



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM DANÇA**

JEAN CLAUDIO GAMA FERREIRA

ARTISTA-PROFESSOR DE DANÇA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO ENTRECruzADAS

Belém - PA
2016

JEAN CLAUDIO GAMA FERREIRA

ARTISTA-PROFESSOR DE DANÇA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO ENTRECruzADAS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Waldete Brito.

Belém - PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Universitária do ICA/ETDUFPA, Belém-PA

Ferreira, Jean Claudio Gama

Artista-professor de dança: história e formação entrecruzadas / Jean Claudio Gama Ferreira; orientadora Prof^a Dr^a Waldete Brito Silva de Freitas. 2016.

Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Dança) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Curso Licenciatura Plena em Dança, 2016

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Professores de dança - formação. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDD – 22. ed. 792.8

JEAN CLAUDIO GAMA FERREIRA

ARTISTA-PROFESSOR DE DANÇA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO ENTRECruzADAS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Dança.
Orientadora: Prof^a.Dr^a.Waldete Brito

Data da Aprovação: ____/____2016

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Waldete Brito Silva de Freitas
(Orientadora)

Prof.^a Dr^a. Eleonora Ferreira Leal
(Membro/UFPA/ICA/ETDUFPA)

Prof.^a. Msc. Rosangela Colares Lavand
(Membro/UFPA/ICA/ETDUFPA)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que, seja mantida a referência autoral. As imagens contidas neste trabalho, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura: _____

Local e Data: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família,

À minha orientadora professora Dr^a Waldete Brito, por sua objetividade e tantos conhecimentos compartilhados no transcorrer desta pesquisa.

Aos meus professores, mestres de dança e coreógrafos, com os quais eu tive a oportunidade de aprender, compartilhar e pesquisar sobre técnicas, movimento, corpo e arte em dança.

Aos meus alunos e amigos que fiz no percurso de minha carreira como artista da dança e professor.

Aos muitos colegas de profissão, que, em múltiplas percepções, contribuíram para o meu processo de formação e reconstrução enquanto artista e professor.

Ao corpo docente do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará, ETDUFPA.

RESUMO

Neste estudo, de caráter biográfico e descritivo, objetivo investigar, analisar, e propor reflexões sobre os processos formativos do artista-professor. Para isso, elegi algumas autoras pesquisadoras da área da dança que indagam acerca deste tema, entre elas, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Cassia Navas e Ana Terra, que tecem considerações e reflexões sobre o artista-professor e sua formação. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa utilizam o método biográfico, que é descritivo-qualitativo e perpassa pela biografia educativa. Este método compreende a investigação-formação, pelo qual o pesquisador procura refletir sobre o seu próprio processo de formação, e toma consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos, que, para ele, foram formadores ao longo de sua vida. As lembranças das experiências de vida e dos processos de ensino-aprendizagem na formação do artista e do professor servem de dados a serem analisados e observados em busca por similitudes e/ou diferenças em ambas as formações. Desta forma, tentarei responder algumas questões do tipo: como e onde acontece a formação do artista da dança? Como o professor de dança é formado? Com a finalidade de traçar possíveis analogias sobre as práticas artísticas e processos pedagógicos, apresento como base teórica a Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau Ponty. No decorrer do processo investigativo, os pressupostos e referenciais filosóficos e pedagógicos, que dialogam com o tema de formas distintas, acontecem em diferentes instâncias e com planos de curso político-pedagógico, além de objetivos que se diferem e oferecem desenhos curriculares específicos. Identificar e construir relações entre experiência, pesquisa, memória, arte e criação, que possam fornecer e contribuir na construção do conhecimento artístico e acadêmico, refletindo através da narrativa textual, a importância dos processos de formação do artista/docente da dança.

Palavras-chaves: Artista. Dança. Formação. Professor.

ABSTRACT

In this study, biographical and descriptive, I am to investigate, analyze, and propose reflections on the formative processes of the artist-teacher. For this, I have chosen some researchers authors of the dance area to inquire about this, among them Isabel Marques, Marcia Strazzacappa, Cassia Navas and Ana Terra to make comments and reflections on the teaching artist. The methodological procedures of this research uses the biographical method, which is descriptive and qualitative and permeates the educational biography. This method comprises research and formation, by which the researcher seeks to reflect on their own formation process, and become aware of strategies, spaces and moments that, for him, had importance like formation elements throughout his life. The recollections of life experiences and teaching-learning processes in the artist and teacher formation serve data to be analyzed and observed in search for similarities and / or differences in both formations. Thus, I try to answer some questions such as, how and where is the formation of the dance artist? How teacher dance is formed? In order to trace possible analogies about the artistic practices and pedagogical processes, I present as theoretical basis Phenomenology of Perception from Maurice Merleau-Ponty. During the investigative process, assumptions and philosophical and pedagogical references, that dialogue with the issue in different ways, happen at different instances and with political-pedagogical course plans, and objectives which differ and offer specific curricular designs. Identify and build relationships between experience, research, memory, art and creation, which can supply and contribute to the construction of the artistic and academic knowledge, reflecting through textual narrative about the importance of the formation processes of the artist / teacher of dance.

Key-words: Artist. Dance. Formation. Teacher.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Aula de pas de deux, com turma do nível técnico, na Escola Maria Olenewa, 1995.....	20
Foto 2 - Com Maria Noel Riccetto.....	24
Foto 3 - Com bailarinos.....	24
Foto 4 – Sagração, de Rodrigo Moreira – Balé da Cidade de Niterói. Com a bailarina Isa Kokay, 1999.....	25
Foto 5 – Espetáculo de 4x4 – Companhia de Dança Deborah Colker.....	26
Foto 6 – Espetáculo CASA, 2001. Companhia de Dança Deborah Colker.....	27
Foto 7 - Comissão de Frente Escola de Samba Grande Rio, 2005.....	29
Foto 8 - Comissão de Frente Escola de Samba Grande Rio, 2006.....	29
Foto 9 - Comissão de Frente Escola de Samba Grande Rio, 2007.....	30
Foto 10 - Espetáculo Jangada de Pedra, com a Cia da Ideia, Sesc Tijuca, 2007.....	31
Foto: 11e 12. Espetáculo (Des) vestidos.....	33
Foto 13 - (Des) vestidos (2012.). Bar Teatro CamarIN.....	34
Foto 14 - Apresentação com as alunas do curso de balé clássico do Colégio Santa Maria, Duque de Caxias, RJ, 1997.....	37
Foto - 16 e 17. No Centro de Movimento Debora Colker, ministrando aula de dança contemporânea, 2005.....	38
Foto 18 - Fachada da Escola Municipal Amância Pantoja, Belém-PA.....	40
Foto 19 - Aula aberta aos pais, Sesc, turma do Balé Baby I, 2013.....	42
Foto 20 - Aula aberta aos pais, Sesc, 2013. Improvisação com elemento cênico.....	42
Foto 21 - Espetáculo Moderno Movimento no Teatro Gasômetro. Em cena com a turma de alunos do Balé Básico, em 2013.....	43
Foto 22 - Oficina O corpo percebido, Sesc Doca, em 2014.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 O ARTISTA DA DANÇA: EXPERIÊNCIAS E AUTOFORMAÇÃO.....	12
2.1 A FORMAÇÃO DO ARTISTA DA DANÇA.....	13
2.2 AS TÉCNICAS CORPORAIS DO ARTISTA-BAILARINO.....	17
2.3 COMPANHIAS DE DANÇA: UM LUGAR DE FORMAÇÃO.....	22
3 ARTISTA-PROFESSOR-ARTISTA: DESCOBRINDO E ESCOLHENDO CAMINHOS.	35
3.1 ARTISTA-PROFESSOR: ENSINAR E APRENDER.....	37
3.2 ENTRE LUGARES: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS.....	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar meus estudos em dança no final da década de 1980, na Escola de Danças Clara Pinto, não pensava sobre as questões da ordem do ensino-aprendizagem presentes nos processos educacionais e formativos, encontrados também nesta linguagem artística. O desejo era experimentar, conhecer e ter um objetivo, um projeto de vida que oferecesse oportunidades e possibilidades de construir uma carreira para um futuro mais além das leituras de vida que eu tinha naquela época acerca da dança em Belém do Pará, minha cidade.

A dança não era pensada como linguagem ou uma atividade para meninos, e na escola “Tenente Rêgo Barros” onde cursei as fases de ensino infantil, fundamental e médio, não havia motivação para práticas de aprendizagem da dança como uma linguagem capaz de educar e também de formação do sujeito. Neste contexto, e sendo ministrada por profissionais da Educação Física, me envolvia nas produções coreográficas elaboradas a partir das manifestações populares, como o xote, o carimbó, a quadrilha, bumba meu boi, etc.

Apesar das reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, em que Arte aparece como disciplina obrigatória no currículo escolar, ela foi durante 24 anos, considerada “atividade” escolar, segundo a LDB nº5692/71.

Pode-se observar que o ensino da dança aparecia na escola como mera coadjuvante, para dar suporte e preencher as programações dentro do calendário escolar. Panorama traçado nas pesquisas de Isabel Marques sobre o ensino da dança nas escolas e o processo de escolarização da dança, o qual ela aponta que: “A escola frequentemente tem representado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano” (MARQUES, 2008, p. 45).

Neste sentido, muito próximo do que aponta Isabel Marques, acerca do ensino da dança nas escolas, compartilhei destas e algumas outras experiências, assim inicia as primeiras impressões que tive com a dança na minha escola. Um ensino raso, pouco pautado em didáticas de ensino que propusessem metodologias eficazes, constitutiva de saberes, um ensino ainda distante de uma transformação do sujeito pela dança, com conteúdos e conhecimentos específicos desta linguagem.

Todavia, este panorama da dança nas escolas aponta para novas perspectivas e compreensões do ensino pela dança, com possíveis reformas, mais que necessárias para a formação do sujeito, sejam nas escolas ou através de outros tipos de lugares onde acontece o ensino desta área de conhecimento, como academias e/ou estúdios de dança, etc.

Neste contexto, ao assumir a função de professor e artista da dança, foi que emergiram as seguintes questões: como e onde acontece a formação do artista da dança? Como os processos de formação do artista da dança podem corroborar na formação do professor de dança? Como o professor de dança é formado?

A questão principal é que nem tudo se decide a partir de uma lógica de apropriação e escolhas individuais sobre como construir conhecimentos. Observa-se desde os processos formativos e pedagógicos pelos quais perpassa o artista da dança, um interesse significativo em debruçar-se sobre os conteúdos da dança, por meio de diálogos transversais de informações entre disciplinas práticas e teóricas, percebendo distintas didáticas e metodologias de ensino aprendizagem, que podem contribuir ou não para a formação do artista-professor.

As teorias e os conceitos nem sempre dão conta de todas as explicações e/ou respostas. Nesta perspectiva, a hipótese é que a formação do artista-professor da dança deve acontecer sem a dicotomia dos termos artista e professor, compreendendo que existem semelhanças e diferenças entre ambas as formações, mas nem por isso, uma anula a outra, podendo acontecer uma somatória entre o viés artístico e docente. Pressuponho, também, que tais formações artísticas e pedagógicas, perpassam pelos estudos sociológicos do corpo, distinguindo e legitimando o artista como autor de suas histórias de vida e formação.

A formação do artista-professor acontece através de estudos, pela percepção e rememoração de suas experiências de vida ao longo do seu desenvolvimento contínuo. Ele constrói conhecimentos, habilidades e competências para gerar potencialidades formativas e investigativas para a construção de sua prática em dança. Esta hipótese pode desdobrar-se, em possíveis reavaliações e reformulações nos desenhos curriculares propostos pelas instituições de ensino não formal e formal, bem como, estratégias para uma melhoria no âmbito da educação e formação.

Para melhor compreensão das etapas desenvolvidas nesta pesquisa, a metodologia divide-se em duas seções: Na primeira seção: O Artista da Dança: Experiências e Autoformação, em que sublinho a formação do artista a partir das ideias de autores como: Cássia Navas, Ana Terra, Klauss Vianna e Marcia Strazzacappa que pesquisam sobre o tema.

Na segunda seção: Artista-Professor-Artista: descobrindo e escolhendo Caminhos, discuto e analiso a formação do artista-professor que ao qualificar-se enquanto artista-intérprete-criador, pauta, muita das vezes, suas práticas artísticas e educativas em suas próprias experiências de formação e vivências, e que geralmente, torna-se professor. Para fundamentar esta etapa dialogo com os teóricos como Isabel Marques, Cristiane Wosniak,

Isabel Alarcão, Selma Pimenta, Bernard Charlot, John Dewey e Raquel Barbosa, que pesquisam sobre processos formativos de professores e adultos.

Para este estudo, utilizei o método biográfico, descritivo-qualitativo que perpassa pela biografia educativa. Este método compreende na investigação-formação, através do qual o pesquisador procura refletir sobre o seu próprio processo de formação, e toma consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos, que, para ele, foram formadores ao longo de sua vida.

Os debates em torno da utilização do método biográfico no domínio das ciências da educação e da formação de adultos são relativamente recentes. No entanto, esta perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos vinte e trinta (Escola de Chicago). O método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polémicas epistemológicas e metodológicas, que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais. Hoje em dia, a luta pelo reconhecimento de um estatuto científico ao método biográfico mante-se bem viva, nomeadamente no campo da sociologia (NÓVOA-FINGER, 1988, p. 12).

De acordo com o pensamento da pesquisadora Christine Josso, em seu artigo, Da formação do sujeito ao sujeito da formação, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo, compreendendo a diversidade nos processos formativos e neles a possibilidade de uma leitura mais ampliada da construção sujeito/conhecimento. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um vasto conjunto de elementos normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, possibilitando que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou de tais elementos (JOSSO, 1988).

Sob tais perspectivas a respeito do método, sua resiliência e relevância, referente à formação de adultos e formadores, considera-se o método autobiográfico de total pertinência às necessidades desta pesquisa, de modo que o objetivo será o de investigar sobre processos formativos e de ordem da formação do artista-professor de dança, propondo reflexões, tomando como referências as análises dos textos produzidos e coletados para a antologia organizada pelos autores António Nóvoa e Matthias Finger, com a participação de Adèle Chené, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Christine Josso e Gaston Pineau que pesquisam acerca deste tema. Vale ressaltar, que as abordagens no que tange a formação do artista da dança e professor estão implicadas com a minha experiência e vivência nesses campos de atuação.

Neste sentido, as observações acontecem através da análise de experiências de vida, de tantas descobertas cênicas e na docência, às vezes de forma empírica e mais recentemente com o entendimento pautado no conhecimento adquirido no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará.

As memórias das experiências e histórias de vida e dos processos de ensino-aprendizagem na construção do artista e do professor, e que servem de dados, usados para análises acerca das similitudes e/ou diferenças em ambas as formações. “Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (PONTY, 2011, p. 142). Desta forma, o corpo aqui é sujeito e objeto da percepção nesta pesquisa, analisando seus processos reconstitutivos e formativos ao lançar-se a experiência.

2 O ARTISTA DA DANÇA: EXPERIÊNCIAS E AUTOFORMAÇÃO.

A vida artista é um modo de vida libertário, inventivo e não acomodado. É a forma pela qual escolhemos caminhos, rotas e percursos em nossas existências, capazes de torná-la belas, radiosas e potentes. Este processo, obviamente, não pode ser dado ou designado por outrem, mas cabe a cada um aventurar-se nas entranhas da vida e nas descobertas de seus próprios caminhos (FOUCAULT, 2004, p. 267).

A citação acima desencadeia inúmeras reflexões sobre a importância nas decisões que tomamos no decorrer da vida. Desde as experiências formativas que entrecruzam os nossos caminhos, até a casualidade presente em nossas histórias vividas. No meio de tantos percursos, somos também levados a possíveis experimentações e interpretações dos acontecimentos, viver o hoje, o agora, analisando com criticidade e rigor as intenções e expressões que se extraem da relação entre o sujeito em formação e o formador, com o meio e suas especificidades.

Perceber e validar processos formativos do sujeito, se comprometendo com o (re) conhecimento de si, me remete aos fundamentos e ideias de Paulo Freire acerca da autonomia nos processos de formação, cujo pensamento pontua que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres (...)” (FREIRE, 2015, p. 16). Foram exatamente às experiências que tive em minha vida e a curiosidade por mais conhecimentos sobre dança, artes e cultura, que abriram as possibilidades de novas descobertas e caminhos para processos contínuos de aprendizagem e ensino.

Neste percurso singular, trata-se, também, de perceber quem ou o que me estimulou a optar por ser artista, eleger a dança como objeto de estudos e pesquisa para descortinar experiências sobre um estilo de vida artista-professor. Uma necessidade de rupturas de tempo e espaço, conhecer e fazer uso da linguagem da dança como meio de inclusão no mercado de trabalho e aprendizagem de um conhecimento específico em seu fazer/conhecer, preparação de uma vida artista ou uma estética da existência, aproximando-se ao conceito que Michel Foucault elaborou. Em decorrência disso, experiências e vivências, com, através da linguagem da dança, metamorfoseando-se na elaboração desta estética da existência ou uma arte ou cuidado de si, muito pertinente em seus escritos.

Foucault revela a ideia de que a linguagem é coisa de espaço, e se o espaço na linguagem de hoje, seja ela qual for aqui compreendida, é a mais obsedante das metamorfoses, podemos afirmar que na linguagem da dança, em seus espaços de

comunicação, também pode projetar possíveis transformações sociais, políticas e culturais, na formação do sujeito pela dança. “(...), mas é no espaço que a linguagem, de saída, se desdobra, desliza sobre si mesma, determina suas escolhas, delinea suas figuras e suas translações. É nela que ele se transporta, que seu próprio ser se metamorfoseia” (FOUCAULT, 2011, p. 37).

A atitude de enveredar por descobertas de uma nova linguagem nos conduz para uma diversidade de lugares, com muitas possibilidades de aprender e ensinar, conhecer e criar, comunicar e desenvolver um vocabulário de pertencimento da dança oriunda de várias formas e maneiras, de diversas pessoas, com a perspectiva de ampliar a noção e sentido de mundo, permitindo experienciar inúmeras situações as quais formaram e formam artistas-professores até os dias de hoje.

Podemos afirmar então que o artista da dança realiza trajetórias em espaços de educação não-formal e /ou formal. No primeiro caso, o processo de validação profissional é intermediado pelo órgão de classe; já no segundo caso, o processo de validação é regulado pelo poder público (Ministérios e Secretarias), com base na legislação educacional vigente, norteadas por parâmetros ou diretrizes curriculares estabelecidas (TERRA, 2010, p. 72).

Aprendemos onde buscar informações sobre a dança e suas especificidades, saber tanto da importância dos seus conteúdos e conhecimentos proporcionados na educação e formação de sujeitos. Vivendo a vida que o mundo oferece, ora acertando ora errando, mas vivendo. Finalizando o pensamento sobre a ideia de vida artista, sabendo que este não se esgota neste estudo, acredito, que os múltiplos caminhos na formação do artista, muitas vezes, visto como o avesso ao que seria normal e exigido pela sociedade, é sempre uma reconstrução dos conhecimentos empíricos e impressos em sua identificação de ser artista.

2.1 A FORMAÇÃO DO ARTISTA DA DANÇA

Os processos formativos em dança perpassam por variadas instâncias de ensino, tanto de ensino não-formal, realizado nas escolas e academias de dança, cursos livres e oficinas, dentre outros espaços, quanto às de ensino formal, no caso das escolas de curso técnico em dança e a universidade.

No contexto das novas necessidades e especificidades que o ensino aprendizagem nos propõe, Garcia nos diz que: “Não assumimos (...) que a educação não-formal tenha o papel de ensinar a criação, de ensinar a pensar, mas, se tem a intenção de transformar, ela tem o

compromisso de favorecer diferentes possibilidades de exercício e vivência de diálogos (...)” (GARCIA, 2005, p. 40).

O pensamento de Garcia, esclarece que existe entrelaces que ocorrem entre os distintos modos de formação, e vem relativizar dizendo não serem melhor ou pior entre ambas, e sim, nos levam a entendê-las como acontecimentos distintos, singulares e que ocorrem enriquecendo o desenvolvimento do artista.

O referido autor afirma que, a educação não-formal não é estática, mas configura-se em uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada. Em uma área bastante diversificada e efêmera, a dança em toda a sua diversidade ocupa e estabelece processos criativos em permanente reconstrução, eis, portanto, uma de suas principais características (GARCIA, 2005).

Os percursos de formação e profissionalização de um artista da dança, que perpassa pela educação não-formal ou formal, segundo a Lei nº 6.533/78 considera três possíveis trajetórias:

Após anos de estudos realizados no ensino não-formal, nos chamados cursos livres e/ou de formação não reconhecidos pelo MEC (estúdios, academias, escolas, projetos, centros de formação, articulando-os as experiências de participação em apresentações e produções artísticas, o aspirante à artista da dança poderá obter seu registro profissional- DRT- junto aos SATEDs (Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e SINDIDANÇAs (Sindicatos de Dança, casos de São Paulo e Rio de Janeiro); um outro percurso é realizar a formação num Curso Técnico (2º grau) reconhecido pelo MEC e/ou pelas Secretarias de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o DRT; por último, tal percurso pode ser realizado num Curso de Graduação em Dança (3º grau); considerado também como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC; mediante o diploma de Bacharel em Dança o aluno realiza também seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho” (TERRA, 2010, p. 72).

Pensar sobre a importância em considerar o desempenho dos papéis tanto do ensino não-formal quanto o ensino formal, é de grande relevância na dinâmica de gestão do artista da dança. Não tratando de uma questão de valoração, mas sim de considerar funções específicas e diferenciadas, e até mesmo articuláveis nos processos formativos do artista da dança. As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança (TERRA, 2010).

Os artistas da dança, frequentemente, fazem alguns percursos de seus estudos através do ensino não-formal, muitas das vezes, sistematizados de forma muito pessoal. Trata-se de professores que foram alunos e que se tornaram professores mesmo sem uma formação formal. Os processos de aprendizagem das técnicas de dança, na formação do artista,

imprimem referências destes sistemas de ensino, são processos pedagógicos, mesmo que silenciosos.

As estruturas de ensino dos currículos não oficializados, ou sistematizados a partir de métodos pessoais de formação, e relativos a uma determinada técnica específica, corroboram para o desenvolvimento de competências e habilidades, através de esquemas ou níveis de crescente complexidade. Assim, Terra (2010, p. 73 apud STRAZZACAPPA, 2003), “Aqui, as relações mestre-discípulo, artista-aprendiz caracterizam o aprendizado e são marcantes no memorial de cada um dos artistas. Seguramente, podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via.”

O ensino não-formal da dança, traz consigo algumas questões no âmbito da valoração deste tipo de prática, muitas vezes, acarreta uma reação negativa pelo emprego do termo, imprimindo uma ideia de “não qualidade”. Existem profissionais competentes que seguem ensinando com qualidade, portanto, acredito que o ensino não-formal estabelece e propicia valores que são de extrema relevância para a formação do artista que pode ampliar horizontes criativos gerando novas conexões e redes que promovam a integração e respeito às diferenças sociais, humanas e culturais. Em relação a esta postura nos diz Camila Vitte e Cibele Aguiar em seu artigo para o 6º congresso de pós-graduação da UNIMEP:

A educação não-formal, não pode ser comparada de maneira inferior à educação formal, pois embora possam caminhar lado a lado, são distintas. A última não consegue mais responder a todas as demandas sociais impostas: de educação, cuidado, formação, atendimento, proteção, socialização, etc. A realidade exige novas posturas sociais e a educação não-formal pode em boa medida simbolizar um caminho, uma possibilidade. A educação não-formal permite o diálogo, valoriza a importância do outro na constituição do sujeito, daí sua grande relevância para um processo de ensino-aprendizagem, que é capaz de incentivar a transformação. Sendo assim, é muito importante que a educação não-formal seja incorporada pela formal, para que ambas interfiram de maneira significativa na formação do sujeito.

O ensino não-formal é uma das principais fontes de formação do artista da dança. Durante a minha experiência neste tipo de ensino, convivi e encontrei com inúmeros professores, coreógrafos, artistas amadores e profissionais que traziam toda uma variedade de referências de métodos em seus processos formativos, em que a experiência acabava tomando a frente de suas metodologias para o ensino da dança.

Em se tratando de métodos pessoais concebidos pelo artista ao longo de suas vivências, às vezes atravessados por propostas metodológicas frágeis de embasamento teórico, mas potente na arte do ensino da técnica da dança. “Afim, a formação na arte da dança é realizada desde muito cedo e em permanência, havendo períodos para uma formação

organizada, geralmente estruturada em séries, tanto nas graduações, quanto nas escolas/academias” (NAVAS, 2010, p. 59).

A formação do artista apresenta particularidades e necessita de reformulações contínuas das práticas artísticas e pedagógicas. No contexto contemporâneo das práticas artísticas de grupos /ou companhias de dança, nota-se um interesse de alguns artistas em fazer uso das leituras de textos diversos, livros e referenciais teóricos e de pesquisa científica como elementos construtivos nos processos criativos de seus espetáculos. Pode-se perceber a elaboração de processos coletivos de formação de professores, com experiências estéticas e conceituais que investiguem suas formas de expressão como propostas de ensino.

O artista da dança, muitas das vezes, inicia seus estudos em espaços de ensino não-formal, através de desenhos curriculares, às vezes frágeis e pouco pautados em autonomia na construção do conhecimento. Mesmo assim, o ensino não-formal tem sua sistematização, seja pelo emprego de escolas de técnicas de dança, como exemplo as escolas de balé clássico ou pela forma como artistas-professores elaboram suas aulas. Nestes espaços, encontraremos artistas-professores conhecedores de conteúdos, didáticas e metodologias, formados por um legado de antigos professores, artistas, coreógrafos e diretores.

As relações ensino-aprendizagem, processos criativos de artistas, resultam nas próprias formas de registro de formação configurando sistemas e processos pedagógicos, onde para cada instância de ensino teremos desenhos de referenciais curriculares distintos e cabe a cada categoria de instituição de ensino, elaborar suas propostas. Luís Pellegrini, em prefácio para o livro, *A Dança*, de Vianna, diz que:

Nesse contexto de liberdade, que não significa caos nem desordem indiscriminada, a dança para Klaus deixa de ser uma profissão, uma diversão, uma ginástica, deixa até de ser uma arte no sentido mais restrito do termo, para ser entendida e vivida como um caminho de autoconhecimento, de comunhão com o mundo e de expressão do mundo (VIANNA 2005, p. 18).

Para Vianna, que defendia a ideia de um sistema de formação que possibilitasse garantir a liberdade individual de seus alunos, rejeitando qualquer tipo de sistema de ensino com o aspecto de “camisa de força” e entendidos a partir de escalas de regras fixas e imutáveis, nos deixou através de seu legado algumas proposições que reformulou o ensino pela dança durante algumas décadas, e, pôde reconstruir um pensar/fazer mais além da técnica. A vida, o mundo e o homem manifestam-se por meio do movimento (VIANNA, 2005).

A intensa busca por uma liberdade nas escolhas dos processos formativos por artistas e professores, vem fazendo com que filósofos, pedagogos, psicólogos e interessados pelo desenvolvimento do conhecimento, discutam quais seriam os principais saberes a ser desenvolvidos nos alunos, compreendendo que as ciências humanas riscam alguns caminhos e propostas que seriam de extrema importância para a constituição de saberes aos artistas, como o autoconhecimento, a transversalidade entre as disciplinas nos cursos de formação, o saber conhecer, as reformas no pensamento acadêmico. Sendo assim, hoje, a formação do artista necessita ainda de mais reformulações nos processos de construção de seus conhecimentos, que se aproximem das reais necessidades de cada indivíduo. O aprendizado exige um tempo e esse tempo precisa ser consciente (VIANNA, 2005).

Para Navas (2010, p. 61 apud NAVAS, 1999):

Atualmente, depois de decorrido todo o século passado, século XX, com as clivagens do moderno em pós-moderno e da junção dos dois no onipresente contemporâneo, encarado, duplamente por artistas e gestores, como a eletricidade que alavanca o progresso da sociedade atual, não se pode desconsiderar a conexão entre o discurso da liberdade criativa, que prega o protagonismo de cada ideia, e de cada pedaço do corpo, e os pressupostos de uma especialização extrema, que sob o discurso da liberdade esconde o advento da crescente atomização de indivíduos e não a sua individuação.

O tempo atual reconfigura um novo pensar na formação do artista, múltiplo, eclético, híbrido, que transcorra pela liberdade criativa e artística, responsável pelos erros e acertos de sua obra. Ele pode selecionar, recortar e conectar os gestos e movimentos de acordo com a sua poética coreográfica. E para além, como bem trata a estética da existência.

2.2 AS TÉCNICAS CORPORAIS DO ARTISTA-BAILARINO

Técnica e método realmente se diferem em seus processos construtivos e aplicativos. Pensar de forma distinta estes dois sistemas vivos de construção de conhecimentos na formação de artistas e produção de espetáculos é de extrema importância. Sabe-se que é inevitável o surgimento de inúmeras dúvidas, sobre as especificidades de cada um dos sistemas no conhecer/fazer da dança, aplicabilidade e processos pedagógicos.

As técnicas corporais e o corpo são os mais naturais instrumentos do homem. O mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo, o meio técnico do homem é seu corpo (MAUSS, 2003). Percebemos no conceito de Mauss, uma forma pouco atualizada de como refletir sobre o corpo, contemporâneo, tratando

como instrumento ou meio por onde a informação apenas passa, e não como o lugar de cruzamento de informações e processos de contaminação, como discorre a pesquisadora Helena Katz sobre o corpo, técnicas e métodos. Ela nos diz que:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas... A informação se transmite em processo de contaminação (KATZ; GREINER, 2006, p. 131).

Compreendemos a técnica como um conjunto de procedimentos aplicados com objetivos e finalidades específicas. Constata-se, que no ensino de técnicas de dança, muitas das vezes, é pautado no estudo de passos de dança, reproduzido e repetido por gerações de professores para alunos, de mestres para seus discípulos. Em métodos temos caminhos a descobrir. Há sempre uma pluralidade desejada e descobertas de movimentos e dos saberes do corpo. Contudo, vale ressaltar que ambos possibilitam a construção de conhecimentos.

Ao artista, cabe compreender e eleger de que forma pretende desenvolver seu corpo na dança, e como apropriar-se de técnicas e métodos de ensino aprendizagem. O conhecimento das técnicas e métodos possibilita o exercício da “superação”, no sentido de buscar um modo próprio de lidar com outras informações técnicas. Ambas as formas de processos de ensino podem, e devem, se relacionar, interferir e se “cotransformar”.

A teoria Corpomídia, de Katz e Greiner, que trabalha o corpo como um estado sempre em transformação, em codependência com ambientes por onde transita, diz que:

As relações entre corpo e ambiente se dão por processos coevolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxos permanentes de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos, e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos (KATZ e GREINER, 2005, p. 130).

Ao iniciar meus estudos em dança, meu corpo já vivenciara algumas técnicas corporais, como as danças no contexto escolar e dos esportes, com enfoque na natação. O esporte ampliou minha consciência proprioceptiva e colaborou com o desenvolvimento de minhas habilidades e competências psicofísicas. Portanto a técnica do balé clássico, em meu corpo, desenvolveu-se tanto com facilidades quanto com dificuldades na formação. Passei a ter conhecimento de um sistema complexo de dança, conhecendo a história da dança e do balé, passos de dança, terminologias e um amplo vocabulário de movimentos e coreografias

de balés de repertório. Por meio do clássico é possível organizar fisicamente as emoções e conhecer o corpo (VIANNA, 2005).

A técnica do balé clássico é um gênero de dança de matriz europeia, uma técnica corporal de complexas e altas habilidades, além do virtuosismo. Neste gênero, encontramos uma diversidade de escolas e métodos de ensino, como a escola Inglesa e seu método RAD (*Royal Academy of Dance*¹), a Russa e seu método *Vaganova*, escola Italiana com o método *Cecchetti*, Dinamarquesa e o método *Bournunville* e a Americana com o método *Balanchine*.

O contato com este tipo de dança provocou transformações e reestruturação em meu corpo. Aos poucos, a técnica se impregnava em meus gestos e movimentos. Para Merleau-Ponty (1999, p. 371) “o fenômeno do movimento não faz senão manifestar de uma maneira mais sensível a implicação espacial e temporal”. Uma vez que somos sujeitos perceptivos e entrelaçados no mesmo tempo e espaço, os aspectos sensoriais e conscientes nos ajudam na condução de nossas práticas artísticas e não artísticas.

A técnica clássica em sua totalidade, a meu ver, prepara o corpo do artista de forma singular e constrói distintos saberes, além de proporcionar ao estudante desta dança, possibilidades para novas descobertas e experimentações de outros gêneros e ou modalidades.

Neste contexto, a técnica do balé clássico é comumente ofertada aos artistas e alunos de dança, por espaços onde o ensino não-formal predomina, tornando-se importante na formação do artista e de futuros professores de dança, e principalmente, é válido para uma melhor formação aos que seguem em suas trajetórias formativas em direção as graduações ou bacharelados no ensino formal.

Vale ressaltar que para o balé clássico, é importante perceber se o aluno tem vocação e condição física para a realização dos componentes estruturais deste gênero de dança, e para uma melhor apropriação destes, considera-se iniciar o aluno ainda jovem, possibilitando o desenvolvimento de toda sua potencialidade e expressão através desta técnica. Ainda vejo na estrutura metodológica do balé uma maneira de fazer com que bailarinos possam organizar seu pensamento e seu corpo para usá-lo com mais expressividade (SAMPAIO, 2013).

¹ Royal Academy of Dance - A Real Academia de Dança (RAD) de Londres foi fundada em 1920 por um grupo de artistas profissionais da dança reunidos por Phillip Richardson, editor do jornal *Dancing Times*. A Academia combina métodos e técnicas de dança francesa, italiana e russa para criar um estilo único de balé. http://pt.wikipedia.org/wiki/Royal_Academy_of_Dance.

Foto 1 - Aula de pas de deux, com turma do nível técnico, na Escola Maria Olenewa, 1995.



Fonte: Próprio autor, 2016.

No Brasil, precisamente no Rio de Janeiro, a escola de danças Maria Olenewa é uma referência no ensino da técnica do balé clássico, como tradição no ensino da dança clássica na cidade. Tem vínculo direto com a Fundação Teatro Municipal, lugar para possíveis estratégias na elaboração de uma carreira artística junto ao corpo de baile da companhia do teatro. O método aplicado na escola Maria Olenewa chama-se método Vaganova, nome de Agripina Vaganova, criadora do sistema de ensino da escola Russa. Com metodologias que aproximam duas escolas tradicionais, a escola italiana e a escola francesa, A escola Maria Olenewa oferece disciplinas como o balé clássico, técnicas de *pas de deux*², repertório, história da dança, dança moderna, dança flamenca e dança caráter, disciplinas que compunham o desenho curricular do curso no ano em que estudei nesta escola.

A importância desta informação abre caminhos para processos construtivos nos quais artistas e professores em formação, perpassam ao escavar possibilidades e lugares que corroborem na produção de conhecimentos e experimentações. Conhecer cidades e polos de formação e produções de dança, escolas, academias e os mais variados espaços que desenvolvam arte/dança em grandes cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,

² O termo pas de deux, oriundo da língua francesa, faz parte da terminologia do sistema de ensino da técnica do balé clássico, e significa uma dança para dois, ou casal de bailarinos realizando um duo.

dentre outras cidades mais, pode levar artistas a participarem de espetáculos de dança e uma diversidade de eventos artísticos.

Neste contexto, o artista da dança, muitas vezes, pouco conhece a respeito do funcionamento das escolas de danças oficiais, que além do ensino das técnicas de dança, também oferecem disciplinas teóricas, não obstante, ampliam as informações acerca do mercado profissional.

As escolas de dança devem rever seus processos formativos e apresentar aos seus alunos-artistas, os caminhos de como revisitar os próprios processos de formação e observar o que de fato foi de extrema relevância em sua história de vida, suas escolhas, e o que agregou no decorrer de seu percurso formativo enquanto artista, contribuindo para a sua forma de pensar e atuar, de maneira mais reflexiva, crítica e política, com referenciais teóricos, almejando uma melhor formação em dança, elaborando um fazer artístico próprio, mas ao mesmo tempo, integrando ou buscando integrar-se aos fazeres artísticos coletivos.

A técnica clássica foi porta de entrada, dentro da linguagem da dança, para outras técnicas pelas quais pude me constituir enquanto artista e que me levaria mais adiante à docência. Foi a partir dela que vivenciei outras técnicas de dança como a moderna, o jazz, a dança de salão, as danças folclóricas e/ou populares, dança urbana e contemporânea. Nesta última, lugar onde me identifiquei e que muito me construiu enquanto sujeito artista-professor. O contato e o aprendizado de diversas técnicas contribuiu sobremaneira para a minha prática docente. Assim, fui replicando a partir do meu método pessoal de ensino as técnicas de dança para os meus alunos e nos trabalhos realizados com grupos, companhias, e nos trabalhos que se utilizam destas técnicas em seus processos criativos para a elaboração de produtos artísticos.

Nem sempre é possível ter uma formação mais aprofundada de tantos gêneros e suas técnicas, muita das vezes, cabe ao artista desvelar suas particularidades, signos, simbologias ou por vezes, desenvolver relações ao aprender suas especificidades e finalidades. Entretanto, essa diversidade de técnicas pode ampliar o campo de trabalho junto ao mercado da dança, tanto como artista quanto docente, ao apropriar-se de metodologias de pertencimento do professor-artista, pelos quais se podem experimentar junto aos professores e mãitres de dança, compreendendo que estes também reconstruíram seus conhecimentos ao longo de suas carreiras.

Neste percurso, observamos diferentes didáticas de ensino, algumas eficientes outras pouco pautadas no conhecimento teórico, com o foco muita das vezes na forma e não no pensar ou sentir a dança a partir de seus conteúdos específicos. Compreendemos que a

heterogeneidade de técnicas e saberes constitutivos para a dança, suas práticas em rotinas de treinos diários e exaustivos e as vivências, contribuem para a formação do “corpo híbrido”, ou seja, “aquele oriundo de formações diversas (...)” (LOUPPE, 2000, p. 32).

As experiências fazem com que o pensamento se reconstrua e reelabore um corpo cada vez mais inteligente, disponível e dançante. Tais percepções formativas, acerca das didáticas e metodologias dos professores que me formaram enquanto artista, de fato, veio a influenciar na contínua formação do meu pensamento enquanto professor-artista, pela maneira como mostravam interesse por minhas habilidades e capacidade cognitiva na apreensão das informações sobre as técnicas de dança.

Neste contexto, compreendi e pude desenvolver a consciência proprioceptiva dos movimentos, pois, dentre tantas técnicas experimentadas no/pelo/com o corpo, através do trabalho e estado de introspecção que a aprendizagem da dança também proporciona, percebi e ainda percebo o quanto cada movimento corporal ampliou a minha consciência, possibilitando assim uma melhor reconstrução dos movimentos emocionais e sensitivos. “O movimento é uma modulação de um ambiente já familiar e nos conduz, mais uma vez, ao nosso problema central, que é o de saber como se constitui este ambiente que serve de fundo a todo ato de consciência” (PONTY, 1999, p. 371).

O movimento corporal é sempre atravessado pelas informações que o circundam. Assim, adquirimos muitos movimentos, e muitos deles contribuíram para que eu não perdesse a curiosidade pela dança. Durante as minhas aulas, seguia observando a forma que os professores elaboravam suas aulas e as ministravam com atenção, e cuidado com os corpos dos bailarinos. Percebia as diversas formas de exemplificar e definir os passos de dança, a busca por um melhor condicionamento físico dos bailarinos na elaboração das aulas. A execução da técnica e expressão pelo movimento, proporcionando uma melhor qualidade da dança, vivenciando as muitas possibilidades técnicas que o corpo poderia assumir a partir das aulas destes professores, em busca de um domínio dos movimentos em diferentes gêneros de dança. Eis, alguns aspectos durante as aulas que participei que me chamavam atenção.

2.3 COMPANHIAS DE DANÇA: UM LUGAR DE FORMAÇÃO

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas, em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas (TERRA, 2010, p. 75).

As direções pelas quais os artistas da dança se formam e difundem sua arte, são as mais diversas. Dançam em companhias, ministram aulas de dança, coreografam, fazem shows e realizam espetáculos, podendo dialogar com linguagens como a música e o teatro. Observa-se um amplo cenário de possibilidades de trabalho nesta área artística. À medida que me sentia mais seguro tecnicamente, como artista, passei a pesquisar sobre as companhias de dança clássica. O Balé Nacional do Uruguai seria a minha primeira companhia profissional como artista bailarino. A companhia Balé do SODRE, empresa que trazia os mais variados meios de comunicação e entretenimento na cidade, como as redes de radiodifusão e canais de televisão, foi, também, um lugar que contribuiu para minha formação.

Neste sentido, sai em busca de informações sobre datas e períodos das seletivas/audições no ano de 1995, e pude fazer aulas por um período de um mês e meio junto ao corpo de baile do SODRE, aguardando a audição que seria no início do ano seguinte. O sonho em dançar em uma companhia de balé estava se realizando, não pelo teatro municipal do Rio de Janeiro, mas eu estava por fazer parte de uma grande companhia de balé clássico e isso era de extrema relevância para minha carreira, como minha primeira experiência profissional.

Nas companhias de danças clássicas é possível vivenciar aulas e processos criativos junto a diretores e coreógrafos, além dos primeiros bailarinos que revezam para ministrar aulas para os integrantes da companhia, geridos por um sistema hierárquico de cargos. Composta por primeiros bailarinos, solistas³, corifeus⁴ e corpo de baile⁵; como toda companhia de balé clássico tradicional, o SODRE reunia profissionais de outros países e cidades. Ademais, são muitos os profissionais que compõem uma companhia de dança clássica, concursados, prestadores de serviço, estagiários, e mesmo, contratado como bailarino extra para integrar o corpo de baile.

Ao morar em Montevideu por mais ou menos um ano e meio, pude dançar em todas as temporadas apresentadas pela companhia dentro e fora da cidade. Faziam parte do repertório da companhia montagens e remontagens de grandes balés clássicos de repertório como: O Lago dos Cisnes, O Quebra Nozes, Giselle, balés neoclássicos e modernos, onde em alguns,

³ Solistas - O Bailarino Solista, como o nome indica, executa papéis de Solista. O termo Solo-Dancer foi criado pelo Royal Danish Ballet para distinguir a mais alta categoria de bailarinos, o que equivale, em outras companhias, ao estatuto de bailarino principal ou Étoile (Estrela).

⁴ Corifeus - Na terminologia do bailado clássico, o Bailarino Corifeu é o que dança no corpo de baile mas pode também executar papéis de Solista. O Termo francês Choryphée provém do Grego e significa líder do Coro.

⁵ Corpo de Baile - Originalmente, o termo Corps de Ballet referia o corpo de bailarinos (Le Corps de Danseur) que faziam parte de uma companhia de bailado. Hoje em dia o termo é usado para denominar o grupo de bailarinos que dançam em conjunto nos bailados de uma companhia de dança, normalmente de base clássica. (<http://www.cnb.pt/gca/?id=38>)

tínhamos de dois a três elencos para revezarmos nas temporadas. As imagens seguintes são registros do encontro com bailarinos do SODRE, após a apresentação do espetáculo O Quebra Nozes, no ano de 1996.

Foto 2 - Com Maria Noel Riccetto



Fonte: Fonte: Próprio autor, 2016.

Foto 3 - Com bailarinos



Fonte: Próprio autor, 2016.

Ao recordar deste fato, digo que a partir desta experiência profissional e naquele momento, começava a perceber o significado da profissão que havia escolhido. Entendia que era mais importante às experiências que vivenciaria junto à companhia, que nem pensava em uma qualificação a nível superior. Queria dançar! Ser artista⁶!

O conceito de artista está intrinsecamente ligado ao conceito de arte, que, segundo o Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, nos dá a seguinte significação: “Arte é a atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”. A capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir sensações ou sentimentos. Tomando esse percurso para si, o artista vai ao encontro de seus ideais, sonhos, projetos para uma vida artística, e, constrói o seu próprio movimento formativo na arte/dança. Para que a arte exista é necessária à existência de três elementos: o artista, o observador e a obra de arte (AZEVEDO, 2007).

⁶ Segundo a CBO/2002(Classificação Brasileira de Ocupações), instituí através de um documento normalizador da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro que os artistas da dança concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas, executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança. (Site: www.mtecbo.gov.br/cbosite)

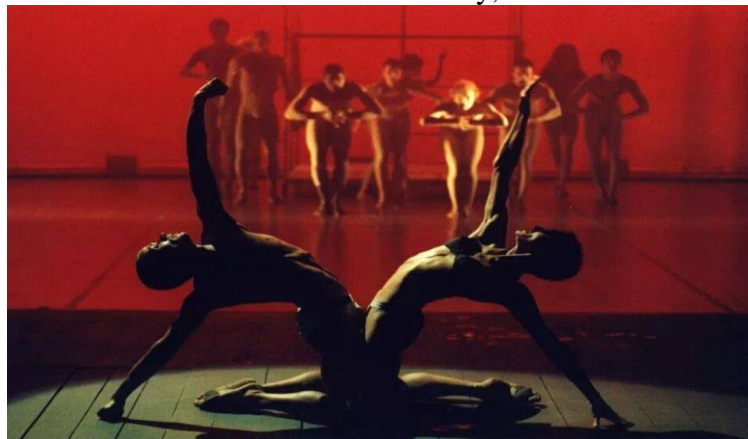
O artista é aquele que tem o conhecimento concreto, abstrato e individual sobre determinado assunto que se expressa e transmite esse conhecimento através de um objeto artístico (pintura, escultura, dentre outros) que represente suas ideias.

Em meados do ano de 1997, retorno ao Rio de Janeiro, levando comigo a compreensão e ensinamentos conquistados nas novas experiências, um corpo mais trabalhado tecnicamente pelo balé clássico e muitos sonhos ainda por se realizarem, alavancaram a minha formação e o encontro com novos projetos artísticos.

Um novo contexto se estabelecia e não seria fácil ingressar no mercado da dança carioca novamente. Sendo assim, aguardei por mais de seis meses sem voltar a dançar em companhias profissionais, e neste período, realizei alguns trabalhos como bailarino convidado por escolas de dança da cidade, como a Petrouska Escola de Dança, Balé Cláudia Araújo, participando de eventos e shows. Esta foi uma estratégia a qual não me deixaria ficar parado e aguardaria que companhias abrissem audições para integrar seu elenco, e assim estaria produzindo.

Em 1997, fui aprovado para a companhia do Balé da cidade de Niterói, subsidiada pela prefeitura da cidade de Niterói, e que trazia como diretora artística a bailarina internacional Áurea Hammerli, primeira bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, seria naquele momento, o novo trabalho através do qual conheci importantes nomes do cenário da dança carioca. Contratado, participei de inúmeras montagens e remontagens de balés, que já faziam parte do repertório da companhia como é o caso de, Carmina Burana, em (1998), Sagração (1999), Sandy e Chopin, em (1999), e outros montados exclusivamente para as temporadas que estariam por vir, como Voz Lunar, em (1999). Até que a vida os separe, em (2000).

Foto 4 – Sagração, de Rodrigo Moreira – Balé da Cidade de Niterói. Com a bailarina Isa Kokay, 1999.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Na companhia de Niterói, continuei meus processos formativos, como artista consolidado no panorama da dança carioca e convocado para integrar a Companhia de dança Deborah Colker, logo no início do ano de 2000, após ter participado de duas audições seletivas, fui integrar o elenco desta companhia, que em 2001 ganhou o prêmio Laurence Olivier, em Londres na Inglaterra, com o espetáculo Mix.

Na companhia acima citada, foram quatro anos de agenda lotada com muitas viagens, aprendizados, com remontagens e processos criativos que marcaram significativamente as minhas experiências como intérprete-criador, e me fez conhecer um “outro” novo mundo da dança. Entendo por intérprete-criador, o artista com formação técnica em dança, com habilidades e competências para desenvolver processos criativos e coreográficos, colaborando na construção de espetáculos e das personagens sugeridas nos processos pelos diretores artísticos e ou coreógrafos e pessoais.

A companhia de Colker foi significativa para ampliar a minha atuação cênica, e assim refletir ainda mais sobre os fazeres do intérprete-criador, onde vivenciei de forma dolorosa e criativa, os processos que dariam corpo aos espetáculos nos anos seguintes; como foi o caso de 4x4, em (2002), processos criativos com tempo de duração de um ano e alguns meses e, Nó, em (2004).

A imagem seguinte revela uma das cenas do espetáculo 4 por 4. Um processo que exigia muita precisão durante a movimentação coreográfica, dançar entre os objetos de cena exigia um grau de atenção e tensão durante toda a dança. No caso, os vasos espalhados pelo palco não tinham a função de decoração, eles integravam a cena e provocavam o estímulo, forma e a relação entre corpo-objeto-corpo. “A forma dos objetos não é o seu contorno geométrico: ela tem certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala à visão” (PONTY, 1999, p. 309).

Foto 5 – Espetáculo de 4x4 – Companhia de Dança Deborah Colker.



Fonte: Fonte: Próprio autor, 2016.

A rotina de oito horas de trabalho diário, envolvendo aulas, ensaios, remontagens, processos criativos e ainda criávamos, ou seja, éramos coreografados e às vezes intérpretes-criadores. Isso significa dizer, que criávamos a nossa própria sequência coreográfica. Muitas vezes, perguntava-me se iria resistir a tanta intensidade de trabalho, pensando por várias vezes em deixar tudo e partir para processos menos desgastantes. Para Klauss Vianna, “Todo processo criativo é quase sempre marcado por contradições e antagonismos constantes, em que nascimento, vida e morte, alegria, prazer e dor constituem momentos distintos, que se confundem e dão sentido a uma nova experiência” (VIANNA, 2005, p. 100).

O fato é que mesmo com todas as reclamações internas e externas, o processo criativo é também um bálsamo que alimenta o espírito, pois, ao revisitarmos nossas criações e nos observarmos enquanto criadores, uma sensação de enorme prazer se faz latente na alma do artista. A experiência cotidiana na reelaboração de uma linguagem estabelecida pela coreógrafa/diretora e as sensações ao deparar com novos caminhos na construção de corpos mais artísticos e singulares colaboram para a formação do artista da dança.

A imagem abaixo destaca uma das cenas do espetáculo CASA, apresentado no ano de 2001. Nesta poética o corpo se reorganizava para atender as demandas da cena, outras escutas corporais afloravam, assim como se revelavam novos métodos de criação, pois cada montagem exigia uma particularidade criativa.

Foto 6 – Espetáculo CASA, 2001. Companhia de Dança Deborah Colker.



Fonte: Próprio autor, 2016.

As experiências de trabalho com a companhia de Dança Deborah Colker findaram em 2004. A direção, por achar que eu não estava mais satisfeito, divulgava meu desligamento, causando em mim uma grande frustração e sensação de insegurança, mesmo sabendo que eu estava imerso em um processo criativo o qual consumia o meu corpo e tempo. Após essa ocorrência, entendi de forma mais concreta e clara as relações de poder e preferências que sucedem nas companhias de dança, e passei um tempo sem querer dançar, ao mesmo tempo, ocorreu uma verdadeira renovação de pensamentos e ações, e já não existia mais medo daquilo que se apresentava diante de mim como novo (VIANNA, 2010).

Neste novo panorama, e sozinho, pude evoluir, ou melhor, perceber de forma consciente sobre os acontecimentos pelo qual eu convivera e passaria mais adiante. Então, debrucei-me em um processo criativo em dança contemporânea, na construção de um solo com música de Arnaldo Antunes e letra de Alceu Valença, para registrar/expressar um momento muito só! E Só, em (2005), era como se chamava o trabalho. A apresentação do solo aconteceu em uma programação do SESC Niterói, como artista convidado. Era a primeira vez que eu mostrava um trabalho solo autoral.

O artista perpassa por situações que impõem tomadas de decisão e renovação em suas práticas e propostas artísticas, sendo assim, é importante fortalecer o pensamento, e o conhecimento é alimento para a constituição de novos saberes e novas conjecturas, acreditando em si, e elegendo propostas que valorizem o profissional da dança. É importante conspirar junto com o universo para tais renovações. “Esse processo é marcado por contradições, avanços e recuos, por idas e vindas que tornam interessantemente ricas a nossa ação e abrem espaço para profundas transformações. Mas, se perdermos essa capacidade de renovação, se fugimos às dificuldades que surgem, encerramos a própria vida” (VIANNA, 2010, p. 99).

Aguardando por audições ou contratos para seguir trabalhando, ainda na cidade do Rio de Janeiro, não demorou muito para que eu recebesse novas propostas. Através de Soraya Bastos uma das bailarinas da Renato Vieira Companhia de Dança, convidou-me para integrar a companhia. Renato Vieira, coreógrafo com quem eu já havia trabalhado no Balé da Cidade de Niterói, e que apostou em meu talento e na minha dança.

Na Renato Vieira Companhia de Dança, pude conhecer criar e dançar espetáculos. Dentre alguns se destacam, Sobredespalavra, pesquisa sobre a obra do escritor/poeta Manoel de Barros, Memórias do corpo, em (2005), Memórias do corpo Dois: Suíte Jazz, em (2006), Terceira Margem, em (2007) e Canção, em (2007), participando como intérprete-criador e coreógrafo neste último.

Integrar a Renato Vieira Companhia de Dança abriu outros caminhos de vivenciar o corpo dançante, agora para além da caixa preta do teatro. Renato Vieira esteve como coreógrafo junto à comissão de frente da escola de samba Grande Rio, e durante os três anos em que ele criou para a escola, participei como bailarino de suas comissões de frente. Assim vivi a experiência de dançar no maior palco aberto, na passarela do carnaval, uma experiência ímpar de dançar para uma multidão, como podemos observar nas imagens abaixo.

Foto 7 - Comissão de Frente Escola de Samba Grande Rio, 2005.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Foto 8 - Comissão de Frente Escola de Samba Grande Rio, 2006.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Foto 9 - Comissão de Frente Escola de Samba Grande Rio, 2007.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Neste momento de minha trajetória artística, trazia comigo um arcabouço de conhecimentos e fazeres acerca da dança, um esquema corporal muito bem desenvolvido através da formação em tantas companhias pelas quais tive a sorte e o privilégio de integrar, ajudando na formação de outros artistas da dança. “A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção” (PONTY, 2011, p. 278). Criar e vivenciar processos criativos já não era mais bicho de sete cabeças, então chegara o momento de partir para direção/criação independentes, mas para isso se fez necessário entrar de parceria junto à outra artista.

Os ensaios, aulas e espetáculos, permitem que o artista crie afinidades e cumplicidades junto a colegas e amigos no trabalho em companhias. Em parceria com Suely Guerra, começamos em 2006 nossas primeiras experimentações que mais a frente viria formar um corpo artístico para nossos trabalhos através da colaboração dos artistas Thiago Sancho, Gisele Alvim e Samuel Frare, formando assim a Cia. da Ideia, no ano de 2007.

Na companhia acima citada, criamos o duo Estação Mumbai, em (2006), e ainda no mesmo ano o espetáculo Estação, em (2007), que, através de uma curadoria, teve sua estreia no Festival de Teatro de Campinas, em São Paulo. A seleção do trabalho foi de grande surpresa e felicidade, pois, estávamos investindo em novas possibilidades criativas e a aproximação das duas linguagens artísticas, no caso, a dança e o teatro. Participamos de mostras, festivais e temporadas com esse espetáculo que foi um sucesso, sendo convidados a realizar temporada de um mês no espaço chamado Casa dos Atores, na cidade do Rio de Janeiro.

No ano seguinte, apresentamos em uma mostra de dança um primeiro fragmento de uma pesquisa minha, que tinha como ideia central o corpo, docilização, relações de poder e

repressão. Foi gerada uma pequena célula cênica, apresentada no Centro coreográfico do Rio de Janeiro, a convite da direção do centro, surgia à pesquisa do espetáculo, REMIR, em (2007), muito bem apreciado pela plateia que esteve presente na mostra.

Mas, se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana (VIANNA, 2010, p. 105).

Dentro desta pesquisa, começava a compreender algumas ideias, pensamentos e caminhos acerca dos saberes que envolvem os processos criativos e coreográficos, além de uma maior autonomia criativa. Entramos no ano de 2008, com ideias em conflito, eu querendo finalizar a pesquisa para o espetáculo REMIR, e Suely propondo uma nova pesquisa com um desafio maior que o vivenciado em Estação, buscando a aproximação maior do teatro e da dança, trazendo a palavra para a cena. Nesta nova proposta cênica, com Ricardo Santos, ator, e um elenco que se identificava com nossas ideias, decidimos então coletivamente encenar a obra de José Saramago, Jangada de Pedra em (2007), fazendo uma pausa no processo criativo de REMIR. Sendo assim, tomei para mim a ideia de Suely e Ricardo e logo estávamos mergulhando no universo literário de Saramago. Estreamos Jangada a convite da atriz e coordenadora da mostra novíssima coreógrafos Ana Kifouri no SESC Tijuca, e fizemos uma temporada no Teatro Dois da mencionada unidade do SESC. Como revela a imagem abaixo.

Foto 10 - Espetáculo Jangada de Pedra, com a Cia da Ideia, Sesc Tijuca, 2007.



Fonte: Próprio autor, 2016.

No ano de 2008, a Cia da Ideia foi convidada para participar de um evento em Belém do Pará, minha cidade, e viajamos para dançar no Festival Dança Pará, que acontece no mês de outubro, e dançando comigo, a bailarina Gisele Alvim, como companhia convidada na programação do festival. Finalmente eu estava “dançando em casa”, pela primeira vez, após longos anos de carreira fora da minha cidade.

Durante o percurso por Belém, tomei conhecimento sobre a abertura do curso de licenciatura em dança, na Universidade Federal do Pará, e decidi mudar de planos. Em decorrência disso, o desejo em retornar para junto da minha família, novas ideias, novos planos e sensações despertadas a partir desta volta para casa. Mudar para um novo contexto, após a apresentação em Belém e retornar ao Rio de Janeiro, contribuiu para que eu reelaborasse projetos para voltar a minha cidade. Ao regressar, já em 2009, refletindo sobre como fundamentar a carreira de professor, concorro a uma vaga no vestibular e sou aprovado no curso de licenciatura em dança, no escopo de reconstruir-me como professor-artista e fundamentar todo um conhecimento adquirido durante todos esses anos de experiências com a dança.

Em 2009, fui contratado para ministrar aulas e dirigir artisticamente o grupo de dança do Centro de Danças Ana Unger, neste mesmo ano, criei para o seu grupo o espetáculo A Fé Olha Para Cima, com inspiração e pesquisa nas mais distintas religiões e seus sincretismos. Ainda neste centro, participei do Festival de Ópera, um projeto do Governo do Estado do Pará, como intérprete, em Romeu e Julieta (2009), experiência ímpar, e como coreógrafo e intérprete no balé O Quebra Nozes (2009), no encerramento de final de ano do centro de danças.

Durante o ano de 2010 fui convidado pela artista-professora Mayrla Andrade para ministrar aulas e fazer uma direção artística e coreografar para sua companhia, a Ribalta Companhia de Dança. Propus a retomada de um balé que eu havia iniciado com a Cia da Ideia, o Remir, e então debruçei-me junto com os integrantes no processo criativo de um novo espetáculo, com estudos dos registros que eu trouxe comigo do Rio de Janeiro. Este espetáculo foi apresentado no III Seminário de Dança na Escola de Teatro e Dança da UFPa. Com este mesmo espetáculo, a Ribalta recebeu o prêmio “Os melhores da dança em 2010” e bailarino e bailarina revelação no evento Encontro Internacional de dança do Pará (EIDAP), organizado pelo Centro de Danças Ana Unger.

Acredito que foram as percepções, compreendida aqui como fenômeno, que muito me construiu enquanto sujeito e artista-professor. “A percepção não é uma ciência do mundo, não

é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (PONTY, 2011, p. 6).

Neste sentido, a autopercepção apontava para uma demanda de formação em dança no seio de uma universidade, mas também, o anseio de permanecer atuando como intérprete-criador. Assim, em 2010, ingressei na Cia. Experimental de Dança Waldete Brito, uma referência da dança contemporânea local.

Nesta referida companhia de dança, cumpri uma agenda com circulação local e nacional, eventos e seminários de dança, encenando as criações do seu repertório, entre eles, os espetáculos (Des) vestidos, em (2010), O Seguinte é Isso, em (2010), Corações Suburbanos em (2011) e Festa na Cidade, em (2012), participando neste último, como intérprete-criador e assistente de coreografia. Aqui, outras somatórias cênicas e modos singulares de vivenciar distintas poéticas. Continuava, portanto, buscando mais estímulos criativos, uma espécie de nutrição criativa para manter ativa a escuta do corpo em todo e qualquer ambiente de formação e experimentação.

O espetáculo Festa na Cidade foi concebido para ser encenada dentro de um bar, eis, portanto, uma nova experiência no meu processo de artista. Abaixo, algumas imagens da temporada nesta companhia.

Foto: 11e 12. Espetáculo (Des) vestidos.



Fonte: Manoel Pantoja, 2011.



Fonte: Manoel Pantoja, 2011.

Foto 13 - (Des) vestidos (2012.). Bar Teatro CamarIN.



Fonte: Próprio autor, 2016.

3 ARTISTA-PROFESSOR-ARTISTA: descobrindo e elegendo caminhos

Não existe objeto ligado sem ligação e sem sujeito, nenhuma unidade sem unificação, mas toda síntese é simultaneamente distendida e refeita pelo tempo que, em um único movimento a põe em questão e a confirma porque ele produz um novo presente que retém o passado (PONTY, 2011, p. 323).

As contínuas escolhas que durante a formação da consciência sobre a subjetividade reconstruída ao decorrer de nossas vidas, nos pondo como construtores de nosso eu/sujeito e objeto no mundo, e atravessada pelo tempo, nossas escolhas, tantas percepções, que reafirma a noção de que aprender é ensinar e ensinar é aprender, e de que o tempo se encarrega de determinar um novo presente arquivado de informações e conhecimentos adquiridos, nos remetendo ao pensamento de PONTY, como nas frases da epígrafe acima.

As interconexões que acontecem na trajetória prática do artista-professor-artista são muito importantes para construção do conhecimento tanto dos alunos quanto do professor. Compreender sobre as práticas pedagógicas da dança, metodologias, didáticas e assuntos que envolvem o fazer/conhecer sobre o ensino dessa arte é fundamental na preparação de quem ensina e aprende. Para isso, se faz necessário estudar sobre os conteúdos a serem ministrados, desenvolver o senso de responsabilidade e pesquisa na elaboração das aulas e processos criativos.

A minha prática docente enquanto artista se caracterizou por construções intuitivas e ingênuas, pelo menos, no início deste exercício, pois ainda não tinha conhecimentos específicos o suficiente para ensinar a complexidade da dança em todos os seus aspectos epistemológicos.

O contato com diferentes professores de dança foi significativo para a minha formação enquanto artista e como professor. Aos poucos, observava a metodologia de cada aula e como o processo criativo se articulava, acredito, que o fato de ter experimentado diversas metodologias ajudou na construção do meu modo de ministrar aulas e na criação de espetáculos. Ressalto, que o fato de ser artista, com uma formação muito rica de experiências em aulas e de cena, hoje, compreendo que ainda faltava mais conhecimento e fundamentação metodológica e teórica para que eu, de fato, fosse um professor de dança.

A convivência com distintos professores e, portanto, com múltiplas pedagogias da dança, se configuraram como um grande exercício de reflexão sobre o meu percurso como artista e, posteriormente na minha formação e atuação na docência. Gradativamente, ocorria à

seleção dos substratos dos métodos pessoais de cada professor, este aspecto sustentava os fundamentos técnicos da dança, já que a teoria sobre a mesma era inexistente.

A ideia de um ensino de dança em que o professor parece depositar seus conhecimentos em seus alunos, dando-lhes pouco espaço para a sua descoberta pessoal enquanto dança, e às vezes, com pouco conhecimento e aprofundamento teórico, sem exercício da reflexão crítica, se delinearão como questões relevantes, dentre outras, para impulsionar a minha decisão de ingressar no curso superior de dança.

A formação do artista da dança quando realizada em escolas, cursos livres, academias, dentre outros espaços considerados de ensino não formal, a prioridade é a prática do ensino da técnica, o virtuosismo do aluno, etc. Logo, as abordagens teóricas da dança, em geral, são inexistentes, deixando uma lacuna na formação do artista. Para Isabel Marques:

[...] a falta de formação específica na área do ensino da dança, ou a presença de uma formação que se deu exclusivamente em academias de dança resultou em professores despreparados para um ensino consciente e crítico de suas implicações e extensões para o mundo dos alunos e da arte (MARQUES, 2001, p. 54).

Uma parcela significativa de artistas da dança se tornam professores, aprendem a ensinar enquanto ensinam. Este fato, ainda é uma realidade de muitos professores de dança que sem nenhuma ou com pouca fundamentação técnica e teórica assumem esta função. Este cenário, paulatinamente, vai se modificando com o surgimento de cursos superiores de dança nas universidades, cujo desenho curricular e carga horária são ampliados e possibilitam a qualificação na docência com competências e habilidades para exercer a profissão.

Os cursos de licenciatura têm por finalidade formar professores para o ensino fundamental e médio. “A sua maior oferta indica que as instituições de ensino superior têm maior procura por cursos de formação de professores nas áreas de arte do que para o bacharelado, já que a carreira de bailarino profissional não exige formação superior”. (MALANGA 2012, p. 2 - FAP/SP). Segundo a autora acima citada, “atualmente, funcionam no Brasil 38 cursos de dança, sendo 26 cursos de licenciatura em dança, a maioria em instituições públicas e apenas 12 bacharelados”.

No percurso desta pesquisa, detectamos a existência de 34 licenciaturas em dança e 10 cursos de bacharelados. Observa-se um crescente na oferta da dança como área de conhecimento no campo científico, este fato gera mais publicações neste campo de pesquisa e pesquisadores interessados neste mercado profissional com tendências a mais crescimento do setor.

3.1 ARTISTA-PROFESSOR: ENSINAR E APRENDER

As etapas e natureza de um processo de ensino e criação em dança são subjetivas e experimentais. O desvelar de cada passo e gestos dançados, e o modo como se estabelecem as relações entre o artista-professor-artista, são inseparáveis. Afinal, tudo acontece no corpo. Assim ao iniciar minhas práticas de ensino da dança em escolas, academias, grupos de dança, e primeiras companhias, eram pertinentes alguns reflexos destes momentos históricos de minha formação e práticas enquanto artista-professor-artista.

Nesta trajetória artística profissional, recebi inúmeras propostas para exercer a função de professor. Em 1996, veio o convite da bailarina Clara Vidal para ministrar aulas em sua escola de balé em Montevideu, Uruguai, para turmas baby classe, balé iniciante, na faixa etária de oito a doze anos e de doze a dezoito. Anterior a esta experiência fora do Brasil, trabalhei como professor-estagiário com um grupo de professoras da Escola de Dança Clara Pinto, no ano de 1993 em Belém do Pará, e em cada um desses lugares, o método pessoal de repassar as técnicas de dança se organizava a partir da demanda encontrada na sala de aula.

Em 1997, na cidade do Rio de Janeiro, recebi um convite para ministrar aulas junto ao bailarino Paulo Falcão, no Colégio Santa Maria, na baixada fluminense, em Duque de Caxias. Paulo Falcão era professor do grupo de alunos que fazia parte de uma companhia amadora na citada escola. Após ser apresentado para a diretora da escola, iniciamos o processo criativo junto às turmas de balé infantil e juvenil, um primeiro mergulho nos processos de ensino-aprendizagem destes novos alunos.

Neste colégio, procurávamos envolver os alunos com conteúdos já referendados em alguns conceitos e teorias da dança, por meio das informações trazidas pelo professor Paulo Falcão do seu curso de Educação física.

Foto 14 - Apresentação com as alunas do curso de balé clássico do Colégio Santa Maria, Duque de Caxias, RJ, 1997.



Fonte: Próprio autor, 2016.

No mesmo período em que estive neste trabalho, continuava a exercer a função de bailarino contrato no Balé da Cidade de Niterói. Neste contexto, continuava a vivenciar experiências da docência sem nenhuma qualificação formal, pois, como narrado anteriormente, muito de meus processos de formação como artista foram realizados em espaços do ensino não formal, muito comum a minha geração, pois mesmo sabendo da existência dos cursos de graduação em dança, ainda eram poucos naquele período (1996-1997).

Após o desligamento com a Companhia de Dança Deborah Colker, em 2005, foi um fator motivacional para retomar a prática da docência, com maior frequência, assumindo turmas de balé clássico iniciantes, no Centro de Movimento Deborah Colker, além de ser professor substituto nas turmas de balé clássico em níveis intermediário e avançado da professora e bailarina Nora Esteves, primeira bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Nesse mesmo período, comecei a pensar mais nas estruturas metodológicas de ensino para ministrar aulas de balé clássico e de dança contemporânea. Tive a oportunidade de experimentar a docência por quase dois anos no Centro de Movimento Deborah Colker. “A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas para esses momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 2015, p. 30).

A imagem abaixo revela um dos momentos de minha atuação como artista-professor – artista, no Centro de Movimento Deborah Colker.

Foto - 16 e 17. No Centro de Movimento Debora Colker, ministrando aula de dança contemporânea, 2005.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Ressalto que um dos aspectos de minhas aulas, naquele momento, era pautá-las muito mais em práticas corporais do que em aulas cujo enfoque fossem propostas metodológicas

voltadas para a produção de conhecimentos teóricos. Muito da minha prática artística era aplicada como conteúdos para ensino dos fundamentos da dança, havia um entrecruzamento entre a minha experiência como artista e a minha função de professor. Articular os conteúdos técnicos da dança, aprendidos na minha formação de artista e organizar todo esse material em método para ensinar, foi um dos meus desafios. Durante as aulas ministradas, havia o entrelaçamento de conhecimentos adquiridos no decorrer de minha carreira enquanto artista, este aspecto contribuiu para a organização das aulas, ampliando as informações das formas e conteúdos do balé clássico, dança contemporânea, jogos teatrais, dinâmicas em grupos, dentre outras maneiras de trabalhar o corpo na dança.

Vale ressaltar, que mesmo sem um curso de qualificação para ensinar, e transitando entre a prática artística e a docência, acredito que todas estas experiências como artista-professor, muito contribuíram para dar continuidade nas práticas da “dodiscência”.

O período no qual fui integrante na Cia de Renato Vieira, realizamos oficinas de dança nas quais eu fazia uma assistência com ele, naquele momento, e a companhia realizava mostras de dança e oficinas, projetos de ensino da dança para alunos da rede pública que foram subsidiados pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, assim como para o processo da companhia.

O Programa Mais Educação⁷, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com

⁷ Para maiores informações sobre este relevante projeto nas escolas públicas de ensino. Acesse <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.

No ano de 2010, experimentei à docência no programa Mais Educação, em parceria entre a Escola Municipal Amância Pantoja e o Espaço Experimental de Dança, ambos estabelecimentos estão localizados no bairro de Fátima, em Belém-Pará. Neste programa de ensino, aconteceu o primeiro encontro, enquanto graduando da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, com alunos da rede pública local, já com os primeiros conhecimentos adquiridos no curso superior em dança.

Foto 18 - Fachada da Escola Municipal Amância Pantoja, Belém-PA.



Fonte: Próprio autor, 2016.

No encontro com os alunos da Escola Municipal Amância Pantoja, iniciaram os processos de ensino-aprendizagem pautados em metodologias e didáticas de ensino, adquiridas no curso de dança, agora de forma diferenciada. O fato, é que antes não elaborava de forma consciente e tão sistematizada os conteúdos a serem ministrados e conhecimentos a serem construídos com os alunos das escolas da rede pública, e nem particular, formais ou não-formais. Neste momento percebi com mais propriedade, como estruturar conteúdos específicos e mediar informações sobre a pedagogia da dança para atender a diversidade de faixas etárias e demandas particulares de cada aluno em processo de aprendizagem na dança e da vida.

A organização de toda a metodologia aplicada no Projeto Mais Educação foi direcionada para o trabalho com três turmas do ensino infantil, desenvolvemos conhecimentos sobre imagem corporal, espaço, tempo, dinâmica e relacionamento, a partir de uma abordagem Labaniana, atravessada pela ludicidade e propondo uma autonomia nas práticas corporais, fazendo uso de recursos didáticos nas aulas práticas, como textos e contos de dança, o uso de bolas suíça, construção de brinquedos cantados, jogos e dinâmicas em grupos.

Aulas com propostas de trabalhos de alongamento, flexibilidade e força das estruturas que compõem o corpo para a dança, as primeiras imagens corporais relacionadas aos conteúdos do sistema do balé clássico, o trabalho da respiração consciente, a importância de conhecer outros gêneros de dança.

Esse modelo de relações artístico-pedagógicas aceitas por grande parte da nossa população de dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ser ainda uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos, podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança. (MARQUES, 2010, p. 108).

O processo de aprendizado deve ser dinâmico, e às vezes é preciso reconstruir os saberes adquiridos de forma ingênua, buscando novas práticas de pensar e fazer a dança conectada às relações que se estabelecem entre as políticas culturais, dentro e fora da escola.

As experiências no projeto Mais Educação, já com reflexões pautadas na construção de conhecimentos específicos e epistemológicos com meus alunos, alavancaram meus conhecimentos no âmbito da formação acadêmica. Esta prática suscitou outras reflexões, sensibilidade artística, comprometimento com a produção coreográfica, com a reprodução de conhecimentos, habilidades, sensibilidade estética e valorização humana e da autoestima pessoal e dos alunos, vislumbrando integrar indivíduos na sociedade e tornando a todos, sujeitos mais participativos de suas múltiplas manifestações corporais. Tais parâmetros assemelham-se aos que o art. 3º da Resolução CNE/CES 3/2004⁸ sugere como perfil para os graduandos em Dança (WOSNIAK, 2010).

Em maio de 2011, fui chamado para assumir turmas de dança na Instituição Sesc, após exame em concurso seletivo do edital 2011. O Serviço Social do Comércio, SESC, atua oferecendo aos seus clientes ações diversas, relacionadas às áreas de educação, saúde, cultura, lazer e assistência social, existem para melhorar a qualidade de vida das pessoas, aproximando-as e oferecendo oportunidades de trocar conhecimentos e criar novos vínculos. Meu cargo de técnico em instrução pede que eu tenha conhecimentos técnicos como instrutor de danças a nível de formação-educação técnica.

Durante todos esses anos em que venho desenvolvendo minhas práticas pedagógicas, no Sesc, até os dias atuais, pude perceber uma grande evolução em minha prática docente. A compreensão de toda uma organização acerca de conteúdos a serem ministrados aos meus alunos, compreendendo as reais necessidades em aplicá-los. Foi o encontro com as disciplinas

⁸ O CNE/CES 3 2004, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, consiste na RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004, a qual aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.

como Didática e Políticas Curriculares que provocou e despertou meu pensamento para tal importância sobre as reformulações no fazer do professor.

Assumi turmas de balé clássico infantil, juvenil, dança moderna, dança contemporânea, e no ano de 2014 o Grupo de Dança Contemporânea do Sesc. Juntamente com uma equipe de professores, também concursados, desenvolvíamos as ações e projetos de pertencimento da “Atividade”, que se divide em Desenvolvimento Artístico Cultural (DAC) e Apresentações Artísticas (AP). A primeira trata-se de planejar e realizar os cronogramas dos cursos regulares e oficinas de dança, ofertados pela instituição ao comerciário e demais clientes. A segunda, cabe a realização das ações e projetos desenvolvidos pelo Assistente Técnico da Atividade conjuntamente com sua equipe de professores. Como exemplo, posso dizer que os espetáculos criados com os alunos dos grupos de dança do Sesc e com os alunos dos cursos e oficinas, que têm, neste momento, os conteúdos postos em prática na experiência artística em palco, aprendida em sala de aula e vivenciadas nos espetáculos elaborados pelo DAC.

Foto 19 - Aula aberta aos pais, Sesc, turma do Balé Baby I, 2013.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Foto 20 - Aula aberta aos pais, Sesc, 2013. Improvisação com elemento cênico.



Fonte: Próprio autor, 2016.

O trabalho com as turmas de dança no Sesc, alavancou minha carreira enquanto professor, reconhecendo que muito de meus saberes adquiridos na graduação em dança, corroboraram para que eu conduzisse com maior consciência, seriedade, ética, competência e compreensão minha função enquanto artista-professor de dança nesta instituição. As sequências de imagens abaixo, revelam as práticas em sala de aula e no palco.

Foto 21 - Espetáculo Moderno Movimento no Teatro Gasômetro. Em cena com a turma de alunos do Balé Básico, em 2013.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Neste processo de ensino, aos poucos, a teoria vai se entrelaçando com a prática, alguns textos são trabalhados em sala de aula a fim de complementar as informações acerca do ensino e produção da dança. Conforme registrado na imagem seguinte.

Foto 22 - Oficina O corpo percebido, Sesc Doca, em 2014.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Neste sentido, as minhas experiências na formação enquanto artista da dança, e minhas práticas como artista-professor-artista estão interconectadas. Compreendo, hoje, que uma

função não anula a outra, ao contrário, sofreram transformações e ainda continuam sendo reconstruídas nos processos de formação continuada enquanto professor-artista da dança.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente (DEWEY, 2010, p. 109).

Na medida em que seguia ministrando aulas permanentes de dança e/ ou oficinas de curta duração, percebia o ganho na sistematização das aulas, maior segurança nos conteúdos técnicos aplicados durante as aulas e proposições mais bem estruturadas. Tais aspectos exigiam uma reflexão acerca das práticas pedagógicas vivenciadas e experimentadas durante a formação artística. Estes fatos mudariam o percurso de minha formação de artista-professor, sobretudo com o meu ingresso no curso superior de dança, apontando para uma futura formação com maior competência e habilidade para exercer a docência, com estudo e aprofundamento de disciplinas como história da dança, anatomia da dança, cinesiologia, filosofia da dança, metodologia da pesquisa em arte, didática da dança, manifestações da cultura popular, dentre outras, nunca estudadas durante a formação de artista.

A relação entre a formação do artista e do professor exige caminhos específicos, o que não significa dizer que uma seja melhor do que outra, apenas são funções e experiências diferentes, e como tal, exigem particularidades na formação dos sujeitos, dando-lhes competência e habilidade no exercício de suas práticas. Para corroborar com esta questão, compartilho e comungo do seguinte pensamento que valoriza a experiência prática, nos dizendo que:

[...] uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA apud SCHÖN, 2002, p. 19).

O ato de vivenciar e experimentar circunstâncias práticas na dança contribui tanto para a formação do artista quanto para o desenvolvimento no campo da docência. A epistemologia na formação de artistas, embora não sustente e nem dê conta de todas as necessidades da complexa pedagogia da dança, ainda assim, é importante considerar os anos de experiência que o artista detém. Ainda que formar o artista da dança não considera estar formando o

professor de dança, pois se entende que para tal função, se faz necessário ter conhecimentos e formação específica.

Na formação do artista da dança, que traz em seu currículo cursos técnico de qualificação, recebe informações através de um vasto desenho curricular, que abarca disciplinas desde conteúdos específicos ou gerais sobre a linguagem, atrelados frequentemente a práticas de tais conteúdos. Podem produzir e contribuir para o conhecimento epistemológico acadêmico. Neste contexto, cabe a seguinte reflexão,

[...] considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por *reflectiv* e *practicum*, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Atuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na ação, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos (ALARCÃO apud SCHÖN, 1996, p. 24).

Os momentos de reconstrução dos saberes em minha formação enquanto artista-professor, e a transversalidade de tantas experiências artísticas e docentes no caminho da formação, ampliaram a visão de mundo, conjuntamente, transformando o artista-professor-artista, sua forma de pensar e produzir novos conhecimentos no processo de adaptação, ensino, pesquisa e produção dos sentidos no corpo dançante. “Desconstruir para reconstruir selecionar, reelaborar a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (BARBOSA, 2010, p. 100).

3.2 ENTRE LUGARES: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

No exercício de tantas práticas de ensino-aprendizagem, ainda que eu não tivesse vivenciado meus estudos em dança da melhor forma na escola, nos cursos técnicos de formação para bailarinos e cursos livres, com atitudes e propostas metodológicas de forma mobilizadora, como aponta Charlot em seus estudos sobre educação e a formação do sujeito, e da relação entre o sujeito, lugar e o saber, as situações de concorrências (aprender na escola e na vida), são aspectos relevantes para a formação do cidadão. Para este autor a,

Educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma sociocultural determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original: a educação é singularização. A educação é, portanto, um tríptico processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização (CHARLOT, p. 32 in BARBOSA, 2003).

Entendendo que partindo do pressuposto que educação é hominização, socialização e singularização, refletimos sobre meus processos formativos desde a escola do ensino formal e os encontros com a educação não formal, que tanto fizeram e fazem parte de meus processos formativos até os dias de hoje, e de muitos, e da condição antropológica como base da relação entre saber e educação, se faz importante esclarecer que tanto as instâncias do ensino formal e não formal realizam, cada qual, regidos por seus critérios, objetivos e especificidades, o papel de lugares de formação de sujeitos.

Existem diversos lugares que oferecem ensino e formação em dança no país, seja a nível técnico, acadêmico, em instituições não formais e/ou formais, há objetivos e desenhos curriculares distintos, com potencial anseio de qualificar o aluno, o artista e o professor de dança junto ao mercado de trabalho. As universidades oferecem os cursos a níveis de bacharelado e licenciaturas em dança, e paralelamente desenvolvem cursos e programas a nível técnico, além de projetos de extensão e pesquisa voltados à comunidade, contribuindo assim, para a formação do sujeito que já atua no mercado de trabalho, como professores de dança ou apenas como artistas.

Nestas distintas instâncias de ensino-aprendizagem, encontramos diferenciadas questões acerca da qualidade e formas de ensinamentos aplicados. Para cada lugar e grupos de alunos, uma didática e metodologias são articuladas para atender a demanda do processo de formação e criação.

Neste contexto, o ensino da dança ofertada em distintos lugares altera de forma positiva o desenvolvimento e conhecimento do sujeito e sua relação com o mundo que o cerca. As instituições de ensino, “muitas vezes não compreendem ou têm medo de compreender o papel transformador que o ensino de arte vivenciado, pensado, respirado e compartilhados com professores/artistas pode exercer para os estudantes na sociedade em que vivemos” (MARQUES, p. 56, 2012).

Não devemos desconsiderar as vivências e experiências daquele que aprende a arte da dança, e apresenta um vasto repertório de movimento, ao contrário disso, é relevante observar o conhecimento que o corpo detém, e a partir dele abrir possibilidades de pensar a criação, as escutas e os diálogos corporais, potencializando as relações interpessoais e cênicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência de si é o próprio ser do espírito em exercício (PONTY, 2011, p. 497).

Iniciei este estudo levantando algumas reflexões no que tange a formação do artista e do professor de dança, pelo viés artístico-docente, atravessado pela compreensão, observação, experiências e vivências. Desta forma, foi possível responder as questões desta pesquisa, ao realizar as análises perceptivas acerca das minhas histórias de vida e meus processos de formação.

As lembranças, imagens e leituras de tantos fazeres em contínuo processo de formação revelam o modo singular e possível de compreender como o artista da dança constrói sua trajetória de formação, a partir de diferentes instâncias de ensino-aprendizado. Para isso, é relevante percorrer vários caminhos, quer seja no ensino formal ou não formal. Antônio Nóvoa sistematiza alguns princípios como referências para qualquer projeto de formação profissional ou no âmbito da formação de professores.

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu próprio vivencial (NÓVOA, 1988, p. 128).

Partindo do pensamento de Nóvoa, acredito no percurso de formação múltipla, pois o artista da dança descobre, cria, formula ideias sobre quais caminhos, lugares e métodos da dança que possibilitem a sua formação. Comungo com o pensamento e com os princípios sistematizados por Antônio Nóvoa, que parte da compreensão do esforço de reflexão inacabada, sobre a formação de adultos, aqui, no caso o artista-professor. Foi exatamente ao apropriar-me de minha história de vida, perceber os processos de transformações pelos quais passei em ambas as formações, que me ajudaram a compreender o papel de ser artista-professor.

Muitos dos espaços que realizam a formação do artista da dança, ainda seguem sistemas tradicionais de ensino, onde o tecnicismo continua prevalecendo enquanto prática formativa, como é o caso das academias e escolas de balé clássico, salvo algumas instituições de cursos técnicos para formação de intérpretes-criadores, que hoje visam uma aproximação maior entre teoria e prática em suas metodologias e currículos.

Nesta pesquisa pude constatar que muito da minha formação artística se constituiu de práticas de dança cujos objetivos eram a busca pela perfeição, o belo, o virtuosismo e o tecnicismo imposto pelos sistemas de ensino da técnica da dança clássica e conceitos, como o belo, muito usado mesmo no início da dança moderna, do que em práticas de dança que propusessem métodos ou metodologias de ensino abertos, mais flexíveis, criativos, reflexivos e críticos. Identifiquei tais características na minha formação, e, posteriormente, percebi de forma mais clara as possibilidades metodológicas e pedagógicas, quando analisei minhas experiências profissionais junto às companhias de dança que construíram minha carreira artística.

As vivências práticas mais criativas e perceptivas valorizavam a minha identificação enquanto sujeito-artista. Todas as observações aqui registradas foram concebidas após conhecer um pouco mais sobre o método autobiográfico, que construiu parte desta pesquisa e o olhar perceptivo fenomenológico, que puderam nortear e tecer redes conectivas de experiências, informações e conhecimentos.

Ainda encontro artistas-professores que pautam suas aulas somente em práticas de reprodução do movimento ou mesmo do conhecimento, realizando poucas reflexões acerca dos referenciais teóricos que constroem o conhecimento da linguagem da dança na formação do sujeito. Aproximar conceitos e teorias que dialoguem com a dança se faz necessário para proporcionar ao aluno melhores possibilidades em sua formação, e levá-lo a pensar de forma reflexiva e crítica acerca do seu papel na arte e na vida, por exemplo.

A formação do artista-professor, em minha concepção, deve ser aquela em que as práticas artísticas complementam a formação acadêmica, ou seja, passando pela experiência do ensino não formal e pelo Curso de Licenciatura em Dança, visando um desenvolvimento mais abrangente com relação aos conteúdos que dão suporte as práticas pedagógicas. Preparam o artista-professor de forma diferenciada daqueles que não possuem formação formal e ou científica. A formação do artista-professor promove mudanças no sujeito formado. Desenvolve maior autonomia e autenticidade ao docente, que tem a obrigação de aplicar suas competências junto aos seus alunos. Neste contexto, o autor Paulo Freire diz que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (FREIRE, 2015. p. 26).

Neste contexto, a prática de ensinar-aprender-dança, se delineia na totalidade de muitas vivências e experiências em que o sujeito está implicado. Altera o seu modo de ser e a forma de olhar o mundo a sua volta, ampliando a lógica e o sentido de ser artista-professor.

Desta maneira, compreendi melhor a importância da interdisciplinaridade na organização dos conteúdos das aulas e sobre a transversalidade das informações que acontecem no corpo e no formato de como construir conhecimentos para os meus alunos.

No meio de tantas transformações no campo de minha atuação como artista-professor, percebia maior envolvimento dos alunos que estavam mais receptivos aos conteúdos da dança e, portanto, mais participativos e assíduos. Ademais, foi possível perceber um melhor resultado na elaboração de seus movimentos e aprendizagem dos passos de dança. O senso de responsabilidade e compromisso passaram a ser palavras de ordem! O compromisso da ética e a responsabilidade em avaliar tornam-se regras de valor a seguir no exercício da profissão.

As reflexões acerca da formação do artista-professor emergiram muito mais quando fui contratado como instrutor de dança na instituição do Sesc. Foi neste lugar em que as práticas e todo o conhecimento apreendido no curso de licenciatura em dança, foram aplicados de forma mais didática e metodológica, a fim de alcançar os objetivos de cada plano de aula a ser aplicado.

O curso foi determinante para o desenvolvimento de um melhor desempenho profissional enquanto professor de dança. Mesmo assim, a função do instrutor de dança, no Sesc, não se limita apenas a elaboração de planos de cursos e de aulas. Conjuntamente, com a equipe que desenvolve as ações das atividades na linguagem da dança, elaboramos e executamos projetos culturais, mostras de dança, cronogramas de atividades, planejamento e orçamentos dos projetos, coreografamos, dirigimos espetáculos, ministramos aulas nos cursos regulares e oficinas ofertadas pela instituição. O ensino e formação no Sesc acontece pelo viés da formação continuada, sem o caráter da formação formal e certificada, por uma abordagem vocacional.

Vale ressaltar que se deve considerar todo e qualquer tipo de formação pelo ensino não formal. Acredito, que ambas as formações aqui pontuadas se complementam e devem ser observadas e refletidas de forma crítica e política, visando um profissional que se flexibilize, encontre sua autonomia nas práticas artísticas e pedagógicas, desenvolvendo o pensamento político próprio e junto ao coletivo, propondo constante reforma no pensar/fazer/conhecer na formação do artista- professor.

Os questionamentos que permeiam os processos de formação de artistas-professores de dança, não se esgotam neste estudo, ao contrário, existem caminhos para desdobramento

na continuação desta pesquisa no campo do ensino da arte da dança. A aprendizagem é contínua, portanto, seguiremos a nossa formação de artista-professor, posteriormente, buscando outras reflexões acerca desta abordagem em cursos de pós-graduação, por exemplo. Eis, assim, o anseio de seguir pesquisador para conhecer e fazer o que ainda não conheço, dessa forma, posso comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, CHARLOT, Bernard. In. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- DEWEY, John; BOYDSTON, Jo Ann; KAPLAN, Abraham. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, V. A (2005). Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal, in: **“Educação não-formal Contextos, percursos e sujeitos”**. Campinas. Unicamp.
- GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina. **Docência – artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KATZ, Helena. GREINER, Christine. In: **Ao lado da crítica: 10 anos de crítica de dança: 1999-2009/ Organização de Roberto Pereira**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- LOUPPE, Laurence. **Corpos Híbridos**. In: **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- MARQUES, Isabel A. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.
- _____. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Departamento de recursos humanos da saúde e Centro de formação e aperfeiçoamento profissional, Lisboa, 1988.
- SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Educação Somática e Artes Cênicas: Princípios e aplicações.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

TERRA, Ana / NAVAS, Cássia / WOSNIAK, Cristiane. In: **Algumas perguntas sobre dança e educação** / Organizadores: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho – Joinville: Nova Letra, 2010. (Vários autores).

VIANNA, Klaus. **A dança.** em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VITTE, Camila - AGUIAR, Cibele. **6º Congresso de Pós-Graduação - Uma abordagem a respeito da educação não-formal sob uma perspectiva de formação do sujeito.** Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/5/407.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2015.