



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

ERNESTO DE SOUSA GADELHA COSTA

**PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DO TREINAMENTO TÉCNICO NA FORMAÇÃO
EM DANÇA CONTEMPORÂNEA**

FORTALEZA

2017

ERNESTO DE SOUSA GADELHA COSTA

PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DO TREINAMENTO TÉCNICO NA FORMAÇÃO EM
DANÇA CONTEMPORÂNEA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura
em Dança da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia de Lima Caetano

FORTALEZA

2017

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

C871p Costa, Ernesto de Sousa Gadelha.
Problematizações em torno do treinamento técnico na formação em dança contemporânea / Ernesto de Sousa Gadelha Costa. – 2017.
60 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia de Lima Caetano.

1. Técnicas de dança. 2. Treinamento técnico. 3. Formação em dança. I. Título.

CDD 792.8

ERNESTO DE SOUSA GADELHA COSTA

PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DO TREINAMENTO TÉCNICO NA FORMAÇÃO EM
DANÇA CONTEMPORÂNEA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura
em Dança da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Dança.

Orientadora: Dra. Patrícia de Lima Caetano

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia de Lima Caetano (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Caldas de Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Me. Rosa Ana Druot de Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Àqueles que me estimularam a cursar a Licenciatura em Dança, em especial a Rosa Primo, Sylvio Gadelha e à minha mãe, Maria Cecília.

Aos professores das graduações em dança da UFC, que de forma generosa, competente e engajada compartilharam seus conhecimentos durante o curso.

À Profa. Dra. Patrícia Lima Caetano pela disponibilidade e pelas valiosas sugestões na orientação do presente trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora, Rosa Ana Druot de Lima e Paulo Sérgio Caldas de Almeida, pela disponibilidade e generosidade.

Aos meus colegas de curso, alguns agora amigos queridos, pelo afetuoso acolhimento desse aluno *senior*.

A Dandara, Silvana, Rosinha, Gizele, Amanda, Hans, Dayana, Éder, Tuílla, Ângela, Andria, Marina, Claudinha e a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para tornar a Formação Básica em Dança da Vila das Artes um ativo laboratório pedagógico.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a problematizar alguns aspectos relativos ao estudo de técnicas de dança na formação em dança cênica, mais especificamente nos processos de ensino-aprendizagem informados pela dança contemporânea. O estudo em questão foca a discussão em processos formativos iniciais em dança que não têm por objetivo formar bailarinos para uma modalidade exclusiva de dança e que, ao contrário da hiperespecialização em estilos específicos, optam por uma perspectiva mais generalista na escolha e abordagem de conteúdos das formações. Com o intuito de dialogar com uma experiência concreta, a pesquisa apoia-se num estudo de caso particular, o da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. O conceito de técnicas desenvolvido pelo pesquisador britânico Andy Clark (2002) – definindo-as como conjuntos de artefatos que são acoplados pelos seres humanos com a finalidade de ampliar o efeito de sua ação e resolver problemas específicos – foi fundamental para o desenvolvimento das problematizações propostas. Delimitando o problema a partir do estabelecimento de algumas relações como treinamento técnico e docilização do corpo, treinamento técnico e repertórios, formação em dança e memória motora, aquisições técnicas, percurso formativo e inserção profissional, o trabalho busca refletir sobre estratégias para que o treinamento técnico em dança seja mais alinhado com premissas e princípios da criação artística contemporânea.

Palavras-chave: Técnicas de dança. Treinamento técnico. Formação em dança. Dança contemporânea.

ABSTRACT

The present work proposes to problematize some aspects related to the study of dance techniques in the process of education in scenic dance, more specifically in the teaching-learning processes informed by contemporary dance. The study in question focuses the discussion on initial processes of dance training that do not aim to train dancers for an exclusive dance modality and which, unlike hyper-specialization in specific styles, opt for a more generalist perspective in the choice and approach of contents in their teaching-learning processes. In order to dialogue with a concrete experience, the research is based on a particular case study, the Basic Dance Training of the Public School of Dance of Vila das Artes. The concept of techniques developed by the British researcher Andy Clark (2002) – defining them as sets of artifacts that are coupled by humans in order to increase the effect of their action and solve specific problems – was fundamental for the development of the proposed problematizations. Establishing some relationships to delimit the problem, such as technical training and docilization of the body, technical training and repertoires, training in dance and motor memory, technical acquisitions, training course and professional insertion, the work seeks to reflect on strategies that allow technical training in dance to be more aligned with the premises and principles of contemporary artistic creation.

Keywords: Dance techniques. Technical training. Dance education. Contemporary dance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	Breve percurso de uma questão	9
1.2	Desdobramentos de uma questão	11
2	DOS TREINAMENTOS TÉCNICOS	14
2.1	Treinamento técnico e docilização do corpo	14
2.2	Treinamento técnico e repertórios	16
2.3	Formação em dança e memória motora	19
2.4	Aquisições técnicas, percurso formativo e inserção profissional	24
3	A FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA	31
3.1	Breve análise comparativa dos currículos do curso de Formação Básica em Dança da Vila das Artes e do curso Técnico em Dança do Porto Iracema das Artes	33
3.1.1	Estrutura curricular da Formação Básica em Dança	33
3.1.2	Estrutura curricular do Curso Técnico em Dança	36
3.1.3	Exercício de análise comparativa entre o currículo da Formação Básica em Dança da Vila das Artes e o currículo do Curso Técnico em Dança do Porto Iracema	39
3.1.4	Algumas considerações finais sobre a Formação Básica em Dança	40
4	LINHAS DE FUGA OU DE COMO INDISPOR O DISPOSITIVO	43
4.1	Indispondo o dispositivo	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	54
	ANEXO I	56

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é motivado por questões que emergem a partir de uma longa atuação profissional na área de dança, atuação esta compreendendo as funções de intérprete, coreógrafo, professor, coordenador de cursos e gestor.

A dança configura-se como uma subárea artística e pertence à área de conhecimento da Linguística, Letras e Artes. Seu campo epistemológico é atravessado por uma multiplicidade de disciplinas e saberes distintos, de maneira que a formulação de questões nessa área solicita o investimento na interdisciplinaridade e na busca da correlação desses saberes.

Distintas técnicas de dança, práticas somáticas, artes marciais, laboratórios de corpo, em meio a outras atividades, figuram entre as principais referências para o treinamento corporal de dançarinos na atualidade. Ademais, o diálogo com disciplinas artísticas como Música, Teatro, Audiovisual, Artes Visuais, Mídias Digitais, ou disciplinas ligadas às áreas das Ciências Humanas, Biológicas ou da Saúde (História, Filosofia, Estética, Anatomia, Cinesiologia, Fisiologia, Neurociências etc.) faz-se bastante presentes nos processos de formação e construção de conhecimento em dança.

A investigação aqui apresentada propõe-se a problematizar alguns aspectos relativos ao papel e ao espaço reservados ao estudo de técnicas de dança em processos de formação em dança cênica, mais especificamente nos processos de ensino-aprendizagem informados pela dança contemporânea. Ciente da necessidade de estabelecer um limite para a abrangência do estudo em questão, optei por focar a discussão exclusivamente em processos iniciais de formação em dança cênica que não têm por objetivo formar bailarinos para uma modalidade exclusiva de dança e que, ao contrário da hiperespecialização em estilos específicos, optam por uma perspectiva mais generalista na escolha e abordagem de conteúdos nos seus processos de ensino-aprendizagem. Tal recorte dá-se por três razões principais, a saber: 1) a necessidade de estabelecer uma delimitação para a problematização; 2) a absoluta escassez de trabalhos voltados para a discussão da formação inicial em dança fora do âmbito da escola formal; 3) a discussão ora proposta e as questões aqui suscitadas, tal como veremos adiante, perderiam sua força de problematização caso dirigidas a formações voltadas exclusivamente para uma única técnica específica.

Com o intuito de dialogar com uma experiência concreta e palpável para a realização

desse trabalho, apoiei minha pesquisa num estudo de caso particular, o da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes¹. A escolha desse contexto específico de formação deu-se por algumas razões, a saber: a Formação Básica em Dança possui um projeto pedagógico próprio, implicando na proposição de um currículo articulado com princípios, diretrizes, objetivos e metodologias; trata-se de um curso de longa duração que apresenta um forte investimento no treinamento técnico; seu currículo apresenta um leque variado de disciplinas práticas que buscam, entre outros aspectos, proporcionar aquisições técnicas diversificadas aos alunos; além de disciplinas práticas, o currículo do curso proporciona igualmente o estudo de disciplinas teóricas, aspecto curricular que, como veremos adiante, tem sua relevância nas ponderações que faremos; são poucas as pesquisas que se debruçam sobre esse tipo de discussão no âmbito da formação não formal em dança², especificamente, em nosso caso, o processo formativo em dança cênica que antecede a formação técnica profissionalizante, na presente investigação, denominada "formação básica em dança". Finalmente, parece-me importante mencionar que, na condição de coordenador da Escola Pública de Dança da Vila das Artes no período de julho de 2009 a fevereiro de 2017, estive profundamente implicado na concepção, na implementação e no desenvolvimento da Formação Básica em Dança da Vila das Artes.

Com a finalidade de desenvolver esse trabalho, busquei problematizar questões relacionadas ao treinamento técnico em dança sob **algumas perspectivas** que serão apresentadas mais adiante e que me parecem instigantes e pertinentes. Apesar de ter ciência de correr o risco de expandir excessivamente o arco de problemas abordados no presente trabalho, acredito que, em se tratando de um trabalho de conclusão de curso, é plausível haver margem para tal abertura, sobretudo levando em conta que, em última instância, intenciono, em futuras pesquisas, continuar estudando e aprofundando as questões ora apresentadas.

Na presente pesquisa, além do projeto pedagógico da Formação Básica em Dança da Vila das Artes e dos relatórios que elaborei em razão dos estágios da Licenciatura em Dança realizados na Vila das Artes, minha proximidade do processo de ensino-aprendizagem – decorrente da minha função de coordenador da Escola Pública de Dança da Vila das Artes –

1 A Formação Básica em Dança é um curso implementado pela Escola Pública de Dança da Vila das Artes em outubro de 2011. Trata-se de um processo formativo que compreende conteúdos técnicos, artísticos e teóricos relativos à interpretação e à criação em dança cênica, iniciando-se a partir dos oito anos de idade e distribuindo-se por um período de seis anos, dividido em dois ciclos – básico e intermediário – com três anos de duração cada.

2 Entende-se aqui por formação não formal em dança os processos formativos em dança que acontecem fora do sistema formal de ensino.

permitiu-me, a partir de minhas impressões, considerar também as atividades práticas e teóricas vivenciadas em sala de aula – incluindo as aulas de técnicas propriamente ditas, os ateliês de criação, as montagens de espetáculos, as oficinas etc. –, bem como os discursos, as percepções, abordagens e utilizações que o corpo docente e os alunos mais avançados da Formação Básica em Dança destinam ao estudo das técnicas de dança no processo formativo.

A pesquisa foi realizada em Fortaleza, de abril a julho de 2017, compreendendo o estudo do projeto pedagógico da Formação Básica em Dança, a observação das atividades formativas, a análise de registros de atividades artísticas, assim como a leitura de bibliografia específica abrangendo objetos que possam contribuir para a discussão proposta. Aos procedimentos acima citados, somam-se mais de oito anos de vivências como coordenador da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, atuação essa que compreendeu desde a elaboração do projeto pedagógico da Formação Básica em Dança até a implementação e realização de suas atividades formativas propriamente ditas no período de outubro de 2011 a dezembro de 2016.

É importante ressaltar que, para efeito dessa pesquisa, foram consideradas técnicas de dança os vários conjuntos sistematizados de métodos – compreendendo procedimentos, estratégias e objetivos – de treinamento corporal que têm a finalidade específica de estruturar e organizar o corpo para o movimento dançado. Essas técnicas de dança podem ter estrutura e procedimentos metodológicos já bastante sistematizados ou apresentarem-se como proposições em processo de configuração, a partir de agenciamentos singulares dos pedagogos-artistas que as propõem. No que diz respeito à Formação Básica em Dança, foram levados em conta os diferentes tipos de técnicas presentes em seu currículo, desde as que ensinam um vocabulário gestual dado a priori e já bastante consolidado, como, por exemplo, o balé clássico e, em alguns casos, as danças tradicionais e populares, até aquelas que investem em princípios e procedimentos preestabelecidos de organização do corpo para o movimento dançado, mas também na investigação de movimentos não codificados, como as aulas de dança contemporânea.

1.1 Breve percurso de uma questão

Durante toda a minha trajetória artística na dança – fosse como estudante, bailarino ou coreógrafo – o investimento no trabalho técnico foi sempre uma tônica constante. Nos contextos em que atuei profissionalmente, o bom conhecimento de uma ou de várias técnicas de

dança – sendo o domínio da dança clássica tido como indispensável – via de regra eram considerados elementos fundamentais tanto para a boa performance artística como para uma melhor capacidade de inserção no mercado de trabalho. Em muitos casos, a excelência técnica era – e em vários contextos continua sendo – condição *sine qua non* para vislumbrar-se qualquer perspectiva de entrada em determinados âmbitos da produção artística.

Também nos centros de formação pelos quais passei, no Brasil e no exterior, incluindo os de nível médio e superior, tanto na condição de aluno como naqueles em que atuei e sigo atuando como professor, o trabalho intensivo sobre a formação técnica tiveram e continuam tendo um espaço importante.

Em 2012, ao escrever um texto sobre a importância do estudo de repertórios coreográficos nos processos de formação da corporeidade de artistas da dança, deparei-me com o fato de que nas escolas de formação em dança clássica e dança moderna existe uma conexão direta entre o estudo de repertórios específicos e a aprendizagem das técnicas específicas que vão permitir a execução das obras desses repertórios. Dessa forma, um bailarino que vai dançar o balé do repertório clássico ou romântico deve aprender e dominar o vocabulário de movimentos que constitui esses balés. Tal domínio se atinge através do treinamento em dança clássica. O mesmo se passa com intérpretes que vão, por exemplo, dançar obras do repertório de Martha Graham, José Limón ou Merce Cunningham. Existem técnicas e treinamentos específicos que foram criados para permitir aos bailarinos a execução dessas obras. Ao procurar entender como a relação entre técnica e repertório se dá nos contextos de formação e criação em dança contemporânea, percebi que a situação tende a ser diferente. Nesse campo, uma paisagem diferenciada de princípios, práticas e formas de organização parecem sugerir visões ou abordagens outras no que concerne ao preparo técnico-corporal do bailarino e sua relação com a produção coreográfica. Nesse lugar, em alguns casos, as técnicas incorporadas podem tornar-se até mesmo um elemento indesejado, um empecilho para determinados processos nos quais o gesto dançado que se busca não está – e nem deveria estar – dado a priori.

Ao ler um texto dos pesquisadores Daniela Aguiar e João Queiroz (2009) e, posteriormente, a dissertação de mestrado de Daniela Aguiar (2008), fui apresentado ao conceito de técnicas desenvolvido pelo pesquisador britânico Andy Clark (2002), que as define como conjuntos de artefatos que são acoplados pelos seres humanos com a finalidade de ampliar o efeito de sua ação e resolver problemas específicos. O autor afirma, por exemplo, que as

tecnologias de expansão da mente aparecem de formas surpreendentes e variadas incluindo “[...] o melhor de nossas velhas tecnologias: caneta, papel, o relógio de bolso, o bloco de desenhos do artista e a antiga régua de cálculo do matemático.” (CLARK, 2003, p. 7) Tal noção, como veremos mais adiante, agregou um importante elemento para que eu pudesse problematizar o uso das técnicas no âmbito da formação em dança contemporânea.

1.2 Desdobramentos de uma questão

Existe um tensionamento quando associamos treinamento técnico e formação/criação em dança contemporânea. Embora a maior parte das escolas de formação em dança contemporânea não abra mão da formação técnica dos seus alunos, trata-se de uma questão que não está bem resolvida. Seja do ponto de vista pedagógico ou do ponto de vista artístico, incluindo aí, em última instância, toda uma ética, uma visão e um projeto acerca das condições de possibilidade da criação artística hoje, a necessidade dos treinamentos técnicos nos contextos da dança contemporânea não é vista de maneira unânime e suscita distintas percepções e reações.

Se a criação artística deve ser um lugar de absoluta liberdade, ela pressupõe igualmente a disponibilidade e o domínio de ferramentas – entre as quais situam-se as técnicas – para que o projeto artístico possa materializar-se. Ao mesmo tempo, de certa forma, torna-se paradoxal servir-se de uma ferramenta já dada a priori, que por sua própria natureza é limitadora – posto que, em consonância com a noção de técnica de Andy Clark, de antemão pressupõe a circunscrição de um campo específico de problemas e de soluções para tais problemas –, para inaugurar questões e projetos num campo que não se fundamenta em a prioris.

Nem o campo da arte nem o corpo do artista podem ser percebidos como uma tabula rasa. Existe uma cultura riquíssima de técnicas de dança que surgem da organização e sistematização de saberes e fazeres resultantes de discursos e práticas de dança. Essas técnicas configuram um conhecimento específico produzido para e pela dança ao longo de séculos. Foi por meio desse conhecimento constituído que a dança afirmou-se como linguagem artística e gerou ferramentas primordiais para a criação de seus vocabulários.

Na condição de professor e coordenador pedagógico de projetos formativos, instigado pelas questões aqui apresentadas, não paro de tecer perguntas acerca do papel que as técnicas devem ter nos contextos de formação e criação em dança hoje. O profissional, por exemplo, que

se deparar com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico para a formação em dança, terá que fazer escolhas e fundamentá-las. No que diz respeito às técnicas de dança, terá que priorizar algumas em detrimento de outras, além de determinar que tipo de abordagem será feitos conteúdos dessas técnicas. Terá que dar ênfases em cargas horárias de acordo com sua visão de relevância e pertinência das técnicas estudadas. Terá, enfim, que justificar suas opções.

No que diz respeito aos vários contextos de criação em dança, o intérprete irá se deparar com situações de várias ordens. Ora estará envolvido em processos nos quais será solicitada uma sólida bagagem técnica, ora será instigado a “esquecer” essa mesma bagagem para que um gesto ou estado de corpo inteiramente novo possa surgir. Em outros momentos, serão os agenciamentos que conseguir articular a partir de sua memória motora que farão a grande diferença nos processos de pesquisa e criação de movimentos.

São muitas as perguntas que podem surgir a partir das questões expostas. Uma entre elas, no entanto, no meu ponto de vista, parece adquirir certa centralidade: que estratégias desenvolver para que o treinamento técnico em dança seja mais alinhado com premissas e princípios da criação artística contemporânea? A essa questão, alinham-se outras tantas: as técnicas são indispensáveis para a criação? Se uma técnica cria um campo de problemas específico, como indispor esse dispositivo (técnico) de forma a expandir seu campo de problemas e seu respectivo campo de respostas? Que técnicas privilegiar numa formação em dança em um dado contexto? Como fazer dialogar delimitação e liberdade no trabalho de formação técnica? Como se articula um saber para aquilo que ainda não se sabe? Como favorecer agenciamentos múltiplos e singulares através das técnicas por parte dos intérpretes-criadores?

Para avançar nessas perguntas, achei importante debruçar-me sobre um exemplo concreto de formação em dança contemporânea como o da Formação Básica em Dança da Vila das Artes. Achei igualmente relevante abordar os processos de constituição da corporeidade dançante do bailarino – em seu processo de formação assim como em sua atuação artística profissional – via processos de desenvolvimento motor, de cognição e de constituição de memória motora na perspectiva da neurociência. Esse foi um viés a mais a iluminar e alimentar o debate sobre a questão das técnicas corporais e, mais especificamente, das técnicas de dança.

Finalmente, acredito que a discussão aqui desenvolvida é importante por problematizar um âmbito da formação em dança que, normalmente, é muito pouco abordado, a saber: a formação inicial em dança cênica. Se para a formação profissionalizante de nível técnico,

assim como para as formações de nível superior, existem diretrizes e referenciais curriculares previamente definidos pelo Ministério da Educação, o mesmo não se pode afirmar quando se trata da formação em arte de nível básico fora do sistema formal de ensino. Levando em conta essa situação, acredito ser bastante oportuno discutir e problematizar questões que podem ser consideradas axiais – como o estudo de técnicas de dança – na constituição dos currículos dessas formações.

A problematização ora proposta, como mencionado anteriormente, não objetiva circunscrever-se a uma perspectiva única; antes, gostaria de permitir-me abordá-la a partir de vários ângulos que contribuam para evidenciar a complexidade do tema, sem, naturalmente, pretender esgotar a discussão aqui iniciada. Esse viés de abordagem, enriquecido por múltiplas dimensões, poderá, eventualmente, possibilitar a exploração de pistas de discussão que venham a ser desdobradas em trabalhos posteriores mais aprofundados. Com esse intuito, busquei delimitar o problema a partir do estabelecimento de algumas relações que me parecem significativas, a saber: treinamento técnico e docilização do corpo; treinamento técnico e repertórios; formação em dança e memória motora; aquisições técnicas, percurso formativo e inserção profissional.

Nas linhas que seguem, busco posicionar a discussão a partir desse tecido de relações no qual o treinamento técnico adquire certa centralidade, procurando, ao mesmo tempo, evidenciar porque estabeleci essas relações. Gostaria de lembrar que as conexões ora apresentadas não têm a mínima pretensão de esgotar as possibilidades de discussão, mas são aquelas às quais me propus nesse espaço limitado de problematizações.

O trabalho está organizado em capítulos nos quais dedico-me a discutir várias questões acerca do treinamento técnico, aspectos relativos à Formação Básica em Dança da Vila das Artes, eventuais soluções para os problemas colocados e algumas breves considerações finais como consequência das discussões tecidas.

2 DOS TREINAMENTOS TÉCNICOS

Nesse capítulo, busco desenvolver a discussão das questões propostas a partir da tessitura de algumas relações já mencionadas anteriormente e que me parecem úteis e significativas para a problematização proposta nesse trabalho. Com o intuito de recordá-las, cito-as uma vez mais: treinamento técnico e docilização do corpo; treinamento técnico e repertórios; formação em dança e memória motora; aquisições técnicas, percurso formativo e inserção profissional.

2.1 Treinamento técnico e docilização do corpo

A leitura de Michel Foucault, mais especificamente de "Corpos Dóceis", 1º capítulo do livro *Vigiar e Punir*, agregou alguns elementos para seguir a reflexão ora proposta. No livro em questão, escrito em 1975, Foucault dedica esse capítulo inteiro à discussão de determinados processos iniciados no século XVII e consolidados no século XVIII, processos esses que possibilitariam o surgimento daquilo que o autor conceituou como *corpos dóceis*, um corpo que se configura como positividade (aqui entendida, no sentido foucaultiano, como capacidade de produzir algo) do poder disciplinar.

Ao ler o texto em questão, imediatamente vieram-me à lembrança os árduos anos de treinamento em dança clássica pelos quais passei. O balé clássico, tal como o conhecemos hoje, começa a ganhar contornos mais definidos na corte de Luís XIV, em pleno século XVII. Nessa época, o poder absoluto impera; os discursos, as práticas e estruturas que criam as condições de possibilidade para o balé clássico são forjados no seio dessa corte. Foucault, ao falar da “elaboração temporal do ato” nas disciplinas parece remeter-nos a uma aula de balé:

“Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder.” (FOUCAULT, 1987, p. 129)

De maneira progressiva, desde seus primórdios, o balé logrou desenvolver-se e consolidar-se como linguagem artística e forma de treinamento corporal para artistas da dança. Durante anos, em seu processo de formação, o bailarino submete-se a um treinamento diário no

qual o corpo é esquadrihado, suas partes dissociadas para poderem ser rearticuladas segundo um modelo específico de organização do corpo; músculos são fortalecidos, articulações flexibilizadas, coordenações construídas; padrões sensório-motores e uma certa “sensibilidade estética” são incorporados, constituindo, finalmente, um “corpo de bailarino clássico”.

Nesses quase quatrocentos anos que nos separam de sua gênese, o balé clássico constituiu uma sofisticada metodologia de treinamento corporal para a dança, um saber cuja percepção comum vigente remete quase que invariavelmente à ideia de eficiência e superioridade entre as técnicas de dança. Por outro lado, essa técnica é vista por muitos como uma forma de submissão e adestramento do corpo, um treinamento que não abre espaço nem para a diferença nem para um fora. De alguma forma, a percepção do efeito negativo das técnicas corporais sobre o corpo se potencializa quando a técnica em questão é a da dança clássica. Uma análise mais detida dessa técnica pode, talvez, levar à conclusão de que há alguma verdade nessa visão, mas opto por não deter-me nisso agora. Gostaria sim de evidenciar um outro lado do trabalho com essa técnica, um contraponto, uma percepção que também contribuiu para que decidisse ocupar-me dos problemas ora apresentados.

Ao mesmo tempo em que refletia sobre as questões acima expostas, não podia escapar à compreensão de que foi essa mesma técnica – da dança clássica – que não só me garantiu uma certa capacidade de inserção profissional, mas forneceu também as bases de minha corporeidade dançante. Ou seja, foi principalmente a partir dela que meu corpo encontrou uma maneira de organizar-se para a dança – e não somente para a dança clássica –, organização essa que, para além da forma, permitiu-me adentrar um campo novo de sensações potentes, produzidas por um corpo em estado de dança. Se, de um lado, as formas dessa dança eram controláveis em vários níveis, de outro, as sensações por ela produzidas não o eram. Um corpo empoderado para experimentar o êxtase e a vertigem da dança; um corpo possuído pelo desejo de mais movimento; um corpo sugado por uma espiral de forças autoafetivas; um corpo inteiro e, ao mesmo tempo, sempre desejante de mais dessas sensações... Era esse o corpo em intenso estado de dança que eu experimentava em meus melhores momentos.

Apesar de falar de um caso específico relacionado à minha experiência com a técnica clássica, é notório que relações análogas – implicando técnica, organização corporal para a dança, corporeidade dançante e sensação – podem ser tecidas por inúmeros outros bailarinos em conexão com as mais diversas técnicas por eles estudadas. Por outro lado, e esse dado é bastante

relevante, todos aqueles que se submetem a treinamentos continuados por longos períodos de tempo em uma ou outra técnica corporal sabem o quanto esses treinamentos – caso não se lance mão de "estratégias de compensação", como o estudo concomitante de outras técnicas / práticas corporais – acabam por condicionar fortemente seus esquemas sensório-motores, restringindo assim o espectro das possibilidades de movimento por eles investidas. Esse tipo de constatação pode levar a identificarmos o treinamento técnico em dança como empecilho, e não como solução, para os processos criativos.

Dessa maneira, é possível formular a seguinte indagação: como, num processo de aprendizagem em dança, podemos escapar ao imperativo de positivities impostas e à docilização dos corpos dançantes? Esse elemento dos treinamentos técnicos, entre outros, é uma dos aspectos que esse trabalho propõe-se a abordar, haja vista a necessidade de equacionar tal problema dentro dos processos formativos em dança.

2.2. Treinamento técnico e repertórios

Os processos de formação em dança clássica reservam um espaço privilegiado dedicado ao estudo e à encenação de obras que compõem o patrimônio coreográfico dessa modalidade de dança. Estabelece-se, por intermédio desse expediente, um vínculo direto entre o preparo técnico e artístico do estudante, futuro bailarino, e os vocabulários de movimentos que constituem as partituras coreográficas dos balés de repertório. Nesse sentido, em tais formações, a compreensão da necessidade do trabalho sobre o repertório clássico parece subentendida, existindo uma relação direta entre preparação técnica e repertório. Na dança contemporânea, princípios, procedimentos e modos de operar parecem advir de um projeto estético bastante distinto desse anteriormente mencionado, apresentando outras expectativas em relação à preparação corporal dos intérpretes da dança. Como nos relata Sílvia Soter:

Fala-se muito de técnicas de dança, de formação técnica, das distintas técnicas do balé clássico e da dança moderna. No entanto, quando se aborda a dança contemporânea, constata-se um certo desconforto em trazer a discussão para este campo, já que não parece possível – e mesmo pertinente – tratar a dança contemporânea enquanto técnica, ou sair listando algumas técnicas de dança contemporânea. (SOTER, 2009, p. 95)

Para avançar nessa reflexão, convém relembrar a noção de técnica de dança aqui

utilizada. Os pesquisadores Aguiar e Queiroz (2009), ao discutirem as técnicas de dança, seguindo Andy Clark, definem-nas como

[...] coleções de artefatos mais ou menos codificados, acoplados à mente corpo de seus usuários, mudando radicalmente suas atividades, e criando ‘atalhos’ para a execução de muitas tarefas [...]. Mais radicalmente, os treinamentos criam espaços de problemas, e formas de interpretá-los e resolvê-los (AGUIAR; QUEIROZ, 2009, p. 48).

Nesse conjunto de procedimentos são criados atalhos, coerções e restrições para a aprendizagem, execução e criação de dança. Assim, apresentam-se a um só tempo os problemas e as oportunidades geradas por esse agrupamento de artefatos, surgindo aí “uma espécie de *looping* causal entre os problemas criados pelos treinamentos técnicos e as soluções resultantes de suas aplicações” (AGUIAR; QUEIROZ, 2009, p. 49). Ao operar-se com base em tal regime, utilizando-se de atalhos, coerções e restrições específicas, tanto o campo de problemas como o campo de soluções possíveis de um processo qualquer serão delimitados de forma mais ou menos clara.

Soter (2009, p. 96), ao fazer a distinção entre técnica e método, define este último como “o caminho a ser percorrido para atingir objetivos específicos”. Dessa forma, “cada método irá variar de acordo com o objetivo perseguido e cada caminho será escolhido tendo em vista a utilização dos meios adequados para cada tipo de conhecimento” (SOTER, 2009, p. 96). Nessa perspectiva, o campo de problemas, bem como suas respectivas soluções, vai variar de acordo com o projeto em questão.

Essa diferenciação parece-me significativa, pois de certo modo aponta para um aspecto revelador e importante da produção artística contemporânea quando discutimos a função das técnicas nos contextos de formação e criação em dança contemporânea. Enquanto na dança clássica, e mesmo nas danças denominadas modernas, cultivam-se as remontagens de obras de repertório, estabelecendo-se relação direta de correspondência entre as técnicas estudadas e as obras em questão, na dança contemporânea o foco, com frequência, volta-se para as dinâmicas dos processos criativos. Percebidas não como peças prontas e acabadas, mas sobretudo em sua dimensão processual, singular e inaugural, como momentos de um percurso, as obras contemporâneas demandariam a cada novo projeto uma estratégia própria, um caminho particular, um método adequado àquela proposta específica.

Laurence Louppe, em seu livro *Poética da Dança Contemporânea*, enuncia um dos traços radicais do projeto contemporâneo da dança: “a descoberta de um corpo que encerra um

modo singular de simbolização, alheio a qualquer modelo preconcebido” (LOUPPE, 2012, p.62). A autora prossegue citando valores e traços presentes e recorrentes na produção contemporânea em dança, entre os quais chama a atenção “a individualização de um corpo e de um gesto sem modelo, expressando uma identidade ou um projeto insubstituível, ‘produção’ e não ‘reprodução’ de um gesto” (LOUPPE apud SOTER, 2009, p. 97). A afirmação de Louppe parece reforçada pela fala da pesquisadora Izilda Johanson (2008), que em sua tese de doutorado, ao analisar diferenças entre danças cujos padrões de movimento são predeterminados e danças nas quais fonte e forma do gesto não teriam origem de imposições externas, mas sim do próprio corpo, pondera:

É a própria noção de criação artística que estabelece o divisor de águas para a nossa arte: se, de um lado, temos a dança acadêmica, a folclórica, a de salão, etc., com suas regras [...] e [...] formas dadas previamente – do exterior – [...] temos, de outro [...] a abertura para a exploração potencialmente irrestrita das possibilidades formais e expressivas, a partir das quais o gesto e o movimento surgem de maneira original, no sentido mais estrito do termo, ou seja, relativamente a uma origem muito própria e peculiar, a saber, o corpo. Em outros termos [...] o corpo torna-se ele mesmo criador: as formas deixam assim de ser impostas ‘de fora’: elas nascem junto com a necessidade e possibilidade de expressão do próprio corpo que as engendra (JOHANSON, 2008, p. 103).

Seguindo essa linha de raciocínio, a autora acrescenta:

É preciso salientar [...] que ao falarmos em ‘estilo’ ou mesmo ‘vocabulário’ de dança, o que está absolutamente fora de questão [...] é a ideia de se ‘ensinar movimentos’, ensinar gestos: neste sentido, podemos dizer, um pouco à semelhança da máxima kantiana a respeito da filosofia, que não se ensina dança, mas somente se pode ensinar a dançar (JOHANSON, 2008, p. 104).

Ao levarmos em conta tais premissas, parece tornar-se uma incoerência o estudo e a utilização de técnicas nos processos de formação em dança contemporânea nos mesmos parâmetros utilizados na formação em dança clássica. São projetos artísticos com pressupostos bem distintos. De modo simplificado, seguindo essa lógica, poderíamos então dizer que, enquanto a técnica de dança clássica, entre outras formas de dança que comportam vocabulários predeterminados de movimentos (campos de problema dados *a priori*), ensina a executar (reproduzir) gestos já previamente definidos, contidos em seus respectivos repertórios, os métodos usados na dança contemporânea, diferentemente das técnicas, privilegiam o trabalho sobre princípios e estratégias para a criação (produção) de gestos. Duas propostas que aparentemente apontam para direções opostas. Sob essa perspectiva, o aprendizado de técnicas – que apontam soluções preconcebidas para um campo de problemas já dado *a priori* –, tanto na

formação como na criação em dança contemporânea, poderia, em última instância, ser considerado incongruente. Tal constatação leva, entre outras coisas, à especulação sobre a pertinência do estudo de técnicas – sejam elas quais forem – nas formações em dança contemporânea, sobretudo quando essas formações não têm por finalidade preparar seus alunos nem para a performance de repertórios predeterminados nem para a reprodução de vocabulários já existentes, mas sim para a singularização dos corpos e a produção de gestos sem modelo.

2.3. Formação em dança e memória motora

No texto “Uma fábrica de anticorpos?” (2003), as pesquisadoras francesas Isabelle Launay e Isabelle Ginot afirmam que “a escola de dança é [...] o local de transmissão de todas as representações da profissão de dançarino, como também o lugar onde se define, implícita ou explicitamente, uma certa ideia da dança e da corporeidade que a produz” (LAUNAY; GINOT, 2003a). As autoras, nesse mesmo texto, mencionam dez propostas elaboradas por um grupo de artistas e pesquisadores franceses, autointitulado *Signataires du 20 Août* (Signatários do 20 de Agosto), que se propuseram a refletir e discutir, entre outras pautas, questões relacionadas à formação dos artistas da dança. Uma dessas propostas afirma que “a escola é experiência da alteridade, ela confronta o aprendiz-artista com um gesto diferente do seu. Nisso ela ajuda na construção de coordenações plásticas ainda mais ativas por terem sido postas à prova das mais diversas ações” (LAUNAY; GINOT, 2003a).

As discussões acerca da estruturação de propostas de formação em dança contemporânea estão na ordem do dia. As reflexões de Launay e Ginot, bem como as formulações dos *Signataires du 20 Août*, ajudam-nos a identificar elementos importantes a serem trabalhados e desenvolvidos nessas formações. Entre esses elementos, gostaria de deter-me em um aspecto que me parece central na formação do bailarino e bastante oportuno para pensarmos o estudo de técnicas em processos formativos: a construção de sua corporeidade dançante.

Considerando a corporeidade³, em consonância com Michel Bernard (1990), como

³Para o pesquisador Michel Bernard (1990, p. 68, tradução nossa), a **corporeidade** é “uma rede plástica instável, ao mesmo tempo sensorial, motora, pulsional, imaginária e simbólica que resulta de uma interferência de uma dupla história: de uma parte, aquela coletiva da cultura à qual pertencemos e que forjamos nos primeiros hábitos de nutrição, de higiene, do andar, de contatos etc., e aquela, essencialmente individual e contingente, de nossa história libidinal que modelou a singularidade de nossos fantasmas e nossos desejos”.

uma ligação afetiva em encontro constante com seu meio e o corpo do bailarino como instância porosa, aberta às trocas (PRIMO, 2010), em processo contínuo de (re)estruturação, intuímos que as experiências corporais vividas pelo artista da dança em seu processo de formação, e todas as dimensões simbólicas que elas comportam em si, serão de extrema importância para a configuração de sua corporeidade. Dessa maneira, tal processo representaria para o bailarino um momento de apropriação de informações múltiplas, de contínua composição e recomposição de sua organização corporal na relação com o meio.

Entre outras estratégias, o estudo de distintas técnicas de dança figura entre as principais referências para o treinamento corporal de dançarinos na atualidade. Ao longo dos anos de formação, estas tornam-se importantes elementos informantes da corporeidade dançante dos bailarinos. Ao associar o estudo de técnicas de dança à formação da corporeidade dançante do bailarino, parece-me interessante trazer à discussão elementos relativos à cognição motora e à memória corporal.

Quando relacionamos memória e movimento, é importante estarmos atentos às pesquisas desenvolvidas no campo da neurociência, mais especificamente àquilo que diz respeito aos processos de cognição motora. Os neurocientistas distinguem diferentes tipos de memória, que vão da memória imediata à memória de longo prazo, passando pela memória de curto prazo e pela memória de trabalho (BLÄSING, 2012). Nessa pesquisa, o interesse recai, sobretudo, sobre a memória de longo prazo. Esta pode ser diferenciada em dois tipos básicos, com funções distintas: memória declarativa e memória não declarativa. Enquanto a memória declarativa, distinguida em memória semântica e memória episódica, armazena informações relativas ao “conhecimento verbalmente expressável sobre o mundo”, que pode ser “modulado pelo pensamento e explicado ou expresso em proposições” (BLÄSING, 2012, p. 82, tradução nossa), a memória não declarativa (ou de procedimentos) armazena conteúdos não imediatamente disponíveis para a expressão verbal, ainda que utilizados todos os dias. Movimentos automatizados do nosso cotidiano, tais como andar de bicicleta, nadar, usar ferramentas, entre outras atividades, estão armazenados na memória não declarativa.

“No aprendizado do movimento, as memórias declarativa e não declarativa agem em conjunção, construindo o repertório motor do indivíduo” (BLÄSING, 2012, p. 83, tradução nossa). Esse repertório motor estará armazenado numa espécie de “banco de memória do movimento” (SCHACK, 2012, p. 12), podendo ser acessado sempre que necessário numa dada

situação. A plasticidade contínua e dinâmica desse banco de repertório motor, ou seja, sua capacidade de se reconfigurar incessantemente, parece-me um aspecto bastante relevante para a constituição da corporeidade do bailarino e, portanto, um dado importante a ser considerado nos processos formativos em dança.

A aprendizagem motora, segundo Schmidt, “é um conjunto de processos associativos com com prática ou à experiência, que direcionam as mudanças relativamente permanentes nas capacidades para uma execução habilidosa” (SCHMIDT, 1993, apud Cadernos de referência de esporte nº5, 2013, p.21). Levando em conta que na aprendizagem motora as memórias declarativa e não declarativa agem conjuntamente, abro espaço para falar de dois aspectos presentes nesse processo, que considero relevantes para nossa discussão: o desenvolvimento motor e a importância dos discursos que acompanham o aprendizado do movimento.

Sabe-se que o desenvolvimento motor é um processo que acontece de maneira progressiva durante toda a vida do ser humano; inicia-se no momento de sua concepção e cessa com sua morte, sendo passível também de regressões. Para que este processo aconteça, “[] não basta levar em conta apenas os fatores biológicos; deve-se considerar também os processos de interação do indivíduo com o meio e com a(s) tarefa(s) e experiência(s) vivenciadas por ele.” (Cadernos de referência de esporte nº5, 2013, p.10). O conceito de desenvolvimento motor é definido por David Gallahue como a “mudança nas capacidades motoras de um indivíduo que são desencadeadas através da interação desse indivíduo com seu ambiente e com a tarefa praticada por ele” (GALLAHUE apud Cadernos de referência de esporte nº5, 2013, p.8).

Os estudiosos do assunto entendem que o desenvolvimento motor humano ocorre em fases previsíveis, com mudanças esperadas em determinadas faixas etárias. Gallahue e Ozmun (2005) sugeriram as seguintes fases e estágios de desenvolvimento: fase motora reflexa– inicia-se na vida intrauterina e vai até os 4 primeiros meses após o nascimento; fase dos movimentos rudimentares– vai do nascimento até os 2 primeiros anos de vida; fase dos movimentos fundamentais– dos 2 aos 7 anos de idade; fase dos movimentos especializados– dos 7 aos 14 anos de idade.

Por coincidir de forma bem aproximada com a faixa etária na qual os alunos em processo de formação em dança cênica realizam sua formação artística inicial, a exemplo do que acontece no curso de Formação Básica em Dança da Vila das Artes, interessa-nos, nesse estudo, precisamente a fase dos movimentos especializados. É nesse período que a “[...]”

criança/adolescente começa a refinar suas habilidades fundamentais e passa a combiná-las para a execução de inúmeras atividades, sejam cotidianas ou de lazer.” (Cadernos de referência de esporte nº5, 2013, p.11)

Gallahue e Ozmun (2005) apontam que o domínio dos movimentos especializados dá-se em três estágios – estágio transitório, estágio de aplicação e estágio de utilização permanente – e começa a ocorrer a partir do 7 anos de idade. No *estágio transitório*, dos 7 aos 8 anos, a criança começa a desenvolver a capacidade de combinar movimentos fundamentais, como correr e saltar, correr e lançar bola; no *estágio de aplicação*, dos 11 aos 13 anos, os movimentos são realizados com mais qualidade e desenvolve-se a capacidade de executar atividades mais complexas; finalmente, no *estágio de utilização permanente*, que se dá a partir dos 14 anos e continua por toda a vida adulta, atinge-se o ponto de maior desenvolvimento e o que foi adquirido até esse momento será utilizado ao longo de toda a vida da pessoa. (Cadernos de referência de esporte nº5, 2013, p.13)

Face às noções acima expostas relativas ao desenvolvimento motor e suas respectivas fases, pode-se intuir a importância do trabalho com as técnicas de dança na faixa etária dos 7 aos 14 anos, período em que se consolidam a aquisição e consolidação dos movimentos especializados. Não é por outra razão que determinados tipos de treinamento, que visam ao desenvolvimento de coordenações extremamente refinadas, além de uma aptidão física específica, como o de ginastas, bailarinos clássicos ou mesmo de músicos eruditos, começa por volta dos 7 anos de idade. Dito isso, acredito ser relevante falar da importância dos discursos que acompanham a constituição desses processos.

Em seu belo texto *Les discours tissent avec les gestes les trames de la mémoire* (Os discursos tecem com o gesto as tramas da memória), a pesquisadora francesa Joëlle Vellet chama a atenção para o papel dos discursos presentes nos processos de constituição da memória motora. Nesse texto, a autora trata mais especificamente dos processos de criação e de como o apelo à memória motora dos bailarinos implica também na convocação dos discursos e falas que atravessaram a incorporação dos gestos na memória motora de cada bailarino. Vellet lembra que o “[...] discurso verbal entra na construção da memória da dança, participando dessa viagem incessante entre o fazer, o sentir e o perceber”. (VELLET, 2014, p.3. Tradução nossa). Mais do que isso, na verdade, a autora afirma que a memória constitui-se de uma sobreposição de elementos: “A memória se constrói, nós a convocamos, ela permite, ela impede...[...]. Tanto as

dimensões afetivas, como as sensoriais, cognitivas, imaginárias etc. ladeiam-se, misturam-se para fazer o gesto acontecer e (re)aparecer.” (VELLET, p.2, 2014. Tradução nossa).

Ainda que, no texto em questão, Vellet tenha como pano de fundo para sua discussão os processos de criação, sua abordagem acerca da constituição da memória a partir da confluência de discursos e gestos estende-se também aos processos de formação. Aliás, sua descrição acerca daquilo que informa a memória se aproxima bastante daquilo que entendo informar a corporeidade (dançante) do bailarino:

A memória mobilizada é também aquela dos gestos inscritos pelo cotidiano, pelos hábitos, pelas experiências atravessadas, as aprendizagens vividas por cada pessoa, uma história singular, tanto de uma relação à profundidade da construção do corpo em movimento como também da pessoa, perceptível nas dimensões sensorial, motora, sensível, afetiva. (VELLET, 2014, p. 9. Tradução nossa)

A autora aponta ainda como essa memória, configurada também por práticas de dança e discursos, pode ser fonte de abertura ou obstáculo para a criação do movimento:

É fascinante ver como toda prática de dança constrói maneiras de fazer e ser (corporal, sensível...), assim como um léxico verbal ou um universo semântico que se inscrevem tanto em uma memória do momento como também da repetição. Esta memória armazenada, em estratos mais ou menos escondidos, pode ressurgir a qualquer momento no trabalho artístico, pelo desejo ou pela necessidade, mas também à revelia do intérprete. Ela pode abrir então um campo de possíveis e de transformações, como ela pode tornar-se um obstáculo ao movimento. A atividade profissional do bailarino coloca-a continuamente à prova na experiência de dança. (VELLET, 2014, p. 9-10. Tradução nossa)

O estudo de várias técnicas de dança pode representar para o aluno a oportunidade de dominar várias formas de organização do corpo no movimento dançado. Trata-se não só de uma possibilidade para construir/expandir seu banco de memória de movimento, mas, também, para reconfigurar sua corporeidade a partir das novas informações – motoras, discursivas, afetivas etc – que vão sendo incorporadas. O que me parece mais relevante nisso é o fato dessa memória poder vir a ser convocada – em processos de criação, por exemplo –, para viabilizar situações novas, como a produção de gestos dançados que não estavam dados a priori, mas que, a partir de determinados estímulos, podem emergir como formas de agenciamento de informações armazenadas em nossa memória corporal. Nesse caso, as técnicas de dança poderiam representar uma contribuição relevante em termos de aporte de informações motoras. Por outro lado, como aponta Joëlle Vellet, a memória motora pode, incluindo aí as técnicas estudadas e aprendidas pelo bailarino, constituir tanto uma fonte como também um empecilho ao surgimento do gesto novo.

O coreógrafo norte-americano William Forsythe, como vemos no trecho abaixo, parece

acreditar que o domínio de várias técnicas pode ser um caminho para a liberdade criativa:

Durante a primeira Bienal de Dança Educação - Tanzplan Alemanha, em 2008, William Forsythe encorajou estudantes de dança a aprenderem tantas técnicas de dança e linguagens corporais quanto possível, independente de preferências pessoais, de maneira a expandir sua capacidade de tomar decisões. Em outras palavras, ele motivou-os a libertarem-se através da aquisição de habilidades – libertarem-se no sentido de que eles poderiam decidir-se a favor ou contra as coisas, libertarem-se para tomar coisas novas, libertarem-se para realizar algo. (DIEHL e LAMPERT, 2010, p.15. Tradução nossa)

O domínio de várias técnicas, entretanto, não garante por si só a invenção de um movimento novo. É fundamental que, nos processos de criação, se estabeleçam estratégias para que as ferramentas técnicas já dominadas possam ser utilizadas para a formulação de novas questões e a resolução de novos problemas. Dessa maneira, será a conjunção do domínio das ferramentas com a capacidade de agenciamentos singulares que permitirá ao criador-intérprete a abertura de novos possíveis no que tange ao movimento dançado.

Por fim, em consonância com Vellet, levando em conta o papel relevante dos discursos que acompanham as práticas de dança, incluindo aí o aprendizado das técnicas, parece ser de suma importância considerar os discursos que a escola formula em torno dessas práticas; tanto as falas institucionais acerca das técnicas e do estudo destas, como as falas elaboradas e veiculadas pelos professores em sala de aula, terão um papel fundamental na forma como os alunos irão abordar e incorporar o trabalho com as técnicas. Essas falas tornar-se-ão, assim, elementos constituintes da memória afetiva, cognitiva, sensorial etc. que os alunos formarão em torno das técnicas estudadas durante sua formação; muito provavelmente, terão um papel também na maneira como os alunos serão capazes – ou não – de fazer seus agenciamentos singulares a partir das ferramentas técnicas que dominam.

2.4. Aquisições técnicas, percurso formativo e inserção profissional

Um aspecto que pensei ser relevante considerar e abordar nessa pesquisa diz respeito ao estudo de técnicas como caminho para a aquisição de habilidades e competências importantes para formações posteriores e para a inserção profissional do egresso da formação inicial em dança, em nosso caso, a Formação Básica em Dança da Vila das Artes. Dessa maneira, achei pertinente discutir em que medida o estudo das técnicas de dança presentes no currículo da

Formação Básica em Dança dialoga com as técnicas estudadas em instâncias mais avançadas de formação, como, por exemplo, o Curso Técnico em Dança do Porto Iracema das Artes, uma formação de caráter público, profissionalizante e de nível médio; seria possível, inclusive, estender essa mesma reflexão em relação às graduações em dança da Universidade Federal do Ceará. Nesse sentido, interessa debater o quanto a formação em questão estaria preparando para as formações posteriores supracitadas. Ademais, não fosse a necessidade de delimitar o escopo de abrangência dessa pesquisa, acredito que seria não só interessante, mas fundamental abordar também o tipo de relação que se estabelece entre preparo técnico e capacidade de inserção profissional no campo da dança. Nesse viés, poderíamos debater que tipo de influência o campo de trabalho da dança cênica exerce sobre a escolha das modalidades de técnicas de dança estudadas na Formação Básica em Dança. Entretanto, como mencionado anteriormente, dada a necessidade de limitar a abrangência desse trabalho, irei dedicar-me, sobretudo, a estabelecer relações entre as formações públicas existentes, notadamente, como veremos adiante, entre a Formação Básica em Dança e o Curso Técnico em Dança.

Para desenvolver este tópico, inicio utilizando-me, de forma pouco ortodoxa, de uma noção desenvolvida por Pierre Bourdieu. Ao estudar a visão deste autor sobre a educação formal, chamou-me especialmente a atenção o conceito de capital cultural, criado por Bourdieu na década de 1960, quando ele analisou os mecanismos responsáveis pelas desigualdades de aproveitamento e rendimento de alunos provenientes de distintos grupos sociais (CUNHA, 2007). No entanto, antes de nos debruçarmos sobre tal conceito, para melhor compreender o pensamento de Bourdieu com relação aos processos relativos ao conhecimento e ao saber, é interessante remetermo-nos inicialmente a outra noção utilizada pelo autor, a de “arbitrário cultural”, segundo a qual os “[...] valores e significados que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamento seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal [...]” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2007, p.36) Esses valores e comportamento, entretanto, seriam percebidos, absorvidos e consagrados pelos indivíduos como os únicos legítimos, ocorrendo aí uma “naturalização” dos mesmos. Com a cultura escolar aconteceria o mesmo: “[...] apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, a única socialmente válida”. (Ibidem, p.36)

Para Bourdieu, a legitimação de um arbitrário cultural deve ser considerada a partir

das relações de disputa entre os vários arbitrários culturais presentes numa sociedade, bem como das relações de força entre os grupos que os legitimam. Segundo o autor, de modo geral, os arbitrários culturais que se legitimam são aqueles provenientes das classes dominantes, uma dinâmica que seria reproduzida também no contexto da cultura escolar. Retomando agora o conceito de capital cultural, este toma forma, segundo Bourdieu, na qualidade e quantidade de conhecimento que o aluno já traz de casa para a escola, além de “heranças” como a postura corporal, o domínio da linguagem, a capacidade de se expressar em público etc. O autor acreditava que o fato da cultura da elite ser muito próxima da cultura escolar permitia aos estudantes de origem social mais favorecida um melhor rendimento escolar, porque eles eram aqueles que sabiam jogar as “regras do jogo” (CUNHA, 2007). Ao finalizar a obra *Les héritiers*, em 1964, Bourdieu e seu parceiro Passeron propuseram o que eles denominaram a “pedagogia racional”, ou seja, “uma maneira de neutralizar metodicamente, desde a escola maternal à universidade a ação dos fatores de desigualdade cultural” (CUNHA, 2007, p.516).

A noção de capital cultural traz implícita a percepção de que existe um tipo de cultura – a das classes dominantes – que é mais valorizado do que outros. A proposta de Bourdieu e Passeron parece indicar não uma superação desses códigos culturais, mas sim uma nova situação pedagógica na qual estes códigos, graças a uma pedagogia específica, passem a ser de domínio de todos os alunos e não representem mais um fator de vantagem apenas para um grupo privilegiado de estudantes. Embora as intenções fossem as melhores – que os alunos pudessem concorrer em pé de igualdade às melhores oportunidades educativas –, não é difícil perceber que essa proposta, em última instância, enseja uma perspectiva padronizante no perfil cultural dos alunos, pois, em vez de propor alternativas aos arbitrários culturais dominantes vigentes, indica que o domínio destes deve estar ao alcance de todos.

Bourdieu, ao enfatizar que o saber escolar está diretamente ligado à cultura das classes dominantes, abre espaço para uma análise crítica do currículo. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2007) Na perspectiva do autor, as disciplinas, os conteúdos curriculares, o espaço e o grau de importância atribuído aos mesmos, tudo isso não poderia ser pensado sem estar atrelado a um vasto e complexo sistema de diferenciação social no qual prevalecem os interesses das elites culturais. Esse viés pode, por exemplo, ser interessante para pensarmos criticamente a escolha das técnicas estudadas numa formação em dança.

Apesar da relevância das análises de Bourdieu com relação aos processos

educacionais escolares, o autor foi recorrentemente criticado pelo fato de ter, sobretudo em suas obras iniciais, reduzido a percepção da escola e do conhecimento escolar a instrumentos a serviço da perpetuação e legitimação dos interesses das classes dominantes (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2007). O pesquisador Georges Snyders, por exemplo, em sua crítica a Bourdieu e Passeron, indica que os autores “[...] reduzem indevidamente a cultura dominante e, portanto, de forma indireta, a cultura escolar à sua função de 'barreira social', de instrumento de distinção em relação ao que é popular.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2007, p.45) Segundo o referido autor, essa visão distintiva entre o que é popular e o que pertence à cultura dominante poderia ser aplicada a parte dos conteúdos curriculares, mas não ao currículo como um todo. Dessa maneira, para Snyders, uma boa “parte dos conhecimentos veiculados pela escola seria intrinsecamente válida e digna de ser transmitida”. (Ibidem, p.45)

Feita a contextualização acima e tomando como referência as análises de Bourdieu acerca da educação escolar, proponho tentar fazer uma analogia em relação à nossa área. Mais especificamente, gostaria de utilizar o conceito de capital cultural para pensar o estudo de técnicas na formação inicial em dança (em nosso caso, exemplificada pelo curso de Formação Básica em Dança da Vila das Artes). Com esse intuito, gostaria de, a título de exercício reflexivo, num movimento de livre apropriação e de aproximação com a dança, incluir uma dimensão corporal dentro da categoria analítica capital cultural. Poderíamos talvez, no contexto desse trabalho, chamá-la de “capital corporal”. Avançando nessa direção, podemos talvez intuir que, partindo de nossa perspectiva – a da formação em dança –, interessaria investir na dimensão dançante desse capital corporal, dimensão esta informada pela dança e materializada na corporeidade dançante do aluno.

Mas, em meio a tantas possibilidades, que capital corporal seria desejável e como desenvolvê-lo numa formação em dança que se pretende ampla, aberta e multi-referenciada? Uma formação em dança informada pela dança contemporânea? Sabemos que cada caso é um caso e as propostas formativas apresentam distintos formatos, status e níveis. Entretanto, independentemente dessas especificidades, inexoravelmente, chegamos aí a questões que dizem respeito aos currículos dessas formações em dança.

Ancorados nas análises de Bourdieu, identificamos que existem disciplinas – e conteúdos – no contexto escolar que são priorizadas em detrimento de outras e que, segundo o autor, suas respectivas importâncias estariam diretamente atreladas aos arbitrários culturais

legitimados pelas culturas dominantes, numa perspectiva distintiva das culturas populares. Por outro lado, vimos que, segundo críticas recorrentes feitas às análises de Bourdieu, tal afirmação seria apenas parcialmente verdade, visto que uma parcela do conhecimento veiculado na escola teria um valor intrínseco, merecendo, portanto, ser transmitida. Recordamos por fim que, mais que uma subversão dos conteúdos legitimados pela cultura escolar, o que Bourdieu e Passeron propõem com sua pedagogia racional é a superação dos fatores que geram a desigualdade cultural e influem de forma desfavorável no rendimento escolar.

Aqui se faz necessário retornar à questão do capital cultural/capital corporal. A formação da qual presentemente tratamos propõe-se a iniciar o aluno na aprendizagem em dança pressupondo que ele ali chega numa idade tenra, sem uma formação específica anterior, ou seja, sem um capital corporal previamente desenvolvido que seja informado de maneira significativa pela dança, nesse caso, a dança cênica⁴. Poderíamos supor que esse referido capital, diferentemente do capital cultural tal como pensado por Bourdieu, não é adquirido naturalmente em sua convivência familiar/social. Dessa forma, poderíamos talvez conceber o capital corporal desenvolvido ao longo da formação inicial em dança como um legado técnico-artístico construído pelos próprios alunos no decorrer do curso, legado esse que eles levariam para seus percursos formativos, profissionalizantes e artísticos em dança. Se aceitarmos essa suposição, poderíamos passar a uma outra indagação: que tipo de legado poderia ser considerado, em nosso contexto sócio-histórico-educativo e cultural, um **capital corporal informado pela dança** relevante, capaz de proporcionar a seus detentores melhores perspectivas formativas, profissionais e artísticas na área de dança? Responder a essa pergunta não é simples, sobretudo considerando-se que o campo da dança – assim como das artes em geral –, no que tange às propostas formativas e artísticas, possibilidades de trabalho, modos de produzir etc. é extremamente heterogêneo em sua cartografia. Não existe uma fórmula única capaz de dar conta da diversidade dos nichos, das práticas, das formas de produção, dos saberes e fazeres que atravessam e constituem esse campo.

⁴Lembro aqui que estamos falando de uma formação em dança cênica. Embora em determinados contextos sociais algumas formas de dança – a exemplo das danças tradicionais, das danças populares e das danças urbanas – sejam presentes desde a mais tenra infância, seja no âmbito comunitário ou mesmo familiar das pessoas, aportando, portanto, informações corporais atreladas à organização do corpo para formas específicas de dança, essa presença parece tornar-se cada vez menos evidente nas sociedades contemporâneas. Nossa experiência aponta que na faixa etária em que se inicia a formação básica em dança, as informações corporais acima mencionadas são muito pouco presentes, mesmo em se tratando de formas de dança bastante difundidas pelos grandes veículos de comunicação. Ademais, quando se trata de dança cênica, a inserção nesses contextos dificilmente acontece.

Quando pensamos na arte como o lugar por excelência da invenção, **comoum fazer em devir**, tanto mais difícil torna-se conceber uma formação – e, por conseguinte, as técnicas que devem ser estudadas nessa formação – cuja finalidade é preparar o aluno para algo que não se sabe, que não é, que apenas devém.

Se de um lado temos o impasse mencionado nas linhas anteriores, de outro, não podemos esquecer os fatores históricos e culturais que atravessam qualquer fazer humano, inclusive o artístico. O que quer que façamos em arte – assim como nos mais diversos âmbitos do conhecimento humano –, estamos sempre a “conversar” com algo que já foi dito, escrito, cantado, tocado, pintado, esculpido, filmado, dançado etc. Não partimos nunca de lugar nenhum para ir a um lugar qualquer. As formações artísticas, tradicionalmente, em distintos níveis, intensidades e amplitudes, levam isso em conta e pautam-se, em suas propostas pedagógicas, por essas “conversas”.

Para continuar nossa reflexão, parece-me importante falar agora de uma mudança de paradigma, vivenciada a partir do ano 2000, no que diz respeito à percepção do currículo na educação profissionalizante. Apesar de referir-se à educação de nível médio, indiretamente ela vai reverberar na formação da qual aqui tratamos.

Se até o final do século XX o currículo era um fim em si e o foco centrava-se em seus conteúdos, esse novo paradigma aponta o currículo como um **meio**, voltando sua atenção para as competências a serem desenvolvidas no processo formativo. Tal mudança vem fortemente pautada pelas novas demandas do mundo do trabalho, evidenciando o foco na trabalhabilidade – ou laborabilidade –, uma noção que remete à capacidade de produção e competição no mercado laboral. Como afirma o documento **Educação Profissional** – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, publicado pelo Ministério da Educação em 2000, os currículos “[...] não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro.” (Brasil, Ministério da Educação, 2000, p.10)

Como dito anteriormente, ainda que os dados acima girem em torno de questões da educação profissionalizante, entendemos ser interessante tentar fazer um exercício analógico em relação à formação básica que estamos a discutir, pois não se pode pensar o ensino inicial de dança sem considerar aquilo que, potencialmente, poderá vir depois em termos de formação.

O documento supracitado, do Ministério da Educação, evidencia que em um dado momento, o foco antes centrado naquilo que deveria ser ensinado passa a direcionar-se para o que o aluno deveria aprender. Nesse caso, parece haver um movimento de um extremo a outro em que o objetivo desloca-se dos conteúdos para as competências a serem construídas pelo aluno. Essas competências, em última instância, dizem respeito à aptidão do aluno para mobilizar saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos “[...] como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.” (Brasil, Ministério da Educação, 2000, p.10)

Levantamos essa discussão para apontar que também uma proposta de formação artística – que direta ou indiretamente tenha uma perspectiva profissionalizante –, por mais aberto que seja o perfil dos seus egressos, de uma forma ou de outra, não pode furtar-se a dialogar com questões relacionadas ao contexto sócio-econômico no qual se insere. Se de um lado uma formação em arte não deve ter como objetivo preponderante preparar seu aluno para um mercado de trabalho específico, tampouco deve ignorar que a capacidade de inserção profissional é um dado a ser levado em conta pela formação. Uma vez considerada e assumida essa necessidade, o foco da discussão pode voltar-se para a natureza e qualidade dessa capacidade de inserção, visualizando-a, para além de uma simples adequação ao mercado de trabalho, como uma capacidade de inserção crítica e competente, apta, inclusive, a criar suas próprias condições de possibilidade.

No próximo capítulo, ao falarmos sobre a Formação Básica em Dança, retornaremos sobre algumas das questões enunciadas nesse tópico. Para finalizá-lo, creio ser importante afirmar que, independente da noção acerca do que, de fato, pode vir a ser percebido como um capital corporal relevante a ser desenvolvido e adquirido pelo aluno no decorrer de sua formação inicial em dança, o estudo das técnicas certamente terá um papel fundamental nesse processo.

3 A FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA

Nesse capítulo, gostaria de discorrer sobre a experiência da Formação Básica em Dança da Vila das Artes com o intuito de aproximar nossa discussão de um exemplo concreto de formação inicial em dança na qual o estudo das técnicas tenha uma função axial no currículo, exercendo, portanto, um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, princípio contextualizando essa formação.

A Vila das Artes é um equipamento da Prefeitura Municipal de Fortaleza, vinculado à Secretaria de Cultura de Fortaleza. Caracteriza-se como um lugar de formação, produção, difusão e reflexão em torno das diversas linguagens artísticas. Até o final de 2016, a instituição abrigava a Escola Pública de Dança, a Escola Pública de Audiovisual, o Núcleo de Produção Digital e o Núcleo de Mídias Interativas. Recentemente, em fevereiro de 2017, foram agregadas às escolas já existentes as Escolas de Circo e de Teatro.

O Projeto Político Pedagógico da Vila das Artes, publicado em dezembro de 2016, traz a seguinte descrição da escola de dança:

A Escola Pública de Dança se constitui como um dos eixos estruturantes da Vila das Artes. Atuando através de programas diversos, concebidos como vias de formação e aperfeiçoamento na área de dança, a Escola promove múltiplas linhas de ação, destinadas a atingir perfis distintos de público. Seus projetos apresentam assim um conjunto de estratégias pedagógicas que se propõem a trabalhar e problematizar um vasto leque de conteúdos importantes para a dança cênica na contemporaneidade. Apoiando-se em experiências formativas já realizadas e considerando os vários desdobramentos da dança na atualidade, os cursos ofertados se propõem a compartilhar informações que possam ajudar os alunos a desenvolver ferramentas para uma atuação qualificada e inventiva no campo da dança. Através de espaços de aprendizagem, de debate, pesquisa e experimentação, a escola estimula a descoberta de distintas dimensões da dança, favorecendo o desenvolvimento técnico e artístico, a criação, o diálogo com outras linguagens artísticas e áreas de conhecimento, o olhar analítico, a reflexão crítica, o pensamento autônomo e a construção de conhecimento em torno dessa linguagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - VILA DAS ARTES, 2016, p. 28)

As atividades da escola são gratuitas e direcionam-se para estudantes, pesquisadores e profissionais já atuantes na área e em áreas afins, bem como para crianças e adolescentes.

O Curso de Formação Básica em Dança foi efetivamente implementado em outubro de 2011, realizando até dezembro atividades introdutórias ao ano letivo de 2012. Trata-se de um programa formativo que tem centralidade em meio às ações da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. No Projeto Político Pedagógico da Vila das Artes, o curso de Formação Básica em Dança é apresentado da seguinte maneira:

A Formação Básica em Dança instituiu um espaço público em Fortaleza que possibilita o acesso democrático a um processo inicial de inserção e qualificação no universo da dança cênica, desenvolvendo junto aos alunos ferramentas importantes para uma eventual formação posterior em cursos profissionalizantes na área. A iniciativa preenche uma lacuna formativa na cidade, subvertendo uma lógica perversa que até pouco tempo atrás reservava esse tipo de formação a academias privadas, restringindo seu acesso a uma camada privilegiada da população apta a financiá-la com recursos próprios.

Entende-se aqui a formação básica em dança como um processo formativo que compreende conteúdos técnicos, artísticos e teóricos relativos à interpretação e criação em dança cênica, iniciando-se a partir dos oito anos de idade e distribuindo-se por um período de seis anos, dividido em dois ciclos – básico e intermediário – com três anos de duração cada. Nesse período, espera-se que o aluno desenvolva diversas competências importantes para, caso assim deseje, o prosseguimento de seus estudos rumo a uma profissionalização na área. O itinerário formativo profissionalizante poderá assim, futuramente, vir a ser complementado em outros níveis, como o curso técnico em dança (nível médio) e, posteriormente, com o bacharelado ou licenciatura em dança (nível superior).

Tendo como horizonte de referência a formação do artista da dança, o ensino proposto neste curso, na abordagem de seus conteúdos, deve dialogar com questões que surgem em meio à complexidade do campo artístico na contemporaneidade [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - VILA DAS ARTES, 2016, p. 30)

Na descrição acima, alguns aspectos da formação parecem-me importantes de ser destacados, a saber: a proposta do curso de instrumentalizar os alunos com ferramentas que contribuam para viabilizar a realização de formações posteriores de cunho profissionalizante; o fato do currículo abranger, entre outros elementos, conteúdos de ordem técnica; a faixa etária abarcada pelo curso, supondo-se que o aluno comece a formação aos 8 anos; a menção ao desenvolvimento de competências e a um itinerário formativo profissionalizante; apresentar-se como uma formação voltada, em seu horizonte de referência, para o artista da dança. Tais características, que grosso modo resumem as propostas e perspectivas do curso, agrupam uma série de elementos abordados nas discussões prévias realizadas no presente trabalho. Nas linhas que seguem, gostaria de retomar e comentar alguns desses elementos.

Enquanto coordenador da área de dança do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, no período de 2003 a 2007, e coordenador da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, estive à frente da concepção da primeira versão do currículo do Curso Técnico em Dança, assim como do atual currículo da Formação Básica em Dança da Vila das Artes. O desenho da proposta pedagógica da Formação Básica em Dança, desde o princípio, levou em conta que esse curso deveria cumprir um papel importante no itinerário formativo em dança na cidade de Fortaleza; aliás, uma das razões que motivaram sua criação foi justamente o fato de já existir o Curso Técnico em Dança desde 2005 e não haver nenhuma instância pública de formação que pudesse

proporcionar um processo de aprendizagem inicial que preparasse para o ingresso nesse curso profissionalizante.

3.1 Breve análise comparativa dos currículos do curso de Formação Básica em Dança da Vila das Artes e do curso Técnico em Dança do Porto Iracema das Artes

Se observarmos o currículo de ambos os cursos – resguardadas, naturalmente, as diferenças de níveis, tendo em conta que um curso é de iniciação e o outro profissionalizante, de nível médio – perceberemos que existem afinidades entre eles. Com o intuito de identificar tais afinidades, abaixo reproduzimos os quadros esquemáticos das disciplinas de cada curso tal como constam em seus respectivos projetos pedagógicos e, na sequência, prosseguimos com uma breve análise comparativa do dois currículos.

3.1.1 Estrutura curricular da Formação Básica em Dança

O curso de Formação Básica em Dança tem duração de 6 (seis) anos e divide-se em dois ciclos – ciclo básico e ciclo intermediário –, cada qual com duração de 3 (três) anos. Assim temos os níveis básico I, II e III e intermediário I, II e III. Abaixo vemos um quadro esquemático do currículo do curso:

CICLO BÁSICO

Nível	Disciplina	Aulas Semanais	Duração/Horas
Básico I	Dança Clássica	2	1h15min
	Dança Contemporânea	1	50min
			Total semana: 3h20min
Básico II	Dança Clássica	3	1h15min
	Dança Contemporânea	2	50min
			Total semana: 5h45min

Básico III	Dança Clássica	3	1h15min
	Dança Contemporânea	2	1h15min
	Ateliê de Repertórios	1	50min
			Total semana: 7h05min

CICLO INTERMEDIÁRIO

Nível	Disciplina	Aulas Semanais	Duração/Horas
Intermediário I	Dança Clássica	3	1h40min
	Dança Contemporânea	2	1h15min
	Danças tradicionais e populares	1	1h15min
	Ateliê de Repertórios	2	50min
	Elementos da Música	1	50 min
			Total semana: 11h15min
Intermediário II	Dança Clássica	3	1h40min
	Dança Contemporânea	2	1h15min
	Danças tradicionais e populares	1	1h15min
	Ateliê de Experimentação e Composição	1	1h15min
	Repertórios coreográficos	2	1h15min
	História da Dança	1	50min
	Elementos da Música	1	50 min
			Total semana: 12h30min
	Dança Clássica	3	1h40min

Intermediário III	Dança Contemporânea	2	1h40min
	Danças tradicionais e populares	1	1h15min
	Ateliê de Experimentação e Composição	1	1h15min
	Repertórios coreográficos	2	1h15min
	História da Dança	1	50min
	Introdução à Análise do Movimento	1	50min
			Total semana: 15h

(Fonte: Projeto Pedagógico da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, 2011, p.18-19)

Segundo o projeto pedagógico do curso, as

[...] noções de ciclo e nível não são estritamente ligadas à idade dos alunos, mas sim às etapas de apreensão de conteúdos e desenvolvimento de competências. Apesar disso, são estipuladas faixas etárias mínimas para a inserção dos alunos nesses ciclos.

No primeiro ciclo o aluno dará início ao trabalho direcionado de estruturação e expressão corporal associado aos elementos constituintes do movimento dançado, começando a incorporar e dominar elementos técnicos de base bem como a explorar seus potenciais criativos, adentrando o universo da dança cênica também através do contato com o patrimônio coreográfico. Serão dados os primeiros passos rumo à constituição de uma corporeidade dançante.

O segundo ciclo proporcionará o aprofundamento e a diversificação das aquisições técnicas, uma maior compreensão e consciência dos elementos que estruturam e dão forma ao movimento dançado, a ampliação da percepção da dança como linguagem, o desenvolvimento de uma corporeidade dançante própria, o estímulo à autonomia criativa e artística. (Projeto Pedagógico da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, 2011, p. 9)

3.1.2 Estrutura curricular do Curso Técnico em Dança

Com o intuito de seguir com nossa análise, parece-me importante assinalar que a primeira versão do currículo do Curso Técnico em Dança – à época denominado Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança – foi concebida no ano de 2005. Essa versão passou por ajustes, sendo a versão atual revista e modificada em 2015. A versão que aqui apresento é a de 2010, vigente durante o processo de concepção do currículo da Formação Básica em Dança. Gostaria de indicar que as duas versões – de 2010 e 2013 – em muito se assemelham, sendo que a última introduz algumas disciplinas novas e subtrai outras que constavam no

currículo, sobretudo, por imposição das diretrizes curriculares do SENAC-CE. Com o intuito de permitir a comparação entre as duas versões curriculares, em anexo pode-se encontrar a atual versão, de 2015, do quadro esquemático de componentes curriculares do Curso Técnico em Dança, já sob a gestão do Porto Iracema.

A estrutura curricular do Curso Técnico em Dança apresentava o seguinte formato:

MÓDULO I – INTEGRADOR

BLOCOS TEMÁTICOS	UNIDADES TEMÁTICAS	CH
Fundamentos da Arte	▪ Introdução à História da Arte;	20
	▪ Arte e Cultura;	12
	▪ Introdução à Estética	20
	Sub-total	52
Saúde e Meio Ambiente	▪ Saúde do Corpo e da Mente;	12
	▪ Higiene e Segurança no Ambiente de Trabalho;	08
	▪ Educação Ambiental.	08
	Sub-total	28
Ética e Trabalho	▪ A Dimensão Ética no Trabalho e nas Relações Sociais;	12
	▪ Comunicação e Relações Interpessoais;	12
	▪ Negociação para o Trabalho em Equipe.	12
	Sub-total	36
Gestão em Arte e Cultura	▪ Noções de Gestão e Empreendedorismo Cultural	08
	▪ Noções de Marketing Cultural	08
	▪ Elaboração de Projetos de Captação de Recursos	08
	▪ Leis e Fundos de Incentivo à Cultura	06
	Sub-total	30
<i>Carga horária total do módulo</i>		146

MÓDULO II – ESPECÍFICO

BLOCOS TEMÁTICOS	DISCIPLINAS	CH
Fundamentos Teóricos da Dança I	▪ História da Dança I	30
	▪ Estética	30
	▪ Cinesiologia Aplicada à Dança I	30
	▪ Elementos da Música I	30
	▪ Introdução à Análise do Movimento I	30
	Sub-total	150
Técnicas e Práticas Corporais I	▪ Técnica Clássica I	90
	▪ Dança contemporânea I	60
	▪ Danças tradicionais I	30
	▪ Condicionamento Físico	30
	Sub-total	210
Laboratórios de Criação I	▪ Improvisação e Composição I	30
	Sub-total	30
Técnicas e Práticas Corporais II	▪ Técnica Clássica II	90
	▪ Dança Contemporânea II	60
	▪ Danças Tradicionais II	30
	Sub-total	180
Fundamentos Teóricos da Dança II	▪ História da Dança II	30
	▪ Introdução à Análise do Movimento II	30
	▪ Crítica de Dança	30
	▪ Cinesiologia Aplicada à Dança II	30
	▪ Elementos da Música II	30
	Sub-total	150
Laboratórios de Criação II	▪ Improvisação e Composição II	30
	Sub-total	30
Técnicas e Práticas Corporais III	▪ Técnica Clássica III	90
	▪ Dança contemporânea III	60
	▪ Técnicas Alternativas	30

	Sub-total	180
Estágio Supervisionado		240
<i>Carga horária total do módulo</i>		<i>1170</i>

(Fonte: Plano de Curso Técnico em Dança do SENAC-CE, 2010, p. 4-5)

Percebemos que o curso divide-se em dois módulos, sendo um denominado **integrador** e o outro **específico**. As disciplinas desses módulos são agrupadas em blocos temáticos.

O plano de curso em questão é breve nas indicações relativas a esse formato curricular:

A Habilitação Profissional apresentada nesse Projeto constitui-se de três módulos organizados de modo a permitir terminalidades ocupacionais, ou seja:

Módulo I: Módulo Básico, com carga horária de 146 horas, sem terminalidade ocupacional, pré-requisito para o módulo II;

Módulo II: com carga horária de 1170 horas e terminalidade ocupacional de Técnico em Dança.

As bases tecnológicas que constituirão o conteúdo dos módulos contemplarão as competências gerais e específicas apontadas neste plano de curso e serão registradas em Diários de Classe ou documento análogo, na medida e na sequência em que forem desenvolvidas.

Embora o texto acima não deixe claro, imagino que o terceiro módulo seja o estágio supervisionado.

3.1.3 Exercício de análise comparativa entre o currículo da Formação Básica em Dança da Vila das Artes e o currículo do Curso Técnico em Dança do Porto Iracema

Nosso objetivo aqui não é fazer uma análise minuciosa acerca de afinidades e diferenças curriculares entre os dois cursos; na verdade, tendo em vista nosso objeto de estudo, interessa-nos, sobretudo, identificar o espaço reservado às disciplinas de cunho técnico de cada curso e em que medida elas dialogam entre si. Vejamos então as disciplinas técnicas de ambos os cursos no quadro que segue abaixo:

Formação Básica em Dança	Curso Técnico em Dança
Dança Clássica	Técnica Clássica
Dança Contemporânea	Dança contemporânea

Danças Tradicionais e Populares	Danças Tradicionais
	Técnicas Alternativas

Ante o quadro acima, gostaria de ressaltar que a disciplina de Danças Tradicionais e Populares da Formação Básica em Dança abrange três formas de dança: as danças populares propriamente ditas (no 4º ano), a capoeira (no 5º ano) e as danças urbanas (no 6º ano). As técnicas alternativas do Curso Técnico em Dança, por sua vez, previam o trabalho com a capoeira. Feitas essas observações, percebemos que as disciplinas de cunho técnico são praticamente as mesmas. Se levarmos em conta a presença e carga horária dessas disciplinas no decorrer do curso, ficará evidente que a disciplina de Dança Clássica tem, em ambos os cursos, a maior carga horária entre as disciplinas, sendo de 970 h/a⁵ na Formação Básica em Dança e de 270 h/a no Curso Técnico em Dança. Na sequência, em termos de volume de carga horária e distribuição ao longo de todo o curso, segue Dança Contemporânea, com 570 h/a no decorrer dos seis anos de curso da Formação Básica em Dança, e 180 h/a ao longo dos dois anos do Curso Técnico em Dança. Acredito poder dizer que essas duas disciplinas, em função de suas cargas horárias significativas e de suas presenças ao longo de todo o curso, têm uma função axial em meio ao currículo. Tratam-se das únicas disciplinas que atravessam tanto a Formação Básica em Dança quanto o Curso Técnico em Dança do começo ao fim.

Com relação à disciplina de Dança Contemporânea da Formação Básica em Dança, é importante mencionar que duas disciplinas presentes no currículo dessa formação são praticamente uma extensão da disciplina de Dança Contemporânea: o Ateliê de Repertórios e o Ateliê de Experimentação e Composição. Nessas duas disciplinas, no entanto, investe-se mais nas dimensões investigativa e criativa do movimento. Dessa forma, se somarmos as cargas horárias dessas disciplinas à da disciplina de Dança Contemporânea, sobretudo no ciclo intermediário, quando elas se fazem presentes mais intensamente, veremos que a carga horária de Dança Clássica virá a ser suplantada pela de Dança Contemporânea.

Além das disciplinas de cunho técnico, observamos que há também disciplinas de caráter mais teórico-analítico, como Elementos da Música, História da Dança e Introdução à

⁵A base de cálculo dessa carga horária é o número de horas-aulas semanais multiplicado pelo número de semanas de atividades letivas, que em geral somam 38 ao longo do ano.

Análise do Movimento. Tais disciplinas, agindo em conjunto com aquelas que possuem finalidades mais técnicas, e com aquelas outras que dedicam-se à investigação do movimento e à criação, propõem-se a ampliar o leque de informações trabalhadas e, conseqüentemente, de competências a serem desenvolvidas pelos alunos rumo a uma eventual profissionalização. Uma rápida olhada na grade curricular do Curso Técnico em Dança permitirá identificar a existência disciplinas correspondentes nesse curso.

3.1.4 Algumas considerações finais sobre a Formação Básica em Dança

Expostos os dados acima, parece possível chegarmos a algumas conclusões acerca do formato e dos objetivos da Formação Básica em Dança da Vila das Artes. Primeiramente, podemos afirmar que o curso tem um viés de formação técnica bastante importante, característica que fica evidenciada no amplo espaço reservado às disciplinas de cunho técnico que se fazem presentes do começo ao fim da formação.

Um outro aspecto que chama a atenção é a preocupação da Formação Básica em Dança em preparar os alunos para formações subsequentes, dado que fica patente quando observamos a afinidade que as disciplinas do curso guardam – tantos as práticas quanto as teóricas – em relação às disciplinas do Curso Técnico em Dança. Nesse sentido, percebe-se a atenção do curso com o estabelecimento de um itinerário formativo que, tendo como perspectiva e referência a formação do artista da dança, promova junto aos alunos o desenvolvimento de competências que lhes permitam continuar avançando em seus percursos formativos.

Finalmente, é importante mencionar que o aluno que ingressar na Formação Básica em Dança aos 8 anos de idade provavelmente irá concluí-la aos 14 anos. Trata-se justamente, como vimos no trecho em que discorri sobre o desenvolvimento motor, da faixa etária na qual ocorre a fase dos movimentos especializados. É precisamente nesse período que o aluno poderá desenvolver as bases para sua coordenação motora mais complexa, sendo portanto, bastante oportuno o investimento em um trabalho técnico cuidadoso e progressivo, que respeite o amadurecimento dos alunos e não se restrinja a um espectro reduzido de formas de organização do movimento dançado. Portanto, mesmo havendo a preponderância de disciplinas específicas de dança, há que se investir, desde o princípio, no aprendizado de distintas formas de dança. Além das modalidades de dança presentes no currículo, há que se apresentar, na forma de workshops,

cursos de férias etc., o maior número possível de estilos de dança que, de um lado, possam enriquecer as possibilidades de organização do corpo para o movimento dançado, mas também, de outro lado, contribuam para ampliar a percepção dos alunos em relação à dança e suas inúmeras possibilidades. Nesse sentido, os vários discursos implícitos nas práticas pedagógicas serão determinantes. Se os professores e demais agentes pedagógicos atuantes na Formação Básica em Dança, em suas falas e atos, agirem em favor da valorização da pluralidade de modos de organização do corpo para o movimento dançado, da investigação do movimento em diálogo com as técnicas e não a serviço delas, da percepção das técnicas como meio e não como fim, é provável que os alunos tendam a desenvolver, desde o princípio, a percepção de que as técnicas, no plural, são importantes para o desenvolvimento de um corpo com múltiplas capacidades de organização para o movimento dançado.

Feita a consideração acima, é importante mencionar que as disciplinas– e seus respectivos conteúdos – que integram o currículo da Formação Básica em Dança, ainda que não exclusivamente, são definidas também pelo grau de importância e valorização – seja como ferramenta artística e profissional, seja por seu viés epistemológico – que elas assumem no campo da dança cênica em seus âmbitos local, nacional e internacional. Mesmo não dispondo de pesquisas e dados científicos sobre a percepção do nível de relevância dessas disciplinas no contexto artístico-profissional local da dança e, até onde sabemos, tampouco em outros contextos de formação/produção, a experiência e a observação fornecem indicadores que contribuem para balizar as escolhas curriculares. Dessa forma, na configuração do currículo da Formação Básica em Dança, a visualização de potenciais horizontes formativos, artísticos e profissionais dos alunos, além da observância da idade dos alunos e as implicações do estudo de dança nessa faixa etária, são aspectos determinantes na escolha das disciplinas/conteúdos que irão compô-lo.

Tomaz Tadeu da Silva lembra-nos que, contrariamente à noção de **teoria**, da perspectiva da noção de **discurso**, não existe um objeto dado a priori que possa ser chamado de currículo (SILVA, 2005). Na perspectiva dos **discursos sobre o currículo**, assume-se a percepção da noção de currículo não a partir de uma abordagem ontológica, mas sim histórica. O autor lembra ainda que o “[...] currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2005, p.15). Nesse sentido, podemos talvez assumir que o currículo é uma proposta, o resultado de um conjunto de agenciamentos. Podemos avançar um pouco intuindo

que esses agenciamentos são condicionados por questões de ordem histórica, social, política, econômica, educacional, epistemológica, entre outros aspectos presentes no contexto em que ele é concebido. E, assim sendo, é provável que uma proposta curricular esteja sempre sujeita a novos atravessamentos. Ante tal conjuntura, é importante que uma matriz curricular assuma um certo grau de “experimentação” em seu formato e que seja, portanto, regularmente reavaliada, posta à prova, revista e reformulada à luz das dinâmicas dos processos formativos, das respostas e necessidades dos corpos discente e docente, das novas demandas contextuais que vão surgindo. Cabe assim aos coordenadores, gestores e professores à frente desse tipo de iniciativa, uma atenção constante com relação às novas necessidades que vão surgindo no campo da dança e demandando, portanto, novas soluções e propostas em termos de formação. Dessa maneira, técnicas que até pouco tempo dificilmente figurariam num currículo de formação em dança cênica – como as danças urbanas, por exemplo – passam não só a integrar esse currículo, mas também a exercer um importante papel em meio ao leque de técnicas estudadas e aos discursos que constituem a proposta pedagógica dessa mesma formação.

4 LINHAS DE FUGA OU DE COMO INDISPOR O DISPOSITIVO

Em seu artigo “Representações sobre técnicas para dançar”, Sílvia Geraldi (2007), relembra-nos que as “[...] técnicas de preparação corporal do dançarino contemporâneo têm sido fonte de inúmeras reflexões por parte do meio artístico e pedagógico da dança, resultado de transformações significativas nos modos de produção cênica e, portanto, nos hábitos de trabalho de artistas e professores” (2007, p. 77).

Nesse mesmo artigo, a autora menciona, de um lado, a noção ainda vigente em determinados contextos, como as escolas tradicionais de dança, de que haveria técnicas universais, sendo o balé clássico – frequentemente visto como técnica-base para o aprendizado de outras técnicas menos sofisticadas – a mais emblemática delas. (GERALDI, 2007) Ao mesmo tempo, Geraldi, citando GRENN & STINSON (1998), lembra que “[...] ao desafiarmos sistemas dominantes que preconizam verdades universais, podemos cair na armadilha de estabelecermos outros modelos tão arbitrários ou autoritários quanto aqueles, privilegiando determinados conhecimentos em detrimento de outros”. (GRENN & STINSON, 1998, apud GERALDI, 2007, p. 78).

Prosseguindo em sua reflexão, a autora toca no tema das tradições da arte e aponta que o contato com estas

[...] permite-nos vivenciar os modos de pensar, perceber, conceber, ordenar e praticar a ação artística das gerações anteriores, reconhecendo suas formulações, testemunhos, paradigmas. Torna o processo histórico visível e significativo, dando-lhe espessura, legitimando a aglomeração de sucessivas experiências e ‘descobertas’ artístico-estéticas. Tradição e história fundamentam assim teorias, princípios e metodologias a partir das quais é possível criar novos desdobramentos e zonas de diálogo. A quebra de convencionalismos na dança deve, portanto, ser investigada nas relações entre passado e presente, no jogo dinâmico e complexo que se estabelece entre tradição e inovação, e não segundo critérios meramente prescritivos. Se o objeto do passado está aqui hoje, sua significação é extremamente contextual, sendo que às atuais gerações é dado o direito de re-interpretar formas de transmissão das danças tradicionais para que dialoguem com propostas contemporâneas de arte e educação.” (GERALDI, 2007, p. 78-79)

A partir da fala supracitada de Geraldi, gostaria de discutir dois aspectos que me parecem importantes para nossa reflexão. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, segundo a autora, “às atuais gerações é dado o direito de re-interpretar formas de transmissão das danças tradicionais para que dialoguem com propostas contemporâneas de arte e educação.” O segundo

refere-se à possibilidade de, a partir da tradição e da história, criar-se “novos desdobramentos e zonas de diálogo”.

Começamos então pela questão das novas formas de transmissão. Geraldi (2007) afirma, em consonância com Fortin (2004), que um dos paradigmas ainda hegemônicos no que diz respeito à transmissão em dança em sala de aula relaciona-se à adoção de “práticas corporais ligadas à representação do corpo”, cuja ênfase recai sobre o corpo reprodutor, a aparência externa do movimento e o professor como referência imagética para o aluno. Em oposição a esse tipo de prática, estariam aquelas que valorizam a experiência do corpo, concentrando-se na qualidade da vivência corporal, na experiência individual e sensível do aluno face ao conhecimento transmitido. Estaríamos assim diante de duas abordagens antagônicas, uma que valorizaria a técnica como exterioridade e outra como interioridade. (GERALDI, 2007).

Um dos grandes desafios que se apresentam aos processos de ensino-aprendizagem em dança talvez seja justamente a superação dessa aparente dicotomia que opõe forma e sensação. É importante superar as abordagens que valorizem excessivamente atributos de uma mesma natureza, como a apreensão de passos, a aquisição de coordenações hiper-refinadas e de uma aptidão física específica para um tipo específico de dança. Geraldi (2007) lembra que as aulas que “empreguem exaustivamente a cópia e a repetição de vocabulários e rotinas pré-determinados não serão capazes de assegurar um entendimento global da tecnologia utilizada para dançar – tecnologia compreendida aqui como lógica que envolve a técnica.” (GERALDI, 2007, p.83) A autora prossegue enfatizando que se, por outro lado,

“[...] o trabalho técnico considerar os vínculos entre interior/exterior do corpo, será possível ao dançarino perceber-se como um ‘conjunto em relação’, atuando no tempo-espaco: sujeito que, à medida que se move, é capaz de conscientemente sentir, pensar, julgar, apreciar, afetar-se, enfim envolver-se de maneira coesa e harmoniosa com seu movimento.” (GERALDI, 2007, p. 83)

Com esse tipo de abordagem, por meio da valorização de distintas dimensões do aprendizado técnico, estar-se-á conferindo uma qualidade diferenciada ao processo cognitivo, tornando-o mais complexo e condizente com as premissas da educação em arte e da criação artística na contemporaneidade. Por fim, na busca do “entendimento global” da técnica, pensando na lógica que a perpassa e a constitui enquanto técnica de dança, é importante abordá-la perspectivando-a também a partir das questões estéticas, artísticas e históricas que estiveram presentes em sua gênese.

E antes de passarmos à questão da criação de “novos desdobramentos e zonas de diálogo”, gostaria de tocar num ponto que me parece importantíssimo salientar: em uma formação que não está focada em formar para uma técnica nem para a execução de um repertório específico, mas sim instrumentalizar os alunos com distintas ferramentas – motoras, corporais e teóricas – para que eles possam fazer seus agenciamentos da maneira que melhor lhes convier, é importantíssimo pensar e trabalhar as técnicas na perspectiva da pluralidade. Como vimos antes, as transformações na produção artística contemporânea são profundas e plurais, não cabendo portanto a uma ou outra técnica específica dar conta das demandas produzidas nesse contexto. Imprescindível é, como lembra Sílvia Geraldi, ter em conta que a “[...] opção por determinada técnica para dançar sempre envolverá um conjunto de escolhas que necessariamente excluirá determinados conteúdos e privilegiará outros. (GERALDI, 2007, p. 85) A autora prossegue afirmando ser importante que “[...] alunos e professores conheçam as fortalezas e limitações de cada sistema de trabalho para que possam situar-se conscientemente diante desta ‘lógica de inclusões/exclusões’ inerentes a cada técnica, buscando formas de treinamento que melhor respondam aos seus interesses e fins artístico-estéticos e pedagógicos.” (Idem)

4.1 Indispondo o dispositivo

Em seu belo ensaio intitulado “Forsythe e o dispositivo”, Paulo Caldas (2012), a partir de Giorgio Agamben (2009), remete-nos à etimologia do termo *dispositivo* em Foucault. Nessa breve análise etimológica, Caldas lembra-nos que este termo remete não somente à noção de “positividade” presente na obra do jovem Hegel, mas também ao vocábulo *Gestell*, de Heidegger, que possui etimologia análoga às do termo *dispositio*, *dis-ponere*. Caldas lembra ainda que desde “[...] uma perspectiva marcadamente foucaultiana, Agamben inscreve o par *Gestell-dispositif* na dimensão da governamentalidade, das configurações de poder e dos processos de subjetivação.” (CALDAS, 2012, p. 37)

Seguindo com sua explicação etimológica, Paulo Caldas informa que “*Gestell* é, de fato, um neologismo heideggeriano a partir do verbo *stellen*, formador de palavras como *erstellen* (produzir), *vorstellen* (representar) e *bestellen* (ordenar), e que guarda similitudes com a raiz latina *ponere* — *por* —, formadora, por sua vez, de palavras como *compor*, *impor* e *dispor*.” (CALDAS, 2012, p. 37-38)

O autor afirma que Agamben, ao fazer a genealogia do termo dispositivo associando-o à positividade, assim o faz porque trata-se de evidenciar “[...] o traço constitutivamente positivo e produtivo do poder, que cria e modela corpos, subjetividades e discursos. (Idem, Ibidem, p. 39). O autor prossegue afirmando que, a partir das formulações de Michel Foucault, e em consonância com Gilles Deleuze e Felix Guattari, podemos pensar a nós mesmos “[...] no interior de infinitos dispositivos heterogêneos: suas múltiplas linhas se entrecruzam e misturam produzindo outras linhas variadas e mutadas.” (Idem, Ibidem). E mais – o que nos parece de extrema importância para nossa reflexão –, Caldas afirma que qualquer coisa nova que porventura venha a surgir, não tem a ver com algo original que se remete a uma origem, mas sim à capacidade de atualização criativa daquilo que o dispositivo dispõe no tempo. (CALDAS, 2012)

Finalmente, antes de passar à análise do objeto de sua reflexão – a obra *In the Middle Somewhat Elevated*, de William Forsythe – Paulo Caldas recorda-nos da possibilidade de um uso *menor*⁶ do dispositivo como estratégia para a criação do novo. Se ele assim o faz é porque vê na obra em questão um “balé menor”:

Com base na problematização simultânea do corpo fundamentado na técnica clássica e das análises labanianas, institui-se um corpo improvável, consagrado a um balé *menor*, ligado a regimes de mobilidade que, no limite, infinitizam seus parâmetros espaciais e projetam-se como que para fora dos limites de suas esferas de movimento; um corpo desligado do metrônomo e estabelecido de sua própria temporalidade. (CALDAS, 2012, p. 46).

Paulo Caldas cita a experiência da pesquisadora em dança e ex-dramaturgista de William Forsythe, Heidi Gilpin, que, ante a obra do coreógrafo remete-se à palavra *Entstellung* (derivada de *stellen*), buscando em Freud sua definição: "Podemos muito bem emprestar à palavra 'Entstellung' (distorção, desfiguração) o duplo sentido a que tem direito, mas de que hoje não se faz uso. Ela deve significar não só ‘alterar a aparência de algo’, mas também ‘colocar algo

⁶Quando Caldas refere-se ao termo *menor*, ele recorre a uma noção que aparece em DELEUZE (1997, p. 124), onde lê-se: “Não se trata de uma situação de bilinguismo ou de multilinguismo. Pode-se conceber que duas línguas se misturem, com passagens incessantes de uma à outra; cada uma continua sendo um sistema homogêneo em equilíbrio, e a mistura se faz em falas. Mas não é desse modo que os grandes escritores procedem, embora Kafka seja um tcheco escrevendo em alemão, Beckett um irlandês escrevendo (com frequência) em francês, etc. Eles não misturam duas línguas, nem sequer uma língua menor e uma língua maior, embora muitos deles sejam ligados a minorias como ao signo de sua vocação. O que fazem é antes inventar um *uso menor* da língua maior na qual se expressam inteiramente; eles *minoram* essa língua, como em música, onde o modo menor designa combinações dinâmicas em perpétuo desequilíbrio. São grandes à força de minorar: eles fazem a língua fugir, fazem-na deslizar numa linha de feitiçaria e não param de desequilibrá-la, de fazê-la bifurcar e variar em cada um de seus termos, segundo uma incessante modulação.”

em outro lugar, deslocar’.” (GILPIN apud CALDAS, 2009, p. 41).

Nessa linha de raciocínio, o autor afirma que “Indispor o *dispositif*, desviar do *Gestell* e afirmar um *Entstellung* (como uma arte de deslocamentos e desfigurações) pode ser um modo de conceber uma estratégia poética.” (CALDAS, 2012, p. 41) Seu testemunho acerca das características de *In the Middle Somewhat Elevated* descreve como Forsythe consegue a *Entstellung* do dispositivo balético:

In the Middle Somewhat Elevated é inegavelmente balé: é sem dúvida necessário um consolidado domínio técnico do vocabulário balético para performá-lo. Mas tal domínio é condição de um ultrapassamento, pois os corpos aí se ligam a uma arte do desequilíbrio e de projeções espaciais alargadas. De fato, nesta peça, naquilo que tenderíamos a reconhecer virtuosismo, é dado a ver — quase *casualmente* — apenas um modo em que os corpos extremam o alcance de seus movimentos: o que se sucede não é a demonstração de belas figuras, mas formas sempre instáveis das forças. Sim, algo *casual* é insinuado e desde o início, quando duas bailarinas na cena que se abre *nada* fazem. Na composição de uma tal cena prosaica, vislumbramos um projeto: o extraordinário se quer menos, se quer deste mundo. *In the Middle* é plenamente um balé do século XX: experimentando uma lógica de movimento que não se detém nas características poses clássicas, solos, duos e configurações (pouco) mais numerosas se sucedem ou se imbricam, vertiginosos, fazendo passar de corpo a corpo a ocupação do palco. Ainda que num sentido diferente das proposições coreográficas de Merce Cunningham, todos aí são solistas. O centro da cena é continuamente deslocado e transferido. Na composição com a música de Thom Willems, o movimento não obedece à eventual contabilidade de seu andamento, mas joga com ela e — aqui e ali — deixa-se coincidir em pontos que parecem, não redundâncias ou ilustrações recíprocas, mas tangenciamentos de duas matrizes expressivas autônomas e em diálogo. (CALDAS, 2012, p. 42-43)

Finalizando seu ensaio e utilizando-se do balé *In the Middle Somewhat Elevated* como exemplo para sua leitura, Caldas faz uma afirmação em relação ao dispositivo balé que resume o próprio ato da indisposição do dispositivo:

O balé é como fundação e fundamento de desvios e desfigurações que estabelecem na diferença de cada corpo novos modos de mover; o corpo do balé, até então adestrado a cumprir rotinas motoras, passa a experimentar novas potências poéticas, indispondo o dispositivo clássico.

Uma estética é inseparável de uma política: em Forsythe, outra poética funda um balé que se desfigura: uma *Entstellung* tornou a temporalidade do corpo não metronômica, seu espaço hierarquias e a geometria de que faz uso um campo de forças; enfim, indisposto o dispositivo clássico, o balé se fez *menor*. (CALDAS, 2012, p. 49)

De forma análoga, por meio de estratégias distintas, as mais diversas formas de treinamentos técnicos usados durante os processos formativos – sejam estes de formação inicial, profissionalizante ou de nível superior – devem ser alvos de constantes “indisposições”, pois somente assim será possível alargar o campo de problemas – sobretudo considerando-se que os

dispositivos técnicos configuram-se justamente para resolver problemas específicos –, o conhecimento e/ou a criação de algo novo.

Virgínia Kastrup, em seu texto Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre, identifica duas políticas educacionais claramente distintas: a política da reconhecimento e a política da invenção. (KASTRUP, 2005). Segundo a autora, a invenção, em consonância com G. Deleuze (1988), não se trata da capacidade de solucionar problemas, mas, sobretudo, da capacidade de inventar problemas. Kastrup afirma que [...] a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição.” (KASTRUP, 2005, p. 1274)

A autora prossegue afirmando que

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas.

A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade. (KASTRUP, 2005, p. 1277)

Escapar à política da reconhecimento, seja na arte ou na ciência, implica numa disposição constante para indispor os dispositivos – entre os quais incluem-se as técnicas de dança – que estão a serviço dos processos de ensino-aprendizagem. Seja diretamente nos processos de treinamento técnico, seja nos processos de criação, Sílvia Geraldi lembra-nos que

Inúmeros têm sido os estudos na direção de integrar materiais, recursos e procedimentos técnicos diferenciados às formas tradicionais de preparo corporal, buscando uma melhor instrumentalização do dançarino tanto para a performance cênica, quanto para a produção de linguagem. A aplicação de estratégias criativas e recursos exploratórios às gramáticas instituídas vêm servindo não apenas para redefinir o conceito de técnica de dança, mas também para ampliar o rol de habilidades e de usos do corpo do dançarino contemporâneo. (GERALDI, 2007, p. 85)

Finalizamos afirmando que não há fórmulas para indispor o dispositivo, mas que deve haver, por parte de gestores, coordenadores e professores a disponibilidade constante para propor e experimentar deslocamentos – *Entstellungen* – possíveis, transformando o próprio processo de ensino-aprendizagem num incansável e inesgotável laboratório de experimentação pedagógica. Nesse movimento, poderemos deslocar o problema da pertinência ou não das **técnicas em si** para uma questão talvez mais relevante e que sempre vai requerer novas respostas no dia a dia da

prática pedagógica: que estratégias utilizar para que as técnicas tornem-se de fato instrumentos em favor da invenção e não conteúdos descontextualizados e desconectados dos processos da criação coreográfica contemporânea. A cada professor comprometido com um ensino inventivo cabe encontrar abordagens e estratégias próprias que lhe permitam alinhar-se com essa política cognitiva; a cada gestor, coordenador e corpo docente cabe cultivar essa perspectiva e abrir espaço para que a instituição formativa e seus processos de ensino-aprendizagem sejam uma instância de mediação entre os saberes do passado e do presente, perspectivando-se pela fluidez do conhecimento e pela invenção de novos problemas; a cada aluno, cabe vislumbrar para si um horizonte artístico em consonância com seus anseios e desejos e desenvolver as ferramentas técnicas e teóricas que vão lhe permitir traçar um percurso rumo a ele. Em última instância, a escola deve ser um lugar de empoderamento do aluno para que ele possa adentrar o campo da dança sendo capaz de, em distintos níveis, criar e recriar incessantemente as suas condições de possibilidade nesse campo

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar as técnicas e o treinamento técnico na formação em dança é algo que pode ser feito sob várias perspectivas. No presente trabalho, longe de pretender esgotar essa discussão, tentei desenvolver minha reflexão a partir de algumas perspectivas que me pareceram pertinentes e relevantes.

A criação artística é um lugar de absoluta liberdade, que pressupõe, no entanto, a disponibilidade e o domínio de ferramentas – entre as quais as técnicas possuem um papel fundamental – para que o projeto estético possa desdobrar-se e evoluir rumo à sua materialidade artística. O grande desafio, parece-me – e aí alinho-me com a perspectiva da política da invenção mencionada por Virgínia Kastrup – é conciliar domínio técnico com invenção, pressupondo que a invenção sempre diz respeito ao novo. Em outras palavras, trata-se de, a partir daquilo que se conhece, chegar àquilo que não se conhece ainda.

Como mencionei anteriormente, acredito não haver uma fórmula dada a priori que possibilite abandonar facilmente uma política de ensino pautada pela recongnição em prol de uma política calcada na invenção. Há no entanto, aspectos importantes a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem que poderão favorecer á configuração de estratégias e metodologias mais alinhadas com a invenção. Nesse sentido, o exercício constante de indispor o dispositivo (CALDAS, 2012) parece-me ter absoluta centralidade. E, no entanto, para chegar-se a tanto, ou seja, ser capaz de indispor o que está previamente disposto, primeiro há que se dispor algo. Gostaria, nesse ponto, de deslocar a discussão do dispositivo para o processo de constituição desse dispositivo...

Primeiramente, acredito ser absolutamente necessário – e coerente quando tratamos de uma formação que não se orienta para um repertório específico – pensarmos as técnicas no viés da pluralidade, escapando à tendência de pensar o domínio técnico a partir de uma ou duas técnicas que exercem uma presença hegemônica na dança cênica, sendo o balé clássico a mais emblemática delas. Somente o estudo de várias técnicas – preferencialmente de forma concomitante – e a vivência de formas distintas de experiências corporais será capaz de constituir uma memória motora informada pela multiplicidade e mais apta a escapar às restrições de esquemas sensório-motores demasiadamente cristalizados e excessivamente delimitadores no que diz respeito à organização do movimento dançado. Nesse viés, é interessante pensar nas técnicas

na perspectiva da complementaridade, ou seja, como elas podem, conjuntamente, agir na constituição de um banco de memória do movimento (SCHACK, 2012) “rico” e diversificado e, em última instância, na configuração da corporeidade dançante do aluno. E, ao falarmos de corporeidade, não podemos esquecer, em consonância com Joëlle Vellet, que “os discursos tecem com os gestos as tramas da memória” (2014, p. 1). A atitude e os discursos presentes na escola – incluindo as falas da direção, da coordenação e de cada professor, dos bastidores e corredores à sala de aula – em relação aos usos das diferentes técnicas serão determinantes na formação da percepção dos alunos com relação a estas. O grau de importância conferido ao estudo de uma dada técnica pode, por exemplo, ser condicionado positiva ou negativamente a partir da fala de um professor.

Voltando à questão do dispositivo, é importante perceber que o processo de indisposição deste deve ser, arrisco dizer, praticamente concomitante ao seu processo de disposição propriamente dito. Não se pode esperar que a formação esteja concluída para experimentar com os dispositivos – nesse caso as técnicas – novas possibilidades e usos, ou seja, alargar o campo de problemas a partir dessas ferramentas. Em nossa experiência com a Formação Básica da Vila das Artes, os ateliês de repertório, assim como os processos de criação dos espetáculos de final de ano foram excelentes laboratórios nesse sentido. Há que ter em mente que, para além da expansão das possibilidades de uso de uma ferramenta, trata-se, sobretudo, de cultivar junto aos alunos a construção de uma atitude; trata-se, de um lado, de promover junto a eles a percepção de que podem se apropriar das técnicas da forma como bem quiserem para resolver e/ou inventar distintas formas de problemas; de outro lado, de perceberem que, em alguns casos, será necessário a criação ou busca de novos dispositivos para a abordagem de problemas cujas ferramentas conhecidas não dão conta.

Um outro aspecto que me parece importante de mencionar relativo ao treinamento técnico é o “legado motor” que ele poderá proporcionar ao aluno. Aqui abro um parêntese, entretanto, para dizer que, apesar de nesse trabalho estarmos tratando especificamente do estudo das técnicas, não podemos dissociar esse estudo nem dos discursos que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem, nem tampouco das disciplinas teóricas que, junto àquelas de natureza técnica, constituem o currículo da formação. Aliás, como bem sabemos, todas as técnicas carregam em seu bojo os discursos estéticos, artísticos e políticos presentes em sua gênese; é, portanto, extremamente importante que esses discursos sejam evidenciados para os

alunos, pois um estudo e uma abordagem crítica dos dispositivos técnicos passa pelo conhecimento destes aspectos.

Mas, voltando ao legado motor, estamos a falar aqui da corporeidade dançante que o aluno será capaz de constituir ao longo de sua formação. Essa corporeidade será informada de forma plural pelas várias técnicas estudadas, pelas múltiplas experiências de dança vivenciadas, pelas demais disciplinas estudadas, pela convivência com professores e colegas, pelos discursos presentes no processo formativo, pelo contexto social, pela história prévia do aluno etc. De forma direta ou indireta, tudo isso estará presente na memória motora do aluno e, por conseguinte, em sua memória corporal, configurando-se, portanto, como elementos constituintes da corporeidade dançante do aluno. Se retornarmos à noção de desenvolvimento motor, recordaremos também que é na faixa etária no 7 aos 14 anos que são adquiridas as bases motoras para as coordenações mais complexas.

Considerando as formações posteriores que o aluno eventualmente venha a realizar, além de uma possível inserção profissional no campo da dança, e retomando a analogia feita anteriormente à noção de “capital cultural” de Pierre Bourdieu, creio ser possível perceber essa corporeidade dançante construída pelo aluno ao longo de sua formação como um “capital corporal”; são as aquisições que constituem esse “capital corporal” que permitirão a ele continuar avançando em seus futuros projetos, sejam estes de formação, profissionalizantes ou artísticos. Há que se levar em conta, portanto, ao eleger tanto as técnicas quanto as estratégias e os procedimentos pedagógicos a serem utilizados na abordagem destas num determinado processo formativo, em que medida o estudo dessas disciplinas contribuirá para a constituição de um “capital corporal” significativo por parte do aluno. Essa delimitação de conteúdos de natureza técnica, deverá, naturalmente, considerar da forma mais ampla possível o contexto em que a formação se insere, assim como os múltiplos horizontes – formativos, profissionais e artísticos – que potencialmente se apresentam como perspectiva para o egresso da formação.

Para finalizar, gostaria de dizer que, no presente trabalho, restringi-me a problematizar questões relativas ao estudo das técnicas de dança na formação em dança. Embora tenha feito alusão a algumas motivações que influíram na escolha das disciplinas técnicas existentes no currículo da Formação Básica em Dança – notadamente o desejo de estabelecer uma matriz curricular que dialogasse com o currículo do Curso Técnico em Dança –, eu me abstive de tratar de maneira mais demorada questões relativas à delimitação das técnicas a serem

estudadas, bem como das demais disciplinas que, junto a estas, deveriam constituir o currículo de uma formação em dança, em nosso caso, da Formação Básica em Dança da Vila das Artes. Acredito que essa discussão é extremamente importante e deve ser tema de uma reflexão mais ampla sobre as complexas questões a serem consideradas na configuração de um currículo para uma formação inicial em dança, a exemplo da Formação Básica em Dança. Para tanto, acredito ser necessário um estudo que proponha, entre outros elementos, problematizações especificamente em torno do currículo. Não havendo espaço para tanto no presente trabalho, fica a possibilidade de seguir com essa investigação no futuro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D.; QUEIROZ, J. Técnicas de dança e artefatos cognitivos. *In*: WOSNIAK, C.; MEYER, S.; NORA, S. (Orgs.). **Seminários de dança: o que quer e o que pode ser (ess)a técnica**. Joinville: Letradágua, 2009.
- BERNARD, Michel. Les nouveaux codes corporels de la danse. *In*: PIDOUX, Jean-Yves (Dir.). **La danse, art du XXe siècle?** Lausanne: Payot, 1990.
- BLÄSING, B. The dancer's memory: expertise and cognitive structures in dance. *In*: _____; PUTTKE, M.; SCHACK, T. (Orgs.). **The neurocognition of dance: mind, movement and motor skills**. East Sussex: Psychology Press, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – introdução**. Brasília: 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em 15.01.2016.
- CALDAS, Paulo. Forsythe e o dispositivo. *In*: BOGÉA, Inês (org.). **Jogo de Corpo: ensaios sobre a São Paulo Companhia de Dança**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- CLARK, A. **Natural-Born Cyborgs: minds, technologies, and the future of human intelligence**. New York: Oxford University Press, 2003.
- CUNHA, M. A. **O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.2, 503-524, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>. Acesso em 15.07.2015.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DIEHL, I., LAMPERT. (Orgs.) **Dance Techniques 2010 - Tanzplan Germany**. Leipzig: Henschel Verlag, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- JOHANSON, Izilda. **Pensamento e invenção: Bergson e a busca metódica do tempo perdido**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- KASTRUP, V. **Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13.04.2017.
- LAUNAY, I.; GINOT, I. Uma fábrica de anticorpos? **Idança**, 1.º jan. 2003a. Disponível em:

<<http://idanca.net/uma-fabrica-de-anti-corpos/>>.

LOUPPE, L. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. **Um arbitrário cultural dominante**. In: Revista Educação: Especial Bourdieu pensa a Educação. n. 5. São Paulo: Segmento, 2007 (p. 66-73).

PRIMO, Rosa C. **A Dança Possível**: as ligações do corpo numa cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda.: 2006.

QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Treinamentos técnicos de dança e artefatos cognitivos. **Idança**, 25 jun. 2008. Disponível em: <<http://idanca.net/treinamentos-tecnicos-de-danca-e-artefatos-cognitivos/>>.

SCHACK, T. Building blocks and architecture of dance. In: BLÄSING, B.; PUTTKE, M.;

SCHACK, T. (Orgs.). **The neurocognition of dance**: mind, movement and motor skills. East Sussex: Psychology Press, 2012.

SCHMIDT, R. A. **Aprendizagem e performance motora**: dos princípios ao treino. São Paulo: Movimento, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOTER, Silvia. Sobre técnicas e métodos. In: WOSNIAK, C.; MEYER, S.; NORA, S. (Orgs.). **Seminários de dança**: o que quer e o que pode ser (ess)a técnica. Joinville: Letradágua, 2009.

VELLET, Joëlle. **Les discours tissent avec les gestes les trames de la mémoire**. Recherches en danse 2, 2014. Disponível em <http://danse.revues.org/353>. Acesso em 15.04.2017.

**ANEXO I – RESUMO ESQUEMÁTICO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ATUAL
DO CURSO TÉCNICO EM DANÇA DO PORTO IRACEMA DAS ARTES**

COMPOSIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS:

EIXOS TEMÁTICOS	carga horária
EIXO TEMÁTICO: <i>Práticas e Técnicas Corporais</i>	620
Dança Clássica (I, II, III e IV)	240
Dança Contemporânea (I, II, III e IV)	190
Análise do Movimento (I e II)	40
Técnicas Alternativas (I e II)	40
Técnicas Somáticas	20
Danças Tradicionais (I e II)	40
Cinesiologia Aplicada a Dança (I e II)	50
EIXO TEMÁTICO: <i>Pesquisa e Criação</i>	270
Composição e Improvisação (I, II, III e IV)	110
Dramaturgia da Dança (I e II)	40
Dança e Tecnologia	40
Elementos da Cena	40
Elementos da Música (I e II)	40

EIXO TEMÁTICO: <i>Arte e Pensamento</i>	250
Introdução a História da Arte	20
Estética (I e II)	40
História da Dança (I e II)	60
Estudos da Performance	20
Dança e Filosofia	30
Crítica de Dança	20
Políticas Culturais	20
Produção Cultural	40
CARGA HORÁRIA SUBTOTAL	1.140
<i>Estágio Supervisionado</i>	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	1.380

5.1.2 COMPOSIÇÃO DOS MÓDULOS:

COMPONENTES CURRICULARES	carga horária
Módulo I – <i>Introdução à Dança Contemporânea</i>	
Dança Clássica I	60
Dança Contemporânea I	50
Composição e Improvisação I	20

Técnicas Somáticas	20
Introdução a História da Arte	20
Estética I	20
Técnicas Alternativas I	20
Elementos da Música I	20
História da Dança I	30
Cinesiologia Aplicada a Dança I	30
TOTAL Módulo I	290
Módulo II – <i>Poéticas da Dança</i>	
Dança Clássica II	60
Dança Contemporânea II	50
Composição e Improvisação II	30
Dramaturgia da Dança I	20
Danças Tradicionais I	20
Cinesiologia Aplicada a Dança II	20
Elementos da Música II	20
Análise do Movimento I	20
História da Dança II	30
Estética II	20
TOTAL Módulo II	290

Módulo III – <i>Dança e Pensamento</i>	
Dança Clássica III	60
Dança Contemporânea III	50
Danças Tradicionais II	20
Composição e Improvisação III	30
Análise do Movimento II	20
Técnicas Alternativas II	20
Estudos da Performance	20
Dança e Filosofia	30
Crítica de Dança	20
TOTAL Módulo III	270
Módulo IV - <i>Dança e Cena Contemporânea</i>	
Dança Clássica IV	60
Dança Contemporânea IV	40
Dramaturgia da Dança II	20
Composição e Improvisação IV	30
Elementos da cena	40
Dança e Tecnologia	40
Políticas Culturais	20
Produção Cultural	40

TOTAL Módulo IV	290
SUBTOTAL	<i>1.140</i>
Estágio Supervisionado	240
TOTAL	<i>1.380</i>