergunto: como é que foi a aula para vocês? Isso é uma coisa que eu trouxe da dança contemporânea.

LIDD4, sobre a avaliação:

É a depender da turma. Eu faço uma prova, que não é uma prova, é uma aula, e convido um professor para vir comentar, fazer uma avaliação. Quando isso acontece, geralmente são 3 notas. Eu dou uma nota que está mais ligada a questão da participação, do engajamento, outra para as produções que são solicitadas durante o semestre e uma terceira, da prova, mas não tenho uma rotina muito rígida com relação às avaliações, porque vai depender da turma.

LIDD4, sobre adequação de conteúdo:

Hoje em dia eu vejo muita preguiça de aprender um *plié*, tanto que eu, no início, cada dia dava uma aula. Hoje em dia eu fecho na aula: o *plié* vai ser assim, o *battement tendu* vai ser assim [as mesmas sequencias todos os dias], para eu poder ver algo. Essa era uma prática que eu nem gostava, mas eu comecei a ter que fazer isso para poder conseguir ver algo produtivo. Assim que eu entrei na universidade eu dava uma aula diferente por dia, mas agora eu estou trabalhando uma aula fixa e vou atualizando, vamos dizer: um *piqué*, que começa de lado para a barra, depois vamos fazer com giro, vamos fazer preparação de pirueta. E essa metodologia, que eu consegui encontrar, é que está me satisfazendo: começar de frente para a barra, depois vira de lado para a barra. Negociar sobre como que a gente vai fazer o *fondus*, por exemplo: vamos fazer na meia ponta? E esse *frappé*? Aí eu vou ao vou ampliando; às vezes não vai ter giro, ou vai ter giro hoje? Eu acho que eu estou me sentindo mais feliz.

LIED5, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu faço sala de aula invertida. Eu gosto muito de metodologias ativas, algo que eu fui buscar também por ter que dar aula no ensino remoto. Passei alguns textos sobre vetores, o corpo negro no balé e a partir deles fui construindo o conteúdo junto com a turma. Mas posso dizer que minha preocupação estava muito voltada para eles não se lesionarem, porque eu sou uma pessoa com muita lesão, não só do balé, mas de muitas outras práticas em dança, que exigiam *en dehors*, que eu não tenho. Eu tive uma lesão que me fez parar de dançar por oito anos. Então eu pensei que queria que abordar na disciplina formas de evitar lesões como as que eu tive. Não estou dançando balé nem fazendo aula de balé, mas eu acho que isso não é importante agora. Eu acho que a gente tem que ensinar, e já que eu não posso mostrar um *battement* altíssimo, eu posso dizer como não se machucar nessa execução, e, se eles tiverem interesse de sair da universidade, de fazer aula em outro lugar terão aprendido isso.

LIED5, avaliações:

Eu apresentei alguns balés de repertório: Dom Quixote, Giselle, Lago dos Cisnes, Pássaro de Fogo... Pedi para eles estudarem os enredos, os figurinos, como era a estética. Eles apresentaram seminários teóricos e a partir dos seminários eu pude falar sobre a história do balé, de Luís XIV, da entrada dos balés russos etc.; essa foi parte teórica. E, a partir daí, pedi para eles pesquisarem nesses enredos questões sociais, que eles poderiam trabalhar numa remontagem contemporânea desses balés.

LIFD6, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu acho que o formato da aula muda dependendo muito do tópico que a gente está trabalhando. Quando eu dou essa disciplina [há revezamento com outra professora]. Eu trabalho muito próximo de análise funcional do movimento, que é outra disciplina que eu dou também. Então, por exemplo, vamos aprender o braço, então a primeira coisa que a gente vai fazer é trabalhar no chão com bola para tentar perceber o funcionamento e agenciamento da escápula, o caminho do movimento. Depois a gente vai para a barra: organiza, forma dupla, toca no outro, se corrige, entende como movimento acontece, e agrega esse conhecimento ao que que a gente já esteja desenvolvendo. Em aspectos teóricos mais pontuais, a gente vai falar sobre métodos e escolas, sobre diferentes contextos de balé: porque é ou não é elitista, e que discursos escolher reverberar. A gente vai falar um pouquinho sobre o balé de repertório, como que ele vem para cá e o que que a gente está fazendo ainda hoje. Vamos trabalhar algum tipo de composição artística, que depende muito do andamento da turma.

Eu acho que sempre uso estratégias somáticas aliadas ao sentir o próprio corpo, porque não adianta eu não entender o que fazer e fazer pela repetição, assim como não adianta eu repetir o exercício com a cabeça na lua porque não funciona. Então a gente faz muita coisa na parede. A gente faz muita correção coletiva: eu dei um exercício e aí, fulano, está caindo para os mindinhos. Turma, o que está acontecendo? O que que a gente pode fazer? Quem é que pode corrigir a colega? Isso serve para que a colega possa entender qual que é a questão dela, mas também para que a gente possa testar as nossas hipóteses como professores e para que eles aprendam, em alguma medida, se corrigirem, para que a turma possa avançar mais rápido. Eu sempre digo isso, se eu tiver que corrigir a minúcia de cada corpo, é um tempo, e o semestre é o mesmo para todo mundo. Então, se enquanto eu estou corrigindo o fulano e, principalmente, nesse semestre que a gente tem essa menina que tem deficiência visual, então eu estou sempre muito próxima dela, por uma questão lógica. Então, se eu precisar fazer individualmente, a gente vai demorar muito mais. Assim como quando a correção está equivocada: turma, por que que a colega está equivocada? Eu parto muito desse lugar, de reconhecer o seu corpo. Trabalho muito com imagem e com a forma de pensar a execução te ajuda a executar melhor. E aí tento contemplar as coisas dentro do objetivo da minha aula, não me comprometer com estrutura de uma aula tradicional de balé, tipo aquecimento, centro, diagonal, *reverance*, não é sobre isso.

LIFD6, avaliações:

Normalmente a gente tem uma avaliação por envolvimento, que é um caráter subjetivo, mas [que neste caso] tem a ver com o seu horário de chegada na sala ou como você se coloca para as práticas, o quanto você se envolve, está presente nos ensaios e no que quer que tenha acontecido. Então sempre tem essa questão de um envolvimento e de uma participação, que é indispensável, e contempla as aulas e os ensaios da performance, quaisquer que ela seja, ou se não é ensaio outro tipo de produção: como é que você se envolve nesse outro tipo de produção. Além disso tem uma atividade que é montar um exercício de balé que seja minimamente lógico, que caiba na música que você escolheu E tem uma outra avaliação, que é a partir da indicação tanto do passo quanto da indicação do tempo, acertar a execução na música. Como o balé é um ateliê de início de curso, é um ateliê em que, normalmente,

o professor coreografa um trabalho final. Então, a gente até conversa algumas coisas junto, mas a organização, a coreografia que a gente vai montar, é o professor que estabelece. Eu, e a professora que reveza a disciplina comigo, fazemos assim grande parte das vezes: a gente propõe uma coreografia, uma prática, que é sempre curtinha. É mais para tentar ver como é que o acervo de informações se organiza no corpo e poder ter a experiência de estar nesse lugar, e a questão de promover uma finalização, quando possível, mas a gente sempre respeita os processos. Quando não é possível, não é possível. No ano anterior, por exemplo, a gente escolheu ativamente que não dedicaria tempo do nosso semestre construindo algo. Então nos dedicamos à proposta de tentar montar um exercício simples de balé ou tentar reconhecer uma leitura a partir da nomenclatura. O que se espera que aquele corpo faça. Tentar entender, como é que essa movimentação funciona junto à musicalidade, que é um aspecto importante. Normalmente, eu pelo menos, amparo as minhas avaliações nesse lugar, como você reconhece a nomenclatura? Como você arranja esse acervo em possibilidades criativas (ainda que curtinhas)? E como que você experiencia isso no seu corpo, não, claro, indo atrás de um padrão, de um perfil de rendimento, mas sim de um mínimo envolvimento e entendimento daquela técnica do no corpo, considerando também que o nosso perfil de alunado não é um perfil de grandes vivências em dança.

LIFD6, adequação de conteúdo:

Na última vez que eu dei essa disciplina, a gente recém estava voltando da pandemia. Era um grupo pequeno, mas era um grupo que parecia que não teve *corpo*. Acho que todos nós, mas eles mais. E aí a gente passou um semestre, que a gente tinha construído tão pouco, que não sustentaria, no meu entendimento pelo menos, uma composição, uma apresentação para os colegas, onde eles estivessem seguros (e eu sempre acho que essas memórias têm que ser bem construídas. Se não estamos seguros, não vamos). Então, nós construímos um videodança, a partir do que a gente tinha, em diálogo com campus, para que a gente pudesse manter a perspectiva prática que o ateliê pede, que é que haja uma apresentação prática no final, coreografada pelo professor.

LIGD7, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu trago o livro da Vaganova para os alunos, mas ele é um livro muito especializado. Então eu passo para eles mais os primeiros capítulos, que têm explicação sobre as posições de pés, posições de braço, o que é o *demi plié*, o *battement tendu*, os passos básicos. Mas, como os alunos não têm informação progressiva, eu não consigo avançar nessa disciplina de dança clássica 1. Uso o livro para mostrar os desenhos, as figuras, porque facilita um pouco, mas eu acho uma leitura muito difícil para eles. Ao mesmo tempo eu sempre reforço que, nas nossas aulas de dança clássica, os conteúdos são pensados para alunos de licenciatura em dança, não é uma aula que eu daria numa escola técnica, são alvos completamente diferentes, porque aqui eu sei que os alunos já fizeram anatomia, cinesiologia, eu conheço a matriz curricular, sei que eles estão no terceiro semestre, eu sei a bagagem de conhecimento que eles têm.

LIGD7, sobre avaliação:

O que eu passo para eles é uma atividade avaliativa onde eu mando o link de um espetáculo de dança clássica de repertório e um roteiro para analisar: o uso de espaço, a relação com a música, os personagens... Na outra avaliação eu faço um sorteio de exercícios de barra e eles apresentam. Eles têm que montar, apresentar e explicar o exercício, sozinhos ou em dupla, a depender da turma. Como é uma licenciatura, eles precisam saber ensinar, mais do que a execução do passo. Geralmente são essas duas avaliações: uma mais voltada para essa questão do olhar sobre um espetáculo,

porque eu penso que é uma forma deles relacionarem o que que eles aprenderam na aula e a evolução desse conteúdo na cena artística.

LIGD7, sobre adequação de conteúdo:

Eu prefiro dar menos exercícios, explicar mais cada um, como funciona, como começa, como termina, do que dar dez exercícios que eles vão fazer pela forma, sem entender o que está acontecendo. Então, por exemplo, eu dei aula ontem para eles. Eu propus um aquecimento, um exercício de *demi plié*, um de *battement tendu*, um de *battement jeté* e um de *rond de jambe*, e acabou a aula. Eu fiquei explicando os detalhes ósseos, alinhamentos, vetores de força... Quando eu vi, já tinha acabado a aula, eu tinha dado nada, mas tinha dado muita coisa! O que eu consigo fazer até o final do semestre é terminar a barra: chego até o *fondue*, *frappé* (simples), *developpé*, *enveloppé*, *grand battement*. Faço introdução a pirueta, só introdução, um quarto de pirueta de cada vez.

LIGD8, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Acho muito, muito importante, obviamente, diferenciar a técnica clássica, que é um instrumento que pode ser útil para várias formas de dança (não é a mágica do Harry Potter, não é isso), mas é capaz de auxiliar. Não serve para tudo, com toda certeza não. Então é muito importante quando a gente compreende por que a dança clássica foi trabalhada e por que essa técnica foi usada para os bailados (isso é trabalhado em outra disciplina, teoria, história da dança 1). Aí tem uma questão estética que não tem nada a ver com a aula da técnica clássica, no curso de licenciatura. Então a gente tem a maior parte das aulas, vamos pensar em 75 ou 80% que são práticas, que tem alguma teoria, não sobre a história em si, mas sobre a compreensão das rotações, da anatomia, de toda a questão de equilíbrio com a rotação da articulação coxofemoral etc. Eu acho importante as pessoas experimentarem, porque muitas vezes você olha para uma aula de balé clássico, de dança clássica, e não percebe a complexidade para você reorganizar o seu corpo anatomicamente, para essa técnica.

LIGD8, avaliações:

As avaliações são sempre trabalhadas de acordo com cada semestre. Então eu começo o semestre dizendo que a única variação que eu gostaria que tivesse, que fosse presente, é uma autoavaliação e depois a gente vai discutindo ao longo do primeiro mês, como é que vão ser feitas as avaliações.

LIHD9, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

E eu lembro muito, de que nas primeiras aulas das primeiras turmas, a gente tinha um perfil de muitos bailarinos clássicos, ou então de bailarinos que vinham de igreja, mas que dançavam balé clássico e eram mais conservadores ainda. Primeiro, eu quebrava o estereótipo do que eles estavam esperando daquela aula: 'aqui a gente vai fazer uma dança clássica, sim, mas não precisa vir necessariamente com coque, a cor da meia não precisa ser branca ou rosa, não precisa usar sapatilha, pelo contrário, pode usar uma meia, pode vir com o pé descalço (Porque eles chegavam de coque, achavam que tinham que usar malha). A gente tinha (ainda tem) uma sala muito legal que era com piso de madeira, barra móvel, barra fixa, com espelho e sem espelho. E nesta ocasião, as nossas turmas eram de 40 estudantes. Não tinha como dar aula para 40. Eu dividi a disciplina em dois dias, e dava quatro aulas semanais. Eu tinha turma A e B. Uma turma mais avançada, com alunos mais experientes e uma turma de iniciantes. A gente assistiu espetáculos, teve um lugar da fruição, inclusive de ir ao teatro, porque aqui temos, no mínimo, dois balés de

repertório por ano, com orquestra ao vivo. A gente assistiu muita coisa no vídeo também e tinha as aulas práticas. Com a turma mais avançada eu consegui trabalhar mais elementos didáticos. Eu não estava tão preocupada com o ‘dançar balé’, mas com o ‘como ensinar’. Na segunda vez que eu estava à frente da disciplina a gente conseguiu trazer o Flávio Sampaio e ele deu um grande workshop, fazendo conexões com o livro dele. E para os iniciantes propus um curso básico, com uma metodologia que utilizava muito a educação somática. A gente usou muito chão, fiquei com eles muito tempo no chão. Depois o cuidado para a chegada na barra. Eu acho que eu não cheguei até aquela tradição da aula completa. Depois a primeira turma (dos mais avançados) dava aula para a segunda. E tinha uma ideia de chegar a ter processos criativos para dançar a partir da linguagem do clássico, mas isso eu não consegui, não deu tempo. Então eu consigo dizer que eu fui organizar o corpo, estruturar a organização corporal dos iniciantes: tinha alinhamento, talvez assim, sem a pressa de chegar em todos os fundamentos da barra e do centro, numa abordagem de ter uma experiência de organizar o corpo deles para os princípios do balé.

LIHD9, avaliações:

A gente trabalhava muito com o diário de campo e na esfera da prática também. Daí eu lembro que para a turma mais adiantada a avaliação era a partir das aulas que eles deram para a outra turma. Eu fiquei nessa postura de avaliar e depois, conversar. Essa aula era realizada por duplas, então cada dupla dava uma aula, ou parte de uma aula, para a outra turma. Resumindo foram quase três meses de aulas práticas para as turmas separadas, e depois a gente juntou, e os da turma mais avançada davam as aulas para os alunos da turma de básico. Não era mais eu, era a turma. Então eu diria que era diário de campo individual e essa aula didática.

LIHD9, sobre adequação de conteúdo:

Eu sabia que muitos tinham experiência e com eles eu queria andar mais rápido. Eu queria falar sobre metodologia de ensino, porque eles já dançavam. Eles dançavam muito, em companhias daqui. Então, nas duas vezes em que fiquei a frente da disciplina, fiz duas turmas: uma de iniciantes, ou seja, pessoas que nunca fizeram balé (porque aqui não tem teste de aptidão para entrar, tinha ingresso de alunos sem nenhuma organização corporal em dança) e outra de alunos com experiência no balé. Aqui, tem essa possibilidade, de ter turma A e B, pela quantidade. Eu consegui separar pela quantidade, mas, neste caso, separei pelo nível de conhecimento de balé. Eu senti na prática [dividindo as turmas para iniciar quem não tinha conhecimento de balé e investir em aulas mais voltadas para a metodologia de ensino de balé para quem já tinha] que podemos iniciar de formas diferentes e ter objetivos específicos quando fala em fundamentos técnicos, eu tenho que partir do corpo que está ali na minha frente. Eu sentia uma responsabilidade muito grande de dar aula para colegas que já davam aula de balé, por exemplo, e estavam no curso. Eu acho que nessa área a gente só ganharia se tivesse essa flexibilidade e, às vezes em outras universidades, não é possível. Como eu falei, na minha foi possível, duplicou minha carga horária, mas isso às vezes pode ser que não dê. E aí você tem uma disciplina de 80 horas para toda a turma.

LIID10, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Num primeiro momento eu trabalho com PBT, para acordar o corpo deles e para trazer essa musculatura ativa para o balé. Eu costumo trabalhar no chão com eles: fazer aula de chão e trazer alguns exercícios de consciência corporal (também no chão) para ir depois introduzir elementos da dança clássica na barra, no centro, diagonal e tudo mais, principalmente por essa característica de que pouquíssimos deles têm referência do balé então, tentando evitar lesões, eu prefiro trazer um pouco

dessas referências no chão, para depois quando eles ficarem de pé, terem mais essa consciência nas aulas práticas. Só no último balé que eu começo a aula numa estrutura um pouco mais tradicional, porque eles já têm essa base. Eu acho que o principal ponto é o meu modo de entender a dança clássica dentro da universidade. Eu acho que é isso que faz a diferença. Diferente de uma aula de conservatório, em que a gente chega lá e faz barra, centro, diagonal e tem que ser daquele jeito, porque é daquele jeito e não tem discussão, e você vai fazer, e copiar simplesmente, na universidade eu procuro fazer com que eles sintam e experimentem e entendam o porquê que se faz aquele passo daquele jeito e de onde veio aquilo que eles estão fazendo. Não é chegar em sala de aula e passar um monte de passos de balé clássico e eles aprenderem a executar. E sim pensar a dança clássica: por que é assim? De onde veio? O que que a gente pode fazer de diferente? Por que que o meu corpo responde de um jeito e o corpo do fulano responde de outro? (trazendo isso a partir da percepção anatômica, do conhecimento deles mesmo sobre os corpos deles). Porque foi uma coisa que eu não tive quando eu aprendi balé. Eu aprendi balé do jeito tradicional: o passo você copia, tem que entender na hora, tem que ser *en dehors*.

LIID10, avaliações:

Normalmente são três frentes: trabalhos práticos, trabalhos teóricos e trabalhos de construção de planos de aula. E tem ainda uma nota de processo, em que eu os avalio a cada aula. No trabalho prático eu trago um pouco de elementos de composição coreográfica para eles criarem, unindo o que eles têm de bagagem de dança com algum elemento de dança clássica estudado no semestre (isso para que eles não tenham que reproduzir nada para mim dentro da dança clássica e sim usar o que aprenderam e fazer uma relação com suas práticas ou pesquisas, seja hip-hop, jazz etc.). O plano de aula depende da disciplina: tem disciplina que é plano de aula para balé infantil, tem disciplina que é plano de aula para eles mesmos, então seria um básico, e tem planos de aula, e que seria transpor esses conhecimentos da dança clássica para educação básica: o que vocês conseguem levar para a escola disso aqui que vocês tão vendo, já que vocês não vão chegar lá e vão dar uma aula de balé clássico dentro da disciplina de artes, por exemplo? E os teóricos são seminários (que também dependem da turma): tem seminário que é mais voltado para as metodologias de balé outros sobre história da dança da do balé. Agora, esse último, está sendo a partir do livro, *A Formação do balé Brasileiro* (de Roberto Pereira), para conhecer e pensar um pouco sobre esse bailado brasileiro, como surgiu e se desenvolveu.

LIID10, adequação de conteúdo

Eu não sinto uma disparidade de uma turma que chega para outra, principalmente na turma de balé dos calouros. As turmas vão chegando muito parecidas, com características muito parecidas. Então, usar o PBT e usar o chão tem funcionado, pode ser que no próximo semestre não funcione e eu vou ter que pensar uma outra forma.

LIJD11, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Nas minhas aulas a barra é mais longa, porque eu pego o primeiro semestre de balé. São 2 horas de aula, são aulas longas. Então eu fico na barra pelo menos 1 hora, chegando a 1h15 às vezes. Eu trabalho muito com questões anatômicas e com objetos (esse trabalho de objetos vem da Zélia Monteiro). Eu uso bolinha, todos os alunos têm 2 bolinhas de tênis e uma *TheraBand* [faixa elástica usada em fisioterapia]. A gente trabalha vários exercícios de alinhamento, fazemos um estudo de como se faz um *elevé* ou acionamento de determinados músculos. Então, o começo é mais lenthinho, no começo do semestre é sempre de frente para barra, a

gente vira lateralmente só depois que eles estão pouquinho mais organizados, que eles têm um pouco mais de sustentação do *en dehors*. Mas eu faço sequência tradicional de balé, um primeiro exercício mais voltado para o alongamento, aí depois vai para *demi-plié, grand plié, tendu, jeté*, vai seguindo assim... No início eu não dou *develloppé*, só no final do semestre, mas dou *grand battement* e *ronds* antes de sair da barra. E geralmente faço algum exercício de trabalhar mais *en dehors* (que também vem da Zélia). E aí faz os alongamentos na barra e vamos para o centro, que sempre começa com adágio. O adágio eu proponho bastante, porque os alunos que nunca fizeram balé adoram os adágios. Não peço perna muito alta, claro, mas o aluno que já faz quem tem perna alta levanta, se não tem, não levanta a perna tão alto. Eu não sou daquelas professoras que falam, 'não é pra levantar a perna', mas para quem está começando, eu falo, 'faz um *develloppé* baixinho'. Eu trabalho braços, respiração conectada... Então eles se sentem empoderados, porque é um movimento lento, dá tempo de pensar, de respirar. Gosto de trabalhar as direções do corpo no espaço, os arabesques... Aí geralmente no centro, depois do adágio, eu dou um *tendu*, pequenos saltos e as diagonais. E com muita calma, vou introduzindo o giro.

LIJD11, sobre adequação de conteúdo:

No semestre passado, eles reclamaram. Disseram que, depois da barra, os exercícios ficavam muito complicados. Pediram para eu passar os exercícios de centro, os saltos e outros, com um pouco mais de cuidado. Então eu comecei a incluir, por exemplo, as *bateries* na barra, e trazer pelo menos um pouco desses conteúdos na barra, antes de ir para o centro.

LIKD12, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Eu não dou aquela aula de balé tradicional, porque eu acho que machuca, exclui, e valendo nota é complicado. Chamo professores para contribuir. Recentemente teve aula de samba e balé, por exemplo, o pessoal adorou. A disciplina é prática, mas ela não é aquele sistema que a gente conhece de fazer uma aula de dança. Um dia eu falo dos 8 pontos da Vaganova, para nortear princípio do espaço, outro dia eu falo do peso da bacia, do recorde vertical, de empurrar o chão, do atrito, e a gente faz uns *tendus* ou a gente faz uma barra *à terre*, falamos sobre os nomes dos passos a cada aula eu dou um conteúdo. Então é uma disciplina teórico-prática e tem muita conversa também.

LIKD12 sobre avaliação:

Eu sempre faço meio a meio: valendo 10 pontos, 5 pontos são referentes ao trabalho escrito, ou uma apresentação oral da leitura de um texto, ou a apresentação de um texto e 5 pontos uma avaliação prática final, que eu peço solo, uma criação própria, para dar total liberdade. É uma composição coreográfica, com figurino, se quiserem podem levar iluminação, tem que pensar na música... porque o balé dança com a música, então é importante pensar nas músicas e na divisão dos tempos para a composição (talvez a única disciplina que esteja sendo bem-vindo o dançar com a música). Está sendo bem legal assim. Eles adoram, levam maquiagem e tudo.

LIKD12, sobre adequação de conteúdo:

Eu tenho a apostila da Vaganova e eu usava essa apostila. A gente trabalhava a partir dela: o básico, o que é um *tendu*, o que é um *plié*, o que é uma sequência de aula. Eu tenho as músicas das aulas, que eu amo, também levava isso. Como proposta de leitura eu trazia textos da Eliana Caminada, e, por exemplo, um texto do André Lepecki falando sobre alguma questão da dança contemporânea. Eu achava, naquela época, [2010] que era eficiente. Eu me baseava muito na Vaganova, (todo mundo fala que o balé é eurocêntrico, mas o que vingou no Brasil tem muito mais a ver com Vaganova da do que com Europa). Aí eu desfaço alguns nós, porque sempre aparece essa pauta: de ser branco, excludente, da obrigatoriedade do uso da sapatilha..., mas, pelo amor que eu tenho pelo balé, eu achava poxa, não vou deixá-los sem viver essa história. Eu levava música, levava propostas de passos, fazia sequências bem pequenininhas e dava para eles, com as cópias da apostila, que tinha desenhos e as sequências por escrito para que eles treinassem. Isso resultou positivamente para alguns, mas excluiu outros. Outra abordagem, que eu usava também, era uma aula para crianças do *Royal*, disponibilizava os CDs, passava as músicas para eles (até hoje tem gente que me pede, mas é mais quem trabalha com crianças). Aí novamente eu achava que acolhia alguns, mas excluía outros. Hoje eu acho que eu olho mais para quem foi excluído do balé, por isso que eu remodelei. Então agora a minha chave virou, eu acho que de uns dois semestres para cá, eu falo sobre esse balé instituição, mas também que existem outros estudos que envolvem balé, mas não são somente isso. Fomos assistir espetáculos de dança de cias que bebem na fonte do balé, mas que trabalham outros tipos de movimento. Eu falo para eles sobre alguns princípios do balé, que estão em outras danças, como a verticalidade, e passei a trazer textos bastante críticos à visão eurocêntrica e determinista que quem faz balé faz tudo, embora, eu ache, na minha vida pessoal, que foi graças ao balé que eu pude e posso fazer tudo, até dancei em pernas de pau, graças a minha base, que foi balé.

LILD13, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Meu trabalho é sobre autonomia. Minha aula acontece num estágio do curso em que se deve entrar num lugar um pouco mais ativo do corpo, do conhecimento do seu estado bípede, de relação com a gravidade. Também é interessante ter entendimento de geometria, geografia (para você saber, norte, sul, leste, oeste e, conseqüentemente, saber direções frente, lado, atrás, o que é *en Croix!*). Eu trago muitas relações com a física newtoniana, com o processo de aceleração de vetores, de tangente da geometria, eu sempre talo muito desse corpo geométrico, lógico, tanto na construção rítmica da aula, que a princípio começa um pouco mais calma, mas ela ganha o acelerar ao longo do meu curso, que não é um acelerar gratuito. É um acelerar porque exige do aluno estar no momento presente, exige outros tônus musculares e outras qualidades de dinâmica. Eu penso um pouco assim, porque é para mim ganha um

propósito de vida, de ser encarnado nesse planeta. Então eu acho que o balé clássico ele te traz um lugar desse *grounding*, de estar encarnado, do corpo físico. Eu trago muito, imagens do *GDS*, *Gyrotonic*, *Gyrokinesis*. Há um tempo eu li sobre padrões de neurolinguística de aprendizagem, então eu tento observar na turma e ver como cada um apreende o conteúdo. E aí eu vou tentando perceber: um é mais pelo toque, outro é mais pela fala, outro é mais por imagem etc. Hoje em dia a questão do toque ela é muito delicada. Então eu sempre pergunto, principalmente porque as regiões que eu gosto de tocar são regiões que podem ser delicadas: ísquios, muito perto do assoalho pélvico, esterno, axilas... que pode dar milhões de leituras, então eu tenho muito cuidado.

LILD13, avaliações:

Na avaliação de final de curso, porque eu falo muito sobre a autonomia, eu proponho uma dinâmica para que eles experimentem no corpo e no presente uma vivência do que é ser um primeiro bailarino, do que é usar essa técnica [do balé] na construção de um personagem, por exemplo. Então a gente escolhe um personagem, uma variação de um primeiro bailarino, um dos protagonistas ou antagonistas de um balé de repertório, para eles poderem sentir como se faz, porque o arabesque de uma *La Sylphide* tem um estilo diferente do arabesque de um *Dom Quixote*, que é um estilo diferente do *Lago dos Cisnes*, que é um estilo diferente de *La Bayadère*, e todos são arabesques. As aulas tentam propor essa autonomia e esse conhecimento das forças físicas e das dinâmicas desse corpo para se chegar num arabesque e que, a partir daí, você possa *brincar* com ele.

LILD13, sobre adequação de conteúdo:

As turmas pós pandemia vieram muito fragilizadas. Acho que falta corpo. Hoje em dia eu vou só no processo de desenvolvimento dos alunos. Eu não tenho feito, por exemplo, as provas como eu gostava: uma aula (tipo aula de audição, de companhia de dança) no final do primeiro bimestre e a prova de pesquisa a partir de balés de repertório no final do segundo bimestre. E, por isso, eu mudei toda a minha estratégia, até das aulas. Lembrei do que aprendi na minha escola técnica e voltei com todos os alunos para o chão. Trabalhamos vetores no chão. Os apoios, mas não como eles fazem no primeiro período, e sim empurrando o espaço, com a musculatura mais ativa, porque quando eles ficarem em pé é isso que eles precisam fazer. Tem que fazer essas conexões. Foi positivo: eu tenho um nível baixíssimo de falta na aula. Quando eles chegam atrasados querem ficar assistindo, discutindo sobre o conteúdo, e levam para suas vidas. Eles discutem, por exemplo, sobre uma aluna que está grávida: como é esse novo corpo da aluna que está grávida? Como é fazer esses esforços [do balé] nesse corpo? Como é fazer um esforço carregando um ‘outro corpo’?

LILD14, concepções de ensino e abordagens metodológicas:

Aqui na instituição temos 3 níveis de balé. A gente está em diálogo com o balé 1 e depois virá o balé avançado. Eu estou à frente dessa parte que fica entre os dois, então quando os alunos chegam para mim, eles já têm uma base técnica, uma ampla consciência acerca da técnica, e eles estão prontos para fluir numa aula um pouco mais tradicional. Eu, por escolha, não proponho mais aulas de chão, embora acredite que isso deva ser trabalhado para sempre. Mas nessa fase penso que o estar em pé é mais importante. Eu privilegio os exercícios de centro, porque é um momento importante colocá-los no espaço e nos movimentos. A gente começa a trabalhar combinações de passos, colocar o corpo no espaço, deslocamentos. Centro diagonais ganham um certo protagonismo. A ideia é proporcionar essa vivência mesmo, até

para os que nunca fizeram balé antes da graduação. E eu aproveito muito o conhecimento de cada um. A gente faz muitos exercícios de dupla, de percepção do outro. E, cada vez mais, eu tenho me tirado desse lugar da única figura que a durante a aula toda passa o conhecimento. Tenho feito cada vez mais exercícios onde eles colaborem uns com os outros, se corrijam, percebam o que pode ser feito melhor. Proponho muitos exercícios em que eles se dividem em dois grupos, um olha o outro e faz correções, apontamentos.

LILD14, avaliações:

A avaliação acontece ao longo do semestre: a qualidade de presença e a participação em aula contam, mas a gente faz uma avaliação de final de bimestre, e depois no final do semestre, que acontece de uma forma casada, é uma progressão. No primeiro bimestre a gente faz um tipo de avaliação, que é uma pesquisa e no final a gente faz a apresentação a progressão dessa pesquisa. É uma avaliação que tem um percurso, não são duas avaliações isoladas. O objetivo dessas avaliações é proporcionar ao aluno, uma prática no corpo. É uma aplicabilidade da técnica dentro de um contexto que faça sentido para ele, diante da formação que ele tem, e diante do que ele trabalha, o que ele quer construir, é como a técnica realmente pode ser um instrumento, uma ferramenta de potencialização de movimento através do desejo dele. Para isso, há duas possibilidades: uma é um estudo profundo das companhias de dança contemporânea, que têm na sua base a fluência na técnica clássica, pode estar muito claro ou não pode estar explícito ou não. O aluno escolhe uma obra contemporânea e apresenta essa obra como ela é: estuda os passos, a parte histórica, quando foi criada, quem era o coreógrafo e adapta para si essa coreografia, experimenta no corpo essa coreografia. No último é bimestre, na conclusão, ele retrabalha essa obra a partir de do que ele quer trabalhar. Ele ganha liberdade para fazer uma releitura dessa obra. E o balé vai permeando essa avaliação. No final a gente tem uma apresentação em sala ou na mostra da faculdade. É uma avaliação que pode ser em grupo. A outra possibilidade de avaliação é a mesma coisa, só que com as variações clássicas: são solos de balés de repertório, a partir de obras de repertório, para que eles também se aproximem dessas obras e estudem os grandes balés, mas percebam a atualidade deles também, e, neste caso, faz um trabalho solo.

LILD14, sobre adequação de conteúdo:

E tenho cada vez mais sentido a necessidade de conversa. Então, no final da aula, sempre tem roda de conversa. Têm aparecido questões importantes, questões de mundo, sobre as quais a gente precisa conversar. Vou dar um exemplo: Carnaval, Rio de Janeiro. Apareceu numa conversa uma questão importante de que os coreógrafos de mestre sala e porta Bandeira começaram a ser feitos por coreógrafos e bailarinos clássicos. São questões que estão fora da gente, mas que tem tudo a ver com o que a gente faz. Então abro um espaço na aula do dia seguinte do Carnaval para ter uma conversa sobre esse acontecimento. Tem pessoas ali dentro que trabalham com isso. Então a gente dá voz para essas pessoas, e faz fóruns de discussão, ou seja, procuro estar atenta ao que está acontecendo e trago isso para dentro da sala de aula também.

LIMD15, concepções de ensino e abordagens metodológicas

Eu começo qualquer aula de balé (ou qualquer outra disciplina prática que eu esteja a frente) com o reconhecimento do corpo: quem sou eu, onde estou? O que eu estou fazendo aqui? Que corpo é esse que está aqui? Geralmente a aula começa com uma sensibilização ou alguma proposta no sentido do que eu chamo de reconhecer, mas eu posso também começar dependendo do eu quiser alcançar, não com um reconhecimento corporal, mas reconhecimento de saberes, por exemplo, porque eu

trabalho muito a partir da construção do código. Então a gente não chega na barra com a barra pronta, primeiro a gente se alinha, e esse alinhamento vai acontecendo ao longo do semestre. Então tem momentos que a gente trabalha mais pés, em outro momento a gente trabalha mais coxofemoral, em outro momento mais cintura escapular, por exemplo, pensando em 3 grandes níveis do corpo. E os conteúdos de balé estão ligados a esse alinhamento corporal. Então, se eu estou trabalhando pé, vou trabalhar movimentos de balé que tenham mais relação com o pé do que com o joelho, por exemplo. Se eu estou trabalhando cintura escapular é quando os *port de bras* vão aparecer. Então, tem uma questão de reconhecimento corporal e, antes da ida para a barra, tem uma questão de chegada ao código, que é por investigação. E aí a investigação parte do verbo. Então eu vou para os verbos básicos do balé para, a partir disso, começar a complexificar: se eu juntar dobrar com estender aonde que eu vou chegar? E a gente vai construindo a barra a partir disso. Daí tem o momento de barra, tem um momento de centro e, pelo menos uma vez por semana, tem um momento de criação: o que eu faço com esse código que eu estou aprendendo? Como que ele atua na contemporaneidade? Porque eu acho que daí isso tem a ver com aquela pergunta dos estudantes e das estudantes: por que eu estou aprendendo balé? Fazendo um paralelo a pergunta poderia ser: por que que eu aprenderia o latim? O que que eu posso fazer com balé hoje? Eu não preciso dançar um conto de fadas, posso dançar se eu quiser, mas eu posso fazer outras coisas também. Eu chamo de laboratórios de criação. Pelo menos uma vez por semana ter esse momento de ‘o que pode nascer das coisas que a gente está aprendendo’. Então a gente aprendeu tais verbos, como é que eu crio a partir desses verbos? Eu também trabalho muito com Laban nas aulas de balé, proponho um exercício: escolhe um repertório, dança esse repertório e agora a gente vai começar a mexer nesse repertório. Se eu botar peso forte aqui, o que acontece? Então, ao longo do semestre, a gente faz várias pequenas criações e a gente vai investigando modos outros de usar esse código. Como é que eu escrevo com esse código que não seja uma escrita datada, que seja uma escrita atual. Eu não sei se eu não tivesse sido professora primária, se eu não teria esse pensamento, mas como eu trabalhei com alfabetização, penso muito [no balé] como uma língua. Que coisas que eu escrevo com essa língua? Não precisa ser vovô viu a uva (que foi como eu me alfabetizei), mas como que eu faço escritas significativas com essa língua. Trago elementos concretos que podem ajudar nos estudos. Eu tenho o meu esqueleto, que se chama Laban, e levo para sala de aula, para a gente tocar e mexer nos ossos. Bolinhas. Fios. Proponho que amarrarem fiozinhos no ísquio, o até o calcanhar para ver [concretamente] essa linha. Então quando vamos fazer aula de barra, dependendo de como movemos o quadril, por exemplo, o fio vai vir mais para frente ou mais para fora... Então eu tento trazer coisas concretas que ajudem a visualizar o corpo em movimento. Acho que isso é muito Piaget [risos].

LIMD15, avaliações:

Geralmente eu faço as avaliações sobre dois aspectos. Tem a parte escrita e tem a parte prática. Na escrita, cada estudante tem um diário e entrega esse diário ao final de uma determinada etapa. Na prática, eu peço para os estudantes construírem exercícios de barra ou elaborarem uma criação coreográfica a partir do que está sendo estudado. Essas avaliações são muito subjetivas e podem variar, a depender da turma. Já teve uma vez que eu sugeri que os estudantes dessem nota para seus colegas, para fazer esse exercício da docência, que é um exercício difícil, que é o da avaliação. Considero que criar uma sequência de aula ou uma coreografia são dois movimentos importantes para compreender como que aquele estudante está enxergando aquela língua, que construções ele consegue fazer com aquilo que ele estudou. E sempre que eu passo a sequência da barra, por exemplo, não necessariamente precisa ser com uma música clássica, o que também aponta para: ‘o que outra musicalidade provoca na sua expressividade? Eu não trabalho só com música clássica, uso muita música brasileira. E tem momentos que a gente faz uma

construção toda de barra e centro sem música clássica. Eu me lembro que um dia uma aluna trouxe para uma avaliação uma sequência com um samba da Alcione, não lembro qual era o movimento que ela criou, mas ela trouxe um samba. E, a respeito do diário: eu acho que tem a ver com o fato de eu ter sido professora de criança, eu anoto muito a respeito dos estudantes. E o diário me dá o feedback para que eu perceba que ‘fulano começou assim, mas olha como ele está agora’. Eu não posso comparar uma aluna que não sabe nada de balé com uma outra que já fazia balé, mas eu posso comparar diferentes estágios de um mesmo aluno. O diário e as anotações que eu faço ajudam nisso. Eu tenho o meu diário de sensações das aulas também. Ao longo do semestre, eu vou anotando coisas, quase como parecer descritivo, não é isso, mas é quase isso. Daí eu compartilho com os estudantes as minhas anotações.

LIMD15, sobre adequação de conteúdo:

Quem tem o pensamento pedagógico progressista vai fazer essa adaptação o tempo todo. Às vezes vai ter turma que a gente vai poder avançar, dar uma aula inteira de balé até os grandes saltos, por exemplo, mas outras não, porque não tinha um conhecimento anterior de balé. Cada turma é uma turma.

LIND16 e LIND17, concepções de ensino e abordagens metodológicas

Docente 17: Eu começo com um trabalho de chão. Eles passam praticamente um mês no chão para entender relação de postura, de movimentos de coluna, de localização de pescoço, de percepção do ísquio, da rotação externa e flexão de pé, de que pé é feito de movimentos de dedo, tornozelo... também tem exercícios de rítmica (batida de palma na música de diferentes andamentos), e alguns exercícios para eles perceberem a importância dos braços, sustentação do cotovelo, a relação entre ombro, cotovelo e punho (pra mim, é uma das coisas mais difíceis de ensinar no balé: os braços). Depois vou chegando até eles ficarem em pé, no centro, ainda sem barra, para eles entenderem equilíbrio, rotação externa, primeira posição e segunda posição [de pés], para depois irem para a barra. E aí começo a introduzir os movimentos [passos de balé], na sequência da barra: *plié, battement tendu, battement jeté*... trazendo as qualidades de movimento. Eu gosto de falar e explicar bastante, então chego no final da barra, mas tenho dificuldades de chegar no centro. No centro proponho mais *pliés, port de bras*, uma sustentação de perna, diagonais com coordenação de saltos, uma preparação de giros para *deboulé*, isso é o máximo onde eu consigo chegar com eles. No Laboratório 2, quando eu consigo dar [é uma disciplina eletiva, nem sempre há procura] e nem sempre são as mesmas pessoas que fizeram o 1, eu faço uma retomada e consigo dar uma evoluída [para o que seria uma aula mais completa], na questão do centro: *pas de valse*, transferências de peso..., mas ainda assim sempre faço um aquecimento no chão, raramente começo direto na barra. Associado a isso, tem as pesquisas em relação a compreender o que envolve anatomicamente a execução dos passos. Divido a turma em grupos (tento sempre deixar uns 10/20 minutos do final da aula, com os livros ali para eles já irem manuseando). E mais para o final do semestre proponho visitas de práticas de observação. Temos que fazer pelo menos uma visita a uma escola de balé para eles assistirem uma outra pessoa dando aula. E aí a gente volta para e conversa sobre isso, sobre as percepções deles sobre a postura do professor, sobretudo.

Docente 16: Geralmente o balé, quando tinha a lógica dos laboratórios obrigatórios e definidos, era o primeiro de todos, era quando os alunos ingressavam no curso. A gente sentava e já dava a dica: olha para fazer balé, tem que ter sapatilha, vocês vão estar com a roupa de tal jeito, o cabelo preso. A gente fazia toda aquela conversa de como é o preparo para entrar numa aula de balé. Claro, se não tem sapatilha vai fazer de meia, tudo tranquilo, mas explicando a necessidade de a calça ser justa, para que a gente enxergue o joelho, a rotação do quadril etc. A aula tem chão, barra, centro e

um agradecimento final, que a gente chama de reverência. Tem uma postura respeitosa com professor. Não é para ter uma atitude de ‘cansei, vou me sentar agora depois eu volto’, no balé não, não funciona assim. A gente sabe que na universidade não é aquela aula de balé tradicional, mesmo assim, se eles querem vivenciar o balé, eles precisam entender um pouco dessa lógica de estrutura de aula. Então a gente sempre dá esse início. Até para que eles se sintam realmente fazendo uma aula de balé.

LIND16 e LIND17, avaliações:

Docente 16 e 17 falas juntas e complementares: A gente trabalha mais com apresentação de exercício. Por exemplo: eles fazem um trabalho teórico sobre o *tendu*, e dão toda a explicação anatômica, biomecânica, cinesiológica. Depois, eles fazem a prática do *tendu*, nessa abordagem mais voltada para a ação de ministrar aula. E tem um terceiro trabalho, que são as observações, em que eles vão para espaços fora da universidade para assistir outras pessoas dando aula de balé. A gente cria um roteiro para que eles observem o espaço da escola, o tempo de duração de aula, a postura do professor/professora em relação aos alunos, a percepção deles em relação aos alunos em sala, se eles conseguem perceber o nível da aula em relação à idade dos alunos etc. Quando eles retornam, a gente faz um grande debate. Em alguns semestres, no planejamento inicial, a gente conseguiu conversar sobre o volume de avaliações que nós, professores, estávamos gerando para os alunos (querendo fazer muitas avaliações e eles ficavam com milhões de tarefas, sem conseguir dar conta). Nós temos tentado conversar sobre os nossos planos de ensino antes do semestre começar para tentar experimentar intercalar ou articular avaliações. Então, por exemplo, teve um semestre em que eles estavam fazendo laboratório de balé 1 e pedagogia da dança 1. Nessa ocasião fizemos um trabalho conjunto. De assim de eles, eles tinham que criar e mostrar não somente o exercício do *plié* ou do *tendu*, mas também apresentar um esboço de plano de aula, de roteiro de aula. A professora de pedagogia avaliou a parte do plano de aula e a gente avaliou a parte de conhecimento da técnica do balé em si. E teve uma outra vez que foi com a disciplina de história da dança. Eles estavam fazendo balé no mesmo período. Nesse caso, a proposta foi eles criarem algum tipo de encenação ou cena de ensino de balé e até mesmo às práticas de observação relacionando aos assuntos que eles estavam lendo na história da dança. Conseguimos com isso aliar as três disciplinas [pedagogia história da dança e laboratório de balé] num único processo de avaliação

LIND16 e LIND17, sobre adequação de conteúdo:

Doc 16: Olha, eu vou te dizer que no balé, nas vezes que eu ministrei, não. Eu já precisei fazer adequação em outras disciplinas, mas não no balé. Eu acho que a grande adaptação que aconteceu foi ali na pandemia, quando a gente (eu digo ‘a gente’ porque eu estou sempre junto [com a doc.16]). Na verdade, eu acompanhei de longe, mas é quando se decidiu assim, não, a gente vai ofertar o balé remoto. Bom, como é que, como é que vai se fazer isso, né? Então, esse foi o grande desafio, grande adaptação.

Os saberes da Dança que os docentes mobilizam para o ensino de Balé na Licenciatura

LIAD1:

Eu acho que os saberes que eu mobilizo partem do que eu aprendi, mas diferem dos de meus professores, no aspecto do detalhamento da aula que o ministro, na forma como eu olho para esse campo da formação dentro da docência. Quando eu era apenas aluna de balé, eu não tive esse detalhamento todo que eu proponho para os meus alunos de balé, era só repetir para acertar. A diferença está na condução da própria aula. Na faculdade existe esse objetivo, de pensar a formação do docente, do aluno que está interessado em trabalhar o balé, ou o que já dança o balé e que não teve esse detalhamento no seu grupo de dança, a diferença está nesse lugar: de parar, de detalhar, de dizer: 'olha é por aqui', não basta dizer: 'contraia o bumbum, avance o calcanhar, olhe para frente', como a gente ouvia quando fez a formação técnica no passado.

LIBD2:

Em se tratando de balé, eu não dou aulas de nenhuma escola específica, pois minha formação não estudei nenhum método fechado, mas, me baseio muito na experiência adquirida em aulas práticas e no que eu pesquiso para dar aula, e vou fazendo comparativos, apresentando algumas diferenças. Por exemplo, quando estamos estudando os *port de bras* eu digo: a quinta posição de uma escola pode ser terceira posição em outra... E em termos de pensamento eu me baseio no trabalho do Flávio Sampaio, de como ele trabalha o balé de uma maneira contemporânea, respeitando as individualidades, entendendo como os exercícios técnicos podem ser executados por diferentes corpos e finalidades.

LICD3:

A minha prática docente é fruto de coisas que eu fui aprendendo em cursos que eu fiz, além da formação inicial e continuada, eu também fiz cursos de balé como bailarina. Minha mãe me deixou ir para São Paulo com 12 anos de idade para fazer aula com o balé Stagium. Eu conheci a Marika Gidali e o Décio Otero. Também fiz aulas, como professora de balé ainda muito jovem, no Cisne Negro, para aprender a dar aula de balé para baby class. E aprendi muito na época sobre a ludicidade de como ensinar balé para crianças de uma forma mais lúdica, com imagens, metáforas, então tudo isso a gente soma e leva para a nossa experiência, hoje como professora na universidade.

LIDD4:

Eu sou uma pessoa muito grata aos meus professores. Eu não sei se foi sorte que eu tive, mas eu tive muitos bons professores. Claro que nem todos foram perfeitos, que ninguém é perfeito, mas eles são inspiração para as minhas aulas. Além do que eu tenho formação de Gyrotonic e Pilates, comecei a minha formação de BMC, estou vendo se faço alguma formação de Laban. Todas essas formações contribuem diretamente no meu processo, no meu jeito de agir na sala, no meu lugar de escuta, no meu contato com os alunos, no meu modo de entender que cada corpo tem o seu

tempo. Tudo isso me ajuda. Mas em relação as pessoas com quem eu tive formação de dança, eu tive muitos professores bacanas, eu sou muito grata a eles, a todos os professores de balé que eu tive, porque eles eram artistas, dançavam, adoravam dar aula, eram exigentes, não... vamos dizer, eram metódicos. Claro que eu não repasso isso para os meus alunos exatamente como eu recebi quando era aluna, mas tem coisas que eu venero e que hoje em dia não cabem na prática docente, porque nem dá, porque essa geração nem vai entender, mas eu sinto falta.

LIED5:

Eu peguei essa disciplina e pensei: como é que eu vou dar uma disciplina, de uma técnica que eu não estou vivendo mais? Porque eu não estou, mas eu também tinha a confiança de que eu sabia o que não fazer, por considerar que tive uma boa formação técnica. Usei também o estudo de vetores, para que eles entendessem como é que é colocar o *en dehors* corretamente, a partir do vetor calcâneo, reconhecendo a pelve, o cóccix, o braço arredondado, o direcionamento do cotovelo, do punho, a questão da verticalização, o vetor cervical... Propus jogos corporais para *brincar* com esses princípios. E foi muito proveitoso, dar essa aula de vetores, para depois mostrar o esqueleto (eu lembrei muito da Angel Vianna, mostrando os esqueletos em aula para mim quando eu era aluna dela). Depois pedi para eles fazerem um mapa mental. Eu trabalhei ainda a partir de processos lúdicos, que se alinham com a minha ideologia do lazer, de que as coisas têm que ser leves e não precisam ser agônicas.

LIFD6:

Eu acho que a educação somática é a maior parceira. Uso a anatomia e a cinesiologia também, mas sempre de um lugar de traduzir esse conhecimento para um aluno de terceiro período, que também tem seus desafios. Difere dos meus mestres mais antigos (acho que isso tem a ver com uma questão de tempo histórico, de conhecimento também), mas os meus mestres mais contemporâneos já apresentavam essas inclinações. E eu acho que a partir do momento que você entende que existem outros caminhos, permanecer naquele caminho tradicional não é uma escolha inteligente. Então eu digo que eu o que eu pude estudar de balé, depois que tive acesso, e o que pude estudar de corpo e movimento, eu fui atrás. E que aqui, especificamente onde eu estou, nós damos conta de muitas áreas diferentes, então você pega as disciplinas, que eu estou dando nesse semestre, e elas estão cada uma num ponto do Globo e exigindo uma articulação de conhecimento completamente diferente da outra. É extremamente desafiador para a gente. Então, eu procuro sempre aproximar os conhecimentos para que os alunos entendam que as caixinhas devem ser intercambiáveis. A gente deveria jogar as caixinhas todas no chão e bagunçar as informações e buscar conexões entre elas. Eu dou duas outras disciplinas para o período que está fazendo balé: análise funcional do movimento e estudos de Laban, então, sempre que possível, eu vou fazer uma costura entre essas três disciplinas, sempre eu vou falar de braço, eu vou falar sobre peso, sempre que eu for falar sobre cabeça, vou falar sobre o espaço, sempre que eu for falar de qualquer movimento, eu vou partir da lógica da análise funcional, vou perguntar: analistas, o que que a gente deveria estar vendo aqui? Que que está saindo fora do lugar? Para tentar fazer com que eles percebam que é sempre melhor que um conhecimento venha para solidificar o outro, por que se você não fizer conexões o que você está fazendo em aula? Porque o conhecimento é disponível! Foi-se o tempo que a gente estava aqui para passar conhecimento, a gente está aqui para ajudar a fazer relações o máximo possível.

LIGD7:

Para dar aula na licenciatura eu mudei a minha forma lecionar, mas isso não significa que, aquele período que eu fiquei lá dando aula de dança clássica [na escola técnica da prefeitura onde eu trabalhei antes], não valeu como experiência de ensino, mas, a forma como eu dou a minha aula de dança clássica, ela é diferente agora, porque eu tive a bagagem da graduação. Então, na época que eu dei aula três anos naquela escola, lá na minha formação técnica, eu não tinha conhecimento de anatomia de história, da dança..., mas eu tinha alguma formação de outros cursos que eu fiz... então mesmo antes da graduação eu tinha um pouco de conhecimento de didática, de metodologia de ensino adquiridos através de uma professora que me dizia, por exemplo: ‘olha, conteúdos de *babyclass* [aulas para crianças abaixo de 6 anos] são mais voltados para brincadeiras, jogos lúdicos etc., você não vai ensinar a primeira segunda posição, terceira posição para uma criança de 4 anos’. Essa professora me ensinou a diferença de conteúdo para diferentes faixas etárias, como começar a ensinar os passos na barra para uma criança, com pés na paralela, e só depois apresentar o *en dehors*, esses conhecimentos se somaram aos que obtive na graduação que eu cursei.

LIGD8:

[este docente precisou se ausentar da entrevista, por um momento e não respondeu a questão]

LIHD9:

Eu nunca tive uma experiência no balé, um feedback, de saber qual que era a minha potência, mas sempre o que era a minha falha. Isso é uma coisa que eu tento mudar. Se eu olho um bailarino/aluno na primeira aula, eu primeiro faço o *check list* da potência dele, depois eu faço da falha, porque o professor de balé faz o contrário, ou a maioria, ou a que eu tinha. Parecia que para ser uma boa professora eu teria primeiro que ver o que o aluno não faz. Eu inverteo essa lógica, tento mostrar que o balé é possível, também porque eu trabalho com pessoas com deficiência e trabalhei dez anos numa ONG onde eu muitas vezes recebia corpos inseguros na sua realidade social, no seu gênero, na sua cor, na sua orientação, que apanham em casa... tudo isso eu entendia que o balé podia acolher. Esse saber eu não tive na escola onde aprendi balé. E penso muito em unir 3 dimensões: movimento humano, técnica e expressividade, com o que eu trago da minha formação em balé [de dançar até os 19 anos tentando seguir uma carreira profissional]. Eu sempre tive feedback dos meus professores, que essas 3 dimensões estavam contidas numa única forma. Essa é uma primeira angústia que eu sempre tive, quando eu dançava, nos meus papéis de balé: quando eu perguntava sobre expressividade a resposta era ‘seu *arabesque*, está lindo, sua perna está ótima’. Nunca ninguém me tocou, nem fez uma massagem ... eu só olhava e tinha uma explicação verbal para chegar no movimento. Por isso, eu procuro sair da fôrma e ir para as possíveis formas, pensando nas 3 dimensões juntas e as relações das camadas de pessoas, das diversidades, que eu acho que a gente consegue acolher numa aula de balé, que a princípio não acolhe ou não acolhia, trazendo essa concepção do que é a sensação de dançar balé: o que eu preciso organizar para esse corpo se sentir dançando e não simplesmente chegar naquele movimento? Mobilizando esses saberes eu posso imaginar qualquer corpo dançando.

LIID10:

Quando eu estava na graduação, eu consegui ver de fora o modo como estava sendo ensinado o balé clássico. Eu achava que não estava funcionando. Para mim

funcionava, mas porque eu já sabia os passos, tinha formação de balé clássico, fiz Royal, fiz técnica de pontas etc. Então eu não tive que aprender o passo de novo, eu já sabia e estava lá, reproduzindo o que eu já sabia, enquanto que as pessoas que não sabiam não estavam aprendendo. Eu até tentava, mas não conseguia ajudar, porque eu ainda era da graduação, não tinha experiência. Então eu acho que isso que provocou esse *start* na minha cabeça: tentar fazer diferente.

LIJD11:

Eu passo adiante os ensinamentos da Zélia Monteiro, que trabalha muito com a parte da educação somática e anatômica. Ela tem um trabalho com fisioterapia, que é muito forte. Ela fala o nome de osso, nome de músculo. Tanto que eu vou dar aula numa das disciplinas de anatomia aqui no curso, que é para fazer um casado com o balé. Além da Educação Somática eu também mobilizo a matemática (essa a Zélia não trabalha, isso aí eu que comecei [risos]) e História da dança.

LIKD12:

Eu posso dizer que eu calibro os saberes, de acordo com a turma, a cada semestre, mas eu tenho como princípio reificar o que o balé dá, princípios comuns a todas as danças: a relação espacial, a relação com a música, a relação com a verticalidade, com a qualidade dos movimentos, e ainda: a relação do esqueleto do espaço, de que maneira esse balé pode ser 'mais ósseo', com menos força muscular, utilizar os vetores no espaço. O que eu percebo é que eu tento trabalhar de uma maneira um pouco mais expandida, mas sempre a partir do que aprendi e dos princípios do balé.

LILD13:

Eu tive uma grande sorte, na escola técnica de dança que eu cursei, de ter passado pela mão de professores de balé clássico, que tinham um pensamento bem vanguarda a respeito de corpo e balé clássico. Então eu digo que, desde muito nova, tipo oito anos de idade, eu tive aula com professores incríveis. Ensinavam o lúdico, tinha um pensamento holístico do corpo, do ser, do tempo, espaço, movimento, música e tudo mais. Então, dentro de uma aula de balé, eu não tinha só a técnica de balé. Tinha o que eu hoje em dia considero que foram experimentos. E eu acho que isso transformou, não só a mim, como a minha turma inteira, que hoje em dia continua ativa na arte. Nem todos se tornaram bailarinos, mas a maioria ainda vive de arte, e isso que eu acho que é sensacional. Porque somos todos artistas mesmo, e a gente usa o corpo em movimento. Isso para mim é *hors concours*. Então o que eu falo de relevância desse meu período é que ele realmente foi muito importante para minha vida. E ele reverberou e direcionou quem eu fui e sou e todas as minhas outras escolhas de vida.

LILD14:

Como eu ensino dentro do ambiente acadêmico, eu digo que, com certeza, é muito diferente do que como eu aprendi. As minhas aulas de formação técnica eram aulas silenciosas, em que a fala era somente do mestre, uma prática bastante vertical. E pelo fato de estar dentro de uma de uma faculdade, com disciplinas tão complementares, posso apontar para a questão interdisciplinar, que aparece o tempo todo: as aulas de anatomia, as aulas de pilates, história da dança... isso tudo vai reverberando, vai aparecendo na minha aula e eu faço muita questão de ir tentando trazer essas conexões. Eu vou falar, por exemplo, termos do Laban para explicar algo que é do balé. São saberes que acredito serem bastante diferentes de aulas mais tradicionais.

LIMD15:

São três grandes saberes que se relacionam e a gente trabalha ao longo de todo o semestre: os anatômicos/cinesiológicos; os específicos do código clássico, movimentos codificados, principais conceitos do balé; e os saberes da criação, que eu relaciono ao eixo da expressividade. E eles aparecem no meu ensinar a partir do que eu senti falta na minha formação técnica. Às vezes eu me sentia quase como um robô dançando: ‘tem que fazer cara de paisagem, tem que levantar a perna!’. Está bem, mas que personagem é essa que eu estou dançando? Quando eu estava no ensino médio, eu fui fazer teatro porque eu sentia falta disso. Estava faltando alguma coisa ali na minha dança. Já na graduação em dança muito do que eu senti falta na formação técnica eu tive.

LIND16:

São as questões pedagógicas. Claro, a gente tem um objetivo da licenciatura e estamos formando professores. Então o cuidado, com o diálogo com a explicação é muito observado. Eu acho que por estar nesse meio há muito tempo, por ser professora e trabalhar na docência de formação de professores tenho muito cuidado na forma de fazer a abordagem quando ensino balé, mesmo sendo como eu sou, rigorosa e objetiva. Como falar com eles sem que se sintam agredidos? (que a gente sabe que às vezes no meio do balé não tem. A gente ama o balé, mas a gente sabe que o balé pode ter essa falha). Eu acho que esse cuidado, que eu procuro ter, vem dos conhecimentos adquiridos dessa parte pedagógica. E quando eu observo aulas de balé, às vezes até quando eu estou fazendo aula (eu ainda faço aula), tenho vontade de me meter para explicar, porque vejo que a explicação pode ser dada, mas não é dada. Ainda vejo cenas assim: ‘mas como é que você não sabe fazer? Faça!’

LIND17:

É a atenção ampliada e de uma observação atenta à reação dos alunos. Eu acho que numa escola [técnica] de balé, o professor quer que a turma avance tecnicamente, foca muito mais no resultado; de vez em quando dá uma pausa para explicar alguma coisa, e muitas vezes é muito mais ‘você que se vire’ ou ‘pare para perguntar depois’, essa é uma tendência de rotina muito menor do que a tendência do ‘vamos parar... vamos explicar como é que faz’, porque a dinâmica da formação do bailarino parece ser essa mesmo.

Perspectivas sobre o componente curricular Balé Clássico nas matrizes curriculares das Licenciaturas de Dança

LIAD1:

Eu acho que tem um ponto interessante, aqui na licenciatura, que é o aumento significativo de trabalhos de conclusão de curso que nós começamos a ter sobre balé clássico em função da disciplina existir. Os trabalhos falam das escolas de balé da região, do balé clássico em uma perspectiva interdisciplinar, de balé clássico para crianças, balé clássico na escola, balé clássico e projeto social. Considero isso um aspecto positivo, porque anteriormente a este curso praticamente não tínhamos pesquisas nessa área. Não sei se na educação física tinha algum, era capaz de ter, mas estou falando em termos de dança, o quanto o curso alavancou, digamos assim, esse lugar de olhar para o balé clássico além de técnica, como um campo de pesquisa. Isso vai abrindo um pouco mais esse campo de saber para os alunos e para nós professores também. Já aconteceu, inclusive, de eu ficar em banca e aprender coisas que eu não sabia a partir das pesquisas deles.

LIBD2:

Tem a uma coisa que vem me incomodando muito, e acho que é superimportante, nós, que fazemos balé, que damos aula de balé, a gente precisa começar a construir um antídoto para esse ‘anti-balé’. Porque as pessoas vão para um lugar [muito radical] (do mesmo jeito que tem pessoas que só romantizam o balé, tem pessoas que só *vilanizam* o balé). Eu penso que nós, pesquisadoras, professoras, precisamos falar sobre isso: que existem formas e formas de fazer balé. E eu penso que isso é uma reflexão muito importante, a gente conversar a gente tratar... porque se a gente não fizer isso, daqui a pouco, assim, não deixam mais a gente dar aula. Eu penso que nós somos de uma geração em que havia curiosidade de aprender tudo. Eu queria fazer aula de balé, de moderno, de Martha Graham, de José Limon, de dança Afro, de Jazz... O que fosse proposto eu experimentava, e eu queria experimentar aquilo no meu corpo. E assim como eu acho que, do mesmo jeito que para você falar bem, escrever bem, precisa ler, para dançar precisa ter vocabulário: a riqueza do movimento, das experiências que você tem no seu corpo elas ficam lá e você vai acionando... E, logicamente, umas vão se aproximar de você, outras não. Mas as técnicas vão proporcionando formas para você manejar, artisticamente, as demandas que vai encontrar pela vida. E eu vejo que essa geração é uma geração do ‘meu particular, minha dança particular’. Eu acho isso limitante.

LICD3:

Eu acho importante ter essa disciplina num curso de licenciatura em dança, porque eu entendo hoje, que o balé, assim como as danças populares e as danças urbanas, ele é um conhecimento que faz parte da historicidade que compõe a dança. A dança se fez e se faz por uma dinamicidade de linguagens, de expressividades, que vão sendo construídas, geradas, mantidas e renovadas. Então eu penso que o balé é um conhecimento que faz parte do arcabouço, do leque de saberes, que constituem a dança. Agora, é um conhecimento que veio de uma aristocracia, que tem uma elitização, que também que tem uma série de questões que no século XXI, a gente precisa ensinar esse balé num curso e universidade no ambiente acadêmico, eu penso que ele é importante como um saber que faz parte da história da dança e faz parte

de modos de se dançar, de modos de aprender. É uma técnica que traz uma percepção é muito aguçada do conhecimento sobre o corpo, da consciência corporal. Então eu penso que também é importante por causa disso. Tem uma beleza muito própria. Então eu acho que dependendo de onde a gente ensina o balé, precisa ter um foco de mais criticidade, de contextualizar aquele ensino e dizer assim, é possível ensinar o balé, é importante também vivenciar essa técnica, mas ela precisa ser arejada pelas discussões contemporâneas. Eu acho que nesse sentido, ela cabe em qualquer lugar: na escola pública, na escola privada, na faculdade, para públicos diversos. Agora, ele vai ser sempre o balé verdadeiro, porque ele vai ser o balé de hoje, porque eu não posso voltar lá no século 16 e querer que aquela tradição, que ela esteja tal e qual a gente está hoje, porque nós somos outros corpos, outro mundo.

LIDD4:

Acho que uma das coisas interessantes que a gente pode pensar é que as pessoas entendam a prática da técnica clássica para além do que geralmente são acostumadas a ouvir, que elas pesquisem, que elas façam. E que elas entendam, com essa prática, essencialmente o lugar de conhecimento do corpo. É muito mais do que esse lugar da exposição do corpo. Que as pessoas busquem esse lugar de pensar a técnica clássica, no fazer, no como elas tiverem, onde elas estiverem, em buscar através dele uma experiência que tem um lugar mais proprioceptivo, que seria: pensar o pé, passando no chão na hora do *degagé*, usar a respiração para manter uma perna 90° fisiologicamente falando, que ela possa se apropriar mais numa aula de clássico, e que ela não pense o clássico só nesse lugar que todo mundo mostra, porque tudo bem, a gente precisa mostrar o que é a técnica clássica. Ela é assim. A gente até mostra esses vários bailarinos lindos nos vídeos, por exemplo, mas para além disso, dentro da instituição acadêmica, o balé tem outras características: a gente propõe seu estudo enquanto campo de saber, é a gente propondo deslocar desse lugar virtuoso, de sair desse centramento. A gente está buscando um olhar para ele, pensando nesse processo de um jeito com mais afeto. Eu acho que a questão é o afeto nas relações com a aula. Eu acho que precisa trabalhar um pouco isso. Eu não sei se a maioria consegue perceber. Estar com, não ser contra. Tem uma coisa de escuta também. Eu estou falando de uma abordagem afetiva, descobertas que eu fui fazendo durante o decorrer da minha vida, isso para mim é maturidade. Então é cada um do seu jeito no seu tempo, né?

LIED5:

No NDE, a gente estava discutindo até em retirar o balé do currículo. Eu disse: ‘não, a gente tem que ter essa disciplina no currículo e discutir as questões que ela pode trazer’, que é justamente a crítica a esse corpo magro, esse corpo virtuoso, esse corpo branco, esse corpo europeu, essa verticalização, porque isso tudo existe! Minha preocupação é essa, trazer esses conteúdos transversais, porque é como eu digo para os alunos: ‘você não vão se formar bailarinos a partir dessa disciplina, mas vocês vão se formar professores. Então, o que vocês podem aprender? Aprender a discutir, né? Fiz ainda um questionário do perfil discente. Uma das perguntas era: que dança eles dançavam? A maioria não dança balé. Porém, alguns disseram que o balé ainda é uma porta de entrada para que eles sejam contratados nas escolas. Então eu levei isso para o NDE: infelizmente, as escolas grandes, as privadas, onde está tendo vaga, contrata professores para dar aula de balé. Não estão contratando para dar aula de dança criativa (porque no momento não está abrindo concurso para o estado nem por município). Então, o jeito é o professor entrar nessas escolas privadas para dar aula de balé e lá dentro ela vai desconstruindo as coisas. É muito triste eu estar dizendo isso, mas é a real.

LIFD6:

Eu acho que o balé é um conhecimento relevante, mas ele não é nem mais nem menos relevante do que uma dança contemporânea do que uma dança moderna. Ele é um acervo possível, mas me enxergando como professora de balé de uma licenciatura em dança, não é diminuindo a minha formação inicial, e só reconhecendo que são diferentes nichos, eu acho que, dentro do curso de dança, é importante ter balé nem que seja como eletiva. Eu percebo, principalmente, que a realidade do mercado de trabalho ainda tem muita demanda para professores de balé, então, eventualmente, essas pessoas vão acabar tropeçando nesses empregos, nessas possibilidades de postos de trabalho, e muitas vezes acabam aceitando, porque o diploma de licenciado, pressupõe que você sabe um pouco de tudo. Inclusive, uma das minhas questões, quando eu dou essa disciplina, é muito voltada falar sobre ética, essa ética das nossas relações, porque um semestre de balé dentro de um curso de 4 anos, não é nada para um indivíduo agir como professor de uma modalidade específica, e tão complexa quanto o balé. O que me impulsiona a continuar ensinando o balé, fazer o balé chegar mais longe do centro. Eu costumo dizer para as alunas [são todas mulheres no momento] que elas não esperem que a menina branca, magrela que estudou no centro da cidade, no bairro de rico desta periferia vá ensinar balé na região onde elas moram, que a gente não espere que essa mesma magrela seja o exemplo da menina que mora no seu bairro. Então, que a gente possa entender que existem e devem existir outros balés que a gente milite por um balé que caiba no nosso corpo e que entenda o contexto em que ele se dá, entenda a comunidade à qual ele deve se destinar. É uma militância nossa, pensar isso, pensar o balé da periferia, pensar o balé ralé, pensar o balé com acento é no agudo, no e pensar nesse balé que se faz aqui. Que tipo de questões ele pode abordar? O que que a gente quer para desenvolver a nossa região? Se não a gente continua fazendo as mesmas coisas, esperando resultados diferentes, e não é uma coisa muito inteligente de se fazer, então acho que a gente faz o máximo possível para pensar um balé local, para que a gente entenda essa responsabilidade, enquanto uma instituição de ensino de licenciatura em dança que não está no centro, que está na região metropolitana, num bairro de periferia. Acho que é sobre isso.

LIGD7:

Aqui, as academias e as escolas de dança são caríssimas, e não há cursos gratuitos ou projetos sociais voltados para o ensino técnico de dança, então as pessoas de baixa renda não têm onde estudar dança antes da graduação. E o mercado de trabalho para a dança clássica é muito grande, tem muita demanda. A gente recebe muita divulgação com ‘estamos precisando de professor de balé’ e os alunos daqui não têm formação, porque a gente não oferece essa formação específica (e numa licenciatura nem tem que oferecer). A gente tem 2 disciplinas de balé, como é que você vai formar um professor de dança clássica em duas disciplinas? Impossível! Por isso, abriremos em breve um curso de especialização em dança clássica, de 3 semestres, que foi pensado no sentido de suprir essa carência, que terá oferta de disciplinas de metodologia de ensino de dança clássica, história da dança e anatomia, voltadas para esse conteúdo.

LIGD8:

Digo, com toda certeza, o balé é uma linguagem como outra qualquer. Ela tem que permanecer em todo, em qualquer curso de licenciatura em dança, e é necessário que se trabalhe a diminuição dos preconceitos, entre outros, o preconceito contra a própria dança clássica, porque normalmente preconceito se organiza em torno de uma não compreensão real e profunda do que está acontecendo. Então, assim, como dança contemporânea, como dança moderna, como o que quer que seja, é necessário que esteja e que permaneça como parte do currículo obrigatório. As pessoas têm que

compreender o que a cultura [em torno do balé] acabou gerando: gerou um montão de danças, além do que, obviamente, compreender as relações de poder entre as pessoas, que ao longo da história foram complicando a vida.

LIHD9:

Eu fiquei muito pensativa também, desde que você me acionou para falar sobre essa área e ao mesmo tempo, quando teve a reestruturação do curso [em que o balé vai sair do currículo], porque de certa forma, me senti um pouco sozinha na defesa [do balé]. E defendendo a partir de uma perspectiva de que eu não preciso negar o balé, e de que também não sou contra a ideia de um curso em que se dialogue mais com as discussões contemporâneas, críticas, mais holísticas e mais engajadas numa transformação social. Eu me senti convocada a pensar isso, mas também me senti muito sozinha para repensar o ensino do balé. Se é possível descolonizar os corpos, por que que eu não posso descolonizar o balé? No meu ponto de vista, a experiência, por exemplo, com Cuba ou com professores cubanos nos mostra que, dentro de uma organização social, é possível pensar um balé com o olhar daquele lugar, tem uma sobrevivência, tem uma certa resistência, tem uma energia, tem uma nacionalidade, tem uma questão política. Eu acho que a minha grande questão é essa: como é que se faz e onde é que se dá então a formação de um professor de balé? Eu tenho estudado os processos de descolonização. Eu estou numa pedagogia engajada pela diversidade, mas eu também aprendi com esses autores [que eu estou lendo], que não é negar toda a construção histórica e que seja europeia, ou do norte do planeta Terra. Eu sinto que eu tenho um compromisso com o balé, mesmo agora que estarei à frente de uma disciplina sem esse nome, nas metodologias de ensino: quero trazer e acolher também as formas de ensinar e aprender o balé, porque são exemplos que são recorrentes, no meu cotidiano. E a grande pergunta: onde é que formam então esses professores de dança clássica? Porque na escola técnica, o perfil dos documentos é para formar profissionais em dança, bailarinos, artistas de companhia e tem apenas uma disciplina de metodologia do ensino do balé. A formação tecnológica, se você for ver o catálogo de formação, é diferente das nossas diretrizes da graduação. Então, se os cursos de licenciatura não estão olhando para a formação do professor de balé, quem olha? Eu não estou falando de professor de dança, estou falando de professor de balé.

LIID10:

Eu acho que é preciso fazer uma revisão, talvez, repensar alguns programas analíticos de balé clássico dentro da universidade, porque eu acho que, apesar da gente enquanto responsável pela disciplina ter uma certa liberdade de lidar com os conteúdos como a gente achar melhor, eu, por exemplo, no lugar de substituta (não sou a professora responsável efetiva, vou ficar aqui temporariamente), de algum modo tenho cumprir o que está escrito nesse programa analítico, para que quando venha outra professora e pegue a turma na metade do processo, e queira cobrar o que está no programa analítico do balé que eu dei, os alunos saibam o conteúdo. E tem que rever os programas também para que eles façam mais sentido para a realidade da graduação e não uma realidade de conservatório, de aprender passos e tudo mais. É necessário trazer tudo o que está no discurso dos docentes para o programa. Eu, inclusive, quando era estudante, optei por essa instituição porque era um dos cursos que tinha balé clássico. Acho que ele tem que estar de acordo com o que acontece na realidade dos cursos, que está voltado para a pesquisa, modos de fazer, investigação etc. [ela se graduou na mesma instituição onde agora é professora substituta]

LIJD11:

Quando a gente discute a questão do balé e da negritude, muitos alunos, que são negros e vêm da periferia, falam, ‘olha, eu acho que é uma sacanagem tirar o balé da gente. A gente também quer ter acesso’, porque às vezes as pessoas falam ‘tem que tirar balé, balé não tem mais nada a ver’ e eles [os alunos] trazem um ‘não, gente, mas não é isso! A gente quer ter acesso, quer poder fazer balé’. O que eu os vejo discutirem, não tanto na disciplina em si, mas em avaliação de curso, é se precisaria ter as 3 disciplinas obrigatórias. Eu percebo que eles acham que poderia ter 2 obrigatórias, e 1 optativa. Eu também não vou dizer para você que discordo deles: eu acho que talvez 2 obrigatórias já fosse legal. Tem um elemento que eu considero importante das obrigatórias: se a gente pode escolher tudo, a gente já vai para o que é fácil, claro! Eu sinto que muitos dos alunos, que no final se sentem diferentes e tendo aprendido alguma coisa com o balé, se a disciplina fosse eletiva, não teriam feito. Então, assim como o balé é obrigatório, danças do Brasil também é obrigatório, e tem um monte de aluno que detesta inicialmente fazer maculelê, capoeira etc., mas no final se descobre. Então eu acho que tem um aspecto na obrigatoriedade que é importante, mas talvez não as 3.

LIKD12:

Estamos fazendo uma reforma curricular [de todos os cursos, não só da licenciatura]. Eu estou numa batalha agora, que é não oferecer apenas balé, mas trazer também funk, charme, danças de matriz afro diaspórica, e eu estou apoiando, porque nesses anos todos eu vejo que, por mais que eu tenha alguma sensibilidade, muita gente fica de fora; e, às vezes, isso pode ser muito penoso, então, conversando com meus colegas de profissão, penso que poderíamos ter uma formação de práticas somáticas, também com algumas aulas de balé, que proporcionem essa abordagem, na universidade, mas como cursos de extensão. Nessas disciplinas técnicas, meu voto é para ter um leque de possibilidades, com uma abordagem mais contemporânea, do que balé em si. Eu apoio essa reforma, até para não perder o balé, porque para criticar é preciso conhecer, para desconstruir alguma coisa você precisa ter conhecimento sobre ela.

LILD13:

Outro dia ouvi de alguns alunos: ‘tem que ter danças urbanas, tem que ter que que hip-hop’ [no currículo]. Eu sugiro então, que entre a dança Indiana, eu quero a dança Indiana se não tiver mais balé! Eu estudo danças urbanas e estudei dança Indiana. Eu gosto das danças urbanas, mas elas trabalham muito mais um corpo de organizações que eu vou chamar aqui de ‘naturais, sociais’. O balé clássico e a dança indiana, para mim, trouxeram uma ideia de corpo ‘independente’, são técnicas que trabalham e promovem mudanças que falam ao corpo. Precisa haver o estudo de técnicas na formação de um professor de dança!

LILD14:

Hoje eu mudei um pouco o meu pensamento, e eu acredito que a disciplina do balé na faculdade de dança deveria ser eletiva. É um pensamento novo. Porque depois de tanta escuta, acerca de muitas questões que a gente está trazendo hoje: o corpo brasileiro, que danças são brasileiras, o pensamento decolonial... isso tudo que a gente está cada vez mais aprendendo, me fizeram chegar nessa conclusão. Eu acredito na técnica, acredito muito no meu trabalho e no das outras professoras de balé com que eu trabalho. Eu vejo o resultado, mas acredito que isso para algumas pessoas faz mais sentido do que para outras. Ela não deveria ser obrigatória por conta do momento que a gente está vivendo. Acho que ele não pode ter esse protagonismo que ele tem dentro das instituições, até hoje.

LIMD15:

Eu acho que o principal, nesse contexto, é pensar o balé como um alfabeto, que pode construir as frases do jeito que o estudante quiser. E eu penso que, pelo fato de aprender balé de outro modo [diferente do tradicional] pode ser que um aluno, sendo das danças urbanas, por exemplo, comece a pensar: mas será que eu não posso ensinar danças urbanas de outro modo? Eu acredito muito nisso, que aprender de outro modo vai proporcionar um outro olhar, outras possibilidades para as danças que estudamos e dançamos.

LIND16 e LIND17:

A gente vem discutindo sobre como fazer a ligação dessa proposição dos laboratórios [de técnicas de dança] mais intensificada com a ideia da licenciatura, da formação do professor [que vai lecionar] na escola.

Doc 17: É importante dizer que os laboratórios surgem no nosso curso muito a partir da inquietação de não haver uma referência de prática de dança, de técnicas, no primeiro currículo. Eles surgem a partir das perguntas: que campo é esse da dança? Foi formado por quê? Por quem? Mesmo que a gente queira negar tudo isso [que veio antes], a gente acredita que os alunos precisam conhecer e experimentar esse conhecimento no corpo. A gente achava que fazia pontes entre essas práticas e a docência (como eu já falei, levávamos os alunos para as práticas de observação, em aulas de outros professores), mas na minha percepção a gente acabava mantendo essa discussão muito voltada para prática do professor de balé especificamente. Eu não fazia diretamente essa ponte para como que o que eles aprenderam ou vivenciaram no laboratório ia acontecer na escola. Então agora, depois da pandemia (o distanciamento foi muito proveitoso nesse sentido) a gente tem pensado um pouco nisso. A gente não quer perder essa referência inicial, mas a gente tem sido coletivamente provocado a pensar sobre essas pontes, e, no currículo, vai aparecer de forma mais forte.

Doc 16: Tem o povo do balé e o 'outro povo'. E o outro povo todo se junta meio que contra o povo do balé. Então me parece que esses novos olhares [que estão surgindo] para o balé no currículo ajudam a não deixar que ele 'se perca', para que o balé não precise ficar preso na academia [cursos livres e técnicos de dança]. Então eu acho que esse caminho da relação com a escola, que a gente ainda tem que descobrir como é (eu sei que o balé, não vai entrar lá do jeito que ele é, da forma tradicional, mas eu acho que é possível que a relação exista), também vai ajudar a dar sequência do balé na contemporaneidade, vamos dizer assim.