



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS

LUÍSA PELLEGRINI MORAES

**O PROFESSOR DE BALÉ CLÁSSICO NO CONTEXTO
DAS ESCOLAS NÃO FORMAIS DE ENSINO DE DANÇA E O
SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS ARTISTAS DA DANÇA.**

CAMPINAS

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS

LUÍSA PELLEGRINI MORAES

**O PROFESSOR DE BALÉ CLÁSSICO NO CONTEXTO
DAS ESCOLAS NÃO FORMAIS DE ENSINO DE DANÇA E O
SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS ARTISTAS DA DANÇA.**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso
de Licenciatura em Dança da Universidade
Estadual de Campinas como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciada em
Dança.

**CAMPINAS
2020**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

M791p Moraes, Luísa Pellegrini, 1998-
O professor de balé clássico no contexto das escolas não formais de ensino de dança e o seu papel na formação dos artistas da dança The classical ballet teacher in the context of non-formal dance schools and his role in the educational process of dance artists / Luísa Pellegrini Moraes. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Paula Caruso Teixeira.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Balé (Dança). 2. Professores de dança - Formação. 3. Escolas de dança. I. Teixeira, Paula Caruso, 1970-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações adicionais complementares

Palavras-chave em inglês:

Ballet dancing

Dancing - Teacher training

Dance schools

Titulação: Licenciada em Artes - Dança

Banca examinadora:

Ângela de Azevedo Nolf

Andreja Picon Soares

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-01-2021

LUÍSA PELLEGRINI MORAES

**O PROFESSOR DE BALÉ CLÁSSICO NO CONTEXTO
DAS ESCOLAS NÃO FORMAIS DE ENSINO DE DANÇA E O
SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS ARTISTAS DA DANÇA.**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Dança.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Caruso Teixeira (Orientadora)

Profa. Ângela Nolf

Profa. Dra. Andreja Picon Soares

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me proporcionou estar, vivenciar e experienciar este mundo, das mais diversas formas.

Aos meus pais, Humberto e Sandra, e ao meu namorado, André, por acreditarem em mim em todos os momentos, inclusive naqueles em que eu mesma não acreditei. Agradeço por sempre estarem ao meu lado, me apoiando, incentivando e auxiliando a minha caminhada.

A toda a minha família que sempre acompanha e incentiva o meu crescimento e desenvolvimento.

Agradeço às professoras e funcionárias do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, que direta ou indiretamente contribuíram durante os meus cinco anos de graduação para que eu esteja aqui hoje, atuando como bailarina, professora e pesquisadora em Dança.

Agradeço as minhas amigas e amigos, especialmente: Carolina, Gabriela, Sarah, Maria Fernanda, Maria Júlia, Natália e Talita que me ajudaram, apoiaram, incentivaram e torceram por mim durante essa jornada da graduação. Vocês foram essenciais para que eu continuasse seguindo em frente, enfrentando e superando os desafios que a vida oferece.

Agradeço a todos os meus professores fora da UNICAMP, especialmente: Gisele Jesus, Vivien e Tânia Fortes, Wladimir Faccioni, Francisco Urze, Cristina Luiz e Andreja Picon que compartilharam e trocaram inúmeros ensinamentos e vivências durante a minha formação enquanto bailarina e professora. Vocês me inspiram a sempre estar em movimento e em busca do conhecimento.

À Turma 016 da Dança, que vivenciou e compartilhou diariamente, durante os cinco anos da minha graduação, muitos momentos e situações que levarei comigo para onde for.

À minha orientadora Paula, que me ouviu, aconselhou, trocou e compartilhou muitos ensinamentos e conhecimentos durante todo o processo deste trabalho, sempre me incentivando e acreditando em mim.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha vida, pois todas contribuíram de alguma forma, por menor e mais simples que seja, na minha caminhada. Sinto-me grata por tudo o que passei, pelas mudanças e experiências que vivi, pois elas me fazem ser quem sou hoje.

RESUMO

Este trabalho busca refletir acerca da formação dos professores de balé clássico que atuam na formação dos artistas da dança em escolas não formais de ensino de dança. A maior parte desses professores não têm uma formação específica na área da dança para exercer a sua profissão, e são, muitas vezes, egressos das escolas em que tiveram sua formação como artistas da dança. Esse processo de retroalimentação de práticas e conhecimentos dentro do contexto das escolas não formais de ensino de dança contribui para a continuidade do ensino que se dá sem qualquer tipo de preparo pedagógico e conforme a perspectiva do ensino tradicional no balé. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é explicitar a importância e apontar a necessidade de uma formação específica para os professores de balé clássico que formam os aspirantes a artistas da dança no contexto das escolas não formais de ensino de dança. Além disso, este trabalho pretende, através de pesquisa bibliográfica, análise de dados quantitativos e de relatos de experiência da pesquisadora, suscitar como uma formação de professores de balé clássico mais humana e com referências de outras áreas do conhecimento poderia contribuir na formação de artistas da dança mais conscientes, preparados e versáteis para se inserirem no mercado de trabalho.

Palavras-chave: formação, professor, balé clássico, ensino, escolas não formais de ensino de dança.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
2. Memorial:.....	12
2.1. O início no balé e a vontade de ser bailarina:	12
2.2. As frustrações com o balé e a desistência de dançar:	13
2.3. Um novo começo e olhar para a dança:.....	15
2.4. Experiências enquanto professora de balé - novas perspectivas:	16
2.5. Outras perspectivas sobre o ensino do balé clássico:.....	19
3. A profissão Artista da dança e as escolas não formais de ensino de dança: 21	
3.1. Registro profissional e a Classificação Brasileira de Ocupações de 2002:	21
3.2. Mapeamento da dança de 2016 da Universidade Federal da Bahia (UFBA):.....	23
3.3. As escolas não formais de ensino de dança de Campinas-SP e o professor de balé:	28
4. O ensino do balé no contexto das escolas não formais de ensino de dança: 33	
4.1. Uma perspectiva histórica para compreender a atualidade:	33
4.2. Reverberações da história no ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança:	36
4.3. Reflexões sobre o ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança:	40
5. Considerações finais	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
REFERÊNCIAS SITOGRAFICAS	50

1. INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa deste trabalho foi influenciado por reflexões e questionamentos que foram surgindo acerca do ensino da dança ao longo da minha própria formação enquanto artista da dança, especialmente, durante a graduação na UNICAMP. Ao me deparar com a primeira oportunidade de dar aulas de balé¹ em 2018, sem a supervisão ou auxílio de outra pessoa, surgiram muitos questionamentos sobre como conduzir uma aula de balé clássico. Sendo assim, comecei a pesquisar e estudar como planejar e estruturar uma aula desta técnica.

Apesar de ter feito balé desde os meus cinco anos de idade, eu nunca havia refletido profundamente a respeito de como dar uma aula de balé. Justamente porque tive contato com a técnica desde criança, eu sabia qual era a ordem que a aula deveria seguir, porém, quais conteúdos deveria ensinar? Como deveria estruturar a aula para que estivesse de acordo com o nível da turma? Que passos deveriam ser ensinados? Como seria melhor dividir o tempo da aula? Como deveria ir vestida? Que músicas deveria escolher? Infelizmente (ou felizmente?), nas minhas pesquisas e estudos não achei uma resposta pronta para todas essas perguntas, pois como muitos professores dizem: “não há uma receita de bolo para dar aulas”.

Ao passo que fui estudando mais, fui percebendo que as respostas para essas perguntas deveriam ser descobertas por mim, a partir da observação e percepção das necessidades, capacidades e limitações dos meus alunos, bem como do contexto em que eles estavam inseridos, sempre levando em consideração as suas experiências e vivências anteriores. Por sermos seres vivos, estamos em constante movimento, mesmo que este seja imperceptível aos outros. Dessa forma, eu, os meus alunos, o contexto em que as aulas se dão e as respostas para as minhas questões também estavam, e ainda estão mudando e se desenvolvendo.

No início deste ano de 2020, diante do processo de preparação que estava vivenciando para prestar audições para companhias de dança situadas no Estado de São Paulo, as perguntas e questões acerca do ensino do balé clássico que vinham me

¹ Optei por usar o termo “Balé” em português porque estou discorrendo sobre o ensino dessa técnica no Brasil.

acompanhando se transformaram. O processo que estava vivendo contribuiu para despertar o meu interesse em estudar o que seria necessário e importante para formar profissionalmente um aspirante a artista da dança que almeja entrar em uma companhia. Sendo assim, decidi, em um primeiro momento, que o enfoque desta pesquisa seria a formação profissional do artista da dança.

Porém, ao longo do processo de delimitação do tema para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, fui percebendo o quanto os professores são importantes e podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente no processo de formação profissional do artista da dança. Assim, optei por estudar os professores de balé clássico que atuam na formação profissional deste artista, tendo em vista o papel central que exercem no processo de formação dos alunos.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é estudar a forma com que os professores de balé clássico que atuam na formação profissional do artista da dança ensinam esta técnica no contexto das escolas não formais de ensino de dança, evidenciando como a formação destes professores pode influenciar os alunos. Além disso, pretendo propiciar uma reflexão sobre a importância e a necessidade de uma formação específica para que estes professores exerçam a sua profissão de forma responsável e consciente, formando artistas da dança mais preparados, completos e versáteis para se inserirem no mercado de trabalho.

Para isso, no primeiro capítulo abordarei o meu memorial, no qual relato as minhas experiências enquanto artista da dança e professora de balé clássico em escola não formal de ensino de dança. Já no segundo capítulo, tratarei da formação do artista da dança no principal contexto em que se dá: as escolas não formais de ensino de dança, tendo como base dados quantitativos levantados e analisados por mim e por uma amiga do curso de Dança sobre o número de escolas não formais de ensino de dança existentes em Campinas-SP. Neste capítulo, também abordarei dados quantitativos levantados pela Universidade Federal da Bahia para o Mapeamento da Dança realizado em 2016, no qual são apresentados diagnósticos e um panorama da Dança no Brasil.

Por fim, no terceiro capítulo, a partir de referências bibliográficas acerca dos temas discutidos neste trabalho, farei uma breve contextualização histórica do ensino do balé clássico no Brasil, evidenciando como os acontecimentos descritos reverberam no ensino

da técnica atualmente. Além disso, apresentarei algumas reflexões, com base em referências bibliográficas, sobre como o ensino do balé clássico poderia se dar de outra forma, buscando acompanhar o movimento de evolução constante do conhecimento.

Portanto, tendo em vista o papel central da formação dos professores de balé clássico na formação dos artistas da dança, o presente trabalho propõe explorar essas relações e suscitar questionamentos e reflexões acerca da temática, para então compreender melhor as suas nuances. Além disso, a formação dos professores de balé clássico não é um tema que costuma ser abordado dentro dos círculos acadêmicos. Fala-se muito sobre o ensino da dança na escola, a qual faz parte do ensino formal, regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), mas quase não há trabalhos ou artigos que abordem, especificamente, o ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança.

Estas escolas são frequentemente a porta de entrada para as pessoas que querem dançar profissionalmente, sendo responsáveis por muitas primeiras impressões sobre o que é uma aula de dança ou como um bailarino deve ser. Além disso, apesar de hoje em dia existirem muitas técnicas e estilos de dança diferentes, o balé clássico ainda é uma das técnicas mais valorizadas, difundidas e praticadas dentro das escolas não formais de ensino de dança, especialmente, por aqueles alunos que estão em meio a um processo de formação com objetivo profissional.

2. MEMORIAL:

Ao refletir sobre a importância dos professores na formação profissional de bailarinos, comecei a perceber conscientemente a importância e a influência que cada professor teve durante a minha formação enquanto artista da dança e professora de dança teve e ainda tem sobre mim. Dessa forma, trago como eixo norteador para este capítulo o meu memorial, abordando experiências e vivências no decorrer da minha formação e suscitando algumas reflexões que tentarei responder ao longo deste trabalho.

2.1. O início no balé e a vontade de ser bailarina:

Minha primeira aula de dança foi uma aula de balé clássico aos cinco anos de idade na escola em que eu estudava na época, em São Carlos-SP. Nesta escola, as aulas de balé faziam parte da disciplina de Educação Física. Estas aconteciam duas vezes na semana, sendo que em um dia eram atividades relacionadas à própria disciplina e no outro, que era opcional, era aula de balé para as meninas e aula de futebol para os meninos. Ao lembrar desse primeiro contato com o balé, memórias coloridas e um sentimento de felicidade muito grande vem à tona. Lembro que me divertia muito dançando nessa época.

No ano seguinte, porque voltei a morar na minha cidade natal, Brasília-DF, comecei a fazer aulas em uma academia de musculação que ficava perto da minha casa e que oferecia aulas de balé. Fiz uma aula experimental e adorei. Lembro com muito carinho da professora de balé dessa academia de musculação, pois ela cultivava uma relação próxima com todas as alunas, buscava conversar e conhecer cada uma. Permaneci fazendo aula com ela por bastante tempo, dos seis aos treze anos. Ela me ensinou muitos dos passos que fazem parte de uma aula de balé, me orientou e foi junto comigo comprar a minha primeira sapatilha de ponta, criou a coreografia que eu dancei usando sapatilha de ponta pela primeira vez, me ouviu e me apoiou quando comecei a perceber que queria ser bailarina profissional.

Então, aos quatorze anos, mudei de unidade da academia de musculação – em razão da turma e do nível em que eu estava – e de professora de balé. Essa nova professora era conhecida por todos da academia por ser brava e muito exigente, o que

constatei após iniciar as aulas com ela. Apesar de ser brava, ela também era afetuosa, pois buscava manter uma relação próxima dos alunos. Lembro que, a partir dessa primeira mudança de professora a minha relação com o balé começou a mudar e se tornou, gradualmente, mais complicada: a exigência, a cobrança e a pressão passaram a ser muito maiores. A professora exigia que os alunos executassem os movimentos da técnica corretamente, mas, raramente, parava para explicar como eles eram feitos.

Lembro que, quando eu não entendia ou não conseguia fazer um movimento em específico, ela me colocava atrás de algum outro aluno que sabia fazê-lo e falava para eu copiar e fazer igual. Nessa época, eu me sentia muito perdida e ansiosa, estava sempre me esforçando para conseguir executar a técnica corretamente. Muitos dos passos que eu não havia aprendido com a minha primeira professora de balé, eu aprendi desta forma, copiando de outra pessoa. Quando não era assim, aprendia-o copiando uma linda estudante de uma das turmas mais avançadas da Escola Vaganova da Rússia² através de vídeos disponibilizados na *internet*, pois esta professora costumava dar aulas que eram baseadas nas aulas da Escola Vaganova.

Conforme fui aprimorando a minha técnica, fui ganhando reconhecimento desta professora e me senti confiante para decidir que queria me tornar uma bailarina profissional. Sendo assim, pedi orientações para ela sobre como poderia conseguir realizar esse sonho. Com todo o apoio e incentivo, ela sugeriu que eu comesse a fazer aula com uma outra professora, que era uma referência no ensino de balé em Brasília.

2.2. As frustrações com o balé e a desistência de dançar:

Comecei então a fazer aula com essa professora que era referência em Brasília. Na época, ela dava aula nas salas de balé do Teatro Nacional de Brasília. Logo que iniciei as aulas com essa professora, contei sobre o meu desejo de ser bailarina profissional. Sabendo disso, ela sempre exigia muito de mim, me corrigindo e me ensinando a execução correta de passos que havia aprendido e executado, até então, de forma errada. Lembro que, ela falava muito sobre ter que encaixar o quadril para ficar na

² Escola fundada no século XX pela bailarina russa Agrippina Vaganova. O método Vaganova, utilizado na Escola, busca “o aprendizado de forma gradual e enfatiza-se a consciência corporal do aluno a cada movimento.” (<https://www.escolabolshoi.com.br/noticia/metodologia-vaganova>).

posição correta, buscar sempre estar muito *en dehors*³ e demonstrar bastante flexibilidade e controle nos movimentos. Além disso, ela sempre dizia que para ser bailarina profissional era necessário ser magra e ter pernas finas e longilíneas. Ela dizia que alguns movimentos e poses não conseguiam ser atingidos se as alunas estivessem com “gordurinhas sobrando” em determinadas regiões do corpo, reproduzindo as imposições que são feitas tradicionalmente ao corpo feminino no balé clássico:

Às bailarinas clássicas exigia-se – como se exige até hoje, um corpo magro (até mesmo esquelético), longilíneo, sem muitas curvas que denunciassem a mulher dentro do tutu. As exigências aos profissionais passaram a fazer parte do discurso de todos os que atuam na área, em estilos e linguagens de dança diferentes. (MOURA, 2001, p.9).

Apesar disso, essa professora contribuiu muito para o meu desenvolvimento e aprimoramento técnico no balé e no início da minha trajetória enquanto bailarina profissional. No início de 2015, elaboramos conjuntamente um planejamento para eu me preparar para competir em festivais de dança que ofereciam bolsas e estágios em escolas de balé de países no exterior. Dentro desse planejamento, estavam incluídos ensaios, aulas e dieta. De acordo com essa professora, eu teria mais chance de conseguir alguma bolsa se eu emagrecesse e pesasse entre 50 e 52 quilos, no máximo. Apesar de ter um peso considerado saudável para mim de acordo com os padrões do Índice de Massa Corporal (IMC) para a minha altura nessa época, eu iniciei uma dieta bastante restritiva para atingir o peso ideal segundo as orientações dessa professora.

Entretanto, além não conseguir emagrecer o suficiente, também não consegui atingir o meu objetivo de competir em festivais de dança, devido a um momento de desgaste emocional circunstancial que foi agravado por experiências negativas nas aulas de balé – como críticas depreciativas em relação ao meu corpo e meu desempenho técnico – que acabaram me frustrando e me levando a optar por parar de dançar durante os últimos seis meses de 2015. Esse período, apesar de ter sido muito difícil, foi essencial para que eu chegasse até aqui, na Universidade.

No período que fiquei distante do balé, me dediquei às matérias do ensino médio com o objetivo de passar na prova do vestibular e entrar em uma faculdade. Assim, decidi

³ Movimento de rotação externa. No balé clássico “en dehors” geralmente é usado para se referir à rotação externa o quadril ou ao sentido do movimento do passo executado.

prestar o curso de Dança na UNICAMP influenciada pela filha de uma amiga de infância da minha mãe que estava fazendo o curso e estava gostando. Ao pesquisar sobre o curso de Dança, descobri que ele era voltado para a dança contemporânea, o que para mim pareceu uma boa oportunidade de esquecer o balé clássico e toda a frustração que eu tive com ele. Dessa forma, com esforço e um pouco de sorte, prestei o vestibular e fui aprovada no curso de Dança da Universidade Estadual de Campinas.

2.3. Um novo começo e olhar para a dança:

Ao iniciar o curso me deparei com uma realidade completamente diferente do que havia vivenciado anteriormente. Nos dois primeiros anos da graduação, passei por um grande processo simultâneo de desconstrução e construção das certezas e opiniões que tinha com relação à dança. Um dos primeiros processos que vivenciei – e talvez um dos mais significativos para mim – foi o de aceitar que as minhas experiências anteriores são importantes e sempre influenciarão a minha forma de me mover e dançar, pois fazem parte da minha história. Esse processo gradual de aceitação, em consonância com as aulas de técnica clássica da Professora Ângela Nolf, contribuiu para que, aos poucos, eu “fizesse as pazes” com o balé.

Além disso, nesses dois primeiros anos da graduação, iniciei os meus estudos na dança contemporânea, técnica que até então nunca tinha tido um contato mais profundo. Essas aulas práticas de técnica e de criação, bem como a minha participação no Grupo Meandros⁴, despertaram em mim interesse e vontade de descobrir outras possibilidades e potências na dança e na minha forma de me mover. Algumas disciplinas teóricas que cursei na graduação também tiveram um papel importante nesse processo de descobertas e expansão das minhas referências, como Psicologia e Educação, com a Prof. Dra. Ana Aragão, e Atividade Científico Cultural I, com a Prof. Dra. Silvia Geraldi.

Nesse contexto, a disciplina Atividade Científico Cultural I (ACC) foi fundamental para dar início a um processo de reflexão sobre ser professora. Lembro do exato momento em que esse processo se iniciou, a partir da pergunta feita pela professora

⁴ Grupo de dança contemporânea que é um Projeto de Extensão da Faculdade de Educação Física da Unicamp e é aberto para qualquer pessoa que goste de dançar, com ou sem experiência anterior em dança.

Silvia, em uma conversa, no final de uma aula de ACC, com toda a minha turma: “Que tipo de professor(a) vocês querem ser?”.

Até aquele momento, eu não conseguia me imaginar como professora de dança. Na verdade, ser professora era a única coisa que eu não queria ser porque, apesar das frustrações que tive com o balé, eu ainda tinha vontade de ser bailarina profissional e dançar em uma companhia de dança. Naquele momento eu achava que ou eu seria uma coisa ou eu seria outra porque não seria possível ser as duas ao mesmo tempo. Hoje, tenho certeza de que os papéis não se anulam, mas se complementam reciprocamente, contanto que haja uma consciência a respeito das exigências e especificidades que cada uma das profissões tem.

A partir do trabalho final que elaborei junto com outras quatro alunas da minha turma do curso de Dança para a disciplina de Psicologia e Educação, pude elaborar questionamentos e participar de discussões acerca de uma afirmação que ouvi muitas vezes na minha formação enquanto bailarina antes de entrar na UNICAMP: a de que “um bom bailarino é um bom professor”. Essa afirmação era uma das certezas que eu tinha e que foi sendo desconstruída à medida que aprofundava os meus estudos acerca do papel do professor na formação dos bailarinos. Nesse sentido, Isabel Marques aponta que:

há pelo menos duas décadas também discuto a máxima de que “basta ser artista para ser professor”, não, não basta. As transformações que não acontecem em salas de aula de dança, ou seja, a perpetuação da mesmice solidificada a que ainda assistimos na grande maioria das escolas de dança, se dá, principalmente, pelo preconceito ou descaso dos artistas em relação à educação/ensino. (MARQUES, 2014, p. 232).

2.4. Experiências enquanto professora de balé - novas perspectivas:

Em 2018, no meu terceiro ano do curso de Dança, cursei as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, vinculadas ao Departamento de Artes Corporais. A partir delas tive a oportunidade estagiar durante todo o ano de 2018 em uma escola não formal de ensino de dança de dança de Campinas acompanhando uma professora de balé clássico que tinha turmas de faixas etárias variadas. Nessas disciplinas, é possível observar e acompanhar as aulas do professor supervisor do estágio e, posteriormente, propor e conduzir algumas das aulas, com o seu acompanhamento e supervisão. Felizmente, a

professora que foi a minha supervisora me recebeu muito bem, se mostrando disponível para tirar dúvidas e conversar sobre o trabalho.

Essa professora foi a primeira que conheci dentro do contexto de escolas não formais de ensino de dança que utilizava uma metodologia de ensino diferente da tradicional. Ela tinha muito respeito pelos alunos e seus corpos, cultivava uma relação próxima, explicava os passos da técnica trazendo as intenções e as suas dinâmicas corporais e tirava todas as dúvidas que os alunos lhe traziam. Além disso, ela sempre buscava enriquecer as aulas com conhecimentos de outras áreas que poderiam ajudar no desenvolvimento técnico dos alunos, como, por exemplo, exercícios de consciência corporal para trabalhar e conhecer a anatomia do corpo, os apoios dos pés, o *en dehors* e os alinhamentos corporais de cada um. Em suas aulas, essa professora também ensinava a nomenclatura dos passos, os seus significados, a origem histórica do balé e a história de alguns balés de repertório⁵ bastante conhecidos – como “Lago dos Cisnes”, “Quebra Nozes” e a “Bela Adormecida” –, sempre trazendo textos e vídeos para complementar as suas explicações.

Foi muito importante e transformador o estágio que fiz com essa professora, pois ela utilizava em suas aulas conceitos e abordagens que eu estava estudando e pesquisando nas disciplinas da graduação que cursava na época. Ela me fez acreditar que seria possível ensinar o balé clássico em escolas não formais de ensino de dança de uma forma mais respeitosa e humana.

Muito embora, a minha professora supervisora de estágio não tivesse uma formação de nível superior na área da dança, a sua curiosidade e o seu empenho em querer aprimorar a qualidade de suas aulas a fez buscar uma formação específica para ser professora de balé – no caso, optou pela formação de professores da *Royal Academy of Dance*⁶ –, isto é, que envolvesse saberes complementares advindos de outras áreas do conhecimento.

⁵ “Os Ballets de repertório contam uma história usando a dança, a música e a mímica. Foram montados e encenados durante o século XIX, e até hoje são remontados com as mesmas músicas e suas coreografias de origem, baseados no estilo da escola que vai apresentá-lo.” (<https://www.naspontas.com.br/2016/11/30/ballet-de-repertorio/>).

⁶ Conforme consta no site oficial da Royal Academy of Dance da Inglaterra: “Nós proporcionamos uma educação especializada em dança há quase 100 anos, inspirando, cultivando e apoiando professores de dança pelo mundo. Nossa Faculdade de Educação foi criada em 1999 como reconhecimento do nosso

Toda a experiência e troca que tive com ela contribuíram muito para despertar em mim o desejo de ser professora de balé e compartilhar os conhecimentos e estudos que estava fazendo com os meus futuros alunos.

Concomitantemente ao estágio nessa escola não formal de ensino de dança de Campinas, eu voltei a fazer aulas regulares de balé clássico, pois estava sentindo falta de fazer aulas dessa técnica, que foi muito presente na minha trajetória. Além disso, também em 2018 comecei a dar aulas de balé.

No Projeto de Dança da Extensão da Faculdade de Educação Física da UNICAMP tive a minha primeira experiência como professora da turma de Balé Adulto Iniciação, depois conduzi o Apoio Docente de Técnica Clássica pelo Programa de Apoio Docente da UNICAMP com a supervisão da Professora Ângela Nolf, e, por último, atuei como professora da turma de Balé Adulto Iniciante na mesma escola não formal de ensino de dança de dança em que estava fazendo estágio supervisionado. A experiência de estagiar e começar a dar aulas simultaneamente foi muito rica, pois pude observar, refletir, questionar e compreender de outras formas o ensino do balé enquanto tive a oportunidade de colocar em prática tudo o que eu estava aprendendo.

Nessas primeiras experiências, eu ainda não sabia muito bem como preparar uma aula de balé nem como eu poderia fazer uma progressão de ensino coerente, pois, apesar de estudar bastante, eu não tinha experiência prática. Ao longo do tempo, esse constante diálogo entre a prática e teoria potencializou o meu aprendizado e se tornou um método habitual que conservo até hoje.

No ano seguinte, em 2019, estava dando aula para a turma de Balé Adulto Iniciante e para a turma de crianças dos três aos seis anos. Foi uma experiência interessante, porém, extremamente desafiadora, pois eu nunca tinha um contato direto com crianças, tampouco dado aula para essa faixa etária. Com o passar do tempo, fui aprendendo e entendendo como lidar com as crianças e como poderia trabalhar com elas conforme as capacidades e fases de desenvolvimento motor e cognitivo de cada uma.

Também em 2019, todo o intenso processo de estudo e pesquisa ao longo das disciplinas cursadas até então culminou na produção do Trabalho de Conclusão de Curso

crescente comprometimento com a educação superior.” – Original no idioma inglês, tradução livre. (<https://www.royalacademyofdance.org/teacher-training/>).

de Bacharelado em Dança. O processo de criação deste foi muito transformador para mim enquanto pessoa, intérprete-criadora e professora. Descobri e redescobri partes de mim que antes eu achava que não conseguiriam coexistir nos diferentes contextos que atuava. Foi o fechamento de um ciclo de quatro anos que possibilitaram enxergar novas perspectivas com relação a dança e suas possibilidades.

2.5. Outras perspectivas sobre o ensino do balé clássico:

Então, em 2020, se iniciou um novo ciclo tão intenso quanto o anterior: o de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança e o de preparação para prestar audições para companhias de dança no Estado de São Paulo. Estes dois processos estavam iniciando até que teve início a pandemia do novo Coronavírus e tudo se tornou incerto. As medidas de quarentena e de isolamento social mudaram a vida de todas as pessoas de forma abrupta e inesperada, pois nunca havíamos tido contato com algo parecido. Então, todas as formas de ensino tiveram que se adaptar à nova realidade: as aulas *online*.

Sendo assim, logo que a pandemia começou e as medidas de isolamento social foram adotadas, eu comecei a dar aulas online para as turmas de balé clássico que estava conduzindo desde o início de 2020. Surgiram então muitas questões: como dar aulas online de dança? Como adaptar o ensino da dança que se fazia no presencial, por meio de interações e relações interpessoais, para o espaço online? Assim, fui experimentando, descobrindo e redescobrindo como dar aulas de balé para as minhas alunas crianças e adultas nesta nova realidade. Apesar de todas as dificuldades desse novo contexto, esse processo foi muito importante para mim, pois contribuiu muito para que eu refletisse a respeito de como eu conduzia as minhas aulas de balé, qual era a estrutura que eu utilizava e como eu as planejava.

Paralelamente a isso, continuei com a minha preparação para prestar audições para companhias de dança. Entre altos e baixos, continuei (e ainda continuo) a fazer as minhas aulas em casa, buscando, cada vez mais, entender, ouvir e respeitar o meu corpo. Apesar de todas as dificuldades de fazer aula em casa, senti que a minha técnica melhorou muito, pois pude compreender o meu corpo mais profundamente,

desenvolvendo ainda mais a minha consciência corporal e dos meus alinhamentos ósseos.

A reflexão sobre a minha prática de ensino se complementou com o processo de pesquisa e estudo para a produção deste Trabalho de Conclusão de Curso. Desde o início do ano eu tinha interesse em estudar o ensino da dança no contexto das escolas não formais de ensino de dança, pois é o ambiente no qual atuo como professora e aluna.

3. A PROFISSÃO ARTISTA DA DANÇA E AS ESCOLAS NÃO FORMAIS DE ENSINO DE DANÇA:

Tendo em vista que o enfoque deste trabalho é o professor de balé clássico que atua na formação do artista da dança, este capítulo apresentará as possibilidades de exercício da profissão, em conformidade com as leis que a regulamentam.

Em seguida, será apresentado um panorama sobre quem são e onde atuam os professores de balé clássico no contexto nacional e na cidade de São Paulo-SP, a partir de dados quantitativos levantados por um estudo elaborado pela Universidade Federal da Bahia, em 2016. Para complementar, serão apresentados dados quantitativos levantados por mim e por uma amiga do curso de Dança da UNICAMP com o objetivo de dimensionar a importância do balé dentro do contexto das escolas não formais de ensino de dança em Campinas-SP.

Por fim, serão apresentadas algumas características que são próprias destas escolas e dos professores de balé clássico que atuam neste contexto, tradicionalmente.

3.1. Registro profissional e a Classificação Brasileira de Ocupações de 2002:

A profissão de Artista é regulamentada pela Lei nº 6.533 de 24 de maio de 1978 e pelo Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978. Para exercer a profissão é necessário ter um registro na Delegacia Regional do Trabalho (DRT) como Artista, nas funções específicas previstas: Bailarino ou Dançarino, Coreógrafo, Assistente de coreógrafo, Ensaaiador e Maître de ballet.

Segundo a Lei nº 6.533/78, é possível obter este registro a partir de três caminhos diferentes de profissionalização:

- O primeiro - após anos de estudos, experiências e apresentações, realizados no *ensino não-formal*⁷ (formação não reconhecida pelo MEC), como em estúdios, escolas não formais de ensino de dança, escolas, projetos, centros de formação. De acordo com Ana Maria Rodriguez Costas (2010, p. 72) “o aspirante à artista da dança poderá obter seu registro

⁷ De acordo com Márcia Strazzacappa (2011, p. 28 - nota de rodapé), “a educação não-formal é aquela que, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização e possa levar a uma certificação, não apresenta tempos e locais fixos e tem flexibilidade na adaptação de conteúdos.”

profissional – o DRT – junto aos SATEDs (Sindicatos dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e SINDIDANÇAs (Sindicatos de Dança, casos de São Paulo e do Rio de Janeiro)”.

- O segundo - cursar uma formação em um Curso Técnico (reconhecido pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação), a fim de adquirir o diploma para que o aluno a obtenha o DRT;
- O terceiro - cursar um Curso de Graduação em Dança (reconhecido e fiscalizado pelo MEC) a fim de adquirir o diploma de Bacharel em Dança, possibilitando o aluno a obter o DRT.

Em 2002, com a edição da Portaria Ministerial nº 397/2002, foi instituída a nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e os profissionais da dança foram intitulados como “Artistas da dança”. A CBO, conforme consta no site do Ministério do Trabalho e Emprego⁸, “é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro”. Contudo, é importante ressaltar que o reconhecimento citado no site do Ministério do Trabalho e Emprego têm finalidade meramente classificatória, não dizendo respeito à regulamentação das profissões, tendo em vista que a CBO não é uma Lei.

Nesta nova versão, as ocupações foram organizadas e descritas por famílias. Estas são constituídas por um conjunto de ocupações similares correspondentes a uma área de trabalho mais abrangente que o da ocupação em si. Para isso, comitês de profissionais que atuam nas ocupações pertencentes às famílias trabalharam para desenvolver as descrições dos profissionais de cada uma das ocupações, tendo em vista que “a melhor descrição é aquela feita por quem exerce efetivamente cada ocupação”⁹.

A família “Artista da dança” é constituída pelas seguintes ocupações: 1) Assistente de coreografia; 2) Bailarino (exceto danças populares), Bailarino criador, Bailarino intérprete, Dançarino; 3) Coreógrafo, Bailarino coreógrafo, Coreógrafo bailarino; 4) Dramaturgo de dança, 5) Ensaaiador de dança, 6) Professor de dança, Maître de ballet. Conforme a CBO/2002, os Artistas da dança:

⁸ Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite>> acessado em 03 de maio de 2020.

⁹ Ibidem.

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.¹⁰

Além disso, não é exigida escolaridade formal determinada às ocupações desta família, apesar de haver uma tendência no mundo das artes à profissionalização. Sendo assim, é “cada vez mais desejável que o profissional tenha curso superior na área.”¹¹

Apesar dos avanços em termos de regulamentação da profissão de artista da dança – estabelecimento de regras para a validação do processo de formação profissional e de registro para exercício da profissão –, não há nenhuma disposição legal que estabeleça exigências para a formação e exercício da profissão específica de professor de dança no contexto de ensino *não formal*¹².

Tendo em vista que, geralmente, os professores de dança são, antes, artistas da dança, supõe-se que, por dominarem a técnica, e terem tido experiências e prestígio profissional, estariam aptos para serem professores. Sendo assim, é possível supor que essa lacuna na legislação pode ser consequência desse cenário.

3.2. Mapeamento da dança de 2016 da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

Em 2016, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) realizou o Mapeamento da Dança em oito capitais das cinco diferentes regiões do país. Participaram deste Mapeamento indivíduos, grupos, companhias ou coletivos, e instituições; agentes da dança com produção amadora e profissional em dança. Os critérios utilizados para os indivíduos participarem do Mapeamento foram: ter pelo menos dois anos de atuação na área, atuar em uma das capitais investigadas (Curitiba-PR, Fortaleza-CE, Goiânia-GO, Recife-PE, Rio de Janeiro-RJ, Belém-PA, Salvador-BA e São Paulo-SP) e ter a idade mínima de 16 anos.

O relatório final do Mapeamento da dança de 2016¹³ “apresenta um diagnóstico dos agentes sociais da dança, obtido por meio da aplicação de questionários, e traça um

¹⁰ Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite>> acessado em 03 de maio de 2020.

¹¹ Ibidem.

¹² Contudo, por ser um critério padrão, nos espaços de ensino formal, exige-se o diploma de ensino superior para ser professor de dança.

¹³ Disponível em: <https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/mapeamento-da-dan%C3%A7a-apresenta-panorama-da-%C3%A1rea-no-pa%C3%ADs> acessado em 28 de novembro de 2020.

panorama da área no que se refere aos campos da produção artística e de formação em dança, abrangendo aspectos da dimensão social, econômica e artística da área”. Sendo assim, compartilho aqui dados de seis parâmetros dentre todos os que foram utilizados no Mapeamento referente à categoria de “indivíduos” participantes. Os parâmetros trazidos neste trabalho são: escolaridade e formação em dança, principais ocupações dos participantes, locais de trabalho, ocupações exercidas dentro dos locais de trabalho, técnicas e/ou disciplinas ensinadas e contexto de início das atividades em dança.

O relatório final do Mapeamento da Dança é dividido em capítulos. Cada capítulo apresenta os resultados obtidos em cada uma das oito capitais que participaram. No final do relatório, os resultados de todas as capitais participantes são colocados em uma perspectiva nacional e são destacados alguns dados gerais da pesquisa, considerando o total de participantes de todas as capitais. Segundo a perspectiva nacional do Mapeamento da dança de 2016:

No que tange à escolaridade e formação em dança (Tabela 4), prevalece que 25,2% possuem nível superior completo ou incompleto (exceto dança); 16,2% ensino médio completo; e 13,2% especialização completa ou incompleta (exceto dança). Na formação específica em dança, 17,5% dos respondentes possuem nível superior completo ou incompleto em dança; 9% pós-graduação *stricto sensu* – até doutorado completo em dança; 5,5% têm curso profissionalizante em dança e outros 4,1% especialização completa ou incompleta em dança. (Mapeamento da dança, 2016, p. 1720).

É interessante observar que, dentre os participantes do mapeamento prevalecem aqueles que possuem nível superior completo ou incompleto, porém, sem ser na área da dança. Dessa forma, “os percentuais de formação específica em dança, no que tange à graduação, ainda são baixos.” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1721).

No que se refere às principais ocupações dos participantes, tendo como parâmetro as categorias previstas para a profissão “Artista da dança” na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho, em uma questão de múltipla escolha, verificou-se que “18,3% se reconhecem como professores de dança; 14,3% dançarinos; 11,5% bailarinos intérpretes; 9,5% coreógrafos; 9,1% bailarinos criadores; 8,6% bailarinos coreógrafos; 6,8% coreógrafos bailarinos; e 6,1% ensaiadores de dança.” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1727). Sendo assim, é possível suscitar que a maioria

dos participantes atuam como professores de dança, sem possuírem uma formação específica na área, seja de nível superior ou não.

Referente aos locais de trabalho, o Mapeamento da dança, segundo a perspectiva nacional, aponta que

34,9% (914 indivíduos) atuam em academias ou estúdios de dança; 12,4% (324 indivíduos) em associações; 6,4% (167 indivíduos) em fundações; 19,5% (512 indivíduos) em instituições de ensino público; 21,1% (552 indivíduos) em instituições de ensino privado; 58,1% (1.523 indivíduos) em grupos, companhias ou coletivos; e 11,4% (299 indivíduos) declaram atuar em outros vínculos. (Mapeamento da dança, 2016, p. 1731).

Apesar da amostragem do estudo indicar que as academias¹⁴ e estúdios de dança não sejam o espaço predominante para os artistas da dança, ainda assim, é possível concluir que é um contexto relevante, tendo em vista que um terço dos indivíduos que participaram da pesquisa trabalham nesses locais. Dos que atuam no contexto das academias e estúdios de dança, “25,7% declaram-se professores de dança; 13,4% coreógrafos; 10,4% bailarinos; e 10,4% dançarinos” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1732). Isto evidencia que a maior parte dos profissionais de dança que participaram do Mapeamento que atuam nas academias atuam como professores. Ademais,

Dentre os 89,4% dos respondentes que atuam e ensinam nas academias, em uma questão aberta relacionada às técnicas e/ou disciplinas ensinadas, a primeira categorização (Tabela 17) indica que 29,6% dos respondentes declaram ensinar ballet; 24,7% danças de salão; 8,1% jazz e estilos relacionados; 6,6% danças urbanas; 5,9% dança do ventre; e 4,4% dança contemporânea. (Mapeamento da dança, 2016, p. 1734).

Por fim, sobre o contexto de início das atividades em dança, a perspectiva nacional do Mapeamento aponta que “O início das atividades em dança (Tabela 77) por parte da maioria (45,2%) dos 2.623 respondentes foi em academias ou estúdios de dança” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1791).

Tendo em vista que este trabalho está vinculado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que a cidade de Campinas-SP é próxima à cidade de São Paulo-SP e que há entre essas cidades um grande fluxo de pessoas que trabalham e/ou

¹⁴ Utilizarei o termo “academias” neste momento em que falo sobre os dados quantitativos levantados pela Universidade Federal da Bahia para o Mapeamento da Dança realizado em 2016 porque, neste documento, as escolas não formais de ensino de dança são chamadas de academias.

estudam em uma e moram na outra e vice-versa, faz-se pertinente trazer aqui também os dados obtidos do Mapeamento da dança na cidade de São Paulo-SP. Para isso, serão considerados os mesmos seis parâmetros que selecionei, referente à categoria de “indivíduos” participantes, para abordar os dados do Mapeamento na perspectiva nacional.

Sendo assim, segundo o Mapeamento feito em São Paulo, referente à escolaridade e formação em dança,

do total de respondentes, 32,7% notificam ter curso superior completo ou incompleto (exceto dança); 14,4% possuem especialização completa ou incompleta (exceto dança); 11,9% curso superior completo ou incompleto em dança; e 10,9% possuem pós-graduação stricto sensu – até doutorado completo com pesquisa em dança. (Mapeamento da dança, 2016, p. 1519).

No que tange às principais ocupações dos participantes de São Paulo-SP, tendo como parâmetro as categorias previstas para a profissão “Artista da dança” na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho, os dados (Mapeamento da dança, 2016, p. 1523) apontam que 23,1% do total de respondentes atuam como professor(a) de dança; 13,8% dançarino(a); 9,4% bailarino(a) intérprete; 9,4% coreógrafo(a); 8,6% bailarino(a) criador(a); 8,2% bailarino(a) coreógrafo(a); 7,5% coreógrafo(a) bailarino(a); 5,2% ensaiador(a) de dança; 4,4% assistente de coreografia, 3,7% bailarinos(as) (exceto danças populares); 2,5% dramaturgos(as) da dança; e 1,8% maîtres de ballet. Logo, é possível inferir que a maioria dos participantes de São Paulo também atuam como professores de dança, sem possuírem uma formação específica na área (ensino técnico profissionalizante, ensino superior ou especialização), assim como observado nos dados obtidos na perspectiva nacional.

Referente aos locais de trabalho, o Mapeamento da dança em São Paulo aponta que “dos 312 respondentes da cidade de São Paulo, averigua-se que quase a metade deles (48,4%) declara trabalhar em academias ou estúdios de dança.” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1526). Dessa forma, diferentemente dos dados obtidos na perspectiva nacional, as academias e estúdios de dança são os locais nos quais a maior parte dos participantes de São Paulo trabalham. Já a função mais desempenhada pelos indivíduos que atuam neste contexto “é a de professor de dança (29,8%); seguida de coreógrafo(a)

(13,9%); dançarino(a) (10%); bailarino(a) (7,1%); ensaiador(a) (5,9%); e diretor(a) (5%).” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1527).

Com relação às técnicas de dança que estes professores ensinam em academias e estúdios de dança, tem-se que as mais ensinadas são “as danças de salão (29,4%) e o ballet (27,3%); em seguida aparecem a dança do ventre (6,3%); as danças étnicas, tribal e fusion, e a dança contemporânea (5,6%, cada).” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1528). Sendo assim, diferentemente dos dados da perspectiva nacional, as técnicas mais ensinadas em São Paulo são as danças de salão. Entretanto, o balé clássico aparece logo em seguida, o que permite concluir que essa é uma técnica bastante presente e ensinada nesses espaços em São Paulo.

Enfim, com relação ao contexto de início das atividades em dança, “a maioria dos respondentes indica que foi através de academias ou cursos livres (62,2%); seguidos de grupos de dança (12,5%); e atividade escolar (5,1%).” (Mapeamento da dança, 2016, p. 1569).

Portanto, se compararmos os dados obtidos pelo Mapeamento da dança em 2016 na perspectiva nacional com os dados do Mapeamento da dança da cidade de São Paulo, é possível perceber semelhanças. A maioria dos profissionais da dança são pessoas que possuem uma formação superior – completa ou incompleta em outra área que não seja a dança – e atuam como professores de dança em academias e estúdios de dança. A maioria dos profissionais também iniciaram a sua formação em dança no mesmo contexto em que atuam como professores. A diferença mais relevante entre os dois Mapeamentos, no recorte utilizado neste trabalho, é em relação a técnica que é mais ensinada no contexto de academias e estúdios. Enquanto na perspectiva nacional o balé clássico seja a técnica mais ensinada, em São Paulo a predominância é das técnicas de dança de salão. Porém, o balé clássico aparece logo em seguida nos resultados de São Paulo, demonstrando que essa também é uma técnica bastante presente no contexto das academias e estúdios de dança.

3.3. As escolas não formais de ensino de dança de Campinas-SP e o professor de balé:

Além das informações do Mapeamento da dança realizado pela UFBA em 2016, é importante também trazer alguns dados referentes à cidade de Campinas-SP, para investigar se dentro desse limite territorial também há uma predominância do oferecimento da técnica do balé nas escolas não formais de ensino de dança. Dessa forma, pretendo expor um panorama acerca destas escolas da cidade e dos professores de balé que atuam nesse contexto tendo como base referências bibliográficas e as minhas experiências e vivências enquanto estagiária e, posteriormente, enquanto professora de balé clássico em escola não formal de ensino de dança de dança em Campinas-SP.

Segundo um levantamento feito por mim e por uma amiga minha do curso de Dança da UNICAMP, em dezembro de 2020, a partir de pesquisas na internet e em redes sociais, existem em Campinas cerca de sessenta (60) escolas não formais de ensino de dança e/ou estúdios de dança, incluindo aquelas que oferecem apenas uma técnica específica, como dança de salão e dança do ventre. Dentre o total de escolas na cidade, aproximadamente 58% destas oferecem balé clássico. Sendo assim, faz-se pertinente refletir a respeito do ensino dessa técnica no contexto das escolas não formais de ensino de dança dessa cidade, tendo em vista que mais da metade destas escolas existentes oferecem aulas de balé.

Categorizadas como contextos de *ensino não formal*, as escolas não formais de ensino de dança, não seguem um projeto pedagógico em comum, como acontece nos contextos de educação formal, nas escolas de ensino regular ou nas faculdades. Nestes contextos de educação formal, existem parâmetros e normas determinadas pelo Ministério da Educação (MEC) que devem ser seguidos. Sendo assim, cada escola não formal de ensino de dança de dança tem a liberdade e a possibilidade de elaborar e definir um projeto pedagógico próprio, que atenda às necessidades e objetivos dela.

Ademais, as escolas não formais de ensino de dança são empresas que operam segundo a lógica do mercado, desta forma, os objetivos e interesses comerciais, em alguns momentos, podem se sobrepor aos interesses e objetivos artísticos e

pedagógicos. Sendo assim, nesse contexto é comum haver um grande foco nos espetáculos de final de ano, evento este que agrega valor ao trabalho desenvolvido pela escola não formal de ensino de dança, o que pode contribuir para justificar o investimento dos alunos. Nos espetáculos, os alunos têm a oportunidade de dançar coreografias seguindo um tema (uma história ou assunto), usando figurinos, maquiagem e adereços previamente elaborados de acordo com a coreografia. É um dos momentos mais esperados do ano por todos aqueles que estão envolvidos de alguma forma. Ele encerra um ciclo, gerando muitos sentimentos e memórias que podem reverberar durante bastante tempo.

Além de proporcionar uma formação em dança para quem deseja se tornar profissional, as escolas não formais de ensino de dança também atendem quem leva a dança como um passatempo¹⁵. A formação que tem objetivo profissional costuma ter início quando se é criança, ocorre por muitos anos e é estruturada em graus de complexidade crescente, conforme uma metodologia específica ou conforme a organização da própria escola não formal de ensino de dança. Sobre isso, Márcia Strazzacappa afirma que “São muitos anos de aprendizado de uma técnica específica até ele se tornar um profissional” (2004, p. 189). Neste tipo de formação, é comum que os alunos tenham que fazer provas e avaliações periodicamente para mensurar e acompanhar o seu desenvolvimento técnico e artístico.

Nesse contexto, geralmente, a formação profissional é focada no desenvolvimento e no aperfeiçoamento do desempenho técnico nos estilos de dança estudados. Cássia Navas aponta que a origem da denominação academia¹⁶ “remonta à ‘academia helênica’, onde o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta, ali não se configurando a procura da performance em arte.” (2010, p. 59). São muitas aulas, ensaios, competições de dança, workshops e cursos em busca de conseguir se tornar um artista da dança, e mais especificamente bailarino profissional.

A partir da minha experiência enquanto aluna e professora em escola não formal de ensino de dança de dança de Campinas, posso afirmar que o foco dos professores de

¹⁵ Tendo em vista que o enfoque deste trabalho é o professor que atua na formação do bailarino profissional, abordarei somente a formação que tem como objetivo a profissionalização do bailarino.

¹⁶ Termo comumente utilizado para se referir ao contexto estudado neste trabalho: as escolas não formais de ensino de dança.

balé clássico neste contexto está quase sempre na execução dos passos de forma correta e virtuosa. Dessa forma, a “dança” propriamente dita (a interpretação, o lado artístico), como muitos professores costumam dizer, fica de lado, sendo lembrada quando é necessário utilizá-la em uma coreografia ou apresentação.

Entretanto, essa tal “dança” já não deveria estar sendo feita o tempo inteiro durante as aulas? Por que o professor de balé tende a incentivar e cobrar muito mais o desempenho técnico do que o artístico em seus alunos? Será que isso tem a ver com como esses professores foram ensinados? Sendo assim, proponho uma reflexão sobre quem é o professor de balé nas escolas não formais de ensino de dança.

Em geral, este professor é um bailarino da própria escola não formal de ensino de dança que é experiente e que conseguiu ou não seguir carreira como tal. Sobre isso, Isabel Marques aponta:

Ainda vemos academias de dança contratando seus alunos “mais experientes” para ministrar aulas para crianças e adultos iniciantes, sem que tenham tido qualquer tipo de preparo pedagógico. Assistimos a artistas com carreiras reconhecidas e sem qualquer tipo de contato com a literatura pedagógica atualizada fundando e difundindo seus “métodos de ensino”. (MARQUES, 2014, p. 233).

Com base na minha experiência pessoal nesse contexto, posso afirmar que essa tendência ainda é recorrente. Quando se trata de turmas de adultos iniciantes e de crianças, geralmente encontramos bailarinos mais experientes da escola não formal de ensino de dança como os professores. Sob a minha perspectiva, acredito que essa tendência é consequência do grau de importância que é dado a ministrar aulas de dança para esse público, pois muitas vezes se supõe que ensinar para as turmas de adultos iniciantes e crianças é mais simples e fácil, tendo em vista que não é necessário ensinar passos e/ou sequências mirabolantes e cheias de virtuosismo¹⁷. Dessa forma, um bailarino da escola não formal de ensino de dança que tem mais experiência já seria suficiente, pois consegue impor respeito, pelo fato de ser mais velho, e consegue passar conceitos básicos, como posições de braços e de pés para os alunos iniciantes ou para as crianças.

¹⁷ Grande habilidade técnica. No balé clássico podemos elencar alguns exemplos, como: saltar alto, dar muitos giros (piruetas), demonstrar bastante flexibilidade e força.

Ser professor de balé neste contexto muitas vezes “é o que resta” para continuar em contato com o balé clássico e ter uma fonte de renda para se sustentar financeiramente. Justamente por ser encarado como “o que resta”, o risco de que a profissão de professor de balé não receba a devida importância é grande. Isso se torna bastante preocupante quando trazemos à tona, conforme discorrido anteriormente, que os alunos destes professores muitas vezes almejam ser artistas da dança e, ainda, podem vir a atuar como professores também e, conseqüentemente, reproduzir valores e pensamentos que tiveram contato em suas formações. Sobre isso, Isabel Marques ainda afirma que:

Não raramente, para o artista convencional, ministrar aulas de dança não passa, portanto, de uma alternativa financeira que interrompe o fluxo do fazer artístico. Relendo hoje esta questão, já há tantos anos postulada, vejo que o próprio artista, com concepções de educação altamente comprometidas com o senso comum, não tem a capacidade e a clareza de compreender o quanto as relações educacionais – e até mesmo de ensino e aprendizagem – influenciam, contaminam e podem propor possibilidades para o fazer/pensar artísticos. (MARQUES, 2014, p. 232).

Portanto, é possível suscitar que essa questão não é suficientemente explorada no contexto das escolas não formais de ensino de dança devido a retroalimentação do conhecimento que ocorre nesse contexto. Sobre isso, Márcia Strazzacappa em seu projeto “Profissão Professor de Dança”, que analisou as condições de formação e atuação dos artistas da dança enquanto professores e/ou instrutores de dança no Estado de São Paulo após 1997, aponta que:

No que toca a educação não-formal, (...) verificou-se que os professores que atuavam nas escolas livres de dança (conservatórios, academias, estúdios de dança) não tinham necessariamente um curso superior, mesmo porque não lhe é exigido (seja na própria área de dança, áreas afins ou ainda em outras áreas do conhecimento) e eram, em sua maioria, egressos das próprias escolas. Isso evidenciava que nos cursos de formação artística, as escolas se retroalimentavam, formando artistas da dança que, por sua vez acabam se tornando os instrutores da própria instituição, perpetuando a genealogia de um estilo ou linha de dança. (STRAZZACAPPA, 2011, p. 28-29).

A tendência de perpetuação das práticas de ensino dentro do contexto do ensino do balé nas escolas não formais de ensino de dança provém da tradição oral, a forma mais comum de ensinar e disseminar a dança: “Nossa arte foi transmitida boca a boca, experiência a experiência.” (SAMPAIO, 2014, p. 68). A partir desta, estas escolas

costumam perpetuar um modelo para ser seguido ou obedecido. Sobre isso, Márcia Strazzacappa (2004, p. 189) escreve: “Os chamados ‘mestres’ ensinam segundo a maneira como eles, por sua vez, foram ensinados.” Sendo assim, dentro das escolas não formais de ensino de dança é possível observar metodologias e tendências pedagógicas tradicionais decorrentes do ensino do balé clássico a partir da tradição oral. Dessa forma, “Nestas escolas é possível ver claramente uma genealogia: o professor *fulano* segue a linha de *beltrano* que por sua vez formado por *sicrano*.” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 191).

Nas escolas não formais de ensino de dança de Campinas, nas quais tive contato como professora e aluna, é possível perceber uma genealogia. Esta faz-se tão presente que eu, enquanto professora, acabei tendo que me adaptar a ela, moldando a forma como ministrava a aula a partir do modelo propagado dentro de cada uma destas escolas. Seguir a genealogia dentro do contexto pode auxiliar no processo de transição e mudança dos alunos quando precisam mudar de turma, para um nível mais avançado. Dessa forma, o aluno já está acostumado com a forma que a aula se dá e pode focar mais a sua energia em aprender novos passos da técnica.

Entretanto, esse modo de ensinar a técnica do balé clássico muitas vezes contribui para a propagação e reprodução de atitudes e conceitos equivocados em prol de se manter a tradição existente no ensino. Segundo Márcia Strazzacappa (2004, p. 189-190), essa atitude desconsidera conhecimentos vindos de outras áreas, como da psicologia, sociologia, pedagogia, cinesiologia, fisiologia do movimento, antropologia e da história, os quais podem contribuir sobremaneira à formação do aspirante à artista da dança. Portanto, faz-se necessário refletir sobre como o ensino do balé clássico se dá nesse contexto.

4. O ENSINO DO BALÉ NO CONTEXTO DAS ESCOLAS NÃO FORMAIS DE ENSINO DE DANÇA:

Tendo em vista o que foi suscitado e discutido no capítulo anterior, pretendo refletir e discorrer neste capítulo sobre o ensino do balé clássico no contexto das escolas não formais de ensino de dança, e mais especificamente nas situadas em Campinas-SP. Sendo assim, primeiro trago uma breve perspectiva histórica do ensino do balé clássico no Brasil para, posteriormente, abordar como este se dá atualmente nas escolas não formais de ensino de dança, tendo como foco o ensino com objetivo profissional.

4.1. Uma perspectiva histórica para compreender a atualidade:

O ensino do balé clássico no Brasil, de um modo geral, se dá baseado em uma ou mais escolas de balé. Isso ocorre devido a forma como a técnica se difundiu no país. Flávio Sampaio afirma que não há no Brasil uma escola de balé definida, assim: “Aprendemos a Escola Francesa tradicional, um pouco do método criado por Cecchetti, o método que Vaganova criou na Rússia, alguma coisa dos ensinamentos de Bournonville, a Escola Inglesa da Royal Academy of Dancing e o método que Balanchine criou na América.” (SAMPAIO, 2013, p. 12-13).¹⁸

O início do balé no Brasil, segundo Flávio Sampaio (2013), está ligado à vinda da corte portuguesa para o país, que fugia da iminente invasão de Napoleão Bonaparte em

¹⁸ - Escola Francesa – foi desenvolvida a partir da Escola de Dança da Academia Real de Música, fundada em 1672 por Luís XIV e é mantida até hoje através da Escola Nacional de Danças que é ligada a Ópera de Paris. Essa Escola é reconhecida por seu estilo limpo, sofisticado, elegante e suave, promovendo movimentos graciosos em detrimento da técnica perfeita.

- Método Cecchetti – foi desenvolvido por Enrico Cecchetti na Rússia no início do século XX. Enrico foi dançarino e virou professor. Em seu método, exercícios e combinações são executados com cuidado e precisão e as sequências são pré-definidas para cada dia da semana.

- Método Bournonville – foi desenvolvido por August Bournonville na Dinamarca, em meados do século XIX. Esse método é praticado e mantido pelo Royal Danish Ballet School, em Copenhague. Além de ser um método de ensino, é uma escola coreográfica que se concentra especificamente sobre o estilo romântico de balé.

- Escola Inglesa da Royal Academy of Dance – fundada em 1920 como a Associação de Professores de Dança da Grã-Bretanha. As aulas são coreografadas e atualizadas de tempos em tempos, seguido os livros, CDs e vídeos que trazem toda a matéria, baseada no Syllabus. Os exercícios são simples e devem ser muito bem executados, tanto pela repetição quanto pela consciência corporal.

- Método Balanchine – criado pelo russo Georges Balanchine. Balanchine foi para os Estados Unidos em 1933 e em parceria com o empresário americano Kirstein fundou a primeira escola americana de balé. Ele foi responsável por revolucionar o pensamento e a visão sobre a dança no mundo, misturando conceitos modernos com ideias tradicionais do balé clássico.

Portugal. Isso movimentou a vida cultural no Brasil e o Rio de Janeiro se tornou a sede do reino, recebendo toda a corte. Dessa forma, para o divertimento da nobreza, que tinha como costume desfrutar de apresentações de artistas e de espetáculos grandiosos, começaram a ser construídos teatros e a ser trazidos da Europa diversos artistas para se apresentarem no país.

O primeiro a chegar no Brasil é Louis Lacombe. Ele foi responsável por inaugurar a tradição da dança de arte no país em 1811. Nessa época, até antes do início do Segundo Reinado (1840), começaram a surgir os primeiros corpos de baile ligados aos teatros existentes no Rio de Janeiro. Entretanto, a maior parte dos bailarinos que atuavam neles eram europeus, principalmente franceses e italianos.

Já durante o Segundo Reinado,

(...) era comum a vinda de grupos de dança ao Rio de Janeiro, geralmente acompanhavam Companhias Líricas que vinham da Europa para se apresentar no Rio de Janeiro e em Buenos Aires, muitos dos artistas que faziam parte dessas companhias por aqui ficavam trabalhando no Teatro São Pedro de Alcântara ou no Teatro São Francisco, mais tarde rebatizado de Teatro São Januário, os dois principais palcos da cidade. (SAMPALHO, 2013, p. 34).

Dessa forma, a dança no Brasil nesse momento se dava a partir da apresentação de grupos e artistas da Europa e estes, por sua vez, acabavam ficando no Brasil para continuar trabalhando.

A partir da Proclamação da República (1889), grandes nomes internacionais da dança na época começaram a vir para o Brasil para se apresentarem, tais como: Loie Fuller¹⁹, Os Ballets Russes de Diaghilev²⁰, Vaslav Nijinsky²¹, Isadora Duncan²², Enrico

¹⁹ Loie Fuller (1862-1928) - bailarina e atriz norte americana. Ficou muito conhecida pelas suas descobertas de efeitos de luz sobre tecidos em movimento.

²⁰ Os Ballets Russes de Diaghilev (1909-1929) - companhia de balé itinerante criada pelo empresário russo Sergei Diaghilev que promoveu colaborações artísticas inovadoras entre jovens coreógrafos, compositores e dançarinos.

²¹ Vaslav Nijinsky (1890-1950) - bailarino e coreógrafo russo que ficou muito famoso por sua participação no Ballets Russes de Diaghilev.

²² Isadora Duncan (1877-1927) - bailarina norte americana pioneira da dança moderna. Criou uma dança livre das técnicas do balé clássico e costumava se apresentar usando trajes esvoaçantes, cabelos soltos e pés descalços.

Cecchetti²³, Anna Pavlova²⁴ e Maria Olenewa. Em 1909, houve a inauguração do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e posteriormente, em 1927, a criação da Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro por Maria Olenewa, bailarina russa que integrou o Ballets Russes de Diaghilev e o Ballet des Champs-Élysées.

Já em 1936, foi oficializado o Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, também sob a direção de Maria Olenewa. Nessa época, de acordo com Flávio Sampaio (2013, p. 40) “Olenewa, Leskova, o tcheco Vaslav Veltchek e mais a ucraniana Eugênia Feodorova que estudou na Escola Coreográfica de São Petersburgo, aqui chegada em 1954, construíram quase todas as gerações de bailarinos brasileiros.”

Paralelamente a isso, em 1940 em São Paulo, o tcheco Vaslav Veltchek fundou a chamada Escola Experimental de Dança do Teatro Municipal de São Paulo, que depois passou a se chamar Escola Municipal de Bailados.

Portanto, podemos observar que o balé clássico chegou no país por meio de artistas vindos de outros países, sobretudo da Europa. Logo, essas pessoas começaram a ensinar como elas haviam aprendido em sua terra natal. Segundo Tassiana Inês Stacciarini Resende (2010, p. 6, *apud* Sampaio, 2000), a dança nesses países “é ensinada em grandes teatros de Ópera e onde escolas especializadas ensinam os seus próprios métodos.” Dessa forma, a referência que esses artistas europeus tiveram em suas formações foram em escolas que tinham “como objetivo principal a preparação de futuros bailarinos que tenham condições de seguir uma carreira profissional e estes possam integrar à companhia oficial à qual a escola está vinculada.” (RESENDE, 2010, p. 6-7).

O ensino do balé clássico na Europa costumava se dar pelo *maître de ballet*. Segundo Márcia Strazzacappa (2014, p. 32), este é um antigo bailarino que após anos de experiência e dedicação à dança, interpretando grandes balés, passando por toda a hierarquia da companhia, chega ao final de sua carreira e se torna um mestre, um *maître*. É interessante ressaltar que a figura do mestre tem sua origem nas tradições orientais e

²³ Enrico Cecchetti (1850-1928) - foi um professor de balé italiano. Criou o seu próprio método de ensino do balé: o método Cecchetti, que é ensinado até hoje.

²⁴ Anna Pavlova (1881-1931) - bailarina russa que se destacou pela disciplina, técnica brilhante e sua grande expressividade e personalidade. Em 1905, Mikhail Fokine, um de seus mestres, criou um solo para ela com música de Camille Saint-Saëns: “A Morte do Cisne”. Este solo ficou mundialmente conhecido, bem como a sua interpretação deste.

asiáticas, esta traz uma “imagem de rigor, de disciplina, de regras de conduta, dedicação cega, de ausência de diálogo.” (STRAZZACAPPA, 2014, p.32). Sendo assim, os professores de balé que iniciaram o ensino da técnica no Brasil começaram a difundir esta tradição, disseminando uma forma de ensinar balé conforme a tradição europeia.

4.2. Reverberações da história no ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança:

Em geral, o ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança se dá a partir de uma perspectiva de ensino tradicional. Esta, quando no contexto do ensino da dança, tem foco na forma dos movimentos, na execução correta dos passos conforme demonstrados pelo professor ou por um aluno mais experiente da turma, e na adequação ao padrão estético necessário para ser bailarino, reproduzindo “conhecimentos e resultados já estipulados e transferidos do professor ao aluno.” (GONÇALVES, 2014, p. 56).

Nesta perspectiva de ensino, o professor é visto como detentor de todo o saber, o aluno é um sujeito passivo e o conteúdo é ensinado a partir da cópia e reprodução de movimentos da técnica, de maneira a executá-los o mais corretamente possível, em prol de alcançar a perfeição. Sobre isso, Karina Carvalho afirma que

O professor, muitas vezes, é visto como um deus, capaz de realizar tudo o que o aluno espera fazer um dia, e que possibilitará sua entrada no Olimpo. Para Essa suposta divindade possibilita o uso de técnicas nocivas durante muito tempo, sem contestação por parte do aluno. O aluno muitas vezes trabalha com dores musculares, bolhas nos pés e executa esforços repetitivos que progressivamente poderão causar-lhe lesões articulares e musculares, para poder aproximar-se um pouco da divindade de seu professor. (CARVALHO, 2005, p. 32).

Sendo assim, a relação professor-aluno no ensino tradicional de balé clássico é uma via de mão única, na qual os ensinamentos sempre vêm do professor, que é a autoridade dentro e fora da sala de aula. Essa relação é distanciada e corrobora para que o ambiente na sala esteja em constante tensão: o professor manda e os alunos obedecem, fazendo de tudo para executar corretamente todos os movimentos solicitados. Também não há espaço e nem abertura para desenvolver a relação aluno-aluno, pois prevalece a busca individual constante para atingir o ideal de perfeição correspondente ao do que é um “bom bailarino”, o que pode gerar sentimentos de

frustração por aqueles que não conseguem alcançar esse ideal e de inveja em relação aos colegas que conseguem.

Muitas vezes, esse processo de busca pelo ideal do bom bailarino é catalisado e estimulado pelo próprio professor, contribuindo para o cultivo de um clima permanente de competição, na sala de aula, entre os alunos da turma. Frequentemente, os professores de balé nas escolas não formais de ensino de dança tendem a valorizar e dar maior atenção àqueles alunos que correspondem aos padrões corporais, estéticos e atitudinais intrínsecos a este ideal de bailarino cultivado no balé clássico. Dessa forma:

(...) é esperado das bailarinas que apresentem esse comportamento passivo, isento de questionamentos, que seja sempre dócil e meiga, que nunca critique as aulas ou a autoridade do professor/a. A única crítica deve ser sempre dirigida ao próprio corpo e ao desempenho. (MOURA, 2001, p. 15).

Cabe ao aluno então “se adequar ao que está sendo demandado, independentemente de suas características pessoais.” (GONÇALVES, 2014, p. 56).

A fim de atender às suas demandas, o aluno também deve seguir um dado padrão de corpo considerado adequado para ser um bom bailarino: magro, longilíneo, flexível e capaz de executar os movimentos de forma precisa.

Entretanto, Kátia Moura (2001, p.9) afirma que “em países como o Brasil, grande número de meninas terá dificuldade (quando não for completamente impossível) em corresponder a tal imagem. Mas muitas tentam, incentivadas por seus professores/as.” Este estereótipo difundido pelo ensino tradicional, tem como modelo os padrões estéticos de corpo das escolas de balé europeias porque estas são as escolas que embasam o ensino do balé clássico no Brasil, conforme suscitado anteriormente.

Portanto, o Brasil não possui uma escola²⁵ de balé clássico originalmente do país, adequada aos diversos biotipos dos bailarinos brasileiros, pois muitas “influências de estilos e escolas formaram a dança acadêmica brasileira” (SAMPAIO, 2013, p. 42). Diferentemente, por exemplo, das Escolas Cubana e Americana de balé que, segundo Caroline Castro:

²⁵ “determinada concepção técnica e estética de Arte seguida por vários artistas, ao mesmo tempo. As bases da dança clássica são universais, ainda que as diferentes escolas adotem enfoques diferentes e diferentes designações para seus diversos movimentos e exercícios.” (https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/consideracoes-sobre-o-ensino-do-ballet_06.html).

surgiram no contexto da contemporaneidade e refletem particularidades de suas culturas. São metodologias que valorizam o tipo corporal dos locais em que foram desenvolvidas. Dessa forma, contribuem para a diversidade do sistema da dança clássica. (CASTRO, 2014, p. 206).

Sendo assim, o ensino do balé clássico em escolas não formais de ensino de dança no Brasil, comumente, se dá através de “aulas livres”, nas quais não se segue uma escola de balé específica. Dessa forma, a metodologia utilizada é resultado das experiências do professor e das escolas com as quais escolas teve contato. Sobre isso, Flávio Sampaio compartilha a sua experiência:

Como não temos no Brasil uma ‘escola’ de dança, tínhamos frequentemente uma salada de informações. Diferentes conceitos, trazidos por diferentes professores, de diversos países e de diferentes ‘escolas de pensamento’ que em algumas vezes, aos nossos olhos, eram contraditórios, daí, diferentemente de outros países com grande tradição no ensino da dança tivemos que construir um sistema de ensino baseado em múltiplas informações, absorvendo essas contradições. (SAMPAIO, 2013, p. 262).

Sem uma metodologia comum de ensino, as aulas de balé neste contexto refletem as experiências anteriores que os professores tiveram em suas formações. Dessa forma, as aulas tendem a ser meras reproduções de aulas que estes professores tiveram e que julgam como “boas”, o que, eventualmente, desconsidera as particularidades de cada aluno, bem como o contexto em que eles estão inseridos. Consequentemente, não há uma preocupação em explicar por que, para quê e como os movimentos devem ser feitos, pois “é assim que é feito”.

Logo, “A falta de um conhecimento mais aprofundado gera, consequentemente, a falta de criatividade por parte do professor e faz com que as aulas se tornem maçantes e repetitivas, desestimulando, muitas vezes, o bailarino/aluno.” (RESENDE, 2010, p. 10). Sobre isso, Flávio Sampaio (2013, p. 188) aponta: “Constantemente rejeitamos sair da nossa zona de segurança. Que há um certo medo de ousar, de sairmos do estabelecido.”

Esse medo de ousar apontado por Flávio Sampaio pode estar ligado à falta de contato dos professores de balé clássico das escolas não formais de ensino de dança com as contribuições da literatura pedagógica sobre o ensino da técnica. O autor justifica isso evidenciando que: “A pouca literatura sobre o ensino da dança clássica publicada em português, faz com que professores e bailarinos tenham constantemente dúvidas

sobre os diversos aspectos que envolvem os ensinamentos dessa dança.” (SAMPAIO, 2013, p. 12).

Porém, tendo em vista que não é necessário e nem exigida uma formação específica para ser professor de balé clássico, por que buscar estudar se basta ser um bom bailarino para ser um bom professor? Respondendo esta pergunta, Isabel Marques afirma que:

não, não basta. As transformações que não acontecem em salas de aula de dança, ou seja, a perpetuação da mesmice solidificada a que ainda assistimos na grande maioria das escolas de dança, se dá, principalmente, pelo preconceito ou desdém dos artistas em relação à educação/ensino. Negando-se a rever conceitos de educação e de ensino e aprendizagem, muitos artistas reproduzem acriticamente aquilo que aprenderam tacitamente com seus mestres. Criam sequências novas, mas com sequelas eternas para os alunos e crenças antiquadas no que diz respeito à educação do ser/estar contemporâneo. (MARQUES, 2014, p. 232-233).

Conforme a minha experiência em escolas não formais de ensino de dança na cidade de Campinas-SP, vejo que, em geral, este pensamento de que basta ser um bom bailarino para ser um bom professor ainda é recorrente. Estes professores não são questionados e nem se questionam acerca de questões como metodologia, planejamento, estruturação de conteúdos e progressão de ensino, os quais são, na minha opinião, indispensáveis para o ensino da técnica de forma consciente e coerente, principalmente quando o objetivo deste é a formação profissional do artista da dança, que também pode vir a ser professor no futuro.

Portanto, “Não se deve perder de vista que, quando trabalhamos com o físico do bailarino/aluno somos responsáveis por eles.” (RESENDE, 2010, p. 17). Sendo responsáveis pelos alunos, não seria imprescindível que os professores zelassem por eles da melhor maneira possível? Para isso, não seria necessário buscar conhecer individualmente cada aluno, entendendo suas particularidades e limitações para ajudá-los a se desenvolver conforme as suas capacidades? Por que então continuar ensinando balé clássico de uma forma que não proporciona o desenvolvimento da relação professor-aluno, que cultiva um ambiente de tensão e competição entre os alunos e que os incentiva a perseguir um ideal estético e comportamental praticamente impossível de ser atingido?

“O balé clássico não é dessa ou daquela forma: ele está em movimento e continuará existindo enquanto fizer parte do mundo em que vivemos. A evolução está em

todo o lugar e a dança não escapa dessa lei.” (VIANNA, 2005, p. 82). Sendo assim, faz-se necessário que o professor de balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança, especialmente aquele que atua na formação do artista da dança, procure acompanhar essa evolução em prol de exercer a sua profissão com responsabilidade e coerência, pois, segundo Thereza Rocha (2014, p. 39), “O problema talvez esteja no ensino, nos modos de ensino, na filosofia encarnada nos modos de operar a aprendizagem” que ainda seguem o modelo de ensino tradicional.

De modo a contribuir nesse processo de desenvolvimento de outros professores de balé clássico no contexto citado, apresento, a seguir, algumas reflexões sobre pensamentos que me auxiliaram a enxergar e colocar em prática outras possibilidades de ensinar o balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança.

4.3. Reflexões sobre o ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança:

O meu intuito com essas reflexões é contribuir de alguma forma, por menor e mais simples que seja, na formação dos professores de balé clássico que atuam na formação dos artistas da dança em escolas não formais de ensino de dança. Apesar de não serem muitas, a intenção é que estas sirvam como iniciadoras de um processo de busca pelo conhecimento, de modo a promover um constante movimento de estudo, aprendizado e desenvolvimento do professor, visando a importância e a responsabilidade de sua profissão.

1) Estar ciente da responsabilidade e da influência da profissão professor:

Paulo Freire aponta que “A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande.” (FREIRE, 1996, p. 39). Dentro da sala de aula, e às vezes até mesmo fora dela, o professor é a referência, é quem conduz a aula, propõe as atividades e mantém o equilíbrio e a organização desta.

Com relação ao professor de balé clássico, isso não é diferente, tendo em vista que este tem as mesmas responsabilidades que qualquer outro professor tem. O professor de balé clássico influencia a construção do pensamento do aluno sobre o que é o balé, como deve ser um bailarino e o que é uma aula dessa técnica.

Contudo, devido as particularidades da tradição do ensino do balé clássico, há uma diferença em relação aos professores em geral e os professores dessa técnica de dança. Se pensarmos em qualquer professor de outra área do conhecimento, é consenso que todos precisam de uma formação específica – geralmente de ensino superior – para exercerem a sua profissão.

Porém, para ser professor de balé clássico no contexto de escolas não formais de ensino de dança não há uma lei²⁶ que determine e regule a exigência de uma formação específica para atuar como tal. Dessa forma, cabe ao próprio professor buscar ter uma formação específica.

Entretanto, essa é uma questão bastante complicada, pois toca em questões socioeconômicas, e com a consciência do professor sobre sua responsabilidade e influência na vida de seus alunos.

Sendo assim, entendo que seja importante pesquisar e buscar saber quais formações existem para o professor de balé clássico. Atualmente, há muitos cursos e livros sobre o ensino do balé clássico para diferentes faixas etárias disponíveis na *internet* que podem ajudar no início de uma formação mais especializada.

Outra possibilidade de iniciar uma formação é através do ensino técnico ou superior em Dança. Apesar de não existir uma graduação específica para ser professor de balé clássico, fazer uma graduação em Dança, como a que eu fiz na UNICAMP, pode auxiliar de uma forma mais geral, os métodos de ensino, a prática e as reflexões fundamentais sobre a dança.

A partir do primeiro contato, é interessante continuar buscando outras possibilidades de formação específica, inclusive em outras áreas do conhecimento, tais como a Educação Física e a Fisioterapia, de modo a suprir as necessidades pertinentes ao ensino da técnica do balé clássico para os alunos.

²⁶ A Lei que foi abordada no segundo capítulo deste trabalho (Lei nº 6.533/78) diz respeito e regulamenta somente a profissão artista da dança e não a profissão professor de dança no contexto de educação não formal, do qual as academias de dança fazem parte. Entretanto, apesar da CBO/2002, que também foi abordada no segundo capítulo deste trabalho, mencionar que o artista da dança pode ensinar dança, o documento não regulamenta a profissão de professor de dança, tendo em vista que não é uma Lei e sim uma mera “classificação” com valor administrativo.

2) Estudar, assistir, refletir e praticar o balé clássico:

“Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos.” (FREIRE, 1996, p. 59). Logo, para ensinar é imprescindível que o professor saiba o conhecimento que está ensinando. Trazendo isso para o ensino do balé clássico, o qual se dá principalmente a partir da prática corporal, se o professor não entende em si o movimento, como ele poderá ajudar o seu aluno a aprendê-lo?

A partir do momento que eu, enquanto professora de balé clássico em escola não formal de ensino de dança de dança, continuei pesquisando e estudando corporalmente os caminhos, direções, dinâmicas, intenções, alinhamentos, forças e oposições da técnica do balé, percebi que consegui dar indicações mais precisas para conduzir o ensino dos passos e movimentos dos meus alunos durante as aulas que ministrei.

Porém, é necessário que o aluno seja estimulado a se conscientizar de seu corpo, buscando entender seus alinhamentos ósseos, capacidades, limitações físicas e psicológicas. Sobre isso, Flávio Sampaio afirma que “resultados positivos na dança clássica só são possíveis se levarmos em conta estes dois conceitos: a consciência corporal na qual o bailarino está trabalhando os seus músculos e a energia que deve estar vibrando dentro dele.” (SAMPAIO, 2014, p. 71).

Além dos estudos práticos, é necessário que os professores de balé estudem a teoria, as bases que fundamentam a técnica e o ensino dessa, pois são nelas que estão contidas o porquê, o para quê e o por onde os passos devem ser executados. Prática e teoria devem se complementar no ensino, proporcionando ao aluno ferramentas para entender de maneira mais detalhada e profunda os passos e movimentos da técnica do balé.

Ademais, faz-se pertinente também que este professor assista o que já foi coreografado e o que está sendo coreografado atualmente no mundo do balé clássico, tendo em vista que em algum momento irá se deparar com a necessidade de coreografar para seus alunos, seja para o espetáculo de final de ano da escola não formal de ensino de dança, seja para uma competição de dança.

Por fim, de modo a continuar buscando melhorar sempre, é importante que o professor faça periodicamente uma reflexão sobre suas práticas de estudo, tanto das teóricas quanto das práticas (aulas, ensaios), para então, repensar e aperfeiçoar as suas práticas de ensino, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 22).

3) Buscar outras áreas do conhecimento:

Tendo em vista que para ensinar as técnicas de dança é necessário compreender o corpo em sua totalidade, ou seja,

um corpo que se move, que sente, pensa, age e interage com os outros e com o ambiente em que está inserido. Compreender que este corpo carrega consigo suas experiências e manifesta sua individualidade por meio de seus movimentos. (RESENDE, 2010, p. 12).

faz-se necessário que o professor busque estudar também outras áreas do conhecimento que podem contribuir para o aprendizado e desenvolvimento de seus alunos na técnica do balé clássico, como, por exemplo: anatomia, fisiologia, cinesiologia, história da dança e do balé clássico, terminologia da técnica do balé, consciência corporal, dança contemporânea, pedagogia e psicologia. Nesse sentido:

É importante que professores de dança estudem, tenham conhecimentos anatômicos e saibam como lidar com corpos e mentes de tão jovens alunos, que tenham a consciência de que podem construir ou danificar seres tão pequeninos, que têm o poder de formar belos físicos e mentes ou deixarem nesses jovens sérias sequelas físicas e de formação intelectual, sequelas que podem ficar para sempre. (SAMPAIO, 2013, p. 13).

Portanto, faz-se necessário que o professor busque trazer para a sala de aula conhecimentos advindos dessas áreas e de outras que não citei que também poderiam agregar ao ensino do balé, de modo a enriquecer a formação dos alunos – principalmente daqueles que almejam se tornarem artistas da dança – contribuindo para que se tornem artistas versáteis, conscientes e preparados para, além de se inserir melhor no mercado de trabalho, se tornarem seres humanos mais éticos e responsáveis.

4) Compartilhar e trocar conhecimentos com outras pessoas:

De maneira a contribuir para que o ensino do balé clássico continue a se desenvolver e se modificar de acordo com o tempo e contexto em que está, faz-se necessário que os professores compartilhem e troquem entre si as novas ideias, formas de fazer e ensinar a técnica que descobrem a partir de estudos teóricos e vivências práticas. Assim, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996, p. 86).

Não há sentido em aprender e descobrir um conhecimento ou forma de fazer e ensinar se não for para compartilhar e passar adiante para outras pessoas, ainda mais pensando que isto caracteriza o professor e um de seus principais deveres. Se houver o desejo de que o ensino da dança, e mais especificamente do balé clássico, seja mais valorizado por aqueles que fazem e aqueles que não fazem parte do meio, é imprescindível que o que está sendo feito, pesquisado e descoberto na Dança seja propagado, disseminado e compartilhado.

Conversar e trocar com outras pessoas conhecimentos sobre o balé clássico, sejam estas familiarizadas com a Dança ou não, pode contribuir para aumentar a rede de pessoas que se relacionam com esta, direta ou indiretamente. Além disso, essa atitude pode vir a auxiliar no desenvolvimento e crescimento da área, corroborando para que a Dança esteja cada vez mais presente e mais valorizada no Brasil.

5) Cultivar as relações:

O ensino se dá em relação, seja consigo mesmo ou com o outro, pois ensinar implica em transmitir, repassar e propagar conhecimentos. Sendo assim, é essencial que as relações existentes no processo de ensino sejam cultivadas a fim de que contribuam para a construção de um espaço de troca, diálogo e crescimento de todas as partes envolvidas.

O ensino de dança, seja ele institucionalizado ou não, das diferentes técnicas, estéticas, escolas, é construído na relação entre três elementos: conhecimento-educador-educando. A qualidade da formação dependerá de como se dá essa relação básica. Dependerá do quanto o educador tem domínio do conhecimento e sabe não apenas transmiti-lo, mas suscitar no educando o interesse por suas

descobertas. Dependerá do quanto o educando se dedica à prática e à aquisição do conhecimento oferecido. Dependerá do quanto a escola propicia um ambiente salutar para o desenvolvimento desta relação.” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 191-192).

Portanto, é necessário que o professor de balé clássico no contexto das escolas não formais de ensino de dança cultive, cuide, tenha atenção e dedicação nas relações que se insere e que é responsável por desenvolver. Essa prática pode favorecer e potencializar o ensino da técnica, contribuindo para que esse processo se dê de forma mais prazerosa e eficiente.

6) Estar aberto e disposto à mudança constante:

Com o intuito de estar em constante desenvolvimento em prol de oferecer a seus alunos novos conhecimentos e possibilidades, é importante que o professor de balé esteja aberto e disposto à mudança constante que é inerente à profissão. Nesse sentido, “A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” (FREIRE, 1996, p. 33).

Tendo em vista que não existe uma fórmula perfeita para ensinar, pois “não há uma maneira segura de ensinar, é sempre um risco.” (SAMPAIO, 2013, p. 189), é importante que cada professor busque adequar o ensino da técnica do balé clássico às capacidades e limitações de seus alunos e ao contexto em que estes estão inseridos, ou seja, considerando suas experiências e vivências anteriores. Isso, provavelmente, não será compreendido já em uma primeira tentativa. Desse modo, caso os objetivos pretendidos não sejam atingidos, é importante refletir e compreender o porquê isso ocorreu, para, então, buscar soluções para atingi-los no futuro.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 15).

É na mudança e no movimento constante que se faz a diferença.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de reflexão, escrita e revisão deste Trabalho de Conclusão de Curso se deu em um ano extremamente atípico para todos: 2020, o ano da pandemia do Coronavírus. O mundo inteiro teve que se adaptar a uma nova realidade e rotina de estudos, trabalho e relações que o contexto online proporcionou. Foi um ano bastante desafiador, mas também de muito aprendizado, superação e transformação.

Sendo assim, este trabalho, inserido nesse contexto, proporcionou muitos aprendizados e reflexões acerca dos professores de balé clássico que atuam na formação dos artistas da dança nas escolas não formais de ensino de dança e, conseqüentemente, de como a formação que estes professores tiveram pode influenciar a formação de seus alunos. Além disso, estes aprendizados e reflexões acerca do tema da pesquisa contribuíram para que eu repensasse e me questionasse sobre as minhas atitudes, responsabilidades e deveres enquanto professora de balé com uma formação especializada que atua no contexto de escola não formal de ensino de dança de dança.

Entretanto, diante de outras responsabilidades e demandas que tive ao longo do processo de desenvolvimento e produção deste trabalho – enquanto professora de balé clássico, artista da dança e pessoa –, não foi possível aprofundar e detalhar alguns pontos suscitados ao longo deste. Dessa forma, pretendo dar continuidade a esta pesquisa no futuro, de modo a contribuir um pouco mais para a evolução do ensino do balé clássico nas escolas não formais de ensino de dança do Brasil.

Portanto, almejo que este trabalho seja visitado por professores de balé clássico de escolas não formais de ensino de dança, e de outros contextos que sejam considerados como ensino não formal, que assim como eu, passaram por um momento de reflexão e tomada de consciência acerca de sua prática de ensino e escolheram fazer diferente, visando acompanhar o constante movimento em busca da construção do conhecimento.

Por mais clichê que seja, acredito que a frase a seguir consegue transmitir a função primordial de um professor, e é, também, a mensagem que gostaria de deixar para os que lerem este trabalho: “Seja a mudança que você quer ver no mundo”.

Mesmo que, as sugestões apresentadas no último capítulo deste trabalho, sejam singelas e talvez tenham um impacto pequeno no curto prazo, devemos pensar mais adiante, e imaginar como esse movimento pode reverberar a longo prazo, quando as crianças de hoje forem as professoras de amanhã. As referências que elas terão, e o processo de formação que irão percorrer, serão resultado do que está sendo feito agora por nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDI, Neila Cristina. **A construção de conceitos em Balé Clássico**. Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança - Comitê Dança em Mediações Educacionais – Junho/2015.
- BALDI, Neila Cristina. **Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 3, p. 293-315, 2017.
- CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em punho – o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet**. 2005. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CASTRO, Caroline Konzen. **Métodos de balé clássico: linguagens em diálogo**. In: Vários autores. A Dança Clássica: dobras e extensões /Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014, p. 203-207.
- COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **Onde se produz o artista da dança?** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Org.). Seminários de Dança 3 - Algumas Perguntas Sobre Dança e Educação. Joinville: Nova Letra, 2010, v. 01, p. 67-76.
- DE RESENDE, Tassiana Inês Stacciarini. **Outros olhares para o ensino do ballet clássico**. 2010. 26 p. Artigo para obtenção do título de Especialista em Pedagogias da Dança -Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.
- DE RIZ, Katiuska Scuciato. **Trabalho e Formação Profissional em Dança**. 2004. 127 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 144 p.
- GONÇALVES, Thaís. **Dança clássica no mundo contemporâneo? Paradoxos, dobras, extensões e invenções**. In: Vários autores. A Dança Clássica: dobras e extensões /Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014, p. 53-61.
- MARQUES, I. M. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 5ª ed. 126p.
- MARQUES, I. M. A. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação**. Ouvirouver (Online), v. 10, p. 230-239, 2014.

MOURA, Kátia. **Esses bailarinos fantásticos e seus corpos maravilhosos – existe um corpo ideal para a dança?** Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2001.

NAVAS, C. N. A. **Centros de Formação: o que há para além da academia?** In: Marinho, N.; C.; Tomazzoni, A.; Wosniak, c.. (Org.). Algumas Perguntas sobre Dança e Educação. 01ed. Joinville: Festival de Dança Joinville, 2010, v. 01, p. 57-66.

ROCHA, Thereza. **Ballet sobre outras bases ou em que o tango pode ser bom para tudo?** In: Vários autores. A Dança Clássica: dobras e extensões /Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014, p. 27-42.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013. 1ª ed. 278p.

SAMPAIO, Flávio. **Balé: processos – a estabilidade e a perpendicularidade.** In: Vários autores. A Dança Clássica: dobras e extensões /Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014, p. 63-74.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M.. **Reflexão sobre a formação do artista da dança.** In: SOTER, Silvia;. (Org.). Lições de Dança IV. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da UniverCidade, 2004, v. 1, p. 175-194.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. **Profissão Professor de Dança: uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo.** Moringa - teatro e dança (Online), v. 2, 2011, p. 27-40.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M.; MORANDI, C. S. D. F. **Entre a arte e a docência - a formação do artista da dança.** 4/3. ed. Campinas: Papirus, 2014, v. 1, 125p.

VIANNA, Klauss. **A dança/ Klauss Vianna; em colaboração com Marco Antônio de Carvalho.** São Paulo: Summus, 2005, 157p.

REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

Anna Pavlova. **Uol – Educação**. 17 ago. 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/anna-pavlova.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Ballet de Repertório. **Nas pontas**. 30 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.naspontas.com.br/2016/11/30/ballet-de-repertorio/>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite>>. Acesso em 3 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm>. Acesso em 3 mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978. Regulamenta a Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm>. Acesso em 3 mai. 2020.

Considerações sobre o ensino do ballet. **Mundo da dança**. Abr. 2011. Disponível em: <https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/consideracoes-sobre-o-ensino-do-ballet_06.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

História Anna Pavlova. **Nas pontas**. 28 fev. 2019. Disponível em <<https://www.naspontas.com.br/2019/02/28/historia-anna-pavlova/>>. Acesso em 14 dez. 2020.

Isadora Duncan. **Uol – Educação**. 29 ago. 2007. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/biografias/isadora-duncan.htm>>. Acesso em 14 dez. 2020.

Leis para a dança do Brasil, desafio para todos. **Cássia Navas**. Mar. 2020. Disponível em: <<http://www.cassianavas.com.br/2020/03/leis-para-as-dancas-do-brasil-desafio.html>>. Acesso em: 7 jun. 2020.

Loie Fuller. **Wikidança.net**. 01 jun. 2013. Disponível em <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Loie_Fuller>. Acesso em 14 dez. 2020.

Mapeamento da Dança apresenta panorama da área no país. **UFBA**. 14 set. 2016. Disponível em: <https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/mapeamento-da-dan%C3%A7a-apresenta-panorama-da-%C3%A1rea-no-pa%C3%ADs>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Mapeamento da dança: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. **Mapeamento Nacional da Dança**. Disponível em

<<http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/resultados/>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Métodos Ballet – Cecchetti. **Mundo Bailarinístico**. Set. 2013. Disponível em: <<http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/09/cecchetti.html>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Métodos de ballet. **Nas pontas**. 13 jan. 2016. Disponível em <<https://www.naspontas.com.br/2016/01/13/metodos-de-ballet/>>. Acesso em 22 dez. 2020.

Metodologia Vaganova. **Escola Bolshoi**. 08 set. 2016. Disponível em: <<https://www.escolabolshoi.com.br/noticia/metodologia-vaganova>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Serguei Pavlovitch Diaghilev. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/serguei-pavlovitch.htm>>. Acesso em 14 dez. 2020.

Teacher training with the RAD. **Royal Academy of Dance UK**. Disponível em <<https://www.royalacademyofdance.org/teacher-training/>>. Acesso em 22 dez. 2020.

Vaslav Nijinski. **Uol – Educação**. 17 ago. 2015. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/biografias/vaslav-nijinski.htm>>. Acesso em 14 dez. 2020.