



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
LICENCIATURA EM DANÇA

PAMELA GABRIELLE PINTO DE ALENCAR

VILA DAS ARTES: UMA ESCOLA DE DANÇA NO CONTEXTO.

FORTALEZA

2022

PAMELA GABRIELLE PINTO DE ALENCAR

VILA DAS ARTES: UMA ESCOLA DE DANÇA NO CONTEXTO.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Thereza Rocha

FORTALEZA-CE

2022

PAMELA GABRIELLE PINTO DE ALENCAR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A354v Alencar, Pamela Gabrielle Pinto de.

Vila das Artes : uma escola de dança no contexto / Pamela Gabrielle Pinto de Alencar. – 2022.
74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Thereza Cristina Rocha Cardoso.

1. Ensino de Balé clássico. 2. Contemporaneidade. 3. Interdisciplinaridade. 4. Escola Pública de Dança da Vila das Artes. I. Título.

CDD 792.8

VILA DAS ARTES: UMA ESCOLA DE DANÇA NO CONTEXTO.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Thereza Rocha

Aprovada em 12/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Thereza Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Denise Parra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Rosa Primo Gadelha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele eu nada seria. À minha mãe por me apresentar ao maravilhoso universo da dança. Ao meu pai pelo incentivo desde a tentativa de ingresso no curso até hoje. Aos dois eu agradeço por me apoiarem em tudo durante toda a minha vida.

Agradeço também aos meus colegas de curso, em especial ao meu amigo Matheus Melo, que me ajudou em todos os meus momentos de dificuldade.

A todos os professores e professoras, que compõem com tanta competência o corpo docente dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará, em especial a minha querida orientadora Thereza Rocha.

A todos(a)s os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Reconhecendo que o balé clássico tem a sua história atravessada por episódios de exclusão e preconceito, esta pesquisa analisa o modo de ensino de balé clássico proposto pelo projeto pedagógico do Curso de Formação Básica da Escola Pública de Dança da Vila Das Artes, por vislumbrar no documento a oferta de uma formação que considera os vários desdobramentos da dança na atualidade. A pesquisa, inicialmente se entrelaçou com a obra de Isabel Marques (1999) e, ao longo de seu desenvolvimento, cruzou com contribuições textuais em dança de Klauss Vianna (2005), Ernesto Gadelha (2014), Rosa Primo Gadelha (2006), Roberto Pereira (2006) e outro(a)s autore(a)s que, assim como Isabel Marques, defendem que o ensino de dança é múltiplo e não acontece apenas através da execução repetitiva de passos mecanizados. Este trabalho busca promover uma reflexão sobre o atual sistema de ensino de balé clássico na cidade de Fortaleza e intenta contribuir com a sua transformação e o seu desenvolvimento através de uma perspectiva pedagógica contemporânea, transversal e interdisciplinar, atingindo diretamente os bailarinos e as bailarinas que buscam o balé como profissão.

Palavras-chave: Ensino de Balé clássico; Contemporaneidade; Interdisciplinaridade; Escola Pública de Dança da Vila Das Artes.

ABSTRACT

Recognizing that classical ballet has its history crossed by exclusion and prejudice, it analyzes the way of teaching classical ballet proposed by the pedagogical project of the Training Course of the Public School of Dance of Vila Das Artes, for envisioning in the document the offer of a training that considers the various developments of dance today. A05, first work, if first by Isabel Marques (1999) of its development, crossed with textual contributions in dance by Klauss Vianna (2005), Ernesto Gadelha (2014), Rosa Primo Gadelha (2006), Roberto Pereira (2006) and other authors who, like Isabel Marques, argue that dance teaching is multiple and does not just happen through the repetitive execution of mechanized steps. This academic research seeks to promote a reflection on the current classical ballet teaching system in the city of Fortaleza and intends to contribute to its transformation and development through a pedagogical, transversal and interdisciplinary perspective, directly reaching the dancers who wants ballet as a career.

Keywords: Classical Ballet Teaching; Contemporaneity; Interdisciplinarity; Public School of Dance of Vila Das Artes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CIDADANIA, CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E A DANÇA	12
3. A DIVERSIDADE DE CORPOS E O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO.....	18
4. UMA ESCOLA DE DANÇA NO CONTEXTO.....	29
4.1 A ESCOLA PÚBLICA DE DANÇA DA VILA DAS ARTES	29
4.2 O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO PREVISTO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
6. REFERÊNCIAS.....	43
7. ANEXOS.....	47

INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com algo repleto de aspectos reprováveis, é natural que tenhamos um anseio de mudá-los. Quando se trata de algo firmado em uma tradição secular, o processo de mudança pode se tornar até utópico. Assim é com o ensino de balé clássico. Mesmo que todos percebamos as falhas que existem na reprodução do ensino dessa arte, nos acostumamos com ela e acabamos por nos contentar com a dicotomia: aceitar ou abandonar. Ao pesquisarmos sobre o balé, vemos muito sobre a sua história, vemos os seus efeitos positivos e negativos sobre o corpo e podemos até encontrar algumas pesquisas que tratam sobre os seus efeitos psicológicos nas pessoas praticantes. Poucas pesquisas, entretanto, são encontradas que promovam uma reflexão crítica acerca do ensino de balé clássico.

O meu ingresso no curso de dança da Universidade Federal do Ceará em 2018, me fez olhar para as minhas inquietações acerca do ensino de balé clássico de uma forma diferente. Passei a buscar elaborar não só reflexões e críticas, mas despertei o interesse de contribuir, mesmo que minimamente, com o processo de transformação do modo de ensino dessa dança na minha cidade (Fortaleza/CE), pela qual tenho tanta estima. Neste caminho, surge a presente pesquisa. Ela consiste na análise do ensino de balé clássico conforme está previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, e é oferecido no Curso de Formação Básica em dança, amparada em considerações pedagógicas travadas entre o/as autore/as convidado/as a debater no texto.

Felizmente as produções textuais sobre dança no Brasil vem prosperando desde a década de 1990. Essa crescente se dá principalmente após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) estabelecerem o reconhecimento da dança como conteúdo da área de Artes. Dentre os destaques das produções textuais em dança, podemos encontrar as obras de Isabel Marques (1999; 2003). Apesar de as obras de Isabel se direcionarem para o ensino de dança dentro das escolas de educação formal¹, podemos fazer uso dos seus conceitos para entender o ensino de dança oferecido em espaços como as academias de dança,

¹ A educação formal trata-se da educação com reconhecimento oficial, ofertada nas escolas e obrigatória no Brasil dos 4 aos 17 anos de idade.

ambiente no qual atuo. Marques apresenta discussões acerca do corpo do jovem atual, sobre a dança que esses jovens experimentam na contemporaneidade dentro do seu contexto e quais características reais e particulares esses corpos desenvolvem. Por isso mesmo, a autora consta como referência importante para o presente estudo.

Junto de Marques, a escrita de Rosa Primo (2006) amparou a pesquisa no entendimento de como a dança foi se estabelecendo na cidade de Fortaleza e se mantém até os dias atuais. As reflexões trazidas por Klauss Vianna (2005) nos mostram a importância da utilização de diversas estratégias de desenvolvimento corporal. O autor propõe que o trabalho feito em sala de aula se direcione não só para o desenvolvimento técnico, mas conjuntamente ao desenvolvimento da consciência corporal e da escuta do corpo. Vianna acreditava que desenvolver a escuta do corpo não significava anular a técnica, mas sim potencializar o corpo cênico em suas facetas. Tendo cruzamento com algumas ideias de Klauss Vianna, Ernesto Gadelha (2014) afirma que, a partir do momento em que é oferecido aos bailarinos e bailarinas o acesso a diferentes linguagens de dança, há um enriquecimento corporal do(a)s mesmo(a)s. Em outra publicação, Gadelha (2021), chama esse enriquecimento dado através das diversas experiências vividas ao longo da formação de bailarinos e bailarinas de *capital corporal*, baseado na ideia de *capital cultural* trazida por Bourdieu (1977). Bourdieu (2002, p.81) ressalta:

A experiência prática do corpo, que se produz na aplicação, ao corpo próprio, de esquemas fundamentais nascidos das incorporações das estruturas sociais, e que é continuamente reforçada pelas reações, suscitadas segundo os mesmos esquemas, que o próprio corpo suscita nos outros, é um dos princípios da construção, em cada agente, de uma relação duradoura para o seu corpo.

Seguindo os princípios de Gadelha desenvolvidos a partir de Bourdieu, arriscamos dizer que a produção de um *capital corporal* nos bailarinos é elemento fundamental nas diretrizes do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Básica em Dança oferecido na Vila das Artes.

Além da revisão bibliográfica, para a construção dessa pesquisa, foram realizadas também entrevistas com as professoras Dandara Matos e Amanda Teixeira, ambas atuantes no ensino de balé clássico da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Também foi realizada uma entrevista com ex-coordenador da Escola Pública da Vila das Artes Ernesto Gadelha, que atuou diretamente no processo de implantação e

implementação do Curso de Formação Básica da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, cooperando inclusive com a escrita do seu projeto pedagógico. As entrevistas contribuíram para a elaboração desta investigação amparando-me tanto com a coleta de dados, como com a análise do ensino de balé clássico no Curso de Formação Básica.

Esta monografia está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo vemos o papel da dança na construção de cidadania e formação de identidade do sujeito. Sempre questionei-me sobre os motivos que levam os bailarinos e bailarinas a aceitarem passivamente situações de preconceito e discriminação. Keleman (1996), afirma que quando diminuimos nosso experienciar corporal, nos sujeitamos a deixar os outros dizerem quem somos e quem devemos ser. Penso que o acesso à cidadania proporciona ao indivíduo a apropriação de sua identidade como sujeito social, tornando-o capaz de individualizar-se. "O indivíduo esforça-se por conseguir um conceito ou imagem satisfatória de si mesmo. (...) Devemos levar em conta o fato de que este sujeito é membro de numerosos grupos sociais e que essa pertença contribui, positiva ou negativamente, para a imagem que tem de si próprio" (TAJFEL, 1982, p.291).

No segundo capítulo temos um breve resumo sobre a história do balé clássico e seu ensino. Durante a sua construção histórica foi se estabelecendo a valorização de um determinado arquétipo corporal e mesmo nos dias atuais ainda vemos casos de exclusão e preconceito em espaços de ensino de balé e companhias de dança. Muitas vezes a construção desse ideal de corpo é reforçada pelos próprio(a)s bailarino(a)s que, em vez de lutarem pela aceitação da imensa diversidade de corpos existente, tentam moldar os seus corpos a fim de se encaixarem nos padrões exigidos pela maioria dos espaços de ensino de balé.

Ainda hoje, ao assistirmos a uma apresentação de dança, vemos em cena uma hegemonia em relação ao tipo de corpo que se apresenta. Bailarino(a)s que fogem desse padrão causam estranheza em alguns "admiradores" da dança e acabam se destacando dos demais, infelizmente não por estarem cumprindo bem o seu papel de bailarino(a)s, mas pelo distanciamento do ideal esperado. O ensino de balé clássico sempre foi tratado de forma extremamente tecnicista, criando-se ainda um mito de que o balé clássico é a base técnica para todas as outras linguagens de dança. Ao tratar o ensino dessa maneira, deixamos de descobrir as múltiplas possibilidades que a dança carrega. Nota-se, portanto,

uma fixação acerca da técnica e do corpo do(a)s bailarino(a)s que é tratado como máquina de produção artística.

No terceiro capítulo, a pesquisa apresenta a Escola pública de Dança da Vila das Artes e o Curso de Formação Básica em Dança que lá é oferecido. O curso possui um projeto pedagógico que se diferencia dos demais cursos de dança que preveem o ensino de balé clássico existentes na cidade de Fortaleza. O projeto pedagógico do curso afirma oferecer uma construção de conhecimento firmada no cruzamento entre os saberes sistematizados, os provenientes da experiência corporal, das vivências individuais, e os saberes pedagógicos e filosóficos, a fim de que as suas ações estejam em movimento contínuo de transformação e potencialização do fazer artístico. Tal como veremos, a Escola Pública de Dança da Vila das Artes se apresenta como um equipamento de extrema importância para a transformação no cenário do ensino de balé na cidade de Fortaleza.

2. CIDADANIA, CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E A DANÇA

Vivemos numa sociedade que busca permanentemente valorizar o ter e na qual são classificados como bem-sucedidos aqueles que são possuidores de bens. Para esses indivíduos são atribuídos valores, o que automaticamente lhes dá acesso às facilidades, e aos mecanismos do estado. Enquanto isso, a maioria da população vive em zonas de conflitos e negação de possibilidades, muitos em situação de extrema pobreza e a esses não são reconhecidos e entregues o mínimo de direitos. Estes seres marginalizados precisam lutar diariamente e resistir contra o sistema perverso e desigual que vivemos no Brasil. Sobre essas pessoas estigmatizadas pela pobreza assevera, Moura Jr e Ximenes (2016, p.77) que a pessoa em situação de pobreza pode ser abordada como possuidora de uma identidade de oprimido e de explorado que está baseada na sobrevivência, na violência e no medo fruto de uma ordem social opressora.

Podemos perceber como a luta por cidadania e reconhecimento no Brasil, acontece principalmente pela resistência dessas pessoas contra toda a opressão e privação de direitos. Os movimentos coletivos têm sido em grande parte responsáveis pelas garantias de alguns direitos fundamentais. A luta por saúde de qualidade, segurança, transporte, cultura e principalmente uma educação de qualidade e gratuita tem sido parte dos embates contemporâneos na busca por uma cidadania plena no Brasil.

A partir das nossas experiências e vivências, percebemos que a construção dos coletivos ou dos indivíduos transpassa diversas zonas de conflitos, na tentativa de inserção social e na construção de cidadania. Principalmente para aqueles que se encontram em zonas de conflitos sociais, seja no aspecto da violência ou como na grande maioria dos brasileiros, entrelaçadas a problemas socioeconômicos que lhes colocam numa situação de vulnerabilidade. Esses indivíduos são seres invisíveis para a sociedade. Felizmente alguns conseguem redirecionar as suas trajetórias e conseqüentemente passam a se perceber como cidadãos detentores de direitos.

Um dos processos de resistência e luta de muito indivíduos, tem sido o engajamento desde cedo em projetos sociais ou outras atividades artístico culturais, o que possibilita uma oportunidade de visibilidade e empoderamento destas pessoas. A Arte ao longo dos anos se mostra como um dispositivo essencial para dar a esses indivíduos acesso à cidadania. Nessa luta pela superação, os indivíduos socialmente excluídos, resistem contra uma realidade que lhes é determinada no imaginário social, e assim, se

apoderam da Arte como mecanismo de superação e resistência, transformando uma realidade estigmatizada em possibilidade real de mudança e inclusão social.

No Brasil, os direitos fundamentais são negados para aqueles que deveriam usufruir de condições mínimas de sobrevivência e dignidade. Sabemos que as oportunidades nunca estão distribuídas de maneira justa, que possibilitaria uma transformação imediata da realidade social vivida. No Brasil, torna-se ainda mais difícil, pois uma grande parte da população vive em estado de pobreza permanente, enquanto uma pequena parte elitista e rica se apropria do que deveria ser distribuído a todos. Apenas essa pequena parcela consegue ter acesso à segurança social e como consequência à sensação de cidadania.

Em nosso país, o acesso à cidadania é um direito constitucional. Promulgada em 1988, a constituição brasileira atualmente em vigor ficou conhecida como “constituição cidadã” e busca privilegiar a construção das condições sociais necessárias a uma existência com dignidade, em razão do enorme fosso existente na sociedade brasileira. Para Da Matta (2012), uma cidadania plena, aquela em que o cidadão possui total direito aos direitos humanos, está longe de acontecer no Brasil. Para o autor, essa cidadania encontra-se somente no papel.

Para pensarmos cidadania no Brasil, e mais ainda, para pensarmos o conceito de cidadania, teríamos que partir de princípios básicos, que seria a igualdade de direitos e possibilidades entre os indivíduos. Então podemos entender que cidadania no Brasil não é algo tão simples. Encontraremos na história o desenvolvimento deste conceito a partir das revoluções do século XIX. Foi graças à Revolução Francesa e aos movimentos de resistência na Europa que a palavra cidadão passou a fazer parte da vida das pessoas, trazendo a ideia de igualdade e respeito, em uma sociedade onde homens e mulheres livres poderiam decidir os seus destinos através de ações políticas e engajamento na tomada de decisões, opondo-se ao que, até ali, era determinado pelo clero ou a monarquia dominante.

O conceito de cidadania naquele momento extinguiu privilégios que eram conferidos à nobreza e ao clero. Segundo Da Matta, o conceito de cidadania tinha embasamento relevante, pois colocava homens e mulheres em igualdade dentro da perspectiva dos direitos humanos e na sua construção dentro da dinâmica específica europeia. Neste contexto, o conceito de cidadania foi um instrumento poderoso para estabelecer o universal como modo de contrabalancear, até mesmo acabar e compensar a

teia de privilégios que se cristalizaram em diferenciação e hierarquias locais (DAMATTA, 1991, 76).

Cidadania como conceito pode ser percebido como algo que traz direitos, dignidade e participação efetiva de políticas públicas. Porém nada é tão simples quanto parece. A aplicação do conceito de cidadania e as suas implicações necessita do fortalecimento dos coletivos, e fundamentalmente daqueles ligados aos movimentos sociais que privilegiam as questões sociais.

Atualmente os movimentos artísticos a todo o momento sofrem ataques por parte do governo federal em sua tentativa de desconstrução e desvalorização da Arte. Então como pensar cidadania para estes, que em seu cotidiano travam verdadeiras batalhas na busca do reconhecimento e valorização de suas ações?

Entendemos que, somente pela ocupação dos espaços políticos ou a participação nas discussões, poderemos realizar mudanças e estabelecer garantias para os movimentos artísticos na construção de uma cidadania plena de direitos e acima de tudo de dignidade.

Faz-se necessário, ainda, a desconstrução de todo este discurso social, que procura legitimar os processos de exclusão, criados a partir de narrativas, de que a Arte é algo sem importância, e, portanto, não é prioridade dentro das políticas públicas. Precisamos de ações e outras narrativas que busquem dignificar as pessoas e, por consequência, promover uma inclusão social cidadã.

Visto tudo isso, percebemos o quanto Arte propõe aos indivíduos outras oportunidades, dando a estas pessoas uma sensação de superação, dentro de uma realidade social opressora e desigual. Todas estas resistências e possibilidades são construídas com muita luta, suor e determinação, com decepções e alegrias. Assim, a Arte possibilita a construção de toda essa estrutura de consciência política na busca pelos direitos que são negados.

Em alguns projetos sociais que oferecem o ensino de Arte, a busca pela cidadania e inclusão social faz-se através da apropriação de elementos da Dança. Muitos desses projetos oferecem aulas de balé clássico. A dança potencializa as interações e melhora a cognição de forma prazerosa, permitindo a descarga das tensões; produzindo efeitos terapêuticos ao impulsionar expressões de alegria, euforia e tristeza; socializando; criando laços de solidariedade e compromisso com as pautas necessárias na transformação da realidade social de pessoas menos favorecidas.

A dança se mostra ferramenta capaz contribuir na luta contra a toda essa lógica perversa que vivemos hoje em nossa sociedade, e que nos nega o direito mínimo à dignidade. Encontraremos nesses indivíduos diversas capacidades de construção de sua própria cidadania, potencializando ações de enfrentamento e processos de lutas. Elas são comuns a todos que, nos espaços da arte, necessitam dessa conscientização política, criando no imaginário de cada um e cada uma o sentimento de pertencimento. Para além do corpo e suas capacidades motoras, a dança age, principalmente, nas emoções que despertam o sentimento de coletivo, estimulando processos criativos de solidariedade e socialização. (MORANDI, 2006, p.96). Trata-se, portanto, de uma busca permanente de se reconhecer e reconhecer o outro como cidadão.

Toda a problematização trazida até aqui, busca perceber como a pobreza afeta de forma significativa a questão da construção da identidade individual. Crianças expostas à situação de exclusão tornam-se mais vulneráveis e menos favoráveis na conquista destes preceitos sociais, pois a pobreza lhes nega a existência de possibilidades e, com elas, uma perspectiva de futuro. O problema da criança em situação de pobreza também atravessa a questão da cidadania, e o torna ainda mais complexo quando falamos dela em nossa sociedade, haja vista o grande número de indivíduos socialmente despossuídos de qualquer possibilidade de inclusão no Brasil. Todo o processo de integração da cidadania e formação identitária do indivíduo pobre enfraquece a construção histórica que o estigmatiza e exclui. Uma sociedade que exerce a função de oferecer aos indivíduos uma cidadania plena os torna capazes de reconhecerem os atos de discriminação investidos sobre eles.

No entanto, o ser humano não é constituído por essa historicidade de forma passiva, pois a propriedade da matéria é a transformação. Assim, ontologicamente, o ser humano é abordado como devir, o ser que é mudança, formando, dessa maneira, a identidade metamorfose. Isso ocorre, porque a realidade social, a partir de seu conhecimento compartilhado, interfere na constituição identitária, cristalizando relações de opressão e constituindo uma forte violência simbólica aos indivíduos oprimidos a partir da reprodução de papéis sociais específicos. (MOURA JR E XIMENES ,2016. p.77)

Sabemos que são nesses lugares de exclusão onde encontramos a diversidade de corpos fora do padrão elitista e eurocêntrico da sociedade em que vivemos. Sabemos ainda que em se tratando de dança, esta diversidade de corpos não é algo aceito dentro do estereótipo criado dentro da maioria das grandes companhias.

A arte é um campo de saber menosprezado pelos indivíduos em nossa sociedade. Dentro da Arte, a Dança é vista muitas vezes como uma diversão, pois as pessoas não veem nela algo capaz de agregar conhecimentos aos indivíduos. Na dança, o balé clássico, por sua vez, se encarrega de excluir e rejeitar os corpos fora do padrão. Nos deparamos então com uma sucessão de discriminação em cadeia, gerando assim um universo quase que impermeável para possibilidades de aceitação da diversidade, seja ela de qual for.

Segundo Corrêa e Araújo (2013), infelizmente na sociedade em que vivemos não vê na dança, mais especificamente no balé, uma linguagem capaz de contribuir na formação integral de pessoas para uma visão crítica da realidade que a cerca. Fomos ensinados ao longo dos anos que o ser inteligente é apenas aquele que se mostra capaz de desenvolver invenções tecnológicas ou resolver cálculos matemáticos complexos.

Fux (1983) defende que a dança é instrumento que estimula a espontaneidade e a criatividade. Esse tipo de conhecimento, apesar de negado pela sociedade insensível na qual vivemos, viabiliza a inserção social dos indivíduos. Ele é elemento facilitador do desenvolvimento de um pensamento crítico que possibilita ao indivíduo dinamizar o conhecimento corporal e a sua própria cultura. O acesso democrático à dança possibilita a transformação do indivíduo de um agente meramente passivo na sociedade, para um agente ativo e o torna capaz de observar o mundo a partir de outras perspectivas.

Além disso, a democratização ao acesso a dança beneficia não só os sujeitos que a exercem. Quando uma criança ou adolescente que estuda dança em um projeto social, participa de um festival, ele proporciona à sua família e aos seus amigos o acesso à fruição artística, proporcionando a essas pessoas um *capital cultural* (BORDIEU, 1964) a que muito provavelmente ele(a)s não teriam acesso sem a publicização da Arte. Esse acesso é capaz de agregar valores pessoais aos indivíduos, incluindo a formação de identidade, pois a cultura se apresenta como uma forma de empoderamento.

Bourdieu (1979), mostra como indivíduos de diferentes classes sociais desenvolvem características diferentes de acordo com a experiência social que eles possuem. Essas maneiras de ser são inculcadas nos indivíduos a partir das experiências e perspectivas sociais do grupo em que se inserem (BORDIEU, 1979. P. 77).

3. A DIVERSIDADE DE CORPOS E O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO

Analisando a história da dança e a sua associação aos indivíduos como seres sociais, alguns autores afirmam que a dança foi, na verdade, a primeira manifestação de comunicação entre os homens e a sociedade, somente mais tarde se estabelecendo como um código de expressão. Sobre isso, afirma Tavares (2005):

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar forças ou arrependimentos, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (p.93)

Inicialmente a dança era utilizada principalmente em rituais religiosos, nas lutas, na colheita e, neste passar da história, chegou até a profissionalização. No entanto a dança passou ao longo da história por momentos antagônicos. Segundo Amaral (2005), em uma nova perspectiva, a dança tomou outro rumo e passou a ser utilizada em comemorações festivas como: casamento, colheita, ganhos e outras possibilidades, assim, perdendo o sentido religioso. Neste período, ainda afirma Amaral (2005), estas mudanças proporcionaram uma divisão baseada em classes sociais. A aristocracia deixou de dançar a dança dos pobres e concomitantemente surgiram as danças de corte, conhecidas também como o balé de corte que, futuramente, viria a se transformar em balé clássico.

O balé clássico, da forma como o conhecemos atualmente, surgiu nas cortes italianas e francesas durante o século XVI e foi uma dança utilizada como meio de socialização entre a aristocracia europeia. O balé passou a ganhar maior destaque no século XVII durante o reinado de Luís XIV que era bailarino e apaixonado pela dança.

Com o objetivo de normatizar o ensino de balé clássico, Luís XIV criou, em 1661, a primeira escola de dança do mundo, a Académie Royale de Danse. Inicialmente a academia só contemplava bailarinos homens. As mulheres não participavam das aulas e a aparição feminina nas apresentações era feita por damas da corte. Sendo obrigadas a dançarem com vestidos extremamente pesados e com sapatos de salto, as mulheres ficavam com os seus movimentos limitados nas coreografias, que eram repletas de saltos e giros, fazendo com que os homens tivessem sempre os papéis de destaque.

A vontade de imobilizar o movimento em regras, cujo objetivo é fornecer-lhes um rótulo oficial de beleza formal, é marcada pela primeira criação acadêmica de Luís XIV: em 1661, primeiro ano de seu poder pessoal, funda a Academia Real de Dança. (...) O rei estabelece uma missão para a nova academia: conservar. Desta forma, nenhum

espetáculo de dança novo pode ser apresentado antes de ser aprovado pelos acadêmicos. (BOURCIER, 2001, p. 113-114)

Em 1669, foi fundada a Académie Royale de Musique, e Jean-Baptist Lully, o bailarino predileto do rei, que coreografou diversos balés para ele, foi nomeado diretor da escola. Lully criou uma academia de dança dentro da própria academia de música: o Ballet da Ópera de Paris, a mais antiga companhia profissional de dança do mundo existente desde então até os dias de hoje.

A academia Royale de Danse possibilitou a profissionalização de bailarinos para a criação de um corpo de baile, assim esses balés podiam ser apresentados em forma de espetáculo, como o *Le Triomphe de L'amour*. Esse espetáculo foi um marco no que diz respeito à profissionalização de bailarinas, pois foi nesse espetáculo, em 1681, que se viu pela primeira vez a presença de bailarinas profissionais em teatro público.

Em decorrência da sua naturalidade aristocrática, o balé entranhou nos corpos do(a)s os bailarinos(a)s, um gestual de corte, fruto das práticas a que eram submetidos durante as aulas e ensaios. Tal disciplinamento “é parte do aprendizado realizado pelo *habitus*, como uma *hexis* corporal, adquirida gradativamente” (MAUSS, 1974: 4). Para Pierre Bourdieu (2009, p. 87):

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009: 88)

O século XVIII na França foi marcado pelo contraste, que faziam com que as diferenças entre a aristocracia, a corte, e os membros da burguesia ficassem exaltadas. O balé não pode estar isento dessas tensões. “Dois polos definidos se enfrentaram: o do maravilhoso, no qual passos difíceis enchiam os olhos dos espectadores e o do verossímil, onde se procurava a expressão das paixões” (PEREIRA, 2006: 178). A época apresentava o surgimento do Romantismo, que teve como uma de suas principais características, o fato de os indivíduos estarem vivendo em busca da felicidade. O Romantismo teve a sua aparição na dança definitivamente na primeira metade do século XIX, época da estreia

dos principais balés românticos *La Sylphide* (1832) e *Giselle* (1841). Agregado ao Romantismo, o balé encontrou a sua forma aprimorada, que associou a estética e a técnica, ganhando assim a forma que conhecemos atualmente. Assim consistia o balé no romantismo de *La Sylphide* e de *Giselle*, que abrange todos os componentes do movimento: localização exótica, amor infeliz, perseguição de um ideal jamais conquistado, predomínio do sobrenatural, o destino consumado na morte. (GADELHA, 2006, p. 64-65)

Com o desenvolvimento das camadas econômicas, comerciais e industriais, burgueses franceses passaram a ocupar os espaços da elite. Com isso, as formalidades valorizadas pela aristocracia, tão importantes para os frequentadores das cortes, passaram a não ser mais tão relevantes assim. Em decorrência disso, o balé passou a ser tratado com menos prestígio em seu país de origem e o eixo da dança deslocou-se da França para São Petersburgo, lugar onde os costumes sociais e culturais do Antigo Regime ainda eram predominantes.

Com o financiamento do império russo, os mestres e bailarinos com maior destaque da época, migraram para aquele país. Lá passaram a conhecer um outro público, pois o “balé não era apenas um divertimento do czar e sua corte, mas uma arte teatral que pertencia à vida do povo russo” (FARO, 1986, p.74). Todo este movimento fez com que o balé se desenvolvesse e, no começo do século XX, sob grande efervescência política, a Rússia criasse líderes para desencadear uma revolução na dança (PORTINARI, 1989, p.108). As transformações pelas quais o balé passou após ser acolhido pelos russos fez com que lhe fosse atribuído o nome de balé clássico ou neo-romântico.

Em 1909, bailarinos e coreógrafos russos se apresentaram em Paris. O balé já não era exatamente o mesmo dançado na França e, a partir daí, se difundiu no ocidente e se desenvolveu com algumas características diferentes em cada país. A essa altura, na Europa, a sociedade se encontrava em uma nova fase do processo civilizatório e a burguesia assumira o ritual da sociedade de corte, mas sem desenvolvê-lo com a mesma intensidade (ELIAS, 1993. P. 253 e 254). Nessa mesma época começaram a surgir outras danças que queriam se opor e negar as regras rígidas impostas pelo balé clássico, estavam em busca de uma liberdade de movimentos que a dança nobre aristocrática não permitia.

Após as duas grandes guerras mundiais, nos anos de 1960, surgiu a dança contemporânea como forma de protesto que agregou tendências estéticas, recursos técnicos, códigos, concepções de mundo e de vida (SILVA, 2011 p.24). Quando a dança contemporânea se propagou pelo mundo, ela trouxe também novos modos de mover para os corpos. Ali já não cabiam certas características das danças aristocráticas. A dança contemporânea trouxe consigo traços de uma cultura agora globalizada.

Desde o século XIX, o Brasil recebia companhias, bailarinos, coreógrafos e professores de balé. Na primeira metade do século XX, em uma iniciativa da bailarina e professora Maria Olenewa, foi instituída na cidade do Rio De Janeiro a primeira escola oficial de danças, em 1927. Sediada no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, foi a partir daí que a dança clássica acadêmica começou a se desenvolver no Brasil.

Hoje, a dança tem inúmeras possibilidades e permite uma recriação do cotidiano na arte (ASSIS e CORREIA, 2005 p. 27). Apesar de vivermos hoje em uma sociedade completamente diferente daquela que existia quando o balé clássico foi criado, o balé se mantém com o seu *habitus* e a sua *hexis* corporal característicos. Podemos entender *hexis* corporal como um componente do *habitus* que traduz esquemas de percepção e ação interiorizados por um grupo social relacionada com as posturas e disposições corpóreas (SOUZA, 2009 p.18). A *hexis* corporal do(a)s bailarinos(a)s aparece no gestual, quase sempre leves e sutis, resultando em um ar de nobreza, não nos deixando esquecer da sua origem aristocrática.

O balé clássico é um gênero de dança que preza pelo virtuosismo dos bailarinos e bailarinas, exigindo desses corpos grandes habilidades técnicas que abrangem diversos elementos do desenvolvimento físico. A busca incessante pela perfeição fez com que, aos poucos, fosse sendo estabelecido um padrão ideal no qual corpos magros, longilíneos, flexíveis e brancos são supervalorizados. Esse arquétipo não se dissocia do padrão eurocêntrico e hegemônico da sociedade em que vivemos atualmente, mas nem sempre foi assim. A preferência pelos corpos magros nasceu quando, no século XX, Ana Pavlova surgiu nos palcos. Ana Pavlova tinha tornozelos muito finos e usava sapatilhas de ponta finíssimas destacando a sua forma mais longilínea. Para Gadelha (2006, p. 66):

A verticalização da dança, a leveza tanto do figurino como da movimentação cênica, o uso da sapatilha de ponta, todos esses elementos contribuíram para aperfeiçoar a técnica, chegando a uma notável virtuosidade, um corpo não-humano, capaz de voar (grandes

saltos), pousar (finalizar os passos com extremo domínio técnico) e de equilibrar-se nas pontas dos pés (trabalhando de outra maneira a percepção do eixo corporal). Tratar-se-ia, assim, de uma técnica extremamente rigorosa, exigindo da bailarina uma forte disciplina.

Para tentar justificar a magreza das bailarinas, alguns coreógrafos e diretores de companhias famosas afirmam que é uma questão de estética e que, para os palcos, os corpos dos bailarinos e bailarinas precisam ser longilíneos. Ainda hoje existe uma pressão, mesmo que disfarçada ou não tão evidente como anos atrás, para que as bailarinas se preservem muito magras. Vale lembrar, por exemplo, o caso polêmico que aconteceu em 2010, quando Jenifer Ringer, bailarina do NYCB (New York City Ballet), recebeu muitas críticas sobre seu corpo. O crítico do jornal *The New York Times*, Alastair Macaulay não poupou palavras para enfatizar que a bailarina estaria supostamente acima do peso, afirmando que “A fada açucarada parecia ter comido um doce a mais”². Jenifer reagiu às críticas através do seu perfil em uma rede social e contou sobre sua luta contra a anorexia no passado. Na mesma época, em diversos canais de notícia e nas redes sociais, as pessoas voltaram a discutir sobre os casos de extrema magreza vistos no balé clássico.

No balé essa valorização de um determinado estereótipo ultrapassa os palcos e se torna presente na sala de aula, fazendo com que haja uma exclusão das alunas que não se encaixam nesses padrões estabelecidos. A marginalização dessas alunas acarreta na desistência de muitas delas que, mesmo se identificando com a técnica clássica, não suportam tamanha discriminação e acabam migrando para outras linguagens de dança ou simplesmente parando de dançar. Com todas as discussões que estão surgindo atualmente na sociedade sobre diversidade, tolerância e respeito às diferenças, por que ainda não vemos multiplicidade de corpos nas grandes companhias de dança?

À passo lento vamos vendo a aparição de alguns corpos fora do padrão ganhando um papel de destaque e fazendo parte de companhias profissionais, como a Brasileira Ingrid Silva. Ingrid é negra, foi aluna do um projeto social Dançando Para Não Dançar³,

² MACAULAY, Alastair. **The Not So “Greatest Russian Nutcracker”**. *The New York Times*, 2010. Disponível em: <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2010/12/24/the-nutcracker-chronicles-the-not-so-greatest-russian-nutcracker/#more-153275>. Acesso em 25 de maio de 2021.

³ Criado em 1995 pela bailarina e professora Thereza Aguilar, o Projeto Dançando Para Não Dançar atende jovens de diversas comunidades na cidade do Rio de Janeiro. Além das aulas de dança, o(a)s estudantes tem aulas de reforço escolar, inglês, alemão e contam com assistência médica, odontológica e

na periferia do Rio de Janeiro e deixou o Brasil em 2008 para se tornar primeira bailarina do The Dance Theatre of Harlem em New York, uma companhia na qual a maioria dos integrantes são pessoas negras. Ingrid Silva também liderou a corrida pela criação de uma linha de sapatilhas com tons para pele negra. Infelizmente, ainda que atualmente sejam sinalizadas timidamente algumas mudanças, o cenário da dança ainda é hegemonicamente branco.

Mesmo quando conseguem dançar em grandes companhias e estar em um lugar sonhado pela maioria dos bailarinos, os desafios continuam. Bailarinos e bailarinas fora do padrão estético precisam estar constantemente na defensiva. Seja no exercício profissional ou na sala de aula, eles e elas enfrentam atitudes preconceituosas que comumente partem dos diretores e professores. Podemos citar por exemplo o caso de Chloe Lopes, uma bailarina negra que, em 2018, conseguiu concretizar o sonho de fazer parte do corpo de balé do Staatsballet Berlim.

Ao ingressar no Staatsballet, Chloe não sabia, mas estava se tornando a primeira bailarina negra a fazer parte daquela companhia. Apesar de se sentir orgulhosa pelo pioneirismo, a bailarina afirma que gostaria de ser reconhecida pelo talento e não pela cor da pele. Pouco tempo depois de ingressar na companhia, Chloe denunciou em uma entrevista para o The Guardian de dezembro de 2020, que sofreu várias vezes racismo por parte da direção. Após fazer as denúncias ao jornal, a bailarina foi afastada da companhia com a suposta alegação de restrições relativas à pandemia de Covid-19. Chloe Lopes afirmou que está focada em trazer o balé para o século XXI e que o seu objetivo é “contribuir para uma verdadeira mudança nas instituições, que deveriam representar os valores de tolerância, respeito e igualdade, para que não permaneçam prisioneiras deste conservadorismo, neste velho sistema de ensino que transmite certas ideias racistas, como rostos pretos criados para caricaturar os negros.”⁴

Um desses casos de caricaturização de rostos pretos aconteceu no balé *A filha do Faraó* apresentado pela companhia de dança Bolshoi da Rússia em 2003, que levou uma

acompanhamento psicológico. O projeto já integrou vário(a)s bailarino(a)s em grandes companhias de dança no Brasil e no exterior.

⁴CONOLLY, kate. Berlin: Staatsballett's first black female dancer accuses it of racism. The Guardian, 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2020/dec/09/berlin-staatsballetts-first-black-female-dancer-accuses-it-of-racism>. Acesso em: 10 jun. 2021.

bailarina branca com o rosto e o corpo pintados com tinta preta para fazer a representação de uma escravizada. *A filha do Faraó* é um balé de repertório que conta uma história através de dança, música e mímica. Esses espetáculos, que em sua maioria foram criados durante o século XIX, são apresentados até hoje com música e coreografias originais, sendo permitidas apenas algumas pequenas alterações, consideradas adaptações. O espetáculo *A filha do Faraó* passou quase cem anos sem ser apresentado pelas companhias profissionais de balé e curiosamente, mesmo com as adaptações permitidas, a sua reestrea não contou com a exclusão do vergonhoso uso de *black face*.

Além de serem histórias carregadas de um forte teor racista, nos balés de repertório, a personagem feminina está sempre em uma posição de fragilidade ou subserviência ao pai ou ao noivo. Normalmente estão prometidas para casamento e a sua salvação sempre está na figura de um homem galanteador que virá salvá-la, o que diz muito sobre o contexto machista da sociedade da época e persistente, mesmo que de modo disfarçado, até hoje. Como bem disse a bailarina Chloe Lopes, o balé precisa ser trazido para o século XXI, no que diz respeito às histórias reproduzidas e apresentadas, à forma de ensino e ao cuidado com as diferenças.

No contexto do balé clássico, os bailarinos e bailarinas iniciam os seus estudos em dança por volta dos cinco ou seis anos de idade e levam entre oito e doze anos para se formarem. Um início supostamente tardio pode determinar a impossibilidade para a profissionalização. Mesmo que eles e elas consigam executar os movimentos com a excelência que esta dança exige, provavelmente não conseguirão um corpo tão moldado para os padrões como aqueles e aquelas que iniciam seus estudos ainda na infância.

As aulas de balé em seu ensino tradicional costumam ter em média uma hora e meia de duração e são divididas em exercícios na barra, exercícios feitos nas diagonais e, por fim, exercícios no centro da sala. Não há nessas aulas uma individualização ou adaptação dos exercícios para os alunos com limitações físicas, fazendo com que muitos bailarinos e bailarinas tenham carreiras curtas em decorrência de lesões. Acredito que o professor de dança é um educador que dever estar no papel de facilitador(a) do aprendizado, porém essa postura dificilmente será encontrada nos espaços de ensino de balé clássico.

No Brasil, não há uma formação específica para professores de balé. Teoricamente os bailarinos e bailarinas após formados estão aptos a ministrarem aulas. Em geral, quando há algum curso ou seminário direcionado para professores, eles são conteudistas,

ignorando a importância do estudo de técnicas pedagógicas e dos discursos sobre o corpo. Sequer existem discussões acerca do respeito aos corpos e suas diferenças. A má formação dos professores de balé clássico acaba gerando uma espécie de produção em cadeia de professores opressores. Muitos desses professores estimulam a competição entre seus alunos e alunas, e a sala de aula se torna ambiente onde prevalece a soberba, a arrogância e o pernosticismo.

Sempre discordei da forma pela qual a técnica clássica chega aos bailarinos, no Brasil. Não discuto a beleza e eficiência do clássico – ao contrário, amo o clássico – mas alguma coisa se perdeu na relação entre professor e aluno que faz da sala de aula um ambiente pouco saudável. (VIANNA, 1990, p. 24)

Em Fortaleza, Ana⁵, uma bailarina negra introduzida na dança através de um projeto social do seu bairro, ganhou uma bolsa de estudos para fazer aulas em uma das academias de dança de maior prestígio da cidade. Porém, na academia situada em um bairro nobre, o tratamento que Ana recebia não era o mesmo dado às alunas pagantes. Ana era chamada de “A menina do bairro X”⁶, sendo estigmatizada por morar em uma comunidade. O tratamento diferenciado partiu da diretora da escola e logo todos passaram a chamar Ana da mesma forma. Para Crocker & Major (1989, p.610), “indivíduos estigmatizados são vítimas passivas dos outros”. O estigma social sofrido por Ana mesmo que não tenha acarretado sua desistência da dança, pode ter contribuído na construção de uma baixa autoestima que, além de produzir a sensação de incapacidade, a torna facilmente passiva diante de situações de opressão comumente vividas nos espaços de ensino de dança.

É importante lembrarmos como indivíduos socialmente excluídos trafegam as diversas zonas de conflitos da vida social tentando construir possibilidades de cidadania e encontram, ao longo desta trajetória, diversas dificuldades e situações a serem superadas, que vão muito além das questões econômicas. Uma sociedade que busca permanentemente valorizar os que são possuidores de bens, atribuindo-lhes elementos qualitativos, torna inevitavelmente aqueles despossuídos de riquezas, indivíduos indesejáveis e estigmatizados.

A identidade social estigmatizada de pobre é lesiva, porque as sociedades estruturam essas identidades em aspectos pressupostos, ou

⁵ Nesta pesquisa, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas citadas.

⁶ Para preservar a identidade da bailarina citada, o nome da comunidade na qual ela se insere foi substituído.

seja, em formas cristalizadas de reconhecimento do indivíduo. Ela impede o processo de transformação da identidade metamorfose, enfraquecendo as possibilidades de mudança tanto do indivíduo reconhecido por esse prisma identitário estigmatizado, como das políticas de identidade presentes na sociedade. (MOURA JR e XIMENES, 2016, p.76)

Na França, país que institucionalizou o ensino de dança, foi criada, em 10 de julho de 1989, a lei número 89-458, que trata da regulamentação do ensino de dança no país. Dentre seus doze artigos, os três primeiros afirmam:

TÍTULO I: Disposições relativas às condições de ensino da dança.

Artigo 1

Ninguém pode ensinar dança mediante pagamento ou usar o título de professor de dança ou um título equivalente se não estiver equipado com:

- Quer o diploma de professor de dança emitido pelo Estado, quer o certificado de aptidão para as funções de professor de dança;
- Um diploma francês ou estrangeiro reconhecido como equivalente;
- Isenção concedida devido à reputação particular ou experiência comprovada no ensino de dança, da qual pode valer-se.

O reconhecimento ou isenção a que se referem os dois parágrafos anteriores resulta de despacho do Ministro da Cultura proferido após parecer de uma comissão nacional composta metade por representantes do Estado e das autarquias locais e metade por profissionais designados pelas respectivas organizações representativas, personalidades qualificadas e representantes dos usuários. Os artistas coreográficos que comprovem uma atividade profissional de pelo menos três anos dentro do balé da Ópera de Paris, os balés dos teatros da reunião dos teatros líricos municipais da França ou dos centros coreográficos nacionais e que tenham seguido uma formação de direitos pedagógicos beneficiam automaticamente do diploma acima referido.

A composição da comissão nacional prevista neste artigo e as modalidades de emissão do diploma são fixadas por despacho do Ministro da tutela da Cultura.

Este artigo se aplica às danças clássicas, contemporâneas e jazz.

Artigo 2

Um decreto do Conselho de Estado fixará, conforme necessário à proteção dos utilizadores, as condições de qualificação exigidas para o ensino de outras formas de dança que não as referidas no artigo 1.º desta lei.

Artigo 3

Os agentes do Estado, da Ópera de Paris, dos conservatórios superiores de música nacionais e das autarquias quando os seus estatutos particulares prevejam a obtenção de certificado de aptidão emitido pelo Estado estão isentos, no exercício de as suas funções públicas de ensino de dança, o diploma referido no artigo 1.º.

Apesar de ao longo dos anos a lei ter sofrido revogações e alterações em alguns de seus artigos, vemos o zelo em cuidar e regulamentar essa atividade que, antes de qualquer coisa, é uma atividade profissional.

No Brasil o sistema de ensino é dividido em ensino formal, não-formal e informal. Compreende-se como ensino formal aquele que é oferecido nas escolas. O ensino formal é institucionalizado, prevê conteúdos, segue um currículo com disciplinas e conteúdos regidos por leis. O ensino não formal é aquele que se dá fora do ensino sistema tradicional de ensino, em espaços coletivos via processo de compartilhamento de experiências, dando possibilidades para a expressão da subjetividade dos indivíduos. A educação informal é aquela que acontece durante o processo de socialização dos indivíduos, em contextos como os de família, bairro, amigos etc.

No Brasil, o ensino de dança nas escolas de ensino formal é regulamentado pela lei número 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Infelizmente não existem leis de regulamentação para o ensino de dança fora da escola formal. Esta pesquisa problematiza os espaços de ensino de dança não formais, exercidos nas assim chamadas academias de dança, em sua larga maioria instituições privadas. As academias de dança funcionam como empresas prestadoras de serviço e qualquer indivíduo, mesmo que não

esteja apto, pode implantá-las. As escolas de dança adotam conteúdos, grades e didáticas próprias, sem ter uma orientação de gestão pedagógica.

O balé que conhecemos hoje já não é mais o mesmo dançado nos palácios, porém permanece carregado de representações sociais. Existe um *habitus* e uma *hexis* corporal que permanece imutável. Thaís Gonçalves (2009, p. 6) afirma que o discurso sobre o corpo está sempre ligado com as relações hierárquicas que se estabelecem entre as classes sociais, do conflito entre as classes dominantes e dominadas. Nos últimos anos alguns segmentos da sociedade passaram por um processo de ascensão social, um dos fatores que contribuiu para isso foi o acesso à educação que os indivíduos das classes menos favorecidas puderam ter. Porém uma das consequências desse processo é a cobrança gerada sobre os indivíduos de classes menos favorecidas no sentido da ascensão social e das classes privilegiadas uma perpetuação do seu status.

4. UMA ESCOLA DE DANÇA NO CONTEXTO

4.1 A ESCOLA PÚBLICA DE DANÇA DA VILA DAS ARTES

Nas últimas décadas, os moradores de Fortaleza estão tendo o privilégio de poder acompanhar várias mudanças no cenário da dança na cidade. Há alguns anos, quase todas as academias de dança se localizavam geograficamente em bairros nobres da cidade, cobrando de seus alunos e alunas mensalidades bem caras. Hoje, em Fortaleza, além de diversos projetos sociais e escolas de dança espalhados por todas as regiões da cidade, há dois cursos de graduação em dança na Universidade Federal do Ceará, um grande passo para a formação em dança na cidade. Outro grande passo foi dado através de uma iniciativa da Secretaria de Cultura da Prefeitura quando, em setembro de 2008, inaugurou a Escola Pública de Dança, abrigada pela Vila das Artes.

A Vila das Artes é um equipamento do município que além das aulas de dança oferece cursos de audiovisual, de teatro, possui um núcleo de produção digital, uma biblioteca, um laboratório de mídias interativas, um cinema e uma videoteca. O complexo cultural funciona atualmente no casarão batizado de Casa das Escolas, situado na Rua 24 de Maio, 1221, Centro. É administrado pelo Instituto Cultural Iracema desde 2018, por meio de contrato de gestão com a Prefeitura de Fortaleza.

A sua programação é integralmente gratuita e direcionada não somente para crianças e adolescentes, mas também para o aperfeiçoamento de profissionais já atuantes na dança. O corpo docente é escolhido através de uma seleção pública feita por meio de editais onde são analisados os portfólios e/ou currículos do(a)s inscrito(a)s. Após selecionados, os professores e professoras são contratado/as por um determinado período, de normalmente um ou dois anos, podendo ter o contrato prorrogado mediante um termo aditivo. A Escola Pública de Dança se apresenta como um dos pilares da Vila das Artes, promovendo um curso de formação em dança distinto dos demais da cidade de Fortaleza, pois além de democratizar o acesso a um ensino público de dança de qualidade, oferece um vasto leque de conteúdos com uma abordagem pedagógica contemporânea.

A Escola Pública de Dança da Vila das Artes promove gratuitamente diversos cursos e programas de aprendizado em dança. O programa Conversa de Academia surgiu em 2015 e oferece rodas de conversas com a intenção de que sejam compartilhados os

trabalhos acadêmicos que estão sendo produzidos sobre dança, com o intuito de que os pesquisadores possam compartilhar as suas pesquisas fora do espaço acadêmico.

O curso Dança e Pensamento foi ofertado em 2007, através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Composto por um corpo docente especializado e formado por mestres e doutores nacionais e internacionais, Dança e Pensamento foi um curso de extensão elaborado para oferecer aos alunos uma oportunidade de problematizarem questões históricas, pedagógicas, políticas, estéticas e outros aspectos da dança. O curso contemplou cerca de quarenta aluno(a)s.

O programa Dançando na Escola foi um programa continuado de ensino em dança. Inaugurado em 2009 por meio de uma parceria entre as secretarias municipais da cultura (através da Escola Pública de Dança da Vila das Artes) e artistas da dança de Fortaleza por meio da Associação dos Bailarinos, Coreógrafos e Professores de Dança do Ceará (Prodança), o programa era direcionado para crianças e adolescentes entre cinco e doze anos de idade. Essa política pública contemplou vinte escolas em bairros diferentes, atingindo aproximadamente dois mil e duzentos estudantes e trinta professores. Através de um ponto de vista pedagógico, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, o programa objetivou uma aproximação entre os estudantes e a arte através da dança.

A Escola Pública de Dança da Vila das Artes conta também com o Programa de Aulas Abertas, projeto que oferece oficinas regulares para o aperfeiçoamento técnico dos artistas de dança locais. As oficinas independentes entre si possuem módulos teóricos e práticos e, desde 2015, contam com a parceria do Curso Técnico em Dança⁷ e das graduações em dança da Universidade Federal do Ceará. O programa funciona como uma excelente ferramenta de atualização para os profissionais em dança de Fortaleza. Dentre os diversos cursos e programas da Vila das Artes, essa pesquisa se interessa pelo Curso de Formação Básica em Dança. Iniciou em 2011, a formação é direcionada para crianças e adolescentes. A idade mínima para o ingresso no curso é de 8 anos de idade e a idade máxima para o ingresso no primeiro ano é de 10 anos de idade. O curso tem seis anos de duração e o(a)s estudantes ingressam através de um processo seletivo realizado

⁷ O Curso Técnico em Dança (CTD), foi criado em 2005 objetivando formar intérprete-criadores para atuarem como profissionais técnicos de nível médio. O curso oferecido pelo Porto Iracema das Artes, é voltado para alunos(a)s já iniciados em técnicas corporais. O curso que tem duração mínima de dois anos, só admite pessoas com no mínimo 16 anos completos.

anualmente. São disponibilizadas em média vinte vagas, porém normalmente são admitidos mais estudantes do que o número de vagas originariamente ofertadas.

O(a)s candidato(a)s são avaliados pelo corpo docente do curso que observa critérios como motivação, criatividade, coordenação motora e aptidão física. O(a)s candidato(a)s não precisam ter experiência com dança e se possuírem poderão, mediante avaliação, iniciar o curso sem precisar passar pelo primeiro ou o segundo ano do curso. As aulas acontecem diariamente no período da manhã. O(a)s estudantes de quinto e sexto ano frequentam as aulas quatro vezes por semana, enquanto o(a)s demais, três vezes por semana.

Objetivando oferecer ao/às estudantes um conteúdo vasto e diversificado, o currículo do curso de formação básica em dança oferece um conjunto de nove disciplinas práticas e teóricas. As disciplinas são distribuídas ao longo dos seis anos de formação em uma lógica progressiva, ou seja, à medida em que o(a)s estudantes vão atravessando o percurso formativo, vai aumentando o nível de complexidade dos conteúdos. As disciplinas previstas pelo curso são: balé clássico, dança contemporânea, danças tradicionais e populares, ateliê de repertórios, elementos da música, ateliê de experimentação e composição, introdução à história da dança e introdução à análise do movimento.

Essas disciplinas compõem dois ciclos. No primeiro ciclo, o trabalho tem o intuito de desenvolver a consciência de estrutura corporal e sua expressão, além da investigação dos elementos que constituem os movimentos dançados. Também compõe o primeiro ciclo, o aprendizado de elementos técnicos que se apresentam como base para a exploração dos seus potenciais criativos. Durante o segundo ciclo, são oferecidos conteúdos que proporcionam o aprofundamento na compreensão dos elementos que compõem a estrutura dos movimentos dançados e a expansão da compreensão da dança como linguagem. Além disso, durante o segundo ciclo é explorado de forma mais direta, o estímulo à autonomia criativa e artística para o desenvolvimento de uma corporeidade dançante singular.

Além dos conteúdos curriculares, o(a)s estudantes têm a oportunidade de assistir palestras, apreciar espetáculos, bem como participar de ensaios e apresentações de dança. O(a)s estudantes participam de pelo menos uma apresentação anual, geralmente no final do ano, com exceção do(a)s estudantes do primeiro ano que participam apenas como fruidores. Todas as atividades têm como objetivo o aprendizado e desenvolvimento

técnico, o preparo corporal, o desenvolvimento da criatividade, a introdução à formação musical, o desenvolvimento da análise do movimento dançado, a iniciação à experiência cênica e a constituição de uma cultura dançada, através do contato com diversas linguagens de dança.

O(a)s estudantes passam por uma avaliação processual, sem a atribuição de notas, com o intuito de o corpo docente e a coordenação conhecerem a forma como esse(a)s estudantes estão conseguindo se relacionar com os conteúdos disponibilizados. A avaliação contribui para conduzir o planejamento do trabalho pedagógico e indica aos estudantes e seus responsáveis sobre a sua situação em relação aos objetivos a serem atingidos com a formação em cada uma de suas etapas.

4.2 O ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO PREVISTO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA.

Quando o ensino de balé clássico foi estabelecido na França, o rei Luís XVI encarregou-se de institucionalizá-lo. Ainda hoje, é comum na Europa que as escolas de ensino de balé pertençam aos municípios. Na Alemanha por exemplo, essas escolas servem como lugares de formação e ponte para o ingresso do(a)s bailarino(a)s nas grandes companhias de dança. Argumentando que formar o(a)s próprio(a)s bailarinos(as), diminuiria os custos de trazê-los(as) de fora para as apresentações de temporadas, Maria Olenewa conseguiu que fosse instituída no Rio de Janeiro, com dinheiro público, a Escola Oficial de Bailados, em 1927⁸. A escola tinha caráter educativo e atendia às demandas do Estado, incluindo a de manter as características do governo. Porém a tendência de institucionalizar o ensino de balé clássico, principalmente no que diz respeito ao ensino público, não se deu em muitas regiões do Brasil.

Na cidade de Fortaleza, o ensino de balé clássico permaneceu durante muitos anos sendo exclusividade das academias de dança privadas, mantendo-se como em sua origem, um espaço para as elites. A implantação e implementação do Curso de Formação Básica da Escola Pública de Dança da Vila das Artes é a primeira iniciativa de institucionalização de uma formação continuada que oferece, mesmo que não exclusivamente, o ensino de balé clássico em Fortaleza. O processo de institucionalização viabiliza o estabelecimento de mecanismos legais de fomento ao ensino de dança, provendo meios de formação social a partir da compreensão do diálogo entre a arte e a sociedade.

A Escola Pública de Dança da Vila das Artes levantou-se a partir de debates e trocas empreendidas entre artistas de diversas linguagens de dança da cidade de Fortaleza e a população local, valendo-se de um projeto pedagógico que foi escrito a partir da observação das demandas da cidade e da comunidade local. Hoje o Curso de Formação Básica em Dança conta com certificação concedido pela Universidade Federal do Ceará.

⁸ Hoje Escola Estadual de Dança Maria Olenewa - Escola oficial do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

O ensino de dança oferecido na Escola Pública de Dança da Vila das Artes favorece a democratização do ensino de balé com qualidade, descentralizando das classes favorecidas economicamente o poder do acesso a ele. É um espaço que não se utiliza de meios apelativos que reforçam e estimulam a marginalização do(a)s moradores(a)s da periferia e sim o(a)s incluem em um circuito de oportunidades, incentivando o desenvolvimento individual e coletivo desse(a)s estudantes, para que ele(a)s possam ser conhecidos e reconhecidos pelo seu potencial artístico. Gadelha (2006) afirma que as transformações materiais e simbólicas pelas quais o mundo tem passado ganham destaque não apenas na mutação das imagens, identidades e representações, também na ambígua e imprevisível experimentação de novas formas de socialização. (GADELHA, 2006, p.127)

O pensamento complexo a respeito do ensino de dança em Fortaleza surgiu no início dos anos de 1990 com o Colégio de Dança. O colégio marcou o início do processo de investigação de movimentos para além da repetição de gestos; foi o início de um pensamento contemporâneo sobre dança na cidade. A busca pelas descobertas no campo da dança se misturavam com as incertezas e complexidades do desconhecido.

Contudo, essa experiência não atingiu todo o campo da dança em Fortaleza. Eram processos singulares, distantes do movimento das academias, cujas bases permaneceram centrados na sistematização e repetição de passos na verticalidade do movimento, na compreensão do corpo dotado de um centro imóvel (...) na ideia de conhecimento ligado à noção de utilidade (...). (GADELHA, 2006, p. 259.)

O ensino de dança no colégio, apesar de enfatizar o ensino de balé clássico, contava em seu currículo com disciplinas teóricas como: história da dança; anatomia; cinesiologia; elementos da música; terminologia e teoria do balé clássico; metodologia de ensino. O Colégio de Dança, apesar de não ter permanecido como formação continuada, deixou frutos. Hoje temos pessoas formadas pelo Colégio de Dança atuando nas academias de dança de Fortaleza, nos cursos de Dança da Universidade Federal do Ceará e também no curso de formação básica da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Segundo Gadelha (2014, p. 98), possibilitar ao aprendiz artista ir ao encontro de outras danças significa oferecer ao aluno a oportunidade de, direta ou indiretamente, confrontar-se com outras

corporeidades e colocar em questão a sua própria forma de organizar o movimento dançado.

O ensino de balé clássico nas academias de dança está diretamente relacionado com o desenvolvimento de habilidades técnicas pautadas no virtuosismo, objetivando a participação dos bailarinos e bailarinas em festivais e concursos. Os corpos nesses lugares são tratados como uma máquina para produção artística em dança. Klauss Vianna (2005, p.77), afirma que: somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestrutura não surge nada novo. O ensino de balé clássico na Escola Pública de dança se pauta não só no desenvolvimento de bailarinos e sim de indivíduos, com corpos sensíveis e detentores de habilidades que ultrapassam as limitações do tecnicismo.

Sendo assim, observo no campo da dança que existe uma busca por outras formas de criação, mas o pensamento da dança, ou o que se espera de dança, permanece muito arraigado ao ensino de dança formal de muitos anos, do bailarino que busca a técnica como sinônimo de virtuosismo. (MILLER, 2005, p.28.)

O projeto pedagógico do Curso de Formação Básica da Escola Pública de Dança da Vila das Artes propõe o ensino humanizado que se preocupa em formar indivíduos capazes de compreender, investigar, pensar, questionar, apreciar e futuramente, talvez, transmitir o ensino de balé clássico. O estímulo ao pensamento em dança gera transformações singulares e plurais. Marques (2007), afirma que o fazer-sentir dança enquanto Arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo.

O projeto pedagógico do Curso de Formação Básica da Escola Pública de Dança da Vila das Artes prevê como base para as aulas de balé clássico a utilização do Método Vaganova. Criado no século XX pela bailarina russa Agripina Vaganova, o método possui como um dos fundamentos, o processo gradual de aprendizagem. O Método Vaganova de ensino de balé propõe que os bailarinos dançam com o corpo todo, sem a execução dos movimentos de forma mecanizada, incentivando o desenvolvimento da consciência corporal para a aplicação prática nos passos de balé.

Apesar de ser conhecida como uma técnica extremamente limpa, entre os métodos de ensino de balé clássico⁹, o Vaganova se mostra o menos enrijecido. Em métodos como o Cecchetti e o Royal, as aulas são divididas em grades, compostas por exercícios minunciosamente preestabelecidos. No Método Vaganova, diferentemente, o(a) professor(a) tem liberdade para desenvolver a sua própria aula. Vaganova, enquanto ministrava as suas aulas, explicava aos bailarinos(as) a razão de estarem executando cada exercício e a finalidade deles. Para Caminada (1999), Vaganova não ministrava apenas aulas de balé, mas investigava os fundamentos intrínsecos de cada movimento e os elementos que o compõem. Ao levarmos em consideração as premissas do projeto pedagógico do Curso de Formação Básica em Dança, torna-se coerente que o Método Vaganova tenha sido escolhido para compor o ensino de balé clássico previsto no curso.

O curso de formação básica, da Escola Pública de Dança Da Vila das Artes, considera o ensino de balé clássico por meio da apropriação consciente do movimento, diferenciando-se do ensino tradicional que se ocupa em formar bailarino(a)s estimulando(a)s ao ato da reprodução.

Quase toda a geração que hoje forma bailarinos foi educada para o silêncio: dançar foi, durante muito tempo, uma manifestação muda. (...) Bailarinos não precisavam pensar: sua função era repetir o movimento tecnicamente preciso e inventar para ele uma interpretação, já que não havia um entendimento mais profundo sobre os princípios que o faziam nascer. Era perigoso quebrar as regras. Perguntas, muitas vezes, significavam falta de respeito. Afinal, professores não podiam correr o risco de não saber a resposta (SAMPAIO, 2000, p. 265-266) . Incentivar o pensamento heterogêneo sobre o ensino de dança não significa anular a técnica, mas transmiti-la de forma consciente entendendo as implicações éticas do modelo de ensino de balé clássico em sua forma tradicional, desmistificando a ideia de que o balé clássico é a base para as outras danças. Na verdade, o fluxo corre em movimento contrário, o desenvolvimento de uma corporalidade pluralizada, contribui para o desenvolvimento das habilidades dos bailarinos clássicos. Gadelha (2006, p. 321), afirma que os bailarinos devem, portanto, enfrentar o caos para produzir uma sensação, capaz de desafiar qualquer modelo sensório-motor interiorizado (...). Trata-se de produzir uma sensação e não

⁹ Os métodos de ensino de balé clássico se desenvolveram ao longo dos anos com a difusão do balé clássico pelo mundo, cada um possui suas particularidades. Os 7 métodos de ensino de balé clássico são: Método Francês (École Française); Método Dinamarquês (Bournonville); Método Italiano (Cecchetti); Método Inglês (Royal Academy of Dance- RAD); Método Russo (Vaganova); Método Americano (Balanchine); Método Cubano (Escola Cubana de Ballet).

reproduzir uma sensação. O curso oferecido pela Escola Pública de Dança da Vila das Artes trata o ensino de dança como ferramenta de descoberta de um corpo. “O processo assim torna-se mais importante que o produto.” (MARQUES, 2003, p. 113).

Infelizmente sabemos que grande parte do(a)s professore(a)s que atuam no ensino de balé clássico ainda permanecem com enraizamentos pertencentes à sua própria aprendizagem tradicional. Por mais que haja hoje uma tendência, mesmo que lenta, na direção de algumas mudanças, esse tradicionalismo no modo de ensino está tão entranhado nos corpos do(a)s professore(a)s, que ele(a)s permanecem repetindo o mesmo modo de ensino de seus mestres. Nem sempre as agressões às singularidades são diretas, muitas vezes, elas aparecem na forma disfarçada de conselhos, como quando uma professora incentiva que suas alunas “cuidem da alimentação” ou “não peguem muito sol”. Foucault nomina de *corpo dócil*, o fruto do método de coerção sutil no qual o corpo é subordinado, preservando-o disciplinado. Consta-se que um corpo dominado é um corpo dicotômico submetido ao comando mental, impedindo sua liberdade para responder às suas próprias necessidades, como um instrumento apto a corresponder às nossas exigências sob controle da mente. (FOUCAULT, 1987, p.83)

Para as professoras de balé clássico da Escola Pública de Dança, faz-se muito importante, o entendimento de um corpo subjetivado. A promoção de diálogos sobre a pluralidade de/dos corpos presente em diversos contextos durante o Curso de Formação Básica em Dança favorece o fortalecimento das causas identitárias. Gadelha (2006) assevera que o poder das grandes indústrias de beleza, saúde e nutrição, aliado à força da publicidade, fomenta novo tipo de comportamento na sociedade, onde o corpo passa a ser objeto de grande valorização, ao mesmo tempo em que perde as suas singularidades (GADELHA, 2006, p.131). A promoção das potencialidades singulares de cada corpo capacita os indivíduos para lidar com ações discriminatórias no cotidiano. Um(a) bailarino(a) que consegue fazer uma leitura da importância da inserção do seu corpo no mundo, muito provavelmente não aceitará permanecer em ambientes que praticam atos de discriminação.

O desenvolvimento da percepção do indivíduo como sujeito singular e plural é pauta constante no projeto pedagógico do Curso de Formação Básica em Dança. O projeto possui um conjunto de diretrizes que determinam os aspectos norteadores que orientam as competências a serem desenvolvidas pelo(a)s estudantes que são:

- Corpo e movimento: prevê o desenvolvimento da coordenação motora, estudo das qualidades de movimento e percepção dos aspectos anatômicos do corpo;
- Tempo/Som/Silêncio: noções de duração, ritmo, pulsação e compasso;
- Espaço: estudo e desenvolvimento das direções do movimento e orientação, dos planos (vertical, transversal, sagital) e dos níveis (alto, médio e baixo);
- Improvisação e composição: estudo do movimento dançado e desenvolvimento da criatividade através da experimentação, investigação, remontagem e criação em dança;
- Competências socioemocionais: Individuais (autoconhecimento, autorresponsabilidade, autonomia, inteligência emocional, empoderamento corporal, proatividade); Coletivas (empatia, cooperação, respeito, generosidade, zelo pelos espaços físicos da escola, silêncio nos ambientes de trabalho coletivo, responsabilidade com o lixo e materiais.)

As Diretrizes do curso nos mostram a preocupação que vai para além de proporcionar uma experiência formativa técnica prazerosa. O curso se preocupa em favorecer a conscientização do próprio corpo, oferecer liberdade para exercer a sua criatividade, estimulando a individualidade, gerando sensação de segurança e acolhimento. Vianna (2005, p.76) acredita que a dança deve ser abordada com base na sensibilidade e na verdade de cada um).

Vale salientar que as avaliações que acontecem durante o curso de formação, não têm como objetivo a reprovação do(a)s estudantes, na verdade, a reprovação quase nunca acontece. Há um entendimento e respeito ao fato de que cada indivíduo possui um tempo de aprendizado diferente. Quando ocorre uma reprovação, normalmente é pelo fato de o(a)s estudantes terem um número excedentes de faltas ou quando ele(a)s mesmo(a)s acham que não se desenvolveram suficientemente para ingressarem em um novo ano. Esse tipo de decisão sempre acontece por meio de conversas triangulares entre docentes, família e estudantes. Essa relação dialógica entre professores e estudantes acontece também nas salas de aulas, influenciando positivamente na formação desse(a)s bailarinos.

Quanto mais você fizer seu próprio regime de signos, menos você será uma pessoa ou um sujeito, mais você será um coletivo que encontra outros coletivos, que se conjuga e se cruza com outros reativando, inventando, predizendo, operando individualizações não pessoais. (...) Todo agenciamento é coletivo, já que ele é feito de vários fluxos que

arrastam as pessoas e as coisas, e só se dividem ou se juntam em multiplicidades. (DELEUZE, 1998, p. 138-139)

Apesar de o curso de dança oferecido pela Escola Pública de Dança da Vila das Artes ser um curso de formação básica, ele se mostra como uma importante ferramenta de transformação na cena da dança na cidade de Fortaleza, pois através dele teremos a formação de bailarino(a)s que possuem um novo olhar sobre o ensino de balé clássico, que entendem o fazer artístico como sendo um mecanismo transformador de possibilidades e que conseguem dialogar com as diversas linguagens que compõem a pluralidade da dança. São bailarinos que podem se tornar os futuros professores de dança atuantes na cidade.

O Curso de Formação Básica da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, faz parte hoje do itinerário formativo em dança presente no Ceará. O curso pode ser complementado em seguida pelo Curso Técnico em Dança e subsequentemente pelas graduações (Bacharelado ou Licenciatura) em dança oferecidas pela Universidade Federal do Ceará. Infelizmente nesse processo formativo existe uma lacuna relacionada à idade do(a)s bailarino(a)s, pois quando terminam o Curso de Formação ainda não possuem idade suficiente para ingressar no Curso Técnico. Porém, isso já é um fator que está sendo analisado pela coordenação da Escola Pública de Dança.

A partir do momento em que o(a) bailarino participa de processos valiosos como os do curso de formação básica em dança, ele acumula em seu corpo uma formação que para além de técnica, é ética, contribuindo para que futuramente haja a reconfiguração de toda uma lógica de ensino de balé clássico na cidade de Fortaleza. Soter (1999) considera que é no entrelaçamento entre o saber teórico, a prática firme e a análise sobre esta prática, que o “saber fazer” se transforma em “saber aprender” para, enfim, converter-se em “saber ensinar”. Com a autora, fazemos eco aos princípios declarados no material didático da Escola Klaus Vianna (SP)¹⁰:

¹⁰ Em meados de 1950, Angel Vianna e Klaus Vianna fundaram uma das primeiras escolas de dança de Belo Horizonte, a Escola Klaus Vianna. A escola que funcionou até 1963, fundamentava-se na ideia de que o balé clássico não era algo a ser repetido e sim compreendido. Mais tarde, em 1992, através de uma iniciativa de seu filho Rainer Vianna foi fundada a Escola Klaus Vianna em São Paulo. A escola tinha o intuito de difundir e promover a sistematização de uma técnica com o nome de Técnica Klaus Vianna.

Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem e nunca ao contrário. A técnica é um “meio”, e não um “fim”. (VIANNA apud MILLER, 2007, p. 52)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Vila das Artes é um lugar de formação em Arte(s), um lugar de abertura de possibilidades, um lugar meio oásis no deserto.” Esta é a afirmação de um dos participantes¹¹ do processo de construção do projeto político pedagógico da Vila das Artes, onde podemos perceber o cultivo da existência de um lugar plural nos fazeres da Arte em Fortaleza. A presente pesquisa foi construída com a principal pretensão de analisar o modo de ensino de balé clássico previsto no projeto pedagógico do Curso de Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança.

Infelizmente, o discurso estético acerca dos corpos do(a)s bailarino(a)s é tão normalizado, que mesmo com toda a discussão sobre individualidades plurais dos corpos presentes naquele espaço, pude ouvir falas que corroboram a ideia de que os corpos fora do padrão podem até dançar, mas dificilmente ingressarão em uma companhia para dançar profissionalmente. Sei que a desconstrução do pensamento de que são as academias de dança que formam os bailarinos para o palco ainda tardará, mas vejo a Vila das Artes como um espaço onde esta desconstrução já está em processo.

Sabemos que nem todo(a)s o(a)s estudantes do Curso de Formação Básica em Dança tem desejo se se tornarem bailarino(a)s profissionais, mas é de extrema relevância a existência de um ambiente que trabalhe com a perspectiva de oferecer direitos e oportunidades iguais a todos. Acredito que o(a)s jovens, ao concluírem o Curso de Formação, saem com seus corpos alimentados com diversas potencialidades e mesmo que escolham outras profissões devolvem esse conhecimento adquirido para a comunidade, contribuindo de alguma forma para o desenvolvimento social.

Segundo Spinoza (2015, p.17), por afeto entendem-se as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Esses afetos também permeiam o meu corpo. Assim, as discussões estabelecidas nesta pesquisa jamais seriam possíveis sem o meu percurso pelo curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará. Através do curso pude perceber a Dança como campo de saber e área de pesquisa. Noutro tempo jamais cogitaria a possibilidade de tornar-me pesquisadora em dança. O Curso de Dança me

¹¹ Texto retirado do Projeto Político Pedagógico da Vila das Artes. O Projeto não disponibiliza em seu texto o(a) autor(a) da citação. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0050678664307602d4d5e>.

recolocou no mundo com um olhar crítico sobre os meus fazeres em dança e sobre o meu modo de ensino. Posso afirmar que enxergava a dança através de lentes embaçadas, que me limitavam à lógica da reprodução, mesmo que eu achasse não praticar essa lógica. Hoje sei que o aprendizado é eterno e precisa se manter constante, mesmo dentro de uma técnica específica. A pesquisa realizada na Vila das Artes oferece, ainda, diversas possibilidades de análise. Espero dar continuidade a este trabalho futuramente em um curso de mestrado, contribuindo de alguma forma para a pesquisa e o estudo do ensino de/em dança em Fortaleza/CE.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA de dança. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural; 2021.

AGOSTINI, B. R. **Como as Bailarinas Clássicas Percebem seus Corpos sob a Influência da Cultura Corporal da Dança: Um Estudo que Aborda Corpo e Subjetividade**. CORPVS/Rev. dos Cursos de Saúde da Faculdade Integrada do Ceará, Fortaleza, 1(14) abr./jun. 2010. p. 8-13.

ALMEIDA, Valeria. **O Método Vaganova**. Blog Dinâmico, 2020. Disponível em <https://www.valmeida.pro.br/blog-dinamico/38-o-metodo-vaganova> . Acesso em 02/04/2022.

ASSIS, Monique; CORREIA, Adriana. **Heranças históricas e o sincretismo da dança no cenário contemporâneo**. Corpus et Scientia, v. 1, n. 1, p. 17-29, 2005.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Título original: *Le sens pratique*.

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, I., HALSEY, A H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

BORDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

CAMINADA, Eliana. Considerações sobre o método Vaganova. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Org). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

CONOLLY, kate. **Berlin: Staatsballett's first black female dancer accuses it of racism**. The Guardian, 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2020/dec/09/berlin-staatsballetts-first-black-female-dancer-accuses-it-of-racism>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CORRÊA, Rafaella Cristina Dias; ARAÚJO, Juliana Pereira de. **O ensino do ballet clássico em um centro de referência de assistência social em Marituba: um estudo de caso**. 2013. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2013.1/RAFAELLA_CORRA.pdf. Acesso em 03 novembro 2021.

CROKER, J. & MAJOR, B. **Social Stigma and Self-esteem: The self-protective properties of stigma**. New York; 1989.

DA MATA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1991.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELSALT, Y. (2005). **Depoimento sobre Les Héritiers** . Tempo Social, 17(1), 211-228. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000100009>. Acesso em 5 de junho de 2022

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3a ed. Curitiba: Criar edições, 2004.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2 v. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. Título original: *Über den Prozess der Zivilisation*.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA. **Lei nº89-468, de 10 de julho de 1989**. Relativa ao Ensino de Dança, 1989. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000322091/>. Acesso em: 28 mai. 2021.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. 3a Ed. São Paulo, Summus,1983.

GADELHA, Ernesto. **Repertórios coreográficos e formação em dança: Uma reflexão acerca do papel da (re) montagem de obras na formação em dança contemporânea IN A Dança Clássica: Dobras e extensões**. Joinville: Nova letra, 2014.

GADELHA, Rosa. **A dança possível: As ligações do corpo numa cena**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GONÇALVES, Thaís (Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva). Pensamento e ação: política e(m) dança. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25. 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009.

GUEST, Ivor. **The romantic ballet in Paris**. London: Dance Books, 1980.

HOMANS, Jennifer. **Apollo's angels: a history of ballet**. London: Granta Books, 2010.

KELEMAN, S. **O corpo diz sua mente**. São Paulo: Summus, 1996.

KRATZ, Helena; GREINER, Christine. **Corpomídia: A questão epistemológica do corpo na área da comunicação**. Revista Húmus, Caxias do Sul, n.1, 2004.

MACAULAY, Alastair. **The Not So “Greatest Russian Nutcracker”**. The New York Times, 2010. Disponível em: <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2010/12/24/the-nutcracker-chronicles-the-not-so-greatest-russian-nutcracker/#more-153275>. Acesso em 25 de maio de 2021.

- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez; 1999.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez; 2003.
- MARQUES, Isabel. **A Linguagem da Dança: Arte e ensino**. São Paulo: Digitexto; 2010.
- MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. In: Sociologia e Antropologia. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EDUSP, 1974. . Título original: *Les techniques du corps*.
- MOURA Jr, James Ferreira e XIMENES, Verônica Moraes - **A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, jan.-abr. 2016
- MOURA Jr., J. F. & Sarriera, J. C. (2016). **Práticas de Resistência à Estigmatização da Pobreza: caminhos possíveis**. In: Ximenes, V. M., Nepomuceno, B. B., Cidade, E. C., & Moura Jr., J. F. Implicações Psicossociais da Pobreza. 1ed.Fortaleza: Expressão Gráfica e Editoria, 2016, v. 1, p. 263-288. ISBN 978-85-420-0821-0
- MOUTINHO, Sandra. **Primeira bailarina negra na Staatsballet Berlim luta contra o racismo no ballet**. Portal Geledés, 202. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/primeira-bailarina-negra-na-staatsballet-berlim-luta-contr-o-racismo-no-ballet/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: Sistematização da técnica Klauss Viana -2ª ed.**- São Paulo: Summus, 2005.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch e WERTHEIN, Jorge – org. **Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social / – Brasília: UNESCO, 2003.**
- PEREIRA, Roberto. Gruas vaidosas. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (orgs.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.
- PEREIRA, Roberto. **A formação do balé brasileiro: Nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- PEREIRA, Roberto (Org). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p.141-148.
- PEREIRA, Roberto (Org). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, p.265-274.
- PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- RIBEIRO, Tania Cristina Costa. **Nos bastidores da dança contemporânea: estudo sobre a corporalidade e formas de sociação**. São Luís, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão.

SAMPAIO, Flavio. Balé: compreensão e técnica. In SOTER, Silvia e PEREIRA, Roberto. (Org.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

SOTER, Silvia. A Educação somática e o Ensino da Dança. In SOTER, Silvia e PEREIRA, Roberto. (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999.

SOUZA, Virginia Sposito de. **O corpo que dança**: a história-social e hexis corporal no balé clássico. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas.

SPINOZA, B. **Ética**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OSSANA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**: Estudos em psicologia. Livros Horizonte. 1982.

VIANA, Klauss. **A dança**- 6ª.ed- São Paulo: Summus, 2005.

VILA DAS ARTES. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0050678664307602d4d5e>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO INTERNO DA VILA DAS ARTES DE INFORMAÇÃO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA

Documento interno da Vila das Artes de informação sobre o Curso de Formação Básica em Dança:

O Curso de Formação Básica em Dança (projeto pedagógico em anexo) dará início às suas atividades em março de 2011, na Vila das Artes. Trata-se de uma ação que visa instituir um espaço público em Fortaleza que possibilite o acesso democrático ao processo inicial de inserção e qualificação no universo da dança cênica. Entende-se aqui a “formação básica em dança” como um processo formativo compreendendo conteúdos relativos às bases técnicas, artísticas e teóricas da dança cênica, que se inicia a partir dos oito anos de idade e distribui-se por um período de seis anos, dividido em dois ciclos – básico e intermediário – com três anos de duração cada. Nesse período, o aluno poderá vir a desenvolver as competências que permitirão, caso assim deseje, o prosseguimento de seus estudos em dança rumo a uma profissionalização na área. O itinerário formativo profissionalizante poderá assim, futuramente, vir a ser complementado com um curso técnico em dança (nível médio) e, posteriormente, com o bacharelado ou licenciatura em dança (nível superior), ambos já existentes em Fortaleza. Com efeito, a proposta de ensino dessa formação se configura tendo como finalidade prioritária a qualificação dos alunos para uma posterior vivência de processos formativos mais aprofundados visando à profissionalização em dança. Tendo como horizonte de referência a formação do artista da dança, o ensino proposto nesse curso, na abordagem de seus conteúdos, deve dialogar com questões que surgem em meio à complexidade do campo artístico na contemporaneidade, percebendo de forma ampliada o lugar do corpo e da dança enquanto manifestação expressiva, nas artes, na vida e na educação do ser humano.

O acesso a uma formação em dança, que introduza o aluno no universo dessa linguagem de forma satisfatória, podendo encaminhá-lo inclusive a uma eventual profissionalização no futuro, tem sido tradicionalmente privilégio de poucos na capital cearense. Diferentemente de outras capitais do Brasil, Fortaleza nunca teve instâncias públicas que proporcionassem uma formação dessa natureza, tornando-a acessível a camadas social e

economicamente desfavorecidas de nossa sociedade. Tampouco as escolas públicas de ensino formal contaram com programas contínuos e qualificados de ensino de dança. Por outro lado, nos últimos anos, alguns projetos voltados para a inclusão social e que adotaram o trabalho com a arte sob uma perspectiva educacional – com uma abordagem que transcende as finalidades exclusivamente artísticas – têm investido de forma marcante nessa linguagem. Mesmo não tendo o objetivo de estabelecer uma perspectiva profissionalizante do ensino de dança, esses projetos têm iniciado e encaminhado inúmeros talentos para a cena artística local, evidenciando que existe um contingente significativo de talentos esperando por oportunidades formativas que possibilitem a expansão de seus potenciais (projeto pedagógico em anexo). Com a convicção de que a arte tem um papel fundamental na formação do ser humano, de que a dança é um meio privilegiado de acesso a uma dimensão frequentemente excluída da educação formal – a vivência do próprio corpo – e de que o acesso à formação em dança não deve ser privilégio de uma elite, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Escola Pública de Dança da Vila das Artes se propõe a mudar esse quadro. Com efeito, a implementação do Dançando na Escola, em funcionamento desde 2009, e do Curso de Formação Básica em Dança, em 2011, contribui para subverter duas ordens perversas e exclusivistas que se perpetuam em nossa capital: a inacessibilidade a processos formativos em dança para a grande maioria das crianças de Fortaleza e a exclusão da experiência da expressividade corporal dos processos de educação formal. Com o advento desses dois projetos, configurar-se-á em Fortaleza, a partir de 2011, um itinerário formativo totalmente gratuito em dança, da iniciação à graduação, passando pela formação básica e pela profissionalização de nível médio.

Objetivos

- Realizar o primeiro ano da Formação Básica em Dança, ministrando 459 horas-aulas, distribuídas em três turmas, abrangendo 60 alunos;
- Democratizar o acesso à iniciação e à formação básica em dança em Fortaleza;
- Contribuir para a geração de novos parâmetros pedagógicos, artísticos e qualitativos para o ensino de dança em Fortaleza.

ANEXO B - Entrevista com Amanda Teixeira:

Pamela – Bom, a entrevista não tem uma lista de perguntas. A gente vai conversando e aí as questões vão surgindo... se tiver alguma coisa que você não se sentir à vontade para responder, fica à vontade para não responder tá? Pra começar eu queria que tu contasse um pouquinho da tua trajetória até tu chegar aqui na Vila.

Amanda - O meu percurso formativo foi todo dentro das escolas de dança daqui de Fortaleza. Nas academias de balé clássico. A minha vivência toda foi dentro do balé clássico das escolas de dança aqui de Fortaleza. Esse olhar que fez eu é pensar nessa forma de dar aula de dança, de uma forma mais diferente, como é dada aqui na Vila, foi a minha vivência dentro do Colégio de Dança. Lá foi aonde eu tive outras formas de movimentação. Eu entendi que, por exemplo, movimentar o corpo dentro da dança contemporânea ia me ajudar a dar a ser bailarina clássica. E para além disso, agora já vem um dia desses na minha maturidade, eu também venho estudando e aprendendo sobre autoconhecimento, então eu totalmente trazendo isso para dentro das minhas práticas de dar aulas de balé clássico. Mas eu comecei, fiz todo o processo, fui para academia e dancei na Mônica Luiza, fui para o Hugo Bianchi, passei todos os nove anos para receber o diploma, fui pra Madiana fiz mais 3 anos, aí recebi o diploma, aí fui pra fui para o Colégio de Dança.

Pamela – Durante o seu trajeto pra poder chegar até aqui na Vila, você deu aula em academia? e se já deu aula em academia ou dá atualmente, tem alguma diferença da abordagem de lá e aqui da Vila?

Pronto, eu dou aula em academias de dança de balé clássico. Eu dou aula em colégio. Dou aula na Vila e dou aula em creche. Então são mundos completamente diferentes. Mas eu tenho essa grande sorte, vou dizer sorte mesmo, de trabalhar em lugares que eu tenho abertura para conduzir como eu quero. Por exemplo, na academia ultimamente estou dando aula de balé adulto, então eu consigo trazer todo esse autoconhecimento que eu venho estudando e tal e colocar dentro das aulas de balé. Nas escolas, eu dou aula em escolas privadas, eu dou aula para baby class, então tem toda aquela vivência de ir para o chão de trazer o lúdico... então isso também... eu venho trazendo pra dentro da minha aula de clássico na Vila das Artes. Na creche também é outra oportunidade de trazer o lúdico, mas mais infantil ainda. Elas passam o dia na creche, então é outra coisa. Não posso dar uma aula muito quadradinha afinal é uma criança que está passando o dia na creche e vai

fazer uma aula de balé. Então eu tenho que ter todo esse plano A, B, C, D, E, F... e na Vila, isso também de certa forma contribui nessas vivências que eu venho tendo.

Pamela – Como que você enxerga a Vila das Artes para o cenário da dança de Fortaleza?

Amanda - Eu até andei conversando, eu converso com muitas pessoas e assim o que é bem legal daqui é que, por exemplo, eu passei a muito tempo fazendo só aula de clássico, clássico, clássico, clássico. Quando eu cheguei no Colégio de Dança, foi que eu consegui ter contato com outras linguagens, não era o foco da academia, o foco da academia é formar um verdadeiro bailarino de clássico né? Aqui na Vila eles têm durante o período de formação, vivências de outros tipos de dança, então assim vai ser mais tranquilo para eles conseguirem escolher alguma forma de movimento ou não. Para além de sala de aula, do quadradinho, a gente sabe que tem outras coisas para a vida. Então assim vai contribuir bastante. É super importante mesmo que desde o início eles já conseguirem ter esses atravessamentos de movimento.

Pamela - Nesse seu percurso, já presenciou de alguma forma ou viveu algum tipo de preconceito? Presenciou alguma pessoa ser constrangida de alguma forma por não se encaixar nos padrões estéticos que o balé exige? Você já viu ou já viveu algo parecido?

Amanda - Não! De jeito nenhum! Assim, eu acho que foi um caminho, foi uma trajetória, é uma trajetória muito interessante! Por exemplo, eu fui a menina pobre que não tinha dinheiro para fazer aulas de balé clássico, mas eu encontrei um padrinho que chegou, quando meu pai chegou e disse...Hugo Bianchi foi essa pessoa... meu pai disse: eu não posso mais pagar! Ele disse: não tem problema ela vai fazer de graça! Então assim... eu não tive...foi...foi aberto sempre as portas! Então, eu não tive essa experiência.

Pamela - Nem sequer presenciou? Não viu alguém sofrer algum tipo de discriminação nas aulas?

Amanda - Não, nunca vi e nem na minha aula eu deixo acontecer, de jeito nenhum.

Pamela - Da parte dos professores?

Não! Não, por exemplo, a questão de cor, isso já não é mais um tabu. A gente já não... não coloca isso...é bom isso tem mudado, é maravilhoso. Assim, é uma dança, não é um corpo externo que está ali! E na verdade é o ser, é o indivíduo. Para mim é muito claro, não é assim, não vejo. Aonde eu trânsito... não. E na verdade eu com a minha maturidade, eu escolho aonde que eu quero ir, se eu sei que aquilo não combina comigo, eu não vou mais.

Pamela – Se você pudesse acrescentar, você acrescentaria alguma coisa? Eu sei que as suas aulas são de balé clássico, mas se pudesse acrescentaria o que?

Gente, eu acho tão completo! Por exemplo, essa coisa de ter análise no movimento é incrível! Não é? Eles são novos para isso, mas ele já tem história da dança. Eu não consigo lembrar de algo. Já tem as danças tradicionais e populares. Claro que é uma introdução, o curso é de formação básica, então eles estão vendo tudo. Depois é que eles vão se ampliar, aprofundar né. Não mudaria nada, eu não tiraria assim ou colocaria em outro lugar. Por exemplo, eles veem isso no primeiro ano, colocaria mais na frente. A gente fez uma reformulação agora né então, por exemplo, eles tinham três aulas de dança clássica, três vezes na semana, uma hora e meia. E aí depois tinha as outras disciplinas. Agora, esse ano, a gente está experimentando outra maneira. Eles estão fazendo duas aulas de clássico por semana e trazendo mais cedo outras disciplinas. Então a grade já mudou, já deu essa mudança justamente para fazer esses testes. Foi para ver o que funciona e tal. Então assim... a gente está no momento dessa transição e de mudança.

Pamela - O que é que mudou desde o começo que você está aqui?

Mudou justamente isso. Por exemplo, quando eu cheguei aqui as turmas, no primeiro ano, eu acho que eram duas vezes na semana aula de clássico e abordagem contemporânea. Era dança contemporânea que mudou o nome, agora é a abordagem na dança contemporânea... deu essa mudança na nomenclatura. Depois desse tempo, do segundo em diante, eles já teriam acho que... sim, três vezes na semana dança clássica até o final. Esse ano mudou, esse ano estão fazendo clássico duas vezes na semana e a música já entrou no quarto ano, que antes só era lá no final. A gente está começando a entender de que é melhor. A gente está testando. Assim, o conteúdo da dança clássica ele é muito extenso. E por mais que a gente acesse com outras coisas, dá outras formas, dá uma desconstrução e tudo, mas tem aquele programa. Por exemplo, o programa do primeiro ano é um programa que é difícil você dar 2 vezes por semana. Não é toda criança que entra aqui e mesmo ela já está sabendo de alguma coisa a gente traz tudo do zero, como se nunca tivesse feito. Então, duas vezes por semana... vai ser um ano difícil! Coloquei isso em todos os meus relatórios. É um teste né? Isso é um teste

Pamela – Certo. As aulas são de acordo com o horário que elas estudam na escola? Contraturno?

Amanda - Isso, exatamente. Se elas estudam de manhã, elas têm aula a tarde. Se ela estuda a tarde, vai vir para cá de manhã.

Pamela- Você segue alguma metodologia específica? Como é que acontece isso nas suas aulas?

Amanda – Eu faço... eu misturo. Isso, eu até eu pretendo mesmo agora, eu já em agosto, me aprofundar mais no Vaganova. Estou querendo me aprofundar mais nele. È... para conhecer e para ver o que mais pode funcionar melhor ou não. Mas assim, a minha formação é toda dessas vivências das escolas. E eu tenho liberdade de usar o que quiser. O programa, a gente tem um programa e o programa é da dança da Vaganova, pois Ernesto que trouxe esse programa. Daí a gente tem esse programa, dentro disso, mas a gente faz de vez em quando os movimentos do Royal. E é muito assim, sentam os professores e a gente: vamos dar isso, como é que tu dá? Como é? Como é que é legal? Funciona para ti? Não funciona? É bem essa troca assim

Pamela - Vocês têm reuniões periódicas?

Amanda – Temos. A gente tem essa reunião. É bastante assim, eu troco muito com a Dandara. A gente tem o mesmo programa, então a gente troca muito. Se está dando certo, se está conseguindo dar isso para turma ou não. Por exemplo, a gente tem programado uma aula aberta agora no meio do ano pra fechar o semestre. A gente senta ... só que às vezes a aula está pronta mas a minha turma não acompanha como a dela e vice-versa. Depois a gente vai fazendo os ajustes, funciona bem assim, e isso é que é legal, ter essa liberdade. Eu tenho o programa e eu tenho que cumprir, mas se não cumprir tá tudo bem, é o velho plano A, B,C...

Pamela - Já aconteceu de alguém da turma não passar de ano?

Pronto...é... a nossa avaliação não é o aluno com a turma, é o aluno com ele mesmo. Como é que ele entrou nessa turma e com é ele conseguiu sair. Conseguiu cumprir tudo? Ele conseguiu ver? A gente tem 75%, de tem que ter aquela quantidade de presenças, então isso já conta bastante. Se ele está aqui, está aprendendo. Isso já é muito importante e aí, por exemplo, não é assim: todo mundo conseguiu fazer duas piruetas então todo mundo vai passar. Não! O aluno conseguiu ter um bom desenvolvimento nessa turma, ele está apto para passar. É bem individualizado. Mas na pandemia isso foi completamente reformulado, todo mundo passou e a gente está correndo atrás agora, do prejuízo. Às vezes, o aluno, ele não passou porque era muito novo. Às vezes era legal deixar um pouquinho mais aqui, deixa um pouquinho mais, vai fazer bem para ele, ele não está tendo maturidade para ir para outra turma. Isso então é acordado entre os professores. Como é que está na tua disciplina? Às vezes ele é maravilhoso no clássico e não é legal no contemporâneo e vice-versa. Então a gente entra num acordo e a gente decide. A gente senta com ele e diz: você acha que você está pronto? E muitos deles vêm com a resposta pronta: Não, não estou pronto e eu quero fazer de novo! E às vezes quando precisa a

família é chamada para entender, tem uns maiores que vem já sozinhos, então às vezes nem chega aqui e a família precisa entender isso.

Pamela – E essa relação com a família, como é?

Amanda - De manhã, os pais são menos. A quantidade de pais que estão aqui é bem menos. A impressão que dá é que os alunos do terceiro ano, os pais não vem mais ou então vem e vai embora ou deixa e depois vem buscar. Cada turma tem o seu grupo de WhatsApp e tem um grupão que tem todo mundo. Já à tarde não, é mais movimentado, tem mais pais e mães.

Pamela –Tem alguma coisa que você ainda não falou sobre a Vila ou sobre o Curso de Formação que você acha importante falar?

Eu ainda acho que precisa ser mais conhecido. Eu sempre fico com a sensação, por exemplo, a gente abre a seleção e é divulgada, divulgada, mas as pessoas ainda não estão entendendo o que é que tem aqui. Aqui é um pote de ouro e por mais que é feita bastante divulgação...essa abertura de vagas, alguns professores foram para as escolas, foram para dentro das escolas. Levaram pra gente tentar trazer mais pessoas para cá. Desde que eu entrei aqui eu percebo isso, que as pessoas ainda não descobriram o pote de ouro. Eu ainda não sei o que é de verdade. A gente está fazendo pesquisa, você tem as pessoas indo nas escolas e mostrando. Você tem cartazes nos ônibus, tem as chamadas na televisão e ainda não descobriram o pote de ouro. Mas que eu acho que é motivado por alguma coisa, ou não... eu não consigo saber. A gente já conversou sobre isso entre nós, mas não conseguimos identificar ainda. E eu acho assim, não sei, isso sobre a Vila é particular aqui da cidade. E cara é muito massa, estar aqui na Vila. Eu acho que todo professor deveria ter uma vivência aqui. Todo professor de escola de dança, de academia deveria de verdade ter essa vivência. É abrir uma caixinha que no começo dá medo, eu estou segura, foi o meu sentimento quando eu cheguei. Pensei: Opa sei de tudo! E depois você acaba que desconstrói tudo e constrói. Eu acho que todo mundo deveria ter essa experiência de verdade, faz toda a diferença. Você sai daquele do lugar... todo professor tem medo de estar parado no tempo. Estou parado no tempo! Aqui você é provocado a todo instante para você está se reconstruindo. É exatamente esse sentimento que eu tenho. Você é estimulado a isso, são os alunos, é a proposta, são os atravessamentos. É isso!

Pamela - Amanda muito obrigada pelo teu tempo, eu sei que está apertado, muito obrigada!

ANEXO C - Entrevista com Dandara Matos:

Pamela - Antes de começar eu gostaria de explicar que a entrevista tem um manejo cartográfico, que a gente tem um roteiro, mas as perguntas vão surgindo a partir da nossa conversa. Se você não se sentir confortável em responder alguma coisa você não precisa responder. Antes de transcrever a entrevista para a pesquisa você vai aprovar, e o que você não aprovar a gente tira da entrevista. Certo?

Dandara- Tranquilo!

Pamela - Agora eu gostaria de começar pedindo pra você falar um pouco sobre a sua trajetória na dança e mais especificamente no balé clássico.

Dandara- Eu comecei a dançar quando eu tinha sete anos de idade, por um problema de saúde, e aí fui tomando gosto. No início eu só queria fazer até ficar bem de saúde. E aí depois continuei e gostei. Quando eu fui pra entrar pra docência eu comecei como auxiliar porque uma professora faltou na academia que eu fazia né? Lá na Mônica Luiza. E aí eu fiquei ali com as crianças por um momento enquanto a professora mesmo chegava e aí foi tomando gosto, me identifiquei e achei que eu queria aquilo. Eu terminei o terceiro ano, a gente ainda não tinha faculdade de dança. Então eu fui pra Educação Física que era o que mais estava ali perto da dança. E aí foi quando eu comecei a perceber que dar uma aula de fato direcionada, né? Com fundamentos, que eu fico pensando que seria o ideal, né? Um professor de dança ter uma qualificação, enfim, né? Ou da faculdade de dança, ou da fisioterapia, ou da educação física, porque a gente lida com corpos. E aí quando eu fiz a educação física eu comecei a dar, aliás já tinha começado a dar aula por isso que eu fui fazer educação física né? Que eu queria mesmo aquilo ali pra mim, mas queria de alguma forma me qualificar e como aqui não tinha dança aí eu fui pra educação física.

Continuei as minhas aulas regulares lá na Mônica Luíza. O Ernesto era meu professor lá e era o atual coordenador daqui. E antes da formação básica em dança a gente já tinha um projeto da escola pública de dança, que era o dançando na escola. Atendia as escolas né, da periferia, não só da periferia, e era em parceria com a SME, com a Secretaria Municipal de Educação. Tinham as danças nas escolas no contraturno das aulas regulares. E aí paralelo a essas aulas do Dançando na Escola o Ernesto começou a pensar o curso de

formação básica em dança. E como ia ter o clássico aí ele me fez a proposta de vim pra cá em 2011.

Pamela - Foi assim que tu se aproximou aqui da Vila?

Dandara - Foi, foi assim que eu me aproximei da Vila.

Pamela - E está desde esse tempo?

Dandara - É, desde dois mil e onze. Na formação básica em dança, né, no Dançando na escola eu já estou desde dois mil e nove.

Pamela - Ah, esse projeto ainda existe?

Dandara - não deixou de existir, mas ele começou em dois mil e nove. Aí depois ele deixou de existir.

Pamela - Entendi. E como é que acontece o planejamento das aulas? Vocês seguem por exemplo metodologia específica? Se trabalha com alguma metodologia ou vocês juntam várias metodologias pra fazer o planejamento? tem um plano de ensino, que eu já sei, tem o plano de curso né do próprio curso?

Dandara - Pras aulas de clássico especificamente, como o Ernesto já tinha disponibilizado pra gente um programa de aula do Método Vaganova, a gente costuma segui-lo né por estar ali mais próximo da gente até de apropriação mesmo. E agora entrou um outro professor que ele também traz um pouco do Royal, né? Mas assim, eu, a Amanda, a maioria dos professores que já estão há mais tempo e como a gente e teve o Ernesto, somos pupilos dele, a gente costuma usar essa linha de trabalho dele. Aí a gente se encontra, a gente tem o plano de curso onde tem aquele que tem que ser atingido durante o ano, né? E nos planejamentos a gente desmembra aquilo pra que a gente consiga fazer durante o ano. Nem sempre consegue. Principalmente nesse contexto pandêmico tem dois anos que a gente tem sentido assim. Agora voltou a presencial e a gente sentiu um baque real, oficial, sabe? Mas assim é que a gente está conseguindo fazer, no momento a gente se junta em cima desse plano de curso e desmembra em cima dos planos mensais.

Pamela - Entendi. E tu falou que era professora de academia. E aí depois veio pra cá. Eu queria que tu falasse um pouquinho sobre essa diferença entre dar aula nesses dois

espaços. Em um lugar que tem um plano pedagógico, tudo pensado. Que tem uma outra visão sobre a dança e aí eu queria saber como é que tu lida com essa diferença?

Dandara - E que inclusive eu ainda estou, né? Ainda dou aula na Mônica Luiza. Que é uma escola como você bem falou assim, é completamente diferente, né? Porque lá é pra formar um bailarino pro palco, pra uma companhia, enfim. E aqui não né? Aqui para além da técnica que a gente ensina a gente cria, aliás forma o bailarino pra vida né? Essa pluralidade de corpos que a gente tem aqui é bem desafiador para trabalhar com o clássico a priori, porém é bem prazeroso porque a gente vai buscando metas em cima do que eles vão fazendo, é uma meta em cima deles mesmos né? Ela não tem que girar três piruetas pra ela ir pra uma companhia, enfim pra ser aprovada. Se ele faz um balance, faz uma pirueta e está melhor do que era no começo do ano, já é um super retorno. E o que é interessante é que a gente vê desde a seleção, né? Na seleção do curso de formação foi uma coisa que no início eu fiquei um pouco surpresa que eu via, né? Eu como professora do clássico eu via menina que tinha en dehors, menina que tinha peito de pé, menina que tinha flexibilidade. E ao mesmo tempo os outros professores não viam. E isso me fez repensar bastante o quanto é mais interessante você trabalhar com uma criança que não tem, diga-se de passagem, os atributos que o clássico exige e hoje em dia tem que ter né? Digamos assim como uma que tem motivação que vai conseguir mil vezes melhor do que a que tem e não tem motivação. É completamente diferente. São dois paralelos. Mas que a gente consegue fazer muita coisa legal. Eu depois que eu estou aqui, eu assim, tive outro olhar pro clássico, a Vila das Artes, me fez ter esse olhar diferenciado exatamente por esses N Corpos, N pessoas como não só com as qualidades e atributos da dança clássica, né? Que até então tinha que ser direcionado.

Pamela - Entendi. E assim, sobre o projeto pedagógico. Ele é a coisa mais linda e apaixonante. Mas na vida real, como é que é enfrentar esse projeto pra colocar em prática?

Dandara - Ultimamente a gente tem repensado esse projeto político pedagógico, Pamela, exatamente porque já está há dez anos, era uma coisa nova a gente não sabia se ia dar certo, era a primeira turma, enfim as primeiras turmas e hoje a gente está reorganizando. Vendo que algumas coisas não funcionaram e a gente vai tentar outras coisas, né? Como por exemplo, as próprias aulas do balé clássico, né? Que elas têm muitas aulas de clássico e elas não dançam clássico no final do ano. A gente tem uma mostra de dança clássica

porque nós mesmos, professores, a gente se dispõe a fazer porque sabe que eles fazem um monte de aula de clássico aí não dançar clássico né? E aí a gente tem repensado esse projeto político pedagógico. Que a gente viu que não é nem que não tenha funcionado. Talvez pra turma X tenha funcionado. Mas que ultimamente a gente sente uma necessidade de talvez equiparar as aulas de contemporâneo. Antecipar disciplinas que são colocadas mais pra frente como por exemplo, elementos da música ela é muito lá na frente a gente viu a necessidade de que pra se mexer, pra se estudar dança, porque não trazer elementos da música pro início? E danças tradicionais populares a gente também sente a necessidade de ser antes porque quando elas chegam no sexto ano já tem uma sobrecarga maior da escola formal né? Da escolar regular. A gente estava sentindo que sobrecarregar muito no final não estava rendendo muito pra elas. Talvez aí a gente está fazendo essas modificações pra tentar mudar um pouco esse projeto político pedagógico, a carga horária. Pra você ter uma ideia quando a turma começa, é geralmente com vinte alunos. A gente teve uma turma que terminou com três. Porque exatamente né? Ao longo do curso os meninos e as meninas costumam abandonar né? Aqui a gente trabalha com seis anos de formação é exatamente o ano que nas escolas elas vão pro ensino médio. Então elas têm sim uma evasão muito grande principalmente no quinto e sexto ano. Primeiro, inclusive assim que vocês visitarem a turma vocês vão ver a turma de primeiro e segundo ano assim bombando a turma de quinta e sexto. meio que né? Fica mesmo quem quer aquilo pra vida, quem já conseguiu se identificar e saber que mesmo que não vai ser bailarino pode ir pra área de produção cultural, pode ir pra ensaiador, pode ir pra área de professor, né?

Pamela - Uma coisa que eu tenho dúvida. É que entre esse percurso delas terminarem o curso aqui e começarem um outro curso em uma outra escola pública. Porque seria teoricamente o curso técnico de dança. E aí eu tenho uma dúvida e uma curiosidade de saber o que acontece quando elas ou eles saem daqui, se você sabe se a maioria continua.

Dandara - É. Por isso também a gente está repensando o projeto político pedagógico. Porque nele as crianças entravam com oito anos, né? Então oito, você bota aí mais seis e ela não sai com a idade de entrar no curso técnico. Então a gente também, além de pensar a grade curricular, a gente tem pensado isso, em colocar, vamos supor com dez, onze pra conseguir terminar e entrar no curso técnico, enfim, uma lacuna um pouco menor. Porque

muitas se perdem exatamente nessa lacuna. A gente tem conhecimento, né? Inclusive a Rebeca hoje faz o curso técnico. A gente teve outro que estava se encaminhando pra entrar, mas nessa lacuna, aí foi estudar medicina passou, pronto. Foi pra medicina, né? Que acaba que tem também uma cobrança de casa, enfim. Algumas outras vão pras academias, né? Que oferecem bolsa. Mas a gente está repensando isso, sabe? Essa turma que se formou agora foi uma das que mais se manteve. É uma turma muito participativa, uma turma que já entrou pensando na formatura, as mães muito articuladas sabe? As mães sempre muito presentes que chegam junto pra cobrar, pra querer aquilo e que também dão muito retorno. Era tanto que foi a única turma que funcionou à noite na escola. Elas saiam daqui oito horas da noite. Era um problema porque a Marina tentava mudar, mas elas já tinham se identificado com esse horário e algumas estudavam à tarde e não tinha como mudar. E assim teve que manter os seis anos com elas saindo oito horas da noite porque se manteve nisso, né? Então essa turma inclusive tem duas agora estagiando comigo. Falam sobre isso, da vontade de já estar no curso técnico, mas que não pode por conta da idade, né? Então assim, umas vão para as academias, né? Outras estão aqui estagiando. As outras se perdem pelo caminho por conta disso. Vão tendo outros interesses, vão descobrindo outras coisas, a família vai cobrando de outra forma e infelizmente aí por isso também a gente tem repensado esse projeto político pedagógico de repente começar a trazer elas um pouco mais tarde, né?

Pamela - Mas essa questão de vir um pouco mais tarde, tu acha que prejudicaria um pouco o desenvolvimento delas?

Dandara - É, também por isso aí que a gente fica nessa entre a cruz e a espada, se vem mais tarde, chegar aqui do sexto ano vai estar mais sobrecarregado ainda, né? Na história da escola regular. E perde, né? A gente sabe que criança, aí está comprovado cientificamente, tem uns ganhos assim motor, né? Também, principalmente, eu acredito que vá ter um déficit de um lado, mas talvez tenha esse ganho do outro né? Aí vai ser outra coisa que a gente vai experimentar né? De repente com seis anos talvez se não der certo se vê com outro modelo.

Pamela - Sobre essa questão da pandemia, eu soube com a Marina que vocês continuaram dando aula. E aí provavelmente muitas pessoas não conseguiram assistir. Nesse retorno presencial, eles e elas ainda estão voltando ou já voltaram com tudo?

Dandara - Na reunião a gente até comentou sobre isso assim, teve pessoas, é que a gente retornou em outubro, tiveram alunos que apareceram semana passada e o processo né coreográfico de apresentação já está em andamento, só que é um momento muito delicado pra gente estar com essa cobrança né, por que que tu não vem Fulano? Porque as vezes falava que a pessoa que trazia morreu, outro motivo é que os pais estavam desempregados e aí arranjaram emprego aí não consegue mais trazer, enfim está bem complicado assim esse retorno. A maioria que não conseguiu assistir aula voltou, mas ainda teve uma pequena quantidade que nem assistiu online nem voltou. E tem os seus motivos né? Genuínos por sinal, alguns ainda inclusive não se sente confortável em vir pra escola porque mora com os avós, enfim a gente tem dois casos que elas continuam na escola não pediram afastamento, mas estão no esquema EAD né? como antes das aulas online. A gente estava trabalhando com videoaula, então a gente tem passado aí umas tarefas aí pra ver se elas conseguem minimamente não ficar sem fazer nada né? Pra poder retornar ano que vem. Na turma que pararam né? Uma coisa que a gente também estava falando sobre, é que todo final de ano a gente tem uma avaliação. Aliás, todo final de semestre. E a desse ano né? A gente disse que vai conversar pra saber como é que a gente vai fazer, porque é muito complicado a gente avaliá-los. tanto no contexto on-line como agora nesse retorno com as dificuldades que eles estão tendo, a gente vai conversar.

Pamela - Como são feitas normalmente, fora do período de pandemia essas avaliações?

Dandara - A gente leva em consideração a frequência, a motivação nas aulas, as aquisições técnicas que eles conseguiram né? Superar em relação ao semestre anterior, a gente faz esse conjunto né? O relacionamento com os amigos né?

Pamela - Já aconteceu de algum aluno não conseguir ir de um ano pra outro e ter que repetir?

Dandara - A gente não costuma repetir pra não ficar tão pesado né? Já aconteceu sim, aí elas ficam, mudam de turma normal, mas aí vem uma vez na semana recuperar com a turma anterior, inclusive no sexto ano, nesse que se formou, tem uma menina, agora são assim, as mais conscientes, né? que está super sobrecarregada, mas ela diz: não aproveitei como eu deveria ter aproveitado junto com a minha turma.

Aí está vindo novamente fazer aula junto com a turma desse ano que a gente inclusive achou muito legal né da parte dela, se fosse outra tinha dito: não, foi por causa da pandemia, eu não vou mais não.

Pamela- E sobre as apresentações? Todos os anos têm apresentação? Todas as turmas apresentam coreografias diferentes ou faz um espetáculo com tudo?

Dandara - Faz um espetáculo, juntando todo mundo, mas aí cada turma tem a sua. Mas é um espetáculo só, né, a gente já teve Alegria, que falava do tropicalismo. Muito legal inclusive. Já teve Primavera que foi um uma montagem do Edvan Monteiro que era daqui e hoje mora em São Paulo.

Pamela - Sempre são de dança contemporânea?

Dandara - Isso! Aí estava com dois anos que a gente fazia no meio do ano uma amostra de dança clássica. Mas bem menor, sem figurino, a gente conseguiu que fosse no teatro, mas tudo mais simples né? Porque o foco realmente é no final do ano o espetáculo de contemporâneo.

Pamela - Normalmente essas apresentações são no José de Alencar?

Dandara - Isso, são no Theatro José de Alencar.

Pamela - Pra gente já ir finalizando. Se tu tivesse que mudar alguma coisa, tu Dandara, tivesse que acrescentar ou tirar alguma coisa do projeto pedagógico. O que é que tu faria?

Dandara - Mesmo a gente não dançando o clássico, eu não diminuiria o clássico. Assim, a gente vê hoje que mesmo nas grandes companhias que não dançam clássico, eles têm o clássico como uma espinha dorsal, digamos isso né, pra manter a qualidade técnica pra poder conseguir entrar no chão, minimamente com o pé esticado pra poder treinar o equilíbrio, enfim pra fazer né, as coisas do contemporâneo. Eu não diminuiria, assim a gente ainda vai experimentar isso, tá o processo de mudança, mas eu acho que eu não diminuiria né? Porque se for dar certo, depois em outro momento, eu digo: ai não deu certo mudar. Mas eu não diminuiria. E eu acho que eu também não colocaria eles entrando tarde. O que eu tenho muita vontade inclusive já comentei algumas vezes com a Marina, era da gente fazer um laboratório, pode ser uma companhia da vila, tipo com

os que saíram né? Saíram ficou esses dois anos nessa lacuna a gente fazia ali continuaria mantendo eles aqui pra exatamente conseguir preencher essa lacuna de entrar lá né? De entrar no curso técnico. A gente sabe que de uma turma que se forma, não é todo mundo que vai querer aquilo pra vida pra vida. É tanto que na nas próprias avaliações a gente escuta relato delas: Não, tia. Não era bem o que eu pensava. Eu vou concluir porque eu entrei e não vou largar do meio. Mas quando eu sair eu não pretendo seguir. Né? Como a gente também escuta: Eu quero Sim, identifiquei e quero de alguma forma estar no meio da dança, seja como bailarino, professor ou produtor.

Pamela - Mas sobre essa ideia da companhia vocês já tem alguma coisa?

Dandara - Não, são só sonhos, é só na minha cabeça. É assim, acredito que a Marina tem essa vontade, mas aí né, não tem como viabilizar. De repente agora que você comentou vou até levar de novo trazer esse ponto né pro projeto político pedagógico de repente a gente consegue botar pra frente.

Pamela - Sobre o projeto, essa mudança, vocês já tem mais ou menos uma data de quando o novo projeto entraria em vigor?

Dandara - A gente quer pra 2022. Que no caso a seleção é agora. A gente está com um processo seletivo aberto. Então a turma que inicia 2022, né? Que vai 2022 a 2028. Seis anos, já estariam dentro destas alterações do novo projeto político pedagógico.

Pamela - Tem mais alguma coisa que tu acha que gostaria de falar sobre a Vila, algum fato que te marcou?

Dandara - Assim, né, eu costume. Aliás, e todo mundo que vem de fora, né, assim, é um lugar único que é assim na cidade, tem vários outros projetos né de dança que a gente conhece e super importantes também, mas assim a Vila, além de ser central e ter um leque de diferentes disciplinas. É uma coisa assim, que me encanta, inclusive a quem vem de fora. Todo mundo chega aqui e diz “meu Deus eu queria ter tido isso”. Inclusive nós. Elas têm tudo, elas tem balé clássico, contemporâneo, ateliê de repertório, história da dança, elementos da música, danças tradicionais populares. Então é muito legal assim, eu tenho umas que entraram que não tem o físico, que nem gostavam e várias era “ai tia eu vou ter que fazer o balé?” Eu digo: se quiser continuar na escola. Hoje não, no on-line, a gente tendo uma conversa e uma delas “ai tia a senhora me ensinou a gostar do clássico”.

Conquista enorme né? Tipo não precisa girar três piruetas, mas ela está com o físico dela, do jeito dela por conquista diária e é um diferencial né?

Pamela - Dandara, eu queria te agradecer, muito obrigada pela contribuição.

Dandara - De nada e estou aqui. Qualquer coisa se sinte à vontade e venha mais vezes.

ANEXO D - Entrevista com Ernesto Gadelha.

Pamela - Bom, todo mundo te conhece. Acho que tu sabe que tu é muito conhecido já em Fortaleza, mas eu queria que pra pesquisa tu falasse um pouquinho, um resuminho da tua história na dança que eu sei que alonga né, é uma história. É só pra situar um pouquinho como é que foi essa aproximação com a dança.

Ernesto - vamos lá, eu comecei a dançar tarde, certo? Comecei a dançar aqui em Fortaleza em mil novecentos e oitenta e três, certo? Lá na academia da Mônica Luiza. Eu tinha vinte anos já e comecei porque eu queria fazer jazz, mas aí tinha umas amigas que dançavam e disseram que era importante fazer balé clássico antes pra ter uma base né? Uma base mais sólida e tal aí eu tá. Eu comecei a fazer balé e gostei do balé e fiquei no balé e nunca fiz jazz, e pouco tempo depois ali eu já estava levando bem a sério esse negócio do balé né? Passei um ano aqui dançando e apareceu uma companhia de Campinas aqui se apresentando. O Chico Timbó era dessa companhia e veio pra cá com pessoal, fui ver eles dançando, conversei com eles e eles disseram: vai pra Campinas, vai precisar de homens pra uma montagem! Aí eu super aventureiro, tinha família em campinas e fui. Então com um ano de dança eu já fui pra Campinas, sabia nada. Bom eu sei que eu fiquei três anos em Campinas. Uma escola gigante tinha tudo que é modalidade, dança moderna, clássico, eu passava o dia nessa academia fazendo aula e no corpo de baile da academia. Tinha um corpo de baile a gente ganhava pra dançar, os homens, então eu não sabia de nada e já estava ganhando pra dançar, como estagiário.

Fiquei, entrei como estagiário, depois de três anos saí como solista da companhia, fui fazer audição pro Balé da Cidade de São Paulo. Entrei no Balé da Cidade, fiquei dois anos lá e naquela época tinha uma coisa assim, muito mais comum do que hoje eu acho, que os bailarinos irem pra Europa. E tinha uma concentração muito grande de bailarinos brasileiros na Alemanha. Então quem já estava lá, hospedava quem estava chegando. Aí eu fui pra Alemanha junto com um amigo do balé também um bailarino e a gente ficou fazendo audições e isso foi já em oitenta e nove, primeiro semestre de oitenta e nove. E bom, passei uma temporada na Holanda, em Amsterdã. Ali meio fazendo bicos, até que eu consegui fazer uma audição na Alemanha e consegui um contrato pra começar em agosto de oitenta e nove, que as temporadas lá começam em agosto, termina em junho. E fiquei esses seis meses fazendo os bicos na Alemanha, na Holanda e consegui esse

emprego, esse primeiro contrato na Alemanha. Fui pra Alemanha isso era é na cidade chamada Flensburg que era na fronteira com a Dinamarca. Na época eu estava namorando uma brasileira que estava em uma companhia que era no sul da Alemanha aí eu audicionei pra essa companhia e entrei. Fiquei dois anos dançando ali. Aí comecei a desenvolver um princípio de artrose no quadril pela sobrecarga. Passava sete, oito horas por dia dançando. E fui aconselhado: olha, você está novo ainda, vai fazer outra coisa, vai aprender outra profissão. Como eu queria ficar no balé, eu fui estudar pra ser professor de dança. Eu entrei em uma academia tipo um conservatório em Colônia. Pra fazer o curso de professores de dança, foi aí que eu comecei a me dedicar ao ensino do balé clássico porque a ênfase lá era no ensino do balé clássico. A professora tinha sido aluna da Construvitz Kaya que era aluna da Vaganova né? Então ela tinha feito a formação dela na Rússia com a Construvitz Kaya, que era aluno da Vaganova. Eu brinco dizendo que eu sou a quarta geração da Vaganova. Bom, eu fiz essa formação, mas aí era uma formação de dois anos e aí terminando a formação eu comecei a achar que eu queria trabalhar com dança clássica, mas uma pegada mais voltada pras pessoas que faziam dança contemporânea. Embora eu tenha feito clássico a vida toda eu sempre gostei mais de balé contemporâneo, uma coisa que mesclasse dramaturgicamente em termos de vocabulário de movimento com outra linguagem que não ficasse restrito ao balé clássico. O balé clássico como poética, como repertório, como estética não me interessava muito. Os balés de repertório. Isso já começou no Balé da Cidade. A gente já faz uma coisa que não era com essa classe e aí fui estudar na Escola Superior Folkwang, que era a escola superior que ficava em Essen, que era perto de Colônia onde eu tinha feito essa primeira formação e aí lá não sei se tu conhece, é a escola de onde saiu Pina Bausch, Suzane Link, então foi muito importante ali pra mim, primeiro eu entrei no terceiro ano da faculdade né, eu era um estudante convidado. Pra fazer o que equivale aqui a uma pós-graduação. Eles aceitavam o estudante convidado quando você já vinha de formações anteriores, né? Fiquei dois anos ali, fiz uma rede de contato bem interessante e comecei a ser professor. Ali durante esse período na Folkwang eu já comecei a atuar como professor em várias companhias de dança contemporânea que eram companhias de dança contemporânea, mas que faziam aula de clássico como treinamento e aí segui minha carreira de professor. Fiquei na Alemanha até meados de noventa e sete, noventa e sete eu fui pra Costa Rica, não na verdade até final de noventa e seis, trabalhei com a Suzane Link na época e fui pra Costa Rica que na época eu namorava uma bailarina da Costa Rica. Fiquei um ano e pouco na Costa Rica e era professor na Costa Rica, eu viajava, fui dar aula em Israel como

professor convidado na em uma companhia que existe até hoje, importante lá de Israel, e aí voltei pra Fortaleza. Voltei quando eu conheci a Rosa e aí voltei pra cá, aí aqui eu comecei a trabalhar com a Edisca e foi logo o momento em que estava iniciando o Colégio de Dança. Aí eu fui chamado pra ser assistente do Flávio. Flávio me convidou pra ser assistente artístico dele. E ali fiquei por quatro anos. Foi o tempo de existência do Colégio de Dança. Paralelamente eu ensinava na Edisca. E no último ano do Colégio eu fui diretor do Colégio, Flávio foi embora pra Joinville. Terminou o período do Colégio eu fui pro dragão do mar como coordenador de dança. Fiquei até dois mil e seis. Dois mil e sete, todo mundo foi demitido, né? Com a nova gestão.

Depois fui implementar a Escola de Dança da Vila das Artes em dois mil e sete, dois mil e oito a gente passou um ano na França, o doutorado sanduíche da Rosa. Voltei em dois mil e nove e assumi a coordenação de novo da Escola de Dança onde eu fiquei até começo de dois mil e dezessete. Né? Aí bem envolvido com essa coisa de gestão, né?

Pamela - Como foi assim, essa tua aproximação com a Vila, como foi? Eu sei que você é bem envolvido na parte do projeto pedagógico.

Ernesto - É, não, a Vila foi o seguinte. A Rosa certo? A Rosa é minha esposa. Ela era coordenadora de dança da FUNCET, que não existia ainda a SECULTFOR, era FUNCET ainda, era fundação. Certo? E a Rosa era coordenadora de dança. Ela começou a elaborar o projeto pra escola de dança. Antes era uma escola só de audiovisual. A dança chegou depois

certo? A Beatriz Furtado que era a presidente da FUNCET, pediu a Rosa pra fazer o projeto, da Escola Pública de Dança e eu fui acompanhando aqui e fui e fui ajudando um pouco assim dando ideias. E em dois mil e sete eu fui demitido e fiquei livre. Então precisava de alguém pra implementar a escola. Aí a Rosa me chamou: vem implementar a Escola! E aí foi que comecei a trabalhar, acho que em maio de dois mil e sete uma equipe que era eu, Cláudia Pires que hoje é coordenadora do dos laboratórios do Porto Iracema das Artes. E que mais tarde viria a ser diretora da Vila, a Liduína Lins, que ficava mais na parte mais administrativa e o Fábio Freire que era parte de comunicação. É uma equipe de quatro pessoas, a gente ficou trabalhando na implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes.

A gente começou com um curso chamado Dança e Pensamento, depois se quiser eu posso te escaneados esses folders de divulgação desse curso, te manda o caderno do estudante

também. Ele está bem legal. Está todo o curso lá dentro. As emendas e tal. Foi a primeira grande ação que a gente fez na Escola de Dança. Junto com o programa de aulas abertas. Tudo isso começou no segundo semestre de dois mil e sete. Aí eu viajei, implementei lá a escola, viajei e deixei, deixei não, né? Ficaram lá a Liduína e a Claudinha, Claudia Pires tocando a escola, tá? e o projeto original da Escola de Dança ele tinha um escopo aí de dois anos, que era mais ou menos a margem do que eles estavam trabalhando certo?

? A gente estava ali, Luizianne Lins tinha assumido em ... foi dois mil e três, dois mil e quatro. Foi dois mil e cinco, dois mil e seis, dois mil e sete, dois mil e oito. Então era ali um escopo de dois anos e aí esse projeto foi sendo aperfeiçoado no tempo, até a gente chegar no formato final da Formação Básica em Dança de seis anos com aquela proposta curricular e uma coisa multidisciplinar, mas que tinha como centralidade o balé clássico e a dança contemporânea.

Pamela - É. Eu vi que o balé clássico e a dança contemporânea são as únicas disciplinas que estão presentes nos seis anos.

ERNESTO - Todos os anos. Exatamente. É o seguinte, isso vem muito da minha formação né? Mas não é só a minha formação, é um pouco da história da dança aqui no Ceará. Fortaleza, especificamente, né? Se a gente olhar pra trás, a gente vai ver que até certo ponto a dança clássica é uma técnica totalmente hegemônica. Aqui no campo dança a partir da década de noventa, sobretudo de meados da década de noventa as pessoas começam a procurar, e o que a gente tinha era balé clássico, jazz e sapateado era as três danças que você tinha nas academias né? E a partir do meio da década de noventa, algumas poucas pessoas começam a querer investigar outras coisas ou danças né. O pano de boca começou a fazer uma coisa meio entre a dança moderna, o jazz, a dança contemporânea. Com a implementação do Colégio de Dança aí sim você começa a ter aulas mais regularmente de dança contemporânea aqui. A partir disso, a dança contemporânea começa a ser uma referência também e as formações públicas que se estruturam a partir certo? No começo da década de dois mil ela se estruturou em torno da dança clássica e da dança contemporânea. Então o Colégio de Dança traz a dança contemporânea, mas o eixo ainda seguia sendo dança clássica. Éramos três professores: eu, Flávio e a Villemara Barros. Nós três garantíamos ali o feijão com arroz. Certo?

Quando não tinha professor de fora éramos nós que dávamos aula. Acabou o Colégio de Dança, a gente conseguiu criar Curso Técnico em Dança em dois mil e cinco. Quem fez

o currículo? Eu. Qual era o eixo central do currículo? Dança clássica e dança contemporânea, certo? Quando eu criei o projeto pedagógico da Formação Básica em Dança, eu criei dialogando com o currículo do Colégio de Dança e do Curso Técnico, eu estava pensando num itinerário formativo. Queria que a pessoa que se formasse na Formação Básica em Dança, ela podia sair dali pro Curso Técnico e ela teria visto boa parte daquilo e se aprofundaria no Curso Técnico, certo? Então você tem sempre essas duas formas de fazer dança como eixo estruturante dessas formações. Aí naturalmente isso tem a ver com a minha história como bailarino, como professor, como artista. Uma coisa que eu tenho problematizado muito assim quais são as epistemes? Legitimadas, validadas, importante no campo da dança. Quem é que definiu isso? Eu diria que a história do nosso campo da dança aqui em Fortaleza, legitima um pouco essa minha visão. De forma que nunca ouvi ninguém reclamar do currículo da Formação Básica em Dança. Há pouco tempo a gente teve um grupo de pessoas entre ex-alunos, professoras e coordenadores, reestruturando o currículo do curso técnico em dança. Porto Iracema das Artes. Então o que que fica evidente? A carga horária imensa de dança clássica, carga horária imensa de dança contemporânea. E a carga horária mínima de outras modalidades de dança. Então, o que que você está fazendo? Baixando a carga horária do clássico, da dança contemporânea, agregando novas disciplinas, danças afro-brasileiras e tal, trazendo outras referências. Só que isso está se fazendo agora, a partir de um certo ponto os alunos começaram a contestar muito, para que tanta dança clássica? Então assim. tem uma dinâmica do campo que vai colocando em questão quais são as epistemes importantes aí pra esse processo.

Pamela – O projeto tem muito essa questão do respeito à pluralidade mesmo. Eu acho que é o que me encanta muito na Vila das Artes. É a forma.

Ernesto - É e eu vivenciei pouco essa coisa, vou chamar esse nome, mais escroto do balé. Primeiro eu era homem, certo? Homem é bem tratado no balé em geral. As mulheres têm uma concorrência terrível que é estimulada desde cedo. Tem muita mulher. E os homens eles meio que as academias meio que cuidam pra que eles fiquem pois precisa de homens. Eu comecei a dançar tarde, eu não era criança. Quando você é mais adulto, você não se submete a determinadas coisas, né? Isso é uma coisa. Rapidamente eu fui trabalhar em outros contextos em que a exigência da disciplina do balé sempre esteve presente. Trabalho árduo, duro, mas que não havia falta de respeito. E essa falta de respeito eu acho

que às vezes tem a ver com a cultura que é tão introjetada que as pessoas não sabem. Não se dão conta de que estão cometendo uma violência ali com um aluno indefeso. Então eu não experienciei de forma negativa. Eu fiz balé a vida toda nas companhias e era um trabalho de muita autonomia. Você por você, você está na companhia, você não está mais numa escola. Quando eu fui pra escola de Colônia que era escola de balé clássico, era um trabalho mais rígido e eu tinha um olhar crítico com relação àquele trabalho que é meio conservador. Por outro lado ainda que a minha professora fosse muito rígida ela era uma pessoa muito correta também. Era uma disciplina alemã, educada na Rússia em termos técnicos, muito assim precisa e tal, mas ao mesmo tempo acolhedora. E uma outra professora que me abriu um universo, ela trabalhava com dança pra crianças. É uma coisa super lúdica baseada em Laban nos princípios de Laban e tal. E quando eu fui pra Folkwang, a Folkwang foi o primeiro lugar assim em que eu vi que as pessoas não eram selecionadas pelo físico. Elas eram selecionadas pela singularidade. Como personalidade, como artista, artista em formação. Então tinha gente com tudo que é tipo de corpo possível e imaginável. E cada um fazia o que podia dentro da dança clássica. Cada um adaptava de sua forma. Dança clássica era central também lá na formação. Você tinha do começo ao fim, ainda que fosse uma escola de dança moderna/contemporânea. Então, eu acho que tudo isso contribuiu pra que eu não fosse um professor, na prática, agressivo com o aluno. Eu era muito rígido em termos de disciplina, mas não uma pessoa que maltratava o aluno. Tinha muito respeito pelos alunos. E essa visão acho que ela foi amadurecendo com o tempo. E eu diria que isso vai virando um acúmulo de experiência, né? Então você vai elaborando essa experiência e assim eu acho que na vila naquele projeto eu acho que eu pude colocar o resultado desse acúmulo né? Então aqui, por exemplo, que desde o princípio uma dimensão lúdica da dança tinha que estar certo, isso estava na dança contemporânea. Que desde o princípio eles começam com dança clássica e dança contemporânea. Depois vai ampliando. Hoje eu acho que eles colocaram hip-hop também. No começo, no primeiro ano. Que me parece uma coisa inteligente. Você ganha um aluno que não tem saco de fazer balé. Balé é muito parado. É uma forma a mais de você expandir o leque de referências e conquistar o aluno. Mas pra mim foi sempre muito claro que a gente não pode trabalhar com a disciplina que limite e restrinja. Então a dança contemporânea seria um contraponto. Isso pra mim era uma coisa que ficou muito clara sabe, então assim eu acho que é isso, eu vinha dessa experiência da minha formação como professor de cinco anos na EDISCA, do Colégio de Dança, que tinha aquela pluralidade de propostas e do Curso Técnico em Dança, onde eu era professor de balé. E aí a gente

está falando de currículo, tem a parte pedagógica, metodológica mesmo. Que aí inclui essa questão de como você vai fazer isso. Então a questão do cuidado sempre esteve muito presente, a gente tinha uma coisa ali, tudo bem se encantava com aquelas pessoas que chegavam com aqueles físicos fantásticos, mas não eram todos. A gente tinha ali uma abertura pra receber pessoas com mais distintos biotipos e até hoje se você olha pra uma turma da Vila você vai ver isso, uma turma de formandos. E isso foi se abrindo cada vez mais.

Deixa eu te falar uma outra coisa que eu ia me esquecendo. E a gente tinha, assim, eu fazia um acompanhamento muito de perto do trabalho dos professores de balé. Eu fazia, a gente tinha quase semanalmente assim, ou mensalmente quero me lembrar agora, a gente tinha o planejamento do mês. A gente conversava sobre os conteúdos, tirava dúvida de ordem metodológica e tinha uma cultura do cuidado. Não tinha professor gritando, não tinha. Nunca vi isso na vila, nas aulas de clássico. E várias das professoras foram minhas ex-alunas também, a Silvana, a Dandara, a Daiana, a Gisele. São pessoas que passaram por processos que não tinha essa violência ou tinha um olhar crítico com relação a isso. Então acho que se instaurou ali uma cultura do cuidado com o aluno, do respeito, né? Tanto que tinha uma relação muito interessante de confiança, de afetividade com os pais, as mães dos alunos e com os alunos. Que assim, eu colhi alguns depoimentos quando eu estava fazendo minha pesquisa, das mães dos alunos, é como se a Vila fosse pra elas uma segunda casa. E realmente acho que difere da cultura das academias em geral, embora eu ache que as academias estejam mudando né por exemplo eu trabalho numa academia que não tem grito, a Tereza Passos. Mas talvez seja uma das poucas. Eu já trabalhei em outras que eu acho que pararam um pouco no tempo com relação a isso. Mas que que eu ia falar? Sim, e para além disso, para além da questão dessa relação pedagógica, tem a questão da multiplicidade de informações que isso é muito importante. Que é você tratar a dança como um objeto de uma área de conhecimento em que você entra ali com vários saberes, com conhecimentos, vem da música, vem da área da saúde, vem da filosofia, da estética, vem dessas epistemes, são particulares da dança, são as técnicas de dança. Então assim, o que eu percebo nas academias é que as pessoas elas se limitam a transmitir técnicas de dança e quando você está formando um artista da dança você precisa mais do que isso.

Pamela - Você acha que falta muito a questão do curso de formação de professores de balé? A sensação que eu tenho é que falta essa formação para os professores, principalmente em Fortaleza.

Ernesto - Totalmente. né? Eu vou lhe perguntar uma coisa, como é que você aprendeu a dar aula?

Pamela - Fazendo aula.

Ernesto - Pois é. O que você viu?

Pamela - Tive que ir pra fora também pra fazer um curso para professores e aí eu fui buscando assim. Sempre nesse conflito de ser sempre conteudista. Os cursos eu sempre percebia que quando eu ia era sobre o método e não sobre como a gente iria ensinar aquilo.

Ernesto - O nome do meu curso lá na Alemanha era pedagogia da dança. A professora que dava dança criativa, ela trabalhava numa dimensão que era pedagogia da dança. A minha professora que ensinava metodologia do ensino balé básico, pra mim ela ensinava metodologias de ensino. Da técnica da dança clássica. Certo? Que é diferente dessa coisa que tem uma dimensão mais ampla do ensino. Pelo menos você fez isso né? Aí você vai colocar como diz os alemães a sua mostarda na história. Mas eu acho que falta demais uma formação para o professor de balé, como falta a formação pra professores de outras técnicas. Sobretudo, quando você pega crianças. Que o adulto faz com frequência? Ele tenta facilitar uma coisa que ele faz pra turma mais avançada. Mas pouca gente domina, os princípios metodológicos daquela técnica específica e o balé ele é uma técnica quase matemática. Que você vai ali tem aquele passo a passo pra você chegar, pra você dominar os fundamentos que vão te permitir fazer alguma coisa depois. Fora todo o desenvolvimento corporal que é necessário pra que você possa fazer de uma forma segura aquele repertório de movimentos de tal complexidade. Não é tanto que o balé clássico sempre começa com a idade de sete, oito anos de idade. Dos sete aos quatorze anos, certo? É a fase de desenvolvimento motor e os movimentos complexos. É nessa fase que você vai lançar as bases pra tudo que vem de mais complexo depois. Que é justamente essa fase crucial do aprendizado do balé. O músico também é nessa faixa etária essas coordenações complexas. A parte profissionalizante do balé vem justamente depois. Depois dos quatorze anos tipo assim dos quatorze aos dezesseis, dezessete, dezoito. Que é aqueles três últimos anos que a pessoa já sai dali como profissional. Então falta demais totalmente. Isso sempre foi um problema. Pra mim um problema em todas as escolas que eu passei, inclusive na vila, por isso que eu tentava fazer esse trabalho com elas de como

é que a gente vai começar esse movimento, qual é a primeira forma de você fazer uma assemblé, de você fazer tendu, o battement jeté e não sei o que. Parece evidente, mas não é. As pessoas vão intuindo, vão tentando descobrir. Mas é isso. Falta. Falta sim. Falta totalmente. Né?

Pamela - Na tua gestão lá, o que é que tu acha que do projeto pedagógico não funcionava na prática? Se tinha. O quê?

Ernesto - Sabe o que eu acho? Eu acho que estava tudo funcionando cada vez melhor. A gente ia fazendo e aprendendo. Na medida em que a gente fazia a gente ia desenvolvendo ali o uma epistemologia da prática. Sabe? A gente ia elaborando aquilo e tentava fazer melhor da próxima vez. E a gente estava começando a fazer, por exemplo, a pedagogia de projetos lá dentro. Como é que era isso? Eu tenho até um relatório sobre isso. Que eu apresentei lá na faculdade na época da licenciatura. A gente foi montar uma valsa. Acho que era a valsa das flores, ficamos “pô como é que a gente vai fazer isso né?” Vamos montar um clássico, eles nunca tinham dançado um clássico. Aí a gente, primeiro vamos estudar a valsa nas aulas de música. Como um gênero musical. Foram estudar valsa. As aulas de música, história da valsa. Fomos estudar qual era o balé da dança das flores? Bela adormecida? Não. Não. Daqui a pouco eu me lembro.

Foi estudar, o que que foi esse balé. Depois a gente foi em termos de qualidade e movimento. A gente fez um curso de Laban. Princípios de Análise do Movimento a partir de Laban. Os professores fizeram. Foi mais ou menos assim, certo? Eu sei que os alunos saíram daquele processo, que foi a montagem de uma valsa, pra se apresentar com informações vindo de várias áreas sobre o mesmo objeto. É superinteressante. Eu vou resgatar depois porque aí eu vejo direitinho como é que foram essas conexões. Tem um relatório guardado em algum lugar. Então isso aí acaba se tornando um procedimento pedagógico, que você começa a tratar a dança de uma forma mais complexa. sabe? Menos assim focada só na execução de passos e na repetição de música. Exatamente. Aí eu me lembro também, por exemplo, quando a gente montou o espetáculo. Foi um espetáculo que a gente montou todo com música do Belchior. Não, com o pessoal do Ceará. A gente foi falar da música, do pessoal do Ceará, foi tratar de temas relativos à nossas questões ambientais. As crianças cantavam no espetáculo. Então você começa uma coisa que sempre foi presente pra gente é que o espetáculo ele não era assim um produto. O espetáculo era uma ação pedagógica. A serviço do projeto pedagógico. Então a gente não

passava o ano em função do espetáculo, colocava o espetáculo em função do ano. Uma estratégia de você fazer o aluno avançar naquele processo. Reforçar aquele processo de ensino e aprendizagem. Então, a gente foi, cada vez mais, a gente ia vendo as conexões possíveis, a gente foi dialogando com a escola de audiovisual, às vezes eles ajudavam a gente na elaboração de vídeos que eram usados no espetáculo. A gente usava texto. Enfim, o que eu posso talvez dizer que a gente por exemplo, tinha uma disciplina que a gente pensava que ia fazer uma coisa, mas acabou mais fazendo outra, que eram disciplinas meio que novas. Que ele estava criando, por exemplo, ateliê de repertórios. A ideia era a gente montar obras já existentes, e a gente acabou se dedicando mais a criação. Mas a gente montou a valsa das flores do quebra-nozes. Aí montamos um espetáculo que foi do Colégio de Dança, coreografia do Paulo Caldas que ele fez pros alunos do Colégio de Dança. Os alunos do colégio de dança daquela época vieram pra Vila pra se encontrar com os alunos que iam dançar o trabalho. Ficou lindo o trabalho. Enfim, então a gente ia assim numa pegada que era assim de experimentação com o pé no chão, sabe? Assim com uma base sólida, sabe? Tinha assim um investimento muito forte na técnica, mas também na experimentação. Os professores todos tinham essa base, tinham digamos uma boa base técnica e eu acho que algumas fragilidades do ponto de vista pedagógico. É isso a maior parte deles aprendeu a dar aula fazendo aula. Praticamente nenhum deles teve uma formação específica pra ser professor. Depois teve um ou outro que fez uma especialização. Não sei se era ensino de dança, mas uma especialização, que é sempre uma coisa mais genérica. Não é uma coisa focada numa técnica específica e tal. Claro que amplia o teu escopo aí de visão. Mas era assim um laboratório interessante. Não era um laboratório de “vamos fazer qualquer coisa”. A gente tem isso aqui. A gente tinha, digamos uma ferramenta, mas o que a gente pode fazer com ela né? Aí chamava pessoas de fora pra coreografar, coreógrafos locais, coreógrafos daqui que estavam fora né? Já criando essa cultura de da importância da criação. De também, por exemplo, o coreógrafo chegava e via aquelas pessoas, o que que eu posso fazer com elas? Não tinha, por exemplo, esse negócio de ficar copiando nada de vídeo, o processo era ali, engajamento muito grande dos alunos no processo. Acompanhamento dos professores e uma coisa interessante eu não sei se já prestou atenção nisso. Que era uma característica da Vila. Os professores de dança contemporânea todos tinham feito clássico. Então conheciam a técnica. Agora os professores de clássico não tinham feito outras técnicas. Sempre aquele foco no balé, no balé. Então, era importante pra nós, que cada um soubesse o que que o outro estava fazendo. Então eu senti um pouco isso, essa falta, essa lacuna. Na formação

dos professores de clássico, da dança contemporânea, da dança moderna, enquanto os professores da dança moderna e contemporânea conheceram a dança clássica, que eles fizeram muito, então é outra coisa interessante. Quando você ensina qualquer técnica é importante você trazer elementos que você pode incorporar conhecimentos, práticas, procedimentos e outras técnicas, né?

Pamela - Se tu fosse escrever hoje o projeto da Vila, seria outro projeto tu acha?

Ernesto - Acho que seria melhor. Teria muita coisa diferente.

Eu acho que é terrível isso, né? Mas se eu fosse, digamos assim, se eu fosse o dono da Vila, certo? Se a Vila fosse minha, privada, eu provavelmente escreveria um projeto um pouco aperfeiçoado, trazendo mais referências da cultura local e com ênfase provavelmente em danças afro-brasileiras que eu acho que falta ali. Certo? Mas como gestor público, eu acho que eu tinha que dar uma mexida maior no currículo. A gente tem um olhar formado. A gente tem um hábito do corpo, uma forma de ver dança, de gostar de dança que é fruto da nossa história. Certo? A maior parte dessa formação minha ela se deu em outros lugares, em São Paulo, na Europa, não é? Continuo aqui, eu fui curador da Bienal de Dança quase vinte anos, então um contato muito grande com produções de fora, então isso gera em você uma forma de ver o campo da dança, de apreciar a dança, do gosto né? Só que como gestor você não pode seguir só seu gosto. Por isso que eu digo, se eu fosse dono da Vila, quando você é dono de uma escola, a escola é privada, você ensina a dança que você quer. Certo? Isso aqui ó, a minha coisa é dança clássica. Certo? Eu vou ensinar dança clássica que é a dança que eu gosto e que eu sei. Vou tentar fazer da melhor forma possível. Se você for uma pessoa que tem uma formação mais atualizada e tal, você vai ensinar da melhor forma possível, romper com certas tradições violentas da dança clássica e tal, ultrapassadas. Mas se eu for um gestor público que eu tenho que estar ali trabalhando com a política pública de formação em dança, eu tenho que justificar o motivo que eu estou escolhendo isso e estou deixando isso de fora. Né? Eu estou trazendo uma técnica europeia e estou deixando de fora uma referência afro-brasileira? Ou se eu posso juntar as duas? Então, eu pessoalmente, continuo achando super importante a dança clássica. Super importante dança contemporânea. Acho importante trazer mais referências afro-brasileiras. Trazer hip hop. Abrir mais espaço pra essas linguagens. Agora a gente trabalha com uma série de restrições na vida. A gente trabalha com um público que frequentemente vem das periferias. Certo? A gente não trabalha com

a dondoca da Aldeota que o motorista vai deixá-la no balé. Ou a mãe, o pai que pode se deslocar facilmente com um carro. O correto era eles virem todo dia. Se eles pudessem vir todo dia, dava pra incluir tudo. Né? Se a gente tivesse mais salas, aquele espaço é super limitado. Eles estão com problemas de salas agora. Então a gente tem que ver isso, sabe? Como gestor. A gente está num momento que eu costumo dizer. Dez anos atrás as referências eram hegemônicas. Hoje a gente está questionando esses lugares, essas coisas. Tem outras, né, a gente fala em pluriépistemia. Né? Uma multiplicidade de saberes e fazeres e por isso teria que ser diferente. Eu fiz aquele currículo da minha cabeça, do meu jeito de ver dança, não perguntei pra ninguém. Ninguém me perguntou. Eu tinha digamos autoridade na época pra fazer isso e fiz. Mas hoje, por exemplo, a gente tinha que fazer isso de uma forma mais dialogada. Ter um conselho, ter um conselho de especialistas. Aí você vai fazer a proposta, apresenta, discute como a gente está fazendo agora com o Curso Técnico em Dança. Aí você vai ouvir ex-alunos, ex-professores de outros estados, cearenses, mas que atuam em outros estados. A ideia é você fazer uma conversa sobre isso, ao mesmo tempo é o que eu costumo dizer, se você trabalha com a perspectiva de profissionalização certo? Que a ideia era criar esse itinerário formativo saindo da Formação Básica, você iria pro Curso Técnico e de repente do Curso Técnico pra universidade. Seria um sonho, né? Pois é, tem gente que fez isso. Quer dizer, por exemplo a Daiana, conhece a Daiana? Foi da EDISCA, da EDISCA pro Curso Técnico, Curso Técnico pra universidade. Tem uma menina agora que saiu da Vila que fez o Curso Técnico e vai pra universidade. A coisa mais linda do mundo dançando.

A questão é que você estuda determinadas técnicas, você elege, por exemplo, técnicas como dança clássica, contemporânea, são técnicas muito valorizadas no canto da dança. E eu trabalho muito com essa noção na minha dissertação que é do Capital Corporal. Que vem do Capital Cultural do Bourdier certo? Esse Capital Cultural assume uma dimensão corporal na dança certo? Que é o que você é capaz de fazer com o seu corpo, o que seu corpo é capaz de entregar. E tem a ver desde aspectos estéticos do corpo, daquilo que se espera de um corpo de bailarino. Não tem um corpo de um bailarino, são vários corpos. Mas tecnicamente o que é que você é capaz de entregar artisticamente em termos de interpretação, então tem alguns autores que trabalham com essa noção de Capital Corporal e eu investi nisso porque em última instância eu não trabalhava com essa noção, ainda mais o que eu estava em busca ali era de promover junto aos alunos a desenvolvimento desse Capital Corporal através dessas técnicas. O balé clássico e o estudo da dança contemporânea nem tanto a pegada da técnica, mas aquilo que é você.

Você é capaz de agenciar com o seu corpo? É uma coisa que você desenvolve na dança contemporânea. Que sínteses que você é capaz de fazer com o seu corpo. Então assim, isso pra mim é uma coisa importante. Quando você estuda que tipo de conhecimento é valorizado no campo. Certo? Aí tem uma complexidade, pois isso leva a uma dinâmica de reprodução. Se você investe na dança clássica, em determinadas formas de técnica na escola, essas técnicas se reproduzem no campo. É o que você tem. Certo? Então aquilo acaba sendo valorizado no campo, a escola vai, puxa aquilo pra poder ensinar. Aí fica nesse looping está entendendo? Um reforça o outro né? Só que a arte é feita de rupturas também. Então se você vai mexer com isso que é ensinado na escola, você tem que ajudar a mexer com aquilo que acontece no campo. Daquilo que acontece no campo. Certo? Você tem que, enquanto política pública, valorizar também essas outras referências, se não a gente entra num modo de reprodução que é a dinâmica escolar um pouco isso, né? A reprodução dos conhecimentos legitimados. E na dança a mesma coisa, né? Então como a gente está nesse movimento da decolonialidade... A gente vê uma série de novos agentes chegando com outras demandas, com outras curiosidades, tem que se rever né a política cultural. Hoje ela está muito atenta a isso ou deveria estar né, a presença e a necessidade de inclusão. Inclusão aqui no sentido de abrir espaço pra que essas pessoas cheguem e participem dos processos decisórios. Então cada vez mais assim. Hoje a gente tem, por exemplo, a política de cotas pro governo do estado pra cargos públicos, vinte por cento. Então é toda uma dinâmica que tem que estar presente nas formações também. Então uma coisa pra qual não estava atento na época e acho que agora eu estou. eu diria que na época eu tinha melhor das intenções. Que era o quê? O projeto é incrível. Trazer o que há de mais valorizado em termos de conhecimento na dança pra essas pessoas que não teriam acesso. A melhor das formações, com os melhores professores possível. Formação de qualidade. Sendo público exatamente. Muito bom, né? Em nenhuma outra escola você tinha aquela formação.

Pamela- Eu acho que continua sendo assim.

Ernesto - Continua sendo, com certeza. Nesse nível assim. Nem a Formação Básica em Dança, nem Curso Técnico você não vai encontrar equivalente. Eu manteria boa parte daquilo que está ali. E tentaria agregar mais coisas. É isso. Tem coisas que precisam de muito tempo pra você poder incorporar, dança clássica é uma delas. Você não pode limitar isso. Não sei se você chegou a ler o projeto pedagógico ou deve ter lido eu não sei se está

expresso dessa forma lá, é permitir que o aluno faça escolhas. Então pra ele fazer a escolha ele tem que poder experimentar no corpo dele. Tem coisas que pra experimentar você precisa de mais tempo pra você sentir. A dança clássica leva mais tempo. Uma coisa de transformação do corpo mesmo. Uma aula de hip hop você sente na hora. Uma coisa incrível. E é isso. O campo da dança, é um lugar que você tem conhecimentos que são legitimados, hegemônicos, outros que estão entrando, atravessando e a formação. Todo projeto pedagógico tem que ser dinâmico. A gente faz aquilo ali e tem um prazo. Depois tem que ser revisto. A gente vai fazendo os ajustes e espera sempre que os ajustes sejam pra melhor.

Pamela - E tu está participando do ajuste no projeto?

Ernesto - Não. Não. Eu nunca mais fui chamado na vila. Pra nada relativo ao Curso de Formação. Eu fui lá uma vez falar do meu TCC e tal. Eu acho que assim... Tem que ser feito com muita responsabilidade, sabe? Mexer sim, adaptar, mas eu não sabia nem que eles estavam reformulando.

Pamela - É, eles já querem entrar em dois mil e vinte e dois com algumas alterações no projeto. Eu ainda não tive acesso às mudanças. Eu fui pra uma reunião em que estavam alguns professores de alguns anos e aí eles receberam as diretrizes e ao lado eles escreviam, faziam algumas anotações sobre... o que mudaria aqui? Eu fui em uma reunião dessa. Certo? Mas ela disse que acredita que até o fim de dezembro esse projeto esteja modificado.

Ernesto - Mas é o que a gente espera. Que sempre seja pra melhor, né? Que seja agora isso ou qualquer mudança que você faz, é bom ter uma justificativa. Sim, tu quer perguntar mais alguma coisa?

Pamela - Não, eu estou achando tão bom que você estava falando que é tanta informação interessante. Mas eu acho que no mais era isso mesmo. Foi muito bom. Muito bom te ouvir, quero te agradecer.

Ernesto - De nada. Se você ficar com dúvida com relação a alguma coisa dá o toque que eu tento te explicar.