



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**

**A DANÇA POPULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BAILARINO  
CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO: ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO TEATRO  
BOLSHOI DO BRASIL**

**Marco Aurelio da Cruz Souza**

**Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Macara de Oliveira**

Tese especialmente elaborada para obtenção do Grau de Doutor em Motricidade Humana na Especialidade de Dança.

**Lisboa - Portugal**

**2019**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**

**A DANÇA POPULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BAILARINO  
CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO: ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO TEATRO  
BOLSHOI DO BRASIL**

**Marco Aurelio da Cruz Souza**

**Orientadora: Doutora Ana Maria Macara de Oliveira**

Tese especialmente elaborada para obtenção do Grau de Doutor em Motricidade Humana na Especialidade de Dança.

Júri

**PRESIDENTE**

Doutor Francisco José Bessone Ferreira Alves  
Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**VOGAIS**

Doutora Ana Maria Macara de Oliveira  
Professora Associada com Agregação Aposentada  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa  
Professora Auxiliar com Agregação  
Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

Doutor Amilcar Pinto Martins  
Professor Auxiliar  
Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta

Doutora Margarida da Conceição de Jesus Moura Fernandes  
Professora Auxiliar  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Thiago Silva de Amorim Jesus  
Professor Adjunto  
Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas

## AGRADECIMENTOS

À vida por todas as oportunidades.

À **Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa**, por ter me aceito como estudante de doutoramento e por me propiciar momentos únicos de crescimento pessoal e profissional;

À minha orientadora e amiga **Ana Macara**, pelas colocações, provocações, estímulos e que me acolheu com muito carinho e dedicação;

Ao diretor da **Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, senhor Pavel Kazarian**, por ter aceitado abrir as portas da instituição para a realização deste estudo e a todos os entrevistados da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração;

Aos meus pais **Nelcio de Abreu Souza (in memorian) e Laides da Cruz Souza**, que na união da carne e com a permissão divina, me deram o dom da vida e me incentivaram a seguir meus sonhos;

À minha esposa **Elisana F. Mendonça**, que me estimulou a terminar esse trabalho, e que incansavelmente me falava que o seu sonho era me ver doutor, e aqui estou no empenho desse título;

À minha **família**, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.  
que me trouxe até aqui;

Aos meus **colegas do curso de doutoramento**, pela interlocução acadêmica e profissional, mas acima de tudo pela amizade e força nos momentos árdusos desta caminhada;

A todos os **professores do Departamento de Dança** da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa;

As (aos) minhas (meus) queridas (os) amigas (os) e alunas (os),  
por todos os momentos compartilhados nesta linda e destemida estrada da vida.

***Ser bailarino é escolher o  
corpo e o movimento do corpo  
como campo de relação com o  
mundo, como instrumento de  
saber, de pensamento e de  
expressão***

**Laurence Louppe**

## RESUMO

A presente tese de doutoramento tem como objetivo compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB. Buscando uma comunicação interpessoal para se chegar a esta compreensão a partir dos significados das experiências vividas pelos participantes do estudo, utilizou-se a entrevista semiestruturada e foram observadas aulas de danças populares e contemporânea. O Projeto Político e Pedagógico e fontes primárias e secundárias da ETBB também foram utilizados para consultas. Os participantes do estudo eram os alunos concluintes de dança clássica (N=3), de dança contemporânea (N=3), professores (N=4), bailarinos da Companhia Jovem da ETBB (N=4), diretor e coordenadora (N=2). As análises foram desenvolvidas dentro da perspectiva fenomenológica, com abordagem qualitativa, a partir de uma triangulação realizada com os dados obtidos onde surgiram categorias (ensino, filosofia, currículo, metodologia, disciplinas essenciais, disciplinas complementares, bailarino, técnica, relação pessoal, motivação) que formaram nosso eixo de análises. Verificou-se que a ETBB possui uma estrutura de ensino da dança reconhecida oficialmente pelo sistema estadual da educação do estado de Santa Catarina no Brasil, pelo Ministério da Educação e pela Escola Coreográfica de Moscou. O currículo foi desenhado dentro de uma perspectiva tradicional, composto por diferentes componentes curriculares, divididos em essenciais e complementares, na qual nesse último a dança popular se encontra. O professor é reconhecido como figura central no processo de ensino; aos alunos cabe o comprometimento com as aulas e com o seu desenvolvimento técnico. Os alunos, após passarem os quatro primeiros anos de formação na escola, e que não atingem os objetivos como o corpo ideal e as competências exigidas, tem que deixar a ETBB. Depois de graduarem-se, mesmo encarando a escassez de oportunidades de emprego na área, os alunos têm conseguido encontrar trabalho em diferentes funções da dança e em diferentes países. A dança popular ocupa um pequeno espaço em número de aulas na matriz curricular, porém ocupa bom espaço nos espetáculos realizados pela escola, juntamente com a dança clássica e contemporânea. Ficou evidente que os alunos sentem-se felizes nessas aulas, e que os professores concordam entre si sobre os benefícios destas aulas para seus alunos, tanto nos aspectos motores, afetivos, sociais quanto no artístico. Devido ao número restrito de aulas semanalmente, estas são focadas no ensaio do repertório coreográfico da escola para as apresentações. Após as análises realizadas, apresentamos uma proposta metodológica para o ensino da dança popular que se chama “Dança popular, espaço coletivo de saberes”. Entendemos que esta metodologia para o ensino da dança popular pode oportunizar aos professores o uso de novas estratégias pedagógicas favorecendo o reconhecimento da cultura brasileira, de novos processos criativos, em dar “voz” aos alunos, aumentando a autonomia nas decisões tomadas, formação cidadã. Esta reflexão realizada em torno das estruturas do vivido na ETBB fez surgir a proposta que foi baseada em

princípios da arte e educação, gerando novas possibilidades de trabalhar o corpo sob a perspectiva de dança popular de matriz tradicional.

**Palavras-chave:** Dança popular; Matriz tradicional; Formação de bailarino; Currículo; Proposta metodológica.

## ABSTRACT

The present thesis aims to understand and deepen the knowledge about the relevance of popular dance in the process of training the classical and contemporary dancer at the Bolshoi Theater School in Brazil (ETBB). It seeks an interpersonal communication to arrive at this understanding from the meanings of the experiences lived by the participants of the study, and for that, the semi structured interview was used during the conversation with the participants and classes of popular and contemporary dances were observed. The Political and Pedagogical Project of the ETBB and primary and secondary sources of this school were also used for consultation. The participants of the study were the graduating students of classical dance (N=3), contemporary dance (N=3), teachers (N=4), dancers of the Companhia Jovem da ETBB (N=4), director and coordinator (N=2). The analyzes were developed from the phenomenological perspective, with a qualitative approach, based on a triangulation performed with the data obtained where categories emerged (teaching, philosophy, curriculum, methodology, essential disciplines, complementary disciplines, dancer, technique, personal relation, motivation) which formed our analysis axis. It was verified that the ETBB has a dance teaching structure officially recognized by the state education system of Santa Catarina, the Ministry of Education from Brazil and the Moscow Choreographic School. The curriculum was designed from a traditional perspective, composed of different curricular components, divided into essential and complementary components, and in this last one the popular dance is found. The teacher is recognized as a central figure in the teaching process; the students are committed to the lessons and their technical development. Students who do not achieve goals such as the ideal body and the required skills after having passed the first four years of schooling, must leave the ETBB. After graduating, even facing the scarcity of employment opportunities in the area, students have been able to find work in different roles of dance and in different countries. The popular dance occupies a small space in number of classes in the curricular matrix of the ETBB, but occupies good space in the spectacles realized by the school, along with the classic and contemporary dance. It became clear that students feel happy in these classes, and that teachers agree among themselves on the benefits of these classes for their students, both in the motor, affective, social and artistic aspects. Due to the limited number of lessons per week, these classes are focused on the choreographic repertoire of the school for presentations. After the analyzes done, we presented a methodological proposal for the teaching of popular dance that is called "Dança popular: espaço coletivo de saberes". We understand that this methodology for teaching popular dance can provide teachers with the use of new pedagogical strategies favoring the recognition of Brazilian culture, new creative processes, giving "voice" to students, increasing autonomy in decisions taken, formation for citizenship. This reflection carried out around the structures of the lived in the ETBB gave rise to the proposal based on principles of art and education, generating new possibilities of working the body under the popular dance related to tradition.

**Keywords:** Popular dance; Tradition; Dancer training; Curriculum; Methodological proposal.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Logotipo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil.....	20
Figura 2 - Aula de dança clássica para meninos com acompanhamento de pianista .....	24
Figura 3 - Croqui do projeto do arquiteto Oscar Niemeyer, de 2003, para a Escola do Teatro Bolshoi em Joinville (SC) .....	26
Figura 4 - Maquete da Sede da Escola do teatro Bolshoi no Brasil (Anexo 8) .....	27
Figura 5 - Formação de Plateia no Teatro Juarez Machado.....	31
Figura 6 - Formação de Plateia no Teatro Juarez Machado.....	31
Figura 7 - Palestra de Motivação em Teresina no estado de Piauí.....	32
Figura 8 - Sexta com Arte.....	33
Figura 9 - Conjunto de música e dança folclórica polonesa Mazowsze.....	59
Figura 10 - <i>Continuum: The Field and the stage</i> .....	60
Figura 11: Balé Popular de Recife.....	65
Figura 12: Cia Brasília, espetáculo Extemporâneo.....	65
Figura 13 - Eixos de análise.....	87
Figura 14: Programa da Gala Bolshoi para Joinville 2014.....	108
Figura 15: Programa do espetáculo 2 Caminhos em 2008.....	109
Figura 16: Programa do espetáculo.....	110
Figura 17 - Coreografia “Boi Bumbá” de Gustavo Côrtes.....	111
Figura 18 - Coreografia “Frevo” de Gustavo Côrtes.....	112
Figura 19 - Coreografia “Maracatú” de Gustavo Côrtes.....	112
Figura 20 - Coreografia “Dança Gaúcha” de Gustavo Côrtes.....	113
Figura 21 - Coreografia “Côco Zambê ” de Artur Garcez.....	113
Figura 22 - Coreografia “Xaxado ” de Gustavo Côrtes.....	114
Figura 23 - Aula de dança popular brasileira.....	156
Figura 24 - Aula de dança popular brasileira.....	157



Figura 25 – Coreografia de “Danças Alemãs” de Marco Aurelio da Cruz Souza.....	158
Figura 26 - Alunos da 2ª série com professor Jessé Cruz.....	158
Figura 27 - Salto do Bailarino Lucas da Companhia Jovem do Bolshoi durante <i>performance</i> .....	169
Figura 28 - Salto de frevo.....	170
Figura 29 – Necessidades corporais do bailarino formado pela ETBB.....	178
Figura 30 – Iuri de Castro na première “Gesualdo” .....	185
Figura 31 - Bailarinos formados pela ETBB trabalhando no exterior.....	187
Figura 32 - Capa do boletim informativo da ETBB.....	192
Quadro 1 – <i>Features of the 3 models</i> .....	35
Quadro 2 - Cursos Técnicos de Dança no Brasil.....	41
Quadro 3 - Identificação dos participantes do estudo.....	73
Quadro 4 – Identificação do diretor e coordenador pedagógica.....	75
Quadro 5 - Matriz Curricular da ETBB.....	116
Gráfico 1 - Situação socioeconômica das famílias dos alunos da ETBB no ano de 2017.....	95

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 A ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL</b> .....	<b>17</b>
2.1 ORIGEM DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL.....	18
2.2 CURSOS OFERTADOS NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL.....	21
2.3 ESTRUTURA FÍSICA E DE COLABORADORES DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL .....	23
2.4 OBJETIVOS E METAS DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL .....	29
2.5 ENVOLVIMENTO DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL COM A COMUNIDADE .....	30
<b>3 REVISITANDO CONCEITOS</b> .....	<b>34</b>
3.1 FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO BRASIL: CAMINHOS POSSÍVEIS .....	34
<b>3.1.1 Formação em Curso de Técnico Profissionalizante</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1.2 Formação por meio da Educação não formal</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1.3 Formação de bailarinos no ensino superior</b> .....	<b>49</b>
3.2 DANÇAS POPULARES, FOLCLÓRICAS E PARAFOLCLÓRICAS .....	50
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>67</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	68
4.2 OBJETIVOS DO ESTUDO .....	70
<b>4.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>71</b>
<b>4.2.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>71</b>
4.3 TERRITÓRIO DA PESQUISA: ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL..	71
4.4 PARTICIPANTES .....	72
4.5 INSTRUMENTAÇÃO .....	75
4.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	76
4.7 ANÁLISE DOS DADOS .....	79
<b>5 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL: APRESENTAÇÕES DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>84</b>
5.1 ENSINO.....	87
<b>5.1.1 Filosofia de ensino</b> .....	<b>88</b>
5.1.1.1 Currículo.....	115
5.1.1.2 Metodologia.....	136
<b>5.1.1.2.1 Relações pessoais</b> .....	<b>159</b>

5.1.1.2.2 Motivação .....	166
5.1.1.2.3 Bailarino .....	174
6 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DAS DANÇAS POPULARES NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL .....	196
7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	218
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICE 1 – Compromisso ético .....	243
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento (professores) .....	245
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento (alunos) .....	249
APÊNDICE 4 – Roteiro para as observações das aulas de dança .....	253
APÊNDICE 5 – Pedido de adiamento do prazo de entrega da tese de doutoramento .....	254
APÊNDICE 6 – Transcrição das entrevistas.....	255
APÊNDICE 7 – Guião de entrevista.....	256
ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de Ética .....	259
ANEXO 2 – Turnê de Companhia do Bolshoi no Brasil .....	260
ANEXO 3 – Entrevista de Domingo com Jô Braska Negrão .....	265
ANEXO 4 – Niemeyer faz projeto para sede da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil .....	270
ANEXO 5 – História de ex-alunos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil .....	272
ANEXO 6 – Teatro Bolshoi inaugura escola no Brasil .....	282
ANEXO 7 – A primeira grande mudança .....	284
ANEXO 8 – Projeto da Sede para a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil .....	288
ANEXO 9 – Proposta pedagógica .....	291

## 1 INTRODUÇÃO

As reflexões presentes nesta tese de doutoramento integram saberes provenientes da minha prática como bailarino, docente do curso de Educação Física<sup>1</sup> da FURB – Universidade Regional de Blumenau; da UNIFEBE<sup>2</sup>, no curso de licenciatura em Dança; e como Diretor Artístico do Grupo de Danças Folclóricas da FURB, aliado ao repertório cultural tecido ao longo de minha experiência de vida. A dança, especificamente a dança popular de matriz tradicional, aparece como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência<sup>3</sup> individual do bailarino, e em seu universo de inter-relações que vai para além de uma análise linear e quantitativa. Vislumbramos que tenha um eixo pulsional que sustenta de modo essencial a individualidade, o que pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento da identidade do bailarino.

Após a obtenção do grau de mestre pela Faculdade de Motricidade Humana em Lisboa-Portugal, no ano de 2010, passei a receber inúmeros convites para ministrar palestras e cursos de longa e pequena duração sobre a temática das danças populares de matriz tradicional, danças folclóricas e parafolclóricas em todo o Brasil. Dentre estes convites, destaco o recebido pela Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB)<sup>4</sup>, situada em Joinville – SC<sup>5</sup>, para ministrar um curso de duas semanas e coreografar cinco trabalhos de dança popular germânica para os alunos da 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do núcleo de dança contemporânea da Escola<sup>6</sup>. Antes de iniciar, me senti um pouco receoso em função da imagem que tinha desta Escola, porém aceitei o desafio. Foi quando me deparei com novas possibilidades da utilização das danças populares brasileiras na formação de bailarinos, bem como no processo educacional. Entendemos que estas danças enfatizam a criatividade expressiva do

---

<sup>1</sup> Leciono na FURB as disciplinas de manifestações rítmicas e expressivas, teoria e prática pedagógica das danças folclóricas e teoria e prática pedagógica das danças populares brasileiras, bem como atuo como diretor artístico e coreógrafo do Grupo de Danças Alemãs desde o ano de 2007.

<sup>2</sup> UNIFEBE é um Centro Universitário da cidade de Brusque, e que é considerada uma instituição comunitária do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais).

<sup>3</sup> A experiência é considerada nesse estudo como o conjunto de situações que o bailarino vivencia em sala de aula, ensaios e apresentações. É o que lhe passa, acontece, e que o toca, pois os bailarinos são entendidos como artistas fazedores e transformadores de mundo, com corpos vivos presentes nesse tempo e espaço vivenciando todas as possibilidades emergentes.

<sup>4</sup> Abreviatura utilizada para mencionar a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB).

<sup>5</sup> Abreviatura do estado de Santa Catarina.

<sup>6</sup> Usaremos letra maiúscula na palavra escola, quando esta estiver referindo-se a ETBB.

corpo dançante, o pensar sobre a técnica corporal em diálogo com outras técnicas de dança cênicas elas podem auxiliar no processo de formação humana e artística mais integrada. Nessa perspectiva fenomenológica envolvente, necessitamos tratar de inúmeros aspectos ao mesmo tempo. Destacamos aspectos como a subjetividade dos indivíduos conscientes do fazer dança em relação aos seus significados e não meramente da reprodução de movimentos mecânicos, do propor movimentos diferentes dos que estes alunos estavam habituados a fazer, de rever as metodologias utilizadas nas aulas e as interações sociais que estas podem oportunizar. Descobrir sentidos em outras pessoas, a partir de outros contextos sociais, acontece, inevitavelmente, a partir de seu autoconhecimento. Isso permite que os fenômenos sociais sejam vistos e compreendidos por diferentes perspectivas e ângulos, conforme sugerem os autores Furhmann (2008), Godoy (2013), Sawaia (2014) e Oliveira & Pedroso (2014).

Motivado no aprofundamento das questões relacionadas ao ensino das danças populares de matriz tradicional de maneira sistematizada em contextos formais e não formais de ensino, essa investigação surge como potência para apresentar algumas questões relativas ao processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB e a relevância das danças populares nesse processo, bem como abrir caminhos para novas discussões a esse respeito. Dessa forma, neste estudo, a dança popular de matriz tradicional caracteriza-se como proposta dialógica e crítica ao processo de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos da ETBB em busca de uma educação cidadã e reflexiva de seus alunos de dança. Frente a este cenário, temos como objetivo geral do estudo: compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da dança popular de matriz tradicional na formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB, contribuindo para uma possível valorização desta área, apresentando também uma proposta metodológica para o ensino desta dança, surgida como consequência das reflexões produzidas durante este estudo.

Sendo assim, é a partir da relevância dessas reflexões, que esse estudo aparece como contribuição epistemológica para ampliar a compreensão da relação entre os estudos do corpo, educação em dança e dança popular de matriz tradicional, que procuramos entender o porquê do interesse da direção da ETBB em aproximar o contexto das danças clássicas e contemporâneas com o contexto das

danças populares, e de oportunizar a seus alunos esta outra vivência corporal. Bem como entender o porquê de os alunos demonstrarem interesse nessas aulas, sendo que estão na ETBB para se formarem bailarinos clássicos e contemporâneos.

Acreditamos que, por meio da dança popular de matriz tradicional, podemos repensar o processo de formação do bailarino na ETBB, visto que o sentido de hegemonia proveniente de passos técnicos sistematizados e incorporado pelos bailarinos tende a abafar os impulsos de sentido criativo. Isso se dá pelo fato de os bailarinos, em seu período de formação, serem cobrados pela concretização do corpo e do movimento ideal para a dança clássica, conforme sugerem, em seus estudos, Carr (1984) e McFee (2004). Nesse sentido, acredita-se que esse “retrato” pode ser alterado e repensado pela implantação na ETBB durante o período de formação de bailarinos, de práticas de improvisação em dança, tão presente nas danças populares, sem seguir um padrão de movimento já sistematizado.

Defendemos que a formação do bailarino clássico e contemporâneo na contemporaneidade deve ser vista por diferentes perspectivas que vão para além da aquisição da técnica corporal específica de um estilo de dança. A aquisição de uma técnica corporal responde aos conteúdos e objetivos procedimentais de ensino. Entendemos e defendemos que os conteúdos e objetivos conceituais e atitudinais do ato educativo e de cada aula devem ser também considerados, pois contribui para o desenvolvimento integral do ser humano nas áreas cognitivas, afetivas e sociais para além da motora.

Meira (2005) concebe que a dança popular de matriz tradicional estimula uma prática de criação a partir das experiências em grupo. Propomos, dessa forma, o reconhecimento do universo popular e a sua valorização como campo de conhecimento, podendo se equivaler a qualquer outro campo de saber. O complexo campo de expressões gestuais proveniente das poéticas das danças folclóricas, parafolclóricas e populares de matriz tradicional estão diretamente relacionados às técnicas corporais que são empregadas para sua realização. Conforme se refere Mauss (2003), as técnicas corporais são aprendidas socialmente por meio da educação dos movimentos e configuram-se mediante a materialização de características, como a imitação, a convivência e a tradição dentro de cada grupo ou sociedade. Em suma: “não há uma maneira natural de caminhar, de sentar ou de dormir que seja comum a toda a humanidade” (DANTAS, 1999, p.32), pois todas

elas dependem de uma aprendizagem cultural, do mesmo modo que são transmitidas as danças folclóricas. Segundo Benjamim (2004), os grupos parafolclóricos são aqueles que se alimentam das tradições folclóricas e populares, apropriando-se da sua música, coreografia, indumentária, cenografia e mesmo de seus textos e situações dramáticas para elaboração de seus trabalhos coreográficos.

As aulas de danças populares de matriz tradicional ou as aulas de dança clássica, tais quais outras inúmeras aulas com técnicas corporais e artísticas extracotidianas (teatro, educação somática, etc.) são utilizadas para que a *performance* cênica seja qualificada, ampliada, problematizada e, de certo modo, credibilizada. Cada técnica específica de dança serve de um modo geral, para se dançar determinado gênero de dança, como a técnica de danças urbanas serve para se dançar danças urbanas. Entretanto, há que se destacar a possibilidade de trânsito entre os diferentes gêneros, especialmente na contemporaneidade, uma vez que o entendimento da técnica como um modo de fazer dança e a abertura conceitual da arte contemporânea permitem uma série de atravessamentos e hibridações.

Identificamos este estudo como pertencente à grande área das Ciências Humanas, o qual assume caráter de pesquisa qualitativa quanto à abordagem (GODOY, 1995B; MORREIRA, 2002 e TRIVIÑOS, 1994), de perfil descritivo e interpretativo (GIORGI e SOUZA, 2010). Esta abordagem se pauta na relação dialógica entre pesquisador e objeto pesquisado, que leva em conta os significados agregados às respostas obtidas dos sujeitos, valoriza as interações sociais, e possibilita ações discursivas e reflexões (ANDRÉ e LUDKE, 2003). Portanto, realizamos análise baseada na fenomenologia (POMBO, 1995; KUNZ, 2000, REZENDE, 1990). Este estudo foca-se no fenômeno da prática de aulas de danças populares de matriz tradicional e na formação de bailarinos clássicos e contemporâneos. Foi aí que levantamos questões e a ideia de estudar sobre esta temática passou a se concretizar, pois nos parecia que os corpos dos alunos e bailarinos profissionais da ETBB passavam muitos anos a estudar e executar uma técnica de treinamento corporal específica, neste caso, a de dança clássica. Percebemos, assim, que eles acabam não se aprofundando em outras técnicas de treinamento em dança.

Gostaríamos de salientar que apesar de o curso de doutoramento em Motricidade Humana ter acontecido em Portugal, optamos em escrever esta tese utilizando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como já feito durante a apresentação da dissertação de mestrado em *Performance Artística – Dança*, realizado nessa mesma instituição no ano de 2010. Esta decisão se deu em concordância com a orientadora do trabalho, pois é no Brasil onde o pesquisador vai continuar exercendo sua atividade profissional e de pesquisa.

A presente investigação estrutura-se, assim, em sete grandes partes, elaboradas da seguinte forma, a contar a partir desta introdução:

- O segundo capítulo do trabalho é dedicado para apresentação do campo de pesquisa desta Tese de Doutorado que é a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil: o projeto do Bolshoi no Brasil, a origem, a estrutura física e de colaboradores, os cursos ofertados, concepções didático-pedagógicas, metas e objetivos da ETBB e envolvimento com a comunidade;
- No terceiro capítulo buscamos promover um diálogo com a revisão de literatura sobre os conceitos considerados essenciais para este estudo: formação de bailarinos, danças folclóricas, parafolclóricas e populares, relações entre folclore, dança e educação.
- No quarto capítulo, apresentamos o percurso e as escolhas metodológicas do estudo. Para tal, escolhemos a metodologia qualitativa baseada na fenomenologia. Por meio de entrevista de caráter discursivo (semiestruturada), os discursos (falas) foram gravados e transcritos na íntegra. A postura adotada para coleta das informações seguiu os seguintes passos: os alunos/bailarinos/professores/direção da ETBB foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização para gravar o conteúdo da entrevista e dar garantia que as falas seriam tratadas com fins científicos. Além das entrevistas, a observação de aulas de danças populares e contemporânea, a análise documental e revisão bibliográfica configuraram métodos complementares para o embasamento teórico e de análise dos dados.
- O quinto capítulo deste estudo é formada pela apresentação dos resultados e discussão dos dados do estudo.
- No sexto capítulo apresentamos uma proposta metodológica para o ensino das danças populares na ETBB.



- Finalizamos a tese apresentando as conclusões e considerações acerca da trajetória trilhada. Nesse momento de síntese, buscamos recuperar os fragmentos analisados sob a luz dos aportes teóricos, a fim de retomar os objetivos e apresentar o processo de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos na ETBB.

## 2 A ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL

Nessa parte do estudo, apresentamos um histórico, bem como o modo de funcionamento da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. As informações apresentadas foram coligidas a partir do nosso trabalho junto da instituição nos anos de 2013 a 2017, em conversas e entrevistas com professores, alunos, bailarinos, coordenadora pedagógica e diretor da instituição. Estas foram complementadas com dados retirados do *website*<sup>7</sup> oficial da ETBB, do Projeto Político e Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógica (Anexo 9). Tivemos como fonte de pesquisa ainda os registros em jornais, boletins informativos e revistas, encontrados em sites de busca e em trabalhos acadêmicos sobre a ETBB. Procuramos pontuar de forma crítica o que foi disponibilizado para comunicação pelo setor de marketing da instituição e não somente fazer uma transcrição dos conteúdos em questão.

A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil é a única Escola do Teatro Bolshoi fora da Rússia, apesar de existirem, no início do ano 2000, projetos semelhantes para implantação de filial da escola no Japão, na Alemanha, Estados Unidos e na Grécia, que acabaram por ainda não se concretizarem (Anexo 6). A cidade de Joinville<sup>8</sup> – SC, conforme é divulgado no site oficial da instituição, foi a escolhida para sediar este projeto artístico e de inclusão social para crianças e jovens, e a inauguração ocorreu em 15 de março de 2000, com a presença do ex-diretor do Teatro Bolshoi da Rússia Vladimir Vasiliev, do prefeito de Joinville da época Luiz Henrique da Silveira, além de autoridades, artistas e comunidade local. A ETBB surgiu, portanto como instituição filantrópica com proposta inicial voltada à ação social e cultural, bem como para democratização da arte; de acordo com a Proposta Pedagógica da ETBB (Anexo 9), querendo viabilizar o compromisso, dentro da educação, com a formação profissional, cidadã crítica e reflexiva. Verificamos que, desde a sua fundação, o setor de marketing da ETBB busca enfatizar que esta filial centra-se em ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente por ser um projeto cultural e

---

<sup>7</sup> *Website* da ETBB: <http://escolabolshoi.com.br/>

<sup>8</sup> Joinville é a maior cidade do estado de Santa Catarina, localiza-se no norte do estado, possui população superior a 560 mil habitantes e traz em seus traços vestígios da colonização europeia. Com uma área de 1 126,106 quilômetros quadrados e uma população estimada pelo IBGE de 562 151 habitantes em 2015, é o município mais populoso do estado. Joinville ostenta os títulos de "Manchester Catarinense", "Cidade das Flores", "Cidade dos Príncipes", "Cidade das Bicicletas" e "Cidade da Dança". É ainda, conhecida por sediar o Festival de Dança de Joinville, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil e o Joinville Esporte Club.

social, e que este está em pleno desenvolvimento. A natureza deste projeto é demonstrada a todos que chegam à ETBB no vídeo institucional<sup>9</sup> onde os alunos e professores fazem uma analogia à palavra “Bolshoi”, que a tradução do russo para o português significa “ser grande”. Esta justificativa da Escola se pode verificar pela extensão social, dimensão cultural e pela abrangência educacional do projeto de formação de bailarinos da ETBB.

A Escola apresenta como missão, em sua Proposta Pedagógica (2014, p. 04), “formar artistas cidadãos, promovendo e difundindo a arte - educação”. Chamamos atenção para este conceito, pois o programa, elaborado para os oito anos de formação de bailarino clássico, pretende, de acordo com a direção da Escola, ser o mais coerente e lógico possível, focando, sobretudo nas questões técnicas como sejam asseguradas com as progressões pensadas de nível para nível por meio do conceito de *build up*<sup>10</sup>, sobre o qual os dirigentes da ETBB acreditam que a progressão dos conteúdos deve ser transmitida de forma sistemática, do mais simples para o mais complexo. Os cursos ofertados pela ETBB são profissionalizantes e reconhecidos pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC<sup>11</sup>.

## 2.1 ORIGEM DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL

Segundo a divulgação no site oficial da ETBB, tudo começou quando, em 1995, o então diretor artístico do Teatro Bolshoi, Alexander Bogatyrev (1949-1998), desenvolveu um projeto de implantação de filiais do Teatro Bolshoi em outros países, sendo que estas filiais deveriam reproduzir as mesmas características da Escola Coreográfica de Moscou<sup>12</sup> e que possibilitasse que outras nações tivessem oportunidade de conhecer a metodologia aplicada na Escola da Rússia. Nesse mesmo ano, Joseney Braska Negrão<sup>13</sup> foi convidada para ser jurada no Festival de Dança de Joinville e, segundo Andrade (2006), Jô Braska viveu por 15 anos na Rússia e foi uma das professoras convidadas para ministrar aulas na Escola

<sup>9</sup> ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL. Vídeo Institucional da escola Bolshoi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8pHsyCEs8U>. Acesso em de março de 2016.

<sup>10</sup> Devido ao desenvolvimento cognitivo o vocabulário de movimentos técnicos pode aumentar através da introdução de novos conteúdos, e esta progressão de determinado conteúdo de forma sistemática é conhecido como *build up*.

<sup>11</sup> Será utilizada a sigla MEC para referência ao Ministério da Educação do Brasil.

<sup>12</sup> <http://balletacademy.ru/postuplenie/information-for-international-students/>

<sup>13</sup> Conhecida no contexto da dança no Brasil como Jô Braska, nome que será utilizado nesse estudo.

Coreográfica de Moscou, que era uma das instituições ligadas ao Bolshoi Russo. Jô Braska era casada com João Prestes, filho de Luis Carlos Prestes, político que tinha estreita relação com a Rússia e que era considerado o embaixador da cultura Brasil/Rússia.

Logo no ano seguinte, em 1996, a Companhia do Teatro Bolshoi de Moscou realizou uma turnê no Brasil (ANEXO 2) e a cidade de Joinville foi incluída no programa, após a direção do Teatro Bolshoi Russo ter consultado a coreógrafa Jô Braska e seu marido sobre a possibilidade de trazer solistas russos para se apresentar no Festival de Dança de Joinville<sup>14</sup>, espetáculo que ocorreu durante a 14ª edição do evento. Segundo atesta a imprensa local, Jornal AN-2001 (Anexo 3), os russos ficaram impressionados com a receptividade do público joinvillense e com a reverência da cidade diante da arte. Depois disso, Bogatyrev e João Prestes esboçaram a proposta para montar uma unidade da Escola no Brasil, contemplando questões como a aplicação da metodologia Vaganova<sup>15</sup>, seleção de professores e alunos, bem como a estrutura física necessária para o funcionamento da ETBB (ANEXO 6). Para começar a colocar em prática, logo se iniciou a busca por apoio governamental e por patrocinadores.

Dois anos depois, o idealizador Bogatyrev faleceu, mas seu legado era consistente. O esboço do projeto estava concluído e foi apresentado para o prefeito de Joinville na época, Luiz Henrique da Silveira, que se comprometeu com o desenvolvimento da proposta. No dia 20 de julho de 1999, na abertura do 17º Festival de Dança de Joinville, Alla Mikhailchenko, primeira bailarina do Teatro

---

<sup>14</sup> O Festival de Dança de Joinville é o maior evento de Dança do Brasil e desde 2005 passou a ser considerado o maior festival de dança do planeta em número de participantes, segundo o *Guinness Book*. É também o único entre os grandes festivais mundiais a reunir uma grande diversidade de gêneros, como o balé clássico, balé clássico de repertório, contemporâneo, jazz, sapateado, danças populares e danças urbanas, apresentados por escolas, grupos e companhias de dança do Brasil e do exterior. Todos os anos o evento atrai também centenas de interessados nas vagas de cursos, oficinas, workshops e seminários, voltados para o aperfeiçoamento técnico e artísticos de estudantes, bailarinos, professores, pesquisadores outros profissionais das áreas técnicas da produção em dança. Para maiores informações, consulte: [www.festivaldedanca.com.br](http://www.festivaldedanca.com.br).

<sup>15</sup> A metodologia Vaganova é um sistema técnico de treinamento do balé clássico desenvolvido pela bailarina e pedagoga russa Agrippina Vaganova (1879 – 1951). Entrou para a história mundial da dança ao desenvolver o seu próprio método de ensino da TDC - foi concebida centrando-se em dois métodos de TDC, o método Francês, sobretudo na graciosidade e leveza e no método Italiano, no virtuosismo de passos difíceis. As principais características do seu método são: o rigoroso planejamento do processo de ensino, a complexidade dos exercícios, a direção e criação de uma técnica virtuosa e o objetivo de ensinar os alunos a ter uma abordagem consciente de cada movimento. Vaganova considera que os professores deviam solicitar nos alunos a consciência e compreensão dos movimentos. Fonte: VAGANOVA. A. Y. **Fundamentos da Dança Clássica**. 2ª ed. 2015.

Bolshoi, assinou o protocolo de intenções (Anexo 6) com o prefeito municipal. Tratava-se da primeira unidade do Teatro Bolshoi (Figura 1), após mais de 230 anos de existência, fora da Rússia. Conforme a Proposta Pedagógica (2014, p. 06), a ETBB é “uma instituição de ensino com os mesmos padrões de qualidade dos países mais desenvolvidos do mundo, formando bailarinos que poderão ser aproveitados pelas principais companhias de dança da atualidade”. Na divulgação da escola brasileira, a imagem do Teatro Bolshoi na Rússia é introduzida no logotipo, como se vê na Figura 1, e reforça a ideia de a ETBB estar muito próxima dos ideais da escola na Rússia, como também se vê na fala do atual diretor artístico da ETBB durante a entrevista concedida ao autor deste estudo: “[...] de todos os jeitos, a gente tenta fazer um clone da escola russa, então realmente o nosso plano, as nossas matérias elas são muito parecidas com a nossa Matriz, como a Dança Coreográfica de Moscou”.

Figura 1 - Logotipo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil



Fonte: Website da Instituição, <http://escolabolshoi.com.br/>, acesso em fevereiro de 2016

Entre os fatores decisivos para a escolha da cidade de Joinville, localizada ao norte do estado de Santa Catarina, estava a profunda ligação da cidade com a dança, em função de seu tradicional Festival anual, que teve início em 1983. Os esforços políticos de Jô Braska e João Prestes, além de o então prefeito ter se empenhado pessoalmente nos processos institucionais entre o Brasil e a Rússia. Luiz Henrique da Silveira, portanto, disponibilizou uma área de aproximadamente 6 mil metros quadrados de espaço útil no Centrentos Cau Hansen, para instalação da sede provisória da ETBB.

## 2.2 CURSOS OFERTADOS NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL

Verificamos, durante o trabalho de campo deste estudo e durante as entrevistas realizadas, que a ETBB utiliza, para as aulas de danças clássicas, o método Vaganova, criado no início do século XX pela bailarina russa Agrippina Vaganova. O método é ainda hoje seguido como base da formação e treinamento técnico na maioria das escolas e companhias da Rússia e é também adotado em muitas escolas na Europa, América do Norte e em outras regiões do mundo.

O currículo escolar na ETBB é organizado de modo concentrado, concomitante com o ensino regular, nos períodos matutino ou vespertino para cada um dos dois cursos<sup>16</sup>, com divisão de sexos em algumas disciplinas e mista em outras. As disciplinas de dança clássica seguem o padrão da escola russa, a partir da metodologia Vaganova com planos curriculares que vão desde a 1ª até a 8ª séries. Igualmente seguem o mesmo padrão as disciplinas de técnica avançada específica, repertório, piano, dança histórica e duetos<sup>17</sup>. As demais disciplinas são adaptações para a escola brasileira.

Para a efetivação de uma turma, é necessário haver no mínimo 70% (setenta por cento) de matrículas efetivadas, do total de vagas oferecidas, o que corresponde normalmente a um mínimo de 18 alunos. Podem ser estabelecidos horários complementares para ensaios e outras atividades escolares em outros períodos além do normal de aulas.

A instituição disponibiliza aos alunos duas modalidades de cursos credenciadas junto ao Ministério da Educação e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, que são:

- **Curso Técnico de Nível Médio em Dança Clássica:** este curso, com a duração de 8 anos, destina-se à formação de bailarinos clássicos e é regulado pelo parecer CEDP nº101 aprovado em 20/05/2003 e Adequação parecer CEDP nº 188 aprovada em 14/09/2009<sup>18</sup>.

Para ingressar, o candidato deverá ter idade mínima conforme previsto em edital de convocação, com conhecimento ou não em dança de acordo com a idade,

---

<sup>16</sup> Curso Técnico de Nível Médio em Dança Clássica e Curso Técnico de Nível Médio em Dança Contemporânea.

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=QzzQDAW2Vzc>, acesso em fevereiro de 2019.

<sup>18</sup> Adequação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – MEC, Ministério da Educação.

participar e ser classificado em um dos processos seletivos<sup>19</sup> da Escola. O ensino do núcleo de dança clássica está estruturado em dois módulos: Primeiro Módulo de 1ª a 5ª série – desenvolvido concomitantemente com o ensino fundamental, sendo frequência e promoção obrigatórias; Segundo Módulo de 6ª a 8ª série – desenvolvido concomitantemente com o ensino médio, sendo frequência e promoção obrigatórias.

- **Curso Técnico de Nível Médio em Dança Contemporânea:** este curso, com a duração de 3 anos, destina-se à formação de bailarinos de Dança contemporânea e é regulado pelo parecer CEDP nº 349, aprovado em 29/09/2009.

Para ingressar, o candidato deverá ter idade mínima de 13 anos, ter conhecimento em dança, participar e ser classificado em um dos processos seletivos da Escola. Todos esses dois cursos estão pautados no compromisso da nova LDB<sup>20</sup>, lei nº 9394/96, no Capítulo III, art. 39, que regra sobre a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Assim, a ETBB se propõe, durante o período de frequência escolar, em fomentar o interesse e as condições para que o indivíduo seja socialmente participante, transformador e zelador da realidade da qual é membro, conforme informações fornecidas pelo setor de marketing da Escola. Após o processo formativo, caberá a este, discernir, assim, um posicionamento responsável e consciente de suas necessidades existenciais e profissionais.

Apresenta-se, como finalidade da ETBB, o desenvolvimento da dança e das artes cênicas, pela implantação e funcionamento de cursos de dança clássica e de dança contemporânea baseados nos programas e metodologia de ensino do Teatro Bolshoi da Rússia. A partir daí, a ETBB pretende, conforme evidenciado na sua Proposta Pedagógica, (BOLSHOI, 2014, p. 05):

- desenvolver atividades educacionais e pedagógicas em condições técnicas, requeridas pelo Teatro Bolshoi de Moscou;
- realizar cursos profissionalizantes e de aperfeiçoamento na área da dança, além de outros de cunho técnico específico de desenvolvimento educacional e cultural;
- desenvolver atividades técnicas e científicas com entidades educacionais, culturais, sociais, de pesquisa ou empresas privadas, através de acordos, convênios ou contratos;

---

<sup>19</sup> Existe a pré-seleção; a seleção anual que acontece em outubro na ETBB, e as audições. Fonte: <http://escolabolshoi.com.br/selecao/>. Acesso em dezembro de 2016.

<sup>20</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- promover a integração de seus programas com órgãos oficiais e privados que atuam no campo da educação, cultura, social, pesquisa e congêneres, para melhor desempenho de suas atividades, através de convênios, acordos ou contratos;
- propiciar o desenvolvimento de programas e projetos de cunho educacional, social, cultural, assistencial e de pesquisa;
- ministrar disciplinas do ensino fundamental, médio e educação profissional, complementares à formação profissionalizante e de aperfeiçoamento de artista de Balé, consoante a legislação vigente;
- formalizar, em seu interesse, convênios e contratos com entidades ou empresas congêneres, buscando parcerias e terceirizações admitidas em lei.

Como complementação da formação técnico-profissional dos alunos, as danças populares surgem como nova possibilidade para auxiliar no desenvolvimento do conhecimento corporal, da criatividade e espontaneidade dos bailarinos, distanciando-se das práticas pedagógicas iniciais mais utilizadas em escolas de ballet clássico (BOLSHOI, 2014).

### 2.3 ESTRUTURA FÍSICA E DE COLABORADORES DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL

A ETBB é uma instituição com personalidade jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, mantida por empresas e pessoas físicas socialmente responsáveis, chamados “Amigos do Bolshoi”. Estes apoiam o projeto da ETBB por meio de serviços prestados *pro bono* e patrocínios não incentivados ou incentivados por leis de incentivo à cultura municipal, estadual e ou federal (ANDRADE, 2006).

Conta presentemente com 81 colaboradores que trabalham na secretaria, na cantina, na limpeza, no ateliê de costura, no acompanhamento social e psicológico, no núcleo de saúde, na biblioteca, nas salas de aula e administração, para que os objetivos da ETBB se concretizem em prol dos pequenos e jovens brasileiros que estudam na instituição. Com professores russos e brasileiros, a instituição busca formar bailarinos clássicos e contemporâneos com a mesma precisão técnica e qualidade artística aplicadas na Rússia<sup>21</sup>. Na fundação da ETBB, era ofertada somente a formação em dança clássica; o curso de formação em dança contemporânea surgiu depois.

---

<sup>21</sup> Web site oficial da ETBB. <http://escolabolshoi.com.br/>. Acesso em fevereiro de 2016.



Na parte de formação musical, a Escola conta com pianistas profissionais nacionais e russos para acompanhamento das aulas (Figura 2), para além da disciplina de piano na qual os alunos são atendidos individualmente nos estúdios de piano e percussão.

Figura 2 - Aula de dança clássica para meninos com acompanhamento de pianista



Fonte – JN NO AR - <http://g1.globo.com/platb/jnnoar/2010/09/14/bolshoi-e-o-sonho-de-muitos-jovens-brasileiros/>

Em 2016, a ETBB atendeu 305 alunos, sendo 254 dos cursos técnicos e básico e os demais do curso de formação continuada (BOLSHOI, 2016). No ano de 2018, de acordo com a coordenadora pedagógica, foram atendidos 276 alunos. No total, vinte estados brasileiros estão representados por alunos nessa Escola e quatro países, como Argentina, Colômbia, Holanda e Paraguai. Todos os alunos recebem bolsas de estudos completas<sup>22</sup> na ETBB. Além das mensalidades referentes ao

---

<sup>22</sup> Bolsa de estudos é dividida em duas categorias: Bolsa ensino – contempla a metodologia, as aulas propriamente ditas, as práticas cênicas internas e as apresentações externas, com figurinos e despesas de viagens, quando sob administração e supervisão desta escola. Bolsa benefícios – contempla alimentação, uniforme, transporte, tratamento odontológico básico, acompanhamento e tratamento fisioterápico, serviços de emergência e atendimento médico pré-hospitalar individual (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014, p. 17).

ensino profissionalizante em dança gratuito, outros benefícios são concedidos pela instituição aos seus alunos, conhecidos como “bolsa benefícios”, tais como: alimentação, transporte, uniformes, figurinos, orientação pedagógica, assistência odontológica preventiva, atendimento fisioterápico, nutricional e assistência médica de emergência/urgência pré-hospitalar. Para receber todos os bônus, o aluno deve apresentar bom rendimento nas avaliações da ETBB e também no ensino regular no qual esteja matriculado (ensino médio ou ensino fundamental). A ausência de bom rendimento escolar implica na perda da bolsa de estudo na ETBB e possível desligamento da Escola.

O processo educativo na Escola deveria ser integral com o status de Ensino Médio Técnico Profissionalizante reconhecido pelo MEC, porém a sede atual não comporta abrigar todos os alunos em período integral em função da sua estrutura física. Ou seja, a ETBB ainda não possui o ensino médio regular em suas dependências conforme sugerido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>23</sup>. Dessa forma, a solução continua sendo que os alunos tenham aulas de dança na ETBB em um turno e no outro turno frequentam o ensino formal (Fundamental e Médio), em forma de parceria com as escolas públicas. Vale ressaltar que esta deveria ser uma iniciativa provisória aprovada pelo MEC até que a ETBB tivesse sua nova sede finalizada, porém o projeto ainda não saiu do papel. Aqui verificamos outra situação delicada, pois o decreto nº 6.302 de 2007 prevê que o ensino profissionalizante, como o que é oferecido pela ETBB, seja somente para os alunos que já tenham concluído o ensino fundamental; mas, na verdade, a Escola já aceita crianças com as idades a partir de 9 anos, ou seja, que ainda estão em idade de ensino fundamental.

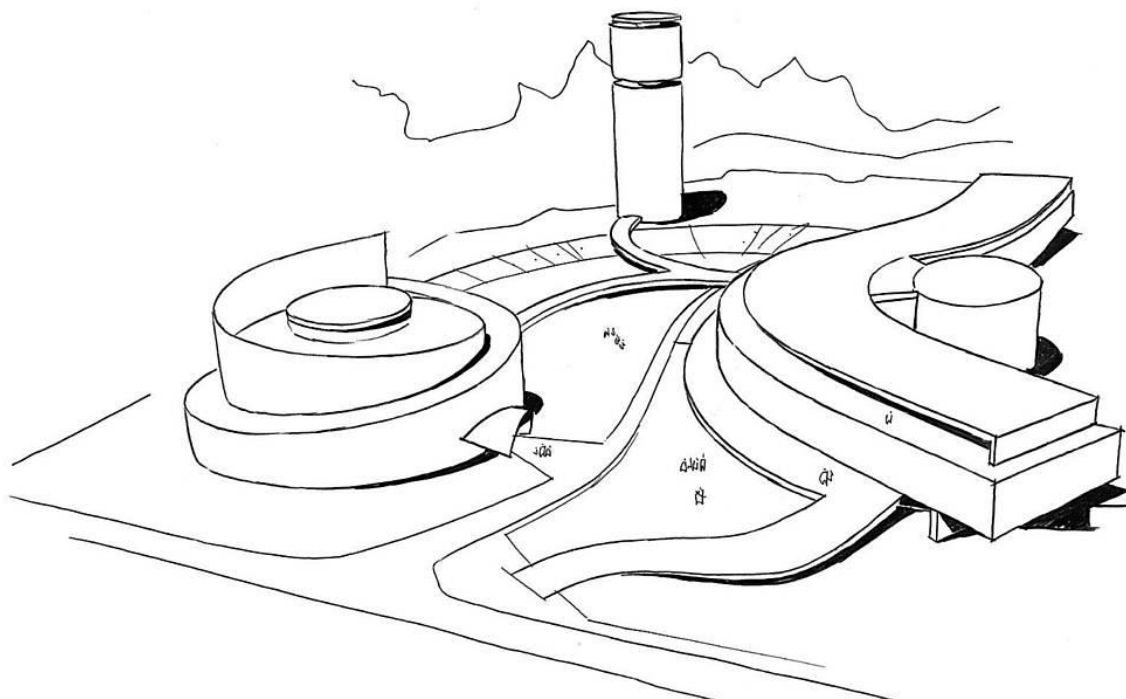
Frente à primeira problemática apontada no parágrafo anterior, quando a ETBB completava cinco anos de funcionamento no Brasil no ano de 2004, foi entregue à supervisora Jô Braska um projeto para nova sede da ETBB, como

---

<sup>23</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, com o acréscimo de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e pelo financiamento para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Assim, o PDE visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional. Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em novembro de 2016.

apresentado na Figura 3 (referência). Este foi projetado por um dos maiores nomes da arquitetura brasileira, Oscar Niemeyer (ANEXO 4), e surgiu com intuito de ser o maior complexo educacional e cultural da América Latina (ANDRADE, 2006).

Figura 3 - Croqui do projeto do arquiteto Oscar Niemeyer, de 2003, para a Escola do Teatro Bolshoi em Joinville (SC)



Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/estelabenetti/2012/12/08/o-que-niemeyer-disse-sobre-o-projeto-da-escola-bolshoi-de-joinville/?topo=67,2,18,,67>

A maquete do projeto foi apresentada ao público em uma noite comemorativa que reunia lideranças empresariais e políticas da região e que prontamente se dispuseram a colaborar, conforme afirma Andrade (2006, p. 21):

*A Tigre tubos e conexões* foi a primeira a apoiar o projeto com a doação de todo o sistema hidráulico, elétrico e tubular da obra, avaliado em 6% do seu valor total. A *Bunge alimentos* doou um milhão para a construção, a *Infraero* contribuiu com 500 mil para manutenção da escola, o *cartunista Zivaldo* doou os direitos autorais da peça teatral *Flicts*. Houve outras manifestações de grandes empresas e fundações brasileiras e internacionais para colaborar com a realização do projeto, sem contar com a doação do terreno pela Prefeitura Municipal de Joinville.

Constatamos que, infelizmente, após 16 anos desde a entrega do projeto que ocuparia uma área de trinta e um mil metros quadrados ainda não saiu do papel (Figura 4), frente a tanta empolgação no momento da divulgação, conforme informativo Bolshoi Brasil, nº 11 (GEHLEM, 2003).

Figura 4 - Maquete da Sede da Escola do teatro Bolshoi no Brasil (Anexo 8)

## Projeto de Niemeyer para sede oficial do Bolshoi em Joinville completa dez anos no papel

Processo judicial aberto pelo Ministério Público foi o principal entrave para tornar a proposta realidade

Compartilhar    



Fonte: <http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/anexo/noticia/2013/12/projeto-de-niemeyer-para-sede-oficial-do-bolshoi-em-joinville-completa-dez-anos-no-papel-4352020.html>

Verificamos que, apesar da não concretização das obras para a nova sede da ETBB, os trabalhos continuam na sede atual e constatamos um crescimento em número de alunos ao longo dos anos, conforme se pode verificar nos informativos (GEHLEN, 2000, 2003)<sup>24</sup> da ETBB. Como as primeiras turmas de alunos começaram

<sup>24</sup> GEHLEN, J. Informativo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. **Bolshoi Brasil**, nº 11, Joinville, SC, ano III, 2003.

a se formar, foi possível criar uma Companhia Jovem no ano de 2008<sup>25</sup> e oportunizar a chance do primeiro emprego para os formados na instituição. Um resultado gratificante para esses jovens que se dedicam por muitos anos à dança, e que Vasiliev já acenava em uma entrevista à Folha de São Paulo como uma das metas da Escola (ANEXO 6).

Para que este trabalho seja desenvolvido a contento, o atual complexo escolar da ETBB é um prédio de cinco andares e fica situado na cidade de Joinville/SC, anexo ao Centreventos Cau Hansen. Conta com 16 salas de aulas para o ensino da dança, com tamanho, altura e piso especial para a finalidade; 12 estúdios de piano e percussão com isolamento sonoro; 2 salas para aulas teóricas; sala de ginástica; 6 vestiários; 2 laboratórios cênicos (Teatro Juarez Machado e Sala Agrippina Vaganova); Biblioteca com laboratório de informática; Ateliê; Núcleo de saúde; 3 espaços culturais; Refeitório; Espaços administrativos. Toda essa estrutura foi sendo aprimorada com o decorrer dos anos, com apoio da UNESCO, da Prefeitura Municipal de Joinville, da Caixa Econômica Federal, e dos benefícios recebidos por meio da Lei Rouanet<sup>26</sup> de incentivo, e ao apoio dos “Amigos do Bolshoi” (ANDRADE, 2006).

Verificamos, na proposta pedagógica da ETBB (2014), que, para que os alunos recebam a bolsa de estudos integral referente às aulas de dança na ETBB, os mesmos precisam apresentar bom rendimento escolar na ETBB, bem como no ensino regular, com notas preferencialmente superiores à média escolar, e não podem de forma alguma reprovar nos anos letivos. Para auxiliar os alunos com mais dificuldades no ensino básico, a ETBB tem parceria com uma Instituição de Ensino Superior (SOCIESC), na qual os acadêmicos, acompanhados por professores da Instituição, prestam serviços de reforço escolar aos alunos da ETBB. Isso ficou evidenciado na entrevista com a atual coordenadora pedagógica da Escola:

São vários profissionais, são alunos da SOCIESC<sup>27</sup> que é a faculdade daqui, dentro das várias áreas que vem fazer estágio aqui, eles vêm orientando nossos alunos na língua portuguesa, matemática, química, física que sempre é o bicho do colegial, que também é uma forma de sociabilizarem interagir com pessoas fora da Escola Bolshoi.

---

GEHLEM, J. Informativo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. **Bolshoi Brasil**, nº 1, Joinville, SC, ano I, 2000.

<sup>25</sup> O responsável pela criação da Companhia Jovem da ETBB foi o russo Pavel Kazarian.

<sup>26</sup> Lei Federal de incentivo a cultura (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991).

<sup>27</sup> Instituição de Ensino Superior localizada na cidade Joinville.

Durante o período de coleta de dados, conseguimos perceber uma movimentação na sala de coordenação pedagógica com alguns alunos que apresentavam alguma situação especial<sup>28</sup> que não condizia com o esperado pela ETBB. A coordenadora, para além dos assuntos de ordem comportamental, tratava com eles sobre assuntos que alinhavam encontros dos alunos com rendimentos baixos na escola regular com os bolsistas da SOCIESC. Nesses momentos, o acompanhamento pedagógico é realizado com aulas de reforço para os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, a ETBB espera que os conteúdos oferecidos em sala de aula, na escola regular, e que por algum motivo não ficaram bem claros aos alunos, sejam sanados nesses encontros, pois caso as notas permaneçam baixas a ponto de uma reprovação, os alunos são convidados a se retirar da ETBB, conforme se verifica na Proposta Curricular da ETBB (2014).

## 2.4 OBJETIVOS E METAS DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL

A direção definiu de forma clara os objetivos da ETBB, tal como vem descrito na Proposta Pedagógica (2014). Assim, pretende-se:

- Formar artista de dança em balé clássico e contemporâneo, para inserção no mundo do trabalho.
- Integrar estudos e pesquisas na elaboração e interpretação artística de ideias e emoções;
- Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, cognitiva) presentes na obra de arte;
- Correlacionar linguagens artísticas a outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas;
- Desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas, em suas múltiplas linguagens e contextualizações;
- Incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área;
- Reinventar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, produção e interpretação artística, a partir de visão crítica da realidade;
- Utilizar criticamente novas tecnologias, na concepção, produção e interpretação artística;
- Analisar e aplicar práticas e teorias de produção das diversas culturas artísticas, suas interconexões e seus contextos socioculturais;

Para que seja possível concretizar essas metas, a direção e profissionais ETBB organizaram e dividiram a matriz curricular em dois grandes grupos de

---

<sup>28</sup> Quando nos referimos a alguma situação especial estamos nos referindo a situações que estão previstas no “Manual do Aluno” que os estudantes de dança da ETBB recebem ato da matrícula. Nesse documento estão apontados todos **os direitos e deveres do aluno, bem como as proibições e sanções** previstas e que deverão ser observados durante a sua permanência na instituição.

disciplinas: as consideradas essenciais (dança clássica e contemporânea), e as consideradas complementares (danças brasileiras, composição, piano, ginástica, dança teatro, entre outras, conforme se pode verificar no Anexo 9). Frente a esta divisão, percebemos que o grupo de profissionais da ETBB utiliza as reuniões que acontecem no começo de cada ano para criar um plano estratégico de trabalho para cada turma por ano, não sendo evidente que seja tomado em conta todo o processo de formação continuada. Vasiliev em entrevista para a Folha de São Paulo (ANEXO 6) destaca que para a Escola dar certo no Brasil, esta precisaria de um corpo pedagógico de alto nível, motivo pelo qual no início da ETBB a maioria dos professores eram russos. Hoje após a formatura de muitos estudantes, alguns passaram a fazer parte deste seleto grupo, como é o caso dos professores que participaram deste estudo, como também sua fala na entrevista já acenava. A ETBB precisa pagar um valor anual para o Bolshoi em Moscou e isso está previsto em contrato entre as partes, para utilizar a marca, para poder realizar intercâmbios culturais e pedagógicos entre professores, estudantes e bailarinos na sede, e ter acesso aos planos curriculares russos para seguir, com as adaptações para o Brasil. A escola russa tem controle sobre o que vem sendo desenvolvido na Escola brasileira, motivo pelo o qual o diretor é russo.

## 2.5 ENVOLVIMENTO DA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL COM A COMUNIDADE

Para manter uma relação com a comunidade geral de Joinville e região, a ETBB, de acordo com a Proposta Pedagógica (2014), convida-os a tomar parte em algumas atividades desenvolvidas pela Escola, baseada na premissa de que não existe espetáculo se não existir plateia. Nesse sentido, em várias ocasiões, para além de pais e familiares dos alunos, toda a comunidade de Joinville é chamada a participar e conhecer melhor o trabalho desenvolvido na ETBB. Neste momento, apresentamos alguns exemplos desta relação com a comunidade e que são ações pontuais criadas pela equipe que trabalha na Escola brasileira.

- **Palestra de Formação de Plateia:** essa ação é aberta ao público em geral, e visa estimular a frequência em salas de espetáculo, bem como educar o espectador quanto às atitudes em relação aos espetáculos e às obras artísticas. Propõe formar

e qualificar plateia. Pode ser apresentada por professores (Figura 5) e bailarinos da Companhia Jovem Bolshoi Brasil com a participação dos alunos da ETBB (Figura 6).

Figura 5 - Formação de Plateia no Teatro Juarez Machado



Fonte: <http://escolabolshoi.com.br/blog/formacao-de-plateia-2/>

Figura 6 - Formação de Plateia no Teatro Juarez Machado



Fonte: <http://escolabolshoi.com.br/blog/formacao-de-plateia-2/>

- **Espetáculos e Mostras Didáticas:** ação aberta ao público em geral, apresentada pelos alunos, com a colaboração de professores, tem como objetivo a preparação e prática cênica, bem como o estagio, além de democratizar e provocar a valorização



artística e proporcionar maior conhecimento ao público sobre a arte do movimento. Participam alunos que possuem as notas acima da média e bailarinos da Companhia Jovem. No começo da ETBB, as mostras didáticas eram apresentadas para o público presente nas aulas de dança clássica com exercícios de barra acompanhados por pianistas e coreografias de danças populares (ANDRADE, 2006). Hoje em dia foram incluídos trabalhos coreográficos de ballet clássico de repertório e de dança contemporânea. Após cada apresentação, abre-se espaço para plateia interagir com perguntas tanto para os professores como para os bailarinos.

- **Aulas especiais:** ação aberta a públicos específicos, como pais, mães, colegas do bairro, entre outros, e tem a finalidade de incluir as pessoas mais próximas do aluno no ambiente escolar, aproximando as realidades vividas dentro e fora da Escola.

- **Festividades, desfiles e comemorações:** normalmente abertas ao público em geral, visam integrar o aluno na sociedade e criar uma consciência social e comunitária, seja em datas cívicas, início ou encerramento de atividades letivas, eventos especiais, etc.

- **Motivação:** a ETBB chama de motivação as palestras (Figura 7) que acontecem em unidades escolares públicas ou particulares onde a ETBB procura difundir e tornar público o trabalho realizado, para despertar talentos e conscientização do preconceito em relação à dança, bem como convidar os alunos para participar dos processos seletivos para integrar a ETBB.

Figura 7 - Palestra de Motivação em Teresina no estado de Piauí



Fonte: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Bailarina-formada-pelo-Bolshoi-realiza-palestra-de-motivacao-para-alunos-da-Escola-Municipal-Barjas-Negri/7534>

- **Sexta com Arte:** ação que acontece todas as sextas-feiras das 11h15 às 12h e das 17h15 às 18h (SILVA, 2015). A ETBB abre as portas e recebe pais, familiares, amigos e comunidade em geral para pequenas apresentações elaboradas pelos professores (Figura 8) para cada um destes momentos, ou pelos alunos, no qual o evento se intitula “Faça a sua sexta com arte”. É um laboratório cênico que permite que todos os alunos possam subir ao palco. Verifica-se também, conforme a coordenadora pedagógica, que nestes dias a ETBB muitas vezes organiza palestras com intuito de trabalhar com temas transversais de estudos.

Figura 8 - Sexta com Arte



Fonte: <http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/joinville/noticia/2016/11/bolshoi-fara-apresentacoes-gratuitas-nesta-sexta-feira-em-joinville-8354652.html>

### 3 REVISITANDO CONCEITOS

Para se chegar à compreensão do objeto investigado, torna-se imprescindível identificar alguns conceitos fundamentais, contextualizando-os. Portanto, nesta parte do trabalho, será apresentada a revisão de literatura sobre os conceitos considerados chaves para este estudo: formação de bailarinos, danças folclóricas, parafolclóricas e populares, relações entre folclore, dança e educação.

#### 3.1 FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO BRASIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

No Brasil, a lei que regulamenta a profissão de artista - Lei nº 6.533/78 (conhecida como Lei do Artista) dirige-se ao profissional “que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública”<sup>29</sup>. Este dispositivo legal inclui o reconhecimento do exercício profissional do artista da dança, determinando a necessidade de apresentação de diplomas reconhecidos na forma da Lei ou de atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo da categoria, para obtenção de registro enquanto artista profissional. Nesse contexto, pretende-se analisar os diferentes caminhos possíveis para formação profissional em dança. Para Costa (2016, p. 40), a palavra formação tende a ser comumente vinculada

[...] aos domínios da cultura, da arte e educação, mas também os da ciência e tecnologia. Ela tende a ser associada a um conjunto de saberes, valores, práticas e tecnologias educativo-culturais, sejam eles formais ou informais, que se estendem para aquém e além da educação escolarizada. Nesse sentido a *formação* de um indivíduo, de um profissional, de um grupo, de uma coletividade, de um *ethos*, envolve a educação institucionalizada, sem que no entanto, seja meramente reduzida a estas.

Becker (2008) menciona três diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos no campo docente e que aqui serão relacionados com o processo de ensino/aprendizagem da dança. São eles: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional. Também Smith-Autard (2002) sugeriu a existência

---

<sup>29</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm). Acesso em abril de 2018.

de três modelos pedagógicos para o ensino da dança. O primeiro modelo pode ser chamado de ensinamento direto sobre a base da velha escola (ensino diretivo), muito presente no ensino focado na formação do bailarino clássico em escolas profissionalizantes. O segundo modelo tem uma abordagem centrada no aluno e baseia-se frequentemente no método de solução do problema. No Brasil, tal modelo destaca-se a partir dos estudos desenvolvidos pelo bailarino, coreógrafo e pesquisador mineiro Klauss Vianna (1928-1992). E, por fim, Smith-Autard (2002) propôs um modelo baseado nos dois modelos já mencionados, como um modelo intermediário para o ensino da dança. Este se baseia na execução, na criação e também na apreciação, pois considera que é na observação da dança que a experiência estética e a apreciação se encontram (BANNON e SANDERSON, 2000).

O Quadro 1 distingue os três modelos.

Quadro 1 – *Features of the 3 models*

<b><i>Educational Model</i></b>	<b><i>Midway Model</i></b>	<b><i>Professional Model</i></b>
- <i>Process</i>	- <i>Process + Product</i>	- <i>Product</i>
- <i>Creativity</i>	- <i>Creativity + Knowledge of Imagination</i>	- <i>Knowledge of theatre</i>
- <i>Imagination</i>	<i>theatre dance Individuality</i>	<i>dance repertoire</i>
- <i>Individuality</i>	<i>repertoire</i>	- <i>Skill acquired</i>
- <i>Feelings</i>	- <i>Feeling + Skill</i>	- <i>Objectivity</i>
- <i>Subjectivity</i>	- <i>Subjectivity + Objectivity</i>	- <i>Techniques</i>
- <i>Principles</i>	- <i>Principles + Techniques</i>	- <i>Closed methods</i>
- <i>Open methods</i>	- <i>Open + Closed</i>	- <i>Performing</i>
- <i>Creating</i>		
	<b>THREE STRANDS</b> <b>Composition</b> <b>Performance</b> <b>Appreciation</b> <b>OF DANCE</b> <i>leading to</i> <b>ARTISTIC EDUCATION</b> <b>AESTHETIC EDUCATION</b> <b>CULTURAL EDUCATION</b>	

Fonte: Gehres (2008)

De acordo com Smith-Autard (2002), o processo de ensino da dança deve partir do movimento expressivo de cada bailarino, entretanto, deve-se também valorizar a conquista de novas habilidades motoras, conhecimentos acerca da forma, de técnicas e estilos coreográficos. O currículo materializado é o definidor de comportamentos a serem alcançados ao longo dos anos escolares.

Louis Not (1981) estabelece uma estrutura a ser utilizada como referencial para a construção do conhecimento, a saber: heteroestruturação (relacionada com abordagens objetivistas), autoestruturação (ligada a abordagens subjetivistas) e interestruturação (ligada à abordagem interacionista). Com base na heteroestruturação, visa-se formar o indivíduo produtivo com ação do agente externo que domina o objeto e o transmite. Assente na autoestruturação, busca-se ajudar o aluno a se (trans)formar em indivíduo produtor por meio de suas próprias ações que levam à descoberta. E, por meio da interestruturação, o processo caracteriza-se pela busca da interação entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento. Esta última abordagem defendida por Not (1981) está presente e de acordo com a perspectiva do pensamento pós-moderno, apresentando dois elementos essenciais a ser sempre tomados em conta: o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece. Desta forma, desconsidera-se a estrutura hierárquica tradicional na qual apenas o professor detém o saber e o aluno recebe o conhecimento e ultrapassam-se algumas metodologias experimentais em que o aluno era considerado o centro e único elemento essencial da aprendizagem, sem foco num objeto de estudo específico. No que tange a construção do conhecimento Fabregat e Reig (1998) acreditam que este deva ser discutido a partir de diferentes concepções que interferem de forma direta no ensino e na aprendizagem dos alunos. São elas: “a ideia do ser humano facilmente moldável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação” (FABREGAT e REIG, 1998, p. 72).

No livro *Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*, Gehres (2008) apresenta diferentes propostas para o ensino da dança, dividindo-as em dois grandes grupos, que designa como dança na modernidade e dança na pós-modernidade. A autora divide a dança na modernidade em dois pilares: racionalização (centrada na razão e no objeto) e subjetivação

(centrada no sujeito e na experiência). A perspectiva racionalista é oposta ao “movimento no sentido de privilegiar o indivíduo, sua cultura, suas experiências, seus desejos” (GEHRES, 2008, p. 16) e apresenta duas subdivisões: modelo tradicional de ensino e modelo científico. No modelo científico, a dança pode ser entendida numa perspectiva de conhecimento do corpo em movimento ou numa perspectiva artística. Na dança como movimento são considerados os aspectos anátomo-psico-sócio-cinesiológicos e “o corpo é tido como um instrumento a ser afinado, através da exercitação, orientada pelos conhecimentos científico-comportamentalistas” (GEHRES, 2008, p. 21). Tal postura é normalmente utilizada nas aulas de educação física, com foco nos movimentos observáveis e treino das habilidades e capacidades motoras, além de considerar aspectos sociais e afetivos. Por sua vez, a dança como arte se estabelece a partir da filosofia, pois entende-se que a dança não pode ser compreendida apenas como um conjunto de movimentos anátomo-psico-sócio-cinesiológico, mas sim como “um objeto passível de apreciação estética e artística” (GEHRES, 2008, p. 22), consistindo num meio de expressão e criatividade para além das técnicas corporais.

Segundo a mesma autora a proposta da dança na pós-modernidade constrói-se como discurso crítico da modernidade, a partir dos fundamentos interacionistas, como as propostas de Lyotard (1994), Foucault (1993) e Ana Mae Barbosa (1991). Aposta-se na cognição para a compreensão estética e para o fazer artístico. Esta orientação identificou a necessidade de a escola mudar a sua forma de ensinar e de aprender, uma vez que já não se acreditava em um conhecimento universal e único a ser transmitido. Gehres (2008) diz que na pós-modernidade visa-se formar um indivíduo capaz de manipular e sintetizar as informações, e aprender a usar o poder e as possibilidades de movimentar-se em diálogo com diferentes formas de dança. É uma pedagogia centrada no aluno, com uma perspectiva empirista e subjetivista de ensino da dança, com orientação metodológica e base nos princípios de Paulo Freire, por Shapiro (1996), Stinson (1995) e Marques (1995). Shapiro (1996) acredita na dança enquanto fonte de liberação de sentido e de transformação pessoal e social. Stinson (1995) trata da noção de conscientização, compreensão e transformação da realidade de forma crítica, não aceitando o conformismo, o individualismo e o autoritarismo. Desta autora, surgem as propostas feminista e relacional. Após analisar sua experiência pessoal como dançarina e professora de

dança, Stinson (1995) propôs a pedagogia feminista para o ensino da dança: uma metodologia de caráter emocional e compreensivo. Já a proposta relacional busca fomentar as relações consigo, com os outros e com o mundo, de modo a superar o racionalismo (STINSON, 1995). Por fim, Marques (1995) propõe a metodologia dança no contexto, na qual critica a noção de movimento universal, a separação do ser artista do ser professor, a institucionalização dos corpos e as propostas curriculares iluministas para o ensino da dança na escola. Para a autora, o contexto dos alunos<sup>30</sup> é o vivido<sup>31</sup>, o percebido<sup>32</sup>, o imaginado<sup>33</sup> (ator, autor, criador). Professores e alunos são pensados numa atividade de cooperação, abandonando perspectivas pedagógicas iluministas e modernas de perseguição de objetivos elaborados previamente. Paralelamente ao contexto do aluno, estariam os textos da dança (improvisação, composição, repertório), os subtextos da dança (elementos estruturais da dança, elementos sócio-afetivo-cultural da dança) e o contexto da dança (história, música, antropologia, anatomia da dança).

Conforme Marques (2007), a formação em dança nas escolas contemporâneas pressupõe o desenvolvimento de um pensamento crítico e a sensibilidade estética e artística dos alunos, o que se distancia da ideia de conhecimento transmissivo, tão fortemente enraizado em muitos professores de dança. A escola é vista enquanto espaço cultural que oportuniza uma parcela de tempo para a formação humanística e cultural.

No processo de formação de bailarinos, as práticas corporais não deveriam ser realizadas única e exclusivamente de forma mecânica e sem a participação do bailarino, pois desta forma limitariam sua criatividade. Para Sööt e Viskus (2014, p. 290):

*The pedagogical practice of dance education has, during the recent decades, changed considerably. Dance pedagogy has traditionally followed a transmission model of teaching, where the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher.*

De acordo com Shapiro (1998), Smith-Autard (2002) e Sööt & Leijen (2012), é amplamente aceito que a transformação do conhecimento de conteúdo de dança

---

<sup>30</sup> Fome, prostituição, violência urbana, falta de habitação, problema agrário como ponto de partida (MARQUES, 2007).

<sup>31</sup> Bens, trabalho, dinheiro, transporte, comunicação (MARQUES, 2007).

<sup>32</sup> Medidas sociais, psicológicas, físicas, mapas mentais, discurso (MARQUES, 2007).

<sup>33</sup> Atração/repulsão, distância/desejo, poética do espaço (MARQUES, 2007).

em conhecimento para o ensino e a aprendizagem da dança envolva muito mais do que técnica e controle do corpo para a dança. Nesse sentido, os professores precisam de uma ampla gama de estratégias de ensino para motivar e engajar seus alunos.

Fortin (1993) enfatiza a predominância de dois modelos de ensino da dança opostos ente si: um baseado na execução, e outro baseado na criatividade e autoexpressão. Os modelos baseados na execução (os mais comuns no ensino profissionalizante e nas escolas tradicionais) correspondem ao desenvolvimento preferencial do domínio técnico dos movimentos. Os modelos baseados em programas com foco na criatividade e na autoexpressão (inspirados nas propostas de Rudolf Laban, por exemplo) enfatizam essencialmente o processo criativo de construção dos movimentos.

Para discutir a formação profissional em dança no Brasil é necessário, inicialmente, identificar onde e de que forma ela ocorre. Por meio de uma pesquisa literária e documental, bem como do acesso a *websites* nacionais oficiais como SISTEC<sup>34</sup>, participação em eventos artísticos e científicos de Dança no Brasil, verificou-se que o artista da dança realiza sua formação em espaços formais<sup>35</sup> e não formais<sup>36</sup>. Terra (2010) considera três possíveis percursos de profissionalização do artista em dança no país, a saber:

1) Formação em Curso Técnico (ensino médio) reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o registro profissional (DRT). Note-se que esta é a certificação que os alunos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil recebem ao final de sua formação, e para ela que daremos mais atenção nesta tese.

2) Formação com base em anos de estudos realizados no ensino não formal, nos chamados cursos livres e/ou de formação não reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC); a exemplo de aulas em estúdios de dança, academias de dança, escolas de dança, projetos e centros de formação; articulando-os às experiências de

---

<sup>34</sup> Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Em: <http://sitesistec.mec.gov.br/>. Acesso em maio de 2017.

<sup>35</sup> Formação adquirida por meio de cursos superiores e de cursos oferecidos por escolas credenciadas ao Ministério da Educação (MEC), com licença para expedir diplomas e certificados de formação (curso técnico profissionalizante).

<sup>36</sup> Formação obtida por meio de cursos livres oferecidos em academias e centros culturais, sem expedição de diploma reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). A validação profissional é feito pelos órgãos de classe.



participação em apresentações e produções artísticas. Desse modo, o aspirante a artista da dança pode obter seu registro profissional via DRT<sup>37</sup> – junto aos Sindicatos de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões (SATEDs) e, no caso dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, aos Sindicatos de Dança (SINDDANÇAs).

3) Curso de Graduação em Dança (3º grau): considerado como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC. Mediante o diploma de Bacharel e tecnólogo em Dança, o aluno realiza seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho.

A seguir, analisaremos cada um destes caminhos, separadamente.

### 3.1.1 Formação em Curso de Técnico Profissionalizante

Um dos percursos possíveis de formação como bailarino profissional é realizado em Escolas de Dança particulares e públicas, que oferecem cursos técnicos profissionalizantes em dança. Esses cursos estão amparados pela Lei nº 6.533 de 1978 e pelo decreto regulamentar nº 82.385, que dispõe sobre as profissões de Artista e Técnico em Espetáculos de Diversão. Tais cursos técnicos ocorrem concomitantemente ao ensino médio. Ou seja, há uma política educacional que concebe o ensino médio integrado à educação profissionalizante, interessada em

[...] saber quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação para a construção de um projeto que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção e **prepare os indivíduos para o mundo do trabalho**, considerando suas características culturais, sociais, políticas e econômicas (FERREIRA, 2013, p. 51).

A relação entre educação e trabalho aparece de forma peculiar na criação dos cursos técnicos, com indicações de que este tipo de formação é destinado a uma população economicamente prejudicada, o que legitima a divisão de classes. Conforme o artigo 129 da Constituição Federal<sup>38</sup>:

---

<sup>37</sup> Registro do profissional da Dança no Brasil.

<sup>38</sup> Constituição Federal de 1937. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em abril de 2018.

**O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

O quadro a seguir lista os cursos técnicos profissionalizantes oficialmente cadastrados nos órgãos oficiais e permite identificar a grande predominância dos mesmos na região Sudeste do território nacional.

Quadro 2 - Cursos Técnicos de Dança no Brasil

<b>Sistema de Ensino</b>	<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Cidade/Estado</b>
Estadual / Distrital	Particular	Adriana Assaf Escola de Ballet São Paulo	São Paulo (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Adriana Paula Ballet	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Allegro Studio de Dança	Goiânia (GO)
Estadual / Distrital	Particular	Ballet Carla Pacheco	Franca (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Belle Amie Núcleo de Ensino Artístico	Araras (SP)
Estadual / Distrital	Particular	CAD – Centro Avançado de Dança	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Carla Petroni Studium Escola Téc. de Dança	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Carlos Gomes Conservatório Musical	Campinas (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Centro de Dança Rio	Rio de Janeiro (RJ)
Estadual / Distrital	Particular	Centro de Formação Artística – CEFAR	Belo Horizonte (MG)
Estadual / Distrital	Particular	Centro de Formação Profissional Tônus	Ilhéus (BA)
Estadual / Distrital	Particular	COC Integrado Colégio	Mogi Mirim (SP)

Estadual / Distrital	Particular	Damia Amaral Espaço	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Escola Angel Vianna	Rio de Janeiro (RJ)
Estadual / Distrital	Particular	Escola de Dança Petite Dance	Rio de Janeiro (RJ)
Estadual / Distrital	Particular	<b>Escola do Teatro Bolshoi no Brasil</b>	<b>Joinville (SC)</b>
Estadual / Distrital	Particular	Escola Técnica de Dança Madeleine Rosay	C. Goytacazes (RJ)
Estadual / Distrital	Particular	Fabiola Poch Centro de Dança	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Garima Augusta Escola Técnica de Artes	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Jardim América Conservatório Musical	São Paulo (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Grupo AZ Arte	Joinville (SC)
Estadual / Distrital	Particular	Ligia Loschi Centro Artístico	Valinhos (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Luciana Junqueira Studio de Dança	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Maestro Julião Conservatório Musical	Presidente Prudente (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Paula Castro Escola de Ballet	São Paulo (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Pirassununga Escola Artístico Cultural	Pirassununga (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Rose Ballet Escola de Arte	Ribeirão Preto (SP)
Estadual / Distrital	Particular	ShivaNataraj Danças e Práticas	Tatuapé (SP)
Estadual / Distrital	Particular	Studio Arte e Movimento	Guarulhos (SP)
Estadual / Distrital	Pública	ETEC de Artes	São Paulo (SP)
Estadual /	Pública	Cacilda Becker Conservatório Musical	Pirassununga (SP)

Distrital			
Estadual / Distrital	Pública	Centro de Ed. Profissional em Artes Basileu França	Goiânia (GO)
Estadual / Distrital	Pública	Centro de Formação Art. de Música- Dança e Teatro	Rio das Ostras (RJ)
Estadual / Distrital	Pública	Esc. De Dança da Fund. Cultural do Estado da Bahia	Salvador (BA)
Estadual / Distrital	Pública	Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch	Rio de Janeiro (RJ)
Estadual / Distrital	Pública	Fego Camargo Maestro E. M. Música/ Artes /Cênicas	Taubaté (SP)
Estadual / Distrital	Pública	Ivanildo Rebouças da Silva Esc. Tec Música e Dança	Cubatão (SP)
Estadual / Distrital	Pública	Santa Cecília Escola Técnica de Artes Municipal	Taquaritinga (SP)
Federal	Artigo 240 – Sistema S	Senac Fortaleza – Centro de Educação Profissional Jessé Pinto Freire	Fortaleza (CE)
Federal	Pública	Escola Técnica de Artes (UFAL)	Alagoas (SE)
Federal	Pública	Universidade Federal do Pará – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará	Belém (PA)
Estadual	Pública	Escola de Educação Básica Germano Timm – Governo do Estado de Santa Catarina	Joinville (SC)

Fonte: SISTEC. Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br/>. Acesso em abril de 2018.

Os Cursos Técnicos de Dança são oficialmente regulamentados pelo Sistema Federal de Ensino, aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura, no Eixo de Produção Cultural e Design e, ainda, pelos Sistemas Estaduais, Distritais e/ou Municipais de Educação. Segundo a definição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)<sup>39</sup>, o curso técnico:

É um curso de nível médio, que habilita para o exercício profissional. Sendo a última etapa da educação básica, poderá ser realizado de forma articulada

<sup>39</sup> Catálogo instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008.

ao Ensino Médio: • integrada ao ensino médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental; • concomitante ao ensino médio, para estudantes que estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição de ensino ou em diferentes instituições. Quem já concluiu o Ensino Médio poderá realizar o curso técnico, na forma subsequente (BRASIL, 2016, p. 282)

O catálogo acima citado é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. Conforme sua terceira edição<sup>40</sup> espera-se que o profissional formado pelo curso técnico em dança seja aquele que:

Cria e interpreta coreografias diversas, espetáculos de repertório e performances contemporâneas. Desenvolve práticas e técnicas corporais de criação em dança. Utiliza estratégias de improvisação em composições coreográficas. Realiza investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas. Dissemina a arte em projetos socioculturais (BRASIL, 2016, p. 180).

O primeiro curso de formação e/ou qualificação profissional de Bailarino para Corpo de Baile no Brasil foi ofertado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), com fundação em 1927, pela então intitulada Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Escola Estadual de Dança Maria Olenewa. Segundo Pereira (2003), a escola foi criada com o intuito de “formar um Corpo de Baile, constituído apenas de Bailarinos Brasileiros” (PEREIRA, 2003, p. 92). Segundo este mesmo autor a abordagem de ensino utilizada no processo de formação de bailarinos de dança clássica aproxima-se a um modelo que enfatiza o produto final. Sendo assim, precisa dar conta do conhecimento de um repertório da dança teatral como modelo de aspiração, dos objetivos associados ao treino do corpo para a execução deste repertório, bem como do conteúdo definido pelas técnicas corporais por meio de um ensino diretivo.

Navas (2010) menciona que os currículos e as metodologias de ensino utilizados nos cursos técnicos de dança são organizados levando em consideração duas lógicas: a da corte e a da modernidade. Na primeira, estamos situados no campo das metodologias tradicionais, com origem na mais conhecida das danças teatrais do ocidente: o ballet clássico, técnica construída por uma estrutura de rígida hierarquia (SORIGNET, 2004; TURNER & WAINWRIGHT, 2003). Segundo Navas (2010), a lógica da corte pode ser representada na forma piramidal, com os

---

<sup>40</sup> Atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28 de novembro de 2014.

professores que centralizam as decisões e as ações de forma quase que inquestionáveis no topo, e os alunos na base.

As escolas de ballet que possuem contato e relação direta com companhias de dança facilitam a colocação dos alunos formados no mercado de trabalho. Essas escolas apresentam uma proposta curricular eminentemente prática e presa à reprodução de um modelo técnico, semelhantes ao ocorrido em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>41</sup>, onde o trabalho era considerado regenerador de caráter (FERREIRA, 2013). Sampaio e Almeida (2009, p. 18) dizem que as escolas com foco na reprodução de movimentos:

[...] surgem com a função básica de inserção no mercado de trabalho, sempre vinculando essa formação a uma determinada tarefa ou posto de trabalho sem haver preocupação com a formação teórica que era passada aos alunos. A preocupação primária dessas escolas era com o saber fazer.

Destacamos a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (SC), Escola de Dança e Teatro Guaíra de Curitiba (PR), Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (RJ), Escola de Dança de São Paulo (SP), Centro de Formação Artística/CEFAR (MG), os quais trabalham na perspectiva de formação de bailarinos profissionais para o mercado de trabalho. Essas escolas oferecem cursos de formação divididos em 8 ou 9 anos, sendo os 5 primeiros anos destinados à aquisição de conhecimentos básicos, e os 3 últimos para o aprofundamento da técnica corporal, conforme identificado em seus programas curriculares. Tais cursos técnicos profissionalizantes ocorrem concomitantemente ao ensino médio. Todas elas utilizam processos seletivos para escolher os alunos ingressantes. Suas metodologias seguem um modelo de ensino em grande parte calcado na transmissão de um vocabulário, no qual os alunos aprendem, sobretudo, por meio da imitação e repetição de movimentos específicos modelados e repassados pelo professor. A maneira como muitos dos professores ensinam dança segue o caminho pelo qual os mesmos também foram ensinados. Isto é, aparentemente não há uma compreensão evidente de que o ensino e a aprendizagem em dança envolve muito mais do que o domínio e

---

<sup>41</sup> Criado pelo decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. Estas escolas tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de desafortunadas à época. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em setembro de 2017.

controle técnico, como defendem vários autores em seus estudos sobre escolas com as mesmas características (BUCK, 2003; FORTIN, 1993; HONG, 2000; SHAPIRO, 1998).

Ao analisar os planos curriculares destas escolas de dança mencionadas, parece que além de exercerem um ensino pautado numa filosofia próxima das Escolas de Aprendizes e Artífices de 1909, apresentam uma concepção de corpo ancorada aos princípios mecanicistas. As metodologias utilizadas neste tipo de ensino têm o foco na memorização para armazenar os conteúdos ensinados, na cópia e repetição de movimentos sistematizados, sem facilitar aos alunos a possibilidade de investigação e de contextualização. No contexto dessas escolas, as aulas de técnica de dança tradicional para o ensino profissionalizante reduzem-se a um fazer prático e o corpo constitui-se com um reproduzidor de movimentos sistematizados ensinados pelo professor, apesar das inúmeras críticas de pesquisadores pós-modernos e contemporâneos na área da educação e da dança (FORTIN, 1993; SHAPIRO, 1998; SMITH-AUTARD (2002); STINSON, 1998; MARQUES, 1995). O foco permanece no resultado artístico final e no modelo tradicional de transmissão de conteúdos, com a participação passiva dos alunos-receptores do conhecimento. O uso da técnica é disciplinador e visa ao adestramento dos corpos. Tais escolas trabalham na perspectiva de formação de um corpo preparado e eficiente para processar e reproduzir passos e sequências codificadas aprendidas de dança. Pensar em um corpo desse modo, ainda nos dias atuais, revela que a escola utiliza uma pedagogia que ignora muitos dos saberes já disponíveis sobre o assunto. Com uma preocupação centralizada no saber fazer, os corpos dos alunos estão sujeitos às relações de poder (FOUCAULT, 2009), cada corpo é tratado para ser simétrico e disciplinado. Gehres (2008) sugere que, dessa maneira, que nesse tipo de escola busca-se um corpo enquanto instrumento a ser domesticado e modelado para executar a dança. Neste esquema de ensino diretivo: “o professor fala, o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. [...] O professor ensina, e o aluno aprende” (BECKER, 2008, p. 45).

No que tange à lógica da modernidade, Navas (2010) refere-se aos cursos cujo foco do ensino está no bailarino artista e criador, como estão descritos nos planos curriculares dos técnicos em dança no Brasil com menor duração (2 ou 3

anos) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Conforme previsto na Lei do Artista e no CBO/2002<sup>42</sup>, tais profissionais formados:

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.

De acordo com Gadelha (2010), as escolas de formação de bailarinos no Brasil deveriam optar por metodologias voltadas para a autonomia dos corpos. Assim, o trabalho dos professores em sala de aula visaria a incentivar os alunos a encontrarem sua própria voz nos momentos de interpretação e criação. Esta forma de pensar a dança sugere um novo tipo de agenciamento corporal, que valoriza e conecta interioridade e exterioridade. Há possibilidade de criar técnicas pessoais, reinventar gestos, passos e movimentos, propiciando um modo particular de dançar. “Mas certamente tais técnicas estarão ligadas, de alguma maneira, às experiências do ser humano na sociedade” (DANTAS, 1999, p. 33).

Desta forma segundo os estudos destes vários autores, uma matriz curricular pensada para os cursos de dança (livre, técnico e/ou de graduação) deveria oferecer disciplinas que oportunizem aos bailarinos a interpretação do mundo e a proposição de movimentações próprias, capazes de auxiliar um processo de autonomia e transformação individual. Ao pensarmos o corpo enquanto sujeito, verificamos um novo caminho para a educação, no qual o ser humano é visto como um ser único e ativo na sociedade, com suas experiências próprias e envolvidas em relações culturais que agregam no padrão motriz individual (MARQUES, 2005; SHAPIRO,1988).

### **3.1.2 Formação por meio da Educação não formal**

De acordo com a Lei do Artista a educação não formal é uma das possibilidades de formação do bailarino profissional, por meio de cursos livres em academias de dança e/ou centros culturais. Neste tipo de formação, é o aluno quem seleciona as aulas (currículo) e locais para aprender a dançar, de acordo com suas

---

<sup>42</sup> Fonte: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em setembro de 2017.



possibilidades econômicas e interesses. De acordo com Pacheco e Flores (1999), os alunos/bailarinos contam com um corpo de convicções e significados surgidos a partir da experiência dos professores. Para Terra (2010, p. 75):

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

Este tipo de formação, por não estar regulamentada, apresenta uma grande variedade de propostas metodológicas, assume um papel importante no momento da dança brasileira, frente ao escasso número de cursos técnicos e superiores de dança em nosso país. No estado de Santa Catarina, por exemplo, a maioria dos profissionais da dança como, por exemplo: Sandra Meyer<sup>43</sup>, Alejandro Ahmed<sup>44</sup>, Zilá Muniz<sup>45</sup>, Elke Siedler<sup>46</sup>, Mapi Cravo<sup>47</sup>, Bia Mattar<sup>48</sup>, Jussara Xavier<sup>49</sup>, entre outros, é formada por este processo.

---

<sup>43</sup> Doutora em Artes, Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Possui mestrado em Comunicação e Semiótica pela mesma universidade e especialização em Teatro-educação pela UDESC-SC. Foi professora titular da Universidade do Estado de Santa Catarina de 1989 a 2016, ano de sua aposentadoria, tendo atuado no curso de licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-graduação em Teatro (mestrado-doutorado).

<sup>44</sup> Coreógrafo residente, diretor artístico e bailarino do Grupo Cena 11 Cia. de Dança. Seu trabalho como coreógrafo surgiu de forma autodidata, respondendo à necessidade que possuía de integrar a maneira como pensava o mundo e a dança que experimentava.

<sup>45</sup> Doutora e mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Diretora e coreógrafa do Ronda Grupo com o qual desenvolve trabalhos em improvisação em dança no campo de pesquisa e criação. Explora possibilidades e estratégias de co-composição emergente de eventos coreográficos em espaços da cidade.

<sup>46</sup> Bailarina profissional e que integrou o Grupo Cena 11 Cia. de Dança, uma das companhias mais conceituadas do país. Diretora e coreógrafa da Elke Siedler Cia de Dança. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia e doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. É pesquisadora e artista docente da área da dança.

<sup>47</sup> *Performer*, bailarina e coreógrafa. Funcionária pública na Fesporte e diretora artística do Festival Escolar Dança Catarina. Especialista em Dança Cênica pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutoranda em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana – Lisboa, Portugal.

<sup>48</sup> Formada em dança clássica pela Escola de Ballet Evelyn, São Bernardo do Campo (SP). Professora, curadora artística e jurada convidada de diversos festivais de dança e mostras de dança do país. Foi presidente da Associação Profissional de Dança do Estado de Santa Catarina - APRODANÇA.

<sup>49</sup> Pós-doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Especialista em Dança Cênica (UDESC). Registro profissional de artista nas funções de Bailarino e Maître de Ballet. Foi professora da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, bailarina do Grupo Cena 11 Cia de Dança e do Grupo Raça, dirigido por Roseli Rodrigues (1955-2010).

### 3.1.3 Formação de bailarinos no ensino superior

Como terceira possibilidade de formação de bailarinos, surgem os cursos superiores de bacharelado e tecnólogos, como também os cursos de licenciatura que além de preparar professores para atuar no ensino básico, buscam formar artistas da dança. Para Molina (2008), a criação dos cursos superiores em dança no Brasil iniciou um período de reflexão e produção de pesquisas sobre as práticas da área, sistematizando o conhecimento em dança, bem como, respondendo questões pertinentes a problemática desta arte.

Como a institucionalização da dança no contexto do ensino superior brasileiro é recente, devemos considerar que muitos alunos já chegam à universidade como bailarinos formados em cursos técnicos e/ou em espaços não formais. Sendo assim, passou-se a pensar na formação em nível superior tanto no bacharelado, tecnólogo e na licenciatura, sendo esta última com foco na formação de um artista docente, situação esta que promoveu atualizações na legislação educacional específica. Tal fato pode ter contribuído para o distanciamento entre a atuação artística e o ofício do professor, todavia estabeleceu fronteiras que até então não estavam circunscritas nem na prática, nem no campo conceitual; fronteiras estas corporificadas na formação do bacharel, tecnólogo e do licenciado. O Parecer CNE/CES n. 0195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado no Diário Oficial da União no mês de fevereiro do ano seguinte, definiu dois *loci* com campos de atuação distintos, cada um deles relacionado a conhecimentos específicos, para os cursos de graduação em dança em todo o território brasileiro.

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utilize a dança como elemento de valorização, de autoestima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (MEC/CNE, 2003, p. 4-5).

Esses diferentes percursos para a formação em dança devem considerar toda a magnitude que ela ocupa no cenário nacional brasileiro enquanto linguagem

artística, como possibilidade de construção de conhecimento e de exercício de uma profissão (BRASILEIRO, 2010). No entanto percebe-se que a legislação existente deixa margem para uma grande diversidade de abordagens quanto aos ensinamentos e métodos utilizados em cada curso.

### 3.2 DANÇAS POPULARES, FOLCLÓRICAS E PARAFOLCLÓRICAS

Esta pesquisa é motivada pela relevância dos conhecimentos, questionamentos e dúvidas acerca práticas das danças populares, danças folclóricas e danças parafolclóricas com todo seu contexto sócio-cultural no âmbito acadêmico e folclórico. Neste ponto, enfrentamos o desafio de definir um campo conceitual em torno da temática apontada, levando em consideração o universo urbano e contemporâneo em que essas danças se inserem. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, investigarmos expressões como folclore, folclorismo e cultura popular. Estudos nessas áreas se encontram em expansão, acompanhando um crescente interesse por práticas de cariz amador ou profissional que, a partir de raízes ancoradas nas tradições nacionais ou regionais, se distinguem no modo como os conceitos são encarados. Termos como “folclore” e “cultura popular” são frequentemente utilizados de forma indiscriminada, nem sempre informados pelos mesmos quadros conceituais.

Segundo Cavalcanti (2001, p. 76), “a cultura popular interpreta as noções de tradicional e moderno dentro do seu próprio universo de relações”. Tal ideia estabelece distinções internas, nunca absolutas ou imutáveis, que buscam controlar e refletir sobre as mudanças sociais em curso, com as quais inevitavelmente se deparam. Nesse sentido, e de modo específico nesta tese, a expressão cultura popular abraça o desejo de cruzar fronteiras, de estabelecer comunicações com outras áreas de conhecimento e entre os agentes sociais envolvidos na construção dos produtos culturais na modernidade, ou seja, de buscar mercado (CANCLINE, 1998).

Popular, nesta definição, não está restrito ao que é consumido unicamente pela autenticidade dos fatos, mas surge com um sentido de resistência e manutenção dos costumes tradicionais, mesmo que reconfigurados. Dentre as temáticas abrangidas estão: cultura de natureza material e imaterial como dança,

música, literatura oral, estudos sobre a disciplina do folclore, religião, sistemas de crenças em geral e rituais. Para Cancline (1998), na América Latina há uma longa história de construção do que ele chama de cultura híbrida, conforme também sugerido por Little (1998), no qual as relações se mesclam: hegemônicos e subalternos, tradicional e moderno, culto, popular e massivo.

Rocha (2009) sugere que, em um primeiro momento, o conceito de cultura popular esteve relacionado ao folclore e à nação, em seguida à ideia de revolução; e hoje, em tempos de globalização, aproxima-se da ideia de *performance*. Para o autor:

Temos assistidos nos últimos anos inúmeros movimentos e processos de construção de identidades, revitalização de expressões culturais, enfim, ações que apontam para um conjunto de representações que designam um momento de resgate das tradições culturais. É sabido que, para que uma tradição permaneça existindo ela deve modificar-se. Neste sentido, uma justificativa para a retomada da tradição, da memória e dos processos de construção identitária, por meio do patrimônio imaterial, sem que isso signifique uma volta ao modelo folclorista, consiste no peso dado à criatividade (ROCHA, 2009, p. 230).

Um grande exemplo é o que ocorre anualmente nas festas populares do ciclo junino brasileiro<sup>50</sup>. Ao deixarem o campo e ocuparem o espaço urbano, tais festas já configuram algo diferente e se redefinem. Trata-se de manifestações populares que incorporam os elementos da tradição junina trazida ao Brasil pelos portugueses, espanhóis e franceses, que extrapolam a ideia de localismo, são reinventadas, apropriadas e conservadas. Assim, a cada ano surgem novos espetáculos, manifestações diferenciadas, festas com cenários, figurinos, cores, luzes e sons. Tais festas transformaram-se em eventos comercializados e corroboram com a ideia de Cancline (1989) de que o popular é algo construído, muito mais que preexistente.

Rocha (2009) sugere que esse processo de “ruptura e continuidade” reforça uma situação liminar entre dois contextos: o campo (o rural) e o urbano. Assim, o conceito de cultura popular como discurso ideológico é questionado e revisitado, oportunizando novas possibilidades de compreensão. Este mesmo autor aponta:

Se, antes, a cultura popular associada ao folclore visava à construção da nação, agora ela se aproxima da ideia da revolução. No extremo, tal postura

---

<sup>50</sup> Festas juninas que acontecem em todo o Brasil com as apresentações de quadrilhas, manifestação do Boi-bumbá, tambor de Crioula no Maranhão, danças do pau de fitas no sul do país. LÓSSIO, R. *Ciclo Junino. Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em janeiro de 2018.

significava que a cultura popular, vista como expressão das classes subalternas, era portadora de uma cultura 'autêntica', 'pura' e, portanto, menos corrompida. Contudo, o problema desta postura, outrora tantas vezes discutida e criticada, é que o 'povo' ou o 'popular', como principal ator social deste drama é, de certa forma, excluído. Entre os tempos áureos do folclore e o movimento cepecista nos anos 60, a oralidade sugere um continuum não entre o 'fato folclórico' e a 'arte do povo' ou a 'arte popular', mas sim entre os intelectuais folcloristas e cepecistas que falam 'por sobre os ombros' do 'povo', enquanto porta-vozes do 'popular' (ROCHA, 2009, p. 227).

Ao longo do tempo e em diferentes contextos, o conceito de cultura popular vem sendo discutido e atualizado. A compreensão do termo vai muito além de algo enraizado e preso a uma tradição datada. Nesse sentido, conhecer o popular e suas danças não se limita a descrever suas manifestações, que muitas vezes forjam situações em busca de discursos de representação dos próprios fazedores, o povo.

Oliveira (1992) diz que, apesar de se relacionarem, os termos folclore e cultura popular precisam ser compreendidos conceitualmente como diferentes um do outro. E, ainda, que a primeira definição distinta entre folclore e cultura popular no Brasil ocorreu por influência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros<sup>51</sup> (ISEB), criado no ano de 1955, no Rio de Janeiro. Os intelectuais deste instituto compreendiam e defendiam o campo da cultura como fator de transformação socioeconômica. Conforme as palavras de Oliveira (1992, p. 72):

A identidade entre folclore e cultura popular se rompe no ISEB. Folclore passa a ser tudo o que é passado; cultura popular, transformação. Cultura popular passou a significar um meio para atingir a um determinado fim, dar consciência ao povo.

Côrtes (2013) refere que, no final da década de 50 do século passado, a falta de clareza das pesquisas realizadas sobre as tradições nacionais brasileiras conduziram o termo folclore a um mal-estar no meio acadêmico. Na perspectiva deste autor, esse teor negativo permanece até os dias atuais, pois os acontecimentos da época determinaram uma desvalorização semântica gradual do termo *folclore*. Vilhena (1997, p. 65) exemplifica essa desvalorização:

O folclore é associado ao conservador, ao anedótico e, no final, ao ridículo. Imagino que vários dos leitores estão familiarizados com várias dessas

---

<sup>51</sup> Foi criado como órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, porém com autonomia administrativa, e com liberdade de pesquisa e opinião. Era destinado ao estudo, ensino e divulgação das Ciências Sociais no governo de Café Filho (1899-1970), pelo decreto nº 37.608. Extintos após o golpe de 1964 muitos de seus integrantes foram exilados do Brasil (TOLEDO, 2005).

utilizações do termo. Elas consagram o processo de marginalização dos estudos do folclore com que, mais do que lutar contra uma visão na qual eles estão associados a uma abordagem conservadora e pré-científica, o folclorista tenha que combater esses usos depreciativos generalizados do termo que identifica sua disciplina.

Essa possível falta de cientificidade contribuiu para que o folclore não se consolidasse como um campo de estudos nos cursos de Ciências Sociais das universidades brasileiras. Como consequência, há um número inexpressivo de estudos acadêmicos sobre o tema e uma busca de reconhecimento para os saberes populares neste universo.

Chauí (1981) propõe a diferenciação entre cultura do povo e cultura popular como fundamental para melhor compreensão dos conceitos. Para a autora, a cultura do povo é aquela produzida pelo povo, na qual se fariam presentes as manifestações de cunho folclórico. Já a cultura popular é aquela produzida para o povo, para atingir as camadas populares. Cancline (1989) afirma que o interesse da cultura popular é a popularidade, entendida como o que agrada multidões e vende, e não o que é criado pelo povo nas comunidades culturais de origem. Dessa forma, o foco principal da cultura do povo está relacionado à funcionalidade do fato folclórico, e, assim, o folclore é um eixo central deste contexto, porém não deve ser compreendido como a totalidade da sua expressão.

Autores como Côrtes (2003), Chauí (1981) e Fernandes (1978) diferenciam os conceitos de cultura popular e folclore, atribuindo ao folclore as seguintes características: exerce uma função nas comunidades culturais de origem; é realizado pelo povo e de forma espontânea; apresenta tradicionalidade. Vicente (2010) observa que tudo que é folclórico é popular, mas nem tudo que é popular é folclórico. Assim sendo, para Vicente (2010, p.23), o “folclore é o conjunto de criações de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo da sua identidade social”. Dessa forma, de acordo com a Carta do Folclore Brasileiro (1995), constituem-se como fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade.

Cancline (1989) sugere que o folclore é visto e entendido na América Latina de forma muito semelhante à da Europa, por meio de uma ideia centrada nas expressões das comunidades que se apresentam autossuficiente e que buscam se preservar das ameaças modernas. Mesmo quando sofrem algumas alterações por

necessidades de adaptação ou por iniciativa dos praticantes, as manifestações e/ou os fatos resguardam os mesmos elementos na mesma estrutura por muito tempo. Assim, torna-se evidente que interessam mais os bens culturais do que os agentes que os geram e consomem.

Ressaltamos que a origem da palavra *folclore* está diretamente ligada ao contexto Europeu, mesmo tendo suas características posteriormente exportadas para diferentes países de cultura ocidental. Foi no final do século XVIII e princípio do século XIX, que folclore e cultura folclórica da sociedade europeia tornaram-se objeto de estudos acadêmicos e empíricos. O filósofo alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803) plantou sementes que acabaram por germinar e dar origem a uma filosofia nacionalista por toda a Europa, a qual tornou-se romantizada no século XIX. Entre muitas de suas ideias, estava o conceito de *Das Volk*<sup>52</sup> (*the folk/o povo*): “*The embodiment of pure national culture in the common man who had, through the centuries, remained close to the national spirit and uncorrupted by artificial fads*” (1998, p. 29).

Com as mudanças sociais ocorridas na Europa, os estudiosos do século XX passaram a idealizar o folclore e a olhar para a “pureza” da cultura nacional como um antídoto para correção de tudo o que parecia equivocado na época. Dessa forma, ancoravam seus estudos à ideologia do nacionalismo romântico (KAPPER, 2013). Enquanto uns viam no folclore uma rica fonte de estudos sobre os vestígios do passado, Herder distinguia o folclore como fonte de pesquisa para o futuro.

Com o avançar do século XX, enquanto progredem os estudos sobre folclore na Europa, verifica-se que a política econômica e cultural mundial é voltada à globalização. As redes de comunicações nos envolvem em um emaranhado de informações tão iluminadoras quanto massificantes, como se as fronteiras territoriais deixassem de existir. Neste contexto, outro conceito importante que surge é cunhado como *folklorism*<sup>53</sup>. De acordo com Šmidchens (1999), o uso inaugural do termoremonta à década de 1930, embora haja desentendimento sobre quem tenha sido a primeira pessoa a usá-lo. Cabe salientar que o termo não foi utilizado da mesma maneira por todos os pesquisadores europeus, havendo uma diferenciação dos pesquisadores da Europa ocidental e oriental, conforme sugerem os estudos de Bausinger (1961), Dorson (1976) e Šmidchens (1999). Enquanto na Europa

---

<sup>52</sup> *Folk* é uma das transliterações adaptadas para o termo alemão *das volk*, cujo significado é povo.

<sup>53</sup> Trataremos nesse trabalho como folclorismo (tradução nossa).

Ocidental o folclorismo foi percebido como resultado de processos comerciais, na Europa Oriental ele foi visto como fruto de apoios governamentais. As primeiras definições soviéticas do folclorismo consideraram que se tratava de um processo legítimo e bem-vindo de desenvolvimento cultural, o qual incluiu a adaptação, reprodução e transformação do folclore sob a égide dos programas culturais soviéticos oficiais (ŠMIDCHENS, 1999). O conceito, tal qual é conhecido hoje, foi introduzido na etnologia por Hans Moser em 1962 e foi expandido dois anos depois no artigo "*Folklorism as a Research Issue in Folklore Studies*" (BENDIX, 1988). Moser definiu folclorismo como "*second-hand mediation and presentation of folkculture*", mas acrescentou a necessidade de uma definição ainda mais precisa. Šmidchens (1999, p. 56) sugere que:

*[f]olklorism is the conscious recognition and repetition of folk tradition as a symbol of ethnic, regional, or national culture. This repetition may have economic or political consequences, or both, but it responds to the needs of people who embrace folklorism.*

De acordo com Roginsky (2007), esta nova forma de pensar, refletir e estudar a diferenciação folclore/folclorismo pode ser vista como decorrente de abordagens pós-modernas nas ciências sociais e humanas, as quais influenciaram os estudos folclóricos de modo crescente.

No contexto dos estudos sobre folclore na Europa, Little (1998) sugere que, de modo específico, a dança folclórica só passou a ser estudada a partir de 1890, ou seja, mais de 100 anos depois de realizados os primeiros estudos sobre folclore. Para a autora, o conceito de dança folclórica tem sua origem na identidade do folclore. Ela observa que o termo dança folclórica é indissociavelmente atado à visão do século XIX, quando o povo se colocava como guardiões do pensamento nacionalista, e a cultura folclórica como o repositório de descendentes aduaneiros do antigo ritual religioso. Little (1998) ainda afirma que o termo "dança folclórica" só é válido quando a conexão histórica é mantida.

Conforme Faro (2004), do movimento e filosofia nacionalista europeu surgiram inúmeras companhias profissionais de dança em toda Europa, principalmente nos países do Leste, os quais objetivavam levar para o palco o que os governantes queriam apresentar e divulgar sobre seus países, incluindo a pujança de sua gente.



Três importantes autores precisam ser mencionados e refletidos neste trabalho, pois discutem possíveis categorias apropriadas aos estudos das danças folclóricas: Joann Kealiinohomoku (1972), Andriy Nahachewsky (1995) e Kapper (2013). Os estudos destes autores se fundamentam nas ideias do etnomusicologista Feliz Hoerberger, o qual propôs uma divisão das danças folclóricas em duas formas: as da primeira existência e as da segunda existência. O estudo de sua autoria intitulado “*Once again: on the concept of folk dance*” foi publicado no *Journal of the International Folk Music Council* no ano de 1968, e dizia que as danças folclóricas deveriam ser entendidas em duas fases da história. Conforme se vê:

*Folk dance in its first existence is chiefly an integral part of the life of a community. The folk dance in its second existence is no long an integral part of community life. It is not the property of the whole community any more, but only of a few interested people [...]. Folk dance in its first existence is not fixed. Each new performance is only a kind of improvisation within a specified framework, not a definitive form. In the second existence there are fixed figures and movements, which vary only slightly. Generally speaking, we find that folk dances [in their second existence] have to be taught to dancers by special dance teachers or dance leaders. But this type of intentional teaching does not exist in the first existence of the folk dance. Here folk dances are learned in a natural, functional way. Everybody participated from the very beginning of his life. (p. 30-31).*

Enquanto as danças de primeira existência são consideradas como representativas de uma tradição original, as de segunda existência são descritas como sendo um avivamento consciente ou cultivo das danças folclóricas (HOERBERGER, 1968). Ao se apropriar dessas categorias, Joann Kealiinohomoku (1972) propôs uma série de indagações a respeito da dança folclórica enquanto conceito e campo de estudo. Para a autora, a primeira existência das danças folclóricas (*dance in the field*) foi aquela dançada de forma integral na vida de uma determinada comunidade cultural, e esta seria a verdadeira dança folclórica. A antropóloga afirma:

*In the “first existence” dance environments, those individuals who grow up in a society in which dancing constitutes part of the living traditions learn dances primarily in one-on-one situation similar to the way in which games and languages are acquired- that is, generally, but not always, in informal situations in trial-and-error fashion. Such a situation, therefore, constitutes a branch of folklore studies. The dance repertoire that such individuals acquired usually constituted of a body of choreographic and movement material and styles that was in vogue at the time in the region in which they lived, or was learned by immigrant groups from older generations (KEALIINOHOMOKU, 1972, p. 387).*

A segunda existência das danças folclóricas (*revival dancing*) são as que aceitam maiores interferências externas, abraçam apresentações com intuito performático e maior teatralização. Na época, o termo “segunda existência” foi muito questionado, pois denotava algo de segunda mão. De modo especial, a nomenclatura incomodava os membros das Companhias Nacionais conhecidos como “*recreational folk dancers*”; posto que devotavam anos de prática corporal e ensaios para seus propósitos, acreditando veementemente que produziam algo verdadeiro e autêntico. Para eles, qualquer atividade que envolve pessoas e consome horas de dedicação tem autenticidade em si mesma. Ou seja, é a experiência vivida que torna cada fato autêntico.

De acordo com os “*recreational folk dancers*”, o que os atuais coreógrafos fazem é dar nova vida para o que já existia nas comunidades culturais, por meio de grandes produções. Para Kealiinohomoku,

*The professional folk dancer is, with some exceptions, an urban-born individual who has learned her or his repertoire in much the same way as the folk hobbyist from the United States, Japan, or the Netherlands, rather than from an individual in the field in his own district of the same nation-state. These professional dancers learn their repertoire from a teacher in a conscious fashion in studio/classroom environments. Their “native” form, if they have one, is often classical ballet or some form of social dance. The professional dancer from the state ensemble acquires a wide variety of styles forms, so even if a specific dancer comes from the field, he or she acquires all of the others styles featured in the company repertoire in the same manner as urban-born colleagues (1972, p. 388).*

Em outra abordagem, Andriy Nahachewsky (1995) propôs a utilização de dois novos termos para a diferenciação de categorias que envolvem a dança folclórica: “*presentational*” e “*participatory*”. Contudo, ele sugere que tais categorias não sejam consideradas como separadas, mas conceituadas e entendidas como um processo contínuo. O autor diz ainda que muitas vezes os bailarinos profissionais, semiprofissionais e amadores das companhias de dança folclórica não conhecem as danças do campo em seu modo original (ou as danças “*participatory*”), pois têm um treinamento em outra área de dança. Como exemplo, cita os bailarinos da Companhia de Dança de Moiseyev<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Fundada em 1937 por Igor Moiseyev, profissional graduado no Teatro Bolshoi da Rússia. Foi o primeiro conjunto profissional de dança popular e a caráter com mais de 200 obras criadas. É também conhecido como Moiseyev Dance Company e State Academic Ensemble of Popular Dance. Fonte: <http://beautiful-lands.com/posts/igor-moiseyev-ballet-the-greatest-folk-dance-company-in-the-world#.Wo7Qx6jwblU>. Acesso em dezembro de 2017.

Kapper (2013) considera que há uma diferenciação visível atribuída às danças folclóricas (*folk dance*): *authorchoreography* (criação autoral) e *folkcreation* (onde o autor é desconhecido ou não importante). Salientamos que os dois termos conectam-se à palavra *folk dance*, ou seja, a relação com o *folk* está presente em ambas as *performances*. Para Kapper (2013, p. 90): “*author choreography and folk creation, so clearly distinguishable from each other in both classifications, turn out undifferentiated in presentational situations, when they are performed by dancers in national costumes*”. Isto quer dizer que ambas as formas de dança configuram-se como um modo de expressão nacional.

A antropóloga inglesa Theresa Buckland (2002, 2006) renomeou o termo “primeira existência” como “*dance in the field*”, criando uma nomenclatura que o antropólogo americano Antony Shay (2006) segue utilizando em seus estudos.

O movimento europeu de estudos sobre o folclore chega ao novo continente, sendo criada a *American Folklore Society* por Franz Boas<sup>55</sup>, nos Estados Unidos (FRADE, 2004). Para Little (1998), o movimento americano em torno das danças folclóricas iniciou de um modo diferente do nacionalista europeu. Inicialmente, o interesse foi para as aulas de Educação Física e de pequenos movimentos com jogos organizados, como um esforço para atrair os imigrantes, transferindo-os das ruas para os parques públicos e recreacionais. Em um de seus estudos, Shay (2006) revela a dança folclórica como o gênero mais apresentado nos Festivais de Folclore dos Estados Unidos. Para ele, no verdadeiro senso da palavra, a dança folclórica é “[...] *regional folk dance in those regions of the world with long-term peasant or tribal populations and performed as an integral part of these people’s live*” (SHAY, 2006, p. 9).

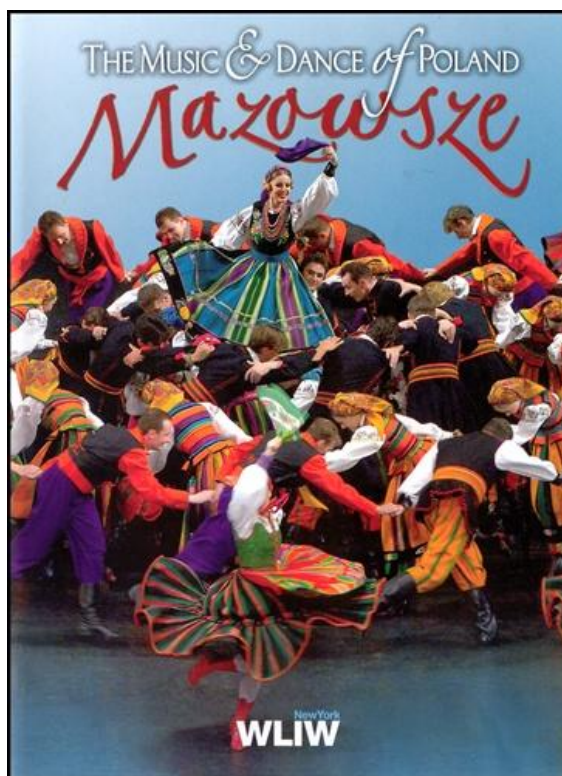
Durante o século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, muitas das grandes produções das companhias de danças populares e/ou folclóricas eram subsidiadas pelos governos, com o intuito de mostrar a cultura local de seus países de origem. Para isso, se apropriavam dos saberes populares e folclóricos, criando grandes produções artísticas. Shay (2002, p. 26) afirma: “*a national dance company embodies a nation. [...] the companies also attempt to find choreographic strategies to visually depict all of ‘The People’ of the respective nation-state*”. Grande exemplo

---

<sup>55</sup> Franz Uri Boas (1858-1942) foi um antropólogo teuto-americano, um dos pioneiros da antropologia moderna e que tem sido chamado de “Pai da Antropologia Americana”.

dessas produções é o Conjunto de Música e Dança Folclórica Polonesa Mazowsze<sup>56</sup>, que aqui ilustramos na Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Conjunto de música e dança folclórica polonesa Mazowsze



Fonte: [http://www.polarcenter.com/Mazowsze\\_DVD\\_The\\_Music\\_Dance\\_of\\_Poland\\_p/9702655.htm](http://www.polarcenter.com/Mazowsze_DVD_The_Music_Dance_of_Poland_p/9702655.htm)  
Acesso em abril de 2016.

Inúmeras outras Companhias de Danças Folclóricas e/ou Populares despontavam em todo mundo (ver Figura10), diferenciadas pela forma em que se apresentavam e representavam em suas *performances*, seja de forma visual e/ou textual. Shay (2002) propôs o *spectrum* a seguir de forma a favorecer a visualização da representação de dois gêneros: *the field and the stage*. Neste modelo, ele mostra como a Companhia de Dança de Igor Moiseyev usava alguns passos baseados nas

<sup>56</sup> O Conjunto de Música e Dança Folclórica Polonesa Mazowsze foi fundada por Tadeusz Sygietynski e com a ajuda de sua esposa Mira Zimiska-Sygietynska, eles pesquisaram a região para identificar as melodias e figurinos de dança popular e desenvolveram um extenso repertório de dança e música. A Masowsze apresentou sua *performance* de estréia no Teatro Polaco de Varsóvia em 1950. Esta estréia foi seguida por aparições históricas iniciais em Paris (1954), nos EUA (1960) e se mantém até os dias de hoje, pois fortaleceram as lideranças do grupo. Fonte: <http://www.mazowsze.waw.pl/>. Acesso em setembro de 2017.

danças folclóricas, apresentando-se por meio da dança caráter<sup>57</sup>. Em contraste ao fim essencialista do *spectrum*, estão grupos como LADO<sup>58</sup> e Dora<sup>59</sup> que optam pelas saídas coreográficas que estão profundamente comprometidas com o uso extensivo de autênticos elementos tradicionais.

Figura 10 - *Continuum: The Field and the stage*

- Moiseyev, Reda (Egypt), Mazowse (Poland)
- Bulgarian State Folk Ensemble (Philip Koutev)
  - Ballet Folklorico, Bayanihan (Philippines)
  - KOLO (Serbian State Ensemble)
  - Mahalli Dancers (Iran)
  - Georgian State Folk Company
  - LADO (Croatian State Ensemble)
  - Dora Stratou Greek Dances Theatre

---

- Don Cossacks Chorus Kamensk Folk Group, JVC, not the professional group of the same name
- Timonia (Kursk Folk song group)
- Groups from Poland (Folk Dances of Poland, entire tape)
- Village Dances of Yugoslavia
- Villagers from Torbat Jam and Bojnurd, Khorasan, Iran
- Villagers from Liamtsa

Fonte: Antony Shay – *Choreographic politics*, 2002, p. 22

<sup>57</sup> Dança a caráter é aquela de movimentos e passos de ballet clássico sob a influência de danças regionais ou folclóricas, e executadas com as principais músicas da região. Elas são adaptadas para as peças de *ballet* e óperas. Os figurinos destas danças sempre procuram apresentar elementos que melhor caracterizam a região, como instrumentos musicais, que estão presentes na maioria das danças a caráter (MENDES, 2015).

<sup>58</sup> Em 11 de novembro de 1949 foi aprovado na Croácia um decreto que permitiu oficialmente a criação de um conjunto nacional de canções e danças tradicionais conhecido como LADO. Durante os primeiros anos, após a Segunda Guerra Mundial, foram formados vários grupos folclóricos amadores, e um que ganhou especial destaque foi Joza Vlahovic, Sociedade Cultural e Artística Juvenil de Zagreb, liderada pelo Diretor Artístico, o Professor Zvonimir Ljevaković. O grupo ganhou sucesso mundial invejável no primeiro Festival Mundial da Juventude em Praga, recebendo o segundo lugar na competição; atrás do bem conhecido conjunto Igor Moiseyev. Com base em sua vasta experiência e pesquisa contínua no local, Ljevaković coletou uma riqueza de material folclórico tradicional, que ele organizou e adaptou artisticamente para o palco. Devido ao seu conhecimento, sua sensibilidade estética para a cor e a harmonia, e para o seu envolvimento pessoal no campo, o conjunto LADO tem hoje uma coleção única e considerável de trajes nacionais originais, muitos dos quais são de qualidade de museu. Fonte: <http://www.lado.hr/en/about-us/lado-ensemble/history/>. Acesso em dezembro de 2017.

<sup>59</sup> George Megas, professor universitário de folclore, sugeriu o estabelecimento de um conjunto nacional na Grécia. Dora Stratou pediu ao vice-presidente do governo, para aprovar assistência financeira. A ideia era estabelecer um conjunto profissional permanente. Aos 50 anos de idade, ela começou essa tarefa extenuante com uma paixão. Visitou aldeias para colecionar danças, músicas, figurinos e jóias folclóricas, acumulando a maior coleção na Grécia. Ela selecionou os melhores dançarinos e instrumentistas para equipe do conjunto. Eles tiveram performances bem sucedidas em 21 países. Fonte: [http://www.grdance.org/en/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=55](http://www.grdance.org/en/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=55). Acesso em dezembro de 2017.

Como distinguir as danças folclóricas das danças populares? Para Little (1998) as danças populares se diferenciavam das folclóricas por meio de suas origens, funções, formas e estilos. A autora revela que as danças populares eram consideradas como impuras, pois pensadas como uma inovação promovida por pessoas ou mestres de dança, e de formato híbrido por tomarem emprestados elementos estrangeiros. Danças populares coreografadas para o espaço cênico tornaram-se produtos culturais e artísticos oferecidos ao povo pelos burgueses, como forma de herança nacional e estética. Assim, assumiram uma função mercadológica, conquistando uma infinidade de possibilidades criativas.

Na esteira destas considerações, olharemos para a dança popular de matriz tradicional, foco de interesse deste trabalho. Pensamos a dança popular conforme a proposição de Oliveira (2014): configuração que se utiliza de elementos tradicionais para uma composição coreográfica situada no contexto de uma realidade contemporânea. O autor sugere o emprego da palavra dramaturgia<sup>60</sup> para refletir sobre a composição, organização e criação das danças populares, buscando perceber arranjos de sentido no corpo que dança. Rosa e Junior (2013) apresentam três características da dança popular de matriz tradicional, a saber: a permanência/resistência de elementos de uma estrutura ao tempo; a transformação ao longo dos anos; e a questão do território. Elas explicam:

- **A permanência/resistência de elementos de uma estrutura ao tempo permeia o conceito de tradição.** A dança popular insere-se dentro de uma cultura que permanece ao longo dos anos com sua religiosidade, ancestralidade, memória, matrizes corporais e símbolos. Todos esses elementos são indissociáveis na análise de uma dança popular.
- A transformação ao longo dos anos é pensada a partir do livro *Flor do não esquecimento: cultura popular e os processos de transformação* que **propõe os processos de transformação como natureza dinâmica da cultura popular, ou mesmo, dança popular.**
- A terceira característica inferida do conceito de danças populares adotado seria o território. **A dança popular pertence a um espaço e é nesse espaço que ela existe enquanto performance. Ela pertence àquele lugar em tempo específico** (ROSA, JUNIOR, 2013, p. 2).

Consideramos as danças populares de matriz tradicional como uma evolução das danças folclóricas de primeira existência, em termos de apropriação de saberes para composição coreográfica e apresentação cênica (LITTLE, 1998). As distinções entre danças folclóricas e danças populares eram feitas logo no início do século XX, levando em consideração a noção idealizadora do folclore como algo antigo.

---

<sup>60</sup> Termo estabelecido como protocolo de criação das obras conceituais e autorais.

Do século passado aos dias de hoje, discussões acadêmicas e entre os folcloristas exploram os contextos históricos e culturais das tradições das danças folclóricas. Trabalhos de grupos de danças populares de matriz tradicional fazem referência às origens e formas de estar das pessoas pertencentes às diferentes comunidades culturais brasileiras e suas manifestações. Contudo, não podem ser confundidos com danças folclóricas, uma vez que nunca terão o mesmo valor simbólico. Os saberes populares são elaborados a partir da experiência concreta e da vivência específica de um povo, que é diferente daquela vivida pelo bailarino amador ou profissional. Grupos de danças populares organizam seus trabalhos em forma de espetáculo, o que também os torna diferente de grupos de danças folclóricas. Sendo assim, é recorrente encontrarmos “improváveis combinações entre manifestações que, na tradição, jamais encontrariam lugar e nem tempo para se concretizarem juntas, pois fazem parte de momentos e lugares específicos. Tais apresentações são marcadas por uma temporalidade” (CÔRTEZ, 2013, p. 47).

Um fato de grande importância é que, durante o século XX, os brincantes das danças folclóricas de contextos diferentes do brasileiro, como os da Europa e Estados Unidos, mudaram-se do campo para a cidade e trocaram de público. A transformação provoca maior inter-relação entre a tradição rural e urbana. Para Daminello (2007, p. 10) estes dançarinos “agora não são mais aplaudidos pelos vários colegas de enxada. Foram reorganizados pela estrutura turística formada pelo interesse econômico”. A plateia passa a ser formada por um grupo enorme de pessoas de fora do contexto folclórico. Está interessada no “exótico”, no diferente e no curioso. Vem geralmente de grandes centros urbanos, portando máquinas fotográficas, filmadoras, minigravadores e celulares. Levam consigo a mesma sensação que Mário de Andrade defendia: registrar antes que desapareça. Advém a *folk* comunicação<sup>61</sup>.

Sendo assim, o artista popular começa a procurar locais de apresentação com maior visibilidade. Ele também sonha com o reconhecimento e chega a ocupar

---

<sup>61</sup> Fundada pelo pesquisador e escritor brasileiro Luis Beltrão, ela surgiu tendo em vista o estudo do processo de intermediação entre a cultura das elites (erudita ou massiva) e a cultura das classes trabalhadoras (rurais ou urbanas), observando a apropriação que se dá entre elas. Ela não é uma ciência que tem como principal objetivo o registro e preservação da memória folclórica, mas sim discutir a atualidade dessas manifestações inseridas dentro do contexto da globalização das comunicações. A *Folk* comunicação caracteriza-se pela utilização de mecanismos capazes de difusão simbólica de expressar, em linguagem popular, mensagens previamente veiculadas pela indústria cultural (CARVALHO e MOTA, 2016).

um espaço até então ocupado somente pela elite intelectual ou por pertencentes ao grupo da cultura erudita: o espaço cênico do teatro (CANCLINE, 1998).

A dinamicidade dos fatos folclóricos em diálogo com o aparecimento de novas culturas, bem como, a criatividade e empreendedorismo dos agentes participantes de diversos grupos de danças folclóricas; os quais desejaram ultrapassar a reprodução de coreografias prontas e datadas; culminou com uma nova definição para a dança então produzida. Tais núcleos de dança passaram a ser apontados como grupos parafolclóricos, ou seja, grupos que trabalham paralelo ao folclore dito raiz, e que buscam dialogar com o conceito de dança folclórica para elaborar novas criações. O termo foi sugerido pela Carta do Folclore Brasileiro e revisto em 1995 no VIII Congresso Brasileiro de Folclore em Salvador (BA). Deste modo, grupos parafolclóricos:

1. São assim chamados os grupos que apresentam folguedos e danças folclóricas, cujos integrantes, em sua maioria, não são portadores das tradições representadas, se organizam formalmente, e aprendem as danças e os folguedos através do estudo regular, em alguns casos, exclusivamente bibliográfico e de modo não espontâneo.
2. Recomenda-se que tais grupos não concorram em nenhuma circunstância com os grupos populares e que em suas apresentações, seja esclarecido aos espectadores que seus espetáculos constituem recriações e aproveitamento das manifestações folclóricas.
3. Os grupos parafolclóricos constituem uma alternativa para a prática de ensino e para a divulgação das tradições folclóricas, tanto para fins educativos como para atendimento a eventos turísticos e culturais (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, p. 4).

Estes novos grupos, reconhecidos pela Comissão Nacional do Folclore como grupos de dança parafolclórica, elaboram outra função para as matrizes mantidas pela tradição de manifestação folclórica: a exibicionista (CÔRTEZ, 2013). Neste recente plano cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontam suas diferenças e semelhanças, trazem à tona a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo. Tal contexto requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa folclórica. De acordo com Souza (2010), é estabelecida uma relação entre imaginação, espontaneidade, vida comunitária e simplicidade, atributos do povo que servem de material para as novas composições folclóricas voltadas para o contexto cênico. O novo conceito - dança parafolclórica, compreende um lugar e uma possibilidade de poder e querer fazer algo novo a partir de uma tradição.



Durante reunião em 1995, o então presidente da Comissão Nacional de Folclore<sup>62</sup> Roberto Benjamim (2004) declarou que, de um modo geral, os grupos parafolclóricos alimentam-se das tradições populares, apropriando-se da sua música, coreografia, indumentária, cenografia e mesmo de seus textos e situações dramáticas. Eles exercem um papel social destacado no processo de educação e de lazer de jovens, de adultos e até da terceira idade. Benjamin (2004) ainda ressalta que o trabalho de preparação coreográfica para os espetáculos destes grupos leva em conta a exacerbação da indumentária, em detrimento da coreografia original em sua forma mais simples, obtendo um reconhecimento favorável do público.

Frade (2004, p. 45), sugere que os grupos parafolclóricos também podem ser chamados de “grupos de projeção folclórica”, “grupos de aproveitamento do folclore” e “grupos de projeção estética”, por serem conjuntos artísticos inspirados em expressões tradicionais populares, caracterizados pela finalidade precípua de suas existências: o espetáculo. Frade acrescenta que estes grupos são criadores de danças para serem vistas no palco, têm preocupações estéticas na construção coreográfica e um processo de aprendizado institucionalizado.

Na década de 1970, começaram a surgir companhias amadoras e profissionais de danças parafolclóricas e populares no Brasil, principalmente no nordeste brasileiro. Uma delas merece destaque por manter-se ativa até atualidade: o Ballet Popular de Recife, na época conhecido como Grupo circense de dança popular. Vários conceitos se cruzam na forma de identificação do grupo, como o de dança popular e do ballet clássico. Gaspar (2009) diz que desde junho de 1982, o Balé Popular de Recife passou a atuar também na área educacional, oferecendo cursos de iniciação à dança popular Nordestina para formar não só seus próprios bailarinos, mas atender ao público interessado em dança, música e teatro. Surgiu assim, em 1983, a *Escola Brasília de Expressão Artística*. Para André Madureira (2009), fundador da dança brasílica e integrante do Balé Popular de Recife, a relação entre educação, folclore e estética é muito valiosa:

Na dança brasílica não há necessidade nem de um determinado ritmo, nem do traje típico folclórico, nem do passo. A dança brasílica tem sua própria técnica, não necessita de outras técnicas de dança erudita, estas contribuições do clássico, do contemporâneo vêm, por herança, afinal somos um povo miscigenado. Agrupar as informações e subsídios de várias danças populares e criar um balé nacional, e não o balé nacional, que

---

<sup>62</sup> Atualmente o presidente da Comissão Nacional do Folclore é o potiguar Severino Vicente.

venha a valorizar as características primordiais da dança popular, mas numa linguagem atual, moderna, contemporânea, futurista, este sempre foi o objetivo da dança brasileira.<sup>63</sup>

Figura 11: Balé Popular de Recife



Fonte: <http://www.rondoniaovivo.com/noticia/bale-popular-do-recife-abre-a-programacao-do-palco-giratorio-2015/135853>. Acesso em março de 2016.

Figura 12 Cia Brasilica, espetáculo *Extemporâneo*



Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/butanta/noticias/?p=68753>. Acesso em outubro de 2016.

<sup>63</sup> Entrevista cedida a Lúcia Gaspar em 2009. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=499&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=499&Itemid=1). Acesso em março de 2016.

Pouco a pouco, o folclore passa a ser visto pelos folcloristas como um fator de grande penetração no campo do ensino. Contudo, Brasileiro (2010) diz que na escola brasileira estão ausentes muitas das expressões da dança de cunho popular que se mantiveram ao longo dos anos<sup>64</sup>, em função do mercado que anualmente apresenta novas propostas no campo da dança, as quais conquistam o gosto dos estudantes, a exemplo das danças urbanas. Para Meira (2005, p.105), “a dança popular, assim como outras expressões tradicionais, é uma prática de criação, de comunicação e de experiências de grupo”, o que está em concordância com pressupostos educacionais. Nesse sentido, as danças populares brasileiras de matrizes tradicionais apresentam-se no contexto escolar como um importante elemento para a implementação da Lei nº 10.639/2003<sup>65</sup>, que prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Muitas das danças pertencentes à cultura popular brasileira estão intimamente ligadas e estruturadas a inúmeras manifestações de matrizes africanas e podem servir para melhor conhecer importantes raízes históricas.

---

<sup>64</sup> Cavalo marinho (PE), tambor de crioula (MA), catira (MG), chula (RS), que acabam por ser reconhecidas em regiões específicas do Brasil, não ocupando espaço no ambiente escolar.

<sup>65</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em julho de 2017.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os caminhos metodológicos percorridos neste estudo, assim descritos: caracterização do estudo, objetivos, território da pesquisa, participantes, instrumentação utilizada, coleta e análise dos dados.

Partimos nesse sentido a refletir que, se a ciência é tida como uma “sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos” (LAKATOS e MARCONI, 1991, p.80), necessita, portanto de um método que determine a forma com a qual o conhecimento será estruturado. Enfatizamos, nestes termos, a necessidade de determinação do método ou dos métodos do trabalho para lhe conferir confiabilidade junto à comunidade científica além de organização do mesmo, e que apresentamos na sequência.

Pesquisar a dança possibilita a descoberta e criação de diferentes verdades, muito embora estas estejam intimamente ligadas ao caminho e metodologia escolhidos pelo pesquisador. No desejo de ouvir e dar valor às vozes de alunos, bailarinos, diretor, coordenadora pedagógica e professores da ETBB buscamos, portanto uma pluralidade de respostas que não podem seguir o pensamento linear e mensurável das ciências positivistas, e sendo assim, optamos por utilizar um método baseado na fenomenologia. De acordo com Figueiredo (1997) a fenomenologia foi o método que veio para tentar suprir a lacuna da crise entre as ciências do homem e as outras ciências. Esta filosofia que surgiu no século XX sugerida, inicialmente por Husserl, passaria a abordar questões das ciências humanas em diferentes contextos, mas em que a essência dos fatos fosse levada em consideração. Acrescenta-se que para além de Husserl (1859-1938), também Martin Heidegger (1889-1967), Maurice Merleau Ponty (1908-1961), Jean Paul Sartre (1905-1980), Paul Ricoeur (1913-2005), Gabriel Marcel (1889-1971) entre outros, contribuíram para esta abordagem, por privilegiar os aspectos subjetivos e conscienciais dos atores.

Kunz (2000) acredita que a fenomenologia interessa-se pelo mundo das experiências vividas e num mundo desenvolvido pelas percepções, e que se apresenta como um horizonte de possibilidades. Kunz acrescenta que esta filosofia se interessa pelos dados imediatos da consciência, da constituição de mundo na

consciência, levando ao desenvolvimento de métodos que permitam a aproximação a estes dados. Para Loueiro (2006, p. 27):

O que nós procuramos com o método fenomenológico é a realidade tal como ela é vivida pelos participantes/informantes; procuramos uma realidade complexa, multifacetada, da qual só nos poderemos apropriar pela riqueza de informação fornecida pelos participantes. A credibilidade responde, pois à questão da precisão dos nossos achados, tal como são descritos pelos participantes.

Para Martins (1992), a fenomenologia utiliza a comunicação interpessoal para chegar à compreensão dos significados da experiência vivida pela pessoa. Mediante o uso de inferências lógicas, a redução da experiência permite ao pesquisador localizar aqueles elementos de significado que estão empiricamente presentes na situação, sendo percebidos e expressos mediante o discurso do sujeito. O enfoque fenomenológico, na visão de Masini (1997, p. 66),

furta-se à validação do já conceituado (do já pensado) sem prévia reflexão, e volta-se para o não pensado (seu subsídio). Propõe, portanto uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos processos adotados.

Mediante as breves considerações iniciais, a fenomenologia representa papel significativo na sustentação teórica deste trabalho, buscando dissolver a dicotomia entre sujeito que conhece e objeto conhecido, destacando a tensão entre exteriorização e interiorização das ações constituídas na condição humana que se manifesta corporalmente no mundo (POMBO, 1995). Desta forma esta investigação foi permeada pela constante busca do novo, do não revelado no período de formação de bailarinos na ETBB, mas que acreditamos ser necessário revelar. Buscamos, portanto desenvolver um cruzamento de saberes oriundos dos participantes deste estudo com os saberes já estandardizados no processo de formação em dança, que permitiram emergir distintas reflexões e revelar novas proposições e conhecimentos.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo caracteriza-se como pesquisa de campo do tipo qualitativa, apresentando uma descrição e interpretação detalhada de um fenômeno. A

metodologia numa perspectiva fenomenológica foi sendo desenvolvida e definida à medida que o estudo foi avançando, sendo procurados os melhores dispositivos de acordo com os dados que foram sendo encontrados. Surge, portanto com o propósito de melhor entender a situação presente de um fenômeno atual: A dança popular como componente curricular contribuinte na formação de bailarinos clássicos e contemporâneos em curso técnico de dança da ETBB. Essa construção ocorreu durante todo o processo do estudo e acaba por ser materializada durante o desenvolvimento das análises, distinto pela sua singularidade, estando o interesse centrado no que cada participante tem de único para compartilhar. A interpretação foi fator fundamental e favoreceu a descoberta de aspectos inéditos dentro dos contextos específicos do processo de formação de bailarinos na ETBB.

Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações a respeito do que deseja pesquisar e permitem conhecer e descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Os resultados obtidos só são válidos para este estudo, pois o lugar em que se chega é próprio, e desta forma não se pretende fazer generalizações a partir destes. Buscamos, portanto, fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade do processo de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos na ETBB, de forma que os resultados atingidos possam permitir e formular novos problemas para o encaminhamento de outras pesquisas e reflexão da Escola sobre suas práticas. Desta forma, ao nos depararmos com esta realidade, colocamo-nos frente à tentativa de compreender a mesma, a partir do material recolhido nas aulas observadas e nas vozes escutadas em entrevistas com os participantes, ao invés de somente utilizar conceitos teóricos.

Nesse sentido, a presente pesquisa caracteriza-se por utilizar uma abordagem qualitativa tendo em vista os objetivos determinados e “foca-se no ser humano enquanto agente, e cuja visão de mundo é o que realmente interessa” (MOREIRA, 2002, p. 60). Richardson (1999, p.90) afirma:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

A abordagem qualitativa se justifica nesse estudo pela necessidade de compreensão do fenômeno, que além da transformação de manifestações folclóricas e populares em ferramenta educativa, surge como uma implicação direta nos

objetivos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil durante o período de formação de bailarinos. Ou seja, utilizam as danças populares de matriz tradicional brasileira como uma possibilidade de criação cênica. Neste sentido, ressalta-se a necessidade do entendimento detalhado do significado dos dados fornecidos pelos entrevistados como forma de compreender todo este processo.

Godoy (1995b) e Triviños (1994) concordam em apontar que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Neste sentido, ressaltam a importância do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente em que decorre a situação estudada para melhor análise e interpretação dos dados.

## 4.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Sabemos que a formação do bailarino clássico e contemporâneo assenta em técnicas corporais específicas desenvolvidas ao longo do tempo. Escolas em todo o mundo baseiam o seu ensino em currículos semelhantes, sendo normal a existência de variações dependentes da direção da escola e de características locais ou regionais. O Teatro do Ballet Bolshoi foi criado na Rússia e, para além da técnica da dança clássica, desenvolveu uma técnica designada por Dança a Carácter que constitui uma adaptação das danças folclóricas aos ideais da técnica clássica. No Brasil, foi fundada a Escola do Teatro Bolshoi, uma escola única no mundo como filial da escola russa, na qual os mesmos métodos e currículo são aplicados no núcleo de dança clássica, com algumas exceções, entre as quais desponta a introdução das danças populares brasileiras no cotidiano da escola, e pela ETBB ter um núcleo de dança contemporânea. É esta situação problema que pretendemos estudar e compreender neste estudo: Qual a relevância das aulas de danças populares de matriz tradicional no currículo da ETBB para formação dos alunos/bailarinos clássicos e contemporâneos, do ponto de vista do diretor, coordenadora e professores, como da perspectiva dos alunos e ex-alunos (bailarinos profissionais)?

#### **4.2.1 Objetivo Geral**

Como objetivo geral deste estudo elencamos:

- Compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da dança popular de matriz tradicional na formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB, contribuindo para uma possível valorização desta área, apresentando também uma proposta metodológica para o ensino desta dança, surgida como consequência das reflexões produzidas durante este estudo.

#### **4.2.2 Objetivos específicos**

Todo estudo foi orientado tendo em vista os seguintes objetivos específicos, referentes aos praticantes de dança e a ETBB.

- Identificar o modelo de bailarinos que a escola deseja formar e como é encarado por alunos e professores;
- Verificar qual a intenção dos professores, coordenadores e diretor da ETBB ao oferecer a dança popular durante o processo de formação de seus bailarinos;
- Compreender como são as percepções dos professores, dos alunos e dos bailarinos da Companhia Jovem da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil sobre a importância da dança popular de matriz tradicional e sua articulação com a contemporaneidade na dança durante o processo de formação;
- Averiguar como os participantes do estudo percebem as aulas e apresentações de danças populares;
- Apresentar uma proposta metodológica para o ensino da dança popular de matriz tradicional na ETBB a partir dos resultados do estudo.

#### **4.3 TERRITÓRIO DA PESQUISA: ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL**

Este trabalho move-se em uma área específica e de grande interesse do pesquisador, que são as danças populares de matriz tradicional e parafolclóricas utilizadas como uma possibilidade educativa para a formação de bailarinos clássicos e contemporâneos na ETBB. Como, na atualidade, cada vez mais os territórios se



cruzam e cada vez mais as linguagens se fundem na área da dança, viemos neste trabalho buscar entender de que modo os alunos participantes deste estudo se apercebem das articulações entre a tradição e a contemporaneidade na dança. Tradição, neste caso, podendo ser tomada por duas perspectivas diferentes. Primeiro por se tratar de uma escola com uma origem mundialmente conhecida pela excelência do ensino tradicional com rigorismo técnico e acadêmico em dança, e segundo por entender que a tradição se relaciona com as danças populares de matriz tradicional em seu processo de composição. Nieminem (1995) coloca que a cena coreográfica tem germinado uma relação que em muitos casos é conflituosa entre tradição e inovação, tornando-se indispensável interpretar e analisar este conflito, compreendendo e integrando tradição e inovação como vetores complementares e indispensáveis ao futuro da dança. Neste sentido há que estar atento ao novo no âmbito das danças populares sem deixar de lado as relações com o passado.

#### 4.4 PARTICIPANTES

Os participantes do estudo são constituídos por alunos dos núcleos de dança clássica e de contemporânea, das 8ª séries (ano final da ETBB), bailarinos profissionais da Companhia Jovem, professores russos e brasileiros da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Optamos em utilizar nomes fictícios para garantir a integridade e privacidade dos alunos, bailarinos e professores. Quanto ao diretor e coordenadora pedagógica da escola é impossível manter o anonimato, mas ambos acederam a participar deste modo.

Foram selecionados alunos finalistas por terem já conhecimento do trabalho realizado na ETBB ao longo de toda a sua formação na escola e bailarinos profissionais da Cia Jovem, pois não apenas foram alunos que fizeram todo o percurso formativo da escola, como têm uma vivência profissional como bailarinos que lhes permite compreender melhor toda a sua experiência de formação. Ou seja, os alunos foram escolhidos por conveniência, uma vez que os mesmos precisam se adequar aos requisitos do estudo citados, ter disponibilidade para participar e ser liberados pela direção da Escola. O conhecimento empírico destes participantes que

foi construído no dia-a-dia na ETBB se torna essencial nesse estudo, pois são eles passaram pela experiência de formação em dança na ETBB.

Quanto aos professores participantes, foram escolhidos por conveniência, de acordo com a sua disponibilidade e de modo a que não atrapalhasse o andamento e funcionamento das aulas na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil.

Com base na sua disponibilidade e sem excluir grupos étnicos, participaram deste estudo quatro alunos formandos da escola no ano de 2015 (de um total de 41), com bom domínio da língua portuguesa, sendo dois deles do núcleo de dança contemporânea e dois do núcleo de dança clássica. Após realização das primeiras análises sentimos a necessidade de entrevistar mais alunos, sendo selecionados dois alunos concluintes do ano de 2017, sendo um do núcleo de dança clássica e um do núcleo de dança contemporânea (de um total de 32). Participaram quatro bailarinos da Companhia Jovem da ETBB, ou seja, bailarinos que já se formaram na escola e passaram a integrar a Companhia profissional da escola em 2015. Foram entrevistados também o diretor da Escola, a coordenadora pedagógica, e professores da disciplina de danças populares (1), de dança contemporânea (1), de dança clássica (1 russo e 1 brasileiro), conforme se pode observar no Quadro 3.

Este número de participantes parece-nos apropriado para este estudo, por permitir um aprofundamento qualitativo/interpretativo, que uma quantidade maior de participantes não permitiria. Por ser um estudo com abordagem qualitativa e numa perspectiva fenomenológica não pretendemos ter uma amostra proporcional e representativa, pois não queremos fazer generalizações a partir dos resultados obtidos.

Quadro 3 - Identificação dos participantes do estudo

<b>Participante</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Descrição</b>	<b>Formação</b>
Aluno A	Amanda	Aluno 8ª série, feminino, 18 anos, negra, natural de Joinville – SC.	Concluinte do ano de 2015 na ETBB em dança contemporânea e no ensino médio.
Aluno B	Carina	Aluno 8ª série, feminino, 18 anos, branca, natural Campo Grande - MS.	Concluinte do ano de 2015 ETBB em dança contemporânea e no ensino médio.

Aluno C	João	Aluno 8ª série, masculino, 18 anos, branco, natural de Rio Negro – PR.	Concluinte do ano de 2015 ETBB em dança clássica e no ensino médio.
Aluno D	Pedro	Aluno 8ª série, masculino, 19 anos, branco, natural de Joinville – SC.	Concluinte do ano de 2015 ETBB em dança clássica e no ensino médio.
Aluno E	Roberto	Aluno 8ª série, masculino, 19 anos, branco, natural de Gaspar – SC.	Concluinte do ano de 2017 ETBB em dança clássica e no ensino médio.
Aluno F	Marcos	Aluno 8ª série, masculino, 18 anos, branco, natural de Jaraguá do Sul – SC.	Concluinte do ano de 2017 ETBB em dança contemporânea e no ensino médio.
Professor 1	Carla	Professora brasileira de ballet clássico, natural de Rio de Janeiro - RJ, feminino, branca, 32 anos.	Formada pela ETBB no núcleo de dança clássica e graduada em Educação Física.
Professor 2	André	Professor brasileiro de ballet clássico natural de Joinville - SC, masculino, branco, 29 anos.	Formado pela ETBB no núcleo de dança clássica.
Professora 3	Roberta	Professora brasileira de danças populares e contemporânea, natural de Joinville-SC, feminino, branca, 28 anos.	Formada pela ETBB nos núcleos de dança clássica e contemporânea, e estudante de pedagogia.
Professor 4	Michel	Professor russo de ballet clássico, branco, 49 anos, masculino, natural de Moscou.	Formado pelo Teatro Bolshoi na Rússia. Graduado em Filosofia.
Bailarino 1	Lucas	Bailarino profissional da Companhia Jovem do Bolshoi Brasil, masculino, branco, 19 anos, natural de Ponta Grossa - PR.	Bailarino formado pelo núcleo de dança contemporânea.
Bailarino 2	Sara	Bailarina profissional da Companhia Jovem do Bolshoi Brasil, feminino, branca, 19 anos, natural de São José do Rio Preto - SP.	Bailarina formada pelo núcleo de dança contemporânea.
Bailarino 3	Joana	Bailarina profissional da Companhia Jovem do	Bailarina formada pelo

		Bolshoi Brasil, feminino, branca, 20 anos, natural de Florianópolis – SC.	núcleo de dança clássica.
Bailarino 4	Mateus	Bailarino profissional da Companhia Jovem do Bolshoi Brasil, masculino, branco, 18 anos, natural de Araçatuba – SP.	Bailarino formado pelo núcleo de dança clássica.

Sobre o diretor e a coordenadora, optamos por manter os nomes reais:

Quadro 4 – Identificação do diretor e coordenador pedagógica

Diretor	Pavel	Diretor russo, masculino, branco, 36 anos, natural de Moscou.	Diplomado em música pelo Instituto Tchaikovsky.
Coordenadora	Bernadete	Coordenadora pedagógica, feminino, branca, 53 anos, natural de Joinville-SC.	Graduada em Pedagogia.

#### 4.5 INSTRUMENTAÇÃO

Em função da natureza e da metodologia deste estudo, optamos por utilizar instrumentos próprios das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente: diário de campo (cujo roteiro de observação pode ser visto no Apêndice 4), relativo à observação de aulas de danças populares e dança contemporânea na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil; e entrevistas semiestruturadas (Apêndice 7). Para Triviños (1994, p.146), a entrevista semiestruturada é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativa, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

O autor também destaca as vantagens deste método de coleta de dados ao dizer que: “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e

a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1994, p. 146). Para Rosa & Arnoldi (2008), este tipo de entrevista caracteriza-se por permitir que outras questões possam ser geradas em função das respostas obtidas pelos entrevistados. A entrevista surge como meio privilegiado para obter informações sobre o que os participantes sabem, almejam, sentem, vivem ou expressam sobre o processo de formação em dança na ETBB.

Fontes primárias sobre a Escola como o Projeto Político e Pedagógico da ETBB<sup>66</sup>, Proposta Pedagógica<sup>67</sup>, folders e programas de espetáculos da ETBB, fotografias dos catálogos da ETBB, e-mails trocados com a coordenadora pedagógica e outras fontes como vídeos institucionais, dissertação de mestrado e diversas publicações sobre a ETBB também foram consultadas.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a realização deste estudo:

- a) o projeto foi apresentado ao diretor da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, solicitado consentimento do mesmo para realização do estudo (aplicação das entrevistas e observação das aulas).
- b) o referido estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa – Portugal e aprovado sob o parecer CEFMH 19/2015, por meio do C.A.A.E. 0024.0.268.000-10 (Anexo 1). Estivemos de 2015 a 2017 na sede da ETBB para realização das entrevistas, observações das aulas, vivenciando o funcionamento da ETBB, bem como buscando informações nos documentos da Escola já mencionados.
- c) autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice 2) dos participantes, após serem devidamente informados sobre os objetivos do estudo e os procedimentos de investigação, e afirmarem que estão cientes de que, a qualquer momento, se decidirem que não querem mais participar do estudo, poderão fazê-lo.

---

<sup>66</sup> Ressaltamos que só tivemos acesso ao Projeto Político e Pedagógico dentro da ETBB, pois a coordenadora pedagógica na época não permitiu que o mesmo fosse retirado das dependências da escola. Para consultá-lo fazia-se necessário agendar com a coordenação pedagógica e utilizá-lo na biblioteca da ETBB.

<sup>67</sup> Resumo do Projeto Político e Pedagógico da ETBB, disponibilizado publicamente se solicitado.

O TCLE dá respaldo ao pesquisador no momento de apresentar seus resultados como sendo fruto de uma relação esclarecida e compreendida por todos os participantes do estudo. No Brasil, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento considerado obrigatório a toda pesquisa que envolve seres humanos. Esta pesquisa foi norteada pelos aspectos éticos contemplados na resolução 196/96, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996).

d) a realização das entrevistas foi feita com dias e horários pré-estabelecidos com os estudantes concluintes, bailarinos, diretor, professores, coordenadores, e aplicadas pelo pesquisador em locais calmos, privados e familiares aos participantes (salas de aula da ETBB). A duração média de cada entrevista foi de cerca de 60 minutos.

e) as entrevistas foram gravadas e transcritas na sua integralidade (Apêndice 6 – em CD). Seguindo as orientações metodológicas, o registro das entrevistas foi realizado por meio da gravação digital direta das mesmas e respeitando os princípios éticos e orientadores. A gravação só teve início após a assinatura do consentimento livre e esclarecido pelos participantes do estudo. Procuramos, dessa forma, ao longo das entrevistas com os participantes do estudo, estabelecer uma interação positiva de modo a permitir-lhes total liberdade para expor suas reflexões e ponderações com o máximo de espontaneidade. Após a execução das entrevistas, procedeu-se à transcrição, na íntegra. Este processo de transcrição foi trabalhoso, porém extremamente revelador e gratificante. Procuramos transcrever do modo mais fiel possível para conseguir identificar algumas das peculiaridades presentes nos discursos dos participantes e nos diálogos estabelecidos. As autoras Rosa e Arnoldi (2008) orientam quanto a este procedimento de transcrição e indicam que:

Quanto mais completos e fiéis forem os protocolos e suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível. As leituras e os dados teóricos são fundamentais para a interpretação adequada. O processo de análise qualitativa está baseado em uma impregnação dos dados pelo pesquisador, o que só tem condições de acontecer se ele interage completamente com estes dados na sua integridade e repetidas vezes (2008, p. 61).

Somente os pesquisadores tiveram acesso à informação coletada e após utilização e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, os mesmos foram destruídos pelos pesquisadores.

f) após acordo com os respectivos professores, três aulas de danças populares e de duas aulas de dança contemporânea foram observadas pelo pesquisador, respeitando os horários da matriz curricular da ETBB.

A observação das aulas possibilitaram anotações em diário de campo e obtenção de fotografias, possibilitando a aquisição de dados que contribuam para o enriquecimento das análises no que se refere à predisposição dos alunos em cada estilo de aula (popular e contemporânea). O diário de bordo não se caracterizou nessa tese como um documento meramente descritivo. Era um documento onde fazíamos anotações reflexivas, considerando nossas impressões sobre as ações dos professores e estudantes, bem como relações reveladas durante as aulas observadas. Ao permanecer sentado num canto da sala, transformava em palavras minha experiência junto ao processo de que estava acontecendo. Não havia ordem quanto à obtenção de imagens, anotações e reflexões. Havia sim, pontos a serem observados e que nos interessava nesse momento, para perceber as relações interpessoais estabelecidas com os alunos, as metodologias utilizadas pelos professores uma vez que as danças populares e dança contemporânea podem ser aulas mais abertas sem precisar seguir um manual, a existência de hierarquia entre eles e a ocupação do espaço. O roteiro de observação está dividido em 15 pontos. Estes dados foram utilizados como forma de melhor interpretar as respostas obtidas nas entrevistas, problematizando-os e confrontando-os.

Lakatos e Marconi (1991, p. 186) enfatizam que a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Nesse sentido, a proximidade com os fatos auxilia na compreensão do ambiente pesquisado, fazíamos presente na situação vivida pelos bailarinos, podendo registrar determinados comportamentos, reações dos alunos e professores e interações que poderiam ser significativas para melhor refletir e compreender melhor o fenômeno. Pode-se dizer que, neste estudo, o fenômeno estudado deverá ser compreendido pelos aspectos da subjetividade e objetividade, pois se baseia na experiência vivida dos bailarinos sem separar o sujeito do mundo, motivo pelo qual as entrevistas foram aplicadas dentro da escola e após as aulas.

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Uma observação e análise informal foi acontecendo ao longo dos anos de estudo e foram sendo incorporadas à problemática deste, com surgimento de novas reflexões. Uma vez que todo o material tinha sido reunido (transcrições, diário de campo e documentação da escola), a análise formal começou. Salientamos que esta análise não é algo que se possa fazer de forma linear, uma vez que os assuntos abordados se cruzam, dialogam e se sobrepõem. Ela constitui um horizonte a partir do qual podemos refletir sobre o processo de formação de bailarino na ETBB, sobre a qual não buscamos apresentar somente uma explicação do que se faz, mas de tentar revelar a essência do fenômeno estudado a partir das temáticas que surgiram nesse estudo.

Com os dados recolhidos tentamos ter acesso ao entendimento dos participantes quanto à relevância da dança popular no processo de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos. Para isso, no processo inicial das análises, procuramos deixar de lado tudo o que não era o fenômeno em si, o que não era constante no mesmo, mas efêmero, temporário ou acessório, a fim de que se pudesse buscar seu sentido. Tentamos colocar entre parênteses apenas o fenômeno, deixando de fora e excluindo tudo o que não faz parte de seu sentido. Desta forma começamos por estudar a proposta fenomenológica de Amedeo Giorgi<sup>68</sup> para lidar inicialmente com a análise dos dados a partir das transcrições das entrevistas. O modelo seguido foi: descrição, exploração do material descrito para divisão das unidades de significado e determinação da estrutura geral de significados.

O primeiro passo consistiu inicialmente na descrição geral das falas de quatro participantes (professores), no qual apresentamos o modo como os mesmos narram as suas experiências e opiniões a respeito da dança popular no processo de formação de bailarinos na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, assim como o significado lhes é atribuído. Tentamos retratar e expressar a experiência de cada sujeito.

---

<sup>68</sup> É um psicólogo americano que durante muito tempo coordenou um grupo de pesquisas de orientação fenomenológica na *University of Duquesne* e elaborou passos bem detalhados para um trabalho fenomenológico. Seu modelo é comumente descrito como uma fenomenologia empírica ou fenomenologia experimental.



Concluída a fase de descrição, passamos ao segundo passo, onde há a criação de uma nova perspectiva na qual o pesquisador e o sujeito são os pontos focais da descrição. Este processo constituiu na tematização dos dados da descrição, quando o pesquisador identifica no discurso do sujeito os pontos significativos, ou seja, o que se chama de unidades de significado. Estas unidades são apresentadas individualmente e logo em conjunto utilizando as que se repetem nas descrições de cada professor, em diálogo com as falas dos demais participantes do estudo.

No terceiro passo tentamos revelar o direcionamento da consciência para aquele determinado objeto da experiência. Este direcionamento, que é o mesmo que intenção é então o sentido que aquele objeto assume para a consciência. Na teoria de Husserl, chega-se a este sentido através das várias modalidades dos processos mentais. Estes processos são conhecidos como afeição (eu sinto), conação (eu julgo) e cognição (eu penso). Assim, a investigação chegaria ao fim com a descoberta da intencionalidade do outro. Em outras palavras, a descrição final do objeto da experiência seria a consciência do pesquisador (eu) da intencionalidade do pesquisado (outro). O que possibilita a experiência de acesso à consciência do outro (alteridade) é a intersubjetividade - uma subjetividade comum a duas ou mais pessoas.

Todo esse processo aconteceu durante o ano de 2015, e ao apresentarmos o relatório na CAT<sup>69</sup> em janeiro de 2016, percebemos que estávamos realmente tendo dificuldades para adaptar a proposta de Giorgi (1985) que originalmente foi desenvolvida para estudos na área de psicologia fenomenológica para este estudo que envolve a área artística e educacional. Sentíamos engessados, pois os requisitos estavam muito fechados para outras possibilidades que surgiam no decorrer das análises pensando na flexibilidade que os estudos desenvolvidos numa perspectiva fenomenológica podem proporcionar. Nenhum método pode ser arbitrariamente imposto a um fenômeno sem que este sofra injustiça.

Para isso, optamos por organizar a análise do trabalho a partir da proposta de Giorgi, porém com pequenas adaptações, dividindo-o em 3 etapas: descrição, exploração do material transcrito e obtido nas observações, e divisão dos temas e subtemas que surgiram e que estivessem relacionados ao processo de formação em

---

<sup>69</sup> Comitê de acompanhamento do trabalho.

dança na ETBB e que nos auxiliassem a compreender este fenômeno. Após as leituras exaustivas das transcrições das entrevistas formou-se um campo de percepção que abrangia não só o fenômeno inicialmente estudado (as danças populares), mas também fez surgir palavras que nos remetiam ao contexto da escola onde estas aulas aconteciam. Passamos a chamar estas palavras de categorias, que foram organizadas num eixo, o qual intitulamos de “eixo de análises”, para nos auxiliar nesse processo. Escolhemos realizar o processo de identificação do eixo de análises com seus temas e subtemas a partir da reflexão sobre as entrevistas e o conteúdo do caderno de notas analíticas que elaboramos para este fim. Procuramos fazer conexões entre os códigos abertos que surgiram durante a fase de descrição e temas que foram sendo definidos, para aí observar os pontos de vista e as mudanças ocorridas sobre a interpretação dos dados durante o progresso da pesquisa. O processo de Ensino é pensado a partir da filosofia da ETBB, e desta surgem duas temáticas que se relacionam: o currículo e a metodologia, apresentados na Figura 13.

Buscamos identificar momentos em que não se percebe ruptura entre o vivido e o pensamento externalizado em palavras; entre o mundo das experiências e o mundo das ideais, no sentido de entender melhor os participantes. Creswell (1998) considera o método fenomenológico como a descrição das experiências vividas por vários sujeitos sobre um conceito ou fenômeno, com vistas a buscar a estrutura essencial ou os elementos invariantes do fenômeno, ou seja, um significado central. Os significados dos sentimentos dificilmente podem ser expressos por meio da palavra. É possível nomeá-los, classificá-los, mas jamais comunicar com precisão como eles se processam em nós, e por isso busca-se entender o significado das experiências. González Rey (1999) chama este processo de caráter oculto da evidência. Segundo o autor, a qualidade dos fenômenos não aparece imediatamente à experiência e nem se constrói por via da indução, portanto, devemos buscar elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade.

Com estas considerações, voltamos a analisar o material na tentativa de compreender cada uma das temáticas em profundidade. Por conseguinte, tratamos de apresentar um modelo organizado, capaz de servir como referência à compreensão do fenômeno estudado, que envolve um permanente retorno à

experiência dos participantes da pesquisa por meio de descrições analíticas e reflexivas.

O estudo passou a ser organizado de forma longitudinal, e simultaneamente aconteceu um estudo transversal, no qual foram feitos cruzamentos para identificar pontos em comum e diferenciados entre os participantes no estudo. A interpretação foi contextualizada para possibilitar um estreitamento da relação entre o pesquisador e fenômeno observado. Sendo assim, tornou-se fundamental a busca por descoberta de aspectos inéditos dentro deste contexto específico, nesse caso, da importância das danças populares na formação de bailarinos clássicos e contemporâneos. Destaca-se que o contato direto do pesquisador com a situação estudada no intuito de obter uma descrição detalhada do fenômeno e dos elementos que o envolvem. As gravações foram apagadas após a conferência do registro detalhado da transcrição e do caderno de campo.

A descrição tem como dispositivo o olhar do pesquisador, que realizou a interpretação e compreensão dos fenômenos em questão, relacionando-os com estudos teóricos produzidos na área de interesse desta pesquisa. O convívio e o envolvimento no cotidiano concreto da/na ETBB foi muito importante para transitar pelos espaços pesquisados, conhecer o grupo social que ali atua e perceber as concepções de ensino que emergem nesse contexto.

Em seguida, se buscou uma combinação dos dados por meio de análise fenomenológica, com técnica de triangulação, ou seja, para integrar diferentes perspectivas. Acreditamos que a estratégia metodológica de triangulação dos dados coletados através das fontes já referidas permite, concomitantemente, uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada do pesquisador no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos.

Durante a reflexão e análise dos dados, buscamos manter uma relação constante entre três diretrizes: a revisão de literatura constitutiva nessa tese, o conhecimento empírico do pesquisador e os dados resultantes dos instrumentos da pesquisa para a produção de novos conhecimentos. Este processo aconteceu em um desenvolvimento contínuo, estabelecido tanto pelo pesquisador. Desse modo, a pesquisa qualitativa não corresponde somente a uma definição instrumental, ela é epistemológica e teórica, e apoia-se em processos singulares de construção de conhecimento. Essa “complexidade também é marcada pela mútua influência entre

pesquisador e pesquisado, pois ambos produzem pensamentos com base na sua posição diante do outro e de si mesmo, o que influencia o processo da pesquisa” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 260). Isso possibilita dizer que a experiência de acesso à consciência do outro (alteridade) é a intersubjetividade - uma subjetividade comum a duas ou mais pessoas.

Procuramos durante todo o processo conduzir nossas análises com rigor acadêmico, pontuando e esclarecendo as decisões tomadas, e conforme aponta Bicudo (2011) tentando dar luz ao fenômeno, numa busca atenta que vai para além da aparência e do discurso. Havia uma busca da realidade. Para Bicudo (2011, p. 18) “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações”. O rigor está ligado à tentativa do pesquisador em ao ir às coisas mesmas.

## **5 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL: APRESENTAÇÕES DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos em nosso estudo juntamente com as discussões suscitadas pelos mesmos. Após a sistematização das temáticas e durante as análises foi possível evidenciar questões que, em nosso entendimento, são essenciais para a compreensão do processo de formação em dança na ETBB. Optamos por estabelecer a integração entre o discurso de nossos entrevistados, o material do diário de campo, as fontes primárias e secundárias da ETBB e as referências teóricas, utilizando as questões apresentadas, nossas interpretações, proposições e, a partir destas, buscamos elucidar/construir dispositivos que nos possibilitaram olhar para o contexto da ETBB.

As respostas dos entrevistados apontaram diferentes perspectivas de pesquisa e propiciaram o estabelecimento de vários pontos de partida para as análises, permitindo uma visualização atenta e detalhada do fenômeno estudado. Procuramos verificar a relevância da dança popular no processo de formação de bailarinos de dança clássica e contemporânea na ETBB. Nossa compreensão é a de que a valorização das culturas populares pode auxiliar na construção do conhecimento desenvolvido na escola que enxerga e inclui a diversidade cultural.

Em primeira instância, verificamos que conseguimos criar um ambiente favorável e amistoso para realizar as entrevistas. Averiguamos que os bailarinos da Companhia Jovem e alunos formados pelo núcleo de dança contemporânea estavam todos dispostos a falar, sem controle demasiado sobre o teor de suas palavras e emoções. Eles se mostraram envolvidos em um processo reflexivo intenso sobre sua condição na Escola. É curioso que todos eles tenham buscado ingressar no núcleo de dança clássica da ETBB e foram reprovados, contudo foram encaminhados ao núcleo de dança contemporânea onde puderam prosseguir a sua formação. Durante as conversas, percebemos os caminhos de desenvolvimento traçados e a satisfação pessoal de pertencimento ao núcleo de dança contemporânea, ainda que este não tenha sido a sua primeira escolha, que não concordem com muitas atitudes dos profissionais da ETBB e que este núcleo tenha menos tempo de formação (3 anos).

Por meio de nossa vivência em campo e das análises das entrevistas dos alunos, verificamos que os selecionados para o núcleo de dança contemporânea são aqueles que não apresentam as qualidades técnicas demandadas pela ETBB para a dança clássica, porém, com potencial artístico a ser desenvolvido. Alguns destes alunos ingressaram no núcleo de dança contemporânea com a expectativa de posteriormente mudar para o núcleo de dança clássica. Como se vê nas palavras da bailarina Sara: “[...] *tem até uma história engraçada que quando eu entrei na minha turma eu falei assim: ‘não, aqui no Bolshoi me falaram que eu poderia tentar passar para o clássico. Estando aqui dentro seria mais fácil. Então vou tentar passar’*”. Sara não conseguiu mudar de núcleo, formou-se em dança contemporânea e foi uma das poucas contratadas como bailarina profissional pela Companhia Jovem no ano de 2016.

Para Marcos (aluno do núcleo de dança contemporânea), os alunos do núcleo de dança clássica são mais beneficiados, pois o período que ficam na ETBB é muito superior ao deles; e isso, em sua percepção, interfere na quantidade de informação recebida e na qualidade da prática de dança: “*Eu acho que o clássico é mais preparado, com certeza, porque eles têm oito anos de escola, e o contemporâneo são só três. Então, tem uma grande diferença, né?*” Nesse mesmo sentido, o diretor da instituição afirma que “[...] *se você fizer uma pesquisa você vai perceber que a empregabilidade de bailarino de dança contemporânea é muito menor do que o bailarino que se formou aqui em dança clássica*”. O discurso subtende que o foco da escola é a empregabilidade e os alunos do núcleo de dança clássica.

Os alunos do núcleo de dança contemporânea mostraram-se inquietos e algo insatisfeitos com a ETBB e proferiram depoimentos reveladores. Declararam que o pouco tempo de formação na Escola não favorece o ingresso na Companhia Jovem da ETBB, frustrando sua expectativa de admissão na mesma após a formatura. Normalmente, a Companhia Jovem contrata mais os alunos do núcleo de dança clássica. Em 2016, a Companhia Jovem era composta por 16 bailarinos, sendo que 13 vieram do núcleo de dança clássica e 3 do núcleo de dança contemporânea. Em 2017, a Companhia Jovem era composta por 12 bailarinos, todos do núcleo de dança clássica. Já em 2018, a Companhia Jovem é composta por 15 bailarinos, sendo que 12 vieram do núcleo de dança clássica e 3 do núcleo de dança contemporânea. Na fala da bailarina Sara percebemos como os bailarinos do núcleo

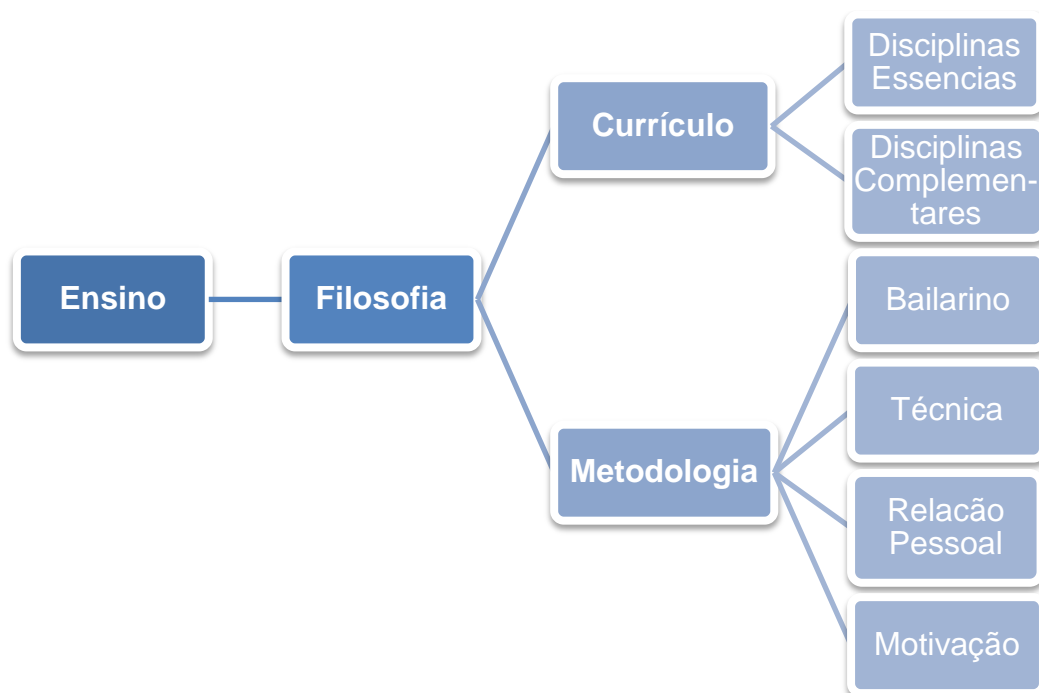
de dança contemporânea sentem-se afetados: “[...] *a gente já fica com essa questão, aaaaaah que eu sou do contemporâneo, ah eu não vou entrar porque eu sou do contemporâneo [...]*”.

Verificamos que o núcleo de dança contemporânea também recebe os alunos das quintas e sextas séries do núcleo de dança clássica que não correspondem às expectativas da ETBB nesse nível da formação. Seria esta uma prática de exclusão ou de geração de novas oportunidades? Para a ETBB, trata-se de uma nova chance, porém percebemos nas falas dos participantes que muitos alunos sentem-se rebaixados. Isto ocorre justamente quando se encontram na idade entre 13 e 15 anos, ou seja, no período de adolescência, uma fase conturbada de afirmação como pessoa em que encontram apoio no grupo de amigos, conforme estudos de Berger (2003) e Tiba (2005). Com a mudança de núcleo, os adolescentes são confrontados a deixarem seus amigos de classe e a formarem um novo ciclo de amizade. A modificação pode criar instabilidade emocional, podendo repercutir em decisões importantes e determinantes nas suas vidas (OSÓRIO, 1992).

Por meio das entrevistas, verificamos uma postura diferenciada nos alunos do núcleo de dança clássica. Eles moviam-se mais lentamente durante nossa conversa, mostravam-se mais preocupados em apresentar uma resposta certa, como se realmente houvesse uma resposta correta a ser falada. Passavam a impressão de que estavam preocupados com possíveis julgamentos e prejuízos ao desenvolvimento de sua carreira dentro da ETBB, apesar de termos assegurado o anonimato da sua participação. Atentos a sua insegurança, procuramos acalmá-los. Deparamo-nos com uma diversidade de posturas dos entrevistados, as quais forneceram pistas para descobrirmos formas de estar, ver e perceber o mundo da dança dentro e fora da ETBB.

Na Figura 13, apresentamos o eixo de nossas análises tomado como condutor de nossas reflexões. Advertimos que a separação das temáticas nesse eixo de análises responde a necessidades meramente organizativas, pois tratam-se de realidades profundamente articuladas entre si. Esta disposição é o resultado de uma leitura exaustiva das transcrições das entrevistas realizadas e de exercícios descritivos e analíticos da realidade pesquisada.

Figura 13 - Eixos de análise



A seguir, abordaremos individualmente cada uma das temáticas de estudo apresentadas nesta Figura; faremos de maneira separada apenas por necessidades de escrita, pois entendemos que todas estas temáticas estão interligadas. O pensamento fenomenológico assume uma atitude epistemológica e conceitual, possibilitando dialogar com posicionamentos que se originam nos campos da arte, da estética e da educação.

## 5.1 ENSINO

Esta primeira categoria está iniciando o eixo das análises por ser a categoria que encontramos para abraçar todo o processo de formação de bailarinos na ETBB, e desta forma se relaciona com todas as demais categorias. Para entendermos a filosofia de ensino proposta pela ETBB, dividimos a discussão em três momentos: no primeiro, apresentamos a concepção prevista no PPP da escola; no segundo, discutimos sobre os pensamentos da direção, dos professores e dos alunos; e, por fim, o papel das danças populares nesse contexto.



### 5.1.1 Filosofia de ensino

Optamos em analisar o PPP, pois se trata do documento definidor de uma filosofia de trabalho, que dá rumo e direção à atuação dos profissionais que participam do contexto educacional e de formação dos bailarinos. Nesse sentido, toda a ação dos profissionais que trabalham na ETBB deve ser intencional, com um sentido claro e explícito para os alunos, discutidos e definidos coletivamente em reuniões pedagógicas de professores<sup>70</sup>.

Vale destacar que, no início deste estudo, sentimos alguma resistência para acessar o PPP da ETBB. Situação explicada pela atual coordenadora pedagógica:

*Eu vou dizer para ti o porquê. Eles falaram: ele quer ver o PPP, o PPP é público, o que a gente vai colocar para o PPP? Ninguém vai ficar copiando o PPP e a metodologia. O que tem pra fazer com isso? [...] Só para ti entender: não é por você, já tivemos pesquisadores aqui, que fizeram críticas horrendas sobre a nossa instituição, isso não é legal, a gente quer abrir nossa instituição, sempre abrimos, para todos os pesquisadores de mestrado, doutorado, e até pós-doutorado. E às vezes nós não temos um retorno legal.*

Segundo o PPP, de acordo com o artigo 1º da Resolução 17/99 – CEE – SC, a Escola deverá, na definição de sua concepção filosófica: “garantir os direitos e os deveres preconizados pela Constituição da República Federativa do Brasil nos artigos 5º, 6º e 14, bem como os estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente”. Para a consecução dessas atribuições, a Proposta Pedagógica da ETBB diz que:

A escola se embasa em substanciada experiência prática produzida por mais de 233 anos de existência e sólidas concepções doutrinárias e de condutas provenientes da metodologia e dos valores trazidos da Rússia e que dentro das possibilidades busca-se manter em território brasileiro (BOLSHOI, 2014, p. 5-6).

De acordo com o PPP, a filial do Bolshoi implantada no Brasil nasceu com objetivos semelhantes aos da Escola Coreográfica de Moscou: oferecer o ensino da

<sup>70</sup> Na ETBB, estas reuniões ocorrem na intitulada “semana pedagógica” e acontecem nos meses de fevereiro e julho, período de recesso escolar. Durante a semana que antecede o início das aulas, os professores conversam sobre as características das turmas, dos alunos, dos conteúdos, planejam o semestre, definem o calendário de eventos e atividades, escolhem elencos, etc. De acordo com o PPP (2014, p. 34) “as reuniões pedagógicas são espaços coletivos conquistados para a reflexão, para o planejamento e para o replanejamento da prática pedagógica institucional. Nas reuniões pedagógicas, é possível tanto favorecer a construção e a difusão dos saberes quanto permitir a troca de experiências e a socialização de conhecimentos”.

arte a crianças de baixa renda, bem como uma possibilidade de construírem uma carreira na dança se assim o desejassem. “A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil atende crianças e adolescentes de todo território brasileiro, sendo que a maioria se encontra em situação de vulnerabilidade social” (BOLSHOI, 2014, p. 42). Vale ressaltar que ballet clássico se configurou na Rússia em um cenário que despontava para a composição de uma sociedade uniformizada, controlada pelo regime de governo socialista. Dessa forma, os bailarinos que despontassem artisticamente poderiam obter algumas vantagens pessoais, como uma condição de vida satisfatória e diferenciada dos demais. A concepção filosófica da ETBB faz alusão às doutrinas marxistas soviéticas que tanto impulsionaram a Escola Bolshoi na Rússia. Desse modo, evidencia-se um processo doutrinário no PPP, no manual do aluno e nas ações dos colaboradores, onde se sugere que os alunos de classes sociais menos favorecidas poderão ter melhores oportunidades em sua vida, ainda que no Brasil exista um sistema econômico capitalista.

A Proposta Pedagógica da ETBB (2014) pretende que o relacionamento entre professores (russos e brasileiros) e alunos promova um intercâmbio cultural entre Brasil e Rússia, com a finalidade de formar bons profissionais num ambiente de respeito e interação. Nesse contexto, a aprendizagem é entendida como “um processo de democratização da cultura” (BOLSHOI, 2014, p. 8). De acordo com o documento, o processo de formação de bailarino na escola volta-se “a educação para toda a vida” e deve basear-se em quatro pilares: “Aprender e conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a viver junto”, “Aprender a ser”. Nesse sentido, a educação por meio da arte assume também o compromisso de ampliar conhecimentos sobre dança e a pessoa que dança, de despertar no aluno uma nova consciência de si mesmo e da arte, ou seja, vai além de transmitir e construir um saber sistematizado da dança clássica e contemporânea. Ao colocar em prática o que está previsto na Proposta Pedagógica (2014), a escola estaria apta a garantir que os alunos iniciassem, permanecessem e participassem ativamente de todo o processo de formação dos conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes aos objetivos planejados.

O PPP também salienta a tarefa da escola em conscientizar os alunos sobre o ambiente da arte profissional e, ainda, descreve as concepções de mundo, de sociedade e de escola adotadas na instituição. Acreditamos que tais acepções

norteiam os processos educacionais e administrativos envolvidos na formação dos bailarinos. Vejamos a seguir o que diz o documento acerca dos termos citados. A concepção de mundo indica um processo de humanização, de respeito às diversidades e escolhas autônomas. Sugere a necessidade de “difundir e valorizar a profissão de artista e [...] da arte em nossas vidas, como um meio de despertar a sensibilidade, disciplina, educação [...], levando o aluno a descobrir as várias opções que lhe são oferecidas” (BOLSHOI, 2014, p. 8). Quanto à concepção de sociedade, a instituição acredita que é por meio das normas e regras que o trabalho deve ser desenvolvido. Segundo o PPP, a sociedade “deve ser aberta, justa, sem preconceitos, com o objetivo de valorizar, acreditar e apoiar a indústria criativa como impulso para o desenvolvimento” (BOLSHOI, 2014, p. 8). No que se refere à concepção de escola, o PPP aponta o objetivo de:

[...] desenvolver no aluno senso crítico e conhecimento da ética e estética que vão além do conhecimento técnico devido à preocupação também com a personalidade, criando neles a autonomia para futuras escolhas, que oportunizem profissionais de alto nível na área artística (dança) (BOLSHOI, 2014, p. 8).

A ETBB assume o dever de direcionar o aluno para que trabalhe suas habilidades em função de uma futura profissão, de gerar uma consciência clara e objetiva de seu real potencial no mundo das artes, bem como de salientar seu papel enquanto cidadão na sociedade. Frente a isto, a direção e os professores acreditam que estimulam a autonomia dos alunos, necessária para suas futuras escolhas profissionais, seja na área artística ou em outras opções de carreira<sup>71</sup>. Como podemos verificar nas palavras da professora Carla: “[...] *saber que às vezes eles vão sair daqui e não vão talvez ser bailarinos e sim professores, coreógrafos, enfim [...]. Ou um excelente médico, um excelente pedagogo, o que eles escolherem para eles*”. A professora diz que procura motivá-los para “*que eles possam ser os melhores no que escolherem para si*”.

Por meio das entrevistas, a pesquisa relevou que o PPP é um documento pouco conhecido e raramente revisado pelos professores, uma vez que os mesmos demonstraram grande desconforto para falar sobre ele. As falas abaixo atestam:

---

<sup>71</sup> Ver ANEXO 5 que conta história de ex-alunos da ETBB que optaram em não seguir na vida artística por meio da dança, mas que levam os ensinamentos para suas novas profissões.

*Aí a gente tem de conversar com a coordenadora pedagógica, eu não sei. Mas eu acredito que está. Está sim. Tem tudo escrito no projeto, inclusive **tem no manual do aluno** também. Quando eles entram eles sabem disso. Mas eu acho que está sim, porque o projeto a gente faz junto, cada um passa as ementas e tudo mais. Mas é mais com a Mariléia<sup>72</sup> mesmo, não sei a fundo (Professora Carla).*

*Não, pra falar bem a verdade (risos) conheço bem pouquinho assim... Nenhum contato ainda com o projeto político, mas... (Professora Roberta).*

Isto não significa que os professores desconheçam os princípios que regem a escola, que podem ter sido passados oralmente ou pela prática diária na ETBB, mas na realidade o documento fundante da escola, o PPP, não parece ser do conhecimento geral.

As declarações apontam que o envolvimento dos profissionais com a perspectiva educacional prevista no PPP está afetada. Sendo que os mesmos são contratados como “instrutores de ballet” e não como professores, não têm a obrigatoriedade de possuir conhecimentos específicos sobre teorias educacionais e da arte-educação. O que lhes cabe é o desenvolvimento da parte prática e técnica da dança, conforme evidencia a fala da professora Carla, ao ser questionada sobre o assunto:

*Entrevistador – Como tu vês isso, de a escola contratar em alguns casos ex-alunos e não todos profissionais, eu digo profissionais enquanto professores com licenciaturas e não enquanto bailarinos, pois aqui vão exercer a função de professores acima de tudo?*

*Entrevistado – É, na verdade todos nós, inclusive eu, a gente é contratado como artista instrutor de ballet.*

*Entrevistador – Não existe a categoria professor?*

*Entrevistado – Não, nenhum, nem dos pianistas e nem dos professores. É Artista Instrutor de Ballet I, Artista Instrutor de Ballet II, Pianista Instrutor, porque na verdade a gente não tem a formação do professor.*

*Entrevistador – E tu vês isso como positivo ou negativo?*

*Entrevistado – Depende do grau da gente enxergar isso, né? Porque antes de tudo aqui é uma escola clássica, que usa um método russo, então a gente segue as regras de lá, então é difícil achar um professor hoje que seja formado e que tenha todos estes requisitos, e se tivesse isso seria excelente.*

Sabe-se que todo professor deve receber uma educação profissional específica para que se habilite a exercer a função. Neste processo de formação didático-pedagógica, ele entra em contato com diversas metodologias de ensino. Na ETBB, os alunos são preparados para serem bailarinos profissionais e não recebem

---

<sup>72</sup> Esta coordenadora pedagógica atuou na ETBB até o ano de 2015 e de acordo com a nova coordenadora, orientou todos os professores a não comentarem sobre o PPP da ETBB conosco.

formação para ser tornarem professores de dança. A despeito deste fato, ex-alunos são contratados pela instituição com a função de ministrar aulas. E ainda que figurem no contrato como “artistas instrutores”, assumem todas as responsabilidades de um professor. São eles que planejam as ações escolares e educacionais, de acordo com planos e progressões já bem estabelecidos dentro da técnica Vaganova, que ministram as aulas e acompanham os alunos diariamente, que selecionam e/ou indicam os alunos para compor os elencos, que participam das avaliações. Tais professores podem fazê-lo porque “herdaram” conhecimentos sobre a formação técnica e dão exemplos de docência que se baseiam em modelos de aula da escola russa. Apesar da sua excelente preparação técnica, percebe-se uma lacuna em relação à atualização de conhecimentos acadêmicos e ao preparo pedagógico. Há ênfase em uma epistemologia empirista, com uma prática que desconsidera saberes específicos da arte e da educação, bem como, acerca das bases científicas da anátomo-fisiológica e psicologia do bailarino, para além da parte física e artística que a técnica e a metodologia Vaganova dão conta (TARASOV, KRAFT, 1985).

Há de se considerar que os alunos da ETBB provêm de diversas partes do Brasil e de situações socioeconômicas distintas. Isso interfere diretamente na forma de estar, de pensar, de sentir e de ver o mundo, pois cada um trás consigo uma experiência única de cultura, de vida. Conviver com essas diferenças é preciso e, sendo assim, salientamos que o ato de educar, conforme Saviani (1991) deve ser reconhecido como uma prática social, um ato político com intencionalidades. Desta forma, para que os processos educacionais por meio da dança sejam colocados em prática de modo a levar em consideração as individualidades e necessidades de cada aluno, julgamos importante que os professores frequentem também cursos de formação pedagógica específica (licenciatura).

Conforme a informação dada pela coordenadora pedagógica, uma parte significativa dos alunos chega à ETBB com uma condição educacional/higiênica básica precária e sem experiência artística alguma, e ainda com a ideia de que a escola tem a obrigação de suprir todas as suas necessidades, no campo artístico e educacional. Assim, a responsabilidade educacional de muitas dessas crianças é transferida para a escola. Em sua fala:

*[...] essas têm crianças que não tem saneamento lá na sua cidade, na sua casa, e não tem orientação em relação a sua higiene pessoal [...], nós*

*temos crianças de nível socioeconômico mais alto e outro extremamente na linha da miséria.*

Nesse sentido, há momentos, como a semana dos calouros, em que os alunos aprendem a tomar banho, a escovar os dentes, a cuidar da higiene pessoal. Estes conhecimentos não fazem parte do currículo oficial da Escola, porém são considerados imprescindíveis, sob a justificativa de que muitas crianças não recebem orientação apropriada em suas casas. Tais cuidados devem ser levados a sério pelos estudantes.

A coordenadora pedagógica acredita que muitas famílias e alunos que prestam os exames de admissão na ETBB têm ilusões e ideias irrealistas, pois chegam a Joinville com a ideia de que seus filhos se tornarão bailarinos clássicos, e de que a escola só oferece este tipo de formação. Entretanto, ressalta que a escola oportuniza uma série de conhecimentos, com uma filosofia relacionada à formação de uma pessoa de forma integral. Compreendemos que a dança clássica profissional exige um nível de disciplina muito grande, bem como de aceitação da autoridade de coreógrafos e diretores, e é certamente nesse sentido que os profissionais da escola procuram preparar os alunos para a disciplina da realidade profissional, mas questionamos se não se poderão procurar alternativas mais em consonância com a pedagogia atual e crítica.

A ETBB busca, por meio de seus colaboradores, fazer com que os alunos desenvolvam atitudes que os levem a ser cidadãos-bailarinos com qualidade de vida. Na esteira destas proposições, caberia aos profissionais da escola um conhecimento aprofundado do PPP, pois tal saber os auxiliaria na formulação de estratégias capazes de contribuir positivamente na recepção e educação dos alunos, principalmente em relação aos ingressantes na escola, para além dos conhecimentos adquiridos por outros meios.

Ressaltamos que o PPP não deveria ser um documento com finalidade meramente burocrática, elaborado somente por exigência do MEC ou do Conselho Estadual de Educação, o qual fica engavetado sem ser consultado e discutido frequentemente. Ele deve ser o documento orientador das práticas escolares e, por isso, frequentemente visitado e revisto. Para Felício (2010), toda a instituição educacional deve ser assumida como uma comunidade educativa, e isso significa que o conjunto de profissionais deve atuar em torno de um projeto educacional

comum. Sendo assim, pensamos que o PPP deveria ser realmente conhecido pelos professores para funcionar como um bom instrumento de reflexão entre todos, de modo que possam estar centrados nos objetivos do projeto comum.

Em entrevista com a atual coordenadora pedagógica, ela informou que o PPP da ETBB estava um pouco esquecido, e que ela começou um trabalho de reformulação do documento junto aos professores, mas que se trata de um processo moroso, pela importância e abrangência da tarefa. E, ainda, que o tempo destinado a tal tarefa se resume às formações de início de ano, interrompido muitas vezes por outras demandas consideradas mais urgentes (definição de elenco para espetáculos, atendimento aos pais e alunos, discussão sobre as características das turmas, permanência ou não dos alunos na escola, etc.).

Conforme o *website* da ETBB<sup>73</sup>, os alunos interessados em ingressar na escola passam por uma seleção presencial que se divide em duas etapas:

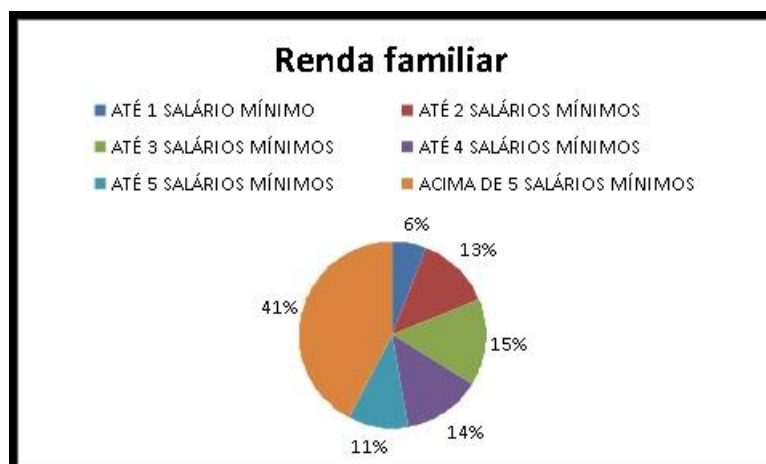
- 1) Médico-fisioterápico: Médicos e fisioterapeutas atestam as condições do candidato para a prática da dança, a partir dos seguintes aspectos: musculatura, articulações, desvios posturais, habilidades físicas, motoras, sinais vitais (frequência cardíaca respiratória), percentual de massa corpórea, abertura de quadril (rotação externa) e flexibilidade. Muitos dos candidatos são eliminados nessa fase por não apresentarem o perfil corporal determinado pelas regras da dança clássica e da ETBB, seja para o núcleo de dança clássica como para o núcleo de dança contemporânea.
- 2) Artístico-musical e cognitiva: Profissionais da ETBB examinam musicalidade, força, projeção cênica e desempenho intelectual dos candidatos. Os profissionais da ETBB determinam os aprovados, encaminhando-os ao núcleo de dança clássica ou ao núcleo de dança contemporânea.

Ao matricular-se na escola, o aluno preenche uma ficha com suas informações socioeconômicas. Com esses dados, a ETBB levanta a situação socioeconômica de cada família. De acordo com o levantamento de 2017, a escola possui alunos provenientes de diversas partes do Brasil e de situações socioeconômicas muito distintas. Como podemos observar no gráfico 1:

---

<sup>73</sup> Em: <http://escolabolshoi.com.br/selecao/>. Acesso em setembro de 2016.

Gráfico 1 - Situação socioeconômica das famílias dos alunos da ETBB no ano de 2017



Fonte: E-mail enviado pela coordenação pedagógica em 29 de maio de 2017

Uma parte dos alunos (34%) encontra-se em situação financeira desfavorável, na qual a família vive com renda abaixo de 3 salários mínimos<sup>74</sup>. É de extrema relevância apontar este dado, pois, ao receber alunos dos mais diferentes níveis sociais e oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem, a ETBB visa cumprir um importante papel social. Muitos destes alunos, se não estivessem matriculados na ETBB, poderiam estar trabalhando já na infância para auxiliar no montante da renda familiar. Esta realização vai ao encontro de um propósito expresso no PPP da escola, que consiste em “fornecer oportunidade de acesso a todas as classes sociais para a melhor instrução na formação de artistas, inserindo os aprendizes no mundo da arte ampliando seus horizontes através da dança” (BOLSHOI, 2014, p. 4).

Um importante aspecto filosófico presente na proposta pedagógica da ETBB é a formação pessoal de cunho social. O diretor diz que a ETTB tem uma função social muito forte, pois pode oferecer uma formação profissional de qualidade e propor objetivos pessoais às crianças de poucas possibilidades financeiras. Acreditamos que muitas destas crianças não teriam acesso a uma formação profissional se não fossem projetos como o da ETBB, os quais elevam as chances de elas se tornarem bailarinas, médicas, juízes, engenheiras, dentre tantas outras profissões (ver Anexo 5). No que tange à preocupação social da ETBB, a coordenadora educacional declara: “Nós temos criança de nível socioeconômico

<sup>74</sup> Valor do salário mínimo em 2017 de acordo com o decreto Nº 8.948 de 29.12.2016 é de R\$937,00. Fonte: [http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo.htm](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm). Acesso em outubro de 2017.



*mais alto e outra extremamente na linha da miséria*”. Completa: “*Nós procuramos encontrar talentos e esse é nosso foco principal e atuamos para que esses talentos se realizem profissionalmente*”. A coordenadora vê a escola como uma oportunidade para as crianças encontrarem sentido em suas vidas, terem um sonho, lutarem por ele e se realizarem enquanto pessoas e profissionais. A coordenadora acredita que, para essas crianças, estar matriculado na ETBB marca uma posição do indivíduo no grupo, no espaço dos estilos de vida deles e que, de acordo com Bourdieu (1996), pode ser chamado de sistemas de preferências, pois optaram por esta escola, por este estilo de formação em dança, em função de sua história com a dança clássica. O conhecimento desta dança é pertinente a todos os alunos da sala de aula, indiferente da condição social e econômica, oportunizando todos a crescer na vida. Podemos verificar este pensamento também na fala do diretor:

*A gente tenta que a escola mude a realidade do aluno. A maioria dos alunos que estudam aqui não tem uma vida financeira boa, eles são de família mais simples, em compensação a maioria dos alunos que se formam aqui, **depois trabalham na Companhia de dança**. Então isso é um projeto social que permite que quem aproveita bem a estrutura aqui, que quem aproveita os oito anos de estudo aqui no Bolshoi, **depois consegue viver de dança**, não é só fazer aquilo que ele gosta, mas também ganhar com aquilo que ele gosta.*

O professor russo Michel sublinha:

*[...] porque agora, também, **você sabe que nem cada pessoa pode se tornar um grande bailarino principal, tá?** Alguém tem papel pequeno, solistas, e alguém só corpo de baile, tá? É nosso destino, faz parte da profissão e outras pessoas, na minha experiência no Bolshoi na Rússia, alguns bailarinos e bailarinas dançavam só dança a caráter. E dançavam muito bem. E nem todo bom bailarino de dança clássica pode dançar bem a dança a caráter.*

O professor posiciona-se de forma muito realista. Fala de um mundo real e não ideal, pois nem todas as pessoas poderão ser presidentes da república, nem todos serão professores de uma universidade federal, nem todos serão juizes, etc. Ele está ciente de que um aluno pode ser excelente em dança clássica e nem tão bom em dança a caráter, ou vice-versa. A questão é que dentro da proposta filosófica utilizada pela ETBB, a mesma aula será ministrada para todos os alunos, mesmo sabendo que as necessidades individuais possam ser diferentes. Diante dessa perspectiva, recorreremos a Funes (1997) para nos apoiar numa reflexão sobre a educação social. Ele sugere que nem todas as intervenções sociais nos mais

diversos campos de atuação têm caráter educativo. Isso é o que vislumbramos na ETBB, pois ao mesmo tempo em que oportunizam uma formação em dança às crianças com alto nível de vulnerabilidade social, as inibem por meio de práticas de controle. Isso quer dizer que a ideia dominante é que as pessoas que não se adaptarem ou apresentarem condutas inadequadas (sair do padrão corporal exigido, reprovarem na escola regular, levar mais de três advertências na ETBB, não apresentar as características artísticas demandadas) sofrem sanções como a separação do grupo ou a eliminação da escola. A partir das palavras dos alunos entrevistados, notamos a exigência de uma submissão quase que incondicional aos valores da ETBB, instituição vista como benfeitora. A postura pedagógica em focar no talento e rendimento para execução técnica caminha no sentido contrário de uma educação social. Na prática, ocorre algo fragmentado e desintegrado da proposta de trabalho desenhada no PPP do Bolshoi: a formação de um bailarino crítico e consciente de suas ações para que possa caminhar para uma sociedade mais humana.

O ensino na ETBB é pensado de forma hierárquica pelos professores e alunos que participaram deste estudo. Essa tendência concebe o professor como o mestre detentor do conhecimento e o aluno como o ser que precisa de um mestre para poder aprender algo. Essa concepção, portanto, se aproxima da primeira tendência de ensino exposta por Smith-Autard (2002), e que é conhecida como ensinamento direto (que implica na dança, em cópia e repetição de movimentos), ou da primeira concepção de ensino na perspectiva de Saint-Onge (1999) que diz que ensinar é transmitir conhecimento. Isso nos faz pensar que o conhecimento prévio que o aluno carrega consigo acaba não tendo muita importância no decorrer do processo de formação na ETBB, ou pelo menos o professor não lhe dá muita atenção, uma vez que se acredita que a eficácia da aprendizagem parece vir da proclamação do professor e do domínio da técnica proveniente da metodologia Vaganova utilizada pela escola. Os professores, em suas falas, podem até dizer que procuram adaptar suas aulas aos alunos e a valorizar o conhecimento que cada um trás consigo, porém verificamos nas falas dos alunos e do diretor da ETBB que os professores ensinam o que consideram que os alunos precisam aprender nessa escola.

Questionamos: Como os alunos podem se tornar cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade se os colaboradores da ETBB optam por procedimentos autoritários comuns na educação dita tradicional? Diante desse modo de proceder, crianças e adolescentes têm medo de expressar suas ideias em sala de aula, de falar e perguntar quando não entendem ou de avisar os professores quando sentem dor. Isso resulta em uma relação de dependência e sujeição por parte dos alunos, negligenciando a formação cidadã. Exemplos detectados na ETBB incluem: nas aulas de dança clássica e contemporânea espera-se ouvir a voz do professor e não dos alunos; são feitas reuniões para orientar como utilizar e o que postar no *facebook* pessoal dos alunos quando estiverem usando uniforme da escola. Um controle da vida dos alunos fora da ETBB. O autoritarismo pode afetar negativamente a autoestima dos bailarinos e, segundo Lakes (2005), um professor com personalidade autoritária pode ser cínico, sarcástico e intolerante, agir com pouco respeito ao ser humano e ter facilidade para punir, algo que por vezes se sente no mundo da dança clássica em geral.

Quando andamos pelos corredores da escola, percebemos o rigor da disciplina russa, na qual a sociedade é influenciada e marcada por um regime autoritário, também presente nos corpos e comportamentos dos alunos da ETBB. Mesmo sem nos conhecerem, os alunos param de fazer o que estão fazendo para nos reverenciar sempre que cruzam conosco, o que não é nada habitual para crianças, pelo menos no Brasil. Não defendemos que crianças e adolescentes da escola ignorem a presença do outro, mas as reverências solenes fora das salas de aula aparecem como um exagero, pois no Brasil o habitual seria cumprimentar as pessoas e não reverenciar. Nota-se um modo de adestramento disciplinar severo, nos moldes das escolas mais tradicionalistas. Então, como pensar em arte e educação em um contexto onde os alunos não podem se expressar criativamente na maior parte do tempo, mesmo fora das salas de aula, com medo de punições? De acordo com Marques (2001), sistemas assim precisam ser revistos com certa urgência. As reverências funcionam como demonstrações públicas de instrução.

Frente ao exposto no PPP e nas entrevistas realizadas, três pontos ganham relevância na filosofia da escola: a ação cultural, a formação pessoal e social dos alunos, e a formação profissional iniciada já na infância. Nas palavras do diretor:

*[...] a criança desde a primeira série, segunda série, a terceira série... **aula desde o começo também é rigorosa [...]. Se você quer ser um profissional, e se você não está fazendo isso pela paixão da profissão, não vai dar certo. E a Escola do Teatro Bolshoi como uma das primeiras coisas que eles explicam é que a gente é uma escola profissional, se você quer fazer o balé [...], aqui você está estudando para ser profissional. Então você se prepara para fazer os 22, 23 espetáculos por mês. Então, quem aguenta 22 ou 23 espetáculos por mês? Tem que ser ensinado desde o começo com uma certa [sic] rigidez.***

A fala evidencia a preocupação com a formação de profissionais capazes e, para que isso ocorra, há um nível de exigência alto desde o início do curso, independente de serem ou não crianças. A justificativa é prepará-los para que correspondam às exigências do mercado da dança. Para o diretor, é preciso que os alunos se habituem desde cedo a um alto grau de exigência física, pretensão que possivelmente diminui os momentos de lazer e de outras formas de desenvolvimento social, seja nas aulas ou até mesmo fora delas. Tal escolha evidencia diretrizes da filosofia praticada na ETBB.

Identificamos que, desde o início do projeto de implantação da escola, há uma preocupação com o ensino profissionalizante e com a projeção e inserção dos alunos no mercado de trabalho. De fato, o PPP declara tais objetivos enquanto função social da instituição. Os alunos percebem claramente o trabalho realizado com foco na formação de bailarinos de alta *performance* para o mercado de trabalho e, desta forma, sentem-se pressionados e com medo de expor suas dificuldades durante as aulas, pois têm receio de sanções disciplinares, de cunho artístico e educacional.

Na filosofia da ETBB, a qual inclui os valores e as crenças da instituição, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o seu receptor: “*Então a gente dá subsídios para os alunos, **eles recebem este conhecimento [...]** o que é feito é passar o conteúdo”.* (Professora Carla). Esta é uma frase chave que resume o pensamento dos profissionais e apresenta de forma clara a filosofia de trabalho da escola tal como ela é encarada na prática: a visão do aluno como um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem. Verificamos que os alunos não encontram espaços para manifestar suas opiniões e que não há participação dos mesmos nos conselhos da escola. Ou seja, não há incentivo à habilidade questionadora por parte dos alunos. O processo decisório é centralizado nas mãos da direção e dos professores.

Vale destacar o receio que os alunos têm dos professores russos. Vejamos a fala de uma ex-aluna formada que atualmente tem contrato como Artista Instrutora de Dança na escola: “[...] *na minha época era bem difícil a gente chegar para um professor russo e falar: eu estou machucada e não posso fazer aula. **Eu tinha... eu morria de medo***” (Professora Roberta). O temor e nervosismo dos alunos justificam-se, em parte, por se tratarem de professores que não falam ou pouco falam português, agem com rigidez, tem voz forte e alta com foco na formação técnica e, portanto, nem sempre têm possibilidade de dar atenção individual aos alunos. Principalmente no caso das crianças, elas sentem-se desamparadas e inseguras, pois se espera que já sejam responsáveis e tenham um comportamento adulto.

Mas será que hoje esta professora age de modo diferente daqueles professores russos da sua época de estudante? A experiência que teve enquanto aluna a tornou atenta e sensível às dores e angústias dos seus alunos e alunas? Nossa observação às aulas indica que ela segue as atitudes e o modo de operar pertencentes ao *habitus* da ETBB. O *habitus* é considerado como um “sistema adquirido de disposições geracionais” (BOURDIEU, 1997, p. 95), no qual os indivíduos pensam que suas preferências são óbvias, naturais e dadas. No mundo cotidiano, os indivíduos não são tipicamente reflexivos sobre suas disposições, pois:

Quando o *Habitus* encontra um mundo social do qual ele é produto, é como um peixe n'água: ele sente o peso da água e toma o mundo em torno de si como dado... É porque este mundo me produziu, porque produziu as categorias de pensamento que eu aplico a ele, que ele me aparece como autoevidente (BOURDIEU AND WACQUANT, 1992, p. 127-128).

Ressaltamos isso, pois durante nossa conversa com a professora Roberta, em momento algum ela demonstrou disponibilidade a mudanças. Ela entende as proposições da escola como verdades imutáveis, e que os acordos estão muito claros para os alunos. Como verificamos em sua fala sobre o corte de estudantes no quadro da escola: “*A gente dá conselho para os alunos e se não der mais a gente vê: Não! Isso aqui é o limite desse aluno, não dá mais, vamos cortar. Entende? Tem bastante disso [...]*”. Outra situação diz respeito à escolha dos elencos dos bailados a incluir nos espetáculos, posto que a professora deixou bem claro que trata-se de uma função exclusiva do docente, sem qualquer participação dos alunos: “*Porque eu acho que é uma coisa da escola, não deles escolherem*”. A professora segue com a atitude de quando ela era estudante, ou seja, não questiona o já estabelecido.

Estes exemplos contrapõem-se aos princípios de arte-educação defendidos por Ana Mae Barbosa<sup>75</sup> em sua proposta triangular no início dos anos 1980, em busca de uma articulação do saber em arte e uma reflexão a respeito deste saber. A proposta triangular tem ressonância nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, (Brasil, 1997)<sup>76</sup>. O processo de aprendizado artístico deve centrar-se não somente na produção, mas também na fruição e contextualização. Trata-se de uma alternativa prática para a livre expressão no ensino de arte no Brasil. Acreditamos que o conceito de arte-educação na ETBB é entendido diferentemente do acima exposto, pois não encontramos dados efetivos que revelem uma forma democrática de ensino da arte da dança nesta escola. O que é colocado em prática no dia a dia da ETBB é a formação de bailarinos com alto nível técnico sob um ensino rigoroso e repetitivo. Por conseguinte, acreditamos que há uma confusão da ETBB quanto aos significados do conceito de arte-educação, termo utilizado em seus documentos.

Podemos afirmar que o conceito de arte-educação incorporado pela ETBB está enraizado na definição disseminada durante o século XIX e início do século XX, que se centrava em exercícios de cópia e repetição, de educação para o trabalho (PEREIRA, 2012). Compreendemos que o ensino da arte na ETBB está relacionado ao ensino artístico vocacional e profissionalizante e não à arte-educação, conforme divulgado pela instituição. Conforme sugerem o diretor e a coordenadora pedagógica, o aluno que completa os estudos e se forma na ETBB torna-se preparado para se colocar profissionalmente no mercado de trabalho da dança nacional e internacional. De fato, isso tem realmente ocorrido, pois muitos dos alunos formados foram contratados por companhias profissionais de dança<sup>77</sup>. Entretanto, para que o conceito atual de arte-educação possa se concretizar efetivamente na ETBB, há necessidade de um processo de formação pautado em uma reflexão contínua sobre a prática artística, voltado à interpretação e crítica das artes. Um dos cerne do conceito de arte-educação é compreender como ensinar

---

<sup>75</sup> Ana Mae Barbosa foi a responsável por elaborar a Abordagem Triangular (conhecer a história, fazer arte e saber apreciar uma obra), que traz elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de arte. Ela foi uma das fundadoras da arte-educação no Brasil e é amplamente referenciada em escolas, museus e faculdades de pedagogia no país, na América Latina e no mundo.

<sup>76</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. “Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997, p. 13).

<sup>77</sup> Apresentamos a empregabilidade dos alunos formados pela ETBB na próxima parte do trabalho, sob a temática “bailarinos”.

arte. No Brasil, as discussões propostas pelo movimento modernista de arte como expressão foram transpostas também para o campo educacional (REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2011). Antes do modernismo, o ensino acontecia centrado no tecnicismo, com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com o foco voltado à formação profissional, direção e professores da ETBB preocupam-se no cumprimento exigente de mostrar resultados por meio de trabalhos com alta qualidade técnica e bailarinos com físicos perfeitos. Esta preocupação (que faz parte da missão da ETBB) liga-se à exigência do mercado que consome e exige da marca “Bolshoi” uma expressão do que há de “melhor” na dança. Assim, cabe à escola no Brasil perpetuar a mesma credibilidade e tradição no ensino da dança clássica da Escola Coreográfica de Moscou na Rússia.

A percepção dos alunos do núcleo de dança contemporânea é que a ETBB centra-se basicamente no treinamento técnico para formação de bailarinos clássicos e que todos os alunos precisam moldar-se ao modelo proposto. Eles sentem que há ênfase na competição entre os alunos durante o processo de formação, e que faltam oportunidades igualitárias a todos. A competição no mundo da dança não garante a aprendizagem, enquanto a cooperação pode ajudar na solução de eventuais conflitos e problemas (MARQUES, 2015). Ao questionarmos sobre o tipo de bailarinos que a ETBB quer formar, a aluna Carina responde: “*Acho que só técnicos!*”. O aluno Marcos comenta que os alunos do núcleo de dança contemporânea são deixados de lado pelos professores de dança clássica da ETBB. Mas que, apesar disso, são muito bem preparados e estimulados pelos professores das disciplinas complementares (como teatro, danças populares e dança contemporânea). Ele acrescenta que o foco da ETBB é exclusivamente para o núcleo de dança clássica e que, para ele, os bailarinos deste núcleo se resumem à técnica. Já para a aluna Amanda, a escola não sabe lidar com todos os corpos em suas diferenças e potencialidades, pois deseja a uniformização e não se atenta às individualidades. Em sua visão:

*Eu acho que eles querem formar, assim... acho que pela escola ser russa, então quando o aluno entra aqui desde criança, eles vão criar aquele mini russo, entendeu? Tipo, vão formar aquela criança da forma que eles querem [...], tem que ser 180º tudo, tem que ser aquilo endehors, pé, não sei o que [...]. Então isso é um erro, por isso muitos alunos acabam se machucando, entendeu? Tipo, **eles não olham os limites dos alunos, entende?** Coisas que eles deveriam olhar, para o aluno até mesmo não se machucar.*

O discurso aponta que a maioria dos alunos do núcleo de dança contemporânea sente-se excluído na escola. Por sua vez, uma minoria de estudantes deste núcleo é efetivamente incluída. Basta constatar que apenas 3 alunos provenientes do núcleo de dança contemporânea, em 2015 e 2016, foram contratados na Companhia Jovem do Bolshoi. No ano de 2017, todos os contratados foram do núcleo de dança clássica. A busca pelos bailarinos “mais técnicos” pode fazer com que valores humanos sejam deixados de lado. Sanmartín (2003) e Garganta (1998) enfatizam que a falta de valores humanos no processo educacional afasta a relação da dança com a formação pessoal, e traz consequências para a parte pedagógica, sendo prejudicial ao processo formativo, pois quase não há espaço para o diálogo. Os alunos do núcleo de dança contemporânea parecem estar à procura de um espaço afirmativo nessa escola, enquanto os alunos do núcleo de dança clássica apresentam-se mais conformados com a proposta da instituição.

Na conversa que tivemos com Marcos, ele aponta para uma aluna preferida da sala que recebia toda a atenção dos professores:

*Entrevistador – E como era a escolha dos solistas?*

*Entrevistado – não é escolhido nada. Já tem a solista da turma. **É a queridinha da turma e pronto.***

*Entrevistador – sério?*

*Entrevistado – **Sim, toda vez, sempre foi a mesma pessoa para tudo. Não tem escolha, digamos assim. TEM<sup>78</sup> a solista da turma, e ela vai dançar tudo.***

*Entrevistador – E isso não gera revolta nos alunos?*

*Entrevistado – É que assim, no começo gerava. Só que chega um momento da vida que não adianta mais esperar. Ai tu pensas, tipo: cara, eu não vou me frustrar de novo, **pois já está decidido.** Eu já sei o que vai acontecer, entende? Por exemplo, se a gente for aprender um conjunto amanhã, eu já sei que ela vai ser a solista e pronto. Então, tipo, nem vou me estressar mais e tal.*

Refletimos: a intervenção social na ETBB pretende ser educativa e promotora de desenvolvimento pessoal ou excludente? Se a escola defende no PPP um modelo educativo da dança com características humanísticas e não só profissionalizante, é imprescindível uma atuação coerente por parte dos professores e direção para atingir tal finalidade. Pelos depoimentos dos alunos do núcleo de dança contemporânea, há uma lacuna presente nesse processo de formação. É

---

<sup>78</sup> Utilizamos caixa alta, pois o aluno utilizou esta palavra de forma muito enfática para dizer que já está decidido e nunca mudará.



necessário diminuir a distância entre o que o se fala e o que se faz, enfrentando esta dimensão conflituosa e contraditória.

Para os alunos do núcleo de dança clássica, a ETBB tem êxito na busca por formar bons alunos, tanto pessoal quanto tecnicamente. Como o tempo de permanência destes alunos na escola é maior do que os de dança contemporânea (a formação dura 8 anos) e, aparentemente, trata-se do núcleo que recebe maior atenção, mesmo com o medo, com as dores e com as dificuldades, os alunos são mais contidos e elogiosos em suas falas. Pedro declara que a ETBB quer formar um *“bailarino completo, tanto que a escola dá aula de tudo, desde piano, teoria da dança, história da arte e tal, várias aulas, [...], tem aulas contemporâneas. Um bailarino completo”*. O aluno João afirma:

*[...] eles buscam formar bailarinos tanto bons tecnicamente, também em primeiro lugar, mas também com caráter muito legal, eles puxam muito nosso "saco" (risos) pra gente sempre estar no caminho certo. [...] tecnicamente também em primeiro lugar é obvio, eles procuram nos passar uma técnica muito apurada [...].*

Para o professor russo Michel, a forma de ensinar a dança clássica na ETBB deve ser rígida como foi em sua formação na Rússia. Ele diz tentar ensinar de modo muito próximo ao como foi ensinado, pois *“[...] é importância digamos assim, para nós, para cuidar, guardar tradições russas, de ballet clássico”*. Nessa perspectiva de manutenção das tradições, ele acrescenta: *“[...] ensinar também os brasileiros e brasileiras que nós nunca conhecíamos, agora não se deve mais... (pausa) De repente uns anos atrás, tem mais informações”*. Parece tratar-se de uma visão colonialista na qual os russos vieram para ensinar os brasileiros, que desconsidera o conhecimento e as escolas nacionais<sup>79</sup> existentes antes da criação da ETBB. Ao ser perguntado se houve estranhamento em relação ao comportamento do aluno brasileiro, o mesmo professor declara: *“É. Existe isso, essa coisa kkkk não quero ofender, às vezes é preciso fazer mais do que falar”*. Acrescenta: *“Os brasileiros gostam de falar”*. O ensino segue os padrões tradicionais, escutar as correções e tentar assimilar.

A partir da visão de alunos e professores, observamos que há necessidade de maior troca e compreensão cultural no contexto escolar, pois os brasileiros são

<sup>79</sup> Escola de Dança Maria Olenewa (RJ), Escola de Dança Teatro Guaira (PR), Conservatório Carlos Gomes (SP), Escola de Dança Petite Danse (RJ), Ballet Etude Seasons (Brasília), etc.

taxados como “moles<sup>80</sup>” pelos professores russos e, por sua vez, os mesmos são considerados “duros<sup>81</sup>” pelos alunos brasileiros. Assim, as características culturais são desqualificadas/negadas por ambas as partes, que não buscam desenvolver uma forma mais positiva de conhecer e estar uns com os outros.

Ao tratar da relação do esporte de rendimento com o campo pedagógico, autores como Bompa (2002) e Balbino (2005) acreditam que as funções do treinador vão além das funções clássicas conhecidas: organizar, liderar e planejar o treinamento. Cabe a eles a função de educar os atletas, que significa ir além do refinamento técnico e físico, pensar no atleta como ser global, tornando o processo de aprendizado significativo para o mesmo. Esta relação pode ser feita entre professores e alunos que desejam se tornar bailarinos profissionais. Ainda que se trate de práticas consolidadas a partir de uma filosofia enraizada na tradição de mais de 200 anos, como é o caso da ETBB, elas podem ser ressignificadas e repensadas para o contexto brasileiro atual.

Na perspectiva filosófica da ETBB, estabelece-se um pensamento que sustenta um tipo de prática que não deve ser questionado pelos alunos. Desenvolvida nos moldes da escola russa, a escola no Brasil se ampara num sistema de regras e leis únicas e incontestáveis, as quais participam da tradição do ensino do ballet na Rússia. Nesse sentido, a coordenadora aponta alguns desafios:

*Eu ainda estou começando, eu não sei até que ponto eu vou conseguir romper algumas barreiras do Bolshoi. O professor russo é bem metódico, então não sei até que ponto eu vou conseguir romper essa barreira e tocar nesse sentimento, tocar nesta linha mais pedagógica e também esse complemento. Todos os alunos tem de ter direito a ir na barra central, e os que estão na barra lateral também precisam da atenção dos professores. A gente tem que abraçar, tem de ser carinhoso, mas a gente também tem que ser duro e colocar no trilho, então essa é a nossa função.*

Wagner (1980) observa que a ideia de tradição deve ser tomada pela perspectiva de constante renovação, caso contrário, será muito limitada. No caso da ETBB, não há necessidade de negar a filosofia de ensino russa, mas sim de (re)estudá-la e adaptá-la para o uso no Brasil. Lembramos que os professores são os responsáveis pelos procedimentos e atitudes em sala de aula, eles devem

---

<sup>80</sup> Utilizamos a palavra mole para indicar que o aluno brasileiro gosta de reclamar e falar demais ao invés de trabalhar firme.

<sup>81</sup> Utilizamos a palavra dura para indicar que os professores russos são inflexíveis, não buscam compreender as diferenças culturais entre os dois países e querem que o aluno brasileiro se comporte como os alunos russos.

apresentar soluções para os desafios atuais que encontram, baseando-se no objetivo de que todos os seus alunos tenham sucesso (não apenas os taxados de mais talentosos).

Na ETBB, as aulas de danças populares brasileiras assumem uma posição de valorização de associações culturais diversas, bem como de representação das produções humanas de diferentes partes de nosso país. Para a coordenadora da escola, esta disciplina é muito importante para os alunos, pois oportuniza um enriquecimento pessoal. Ela diz que, se assistirmos um vídeo das apresentações de danças populares nas apresentações de Galas<sup>82</sup> do Bolshoi, podemos ver e sentir os olhos brilhando de quem dança e de quem assiste. Ela também cita uma expressão utilizada pelos russos nos ensaios dos repertórios: “*precisa ter fogo nos olhos*”. Concluimos que isso é o que os alunos têm quando dançam as coreografias de dança popular, as quais envolvem muita energia.

Contra a crença de pensamentos e práticas homogeneizadoras disseminados na escola, destacamos o papel que a dança popular poderia assumir, acrescentando novas possibilidades aos princípios filosóficos e executados neste contexto. No capítulo 6, apresentamos uma proposta metodológica para o ensino da dança popular na ETBB, que sugere que essas aulas são potentes para dar “voz” a todos os corpos, para pensar a escola como um espaço de discussão da cultura brasileira, suas origens e manifestações populares, e, por conseguinte, para o exame de própria condição humana. É uma possibilidade de descoberta de novas formas de movimento e de construção de uma linguagem própria, de uma identidade pessoal que valoriza as próprias histórias. Devemos lembrar que a filosofia da ETBB também indica uma preocupação com o social e, de acordo com Silva (1998), os campos da educação e os campos sociais não podem ser totalmente fechados, fixados, reprimidos, colonizados. Para efetivar as aulas de dança popular na escola, seria necessário um professor com experiência nesse campo, capaz de estabelecer relações entre os vários elementos folclóricos e populares dos espaços, relacionando as suas dinâmicas com as vivências pessoais dos alunos. Atualmente, a professora de dança popular é uma ex-aluna formada pela ETBB, sendo que a sua única aproximação com a dança popular foi exatamente enquanto aluna da escola. Dessa forma, ela acredita que “dá” para os alunos o conhecimento sobre dança

---

<sup>82</sup> Gala é o nome dado aos espetáculos criados pela ETBB para apresentar trabalhos coreográficos, onde os alunos demonstram os aprendizados decorrentes da formação em dança na escola.

popular que eles precisam ter dentro da ETBB, o que ocorre de forma automatizada como nas demais aulas. Neste caso, o conhecimento se restringe à cópia e reprodução de coreografias criadas por professores convidados da escola, as quais são mantidas como repertório.

Por outro lado, de forma otimista, verificamos que a dança popular está presente em quase todas as apresentações públicas realizadas, especialmente quando o espetáculo é o *diversiment*<sup>83</sup>. Neste caso, um ato inteiro é reservado para as danças populares. Tal indicativo é muito positivo, pois oportuniza a plateia o contato com a cultura brasileira e a convergência de vários assuntos de valor educativo e com relação com temáticas trabalhadas nas escolas de educação básica sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, previsto na Lei nº 11. 645<sup>84</sup>, de 10 de março de 2008. Para os alunos da ETBB, nas aulas de dança popular, podem-se ser feitas relações como saber popular e questões voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004)<sup>85</sup>; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos 2016 (Resolução CNE nº 01, de 30 de maio de 2012)<sup>86</sup>. A exemplo, a presença do índio e do negro em terras brasileiras que, juntamente com os europeus, formaram a base da população de nosso Brasil, um dado que em pleno século XXI é muitas vezes invisibilizado pelo Estado e pela “sociedade branca” brasileira. A noção de invisibilidade tem sido tratada por antropólogos na tentativa de atualização das identidades étnica, social e cultural que convivem em território brasileiro, sem discriminações. Motivo pelo qual todos os cursos de licenciatura precisam a partir de legislação própria do MEC oferecer estas discussões durante o período de formação do professor na tentativa de formar um professor mais sensível e atento a estas questões.

As figuras a seguir confirmam a presença das coreografias do repertório de danças populares juntamente com as de dança clássica e contemporânea. Trata-se dos programas organizados para as “galas” da ETBB.

---

<sup>83</sup> Do francês divertimento. Série de danças reunidas em um espetáculo. Na Europa renascentista, as danças eram tratadas como o divertimento das grandes cortes.

<sup>84</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em março de 2018.

<sup>85</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em março de 2018.

<sup>86</sup> [https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001\\_12.pdf](https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001_12.pdf). Acesso em março de 2018.

Figura 14: Programa da Gala Bolshoi para Joinville 2014



**BOLSHOI**  
NO BRASIL

**Bolschoi para Joinville**  
**SETEMBRO 2014**

**18** Teatro  
**SET** Juarez  
**20H** Machado  
Joinville/SC



Apoio Escola Bolschoi



Espectáculo do projeto "Bolschoi para Joinville" com patrocínio cultural

## Programação

**I ATO**

**Valsa**  
Música: L. Minkus  
Coreografia: L. Sinelnikova e V. Sychev  
Elenco: Annette Antilla, Barbara Magalhães, Daniel Cardoso, Daran Ferreira, Fernanda Ruchel, Gabriel Morais, Gabriela Gomes, Giulia Gómez, Henrique Eggers, Jackson Bineck, Kaynan Juan Oliveira, Larissa Capitano Dal Santo, Lucas Ramos, Nayla Ramos, Rafael de Oliveira, Ramona Moraes

**Pas de Deux "Rossini"**  
Música: G. Rossini  
Coreografia: L. Jakobson  
Solistas: Karine de Matos e Diego da Cunha

**Elxir**  
Música: P. Glass  
Coreografia: P. Trehet  
Elenco: Alencar Brauer, Anahí Jiménez, Danilo Silvestre, Edward Ferreira, Gabriel Cordeiro, Gabriela Moriondo, Julie Endo, Matheus Reinaldo, Michele Jochem Faria, Victoria Marinho

**Cigana**  
(Ballet "Don Quixote")  
Música: V. Zhelobinsky  
Coreografia: K. Goleizovsky  
Solistas: Thais Morato e Luan Batista

**Dança Russa Peregelyas**  
Música: Canções Populares Russas  
Coreografia: D. Nevidomyy  
Solista: Luiz Gustavo Madubuike  
Elenco: Alan Amaral, Allickson Ruan, Jean Lui Coutinho ou Sayron Pereira, Julio Soares, Maicon de Oliveira, Marcos dos Anjos, Marcos Yago Guerreiro, Nicolás Munaretto, Pedro Seara, Victor Costa

**Dança de São Gonçalo**  
Música: Grupo Sarandeiros  
Coreografia: G. Saraiva e E. Rosendo  
Elenco: Andressa de Moura, Carla Santos, Gabriela Ramalho, Gabriela Werlang, Izabela Peller, Jimena Aguilar, Karoline Kristem Carrot, Laura Ferreira, Luna Schneiders, Lavinia Gonçalves, Luna Gabrielly, Oriana Duarte

**Frever**  
Música: Seleção de Capiba Chapéu de Coro e Bela - Autor: Capiba  
Interprete: A. Nóbrega  
Coreografia: A. Garcez  
Elenco: Amanda Barros, Clarice Matsunaga, Danilo Silvestre, Fernanda Fallace, Filipe Guimarães, Gabriel Cordeiro, Igor Meneses, Lorena Wendy Costa, Manuela Linhares ou Mayara Reis Viçoso, Matheus Reinaldo, Matheus Henrique Santana, Taina Rodrigues ou Regislaine Simões

**Samba**  
Música: Mandingueiro de M. Luz e A. Blanc  
Coreografia: V. de Oliveira  
Elenco: Alencar Brauer, Edward Ferreira, Estela Miranda, Gabriel Mathéo Bellucci, Helena Saturnino, Isabel Mamede, Leonardo Silveira, Luiz Gustavo Madubuike, Mariana Miranda, Yasmin Reis

**II ATO**

**Dança das Crianças**  
(Ballet "O Quebra-Nozes")  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: V. Vasiliev  
Elenco: Agata Soares, Amanda Mera, Cecília Bassetto, Esau Freire, Gabriel Ferrari, Gabriel Petry, Gustavo Ferreira, Janaina Popp, Jeovana Lima, João Vitor Gonçalves, Julia Mello, Kevin Madeira, Lucas Debatim, Maria Eduarda Santana, Maria Vitoria Cesco, Mateus Ayres, Pedro Luz, Rafaela Dutra Francisco, Willian Silveira

**Adágio**  
(Pas de Deux do Ballet "Anyuta")  
Música: V. Gavrilin  
Coreografia: V. Vasiliev  
Solistas: Karine de Matos e Willian de Almeida

**Duo Incontrolável**  
(Fragmento do Ballet "Mundo Líquido")  
Música: Chico Science & Nação Zumbi  
Coreografia: L. Bongiovanni  
Elenco: Thais Morato e Leonardo Silveira

**Câmbia**  
Música: M. Sossa  
Coreografia: A. Cassiano  
Elenco: Amanda Barros, Ana Carolina Pansani ou Giovanna Fernandes, Clarice Matsunaga, Fernanda Fallace, Geovana Coimbra, Isabelle Póli, Izabella Takano, Lorena Wendy Costa, Mayara Reis Viçoso, Regislaine Simões

**Dança Espanhola**  
(Ballet "O Quebra-Nozes")  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: V. Vainonen, V. Vasiliev  
Solistas: Meyriane Andrade e Otto Wotroba

**Dança Francesa**  
(Ballet "O Quebra-Nozes")  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: V. Vainonen, V. Vasiliev  
Solistas: Gabriel Morais, Amanda Mera, Tainá de Holanda

**Valsa das Flores**  
(Ballet "O Quebra-Nozes")  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: V. Vainonen e V. Vasiliev  
Solistas: Carolina Zaborne, Beatriz Paulino, Wagner de Carvalho, Lucas Leonardo de Oliveira  
Elenco: Evandro Bossle, Fernanda Honoratta, Gabriel Mathéo Bellucci, Gabrielle Domingos Leite, Giovanna Grossi, Iaçaná Castro, Kamilla Abreu, Luana Gondim, Maitê Nunes, Marcelo Eduardo, Marcos Yago Guerreiro, Marley Lucena, Natália Costa, Pedro Frizon, Ruan Sá, Sayron Pereira

**Grand Pas de Deux**  
(Ballet "O Quebra-Nozes")  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: V. Vainonen e V. Vasiliev  
Solistas: Thais Diógenes e Marcos Vinícius

Escola do Teatro Bolschoi no Brasil  
Presidente: Valdir Stieglich :: Direção Geral: Pavel Kazarian :: Diretora Administrativa e Financeira: Célia Campos :: Coordenação de Apoio Educacional: Mariéliá Cani :: Coordenação de Comunicação: Albenize Ballen Bueno :: Coordenação de Produção e Eventos: Sylvana Albuquerque

**Ficha técnica**  
Direção Artística: Pavel Kazarian :: Coordenação de ensaio: Germana Saraiva :: Ensaíadores: Amarildo Cassiano, Ariate Costa, Denis Nevidomyy, Dmitry Afanasiev, Galina Kravchenko, Germana Saraiva, Larissa do Araújo, Ludmila Serebriyova, Ludmila Sychev, Maicon Golin, Vladimir Sychev :: Ensaladora Ca. Jovem: Maria Antonieta Spadari :: Pianistas: Arthur Bandt, Cassiano Fayad, Eduardo Bochat, Eriberto de Carvalho, Medely Dib, Semitha Cavallos, Vanessa Mota :: Coordenação de Produção: Sylvana Albuquerque :: Produção: Alessandra Rocha, Ana de Oliveira, Rafaela Nassari :: Design de Luz / Iluminação: Ederson Lechinski :: Sonoplasta / Editor de Audio: Eduardo Bochat :: Assessoria de Imprensa: Bruna Horvath :: Cerimonial: Bernadete Costa, Carlos Alberto da Rosa, Mergil Olsen :: Material Gráfico: Adriana Reis :: Figurinos: Ateliê Escola Bolschoi :: Fisioterapeuta: Fabiana Machado :: Fotografia: Cleber Gomes, Nilson Bastian, Vanderleia Macalossi

www.escolabolschoi.com.br

Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolschoi no Brasil

Figura 15: Programa do espetáculo 2 Caminhos em 2008

**ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL e Cia Jovem ETBB**

Apresentam:

**2 Caminhos**  
coreografias de gustavo côrtes e sêrgio lobato

Dois caminhos, duas visões que se unem através da base e técnica clássica dos alunos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. São trabalhos com abordagens diferentes onde a dança ocidental é evidenciada através da dança popular brasileira e do neoclássico.

### Programação

27 maio: Teatro Jaarez, Marfado, Joinville/SC - 2008

**Pas de Deux**  
(II Ato do Ballet "La Sylphide")  
Música: H. Levenskiold  
Coreografia: A. Bournoville  
Solistas: Luiza Yuk e João Paulo Frazão

**Pas de Deux**  
(II Ato do Ballet "O Corsário")  
Música: A. Adam  
Coreografia: M. Petipá  
Solistas: Stephanie Ricciardi e Felipe Camarotto

**Varição Feminina**  
(Pas de Deux "Chamas de Paris")  
Música: B. Assafiev  
Coreografia: V. Vainonen  
Solista: Mirela de França

**Varição Masculina**  
(Basilio do III Ato do Ballet "Don Quixote")  
Música: L. Minkus  
Coreografia: M. Petipá, V. Vasiliev  
Solista: Erick Swolkin

**Varição Feminina**  
(Kitri do III Ato do Ballet "Don Quixote")  
Música: L. Minkus  
Coreografia: M. Petipá, V. Vasiliev  
Solista: Bruna Gaglianone

**Reverte**  
Música: A. Vivaldi  
Coreografia: A. Cassiano  
Solistas: Ariete da Costa, Rafaela Fernandes, Alberthi Lincoln e Márcio Silveira

**Improviso**  
Música: G. Handel  
Coreografia: S. Lobato  
Elenco Cia Jovem ETBB: Luiza Yuk, Stephanie Ricciardi, Felipe Camarotto e João Paulo Frazão

Elenco Escola Bolshoi: Ariadne Okuyama, Bruna Felício, Camila Milcher, Deise Mendonça, Marta Bayona, Nathalia Faria, Bruno Miranda, Cosme de Barros, Denilson Vieira, Diego da Cunha, Maikon Golini, Marcos de Lima Junior

**Xaxado**  
Música: L. Gonzaga e A. Vivaldi  
Arranjo: Quinteto Armorial  
Coreografia: G. Cortes e P. Ferreira  
Elenco: Anielle Rolim, Yasmin de Almeida, Leilaine Barbosa, Naiara de Matos, Nathiany dos Santos, Thamara Calaço, Bruno Fortunato, Iure Dias, Jovani Furlan Junior, José da Silva Junior, Luan Batista

**Xotê Nordestino**  
Música: Grupo Nô de Forró  
Coreografia: G. Cortes e P. Ferreira  
Elenco: Ana Paula Sousa, Camila Kruger, Debora Janing, Elizandra da Silva, Emerson Pedroso, Lucas Leite, Rodrigo Nunes, Willian de Almeida.

**Dança do Coco**  
Música do folclore brasileiro  
Coreografia: G. Cortes e P. Ferreira  
Elenco: Anielle Rolim, Yasmin de Almeida, Naiara de Matos, Paula Ferreira, Bruno Fortunato, Iure Dias, Jovani Furlan Junior, José da Silva Junior

**Maracatu**  
Música: Grupo Sarandeiros  
Coreografia: G. Cortes e P. Ferreira  
Elenco: Leilaine Barbosa, Thamara Calaço, Emerson Pedroso, Willian de Almeida, Adrieli Baumer, Ana Paula Sousa, Camila Kruger, Debora Janing, Gabriela Rios, Helena Sardinha, Luana Santos, Nathiany dos Santos, Filipe de Jesus Paulino, Luan Batista, Rodrigo Nunes, Thales de Araújo

### Ficha técnica

Produção: Henrique Belling, Alessandra Rocha  
Coordenação de palco: Sylvana Albuquerque  
Design de luz e iluminação: Diego Hernandez  
Operador de Som: Eduardo Boechat  
Figurinos: Oksana Tereshchenko, Odete Raimundo  
Comunicação: Albenize Ballen e Adriana Reis  
Ensaístas: Sérgio Lobato, Gustavo Côrtes e Petrónio Ferreira

**Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**  
Professores: Alessandra Hilário da Costa, Alexander Pshenitsyn, Amarildo Cassiano, Carolina Mansur, Denys Nevidomy, Dmitry Afanasiev, Galina Kravchenko, Galina Kozlova, Larissa Araújo, Ludmila Sinelnikova, Maria Antonieta Spadari, Sabrina Lermen, Tatiana Trevisoli

**Pianistas:** Eduardo Boechat, Eriberto Carvalho, Delma Nicolace, Germano Mayer, Karina Menezes, Márcia Consentino, Medely Meister Dib, Ralf Kempka, Sônia Kuntze

Patrocinadores culturais: Ministério da Cultura, FUNCULTURAL, Vanpar, FIAT, AMIGOS DO

Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Figura 16: Programa do espetáculo

**Inside**  
Música: W. A. Mozart  
Coreografia: A. Cassiano  
Elenco 27/05: Clarice Matsunaga, Izabella Takano, Lorena Wendy Costa, Mayara Reis Viçoso, Regislaine Simões, Filipe de Souza, Gabriel Pinter, Juan Pereira Duarte, Marcelo Agüero, Matheus Henrique Santana  
Elenco 28/05: Ana Carolina Pansani, Clarice Matsunaga, Fernanda Faillace, Izabella Takano, Regislaine Simões, Filipe de Souza, Gabriel Pinter, Igor Meneses, Marcelo Agüero, Matheus Henrique Santana

**Dança Polonesa do século XIX**  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: I. Rachinskaya e L. Sinelnikova  
Elenco: Ana Clara Ávila, Giulia Santos, Hellen Teixeira, Izabela de Andrade, Lais Rieper, Louis Torres, Marina Vilela, Yasmin Yukare / Maria Eduarda Chagas, Sarah Safa, Braian Leal, Ednaldo Santos, Everson Araújo, Felipe Souza, José Marcelo Costa, João Santos, Lorenzo Cantalice, Luiz Franke/ Guilherme dos Reis, Samuel Valdinucci

**Valsa**  
Música: L. Minkus  
Coreografia: L. Sinelnikova e V. Sychev  
Elenco: Annette Anttila, Fernanda Ruschel Souza, Gabriela Werlang, Izabela Peller, Larissa Capitanio Dal Santo, Laura Schneiders, Laura Vasconcelos de Aquino, Tayná Holanda, Alessandro Barbosa, Davi Franco, Eduardo Ávila, Pedro Luz, Rafael Lima, Talisson Farias, Willian Silveira

**Meditação de Thais**  
Música: J. Massenet  
Coreografia: L. Yakobson  
Solistas: Karine de Matos e Diego Cunha

**Dança Francesa do II Ato do Ballet "O Quebra-Nozes"**  
Música: P. Tchaikovsky  
Coreografia: V. Vainonen e V. Vasiliev  
Elenco 27/05: Cecília Basseto, Maria Vitória Cesco, Pedro Luz  
Elenco 28/05: Julia Mello, Carla Santos, João Vitor dos Santos

**[In] Comodo**  
Música: E. Boechat  
Coreografia: E. Nunes  
Solista: Edward Nunes

**Over my eyes**  
Música: F. Schubert  
Coreografia: L. Axel  
Solistas: Kamila Abreu e Otto Wotroba

**Adágio do Pas de Deux de "O Corsário"**  
Música: A. Adam  
Coreografia: M. Petipa  
Solistas: Thais Diógenes e Wagner Carvalho

**Burlaqui**  
Música: Folclórica Russa  
Coreografia: M. Martirosian  
Elenco: Alexandre Vieira, Ariel Zuchi, Gabriel Lopes, Higor Zati, Hugo Zati, Jean Lui Coutinho, Marcos dos Anjos, Marcos Yago Gonzaga, Savyo Nunes, Sayron Pereira, Victor Costa, Vitor de Oliveira

**Dança Afoxé**  
Música: D. Caymmi e J. Amado  
Coreografia: G. Cortes e R. Bittar  
Elenco: Ana Gonçalves, Anelice Lobo, Giovanna Genovez, Indyra Dias, Lavinia Gonçalves, Safira Sacramento, Stéfany Aragão, Daniel Cardoso, Lucas Aristides, Pedro Henrique Tayette, Wesley Luiz

**Dança Samba**  
Música: Mandingueiro de M. Luz e A. Blanc  
Coreografia: V. de Oliveira  
Elenco: Ana Carolina Pansani, Clarice Matsunaga, Lorena Wendy Costa, Mayara Reis Viçoso, Regislaine Simões/ Fernanda Faillace, Izabella Takano, Gabriel Pinter, Igor Meneses, Juan Pereira Duarte, Marcelo Agüero, Matheus Henrique Santana / Filipe de Souza

**Ariana**  
Música: M. Nobre, A. Mehmani, N. Vasconcelos, M. Suzano  
Coreografia: C. Abranches  
Elenco 27/05: Carolina Zaborné, Kamila Abreu, Karine de Matos, Meyriane Gonçalves, Thais Diógenes e Thais Morato, Cassiano Rodrigues, Edward Nunes, João Barbosa, Lucas Leonardo, Marcos Vinicius, Wagner Carvalho e Willian Almeida  
Elenco 28/05: Ana Carolina Pitta, Carolina Zaborné, Giovanna Grossi, Meyriane Gonçalves, Thais Diógenes, Edward Nunes, Gabriel Bellucci, João Barbosa, Lucas Leonardo, Marcos Vinicius, Matheus Reinaldo, Willian Almeida

**Danças Polovitzianas da Ópera "Príncipe Igor"**  
Música: A. Borodin  
Coreografia: K. Goleyzovsky  
*Tchaga* - Leticia Amorim  
*Kuman* - Pedro Frizon  
*Cavaleira* - Pedro Pires  
*Persa* - Luanna Gondim  
*Persas* - Agustina Mongelos, Annette Anttila, Luana Gomes, Maitê Nunes, Maria Beatriz Franco, Ramona Moraes, Hivinos - Adelson Nascimento, João Pedro Ludwig, Marcos Yago Gonzaga, Marley Lucena, Matheus Segrinni, Rocon, Savyo Nunes  
*Hivinos* - Andressa do Nascimento, Beatriz Cavalcanti, Beatriz Paulino, Fernanda Honorata, Lais Lopes, Nayla Ramos  
*Turcos* - Alexandre Vieira, Carlos Eduardo, Higor Zati, Hugo Zati, Vitor de Oliveira, Victor Costa  
*Turcas* - Andrezza Borges, Iaçanã Castro, Larissa Capitanio Dal Santo, Leticia Calvete, Leticia Olegário, Marina de Freitas/Geovana Peres  
*Pequenos Cavaleiros* - João Pedro Lopes, Julio Soares, Kaynan Juan Oliveira, Marcelo Eduardo, Marcos dos Anjos, Rafael Oliveira

**Ficha Técnica**  
**Presidente** : Valdir Steglich :: **Direção Geral** : Pavel Kazarian :: **Diretora Administrativa e Financeira** : Célia Campos :: **Ensaístas** : Airat Khakimov, Ariate Costa, Amarildo Cassiano, Bruna Lorrenzzetti, Denys Nevidomyi, Dmitry Afanasiev, Galina Kravchenko, Galina Kozlova, Larissa Araújo, Ludmila Sinelnikova, Maikon Golini :: **Ensaísta Cia. Jovem** : Maria Antonieta Spadari :: **Pianistas** : Arthur Bandt, Eriberto de Carvalho, Cassiano Fayad, Karina Menezes, Kathleen Gonzalez, Medely Dib, Semitha Cavallos, Vanessa Mota :: **Coordenação de Produção e Palco** : Sylvana Albuquerque :: **Editor de Áudio e Sonoplasta** : Eduardo Boechat :: **Designer de Luz / Iluminação** : Eder Lechinski :: **Produção** : Alessandra Rocha, Ana Joslaine, Rafaela Nassri :: **Figurinos** : Gala Oreshkova Ateliê Escola Bolshoi :: **Fisioterapeuta** : Fabiana Machado, Polyana Gomes :: **Coordenação de Comunicação** : Albenize Ballen Bueno :: **Relação Institucional** : Carlos Alberto da Rosa :: **Cerimonial** : Bernadete Costa e Margit Olsen :: **Material Gráfico** : Adriana Reis :: **Fotografia** : Nilson Bastian, Vanderleia Macalossi

**Ariana**  
Coreografia: Cassi Abranches :: **Colagem Musical**: Everson Botelho, Eduardo Boechat :: **Iluminação**: Gabriel Perdeneiras, Ederson Lechinski :: **Figurino**: Janaína Castro, Ateliê Escola Bolshoi :: **Assistente de Ensaio**: Diego Cunha e Karine de Matos

Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Na sequência, apresentamos fotos de coreografias parte do repertório de danças populares da ETBB, as quais foram apresentadas nas Galas no Teatro Juarez Machado, em Joinville, Santa Catarina, Brasil.

Figura 17 - Coreografia “Boi Bumbá” de Gustavo Côrtes



Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil



Figura 18 - Coreografia “Frevo” de Gustavo Côrtes



Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Figura 19 - Coreografia “Maracatú” de Gustavo Côrtes



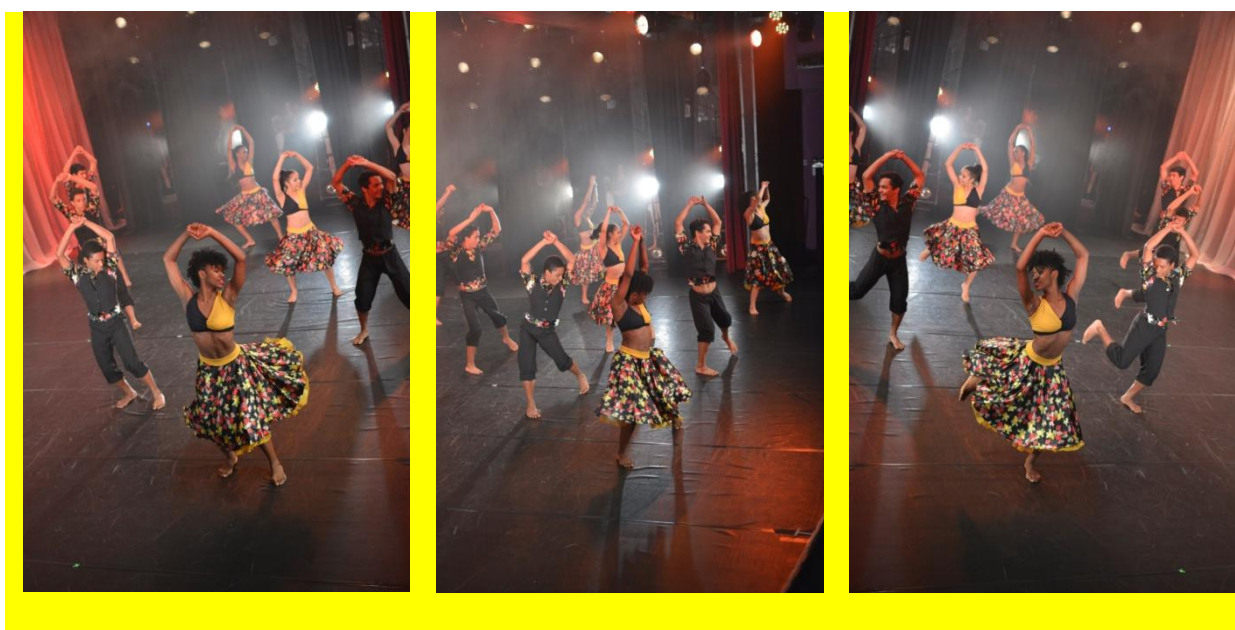
Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Figura 20 - Coreografia “Dança Gaúcha” de Gustavo Côtéz



Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Figura 21 - Coreografia “Côco Zambê<sup>87</sup>” de Artur Garcez



Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

<sup>87</sup> É uma brincadeira nascida dentro de um contexto político de afirmação identitária quilombola. Uma dança de canto improvisado ou previamente ensaiado, ritmada por instrumentos denominados “zambê” e “chamá”, tambores de pau furado cobertos com couro de animais.

Figura 22 - Coreografia “Xaxado”<sup>88</sup> de Gustavo Côtéz

Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Pelo convívio que tivemos na ETBB e pelo material (documentos como fotos, programas e matérias de jornal) que analisamos, percebemos que há um grande número de meninos matriculados na instituição. A coordenadora pedagógica declara que a ETBB é composta por 55% de alunos do sexo feminino e 45% por alunos do sexo masculino. A informação é bastante interessante, uma vez que o universo da dança é normalmente frequentado por meninas. De modo específico, nas fotos das coreografias de danças populares (figuras 21, 19, 18, 17), não se valoriza as diferenças de gênero, nota-se que os corpos masculinos e femininos na maior parte do tempo executam o mesmo tipo de movimento<sup>89</sup>. Percebe-se como outra possibilidade desta componente curricular em auxiliar os alunos para compreenderem e contextualizarem as origens culturais destas danças e as suas próprias origens. Dussel (s/d, p. 277) afirma que a cultura popular “[...] longe de ser uma cultura menor, é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor”. Desta forma, pode-se oportunizar discussões a respeito de preconceitos relativos ao gênero na dança. Nas palavras de Marques (2007, p. 39):

Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista

<sup>88</sup> É uma dança popular brasileira originada no sertão pernambucano, e que no passado foi muito praticada pelos cangaceiros, em celebração as suas vitórias nas batalhas. Isso de acordo com pesquisadores como Benjamim e Câmara Cascudo, porém tem vertentes que acreditam ser de origem portuguesa e até outras que acreditam ser origem indígena.

<sup>89</sup> Nas Danças folclóricas e tradicionais europeias e nas danças populares do estado do Rio Grande do Sul (figura 20) o papel do homem e da mulher são muito bem definidos.

como a nossa ainda é sinônimo de ‘coisa de mulher’, ‘efeminação’, ‘homossexualismo’. Pesquisadores têm apontado que este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental. Ou seja, mesmo nunca tendo assistido a um espetáculo de balé clássico, muitas vezes a dança é diretamente associada a ele, e, conseqüentemente, à ‘graça, delicadeza, leveza, meiguice’ que no Brasil, são tidas muitas vezes como características absolutamente avessas à virilidade.

Para implementar os valores filosóficos descritos nos documentos da escola, cabe oportunizar e efetivar espaços para diálogos e reflexões, bem como combater práticas discriminatórias. Uma vez que a ETBB tem alunos provenientes de 22 diferentes estados brasileiros, cada qual com traços culturais distintos impregnados nos corpos dos alunos cabe, ainda, potencializar as oportunidades de abordagem das relações étnico-raciais. No entanto, esta temática não aparece estar no foco da filosofia da escola, só nas ementas da componente curricular.

#### 5.1.1.1 Currículo

A ETBB apresenta dois núcleos de formação de bailarino: o de dança clássica e o de dança contemporânea, cada um com matriz curricular diferenciada. De acordo com a Proposta Curricular da ETBB (2014, p. 13), “o currículo e o programa são aprovados pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Teatro Bolshoi da Rússia”. Currículo e programa indicam o caminho a ser seguido pelos profissionais da escola e, para que isso se concretize, a ETBB busca garantir a aquisição do saber sistematizado por meio de disciplinas distintas, conforme quadro 5. Destacamos que as componentes curriculares A e B são referentes às turmas do núcleo de dança clássica, sendo A em relação às turmas que estudam no período matutino e B que estudam no período vespertino. Já as componentes curriculares C referem-se às turmas do núcleo de dança contemporânea. Nota-se que o curso deste núcleo tem a formação de três anos.

Quadro 5 - Matriz Curricular da ETBB

<b>1ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dança Popular Histórica - Ginástica	<b>2ª série A e B</b> <b>3ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dança Brasileira - Dança Popular	<b>4ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dança Contemporânea - Dança a Caráter	<b>5ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dança Contemporânea - Dança a Caráter
--	---	--	--

- Ginástica Acrobática Rítmica - Prática Cênica - Iniciação à Pesquisa	Histórica - Técnica Avançada Específica <sup>90</sup> - Educação Musical - Ginástica - Repertório	- Técnica Avançada Específica - Repertório - Piano I - História da Arte I - Teatro	- Técnica Avançada Específica - Repertório - Piano II - História da Arte II - Teatro
<b>6ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dança Contemporânea - Técnica Avançada Específica - Repertório - Teatro - Literatura Musical - História da Dança I - Dueto	<b>6ª série C</b> - Dança Contemporânea - Dança Clássica - Dança Brasileira - Teoria Musical - História da Dança I - Teatro	<b>7ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dança Contemporânea - Técnica Avançada Específica - Repertório - Teatro - Literatura Musical - História da Dança II - Dueto	<b>7ª série C</b> - Dança Contemporânea - Dança Clássica - Dança Brasileira - História da Dança II - Teatro - Composição Coreográfica - Literatura Musical
<b>8ª série A e B</b> - Dança Clássica - Dueto - História da Dança - Dança Contemporânea - Técnica Avançada Específica - Teatro - Repertório - Literatura Musical	<b>8ª série C</b> - Dança Contemporânea - Dança Clássica - Dança Brasileira - História da Dança III - Teatro - Composição Coreográfica - Literatura Musical		

Fonte: Proposta Curricular da ETBB (2014, p. 39)

O currículo elaborado pela ETBB reúne o conjunto de saberes que compõe a sua matriz curricular e comunica o resultado desejado ao final dos dois cursos de formação oferecidos. Silva (2011, p. 14) comenta que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Frente ao percebido durante o período de pesquisa na ETBB e a partir das falas dos sujeitos deste estudo, observamos que a Escola adota um currículo do tipo tecnicista. Para Campos et al. (2011), este é o tipo de currículo que prioriza técnicas específicas voltadas para aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos diferenciados. Blumenfeld-Jones and Liang (2007), em artigo intitulado *Dance Curriculum Research*, sugerem que o currículo é mais do que metas a serem atingidas, conteúdo, avaliações e planos curriculares. Blumenfeld-Jones, Barone, Appleton, & Arias (1995) defendem que a qualquer momento em um

<sup>90</sup> Para as meninas: técnica para as pontas. Para os meninos: musculação. Inclui, ainda, aulas de aprimoramento das capacidades físicas, como flexibilidade, coordenação, força e resistência.

ambiente educacional, existem três currículos simultaneamente: o currículo explícito ou formal, encontrado nos documentos curriculares; o currículo operacionalizado, que é como o professor coloca o currículo explícito ou formal em ação, a fim de ensinar; e o currículo experiente, que é como os alunos em sala de aula experimentam o currículo operacional sendo encaminhado pelo professor.

Ao pensar o currículo e, conseqüentemente, a matriz curricular de cada um dos cursos de formação em dança, o corpo docente e a direção da escola elegeram duas grandes áreas para ambos os núcleos: 1) disciplinas essenciais: dança clássica, dueto, técnica masculina, dança contemporânea, repertório; 2) disciplinas complementares: ginástica, danças populares, teatro, composição coreográfica, história da dança, história da arte, música. Na concepção da escola, as disciplinas essenciais objetivam a formação de bailarinos virtuosos técnica e esteticamente. Em contrapartida, as disciplinas complementares estão na matriz curricular com a justificativa de serem importantes na formação do artista da dança, apesar de não figurarem como fundamentais. Sendo assim, a ETBB admite a insuficiência das disciplinas essenciais para realizar o almejado processo de formação integral do bailarino, e oferece disciplinas complementares com a função de preencher lacunas na proposta de aprendizado global. As disciplinas complementares oportunizam maior pluralidade cultural e artística na formação dos bailarinos, contudo, o foco central da Escola é a formação de bailarinos clássicos e contemporâneos. Como afirma a professora Carla: *“O que é principal para a gente é a disciplina de dança clássica e dança contemporânea [...] porque antes de tudo aqui é uma escola clássica”*.

A divisão das disciplinas em essenciais e complementares também enfatiza a formação de um bailarino intérprete. Tal escolha é clara e reflete-se no entendimento de que o bailarino precisa de larga experiência como intérprete para obter sucesso no mercado da dança, e não necessita de outras habilidades como as de coreógrafo e pesquisador. Na visão do diretor:

*Você primeiro precisa entrar como intérprete e muitas vezes a pró-atividade desenvolve mais tarde. Eu sou diretor da companhia, **então no primeiro momento precisamos de intérprete, precisamos de alguém que eu consiga desenvolver com ele, que eu consigo desenvolver pró-atividade com ele, que eu consiga desenvolver algo, pois raramente sai um coreógrafo com 17 anos de idade.***

E continua:

*Assim. O **peçoal de clássico** - e nem só na dança, como na pintura, na música e em tudo mais - **inicialmente tem dificuldade de criação. Um cara que só toca com partitura a vida toda, ele tem dificuldade de tocar sem a partitura, porém o cara que não sabe ver as notas não adianta ter só criatividade.***

Nas palavras da professora Carla, a escola busca formar:

***Um bailarino completo que esteja preparado para lidar com diversas situações, preparado na verdade para o mercado de trabalho brasileiro e internacional também. [...] é um bailarino que na verdade sabe a técnica da dança clássica, sabe algumas modalidades extras como dança brasileira, dança a caráter, ballet de repertório, dança contemporânea, entre outras coisas que façam dele um bailarino com aprofundamento em todas as disciplinas<sup>91</sup>. Não só na disciplina específica que é a dança clássica.***

O professor André corrobora com este pensamento:

*Eu acho que um bailarino que está disposto a tudo. Então eu acho que independe se ele vai para uma companhia pequena, se ele vai p'ra [sic] uma grande, se ele vai trabalhar como professor ou se ele vai trabalhar como coreógrafo, ele vai fazer um bom trabalho entende. Eu acho que os alunos quando saem daqui depois de oito anos, né? **Eles saem daqui com informação, com material, com o conhecimento necessário p'ra [sic] estar exercendo as mais diversas funções.***

Considera-se contraditória a declaração dos professores de que a escola almeja formar muito mais do que um bailarino intérprete, pois deseja formar “bailarinos completos”. Tal anseio envolveria uma formação consistente em composição coreográfica, teatro, música, dentre tantas outras componentes curriculares capazes de desenvolver competências artísticas amplas, como sugerido por vários autores (MACARA, 2001). E, sendo assim, o pensamento em relação ao currículo nessa escola separa os estudos em mais ou menos importantes.

As disciplinas complementares respondem pela reaproximação a dimensões segmentadas ou negadas no programa de formação em dança clássica da ETBB, como a intuição artística, a abertura para acolher novas possibilidades de movimentação e a criatividade. Por esse motivo, tais disciplinas são exaltadas tanto por alunos quanto por professores. Apesar de a escola priorizar as disciplinas ditas essenciais, a professora Carla ressalta a importância que as disciplinas complementares assumem na formação de seus alunos/bailarinos: “[...] *todas estas disciplinas paralelas da dança clássica, dão para eles o que falta, vamos dizer*

---

<sup>91</sup> Disciplina é um termo utilizado na ETBB para designar componente curricular.

assim, **para completar o que não tem no clássico**". A fala sublinha o desejo de formação de um "bailarino completo", compromisso incutido nos planos e documentos da Escola. Contudo, o discurso de divisão entre disciplinas essenciais e complementares revela, ainda, a hierarquização de conteúdos, nos quais a dança clássica é eleita e divulgada como "base" para todas as outras danças praticadas na ETBB. Trata-se de um pensamento enraizado nas tradições da dança clássica europeia, entretanto acreditamos que talvez o ensino dessa dança possa ir sendo atualizado e incorporar conhecimentos de outras áreas.

Sobre o papel das disciplinas complementares, a professora Carla diz: "[...] a gente dá subsídios para os alunos, **eles recebem este conhecimento, porém eles não são aprofundados nesse assunto, até porque, tempo e tudo mais. Então assim, o que é feito, é passar o conteúdo**". A fala transparece a compreensão do professor como detentor do conhecimento, e do aluno como receptor passivo, pronto para "receber" conhecimento. No processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva dual e não dialógica, os alunos ocupam um lugar de passividade.

Na opinião do professor russo Michel, o aluno precisa passar por várias experiências corporais em dança, pois isso auxiliará na sua formação de bailarino: "*uma coisa leva a outra, a dança brasileira pode ajudar para dança clássica, como a dança clássica vai ajudar para dança contemporânea e brasileira, porque vai ser outro estilo, e na minha opinião, é outra forma de dança*". Nesta fala, o professor sugere uma articulação entre disciplinas, observando a capacidade de adaptação do corpo frente a novas situações corpóreas. Seu pensamento vai ao encontro da sugestão de Wachowicz (2009), sobre a qual vivências e movimentos experimentados e criados ficam armazenados nos corpos dos bailarinos e, quando solicitadas, em outros contextos reaparecem. É como se o corpo tivesse um dispositivo de transferência que se conecta ou desconecta ao se deparar com uma nova experiência. Para o professor Michel, as disciplinas complementares deveriam receber maior atenção na ETBB.

De modo geral, um currículo abrange, de forma explícita ou oculta, o conjunto de normas sociais, atitudes, princípios, disposições, expectativas, gostos e valores transmitidos tacitamente aos alunos durante seu processo de formação. O currículo oculto, conforme Blumenfeld-Jones and Liang (2007), nos alerta para o fato de que eles também ensinam como viver no mundo. Para Jackson (1983), isso significa que



o aluno nesse tipo de currículo aprende a viver com “*praise, power, and patience*” (p. 35). *Louvor* significa reconhecer apenas certas pessoas como fontes legítimas de louvor; *Poder* significa aceitar que os adultos têm poder que o aluno não tem; *Paciência* significa aprender a esperar. Estes não são parte do currículo explícito e não são discutidos em sala de aula, portanto, são considerados “ocultos”. Blumenfeld-Jones and Liang (2007) acreditam que, desde o trabalho de Jackson (1983), a noção de currículo oculto “*has been used to describe all of the ideologies that are taught through school: work before play, social class counts, conflict is bad, certain knowledge is more valuable than other knowledge, and more*” (p. 247). Tal sistema concretiza o *habitus* do ambiente escolar na ETBB, que sublinha a concepção de homem apresentada em sua filosofia.

Tanto na ETBB como em várias escolas de formação profissionalizante em dança que trabalhe numa perspectiva tradicional de ensino, o currículo determina o que os professores precisam ensinar e o que os alunos precisam aprender. Nesse contexto, o processo formativo torna-se uma tradição seletiva, no qual o conhecimento escolar produz e reproduz a hegemonia, fazendo com que certos aspectos da cultura coletiva sejam apresentados como conhecimento objetivo.

O controle social, o conformismo e a seletividade integram o manual do aluno, documento distribuído ao início de cada ano letivo que estipula as regras e os deveres dos alunos na ETBB. Os estudantes, os quais ingressam com pouca idade, passam a repetir o comportamento que observam nos alunos maiores para não serem repreendidos. Paulatinamente, as normas da ETBB vão sendo construídas e os padrões incorporados pelos alunos. Finalmente, são naturalizadas pela maioria dos alunos e recebem o *status* de leis definitivas, incontestáveis.

O currículo da ETBB volta-se à formação exigente de bailarinos, buscando, nas palavras dos professores: “***Um bailarino completo que esteja preparado para lidar com diversas situações, preparado na verdade para o mercado de trabalho brasileiro e internacional também***” (Professora Carla). Dada a abrangência de objetivos, caberia pensar a inclusão de componentes curriculares como a improvisação, matéria própria para preparar o bailarino para lidar com “diversas situações”, com diferenças, imprevistos e acasos. A improvisação poderia enfatizar o aprender a aprender, contrapondo-se ao *habitus* da instituição em questão, que não incentiva o posicionamento crítico dos alunos.

Para o aluno Roberto, a ETBB forma bailarinos contemporâneos com um entendimento bem limitado e formatado do que pode ser a dança contemporânea. Ele comenta a reprovação de dois solos de sua autoria na ocasião de apresentação destes trabalhos coreográficos na seletiva para participar do evento “Faça a sua Sexta com Arte<sup>92</sup>”. Há indignação e tristeza em suas palavras:

*Eu fiz um só de tronco e braços, que não usavam as pernas, estava com uma saia longa assim. **Como foi reprovado eu me senti fora... fora da expectativa da escola, e me senti muito mal, pois foi um trabalho sério que desenvolvi, que investi tempo para criar.** Como não passou, eu fui conversar com a banca avaliadora e **foi dito que o estilo que eu escolhi não cabe na escola. Que a escola procura apresentar o que ela trabalha. A escola quer ver o que ela faz. E a gente fez algo que a escola aqui não ensina, bem conceitual, e logo foi rejeitado.***

*Entrevistador – Como era este trabalho?*

*Entrevistado – Não era de estrutura clássica, sabe? Tipo com uma música do início ao fim, com coreografia nela do início ao fim, baseado num movimento X de uma técnica tal. **Que é o que a escola aqui procura.** O que eu criei foi sem música, foi mais coisas de sonoridades e percussão e teve poema no meio declamado ao vivo com instrumento orgânico, no caso a voz. E isso foi rejeitado, sabe? Porque é muito diferente do que a escola ensina. **Eles jamais mostrariam isso na Sexta com arte porque não é isso que o público espera da escola Bolshoi no Brasil.***

*Entrevistador – E aí tu recebeste um não?*

*Entrevistado – **Sim e fiquei bem chateado.** Daí eles tentaram inflar o meu ego, kkkkk dizendo que... tipo eles gostaram, a banca gostou, mas realmente eles disseram que **eu deveria procurar outros lugares para apresentar isso, que eu seria melhor reconhecido.** E eu procurei, e eu consegui apresentar meu trabalho na associação dos artistas de Joinville. E a gente foi bem reconhecido lá.*

Pela descrição do aluno, percebemos que ele encara esta situação como a não valorização do processo criativo e a eleição das técnicas e formas de organização compositivas adotadas pela escola. Para o aluno, evidencia-se o interesse pela repetição de padrões artísticos e modos de comportamento do corpo, bem como a rejeição de códigos que se diferenciam daqueles praticados e ensinados na escola, o que na realidade corresponde ao que podemos observar nas aulas a que assistimos. Ao mesmo tempo em que os alunos são incentivados a criarem trabalhos coreográficos para apresentar no evento “Sexta com Arte”, são ensinados a obedecer a uma única lógica de invenção. Conforme o relato do aluno, a escola não aprova novas condutas cênicas e não vale a pena arriscar outras

---

<sup>92</sup> É um projeto que oportuniza a prática cênica. No evento “Sexta com Arte”, os alunos apresentam trabalhos coreográficos próprios ou coreografias do repertório da ETBB. “Faça a sua Sexta com Arte” é um evento precedente, em que uma banca de professores da Escola avalia a qualidade técnica e artística das coreografias, selecionando as que serão apresentadas no “Sexta com Arte”.

propostas de composição, mas cabe apenas reorganizar o repertório motor apreendido durante as aulas em sequências coreográficas que respeitem os princípios clássicos de composição (ainda que a dança seja nomeada como “contemporânea”). Assim, a ideia de composição e de criação de algo novo na ETBB não parece superar a percepção de movimentos concatenados a partir de uma técnica clássica (novamente: mesmo que estejamos em um núcleo de dança contemporânea).

O aluno Roberto considera que a relação da ETBB com a dança é limitada a uma perspectiva de ensino que a seu ver é ultrapassada, mas que na visão dos professores é chamada de tradição. Para ele:

*Entrevistado – A dança não é só Bolshoi. Eu diria que o Bolshoi quase que não faz parte do mundo da dança. O segundo solo que também foi rejeitado foi com uma música criada por mim, na flauta e editada e também foi recusado pelos mesmos motivos.*

*Entrevistador – Então se a gente for ler o que diz o PPP da escola que diz que quer criar um artista criativo...*

*Entrevistado – PEMMM, uma falha foi detectada.*

Vale dizer que num currículo escolar estão presentes as premissas contidas nos registros documentais, e quem os põem em prática são as pessoas envolvidas no processo. Assim, os professores, conforme Blumenfeld-Jones, Barone, Appleton, & Arias (1995), ao colocarem em prática o currículo real, identificado como currículo operacionalizado tem em mãos a possibilidade de um ensino da dança humanizador, criativo, voltado à transformação pessoal e social, enaltecendo as relações produzidas nos espaços de convivência, conforme previsto na filosofia da escola.

Questões emergem da temática aqui tratada em conexão com a realidade observada, as quais são, ao mesmo tempo, indagativas e afirmativas: 1) Por meio do currículo e metodologias utilizadas para o ensino da dança clássica na ETBB, busca-se uma uniformização de corpos e pensamentos sem a criação de espaços para reflexão e problematização? Tal problema estaria na definição do currículo e/ou na forma com a qual o ensino é pensado e posto em prática? 2) Estaria a escola negando-se a enxergar as problemáticas e resolver os conflitos revelados nos discursos dos alunos? 3) A hierarquização fixada na relação professor e aluno potencializa a fragilidade dos estudantes, fazendo com que se calem para que se

mantenham na escola? Não seria a sala de aula o espaço legitimado para que questionamentos e discussões viessem à tona? 4) Se as mensagens contidas no manual do aluno, nos murais e nas práticas diárias acerca do padrão de comportamento esperado de um aluno da ETBB são comunicadas de forma clara, por que alguns estudantes se queixam?

Souza, Miguel e Lima (2010) falam sobre a ética do cuidado, na qual os profissionais das escolas deveriam assumir uma postura ético-estético-afetiva no processo de educação com crianças e adolescentes. De acordo com os autores, esta postura é compreendida como “um modo de estar no mundo que reúne, em um só tempo, o princípio ético da importância do outro, do sentir em comum, do estar junto, afectando-se e deixando-se afectar pela presença viva deste outro em relação” (2010, p. 13). Na concretude das relações sociais oportunizadas dentro da sala de aula na ETBB, percebemos (principalmente a partir dos alunos do núcleo de dança contemporânea) que alguns estudantes não se sentem merecedores de cuidado por não corresponderem aos padrões propagados na ETBB. Há uma propensão à padronização que recusa a diferença dos alunos, ao mesmo tempo em que disputas entre os mesmos são incentivadas em sala de aula.

Como a dança popular aparece no currículo da ETBB? Como ela confronta metodologias fechadas de ensino e estabelece possibilidades de inovações em termos de método, de compreensão e movimentação corporal?

A dança popular, ao articular-se com as outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências artísticas e sociais (Garcez (2016), Côrtes (2003, 2013), Vicente (2010)). Muitos dos alunos da ETBB são provenientes de diferentes regiões brasileiras<sup>93</sup> e carregam consigo características culturais de um fazer popular. De que modo essa diversidade afeta a organização do currículo? Pela pesquisa, constatamos que o currículo da ETBB não abarca as danças e/ou a cultura dessas regiões de forma sistematizada, apesar da ementa de danças populares sugerir uma relação com as regiões de onde os jovens provêm. A escola conserva um repertório de coreografias de danças populares que são transmitidas aos alunos, indiferentemente de suas regiões de origem. Assim, não podemos dizer que a ETBB oferta disciplinas relacionadas com o fazer popular das regiões de origem dos alunos, e sim coreografias criadas a partir de danças

---

<sup>93</sup> A ETBB reúne alunos das cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

populares relacionadas a distintas regiões do Brasil. Contudo, há práticas pontuais, como a da professora Roberta, em que os alunos pesquisaram e sugeriram novos movimentos para realizar uma composição. Conforme a professora:

*[...] pesquisar movimentos diferentes, [...] a maioria do pessoal da 7ª C é de lá do Nordeste. [...] Aí ficou mais fácil, né? Aí a gente pegou e eles pesquisaram e trouxeram pra mim. A gente, meu... A gente ficou com um material bem rico assim, bastantes movimentos diferentes de braço, de pernas enfim, e aí a gente pegou a mesma música do Maracatu que a gente tem aqui na escola e a gente adaptou, a gente colocou os movimentos que eles pesquisaram, ficou uma coisa bem diferente, bem legal assim.*

Os professores concordam sobre a relevância da disciplina de danças populares na Escola, como se verifica no depoimento a seguir:

*Nossa eu acho que auxilia demais, **eu acho que a escola fornece pouco ainda, eles exploram pouco este lado**, porque na minha época a gente não tinha a disciplina de dança popular brasileira. O que acontecia eram workshops, então a gente tinha uma vez por ano, acho que duas ou três semanas com o professor que vinha dar o workshop, e eram três semanas muito felizes porque (risos) a gente tinha aquele **momento meio que tipo pra se soltar um pouquinho em relação à rigidez do ballet clássico**, digamos assim, eu sinto que essa disciplina tem esse poder assim de um pouco, da pessoa se soltar realmente né? Mas mesmo o que eu sentia mais forte era o lado rítmico, eu acho que o lado rítmico assim é monstruoso o trabalho, tu pegas assim noções rítmicas, coordenações rítmicas, tu escutas a batida de uma música diferente, porque no ballet é uma coisa muito regradada, assim muito certinho, assim: tal, tal, tal... (Professor André).*

O professor completa seu pensamento afirmando “*que a escola ainda tem que explorar mais isso [...]*”, pois ele acredita que para além da ajuda no trabalho rítmico, “*essa disciplina contribui muito para o lado do, talvez da proatividade nesses futuros bailarinos, porque como é uma coisa enérgica que precisa que o aluno esteja focado para pegar o movimento, depois vai pra lá depois vai pra cá*” (Professor André).

Corroborando com o pensamento do professor André, a professora Roberta diz que necessita de mais tempo de trabalho com os alunos e desabafa sobre como o pouco tempo de aula impossibilita novas criações coreográficas e estratégias de ensino. Em sua fala:

*É bem difícil, bem difícil, porque querendo ou não a gente fica trancado, a gente fica fechado no que a gente tem aqui né? Nas danças que a gente tem aqui, e quarenta e cinco minutos por semana é muito complicado, é **muito difícil. E os alunos também gostam, sabe?***

Diante disto, ela sugere: “**acho que talvez se fossem duas vezes por semana de quarenta e cinco minutos seria mais proveitoso**”. A professora ainda afirma que algumas vezes utiliza o tempo de aula de outra disciplina que ministra para ensaiar as coreografias de danças populares para os espetáculos. Em suas palavras: “*é bem complicado, aí às vezes eu uso as minhas aulas tipo, perto das avaliações assim quando têm apresentações, eu uso as minhas aulas de composição coreográfica pra ensaiar também, né?*” (Professora Roberta). Torna-se evidente a ênfase na formação de bailarinos intérpretes, dado que aulas de composição coreográfica são utilizadas para ensaiar coreografias de dança popular. Assim, abre-se mão de um importante momento voltado à criação e formação de intérpretes criadores.

A professora Carla lembra que, apesar da cultura da dança clássica, basicamente europeia, ser a base do pensamento sobre dança da ETBB, a maioria dos alunos são brasileiros e a filial do Bolshoi é no Brasil. Ela afirma:

*[...] a gente não deve também esquecer o que a gente tem de raiz<sup>94</sup> né? Então a partir do momento que você introduz uma dança fora do contexto da Escola, que na verdade é um contexto Russo, Vaganova, clássico, quando você introduz a dança, você está passando um outro [sic] processo e está mostrando a cultura para os alunos do que é o Brasil para eles. Eu acho que isso é o primeiro ponto, é, é, que entra de diversificar isso, e tem alunos de diversas regiões e estados brasileiros, e até de fora, então trazendo isso, **você leva conhecimento e algo a mais para eles**.*

Na concretude do dia a dia da ETBB, afirmamos que o currículo está submetido à lógica das aulas de técnica de dança (marcadas pela repetição de movimentos<sup>95</sup>), que persegue um padrão de qualidade técnica dos alunos. Moreira (2014) sugere que os princípios objetivos da dança clássica “têm sua eficácia pedagógica certificada mediante a funcionalidade relacionada com fisicalidade, estética e psique firme obtida com o exercício contínuo da prática na preparação de artistas de dança cênica” (p. 89). Na declaração do diretor, o bailarino que tiver a melhor técnica clássica será o melhor intérprete. Na esteira deste pensamento, o currículo é voltado ao fazer e o praticar da dança. Conforme o diretor: “*eu acho que tudo que não é prático afasta, **porque o principal para o aluno aqui dentro continua sendo a dança clássica, o principal é esticar o joelho, o principal é***

<sup>94</sup> Os professores utilizam a expressão raiz para remeter ao que temos como nosso folclore brasileiro.

<sup>95</sup> Currículo operacionalizado.

**esticar o pé. Entende?”** E completa ao falar das danças populares: “*Então, se não for prático, não vejo aplicabilidade. Mas eu não sei profundamente o que a criança sente, eu acho que quando é uma parte prática, é diversão ao mesmo tempo como trabalho e desenvolve melhor*”. Esta noção de que o que não é prático afasta, parece-nos muito importante. O diretor parece muito consciencioso ao centrar a matriz curricular nas disciplinas práticas, pois acredita que de fato se aos alunos fosse dada oportunidade de outro tipo de formação, nomeadamente teórica, isso poderia afastar os alunos da sua formação técnica, aquilo que os futuros empregadores deverão valorizar. Além de revelar uma separação entre teoria e prática da dança nesse nível de formação, as palavras do diretor sugerem que o valor da dança popular na ETBB está na diversão. Ela seria um momento de descontração para os alunos, em contraposição as exigências das aulas de dança clássica. Apesar de o diretor dizer que o trabalho técnico se desenvolve melhor de forma lúdica, a fala aponta que os aspectos anatômicos e motores da técnica são o mais importante, a exemplo do “esticar o joelho”.

As expectativas preponderantes na cultura da dança clássica são transmitidas por meio dos artistas instrutores de ballet<sup>96</sup> em uma posição de poder exercida pelos professores, tanto das disciplinas essenciais quanto das complementares. O currículo da ETBB foi constituído com o propósito de formar bailarinos com alto vigor técnico e para isso utilizam-se de um ensino mecânico (repetição para alcançar um padrão de movimento considerado ideal) e uma estrutura rígida de aula. Este tipo de método e de estratégia de ensino não permite questionamentos por parte dos alunos durante as aulas, e desta forma o aprendizado ocorre por demonstração e reprodução até que o aluno alcance o modelo almejado pelo professor. Esta forma de pensar o ensino da dança não corresponde a propósitos previstos na Proposta Pedagógica da ETBB (2014):

Desenvolver no aluno senso crítico e conhecimento da ética e estética que vão além do conhecimento técnico devido à preocupação também com a personalidade, criando neles a autonomia para futuras escolhas, que oportunizem profissionais de alto nível na área artística (dança).

---

<sup>96</sup> Os professores da ETBB são contratados como artistas instrutores de ballet, e não como professores. Desta forma, a Escola entende que os mesmos não precisam de formação universitária para atuar como professor, e o curso técnico é o suficiente, pois a ETBB tem um programa a ser seguido, e o artista instrutor consegue repassar os conteúdos já aprendidos por eles enquanto ex-alunos da Escola.

O senso crítico é valorizado no papel, mas não se efetiva no “currículo real” da ETBB, ou seja, não há de acordo com Krasilchik (2000) transposição do currículo formal nas ações do dia a dia da escola. O currículo ocorre dentro de cada sala de aula, no dia a dia dos professores e alunos, bem como, nos espetáculos realizados. Ele relaciona-se estritamente com o *habitus* da Escola, dado que abrange o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente durante o processo de formação, conforme já dito. Apesar de não produzir necessariamente resultados acadêmicos diretos, o *habitus* é significativo e determinante para a formação do bailarino. Situações do dia da ETBB como a aula de banho nas séries iniciais (com foco na higiene pessoal), palestras sobre como usar as redes sociais e sobre o que falar nas entrevistas, a forma de corrigir e lidar com os alunos, são exemplos do trabalho formativo realizado neste contexto. A coordenadora evidencia a necessidade de estratégias para a mudança de comportamentos:

*O ballet é essencialmente estético, essencialmente corpo, trabalho corporal, e a criança ao entrar aqui não tem essa noção, ela tem um cotidiano diferente, um contexto, que obviamente tem de tomar banho, mas ela vai para escola, toma banho e vai dormir. Aqui não pode ser assim, ela tem de entender que agora vai usar muito mais o corpo dela, ela vai transpirar, ela vai interagir com outras crianças, ela vai trabalhar corpo a corpo, e ela precisa entender esse processo.*

Ela ainda exemplifica com outras ações que, em sua opinião, não estão diretamente relacionadas a formação de bailarinos, mas fazem parte do dia a dia das crianças dentro da ETBB:

*A gente faz palestra de sociabilização, de entendimento de como essa vivência externa da escola Bolshoi, [...], enquanto cidadão e participante de uma comunidade que existe a violência, existe pessoas mal intencionadas. Então a gente faz um preparo para essa criança sair desse contexto das drogas, para não entrar nisso [...]. a gente tem até poucas lixeiras nas salas de aula, nos corredores, no espaço físico, mas dificilmente você vai encontrar um papel no chão [...]. Você vai entrar na escola Bolshoi, talvez você já teve essa experiência na sua primeira visita aqui, você lembra disso, que a criança cumprimenta o visitante? Por quê? [...] A criança sabe se ela sai daqui, que ela encontra uma pessoa, ela deve cumprimentar. Fora da escola isso se torna uma prática de educação, de pessoa com postura educacional reconhecendo o outro, como tem que respeitar em relação ao profissional e a todos aspectos internos, também administrativos. **A gente tem normas, a gente orienta o aluno nesse sentido, a gente tem reunião de disciplina, reunião pedagógica com eles, tudo isso para que eles estejam bem com o mundo fora do Bolshoi.** [...] Então, tudo isso a gente faz eles entenderem, e isso não é prática de ballet, isso é vivência cidadã, é respeitar o meu próximo, as pessoas que eu vou conviver [...].*



Essencialmente por meio de conversas, chamados de atenção e cobranças, direção e coordenação da ETBB acreditam que o que os alunos aprendem diariamente e cultivam novas e melhores práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções. O currículo oculto é evidenciado aqui. Vale lembrar que autoritarismo e coerção podem inibir os alunos e, especialmente nos tímidos, pode causar opressão (ainda mais quando em frente aos colegas). Foucault (1997) pondera sobre a formação de corpos dóceis a partir da institucionalização de regras de trabalho e da conformação a padrões de comportamento sem questioná-los. Observa que a “disciplina organiza o espaço” (FOUCAULT, 1997, p. 123), tal qual ocorre na ETBB. De acordo com o autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto mais útil é, forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada de seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados ‘corpos dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1997, p. 119).

O processo formativo da ETBB não valoriza a autonomia e criticidade dos alunos, mas produz uniformização e estabilização dos contextos de aprendizagem. Deste modo, contribui para formas de consciência padronizadas o bastante para aceitar como dados da escolarização o controle social, o conformismo, as distinções de classe gênero e raça, a seletividade (APPLE, 1982). Trata-se de um processo de conhecimento escolar que produz e reproduz a hegemonia, fazendo com que certos aspectos da cultura coletiva sejam apresentados como conhecimento objetivo.

O atual currículo da ETBB oportuniza aos alunos uma variedade de aulas apresentadas em sua matriz curricular e, para isto, agencia professores de diferentes disciplinas. Destacamos as aulas de teatro, composição coreográfica, improvisação e danças populares, onde os alunos precisam responder constantemente a estímulos lançados durante as aulas, com menor tensão decorrente de exigências físicas. Nestas aulas, a experiência estética oriunda de diferentes contextos e intenções de movimentos possibilita uma autocompreensão e

um alargamento da relação do aluno/bailarino com a dança e com o mundo. Isto concede ao aluno/bailarino ampliar suas visões e possibilidades de agir, pois a arte permite, inclusive, “aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p. 36). Gadelha (2014) sugere que todo processo formativo em dança deve ressaltar o processo de construção de uma corporeidade dançante própria de cada aluno. O autor acredita que as diferentes experiências corporais vividas pelos alunos durante sua formação, e todas as dimensões simbólicas que elas comportam, são de extrema importância para a configuração da corporeidade. “É um processo de apropriação de múltiplas informações, de contínua composição e recomposição de sua organização corporal na relação com o meio” (GADELHA, 2004, p. 96). Daí a grande importância de inclusão das danças populares, para além de outras formas de dança, no currículo da escola.

É possível verificar que as disciplinas complementares podem auxiliar os alunos da ETBB na aquisição de novas técnicas corporais e de uma corporeidade dançada. Eles podem acessar corporalmente aquilo que consideraram significativo no que diz respeito ao acervo de movimentos dançados, seja ao confrontarem-se com uma nova produção artística ou uma produção de pensamento intelectual, seja ao confrontarem-se com outras corporeidades e colocarem em questão sua própria forma de organizar o corpo.

Por um lado, a ETBB promove um ensino da dança clássica e contemporânea por meio de uma metodologia pautada na execução (reprodução) de movimentos previamente definidos e sistematizados. Por outro, oportuniza aos alunos um currículo com conteúdos que privilegiam o trabalho em grupo e estratégias de criação de novas formas de mover, o que ocorre particularmente por intermédio da oferta das disciplinas complementares. No entanto, se comparadas às disciplinas essenciais, as complementares apresentam uma carga horária muito inferior, o que denota uma presença frágil, instável e até mesmo ameaçada, dado que não participam com o mesmo peso na construção de um corpo glorioso, exaltado no discurso dominante da Escola. Enfrentar tal contradição é um desafio. Para o professor André, as disciplinas complementares, de modo específico à disciplina de dança popular, auxiliam diretamente na dança clássica, pois suprem as lacunas que estas aulas não proporcionam aos alunos. Na perspectiva do professor, tais lacunas se relacionam com o ritmo e musicalidade: “[...] é um mundo que tem uma riqueza

*rítmica muito grande, eu vejo que pra mim isso contribuiu muito, e a orelha agradece (risos)”. No que diz respeito ao relacionamento com os colegas, declara que: “[...] na dança popular você está em contato com as outras pessoas em todo o momento sabe, você depende da outra pessoa pra estar fazendo uma coreografia e tal, então eu acho que é um trabalho muito mais aberto em relação ao ballet clássico [...]”.*

O aluno Marcos do núcleo de dança contemporânea apresenta a dança popular como momento de realização expressiva:

*[...] a turma inteira ama as danças populares brasileiras, é algo nosso, meio que particular, entende? A gente gosta das músicas, dos movimentos. Quando começa a aula de popular a gente se solta porque a gente sente a vontade disso, sabe? As meninas do contemporâneo arrasam, porque elas na dança popular não precisam estar bonitinhas para agradar, como no clássico, com coque e tal, elas precisam dançar, se soltar e mostrar quem elas são, entende? E na dança popular a gente consegue mostrar este nosso lado, e a liberdade do corpo.*

A professora Carla reforça: “**Todas estas disciplinas paralelas da dança clássica, dão para eles o que falta, vamos dizer assim, para completar o que não tem no clássico**”. Nessa fala, a professora assume que a dança clássica não dá conta de formar um bailarino “completo”. Expressa que a formação do bailarino na ETBB necessita mais do que aulas de dança clássica. Acrescenta ainda que os alunos gostam muito das aulas de dança popular brasileira, dizendo que:

*[...] é a libertação deles, é onde eles entram na sala para colocar tudo que eles não podem colocar na dança clássica, eles colocam ali nas danças brasileiras. Tem alguns que são mais tímidos, que não conseguem exercitar muito bem aquilo ali, mas tem aqueles alunos que precisam daquilo ali para trabalhar na disciplina de clássico.*

Ela ainda discorre sobre outros benefícios: “Com certeza você **trabalha com o corpo de uma outra [sic] forma, aquilo ali, de uma maneira mais lúdica, também que é a dança brasileira, quebra um pouco aquela coisa formal, aquela coisa fixa do clássico**”.

A fala revela que o ensino da dança clássica na ETBB é algo “fixo”. Cabe dizer que não necessariamente o ensino da dança clássica deve ser algo totalmente determinado ou “fixo”, conforme as palavras da professora. Pois é a forma de pensar e compreender o processo de ensino, sua filosofia e o currículo de uma escola que pode tornar um treinamento em dança mais ou menos datado.

De acordo com alguns professores, as aulas de danças populares representam a “liberdade” dos alunos, quer dizer, permitem que os bailarinos sejam eles mesmos, explorem sua autonomia, criem e experimentem outros modos de ser e dançar. Tudo isso é convidado a ser deixado de fora da aula de dança clássica, pois inicia-se um processo de padronização de movimentos, de corpos e de pensamento. Para Foucault (1989) o controle excessivo do corpo é um instrumento eficaz de poder para comandar os indivíduos. Assim a instituição de ensino toma a corporeidade como algo a ser controlado permanentemente, pois os alunos permanecem boa parte do dia dentro dela, onde são cuidadosamente adequados às suas normas. Contudo, quando há recusa, são marginalizados. Neste sentido, o aluno Roberto percebe:

*Sim, eu queria dizer que este ano estou sendo mais reconhecido, entrando muito mais em elencos, **mas posso dizer que é porque estou obedecendo mais kkkkk, estou fazendo o ballet bonitinho. Kkkkk. Tenho focado mais no clássico. Não diga que foi eu quem falou isso tudo, ok?***

Ele menciona seu descontentamento com a padronização dos corpos na escolha dos elencos, mesmo em se tratando de uma coreografia de dança popular. Como podemos ver no diálogo:

*[...] visualmente é o que importa nesse caso. **Ela era mais alta, com rosto bonito e com físico de uma pessoa mais padrão sabe?***  
 Entrevistador – *O que quer dizer padrão?*  
 Entrevistado – ***Padrão Bolshoi mesmo, de métrica facial, bonitinha, entendeu?***

Apesar dos professores apontarem que as aulas de dança popular podem libertar os alunos de uma possível realidade opressora da dança clássica, considerada alienante em termos de diversidade de movimentação, pensamentos e percepções artísticas, também neste contexto a escolha dos elencos continua presa a um padrão corporal eleito pela Escola. Se por um lado a aula de dança popular reaproxima dimensões segmentadas ou até negadas nas aulas de dança clássica como intuição, criatividade, abertura para se reconhecer como artista da dança e não só do ballet, por outro, quando se trata de ir para o espaço cênico e mostrar o trabalho realizado ao público, os padrões estéticos e as estratégias utilizadas são as mesmas.

No núcleo de dança clássica, as aulas de danças populares são oferecidas nos segundos e terceiros anos da formação<sup>97</sup>. Os alunos destas turmas, que tem em média 11 e 12 anos, gostam, assim como as demais crianças, de brincar. Como as aulas de danças populares costumam ser lúdicas e descontraídas, habitualmente agradam e cativam as crianças. Diante deste aspecto, transparece uma possível preocupação da ETBB com a organização da matriz curricular, no sentido de relacionar as disciplinas complementares com os períodos de desenvolvimento motor e humano do indivíduo, respeitando os alunos em suas fases de desenvolvimento. Para GALLAHUE e OZMUN (2005), é fundamental que instituições educativas e educadores atuantes com crianças de diferentes idades conheçam as características dos movimentos de cada fase do desenvolvimento. No momento de seleção para ingresso na ETBB, as crianças se encontram dentro da Fase Motora Especializada (oito anos em diante, de acordo com Gallahue e Ozmun, 2005). Esta fase é uma combinação de todas as anteriores (fase motora reflexiva, fase motora rudimentar e fase motora fundamental), e nela o movimento torna-se uma ferramenta que se aplicará em muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária. A partir daí todas as habilidades são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas.

Verifica-se que durante os quatro primeiros anos da formação em dança clássica, a Escola prioriza disciplinas complementares que oportunizem o desenvolvimento motor dos alunos (folclore brasileiro, ginástica específica, ginástica acrobática, dança popular histórica) e não somente a aulas de técnica clássica. O domínio desses aspectos básicos da dança facilita a transferência das capacidades para as disciplinas essenciais, conforme citado pelos professores anteriormente. Para o aluno Roberto, as aulas de dança clássica precisam ir além do desenvolvimento motor, e trabalhar algo do sensível e do artístico. Ele considera que a ETBB peca neste aspecto:

*Então o que eu penso é que a escola quer focar tanto na técnica, porém não no artista em cena. Falta arte ao meu ver. [...] as crianças podem nessa disciplina se desenvolve [sic] melhor, pois como é algo mais livre de ser dançado, mais livre que eu digo, é que não tem uma exigência técnica tão alta, fica mais fácil para criança ter mais experiências de palco, e desta forma aumenta a noção de o que é dançar, de estar em cena. São coreografias, são números mais livres tecnicamente, eles são mais*

---

<sup>97</sup> De acordo com a matriz curricular de 2016-1.

*libertadores. A gente consegue se soltar mais e acho que isso é importante para um bailarino (Roberto).*

Já no núcleo de dança contemporânea, os alunos têm aulas de danças populares em todos os três anos de formação. Será que os alunos da ETBB percebem as aulas de dança popular como importantes para sua formação de bailarinos ou a tratam como passatempo e momento de descontração? A professora Carla acredita que, num primeiro momento, podem até não perceber a importância, mas que, com o decorrer da formação, identificarão seu valor. Em suas palavras:

*No primeiro momento talvez eles não tenham essa noção, mas depois, com o passar do tempo, na 7ª, na 8ª série, que aquilo ali que eles estão fazendo não é uma coisa passageira, **que aquilo ali vai ficar no corpo deles, e que vai fazer a diferença, porque querendo ou não, de uma forma imposta ou não, lúdica ou não, brincando ou não, eles vão ter aquilo como conhecimento deles. Vão ser bailarinos diferenciados dos que não experimentam isso.***

A coordenadora da escola, emocionada em sua fala sobre uma viagem que fez com alunos da ETBB em vários estados brasileiros, reforça a importância desta disciplina na matriz curricular: “aqui nós temos crianças de 22 estados brasileiros e desta forma não podemos fugir de suas raízes”. E completa:

*Entrevistada: [...] Por isso esta disciplina está dentro da grade do Bolshoi, dentro do nosso contexto pedagógico, do nosso contexto disciplinar que só enriquece as experiências das crianças.*

*Entrevistador: a escola acredita que isso é realmente importante?*

*Entrevistada: Nesse enriquecimento? Sem dúvidas nenhuma, e tem uma busca e aceitação incríveis. Se você pegar um vídeo nosso, pode até pegar com a Denise **um vídeo de nossos alunos dançando danças folclóricas, você vai ver e sentir a expressão dos alunos ao dançar, é como os russos dizem, eles têm fogo nos olhos. Nós usamos que são olhos brilhantes, sensibilizados, tipo que tem muita energia sabe?***

Esta percepção inicial sobre a forma com que o currículo foi constituído e efetivamente colocado em prática na ETBB nos ajudou a desenvolver uma base reflexiva em relação às demais temáticas deste estudo. Assim, no momento em que descrevemos as experiências vividas deste grupo de participantes, buscamos obter a própria estrutura dos conteúdos que se fazem presentes e, ao mesmo tempo, identificar o que permanece no corpo dos alunos. Questionamos: quais impressões são incorporadas nos alunos da ETBB?

Os dirigentes da ETBB acreditam que a progressão dos conteúdos previstos na matriz curricular deve ser transmitida de forma sistemática, do mais simples para

o mais complexo. Verificamos que a matriz curricular apresenta aulas de dança clássica e disciplinas complementares, as quais auxiliam na formação profissional e cultural dos alunos, como aulas de música e de outras técnicas de dança. Algumas questões merecem atenção: Como uma escola com foco no ensino profissionalizante de dança clássica, que segue os moldes russos com rigor e disciplina, conjuga ações educativas/culturais num mesmo projeto? Os objetivos são os mesmos para ambos os processos? Como lidar com estas questões de ordem prática no dia a dia da ETBB? Estas e outras questões são discutidas ao longo deste trabalho, mas cabe lembrar que a arte como processo educativo exige um pensamento voltado à formação do corpo para um fruir artístico, ressaltando-se que os processos educativos devem ultrapassar as paredes da sala de aula.

Quanto às necessidades dos alunos, averiguamos que os mesmos solicitam a presença de outras possibilidades formativas no currículo. A bailarina Joana sugere:

*Eu acho que seria interessante trazer professores de outros lugares para dar aula para as oitavas séries, para os alunos mais velhos. Eu acho que é importante ter uma aula sem ser com os professores do Bolshoi e **que tem uma visão diferente da nossa aqui**, eu acho que isso abriria as cabeças. Eu acho que seria legal, iria agregar a turma, mesmo, tipo dar aula para uma turma.*

O bailarino Mateus concorda:

*Creio que aulas com professores **de fora do Bolshoi também seria legal**, nem se fosse uma oficina com os professores externos, a cada dois meses. **Porque aqui tudo é muito burocrático, caso você queira fazer aula com uma pessoa diferente você tem que fazer um requerimento**, e durante o Festival de Joinville sempre tem as oficinas, mas para os alunos do Bolshoi é difícil participar, que a escola oferece somente o espaço, não oferece esta oportunidade aos alunos, é mesmo só para o pessoal que vem de fora.*

Os dois bailarinos acreditam que aulas com professores de fora do quadro dos profissionais da escola poderiam agregar novos conhecimentos e experiências. Um ponto a destacar em suas falas, é a vontade de acesso a diferentes visões sobre o ensino da dança clássica. A bailarina Joana fala da ETBB como um espaço separado da realidade da dança do Brasil, em suas palavras, trata-se do “*mundo Bolshoi*”. No entanto, sabemos que é frequente, na área da dança clássica, evitar que os alunos experimentem trabalhar com técnicas ou estilos distintos, pois acredita-se que isso poderá desvirtuar as suas qualidades no estilo em que estão sendo formados.

Práticas em diferentes técnicas corporais na perspectiva de Gadelha (2014) permitem os bailarinos a ser mais flexíveis e expandir a sua capacidade de expressão e de produção de sentidos. A burocracia citada pelo bailarino Mateus para fazer aula ou curso com professor externo evidencia uma postura institucional inibidora e até mesmo impeditiva de acesso a outros conhecimentos. Ademais, uma formação fora do padrão ETBB pode significar o confronto com as metodologias utilizadas na escola. Por outro lado, as falas dos alunos do núcleo de dança clássica também revelam uma atitude passiva dos mesmos, que esperam que a instituição provenha todas as suas necessidades. Acreditamos que cabe também aos estudantes buscar oportunidades de dançar de modo independente.

O *habitus* constituído na ETBB acostuma os alunos do núcleo de dança clássica no seguimento de um modelo de movimento definido, sem necessidade de resolução de problemas de forma criativa. Ao final da entrevista, Mateus sugere a utilidade de ter mais aulas complementares como dança contemporânea e popular no núcleo de dança clássica. Pois no momento, enquanto bailarino profissional formado pela Escola sente falta destas vivências. Reconhece a necessidade de maiores experiências corporais sem, contudo, questionar a metodologia diretiva e controladora utilizada pela ETBB.

Na perspectiva da direção da escola, o currículo foi criado pensando no processo de formação que vai além da formação de artistas, passando pela educação geral e formação cidadã (mesmo que de maneira impositiva). Contudo, o que não aparece de forma sistematizada nos planos curriculares, é abraçado por meio de cobranças dos profissionais envolvidos no processo, fortalecendo normas e padrões estipulados pela ETBB. O aluno Roberto revela acreditar mais na escola enquanto projeto social do que propriamente como formadora de bailarinos:

*[...] embora o Bolshoi já tenha enviado inúmeros alunos para fora, apenas alguns dos alunos que conseguem chegar lá. Então eu acho que pra contribuição de profissionais da dança no Brasil não é tão grande, mas enquanto projeto social, de auxílio a crianças terem novas perspectivas, isso acontece realmente. Acontece de **poder estar dando uma oportunidade para as pessoas que antes não tinham nenhuma perspectiva de futuro.** Mesmo que não seja todo mundo que chegue lá, dá uma perspectiva, dá um início, dá algum motivo para começar a buscar algo por eles mesmos sem depender dos outros. Não só na dança, mas também na arte. Quando eles veem pra cá eles começam a encarar o mundo de outra forma. Como a gente está sempre pensando no trabalho lá na frente, então, desde pequeno a gente acaba trabalhando de uma forma mais responsável.*



Para ele, a rotina da Escola traz uma disciplina que ajuda os alunos a serem pessoas mais felizes, bem como, conscientes de que nem todos os alunos serão grandes bailarinos, porém, aprenderão a lutar por seu espaço no mundo. Sem dúvida, os alunos ouvidos neste trabalho apresentam falas coerentes e articuladas, que poderiam auxiliar escola e professores no desenvolvimento de um currículo real pautado num processo de formação de bailarinos em que os desejos e falas dos estudantes sejam realmente levados em consideração.

#### 5.1.1.2 Metodologia

O modelo metodológico utilizado nas aulas de dança clássica e contemporânea na ETBB corresponde ao método tradicional<sup>98</sup> de ensino, com os conteúdos fixos para cada nível escolar. Para Bayer (1994), o método tradicional de ensino se baseia no princípio que a aprendizagem vai do mais simples para o mais complexo, valorizando a progressão, onde os elementos são decompostos em partes. Leão afirma que nas abordagens metodológicas tradicionais “é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo” (1999, p. 190). Costa (2003), pesquisador da área desportiva, sugere que o método parcial consiste no ensino seccionado, desenvolvendo os fundamentos técnicos e as habilidades motoras que compõem as etapas da aprendizagem agrupadas no todo. No caso da ETBB, o processo de decomposição dos movimentos, conhecido como método parcial de ensino, ocorre principalmente nas séries iniciais. Nas séries finais, as aulas dividem-se entre o método parcial (que ocorre durante os aquecimentos e nos exercícios de barra) e o método global de ensino (onde os alunos dançam no centro, em exercícios de diagonais e ensaios das coreografias). Para Reis (1994), o método global parte da totalidade do movimento. A aluna Carina acredita que ficar em sala de aula trabalhando a parte técnica e mecânica do movimento de forma fragmentada, excluindo-se o ato de dançar, de estar em cena, não ajuda o aluno a se tornar um bom artista. Neste sentido, cabe observar que as aulas de danças populares são

---

<sup>98</sup> Métodos tradicionais de ensino em dança centram-se em grande parte sobre os valores extrínsecos que se referem à aparência do dançarino (SPOHN e PRETTYMAN, 2012).

caracterizadas pelo método global, em que os alunos aprendem ao ensaiar e dançar os repertórios da escola.

As aulas de dança clássica focam no aprimoramento da técnica russa intitulada Metodologia Vaganova, desenvolvida por meio da reprodução, repetição, cópia, conservadorismo e fixação de movimentos específicos definidos para cada série de aprendizagem, com o objetivo de atingir a eficiência desejada. Com o aporte da metodologia de ensino da dança russa, os exercícios de aula na ETBB são racionalmente pensados para executar uma tarefa. Ou seja, os alunos devem executar sequências de movimentos criados ou repassados pelos professores e que têm como objetivo chegar a uma forma estética próxima ao modelo demonstrado. Nessa metodologia, trabalha-se de forma de transferência bilateral (Silva e Schwartz, 2000) que envolve a transferência de padrões motores de um lado para outro do corpo, mesmo focando-se nas correções durante um dos lados enquanto ocorrem as explicações dos exercícios.

Os discursos dos professores<sup>99</sup> e do diretor demonstram um esforço para manter métodos de ensino replicáveis da matriz russa na escola brasileira. O diretor ressalta a organização de momentos de estudo, “*com os professores russos que tiveram experiência em estudar, de praticar e dançar no Teatro Bolshoi da Rússia com os professores brasileiros, que também trabalham juntos, que também aprendem e aplicam o método*” (DIRETOR). Trata-se de uma metodologia com foco na aula prática, no ensino da técnica de forma dirigida.

Este processo de aprendizagem requer grande atenção nas demonstrações e explicações dos professores, com a meta de acertar a execução dos exercícios propostos. Conforme se verifica nas palavras da coordenadora: “[...] *na sala de aula existe um momento que eles têm que prestar realmente muita atenção nos corpos [...]. Enfim, então tem que ser muito focado*”. É importante ressaltar que estes valores são aceitos pela generalidade dos alunos e até mesmo perpetuados por muito deles, como percebemos no discurso do aluno João quanto ao conteúdo a ser “aprendido”: “[...] *então, acho que, que eles procuram passar p’ra [sic] gente é uma técnica da cultura deles, né? **Que no meu ponto de vista é a melhor***”. Sobre sua paixão pela metodologia Vaganova, o aluno completa:

---

<sup>99</sup> Ver fala dos professores na página 144-145.

*[...] e no meu ponto de vista, Vaganova é a que mais abre portas se você seguir corretamente sendo que é muito difícil p'ra [sic] gente que tem o corpo bem diferente dos russos, **mas é porque ela sempre é um pouco a mais do que os outros métodos pedem**, e então você sempre, é mais fácil você, é melhor você pecar pelo exagero do que pela falta. Então se você for p'ra [sic] outro método é bem mais fácil você se adaptar que de outro método se adaptar p'ro [sic] Vaganova<sup>100</sup>.*

De acordo com Saviani (1991), na metodologia tradicional é o professor quem domina os conteúdos, que são logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase está na transmissão. Sendo assim, cabe aos professores ensinar e aos alunos memorizar e reproduzir o que foi ensinado. Tais características são facilmente identificadas nas aulas que assistimos e nas falas dos professores da ETBB: “[...] Então além do trabalho do professor, de estar ali **dando o conhecimento** que ele tem, **passando esse conhecimento que ele tem**, já preparar a cabeça dessas crianças p'ra [sic] carreira” (professor André). A professora Roberta diz que “é muito gostoso, é muito legal a gente **ver no aluno a nossa movimentação, a nossa criação**”. A professora Carla acrescenta: “[...] **a gente dá subsídios para os alunos, eles recebem este conhecimento**”. Os discursos evidenciam o professor como o detentor total do conhecimento e o aluno como o receptor do mesmo. No imaginário dos docentes, parece que somente eles podem **produzir** conhecimento nos alunos. Acreditam que o aluno aprende se, e somente se, ele ensinar, se ele transmitir algo.

Na obra *O Mestre Ignorante* (2002), o filósofo Jacques Rancière descreve esta relação pedagógica como o embrutecimento<sup>101</sup> do ser, a qual considera que existe uma distância interminável entre a posição do mestre e do ignorante. Não há posição de igualdade. Desta forma, a autonomia não é desenvolvida e tampouco ocorre uma emancipação intelectual. Há uma diferença significativa entre o mestre autoritário e o mestre emancipador.

---

<sup>100</sup> João afirma estar aprendendo a melhor técnica de dança clássica e diz-se realizado pelos resultados por ele alcançados até o momento. Porém, verificamos que ele só estudou na ETBB e não teve a oportunidade de conhecer outros métodos de ensino e técnicas da dança clássica (a exemplo do método inglês, cubano, italiano, entre outros).

<sup>101</sup> Entende-se por embrutecedor o método que provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade. No fundo, o embrutecimento é a marca do método que faz alguém falar para concluir que o que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar a si mesmo sua própria insignificância (VERMEREN, CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 188).

Os professores brasileiros da ETBB acreditam fielmente na metodologia pela qual foram ensinados, centrada no mito da transferência do conhecimento de uma pessoa para outra: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido diretamente para o aluno, por via verbal ou por demonstração.

Durante o período de coleta de dados, observamos e anotamos em nosso diário de campo que a repetição de movimentos não é característica exclusiva das aulas de dança clássica, pois nas aulas de dança contemporânea as sequências de aula são da mesma forma memorizadas e repetidas pelos alunos. Tal qual nas aulas de ballet, os alunos executam as mesmas partituras, todos ao mesmo tempo. Durante a execução, o professor dá os *feedbacks* necessários sobre a colocação e alinhamento do corpo. Assim, as aulas de dança contemporânea seguem a mesma perspectiva das aulas de dança clássica, sendo igualmente diretivas e transmissivas. Ao final de cada semestre letivo, os alunos são analisados a partir da reprodução destes exercícios para uma banca de professores avaliadores. A aluna Carina discorda deste tipo de apreciação. Ela afirma:

*[...] eu já acho errado método de avaliação da escola [...], porque a gente faz sempre a mesma coisa, igual. Nossa oitava série, a nossa avaliação foi agora no final de novembro. Desde fevereiro a gente está montando esta variação, a gente está fazendo a mesma aula desde fevereiro! É óbvio que vai chegar no dia da avaliação vai estar bom. A gente está fazendo isso há seis meses e vai estar com o corpo viciado neste movimento!*

Carina acredita também que este tipo de aula (em que os alunos precisam repetir inúmeras vezes os exercícios para se aproximarem do modelo ideal sugerido), torna os bailarinos e a sua dança mecanizada. Ela e sua colega Amanda concordam que tal metodologia forma bailarinos com escassa vitalidade e criatividade, com pouca ou mesmo sem personalidade na sua composição, que os estudantes tornam-se submissos a um dado regime de saberes e poderes. Carina ainda aponta que a escola forma bailarinos “*só técnicos!*” E Amanda demonstra insatisfação com a metodologia diretiva das aulas, focadas somente na *performance* técnica:

***Eles vão criar aquele mini em Russo, entendeu? Tipo, vão formar aquela criança da forma que eles querem, tipo, que eles bem entendem que tem que ser 180º tudo, tem que ter aquele endehors de pé, não sei o que, então vai ser assim [...].***

O processo de ensino na ETBB como evidenciado na parte anterior do trabalho é focado na construção de um bailarino para a representação, regido por aspectos exteriores a ele mesmo. Na opinião de Marques (2001) e de Martinelli (2004), este tipo de metodologia é muito comum no universo das escolas de danças clássicas, nas quais os métodos de ensino tendem a ser autoritários e a manter o ensino e a aprendizagem como sendo prescritivos<sup>102</sup>. A tradição do ensino da dança clássica defendida pelos professores da ETBB exemplifica a prática de metodologias diretivas e autoritárias. Van Dyke (1992, p. 114) diz que “*This has contributed to the teaching of ballet to be described as the systematic removal of individuality by teaching for conformity to an imposed idea*”. Para Becker (1993), tais metodologias tradicionais têm se mostrado refratárias e vêm sofrendo inúmeras críticas dos estudiosos da sociologia da educação, que passou a se desenvolver no Brasil a partir do final da década de 1970.

O desejo e busca dos professores pela forma física e por um modelo padronizado faz com que a movimentação, que é o produto da aprendizagem, se classifique como certa e errada. De acordo com Leão, (1999) trata-se de um tipo de metodologia que acredita que “se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem” (p.194). Em se tratando da realidade brasileira e, especificamente do mundo da dança clássica, sem dúvidas, este é o modelo de ensino mais praticado.

É a metodologia utilizada por cada profissional que define a prática em sala de aula. No contexto da ETBB, devemos levar em consideração a utilização de um método de ensino da dança clássica criado há décadas que não é repensado nem reestruturado para a contemporaneidade, para alunos brasileiros em sua maioria. Desta forma, alunos e professores participantes deste estudo sentem que a disciplina da dança clássica implica num excesso de regras, autoritarismo e aprisionamento. Torna-se importante pensar sobre uma possível “libertação” do corpo. Heller (1982, p.155) afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de

---

<sup>102</sup> Objetiva evitar que o aluno cometa erros, utilizando práticas padronizadas de ensino onde se valoriza a determinação do certo e do errado, e desta forma pretende interferir nas habilidades.

reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

O estudante Marcos aponta para problemas metodológicos relacionados à competição entre os alunos, uma concorrência estimulada pelos próprios professores. Apesar de não considerar a exigência de qualidade e correção técnica de movimentos como pontos negativos, Marcos observa que muitos aspectos comportamentais dos professores afetam os bailarinos de modo negativo. Observa que, em alguns casos, os alunos ficam nervosos e com raiva nas aulas, fato que influencia diretamente seu desempenho na dança. Para Leite, De Melo e Antunes (2016) o estresse e a ansiedade gerados pela competição variam de acordo com cada aluno, com os recursos interpretados como disponíveis para lidar com a circunstância/situação. Cada aluno é um aluno, com suas características pessoais, culturais e sociais, e sendo assim, a percepção de Marcos sobre a individualidade e as necessidades de cada aluno é muito pertinente. Os professores da ETBB por sua vez, desejam que todos os alunos respondam igualmente aos estímulos lançados em sala de aula. Autores como Foster (2003) e Morris (2003) criticam esta forma de ensinar igualmente todos. Morris (2003) afirma que, pedagogicamente, a prática diretiva se resume ao ato de o professor instruir os movimentos sem dar oportunidade de diálogo aos alunos ou de expressão de forma autônoma. A não atenção a todos os estudantes acaba por decepcioná-los, gerando dificuldades na gestão de conflitos dos professores em relação aos seus alunos. Há ocasiões em que o professor perde o respeito da turma com a qual trabalha ou, pelo menos, a consideração de alguns alunos. É o caso de Marcos, que aponta que as aulas centradas na competição não funcionam. Claro que isto não pode ser generalizado, pois bailarinos com diferentes características de personalidade respondem diferentemente a estes tipos de situações.

Como consequência das escolhas metodológicas acima citadas, a concepção de ensino e aprendizagem da dança na ETBB ocorre de forma hierárquica: professor como mestre detentor do conhecimento, aluno como o ser que precisa do mestre para poder aprender os movimentos. Tal abordagem está centrada na figura do professor, uma maneira bastante comum na aprendizagem de ballet clássico (Spohn and Prettyman, 2012; Carr, 1984; McFee, 2004). Contudo, a grande desvantagem

deste modelo é, novamente, a minimização das diferenças individuais durante as aulas.

Ressaltamos que a metodologia tradicional apresenta legitimidade teórica e extrai sua fundamentação da epistemologia empirista (BECKER, 1993). A epistemologia empirista sustenta a ideia de que a disciplina escolar tem de ser exercida com rigor, o que é prática frequente dos profissionais da ETBB. Em nossas conversas, os professores e o diretor trataram o rigor e a disciplina com naturalidade, seja referindo-se a dança clássica ou ao contexto geral da escola. Há uma epistemologia e uma crença compartilhada que os legitimam. Eles acreditam que tal metodologia fará o egresso da ETBB ser bem recebido no mercado de trabalho, posto que durante seus anos de formação aprendeu a silenciar perante a autoridade do professor, ainda que discordasse do mesmo. O aluno deve confiar plenamente no seu professor e no projeto de formação de bailarino proposto pela ETBB, sem se posicionar criticamente neste contexto. Ele aprendeu a submeter-se e a aceitar o que lhe é dito, sem reivindicar. Além do padrão físico, há um padrão de comportamento desejado: passivo, dócil, meigo, obediente. Acredita-se que esse padrão será fundamental também quando ingressar numa companhia profissional. A professora Roberta passou pelo processo rigoroso de formação na ETBB, primeiro no núcleo de dança clássica e depois no núcleo de dança contemporânea. Depois de formada pela escola, ingressou como bailarina na Companhia Jovem do Bolshoi. Ainda assim, sentiu muita pressão psicológica quando dançou em uma companhia profissional de outra parte do país. Como se vê:

*[...] a gente fazia toda semana. Ela fazia testes físicos assim, né? Pesava a gente e anotava toda semana. 'Ai, Roberta, tu tá com dois quilos a mais, tem que cuidar com isso aqui, não sei o que [...]'. Eu ia lá e ficava sem comer a semana inteira (risos).*

O trabalho físico árduo e diário junto à obsessão pela perfeição corporal e cobranças de inúmeras espécies é, naturalmente, parte da ocupação da bailarina? Foi o peso da profissão que levou a professora a desistir da carreira e tornar-se professora? Ou o desenvolvimento de uma consciência pessoal aliada a uma vontade de mudar de vida? O rigor e a disciplina experienciados na ETBB foram realmente preparatórios à vida profissional na dança?<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Esta questão será discutida quando tratarmos do tema bailarino.

O aluno Roberto do núcleo de dança clássica critica fortemente a forma de estar e pensar dos professores e direção da ETBB:

*[...] os professores daqui são apenas bitolados em dança clássica, e não na dança em que eles lecionam. **Eles não têm noções pedagógicas**, e isso atrapalha muito no desenvolvimento dos alunos, **porque o professor russo não sabe lidar com uma criança brasileira, não sabe, tanto que as crianças choram, elas ficam triste**, e não só as crianças, como os mais velhos também.*

O que o aluno cita como falta de “noções pedagógicas” relaciona-se não tanto ao método Vaganova, mas a forma com que os professores lidam com os alunos em sala de aula, incluindo o modo de fornecer *feedbacks*. Sua fala indica a necessidade de uma renovação didático-metodológica, uma adequação pedagógica ao momento atual, capaz de superar a ideia de que só se aprende por meio da pressão psicológica e de um ensino rigoroso. Tassoni (2000) sugere que o professor precisa ter cuidado com o que diz, como o diz e em que momento e, da mesma forma, com o que faz, como faz e em que momento faz.

Para aluno Roberto, o ensino rigoroso é algo que lhes é imposto, sem discussão e de cima para baixo:

*A disciplina é encarar o professor como superior. Mas eil, Por que o professor é superior? A disciplina é... é pedido para fazer reverência para os professores e às pessoas nos corredores, a disciplina é ouvir, e não falar, não argumentar. Na verdade pode até falar kkkkk, mas tem de concordar com eles.*

Os alunos da ETBB herdaram o que Ferreira (2013) chamou de domesticação pedagógica, onde o “sujeito é formado para o não questionamento, para o empobrecimento do diálogo, para não se emancipar, para alimentar o capital [...]” (p.36).

O professor russo diz que sala de aula é local de disciplina e complementa afirmando que os alunos devem estar atentos e quietos nas aulas: “[...] *porque se eu estou falando e explicando e você não escutar [sic] nada, não vai aprender nada. Entrou na sala de aula, precisa esquecer o mundo, pronto. Presta atenção e vamos lá*”. Não parece aceitável realizar qualquer comunicação verbal ou contacto corporal entre alunos durante as aulas, pois o trabalho é individual e cada um deve se concentrar ao máximo. A atenção é uma das habilidades da psicologia cognitiva e que, de acordo com Wachowicz (2009), tem uma íntima relação com a dança. O



grande ponto é a percepção que cada professor tem sobre disciplina. Não podemos esquecer que a sala de aula é o espaço formal no qual os professores e alunos se encontram e interagem em torno do conhecimento, e a disciplina pode ser negociada de diversas formas que não seja por meio da imposição e do silêncio. Na verdade isso tudo vai depender da forma que os professores e a escola veem e entendem o processo de ensino e aprendizagem.

Nestes 17 anos de Escola Bolshoi no Brasil, construiu-se uma estrutura hierárquica e social pouca questionada pelos que integram o processo educacional (professor/aluno) desenvolvido. Isto é visível nas palavras dos professores quando questionamos se o aluno pode sugerir alguma movimentação durante as aulas, visando adequação da ação proposta ao seu corpo: *“Nós seguimos a metodologia e o programa da Escola. Depois se alguém faz coreografia vai sugerir, **mas durante a aula não**”* (professor Michel). A professora Carla completa: *“[...] antes de **tudo aqui é uma escola clássica, que usa um método russo, então a gente segue as regras de lá [...] e [...] a gente estuda o que é para ter aqui, entendeu?**”* As palavras e a forma de estar dos professores enfatizam a rigidez do modelo metodológico de ensino, na perspectiva de que o professor é quem deve ensinar e o aluno é quem deve aprender. Ou seja, os processos de ensino e aprendizagem não se complementam na totalidade.

Frente ao contexto apresentado, encontramos duas versões distintas sobre as metodologias de ensino utilizadas na ETBB:

- 1) Aquela em que há valorização da diretividade, principalmente nas aulas de dança clássica e contemporânea, consideradas as disciplinas essenciais da Escola, mas também nas aulas de danças populares (disciplina complementar). Os resultados da aprendizagem motora e técnica dos alunos são entendidos como conquistas acumulativas/somativas, eles precisam fazer mais para obter melhor evolução técnica.
- 2) Aquela em que se sugere valorizar a personalidade do aluno, essencialmente em algumas disciplinas complementares, as quais ocupam um espaço ainda tímido na matriz curricular da ETBB. Os resultados da aprendizagem não são vistos apenas como uma acumulação/soma de fazeres, mas incluem ações que valorizam os processos de desenvolvimento de cada aluno. Citamos o exemplo das danças

populares, nos momentos em que os alunos são chamados a compartilhar movimentações específicas de suas infâncias e culturas.

Nas aulas de teatro, por exemplo, o aluno participa diretamente na composição dos personagens, toma parte do processo de criação, organiza informações a partir de estímulos recebidos do professor. Independente do resultado obtido, o processo ocorre a partir da contribuição dos alunos, dos seus desejos, de suas sensações e subjetividade. Rodriguez Costas (1997) diz que este processo enriquece o fazer reflexivo do artista, conscientemente ou não:

Qualquer processo criativo – incluindo a dança – envolve a articulação do fazer/refletir; ocorre que nem sempre o artista pode se deter a observar como seu fazer se organiza, se articula, se sistematiza, etc. Enfim, ele pode estar desinteressado em reconhecer que a feitura de seu trabalho envolve determinadas etapas que podem ser consideradas dentro de uma lógica de procedimentos – um método – por exemplo. Este fazer artístico é uma forma de conhecimento, e nesse caso da dança, uma corporificação do saber (p. 30).

Outra possibilidade consiste em enfatizar as relações pessoais entre os alunos, o que não se alcança por meio de processos motores individuais, mas por processos cognitivos e afetivos no grupo. Essa segunda possibilidade de ensino da dança está prevista na Proposta Curricular (2014, p. 12) da ETBB, em que se lê: “Como aprender não se restringe a repetir algo que foi ensinado”. Porém, verificamos que efetivamente isto ocorre pouco na escola.

Ainda que a repetição incansável de movimentos e coreografias faça parte dos processos de ensino-aprendizagem da dança, cabe lembrar: 1) que não é o único meio de ensino possível; 2) que há modos diferentes de compreensão quanto a sua utilização e modo aplicação. Importante destacar que não percebemos vontade alguma por parte dos professores brasileiros formados pela escola em ensinar de uma forma diferente de como foram ensinados. Eles acreditam na eficiência de uma aprendizagem em dança por meio de um ensino diretivo e punitivo, pois percebem que o método dá bons resultados à escola, principalmente em termos de colocação dos alunos no mercado de trabalho. Desta forma, passam de alunos formados pela ETBB para professores da ETBB, iniciando um percurso docente sem maiores reflexões acerca das implicações físicas, psicológicas e sensíveis envolvidas no processo formativo de seus alunos. Eles parecem ignorar as

possibilidades de humanização e educação por meio da dança, dedicando-se ao objetivo único de formar um bailarino intérprete.

De fato, o método utilizado pela ETBB parece funcionar para formar bailarinos clássicos virtuosos. Mas frente às inúmeras críticas levantadas pelos alunos do núcleo de dança contemporânea participantes deste estudo, questionamos: a que custo? A aplicação da metodologia de ensino centrada no “saber fazer” é abraçada pelos novos professores. Assim, toda aula ocorre a partir de modelos de movimentos pré-estabelecidos, corrigidos continuamente para buscar o acerto. Ao nosso ver, diante do processo de formação cidadã previsto na missão da ETBB, o ensino é deficitário. Questões educativas importante são deixadas em segundo plano, contrariando o previsto no PPP da escola. Ao ler sobre o processo de formação artístico no Brasil proposto por Klauss Vianna<sup>104</sup> (1990), verificamos que algumas questões referentes ao ensino da dança hoje ainda remetem a práticas de gerações passadas no Brasil. Vianna declara que seu professor de ballet não primava pelo respeito humano e artístico, que considerava suas aulas como sendo “brutais”. Ele ainda diz:

Sempre discordei da forma pela qual a técnica clássica chega aos bailarinos, no Brasil. [...] A questão é essa: o professor de balé é limitado, em geral frustrado por ser obrigado a parar de dançar cedo e assim incapaz de dar amor, atenção e incentivo aos alunos. O professor deveria ser sempre um artista mais velho, mais sábio, com mais vivência, e que tivesse condições de criar um clima de compreensão na sala de aula (VIANNA, 1990, p. 24).

Como é que os alunos podem se tornar cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade (conforme a ETBB apresenta como missão da escola), se professores, colaboradores e dirigentes optam por procedimentos autoritários, nos quais as crianças e adolescentes têm medo de se expressar em sala de aula, de

---

<sup>104</sup> Klauss Ribeiro Vianna (Belo Horizonte, MG, 1928 - São Paulo, SP, 1992). Formado em balé clássico, Klauss Vianna começou a dançar aos 15 anos e, no início da década de 1950 frequentava o curso da bailarina russa Maria Olenewa. Funda, em Belo Horizonte, com Angel Vianna, com quem viveu durante 25 anos, o Balé Klauss Vianna. Passou dois anos em Salvador, onde, a convite da Reitoria da Universidade Federal da Bahia, fundou o departamento de dança clássica da Escola de Dança. Foi convidado a lecionar na Escola de Dança do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e começou a desenvolver uma pesquisa com atores. Trabalhava em torno do princípio de que toda pessoa traz dentro de si a sua dança, e o professor funcionava como aquele que deve trazê-la à luz. Para isto, é preciso que se chegue a uma grande soltura física, obtida por meio da profunda consciência do próprio corpo - músculos, articulações, ossos - sem o que o ator e bailarino não faz mais do que apenas reproduzir formas existentes.

falar e perguntar quando não entendem ou de avisar os professores quando sentem dor?

Durante o período em que estivemos observando as aulas e em conversas com os alunos, percebemos que na metodologia adotada na ETBB, os alunos são classificados e posicionados em sala de aula de acordo com as suas habilidades técnicas. Assim, os determinados como melhores e mais habilidosos ocupam a barra central, e os com mais dificuldades ocupam as barras laterais, delimitando, mais uma vez, a prática organizativa via relações hierárquicas comum na escola. Este modo de proceder é questionado pela coordenadora pedagógica, que acredita que todos os alunos em sala de aula mereçam receber a mesma atenção do professor. Ela apresenta-se em desacordo e diz estar frente a um grande desafio, e, ainda, que pretende propor mudanças. Trata-se de enfrentar uma forma de pensar fortemente enraizada na ETBB, que faz parte do *habitus* da Escola. A coordenadora afirma:

*Eu ainda estou começando, eu não sei até que ponto vou conseguir romper algumas barreiras. O professor russo é bem metódico, então não sei até que ponto eu vou conseguir romper essa barreira e tocar nesse sentimento, **tocar nesta linha mais pedagógica** também, esse complemento **a gente tem que abraçar, ser carinhoso, mas a gente também tem que ser duro, é colocar no trilho** então, essa é nossa função.*

“Ser duro” e “colocar no trilho”. Este pressuposto é facilmente identificado e compartilhado na ETBB: para tornar-se bailarino é necessário ter muita disciplina. Cabe apontar, novamente, que a disciplina quando mal ordenada pode tornar-se um elemento negativo na formação, transformar respeito em obediência cega ceifando qualquer intenção de criação. Por consequência, no decorrer deste estudo percebemos um progressivo sentimento de frustração dos estudantes do núcleo de dança contemporânea, indignados com as condutas de caráter autoritário na ETBB.

A disciplina exigida obriga os alunos a estar concentrados no trabalho corporal, sem distrações que poderiam acontecer se fosse permitido conversar durante as aulas. Como todos os professores desta escola tiveram formação clássica aos mesmos moldes, acreditam na importância fundamental de uma disciplina rigorosa. A questão parece-nos ser só o “como” essa disciplina é imposta no dia a dia na ETBB. No entanto, sabemos que este não é um problema exclusivo da ETBB, mas provavelmente da maioria das escolas de dança profissionalizantes. Esta escola representa uma visão instituída e que ao longo dos anos tem dado

muitos frutos na formação de bailarinos, pelo que se entende o desejo de prosseguir com o mesmo tipo de formação.

Mesmo assim, questionamos o porquê da postura autoritária por parte de muitos professores da ETBB. Uma possibilidade é que muitos dos professores da Escola são ex-alunos e formados pela ETBB (três participaram deste estudo), os quais perpetuam práticas e métodos aprendidos em seu tempo de estudantes, dado que se apropriaram do *habitus* da Escola. Monte (2002) pesquisou a formação e atuação dos professores de dança na cidade de Florianópolis, demonstrando a tendência dos mesmos em reproduzir os ensinamentos aprendidos com seus mestres. O estudo ainda mostra que esta disposição ocorre nos elementos reunidos na formação de bailarinos clássicos: padrão físico, tendências pedagógicas, práticas e ensinamentos teóricos, com propensão a excluir os alunos que não se encaixam nos modelos. Assim, tal prática ultrapassa os limites da ETBB, referindo-se ao contexto amplo da dança clássica.

Questionamos a escolha da ETBB em contratar ex-alunos ao invés de professores licenciados, preparados pedagogicamente para a lecionação de aulas, no sentido de minimizar o foco do professor (pedagogia diretiva) e transferir maior atenção para os alunos (pedagogia relacional), desenvolvendo propostas metodológicas pautadas em relações afetivas diferenciais. Torna-se evidente que um professor licenciado sem os conhecimentos técnicos da metodologia Vaganova não corresponderiam às necessidades da escola. Talvez uma formação pedagógica continuada fosse uma alternativa. A professora Carla parece não ter muita certeza da funcionalidade de contratação de uma pessoa de fora da Escola, que não conheça o dia a dia da instituição. Em sua compreensão:

*[...] às vezes é muito melhor ter um profissional que tenha vivenciado por aqui os 8 anos, ou 6 anos, que tenha passado por aqui, do que um de fora, e que tenha de ser introduzido, **porque a pessoa não vai conseguir se adaptar ao método, porque ela vai querer julgar.***

A fala revela outra questão interessante: a consideração de que o ingresso de um profissional de fora do contexto “*Bolshoi*”; ainda que o mesmo tenha formação acadêmica na área e formação técnica no método Vaganova; vá “julgar” o trabalho realizado na ETBB. Deste modo, ela assume e revela o posicionamento fechado da escola, que pretende evitar qualquer tipo de crítica. E, ainda, aponta à insegurança,

o medo e a incerteza que pode gerar a inserção de um novo docente no quadro da escola, o qual poderia apresentar novas possibilidades metodológicas e oxigenar o ensino na ETBB.

Verificamos, ainda, que ao invés da ETBB repensar a metodologia utilizada ou a forma com a qual ela está sendo aplicada, ela elege disciplinas complementares para oportunizar o que as disciplinas de dança clássica e contemporânea nessa Escola não proporcionam. Tal é a tentativa de suprir as lacunas deixadas pela dança clássica e contemporânea na ETBB para formar um artista da dança. Porém, lembramos que se os conhecimentos forem fragmentados nos diferentes componentes curriculares, sem o tecido de relações entre eles, o saber dificilmente será conjugado.

Outra exposição da fragilidade metodológica nas aulas da ETBB é revelada na sugestão da professora Carla:

*Talvez seria uma coisa interessante e que **se atualizaria o que está faltando ser atualizado**, e as vezes quebraria esta questão russa de ser, que eu também acho muito importante. **São dois pontos de vista diferentes, então na verdade se encontrasse um meio termo, ai seria o ideal** (Professora Carla).*

A professora indica a importância de contratar alguém de fora da ETBB para criar contrapontos ao pensamento estabelecido e oportunidades de atualização. Contrariamente ao receio de inserção de alguém novo e capaz de contradizer as práticas da escola, a professora percebe a necessidade de oportunizar maior abertura ao diálogo e acolher professores com propriedade de conhecimento no mundo da educação. Deve-se considerar que se trata de uma Escola com reconhecimento pelo Ministério da Educação do Brasil para exercer sua função educacional. Cabe deixar de lado o conhecimento puramente empírico para buscar novos modos de ser-docente de dança. Entendemos que o resultado final que a ETBB almeja é o de formar bailarinos com alto conhecimento técnico e que consigam ingressar no mercado de trabalho, seja da dança ou não. E, sendo assim, torna-se necessário desenvolver e fundamentar um pensamento de cunho educacional durante todo o processo formativo. Os professores precisam de capacitação continuada para se relacionarem com uma gama de alunos, considerando suas particularidades corporais e culturais, indo além da função de repassar conteúdos para ampliar as possibilidades investigativas e relacionais de

seus estudantes. Cabe reforçar a importância de participação dos mesmos nos processos de construção de conhecimentos.

Os docentes brasileiros mencionaram que aceitaram o convite para iniciar na docência logo após terem se formado na ETBB, por entenderem que o conhecimento técnico e prático eram suficientes para a atuação docente. E, ainda, por acreditarem que depois iriam adquirir mais habilidades e aprendizados junto aos professores russos, no dia a dia da escola. Conforme declara o professor Michel ao falar sobre o assunto:

*Olha... (longa pausa) Difícil para eles eu acho, porque não tiveram alguma experiência aqui na escola como bailarinos. E eu tenho experiência de 20 anos de dança, eu já dancei vários ballets na Rússia, vários papéis também. **Eles não têm, mas a gente ajuda eles, como seguir mais ou menos a metodologia.** E eles entendem, estão sempre buscando, o André, por exemplo, **foi nosso aluno e agora é professor.***

O professor Michel fala de sua própria experiência na Rússia, evidenciando a importância de ter sido bailarino profissional para ser um bom professor, sem considerar a necessidade de formação específica para a docência. Por sua vez, o professor André diz que tem estudado o método Vaganova com os professores russos que trabalham na ETBB e, ainda, que fez um intercâmbio na Escola de Moscou para aprimorar seus conhecimentos.

É comum que a admiração de um estudante por um professor faça com que, posteriormente (quando no papel de mestre), o aluno imite os passos do mestre, imaginando chegar ao mesmo resultado obtido pelo outro sem refletir sobre o próprio papel docente. O professor Michel comenta espelhar-se em um docente importante em seu tempo de estudante. O apreço pelo mestre pode ser percebido no diálogo abaixo:

*Entrevistador: [...] a forma que o senhor foi ensinado lá, a forma que o professor aprendeu, é mais ou menos similar com o que o professor ensina aqui hoje ou é muito distinto?*

*Entrevistado: Mais ou menos mesma coisa.*

*Entrevistador: Mais ou menos a mesma coisa, o professor tenta manter como era feito na Rússia?*

*Entrevistado: **Eu tive bons professores lá na Rússia, na escola, e lembro deles, até agora hoje, ele, na verdade, ele, ele era, outra parte da família entendeu? Como meu pai. E ele me ensinou bastante.***

Uma forte relação de afetividade é detectada na fala do professor russo ao externalizar suas memórias. Mauss (2003) chama este processo de “imitação

prestigiosa”, pois refere-se à imitação dos atos por uma pessoa que imita aquele que ela admira. Desta forma, defende o autor, é o prestígio da pessoa que torna o ato autorizado àquele que imita, como ocorre nas aulas de dança clássica.

O Manual do Aluno (2016) da ETBB é conceituado como:

um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da instituição. Estabelecendo normas, como os direitos e deveres, que deverão ser observadas na íntegra por todos que convivem no ambiente escolar. A intenção da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, com este manual é fazer com que o ambiente tenha um clima acolhedor e afetivo, com parâmetros de comportamento claros e consistentes; além de desenvolver e oferecer educação de qualidade (BOLSHOI, 2016, p. 7).

Um dos deveres dos alunos é o uso de uniforme, obrigatório em todas as situações do dia a dia na ETBB. Todos os alunos o recebem gratuitamente. Os uniformes de aula são compostos por collant, meia, sapatilhas, cinto de elástico, saiote, rede, fita e arranjo de cabelo para as meninas. Para os meninos o uniforme é composto por calça, bermuda, camiseta, sapatilha e cinto de elástico. Para as alunas do núcleo de dança contemporânea o saiote é substituído por uma calça preta. Todos os alunos recebem agasalhos para entrar e sair da escola. Sem este, os alunos são proibidos de adentrar a instituição. O professor André revela que a exigência do uniforme nas aulas de danças populares não é tão rígida, e os alunos sentem-se mais livres, mais eles mesmos. Porém, lembramos que a dança popular não tem finalidade específica e clara nas palavras dos professores enquanto componente curricular, mas serve apenas para auxiliar as disciplinas essenciais.

Becker (2008) presume que todos os professores sustentam sua prática de docência em uma epistemologia mesmo sem saber e, por conseguinte, suscita a necessidade da conscientização e análise sobre o ato de ensinar por parte do profissional em ação. Para a coordenadora, os professores precisam tentar criar um ambiente que facilite o aprendizado em sala de aula, cada vez mais. Entendemos ambiente como espaço criado de relações afetivas, o que implica o uso de diferentes ferramentas encorajadoras de processos artísticos individuais. Recorremos a Spinoza (2009) para compreender como os afetos bons ou ruins dão abertura à ação. Ele propõe que a dinâmica dos afetos se dá pelo encontro de corpos na busca de conhecimentos. No espaço da sala de aula de dança, este encontro ocorre entre os corpos do professor e dos alunos e, como afirma Spinoza (2009, p. 99): “o corpo



humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”. Assim, espera-se que o professor de dança possa promover um bom encontro com seus alunos à vista de possibilitar uma aprendizagem ativa (alegria, *conatus*<sup>105</sup> aumentado), ampliando seu potencial expressivo. Neste sentido, a pesquisa revelou que os alunos são afetados positiva e ativamente nas aulas de teatro e de danças populares.

A concepção de um ensino da dança centrado no aluno busca o desenvolvimento de intérpretes e artistas versáteis. Na ETBB, a segunda função cabe essencialmente às disciplinas complementares. Pondera-se que esta vertente metodológica visa maior comunicação artística entre diferentes gêneros de dança e que, possivelmente, pode contribuir para uma visão “qualitativa” da aprendizagem dos alunos. Conhecido como método global, ele oportuniza maior liberdade de expressão na execução das coreografias e de movimentações específicas de aula. Consideramos que este método não surge na ETBB em oposição ao método parcial de ensino, mas com intuito de oportunizar outras vivências do ato de dançar, de estar no palco, de ser bailarino. A estrutura de ensino proposta pelo método global; ao invés de enfatizar a aprendizagem de determinados fundamentos técnicos decodificados; investe no desenvolvimento da dança como um todo por meio da capacidade de descoberta pela prática. Nas danças populares, isto pode acontecer com grande frequência quando os conhecimentos culturais são compartilhados no corpo. Falamos que pode acontecer e não que necessariamente acontece, posto que é algo potencial a ser ou não explorado. Os alunos da ETBB são provenientes de todas as partes do Brasil e trazem, junto consigo, a cultura de suas famílias e de cidades. Isso representa uma potência criativa enorme para ampliar o repertório motor, cognitivo e afetivo dos alunos em contato na escola. A professora Roberta comenta que sugere aos alunos que investiguem as danças populares de sua região, para “*pesquisar movimentos diferentes*”. Ela completa:

*[...] a maioria do pessoal da sétima C é de lá do Nordeste... eles pesquisaram e trouxeram pra mim. A gente, [...] ficou com um material bem rico assim, **bastante movimentos diferentes de braço, de pernas enfim,** [...] a gente pegou a mesma música do Maracatu que [...] tem aqui na escola*

---

<sup>105</sup> Para Spinoza (2009), o *conatus* é a essência de todo corpo, aquilo sem o qual uma coisa não pode existir e, sequer, ser concebida. Logo, sem o *conatus*, um corpo não pode existir e ser concebido. O *conatus* como essência do corpo é a força do corpo para continuar em sua existência, ou seja, continuar sendo o que é, afirmando sua existência e as relações que o compõem.

*e [...] adaptou, [...] e colocou os movimentos que eles pesquisaram, ficou uma coisa bem diferente, bem legal [...].*

A prática desta professora mistura os métodos global e parcial, porém a ênfase maior é na fragmentação, nas partes, como grifamos em negrito em sua fala. Magill (2000) sugere que a diversidade no âmbito de movimentos é essencial e muito importante para o processo de aprendizagem motora das crianças. Quanto maior a variedade na execução de uma determinada habilidade motora, melhor será o desempenho final. Isso colabora para que o aluno/bailarino amplie suas visões e possibilidades de agir no mundo, pois a arte permite, inclusive, “[...] aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p. 36). Por meio das disciplinas complementares, a ETBB oportuniza aos alunos experiências corporais distintas das aulas de dança clássica, fazendo brotar uma nova dimensão ético-estética. Hermann (2010) propõe a geração das condições em que a razão especulativa (nesse caso citamos a lógica do movimento padronizado nas aulas de clássico) não restrinja a imaginação e a sensibilidade na criação de novas formas de movimento. “Nessa direção, tem-se a experiência estética como algo para além do conceito, quando o sensível, o poético e, inclusive, as emoções, encontram um lugar” (JOHANN, 2015, p. 3).

Nesse sentido, as aulas de danças populares podem oportunizar aos alunos da ETBB uma nova forma de ver o mundo da dança em sua pluralidade, tensionamentos e diferenças. Não se trata de estabelecer um espelho ou uma oposição ao modelo hegemônico e dominador da dança clássica, mas de possibilitar a constituição de outras maneiras de perceber a diversidade e a complexidade das relações que brotam com/na dança. Em sua origem, a prática das danças populares não busca o melhor rendimento, desempenho e/ou padronização de movimentos. A abordagem das danças populares na ETBB deve possibilitar uma discussão de todas as dimensões de conhecimentos implicados no dançar, que ganham vida na corporificação dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais. Tais saberes incluem valores e atitudes; o entendimento de conceitos históricos e seus significados; os procedimentos para realizações ou o saber fazer. Tal forma colaboraria para superar a ideia fixa referente ao ensino rigoroso da dança clássico. A este respeito o diretor diz que:

*[...] muitas vezes a cultura de dança clássica, aquele de ensino rigoroso, de repetição, ele no começo, para criança, é outra coisa, tipo criança não entende porque ela tá fazendo isso. **Então no caso do folclore, no caso do lúdico, é muito importante, porque isso é origem que existe dentro de cada criança, sem falar que com certeza as danças folclóricas desenvolvem o sentido de grupo, e o sentido de criatividade, para além de desenvolver a coordenação geral e os libertar de certa forma. Então eu acho que das primeiras séries não sei, mas é minha opinião, funciona como um bom contraponto de prática a dança clássica, das repetições, porque na dança folclórica a gente pode perceber o que quer, pra quê.***

André; ex-aluno e hoje professor de dança clássica da ETBB; manifesta empolgação em sua voz e gestualidade ao lembrar das aulas de danças populares que frequentou na escola. Como professor, percebe que os alunos do núcleo de ballet clássico gostam e se divertem muito nestas aulas, pois é um momento onde podem “**se soltar da rigidez**” do clássico. A expressão “soltar da rigidez do clássico” é utilizada por vários professores, pois percebem que nas aulas de dança clássica o aluno não pode conversar com os colegas, deve estar atento às explicações e correções do professor, precisa ter disciplina. Portanto, as aulas de dança popular são mais permissivas, mesmo que todos os itens citados anteriormente também sejam exigidos. No relato de André sobre as aulas de danças populares: “*[...] eu já sinto que é outro mundo [...], é um mundo um pouco mais livre pra gente, né, comparado com a arte que a gente faz*<sup>106</sup>. *Só que é um mundo que tem uma riqueza rítmica muito grande, eu vejo que pra mim isso contribuiu muito, e a orelha agradece (risos)*”.

O prazer que os alunos sentem em frequentar as aulas de danças populares revela uma intensidade vivida de grande potencial educativo, importante fator de desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, quase impossível nas aulas de ballet clássico. O professor André cita diferenças entre a aula de ballet e de dança popular, dizendo que na primeira ocorre “*uma coisa quase que militar [...], e na dança popular é uma coisa que os alunos têm para respirar um pouco desse militarismo, entendeu? E ali aproveitar uma outra [sic] forma de se expressar*”.

Durante o período de observação das aulas de danças populares, percebemos a participação dos alunos de forma descontraída. Isso se fez muito evidente ao entrarem na sala Agrippina<sup>107</sup> e imediatamente abraçarem a professora

<sup>106</sup> O professor refere-se ao ballet clássico.

<sup>107</sup> Sala de aula da ETBB onde acontecem as aulas de dança popular e dança contemporânea. Este espaço abriga um palco italiano e funciona como sala para apresentação de coreografias e espetáculos.

e colegas, cantarem uma música de samba (ritmo que estavam trabalhando naquele momento), ou seja, o clima era leve, amistoso e festivo. Tratava-se de uma aula com o objetivo de ensaio coreográfico, em que nem todos os alunos conheciam o conjunto dos passos e recorriam ao vídeo para aprender a coreografia (ver Figura 15). Essa situação nos provoca a pensar sobre qual o papel do(a) professor(a) na sala de aula? Como funcionam as aulas de dança popular na ETBB? Sobre isso, a professora Roberta oferece pistas: “[...] *a gente tem o cronograma, né? O roteiro, aí isso aqui dá p’ra [sic] sexta série, isso aqui p’ra sétima e isso pra oitava. Aí a gente pega, e eu passo assim p’ra eles, né? **A gente pega no vídeo, agente assiste e...***”. Prática e fala testemunham que a professora não demonstra preocupação de organização metodológica para o ensino desta coreografia, e a única estratégia utilizada é a visualização do vídeo, seguida de cópia e reprodução dos passos observados. Não há qualquer preocupação com as possibilidades e limitações corporais dos alunos, nem com a compreensão profunda acerca das movimentações. O aluno Marcos expõe que lhe parece que não há preparação destas aulas, ele se diz apaixonado pelo estilo de dança e incomodado, pois gostaria de aprender mais:

*Ela se formou aqui e agora da aula aqui, **ela não foi buscar conhecimento fora de dança popular, isso é visível.** Então ela apresenta o que tem na escola. As coreografias da escola, a gente só aprende. **Tipo é isso, está no vídeo, copia e dança. (risos).** É bem frustrante às vezes, sabe? Tipo, isso de só aprender o que está no vídeo. **Parece que a professora nem se prepara para dar aula.** E outra coisa, tipo, aqui na escola tem 10 coreografias. Então as 10 coreografias vão ser dançadas todos os anos e pronto. Não tem uma renovação entende? Ai fica chato, triste isso (risos).*

Isto poderá estar relacionado com o que a professora Roberta disse, ao dar a entender que o tempo de aula para as danças populares é muito pouco, não permitindo assim o experimentar de grande número de danças, ou mesmo despender muito tempo para cada dança.

Amanda, outra aluna do núcleo de dança contemporânea, corrobora com este pensamento: “*Isso **não é ter uma aula de popular, isso eu faço em casa entendeu? Eu pego o DVD, levo pra casa e amanhã eu danço, entendeu?***” Ela acrescenta: “[...] *o aluno tem que ter outra visão do que é dança popular, sabe? **Tipo porque é diferente do que você vê o vídeo e aprender, do que fazer uma aula entendeu?***”. A aluna Carina acrescenta: “*A gente vai, pega o vídeo, aprende a*

*coreografia e dança na Sexta com Arte*". Os depoimentos dos alunos questionam o fato da escola colocar a disciplina de dança popular na matriz curricular sem contratar um professor especialista da área. Será que o tipo de professor que a escola contrata está mais a par das necessidades de formação em dança clássica, uma vez que as formas populares são apenas um complemento de formação?

Figura 23 - Aula de dança popular brasileira



Fonte: Arquivo pessoal (Diário de Campo)

A aula seguiu com os alunos ao redor da televisão buscando compreender os passos e as sequências coreográficas do vídeo. Em determinado momento, alguns alunos se dispersaram e passaram a uma brincadeira em forma de experimentação, como se pode ver na foto a seguir (Figura 24).

Figura 24 - Aula de dança popular brasileira



Fonte: Arquivo pessoal (Diário de Campo)

Chama atenção o fato dos alunos integrarem o núcleo de dança contemporânea, estarem numa aula de dança popular brasileira e brincarem com passos sistematizados do ballet clássico. Seria isso de interesse da escola e do professor? Como compreender a experimentação da corporeidade própria da dança popular sem a colonização da dança clássica? As figuras 25 e 26 demonstram que as danças populares na ETBB são adaptadas pelos ensaiadores nas linhas da dança clássica, a despeito da determinação original dos coreógrafos.

Figura 25 – Coreografia de “Danças Alemãs” de Marco Aurelio da Cruz Souza<sup>108</sup>



Fonte – Assessoria de Imprensa do Teatro Bolshoi no Brasil

Figura 26 - Alunos da 2ª série com professor Jessé Cruz<sup>109</sup>



Fonte: [www.escolabolshoi.com.br](http://www.escolabolshoi.com.br). Créditos: Manuela Schneider

<sup>108</sup> Professor convidado pela ETBB no ano de 2011 para criação de trabalhos coreográficos de danças populares alemãs para a Festa das Flores de Joinville e para repertório da Escola.

<sup>109</sup> Professor convidado pela ETBB para criação de danças populares brasileiras nos anos de 2016 e 2017.

Interessante verificar na figura 26 que o posicionamento dos pés e braços dos alunos em nada indica a postura de uma dança popular brasileira, mas aponta para uma postura clássica. A colonização se faz presente nos corpos destes alunos, que se mantém por nuances distintas da colonialidade do poder. Mundin (2013) diz que os brasileiros incorporaram o discurso do colonizador, a ponto de o colonizador não precisar exercer mais o controle. “Nós próprios nos condicionamos a nos controlarmos: o que é externo é bom, o que é nosso não é” (MUNDIN, 2013, p. 247). As aulas de dança popular deveriam se dar como ampliação de possibilidades corpóreas e oportunizar aos alunos novas escolhas de movimentação, contudo, acabam presas a modelos já estabelecidos.

#### 5.1.1.2.1 Relações pessoais

A relação professor/aluno na ETBB é visivelmente vertical, em que um dos polos (professor) detém o poder de decisão, como a metodologia utilizada nas aulas, as avaliações, a escolha dos elencos para os espetáculos, a forma de interação em sala de aula, entre outros. No outro polo (aluno) cabe a aceitação e submissão. É um receptor passivo. Desta forma, podemos dizer que as relações sociais nas aulas de dança na ETBB, mais especificamente nas aulas de dança clássica e dança contemporânea são quase que suprimidas, o que para Mizukami (2013) é coerente com as metodologias tradicionais de ensino. Entretanto, percebemos que os alunos, principalmente do núcleo de dança contemporânea, desejam instaurar uma relação ativa com seus professores e, ainda, que a aula de dança na ETBB possa ter e ser uma experiência de afeto positivo para todos. Esta experiência conforme Espinosa (2011) resulta na expansão da potência do ser, na construção de conhecimentos adequados sobre a natureza afetiva comprometida com a busca do bem estar comum a todos.

Nos depoimentos obtidos dos alunos deste núcleo, percebemos que na maioria das vezes os alunos são afetados mais por tristezas do que por alegrias. O testemunho do aluno Marcos ressalta que algumas posturas dos professores deixam os estudantes magoados e desestimulados:

*Temos de ter uma mente muito forte pra ficar aqui, verdade, **porque às vezes tu estás lá na aula de clássico e o professor não olha na tua***



**cara. Nem fala seu nome, olha e não te corrige.** Mesmo que tu acertou [sic] o passo, ele olha para o de trás, e falar parabéns pra ti nada... Pra você ficar com raiva! É inacreditável! **Eu não sei qual é o método deles aqui na escola, pra tentar ensinar, mas podes ter certeza que não funciona. Não pra todo mundo.** Funciona para alguns, mas não é um funcionar bom, é tipo forçando a competição, pra ser melhor do que outro. **O nosso próprio professor de clássico disse que adora fazer competição com a gente.** Só que com a nossa turma não funcionava isso.

Para o aluno, as atitudes são violentas. As dificuldades no relacionamento professor-aluno influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A aluna Carina diz que: “[...] eu não sei se é um dos melhores lugares pra formar boas pessoas sabe? Eu acho que a Escola deixa a gente muito competitivo [...], acho um clima muito ruim, sabe? Às vezes um com o outro aqui dentro”. Amanda acredita que acontece muita injustiça na ETBB, muitas vezes em função de relacionamentos, pois ela julga que existem os preferidos dos professores. Já o aluno Roberto sugere que: “indicaria que... que os professores tivessem um acompanhamento com psicólogos [...]”, e acrescenta que isso “seria de muita ajuda para eles saberem como lidar com cada tipo de aluno. Ser mais abrangente na forma, mais abrangente não, mais específico na forma de lidar com cada aluno didaticamente [...]”.

Como vimos nestes depoimentos, todos externalizam algum tipo de descontentamento com os professores da ETBB. Verificamos que a insatisfação não está diretamente relacionada com a severidade por parte destes durante as aulas, mas sim pela sua falta de atenção com alguns alunos, bem como, pela ausência de um bom relacionamento entre professor e aluno. Na opinião dos estudantes, este afastamento é prejudicial ao processo de aprendizagem. Para eles, o cuidado do professor com o aluno é fundamental no processo de aquisição de habilidades e competências necessárias à formação em dança. Tais depoimentos nos levam a pensar sobre o papel e a importância do professor no dia a dia com seus alunos, para que uma relação de confiança seja estabelecida. Nessa perspectiva, o professor é o deflagrador de um processo que se inicia nele próprio e se estende aos alunos. Também observamos, principalmente a partir das análises das transcrições das entrevistas dos bailarinos do núcleo de dança contemporânea, que a falta de diálogo entre a gestão da instituição, o corpo docente e o corpo discente é outro ponto negativo na ETBB. Os ditos sugerem que as posições dos alunos, seus desejos e seus problemas são desconsideradas na relação com a escola.

Para tentar amenizar a situação, a professora Carla justifica dizendo que, em termos de relacionamento pessoal com os alunos, os professores da ETBB cometem alguns erros por não terem formação em pedagogia. Comenta, ainda, que há tentativas de melhorar este aspecto:

*Eu tento fazer isso o tempo inteiro, **acho que é um pressuposto básico no ensino**. Apesar de que temos diversidades culturais bem grandes entre os professores, que são brasileiros e russos, existe isso. **Então tem uma forma de pensar dos russos, e tem uma forma de pensar dos brasileiros**. Então eu acho que **a maneira como lidar com o aluno é muito importante** para fazer com que ele se torne um bailarino profissional, com certeza. **Faz toda a diferença** [...] o tentar fazer correto, a gente está buscando [...].*

A professora Roberta acredita que a ETBB nos últimos anos está melhorando nesse aspecto, pois considera que quando era aluna da Escola as dificuldades eram maiores em termos de relacionamento com os professores, principalmente com os russos. No papel de aluna, ela tinha medo de falar e pedir explicações. Hoje em dia, acredita que eles estão mais acessíveis: “*Eu acho que agora olhando assim como professora, eu acho que eles **têm um pouquinho mais de liberdade**, porque os professores já, como estão um tempo aqui na escola, eles já se adaptaram um pouquinho mais, né?*”. Isto é um problema que se verifica no mundo da dança clássica em geral.

Numa reflexão acerca do tema em questão, a renomada professora americana Susan Stinson revela: “Assim, compelida a olhar com mais atenção, reconheci que havia muito no ensino da dança que não era apenas banal, mas também desumanizador e muito perigoso” (STINSON, 1998, p.24). Os alunos da ETBB criticam os professores, sem citar nomes, por sua postura “desumanizadora”, mas valorizam uma única professora que atua na contracorrente:

*A professora Sabrina<sup>110</sup>, **que acho que foi a única professora do bem que eu conheci aqui dentro de verdade**. [...] é uma das melhores professoras que tem aqui! Ela estudou dança, sabe? **E trabalha formação humana** também, que é importante quando vamos pensar em ter formação de bailarino” (Aluna Carina).*

A aluna completa dizendo que ela “*é maravilhosa, [...] é a única que é a mais humana assim, sabe? Que não se deixa levar pelas coisas da escola, ela bate*

---

<sup>110</sup> Esta professora não participou do estudo. Foi citada pelos alunos.

*muito o pé aqui na escola [...]”.* Também o aluno Marcos faz ponderações similares, reforçando o carinho e afeto dos alunos pela mesma profissional:

*[...] a professora Sabrina. Que mulher maravilhosa, meu Deus! Ela é a pessoa mais iluminada desta escola com certeza. Tipo, **ela que faz a gente ter vontade de continuar aqui, de dançar, [...] Mas ela é maravilhosa, de conversar, de te entender, e de te fazer entender as coisas sem imposição [...]** (Aluno Marcos).*

As considerações de Marcos sugerem que em muitos momentos os alunos pensam em desistir de estudar na ETBB pela falta de incentivo, de bom relacionamento e atenção por parte da maioria dos professores. Consideram tal ambiente desmotivador, como se vê: *“[...] parece que eles combinam, que raiva”* (Marcos). Este aluno clama por um modo de atenção que diz respeito ao cuidado dos professores com todos os alunos presentes em sala de aula, e não somente aos “preferidos”. Ele diz: *“Sempre existe um preferido da turma. É a pessoa que ele observa mais durante o ano, então acho muito difícil ver o crescimento de todo mundo deste jeito sabe?”* (Marcos). A aluna Carina acrescenta: *“[...] toda vez que for aquela coreografia, vai ser aquela pessoa, é raro eles trocarem as pessoas, falar agora: não, vamos testar fulano”.*

Vislumbramos uma mistura de sentimentos de satisfação por estudar na ETBB com sentimentos de insegurança, de impotência, de não ter controle de situações dentro da Escola. Tal confusão parece ser algo comum na vida desses adolescentes que saem muito cedo de suas casas, deixam para trás famílias e amigos em busca do sonho de ser bailarino profissional. As falas dos alunos apontam claramente para uma necessidade pessoal relacionada à falta de carinho, afetividade e preocupação dos professores para com eles. Isso fica implícito quando exaltam somente uma mesma professora, por ser atenciosa, humana e incentivadora, conforme vimos em suas falas.

Os professores contratados pela ETBB para as aulas de dança clássica são russos (5), ucraniano (1) e brasileiros (5) com formação técnica pela mesma metodologia de ensino, enquanto a professora de teatro (1), que é a que eles falam com tanto carinho, tem uma formação artística e acadêmica na área de atuação (graduação, especialização e mestrado). Claro que formação universitária não é garantia de ensino humanizador, no sentido de dedicar atenção a todos os alunos de forma igualitária, porém, trata-se de uma experiência que coloca o indivíduo em

contato com diferentes literaturas e oportunidades de ação, as quais influenciam suas ações pedagógicas, para além de repetir com os alunos modos padronizados de ensino, ou seja, repetir a mesma metodologia que era praticada por seu próprio mestre. Por outro lado, o fato de ter uma formação em teatro, área onde a disciplina sempre foi encarada de modo muito diferente relativamente à dança clássica, é certamente relevante neste caso.

Se pensarmos que as crianças, para além do fato de estarem longe de casa, passam 4 horas do dia na escola de ensino regular, pegam o transporte da ETBB para irem para sede da escola almoçar, e depois ficam 4 horas em aulas de dança, podemos assegurar que estas crianças necessitam, sim, de afeto. Trata-se de uma rotina exigente, com muitas responsabilidades. Neste momento da vida, elas estão se construindo como seres humanos para além de bailarino e, portanto, por meio de suas experiências com o outro, elas se constituirão cognitivamente e afetivamente. A emoção está presente em todas as instâncias da atividade educativa e trabalhá-la é condição para uma “educação integral”, conforme previsto no PPP da ETBB. As referências emocionais podem exercer influências positivas ou negativas na formação do aluno, e no caso dos alunos do núcleo de dança contemporânea parecem ser mais negativas, principalmente no que tange ao relacionamento com seus professores de dança clássica e contemporânea. Carvalho (2005) diz que as trocas sociais e emocionais apresentam grande peso sobre a construção e percepção de nós mesmos, e acrescenta que “não se pode ignorar a influência que um ser humano exerce sobre o outro, seja ele como público, aluno ou simplesmente alguém que está ao nosso lado” (p. 29).

Estas percepções foram de menor importância para os alunos do núcleo de dança clássica, porém no caso de Roberto, essa relação de distanciamento entre professor e aluno, que muitas vezes chega a ser uma relação ditatorial e que invalida a individualidade do aluno, marcou-o particularmente, levando-o a desabafar e recomendar uma intervenção por parte da direção e coordenação da ETBB. Estaria este aluno pedindo socorro, ao constatar que os professores não conseguem cumprir seus papéis educacionais ao atuar com diferentes crianças e suas variadas necessidades de aprendizagem? Estaria ele se colocando contra o processo de homogeneização da instituição? Ou revelando que as práticas de alguns profissionais podem deixar adolescentes com traumas e medos? O estudante

solicita uma atitude atenta dos professores em relação a cada aluno, que eles tratem cada encontro como sendo único e possibilitem que todos saiam satisfeitos das aulas.

O processo educativo em dança na ETBB é centrado no desenvolvimento de bailarinos virtuosos, o que na perspectiva dos alunos entrevistados não é suficiente, pois desejam atenção ao aprimoramento das potências humanas. O desenvolvimento das relações humanas ocorre mais fora das salas de aulas, entre os alunos, sem a presença dos professores.

A coordenadora acredita que são vários os momentos em que os alunos podem interagir entre si e fortalecer a sociabilização, como nos intervalos entre as aulas, na hora do almoço, ao final do período enquanto esperam pelo transporte escolar, entre outros. Como identificamos em sua fala:

*[...] outro momento, por exemplo, é na troca de turno. Então quem já almoçou está esperando a van, nós temos um espaço que tem uma televisão e na televisão não passa programa a gente sempre coloca vídeos de balé. Eles estão conversando e trocando, um faz um passo o outro olha e repete, isso eu vejo como uma forma positiva de sociabilização. Essa sociabilização é tão forte nesse espaço Bolshoi, e ele começa a pertencer ao aluno como minha casa [...].*

*[...] Chega julho, você pode vir aqui, esse negócio é cheio de aluno, impressionante, é que julho tem férias escolares no exterior, e em alguns lugares também tem o momento que não é alta temporada, sendo assim eles vem pra cá, ficam uma semana aqui, daí às vezes eu pergunto 'sua família está aqui?', e eles 'não, não estou aqui só'. [...] uma coisa bem forte, muito forte.*

Nesse contexto, percebemos que as aulas de danças populares surgem como uma boa alternativa para o aprimoramento nas relações interpessoais, primeiro, por permitirem que os alunos possam fazer aula em um ambiente mais descontraído; segundo, por oportunizarem aos alunos uma liberdade corporal e um contato próximo com seus colegas nas aulas e nas coreografias; e terceiro, por oportunizarem maior conhecimento sobre a cultura popular do Brasil, que é resultado de relações de muitos povos. Desta forma, a dança popular estabelece um quadro de relações em que os alunos partilham contributos fundamentais para uma formação integral e emocionalmente sadia.

A coordenadora Bernadete acredita que nas aulas de dança popular é um momento propício para que os alunos desenvolvam sua relação com os colegas e professores. O processo de socialização é favorecido. Em sua fala:

*Nas aulas de dança popular acontece muito, esta disciplina é fantástica. É um momento em que eles conversam, conversam, porque até mesmo na ementa da disciplina diz assim: **fazer um inventário pessoal, saber aonde eu vou, porque eles trazem muitas coisas consigo.***

Esta possibilidade de poderem conversar nessas aulas distancia-se das posturas adotadas pelos alunos nas aulas de dança clássica e contemporânea, e pode ser para além de um momento de socialização, um fator de reconhecimento da diversidade que existe no Brasil. Identificamos uma prática da professora de dança popular durante os meses antes da avaliação final, que oportunizou este relacionamento pessoal e troca de informações entre os alunos, como podemos verificar: “*E a gente pegou o Maracatú, aí eu fiz o seguinte: eu dividi em grupos e mandei eles pesquisarem movimentos diferentes do nosso Maracatú aqui da escola*”.

Durante as observações das aulas de dança popular e nas conversas com os alunos do núcleo de dança contemporânea, percebemos que os grupos formados nas aulas de danças populares coincidem com os grupos de amigos fora do contexto Bolshoi, e que existem algumas rivalidades entre os alunos, principalmente no que tange a escolha dos elencos. A fala do aluno Marcos destaca essa situação de relacionamento entre eles:

*Entrevistador – E como é a ligação entre vocês?*

*Entrevistado – Olha **todo mundo diz que nós somos muito ligados, apesar de nossas brigas, mas é que em nossas aulas precisamos sempre uns dos outros, para ligar os movimentos, e meninos e meninas fazem juntos.** Já no clássico não, as aulas são separadas dos meninos e das meninas. Por isso somos sempre mais unidos, eu acho. **Apesar de que agora não é mais tão unida rrsrsr.***

*Entrevistador – Por quê? O que aconteceu?*

*Entrevistado – Sabe? **É que agora a gente tem voz. A gente nunca falava nada, e agora as coisas mudaram. Nós falamos a real pro [sic] grupo, pois pros professores nem adianta.** Eles meio que nos esnobam, digamos assim. É perder tempo, digamos assim. Final do ano passado a gente estava quase se matando rrsrsr, ninguém conseguia olhar na cara de ninguém. A gente chegou aqui tipo assim, vou te matar hoje rrsrsr. Mas é muita injustiça sabe?*

Este mesmo aluno completa ao falar sobre o trabalho em grupo realizado no núcleo de dança contemporânea:

*[...] porque trabalhamos sempre em grupo. E a nossa turma por mais que no final do ano passado a gente tava se matando, quando a gente dançava a gente sempre procurava uma união entende? Sempre quando a gente dança, a gente se junta, faz oração de mãos dadas, fala um pro outro que*

*você é importante e tal [...], [...] e nós no contemporâneo e popular precisamos sempre uns dos outros sabe?*

Para este aluno é nas aulas de dança popular e dança contemporânea que ele e seus colegas de turma sentem-se mais estimulados e seguros, o que a nosso entender é positivo no processo de formação. Verificamos que em sua fala ele acaba por exercitar sua criticidade apontando de forma contextualizada o que lhes agrada e o que não lhes agrada na ETBB. É um bom exercício de formação cidadã, o que vai de encontro ao que é proposto pela escola.

#### 5.1.1.2.2 Motivação

A motivação dos professores e alunos pode ser entendida a partir de dois pontos: a intrínseca e a extrínseca. A primeira está relacionada aos impulsos individuais internos de cada pessoa, que lhes gera satisfação, e a segunda referente aos estímulos externos (BERGAMINI, 1990; KOBAL, 1996), a exemplo dos elogios ou críticas dos professores.

Os alunos participantes deste estudo apresentam uma diversidade de interesses e percebemos que eles não fazem as coisas pelas mesmas razões, apesar de reconhecermos que a vontade de todos é a de se tornarem bailarinos profissionais. Este desejo lhes concede prazer e os estimula constantemente nas aulas, caracterizando uma motivação extrínseca. Como percebemos em suas falas: “[...] olha eu sou bom, **eu vou conseguir um emprego, nem que não seja aqui, e é isso. Não ficar só me preocupando com os outros e com o Bolshoi**” (Marcos). Este aluno que quer dançar bem para atingir um objetivo. Joana, bailarina da Companhia Jovem do Bolshoi, pretende continuar dançando “*em uma companhia fora do Brasil. **Eu não quero morar no Brasil, e se for para continuar dançando eu não quero no Brasil [...]**”]. Mateus também demonstra querer dançar fora do país após a experiência que atualmente vivencia na Companhia Jovem: “**Eu quero muito dançar pelos palcos do mundo, não quero dançar só aqui ou só em São Paulo**”. A aluna Amanda diz que quer continuar a dançar, e que toparia integrar uma companhia de danças populares:*

*Eu iria. Eu iria porque eu gosto. **Aprendi a gostar**, mas [...] no começo quando eu cheguei aqui na escola eu falei (eu nunca tive popular, sabe?), daí eu falei meeeeeuuuu, que diferente que é! Sabe? É a mesma coisa com o contemporâneo, eu não fazia contemporâneo, eu fazia clássico, mas eu iria sim porque aprendi, eu gostei. Eu aprendi a gostar da dança do jeito que tem que fazer e mesmo não sabendo muito tecnicamente sobre elas, eu aprendi a fazer, aprendi a valorizar.*

Outro aspecto que percebemos como motivação dos alunos do núcleo de dança contemporânea é que mesmo que exista algum desacordo com a postura adotada pelos professores, continuam na escola e buscam desenvolver-se a cada dia, procuram conquistar o seu espaço nas aulas e na instituição. Persistem para superar as expectativas dos professores, ou mesmo as suas próprias. Eles têm forte motivação para a realização - a tendência para lutar pelo sucesso e persistir em face do fracasso, e têm sentimentos de orgulho pelos resultados conseguidos (WEIBERG e GOULD, 2001). As falas de Marcos levam a esta percepção:

*[...], penso que estou melhorando. Abrir mais a minha mente, sabe?. [...] tem gente que está aqui dentro e dá o sangue todos os dias, sabe? E às vezes nem é tão reconhecido. Isso aqui no Bolshoi é bem frequente, tá? É bem difícil ser reconhecido pela escola. Só que tu chega [sic] um momento da vida que não adianta mais esperar. Ai tu pensas, tipo: 'cara, eu não vou me frustrar de novo, pois já está decidido'. Eu já sei o que vai acontecer entende? [...] a turma inteira fica esquecida por causa daquela pessoa que eles já sabem que vai para Companhia. Ai tu ficas pensando: 'cara, mas aquela pessoa nem se esforça, nem corre atrás e ela tá ganhando tudo.*

Outro fator motivacional identificado é o fato de todos os participantes deste estudo que fazem parte do núcleo de dança contemporânea terem tentado ingressar na ETBB prestando audições para o núcleo de dança clássica. Sem sucesso, hoje não se imaginam fora do núcleo que integram, pois acreditam que são muito mais estimulados corporalmente, são mais criativos e desenvolvidos do que os alunos do núcleo de dança clássica. Como podemos constatar em suas falas: “[...] passei para o contemporâneo e me encontrei como artista” (Marcos).

*[...] vim para fazer audição do clássico, que é o que eu tinha, que eu achava que eu tinha conhecimento. E é o que a maioria tenta também. Por incrível que pareça eu cheguei na penúltima fase do clássico, e foi a mesma história. Eu fui indicado para o contemporâneo. Aí eu falei que eu não queria, que eu não gostava de contemporâneo, porque na verdade eu nem conhecia [...] (Lucas).*

A aluna Sara compartilha deste pensamento:



*Aqui no Bolshoi me falaram que eu poderia tentar passar para o clássico. Estando aqui dentro seria mais fácil. **Então vou tentar passar.** Aí uma menina que já era da turma, a Rafa, pegou e falou assim para mim, não, você não vai querer passar para o clássico, vai ser o contrário, **você vai adorar o contemporâneo, você não vai querer passar** (Sara).*

Estes alunos entram no núcleo de dança contemporânea com a percepção de que ficaram com a segunda opção da escola, mas mudam no decorrer do processo, pensam ser bailarinos mais completos, melhor preparados em relação ao pessoal do clássico, que se limitam a um determinado tipo de movimento. Isto não significa que não se dediquem as aulas de ballet clássico, o que se torna outro fator motivacional, conforme Lucas: “[...] *todas as pessoas do mundo de dança do contemporâneo se importam 100% com clássico, porque sabem que precisam do clássico, entendeu?*”.

E ainda completa:

*[...] **Então a consciência corporal é muito maior.** Como eu disse, não estou dizendo que nenhum dos dois é fácil, mas, por exemplo, o clássico é formado por sequências. Então o braço vai passar por aqui, por aqui e daí por aqui. Tem um desenho por onde ele vai passar. No contemporâneo não, no contemporâneo eu posso vir por cima, por baixo, pelo lado, o meu jeito de chegar nesse ponto, entendeu? O clássico é sistemático, tem que ser assim, assim, assim, vou fazer o braço que nem dessas pessoas porque é assim. No contemporâneo já não, é diferente, **você encontra outras maneiras de chegar ao mesmo ponto.***

Estas “outras maneiras de chegar ao mesmo ponto” podem ser outro fator motivacional: a busca de novas formas de movimentação, seja por sensações, pela percepção de seus corpos dialogando no espaço com outros corpos ou sozinhos, a busca de novos sentidos. Desta forma, eles acreditam estar se descobrindo enquanto bailarinos criativos e *linkando* todo o aprendizado proveniente das diversas disciplinas da ETBB para as suas danças. O bailarino Lucas demonstra-se motivado ao falar das danças populares: “*eu sempre me empolguei, mas então, eu não tenho uma preferência de uma coisa só, porque eu sempre me entregava em tudo que surgia*”. Ele acredita que as aulas de dança popular o influenciaram e o motivaram para suas composições coreográficas, uma vez que hoje na Companhia Jovem do Teatro Bolshoi no Brasil, para além de bailarino atua como coreógrafo de dança contemporânea:

*Na minha área eu acho que a dança popular influenciou em quase tudo porque, nas minhas coreografias eu gosto de salto, eu gosto de coisas fortes. **Então a base do frevo, pra onde eu vou saltar, o afoxé, de corpo.***

*A minha movimentação é muito desmembrada, então para onde eu vou passar e essas coisas, sabe? Movimentar o corpo inteiro, do braço, do peitoral para perna. Então eu acho que eu tive a maior base da dança popular.*

Figura 27 - Salto do Bailarino Lucas da Companhia Jovem do Bolshoi durante *performance*



Fonte: Alexandre Marchetti, no projeto "Itaipu 42 anos".

O salto de Lucas em *performance* contemporânea registrado na foto acima guarda semelhança a um movimento tradicional da dança popular "frevo", conforme figura a seguir.

Figura 28 - Salto de frevo



Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/galeria/detalhes/100/frevo>

Observamos rastros da movimentação de dança popular no corpo do bailarino e, ainda, a origem popular do movimento sendo utilizada em outro contexto, ou seja, há uma tentativa de realização de uma ação criativa. Os corpos dos bailarinos da ETBB passam por diferentes experiências corporais e ao se proporem a criar, por estarem intrinsecamente motivados, apropriam-se do ato motor relacionado aos diferentes movimentos experimentados. Assim, concedem novas significações ao material apreendido, reestruturam experiências sensoriais e estéticas, como se pode perceber nessa transferência do frevo para o contemporâneo.

Para o aluno João, as aulas de danças populares foram um grande desafio. Um desafio prazeroso, como destacamos em sua fala:

*[...] gostei do côco<sup>111</sup>, também porque na verdade o côco, a minha relação com o **côco foi entre amor e ódio**, eu gostava muito de assistir, ficava bravo por não conseguir fazer, então eu pensava: 'que saco, esse côco é muito difícil, eu odeio isso'. Mas é o que eu mais gostava de assistir, **então acabei tendo que me esforçar mais pra poder fazer o que eu tinha que fazer**. Eu também quero que as pessoas me assistam fazendo isso então eu preciso fazer alguma coisa. Porque era muito rápido e eu era meio lento pra fazer algumas coisas. Mas deu tudo certo e acabei dançando.*

<sup>111</sup> Dança popular típica das regiões praieiras e conhecida em todo o Norte e Nordeste do Brasil. O côco é um folguedo do ciclo junino, porém é dançado também em outras épocas do ano. Com o aparecimento do baião, o côco sofreu algumas alterações, e hoje os dançadores não trocam umbigadas, dançam um sapateado forte como se estivessem pisoteando o solo ou em uma aposta de resistência. Fonte:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=556](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=556). Acesso em março de 2018.

Percebe-se que as dificuldades citadas transformaram-se em fatores motivacionais para o aluno. Vale observar que sua fala comprova o erro da crença que divulga o ballet clássico como base para todas as danças. O estudante cresceu com dificuldades para dançar o côco, mas o desejo de entrar nos elencos dos espetáculos para dançá-lo, levou o aluno a treinar fora dos horários de aula. Para além de ele querer aprender os passos e a técnica dessa dança popular, percebemos que integrar os elencos foi outro fator motivacional importante. Inicialmente, este aluno achava que a dança popular era mais fácil, conforme suas palavras: “[...] *No fundo eu pensava que era mais fácil e eu acho que a grande maioria das pessoas pensam que é uma coisa fácil, mas não é! Tem muita história atrás da dança e eu acho que isso é muito legal. Então, eu achei difícil [...]*”. Nesse caso, a própria contextualização do que se faz pode ser um fator motivacional, bem como, o trabalho em equipe que a dança popular proporciona.

As razões externas que orientam os alunos a se dedicarem a determinadas tarefas são diversas, tais como, a aprovação ao final do ano letivo, constar no painel dos elencos, agradar aos pais e professores, competir com os colegas visando o melhor desempenho e o reconhecimento do esforço pelos professores e direção da ETBB.

Para Mateus, outro fator motivacional está ligado a fatores internos e externos na relação com os professores: “*Creio que eu podia ter escutado o professor, podia ter me esforçado mais naquele dia, que pesa para este lado*”. A reflexão do bailarino pontua que ele poderia ter aproveitado mais as aulas para ter se desenvolvido melhor tecnicamente durante o seu período de formação em dança na ETBB. Nesse caso, esqueceu-se que era criança e adolescente durante o período de formação, e que a perspectiva naquela época era diferente.

O diretor trata a motivação de forma extrínseca, posto que o interesse da ETBB é ver os alunos serem contratados ao se formarem. Para ele, os alunos do núcleo de dança clássica terão maiores possibilidades de emprego que os do núcleo de dança contemporânea. Ele atesta: “*Tem várias coisas, tem vários aspectos, várias qualidades que na minha opinião [sic] realmente a dança contemporânea desenvolve mais, porém a gente precisa avaliar um fato é que o pessoal do clássico ele tem empregabilidade maior*”.

Para a bailarina Sara, os alunos necessitam valorizar tudo o que estão recebendo da ETBB:

*Se o aluno reprova na escola regular **tem que sair da escola, ou acaba perdendo alguns benefícios tipo almoço, você não recebe mais os uniformes**, tem que comprar. Porque hoje em dia 100% são bolsistas, mas, por exemplo, você deu mancada, reprovou na escola, não foi, então olha, não tem porque a gente manter aqui na escola um aluno que não está se dando... Tem várias pessoas que gostariam de estar no lugar dessa pessoa (Sara).*

É evidente a relação de causa e efeito estabelecida: se o aluno não corresponder às expectativas da escola, pode perder benefícios<sup>112</sup>. Se o aluno engordar, a exemplo, poderá ser convidado a se retirar da escola; se o aluno se portar bem nas aulas, pode conseguir melhores papéis. Conforme as palavras da coordenadora:

*[...] ele vai mal na escola formal é dispensado aqui, às vezes isso se torna muito drástico, pois a gente pode perder grandes talentos, mas a gente não pode afrouxar, então a gente sempre está entre a cruz e a espada, e a gente sabe o quanto é importante no ensino formal para o bailarino tem que saber falar, tem que saber escrever bem, ele tem que se expressar bem.  
[...]*

A coordenadora acredita que a possibilidade de fazer parte do projeto nacional do Bolshoi beneficia inúmeras crianças e adolescentes do Brasil. Ao nosso ver, cabe a direção, coordenação e professores perceberem outras formas de motivação aos alunos, além de imposições externas e práticas coercitivas.

Felizmente, há estímulos pontuais interessantes. Conforme exemplifica Sara: *“[...] saía no site o aluno que mais lia livros na biblioteca, o aluno que está sendo incentivado, cada semana um contava o livro que leu, **ai saía no site, saía na mural**, isso é uma motivação, empolgação de buscar a literatura também”*.

A coordenadora, que tem longa caminhada profissional na ETBB, passando por diferentes funções, se emociona várias vezes durante a nossa conversa. Um destes momentos foi quando falávamos sobre a possibilidade dos alunos tornarem-

<sup>112</sup> Conforme o site da ETBB, os benefícios oferecidos pela instituição são: ações artístico-culturais, alimentação complementar, apoio psicológico, aprendizado com Grandes Mestres das Artes, assistência médica de emergência/urgência pré-hospitalar, assistência nutricional, assistência odontológica preventiva, assistência social, atendimento fisioterápico, avaliação física periódica, figurinos, intercâmbios internacionais, material didático, oficinas, palestras, seminários, workshops. Orientação pedagógica. Parceria com Ensino Fundamental e médio, participação em mostras artísticas e musicais, preparação e prática cênica, reforço escolar, transporte e uniformes. Em: <http://escolabolshoi.com.br/>. Acesso em abril de 2017.

se profissionais da dança e tornarem-se “alguém na vida”. Ela falou sobre o espelhamento que os alunos veem nos bailarinos da Companhia Jovem, os quais também passaram por todas as dificuldades que os alunos enfrentam diariamente no processo de formação, que posteriormente foram reconhecidos e contratados. Em sua fala: “[...] *esses jovens da Companhia Jovem serem espelho daqueles que estão começando, quero chegar ali, então é motivação*” (Coordenadora).

Equilibrar os modos de controle e restrições com momentos de prazer é útil para manter os alunos motivados. Caso contrário, sentirão apenas o peso da obrigação e das ameaças. É importante que os professores definam os objetivos dos exercícios e tarefas de ensino de modo claro, para que os estudantes percebam a utilidade daquilo que estão aprendendo. A falta de informação é frustrante e desmotivadora, como percebemos nos depoimentos. Além disto, usar as notas e a possibilidade de inclusão na lista de elencos como únicos instrumentos motivacionais dentro da sala de aula pode ser apenas uma fonte de ansiedade e frustrações. Por fim, vale lembrar que o esforço e a dedicação dos alunos deve ser frequentemente reconhecida pelos professores.

Sobre a motivação intrínseca, as aulas de dança popular são lembradas com carinho como se percebe nas palavras do aluno Marcos: “*Amo de paixão.*” O mesmo aluno apresenta as coreografias que mais o agrada: “[...] *o côco de zambê. Tipo, amo aquela coreografia, mas o pessoal fica meio assim porque é muito cansativa ((risos)) e tem também o boi bumbá, que são as duas que eu gosto mais, porque são mais animadas como eu*”, e completa: “*Parecia que o movimento era muito para o meu corpo, tipo, muito eu. Eu saía realizado, pois gostava bastante.*” Este aluno ainda completa sobre sua relação de afinidade com a dança popular:

***É que a turma inteira ama as danças populares brasileiras, é algo nosso, meio que particular entende? A gente gosta das músicas, dos movimentos, aí quando começa a aula de popular a gente se solta porque a gente sente a vontade disso sabe? As meninas do contemporâneo arrasam porque elas na dança popular não precisam estar bonitinhas pra agradar, como no clássico, com coque e tal, elas precisam dançar, se soltar e mostrar quem elas são entende? E na dança popular a gente consegue mostrar este nossa lado, e a liberdade do corpo.***

Além do prazer de dançar facilmente podemos perceber sua identificação com estas danças, em função do gosto pessoal e dos valores construídos nas

relações estabelecidas no dia a dia na ETBB. A motivação intrínseca também fica claro nas palavras do bailarino Lucas, em sua ao falar sobre as danças populares:

*“[...] eu sempre me empolguei, mas então, eu não tenho uma preferência de uma coisa só, porque eu sempre me entregava em tudo que surgia. Todas as apresentações eu queria fazer, eu estava lá.”* Ele completa: **“eu me encontrei no popular entendeu? Então ali eu me jogava 100% e nunca tive uma dificuldade grande em si, pois eu gostava muito do que eu estava fazendo”**.

### 5.1.1.2.3 Bailarino

O entendimento dos alunos, professores e direção sobre o tipo de bailarino que a ETBB almeja formar são muito distintos. Expressões como um “bailarino completo”, “bailarino técnico”, “bailarino artista”, “bailarino pensante” e “bailarino pronto para o mercado de trabalho” são evidenciadas.

Para o professor André, a ETBB prima pela formação de um profissional que é aquele *“bailarino que está disposto a tudo”* no mundo da dança cênica, ou seja, aquele bailarino que sairá da Escola pronto para exercer as mais diversas funções. Em sua opinião, os alunos formados serão artistas conscientes da sua profissão e preparados para o mercado da dança. O professor exemplifica: *“Então eu acho que independe se ele vai para uma companhia pequena, se ele vai para uma grande, se ele vai trabalhar como professor ou se ele vai trabalhar como coreógrafo... Ele vai fazer um bom trabalho, entende?”* Ainda de acordo com o professor, os alunos sairão impregnados de conhecimentos obtidos durante os 8 anos de formação clássica: uma técnica corporal apurada, *“girando e saltando”*, com *“músculos alongados e rotacionados”* (referência ao *endehors*). Não fez referência aos alunos do núcleo de dança contemporânea nessa fala, pois os mesmos têm três anos de formação na ETBB.

A professora Carla acredita que mesmo que se trabalhe exaustivamente com o treinamento das habilidades motoras por meio da metodologia Vaganova, a ETBB deseja formar um **“bailarino pensante e significativo. Principalmente pensante, porque não adianta saber tudo, a técnica, a parte prática e não ter conhecimento intelectual mesmo”**. Percebemos que, na perspectiva da professora, a expressão “bailarino pensante e significativo” diz respeito a um grande potencial de escolha futura, pois o bailarino terá capacidade para atuar em diferentes profissões. A

professora observa que a escola busca formar bailarinos preparados para trabalhar na área da dança, deseja formar um “bailarino completo”. Em sua definição, um bailarino completo

*É um bailarino que na verdade sabe a técnica da dança clássica, sabe algumas modalidades extras como dança brasileira, dança a caráter, ballet de repertório, dança contemporânea, entre outras coisas que façam dele um bailarino com aprofundamento em todas as disciplinas. Não só na disciplina específica que é a dança clássica.*

A professora Roberta acredita que as pessoas, de modo geral, consideram a ETBB como uma escola que só ensina ballet clássico, o que seria um engano, posto que a escola desenvolve um trabalho com várias perspectivas para a dança. Na fala das professoras Carla e Roberta, o modelo de bailarino formado na ETBB é um profissional hiperflexível em suas funções, preparados para atuar no complexo mercado de trabalho da dança. O desejo é que os alunos formados sejam bons e se destaquem naquilo que escolherem fazer: bons coreógrafos, professores, ensaiadores, diretores, produtores e/ou bailarinos profissionais. Espera-se que sejam autônomos, pensantes, criativos e dinâmicos.

O professor Michel acredita que nem todos serão bailarinos clássicos e por isto a Escola oferece outros componentes curriculares. Para ele, é o esforço de cada um que definirá o tipo de profissional que eles se tornarão. Argumenta: “*Depende do talento deles, depende da capacidade deles, alguém pode ser formado, alguém pode ser bailarino clássico, ou alguém pode ser bailarino de dança a caráter ou dança brasileira. Entende?*” O professor acrescenta:

*[...] você sabe que nem cada pessoa pode se tornar um grande bailarino principal. Alguém tem papel pequeno, solistas, e alguém só corpo de baile. Está bem. É nosso destino, faz parte da profissão [...]. Na minha experiência no Bolshoi na Rússia, alguns bailarinos e bailarinas dançavam só dança a caráter. E dançavam muito bem. E nem todo bom bailarino de dança clássica pode dançar bem a dança a caráter.*

Na tentativa de melhor compreender estes posicionamentos, perguntamos aos professores sobre os seus processos de formação enquanto estudantes de dança. Em seus depoimentos, os professores brasileiros ponderaram que sua formação na ETBB foi severa, que o treinamento focava-se no princípio de que você nunca é bom o suficiente, e que parecia se concentrar no que você não consegue fazer ao invés do que você faz bem. O processo de formação foi cumprido sob forte pressão física



(quantidade de aulas diárias, ensaios e apresentações de espetáculos) e psicológica (exigência de um corpo magro e boas notas no ensino regular, ambiente competitivo, falta de atenção e afeto em sala, etc.). Seus corpos eram mudos, tratados como um instrumento e manipulados como tal em busca de uma “técnica perfeita”. Na ETBB, o corpo era/é visto como um “inimigo” a ser superado diariamente. Nas palavras do professor Michel:

*Nós trabalhamos com o corpo. Como você vai fazer as coisas, como vai dar uma beleza **se não está magro?** Por exemplo, porque nós formamos linhas de corpo, cada pose, cada braço, forma de braço, posição das mãos, porque bailarino clássico não fala, precisa do corpo para expressar. Só o corpo que fala. Por isso não pode, **tem que manter o padrão que a escola e o ballet clássico almeja.***

Esta perspectiva de formação mantém-se na ETBB desde sua abertura. Quanto ao tipo de bailarinos que a instituição objetiva formar, os alunos informam:

*[...] tecnicamente também em primeiro lugar é obvio, eles procuram nos passar uma técnica muito apurada [...] ou você dá tudo de si, p'ra [sic] tentar conseguir pegar o que eles querem ou você fica p'ra [sic] trás, então é melhor você tentar e mesmo que às vezes você não consiga (João).*

Amanda acredita que a ETBB pretende formar bailarinos com o mesmo perfil que formam na Rússia, com idêntico rigor técnico, sem levar em consideração as características dos alunos brasileiros. Diz: “*Tipo, eles não olham os limites dos alunos, entende? Coisas que eles deveriam olhar. P'ro [sic] aluno até mesmo não se machucar*”. Roberto sentencia: “*O que gira 32 piruetas*”. Para Pedro, um “*bailarino completo. [...] tanto que a escola dá aula de tudo, desde piano, teoria da dança história da arte e tal, várias aulas [...] aulas contemporâneas, um bailarino completo*”. Ao ser questionado se ele se considera um bailarino completo, já que se encontra na fase final de seus estudos, ele responde:

***Não. Tem que trabalhar mais com certeza.** Eu acho que, tipo, a gente nunca está contente com o nosso trabalho, né? A gente sempre está buscando mais e aprender mais, porque é sempre uma busca. Não há perfeição, né? Perfeição não existe, é p'ra [sic] se aperfeiçoar mais e mais, e é isso.*

Frente às descrições dos professores participantes deste estudo e do diretor, e a discussão desenvolvida desde a primeira parte deste capítulo, acreditamos que a designação “bailarino” pode ser completada pela designação “bailarino intérprete”,

um exímio executor da movimentação aprendida. Até o momento, vemos a ideia de formar um “bailarino completo”, compreendido como artista capaz de atuar nos mais diversos ramos da dança. Neste sentido, as disciplinas complementares - como dança popular, composição coreográfica e teatro, ganham importância na matriz curricular da Escola. Contudo, sabe-se que o processo individual de formação é subjetivo, pois cada aluno vive as etapas de maneira própria e singular, as quais resultam em experiências únicas e particulares, apesar da crença dos professores de que existam características comuns a todos os alunos.

A formação na ETBB (como em qualquer outra escola) dificilmente conseguirá formar um bailarino “completo”. A Escola Bolshoi tem claramente um viés de formação voltado para o mercado de trabalho. Sendo assim, coloca o corpo dos bailarinos como objeto de consumo, e direciona também o modo deste consumo a partir de uma técnica corporal específica. Percebemos que o foco está na formação de um “bailarino intérprete” ou “artista intérprete”, de um profissional com grande domínio técnico, principalmente da dança clássica. Silva (2007) propõe que a dança tem a possibilidade de trabalhar o bailarino enquanto um indivíduo de maneira integral, aumentando as capacidades perceptivas, sensíveis e cognitivas do aluno. Acredita que há um espaço para a formação humana na escola de dança. E, ainda, crê que para além de treinar o bailarino em uma técnica corporal específica, a dança deve tratar a todos os alunos como ser social e individual. Xarez (2012) acrescenta que o treino em dança não pode se resumir ao aperfeiçoamento técnico, e que não devemos confundir os meios com as finalidades, posto que a principal função do bailarino profissional é dançar. De acordo com este mesmo autor “a técnica será um meio e não um fim em si mesmo” (XAREZ, 2012, p. 12).

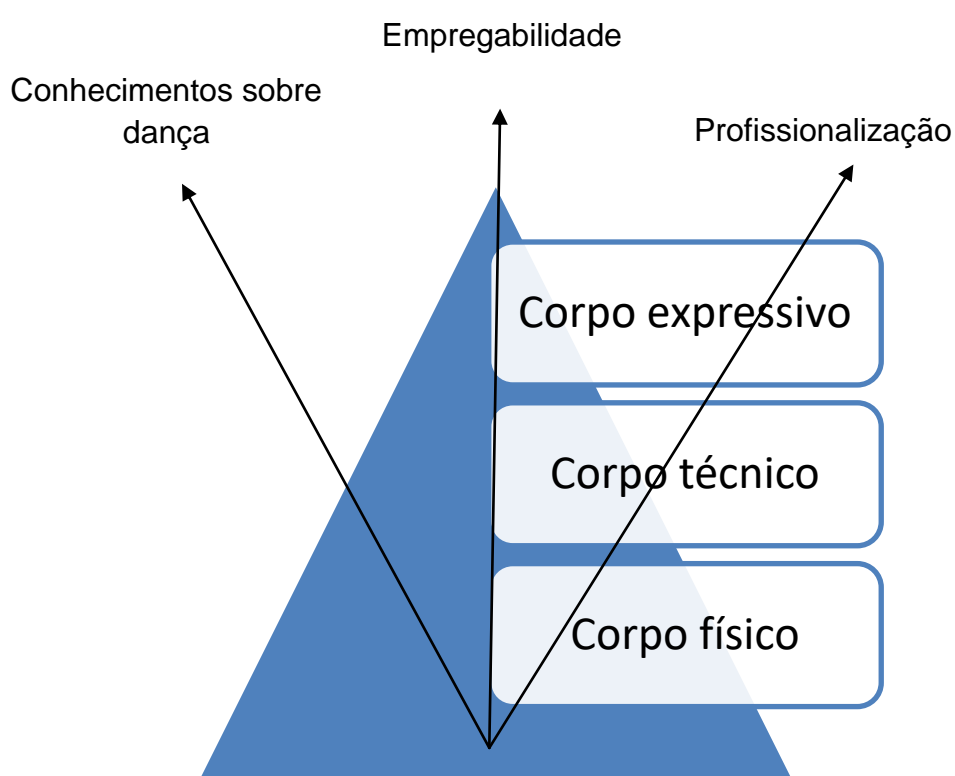
Detectamos dois momentos distintos nas falas dos participantes deste estudo: um que evidencia um corpo treinado, outro que considera o bailarino enquanto artista completo. No que tange ao primeiro momento, evidenciamos o treinamento corporal, pois se espera que o bailarino apresente um corpo ideal para a prática da dança clássica, ou seja, magro<sup>113</sup> e esguio, no “padrão Bolshoi”. E, ainda, que ao finalizar sua formação na Escola, o bailarino domine a técnica Vaganova, por meio

---

<sup>113</sup> Os professores e alunos chamam de “físico” o corpo dos alunos magros e flexíveis, a exemplo da fala da professora Roberta ao relatar sua experiência numa companhia profissional: “[...] *tu tá [sic] com dois quilos a mais! Tem que cuidar com isso aqui, não sei o que... lá lá e ficava sem comer a semana inteira (risos)*”.

de um processo de treinamento atento ao desenvolvimento das habilidades motoras e expressivas. O corpo-ferramenta é construído a partir de aulas e movimentos sistematizados. Assim, identificamos três conceitos complementares e fundamentais que compõem a compreensão do bailarino que se deseja formar na ETBB: corpo físico, corpo técnico e corpo expressivo. Notamos que há uma ordem lógica de aquisição de cada uma destas esferas, conforme representamos na figura 29.

Figura 29 – Necessidades corporais do bailarino formado pela ETBB



A figura evidencia que, em primeiro lugar, é necessário ter um corpo/biotipo em acordo com os padrões definidos pela ETBB. Esse biotipo implica numa forma (magreza) e, ainda, na precisão dos movimentos (aquisição da técnica) e conquista estética (expressão da beleza e harmonia dos movimentos). O corpo magro (com abertura de quadril - rotação externa, e flexibilidade, duas habilidades específicas exigidas no processo seletivo para ingresso na escola) é o cerne da questão, pois a técnica é aplicada para moldar o bailarino a se expressar na dança. Assim, o corpo físico deve obedecer a um modelo de magreza e submeter-se a um treinamento frequente e rigoroso, que facilitará sua movimentação expressiva. Conforme o

professor Michel: *“É, tecnicamente também, aí também, ao mesmo tempo, como hoje fazer técnica, como coisa de arte, de coisas dramáticas, é muito difícil e nós tentamos fazer isso”*. Na ETBB, um corpo necessariamente magro deve trabalhar para ser técnico e expressivo.

O padrão de magreza é estabelecido de modo claro no manual dos alunos e nas palavras da direção e professores da Escola, os quais advertem alunos e familiares sobre possíveis mudanças no formato do corpo. Observam que tal motivo justifica a saída de alguns estudantes da ETBB, os quais foram avisados e convidados a se retirar da instituição. Efetivamente, muitos alunos são eliminados do processo de formação por não se adequarem ao padrão corporal e treinamento técnico proposto e idealizado pela escola. A este respeito o professor Michel diz: *“Fazer o que, não pode ficar gordo”*. O diretor declara que algumas crianças ingressam na escola, mas que *“por questão de corpo não conseguem se formar. Mas isso é um processo normal.”* Nesta perspectiva, o corpo é tratado como um objeto.

O corpo ideal aqui apresentado determina o ambiente cultural da ETBB, bem como, o de muitas escolas de dança clássica no Brasil e mundo afora. Contudo, na ETBB a magreza é o biotipo necessário para se dedicar a qualquer estilo de dança, não somente ao balé clássico. Nas palavras da professora Roberta: *“[...] porque é difícil a gente [sic] pensar em ter um físico pra dança clássica e um... Não tem isso. Físico é pra dança, né? É esse físico pra dança clássica e pra dança contemporânea [...]”*. Ela complementa: *“[...] mas o físico é ideal, né? Tem que ter ou você se machuca. Aí não adianta né? Vai ter um físico pra se machucar o tempo todo e não dançar?”*. A bailarina Sara, formada pelo núcleo de dança clássica, concorda com o pensamento que afirma a necessidade de um corpo padrão (físico) para a dança: *“Você pode ter o físico do clássico, você pode muito bem dançar o clássico e preferir o contemporâneo”*. A bailarina Joana corrobora: *“[...] se você não tiver o físico que te ajude, aí fica mais difícil”*.

O aluno Roberto demonstra compreender a preocupação da ETBB quanto ao padrão físico. Ele explica que a escolha dos elencos ocorre de acordo com a forma corporal: *“Visualmente é o que importa nesse caso. Ela era mais alta, com rosto bonito e com físico de uma pessoa mais padrão, sabe? Padrão Bolshoi mesmo, de*

*métrica facial, bonitinha, entendeu?”* Contrariando o discurso dominante na escola, Roberto acrescenta:

*Eu acho que isso funciona no ballet clássico, mas em danças populares e danças contemporâneas, a exigência de um padrão físico não é tão alta por conta da dificuldade técnica, eu acho. Porque não é necessário tantas nuances para a pessoa dançar certo o papel. Para a dança popular é mais a coisa da alma mesmo, do tesão. Não que no ballet clássico isso se exclua, mas no ballet para além da sensibilidade, precisa muito da técnica. E para que a técnica seja alcançada no ballet clássico, precisa ser muito trabalhada. E nas danças populares ela acaba sendo mais inclusiva.*

Na concepção do aluno, a dança clássica é uma dança técnica, enquanto a dança contemporânea e a dança popular estariam em um patamar mais simplista, teriam um modo de fazer mais abrangente. Percebe-se que Roberto desconsidera as especificidades técnicas de cada uma das muitas formas de dança.

Os bailarinos da Companhia Jovem, formados pelo núcleo de dança clássica, ressaltam que seus corpos conservam apenas a memória muscular do clássico, pois quando precisam dançar obras do repertório contemporâneo da escola, sentem-se desorientados. Mateus revela: *“porque a gente tem memória muscular do clássico, e ter a memória muscular do contemporâneo quando já tem a de clássico formado fica difícil”*. Com a mesma posição, Joana completa:

*Na companhia, agora que a gente está aqui no Bolshoi, cadê a dança contemporânea no nosso corpo? De início foi muito difícil, a gente tem muita movimentação desse estilo e o nosso corpo está para o clássico, a nossa cabeça já está programada para o corpo clássico e mudar isso é muito difícil. São coisas aparentemente simples, assim como virar o paralelo<sup>114</sup>, a gente fica meio bamba.*

Entendemos que o treinamento especializado em dança clássica prepara o bailarino para dançar este tipo de dança e, sendo assim, é natural que o corpo sinta dificuldades ao experienciar outros modos de dançar. Geraldi (2007, p. 85) salienta que *“qualquer sistema de treinamento técnico, por mais completo que possa ser, não será capaz de oferecer a um só tempo recursos que supram necessidades em todas as direções”*. O cultivo de experiências corporais diferentes e significativas aos alunos são necessárias, para que ampliem as relações com seus próprios corpos e outros modos de dança. Ou seja, a dança clássica não pode ser considerada a base

<sup>114</sup> Refere-se a colocação dos pés apontados para frente quando na posição de pé. A dificuldade decorre do frequente trabalho de rotação externa dos pés/pernas/quadril na prática da dança clássica.

para os demais estilos de dança. Contudo, o professor russo Michel aponta: “*eu quero dizer que, na minha opinião, a dança clássica vai ajudar a dança contemporânea e brasileira*”.

Os processos criativos e apreciativos pertinentes ao contexto da arte são deixados em segundo plano na ETBB. Como podemos perceber nas palavras do diretor:

*Ser criativo é super legal, mas não é suficiente para o entretenimento, estética, técnica e não importa o nível, porque criativo muitas vezes é assim, não vamos colocar pra baixo, mas parece que criativo não é bonito é simpático. Então não ser técnico e ser criativo, às vezes é visto assim.*

A palavra técnica é utilizada com muita frequência pelos professores, alunos e bailarinos entrevistados, o que revela o grande valor atribuído à mesma no ambiente em questão. Segundo Gadelha (2014), é comum que escolas de repertórios coreográficos clássicos reservem espaço privilegiado para o preparo técnico dos estudantes durante o período de formação, além do estudo sobre encenação de obras espetaculares. De fato, há uma relação íntima entre dança clássica, técnica e estética. Nos depoimentos dos professores verificamos que a técnica, para além da questão estética, funciona como ferramenta para a ação eficiente do bailarino, conforme a professora Carla: “[...] ***nós temos a técnica avançada específica para os meninos para conhecerem seu corpo e pontos de apoio, para não machucar a coluna. Então é feito todo um trabalho específico para cada situação e cada nível de série***”.

Marcel Maus (1974) entende que as técnicas corporais são modos de se servir do corpo. De maneira não reducionista, o bailarino em formação incorpora informações diversas. Aguiar e Queiroz (2009) denominam estes materiais de artefatos cognitivos, os quais servem para solucionar problemas de todas as classes. Com eles, o bailarino capacita-se para resolver problemas complexos relacionados à dança de forma simples e sem muito gasto de energia. Cabem às escolas de formação de bailarinos ficarem atentas para que a técnica sirva de atalho e não de obstáculo na aquisição de novas técnicas. Para Louppe (2000), as escolas de dança; mesmo aquelas que trabalham com um projeto estético determinado; devem proporcionar o aprendizado de diferentes técnicas e atividades corporais aos alunos, com a finalidade de oferecer uma formação múltipla e garantir uma atuação mais versátil. Verificamos tal ocorrência na ETBB, por meio da oferta de disciplinas

complementares como danças populares, dança teatro, dança a caráter, dança contemporânea e ginástica. Salientamos, porém, que o trabalho técnico nestas disciplinas é colocado em segundo plano e ocorre em função de uma carga horária limitada. Como afirma a professora Carla: “[...] *Não tanto a técnica da dança brasileira em si, que a gente coloca, é uma coisa meio superficial, porém, informa para eles algo a mais [...]*”. Os depoimentos coletados também informam que o foco nas aulas de danças populares é o de ensaiar para futuras apresentações. Durante seu percurso na ETBB e devido ao propósito da instituição em formar “bailarinos completos”, os alunos sofrem atravessamentos formativos<sup>115</sup>.

O texto “O dom do gesto” de Isabelle Launay (2010) apresenta relatos e percepções de bailarinos a respeito de seus próprios corpos, sua forma de se relacionar consigo mesmo e com os outros corpos. O escrito demonstra como os corpos dos bailarinos estão fortemente conectados ao conceito de corpo dócil, um corpo que é controlado e aperfeiçoado por meio de metodologias excludentes, seguindo padrões que exigem do bailarino uma submissão corporal, emocional e mental àquilo que lhe é solicitado. O corpo é treinado para responder as necessidades e vontades do professor, sem questionar ou reagir a estímulos não previstos. O corpo aprende a obedecer.

Para a professora Carla, o nome “Bolshoi” coloca muita coisa em jogo, pois trata-se de uma escola de renome internacional que precisa manter um alto nível de qualidade técnica e artística em dança clássica. Diante de tal horizonte, é solicitado ao estudante que se adeque as demandas da Escola, frequentando-a de forma predominantemente passiva, sem questionamentos, apesar da exposição que sofre a diversas vivências corporais durante o processo de formação. A direção da ETBB acredita que estas vivências auxiliam na construção de um repertório motor e artístico eclético e auxiliam os estudantes a se relacionarem melhor uns com os outros. De acordo com Schack (2012), as informações ficarão armazenadas numa espécie de banco de memória do movimento. O professor Michel corrobora com este pensamento: “[...] *uma coisa leva a outra, a dança brasileira pode ajudar para dança clássica, como a dança clássica vai ajudar para dança contemporânea e brasileira, porque vai ser outro estilo, e na minha opinião, e outra forma de dançar. Essa é*

---

<sup>115</sup> Chamamos de atravessamentos formativos as disciplinas complementares e as ações realizadas pela coordenação pedagógica e equipe para auxiliar no processo de formação na ETBB, como eventos, palestras, aulas de higiene, atividades de estímulo a leitura, etc.

*minha opinião*". A professora Roberta diz que: "[...] o bailarino, ele não pode ter uma visão assim quadrada, aquela coisa: aí eu vou fazer só isso. Ele tem que ter uma ideia mais ou menos de tudo que ele vai ter lá fora, né, de tudo que ele vai aprender [...]".

A técnica deve ser trabalhada de modo a potencializar o corpo para formalizar sua expressão e experiência, dar sentido ao movimento e à ação de acordo com as demandas da situação dançada. A maioria das técnicas de dança partem de uma forma de movimentação específica, ou seja, selecionam determinados tipos de movimentos e trabalham para a aquisição de uma lógica corporal particular. Por um lado, isso faz com que a pessoa, aluno ou bailarino, alcance um alto grau de desenvolvimento daquela forma de dançar, porém ao condicionar o corpo em um único modo de exploração do movimento, exclui-se muitas outras possibilidades. Talvez aqui esteja a chave para entender um dos propósitos da ETBB em oferecer disciplinas complementares: para que o aluno não fique preso a uma única forma de se movimentar. O aluno João, formado pelo núcleo de dança clássica (atualmente dança na *Salzburg Ballet*, na Áustria), fala sobre a importância de um bailarino conhecer diferentes técnicas e preparar-se para os desafios do mundo da dança:

*[...] hoje em dia no mundo inteiro, quanto mais completo você for melhor, **então não adianta você ser só bom na dança clássica**, pois você vai chegar lá fora e vai ter uma pessoa que é boa na dança clássica e na dança contemporânea. Então se você chegar lá fora sendo bom na dança clássica e na dança contemporânea... e na dança popular, é uma coisa a mais, então é um ponto à frente, **e a dança popular brasileira, eu particularmente acho difícil**. Eu estava acostumado só com os movimentos clássicos, de contemporâneo, de caráter e daí chegou essa modalidade e eu achei bem complicado. No fundo eu pensava que era mais fácil e eu acho que a grande maioria das pessoas pensam que é uma coisa fácil, mais não é! Tem muita história atrás da dança e eu acho que isso é muito legal! Então eu achei difícil e acho muito bom eles passarem, porque eles querem, quanto mais coisas a gente souber melhor, então eu acho... **É, e é muito bom isso, né? Porque hoje em dia quanto mais coisas você souber melhor. Eu dancei esse ano "Jurei por amor um dia te encontrar" que é um ballet aqui da escola, ele é meio dança de salão, meio dança popular, então, ele é uma mistura. Então se eu não tivesse feito, eu não teria conseguido.***

O depoimento permite perceber que nem sempre as transferências de uma técnica corporal para outra são simples. Neste sentido, as disciplinas "complementares" são fundamentais, pois por meio delas os alunos da ETBB acessam diferentes conhecimentos corporais.



Os alunos que se formam na escola desejam dançar profissionalmente logo após a formatura. São jovens ansiosos por encontrar seus espaços no mundo da dança. Nas palavras do diretor: “[...] *quando o aluno chega à oitava série, a gente percebe que a maioria, que a grande maioria quer dançar [...]*”. A aluna Carina diz: “[...] *eu estou indo pra Chicago, eu já pesquisei as Companhias por lá, quero ir pra Huber, mas também não quero ficar lá pra sempre, eu quero ir pra Europa*”. O bailarino Lucas também quer continuar dançando: “[...] *ir para Europa principalmente [...]*”. O objetivo dos alunos é claro: desejam ser bailarinos profissionais. Viver da dança. Vale lembrar que, no Brasil, a lei que regulamenta a profissão de bailarino é conhecida como Lei do Artista<sup>116</sup> (BRASIL, 1978), que considera:

I - Artista, o profissional que cria, **interpreta ou executa** obra de caráter cultural de qualquer natureza para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversões públicas;

II - Técnico em Espetáculos de Diversões, o profissional que, mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções.

Para auxiliar a colocação dos alunos formados no mercado de trabalho, a ETBB criou a Companhia Jovem, um grupo de dança profissional que contrata e remunera seus integrantes. Trata-se de uma Companhia de transição para que estes bailarinos ingressem no mundo profissional e continuem se desenvolvendo artisticamente. Obviamente, a Companhia Jovem do Teatro Bolshoi não consegue contratar todos ou a maioria dos alunos formados na ETBB. E, ainda, os alunos que não dispõem de uma boa situação financeira apresentam dificuldades de deslocamento para frequentar audições, buscar oportunidades e emprego na área. Para estes alunos, algumas das possibilidades de colocação no mercado de trabalho são: envio de vídeos de suas *performances* para diretores de companhias de dança; o convite dos olheiros que os assistem em mostras, festivais ou na própria ETBB. Isto ocorreu com o ex-aluno Iuri de Castro quando ainda cursava a sétima série na Escola. Na ocasião, o coreógrafo Peter Breuer<sup>117</sup> da Companhia Salzburg

<sup>116</sup> Lei 6.533/78.

<sup>117</sup> Peter Breuer foi um dos principais bailarinos da cena internacional de balé. Nasceu em 1946 em Tegernsee, Alemanha, filho do pianista e maestro Peter Bruno Breuer, e começou seus estudos de balé aos 11 anos com o famoso pedagogo Gustav Blank, que o ensinou no espírito da antiga "escola de São Petersburgo". Desde 1991, Peter Breuer dirige o Ballet do Salzburg Landestheater. Sob a sua direção, a Companhia desenvolveu um estilo forte, dinâmico e único, e ganha grandes elogios de

Ballet estava no Brasil e ministrou aulas na ETBB, convidando-o a integrar a Companhia suíça, mesmo sem ter finalizado os seus estudos. Contudo, casos como esses são pontuais e não acontecem com muita frequência.

Figura 30 – Iuri de Castro na première “Gesualdo”



Fonte: Acervo do bailarino

Cabe lembrar que, ao final do curso de formação, a ETBB forma dois tipos de bailarinos profissionais: o bailarino clássico e o contemporâneo. Os alunos cujos corpos sofreram grandes modificações e/ou não tiveram bom aproveitamento no aprendizado da dança clássica, poderiam seguir estudando na escola, porém no núcleo de dança contemporânea. Este núcleo foi criado, também, com o intuito de oferecer aos alunos possíveis conexões com novas linguagens corporais, capacitando-os para o mercado de trabalho da dança, qualificando os alunos como profissionais mais críticos, criativos e atualizados (Andrade, 2006). Contudo, no final do ano de 2016 foi comunicado a extinção do mesmo. Durante as entrevistas realizadas com os participantes deste estudo, percebemos esta tendência de

---

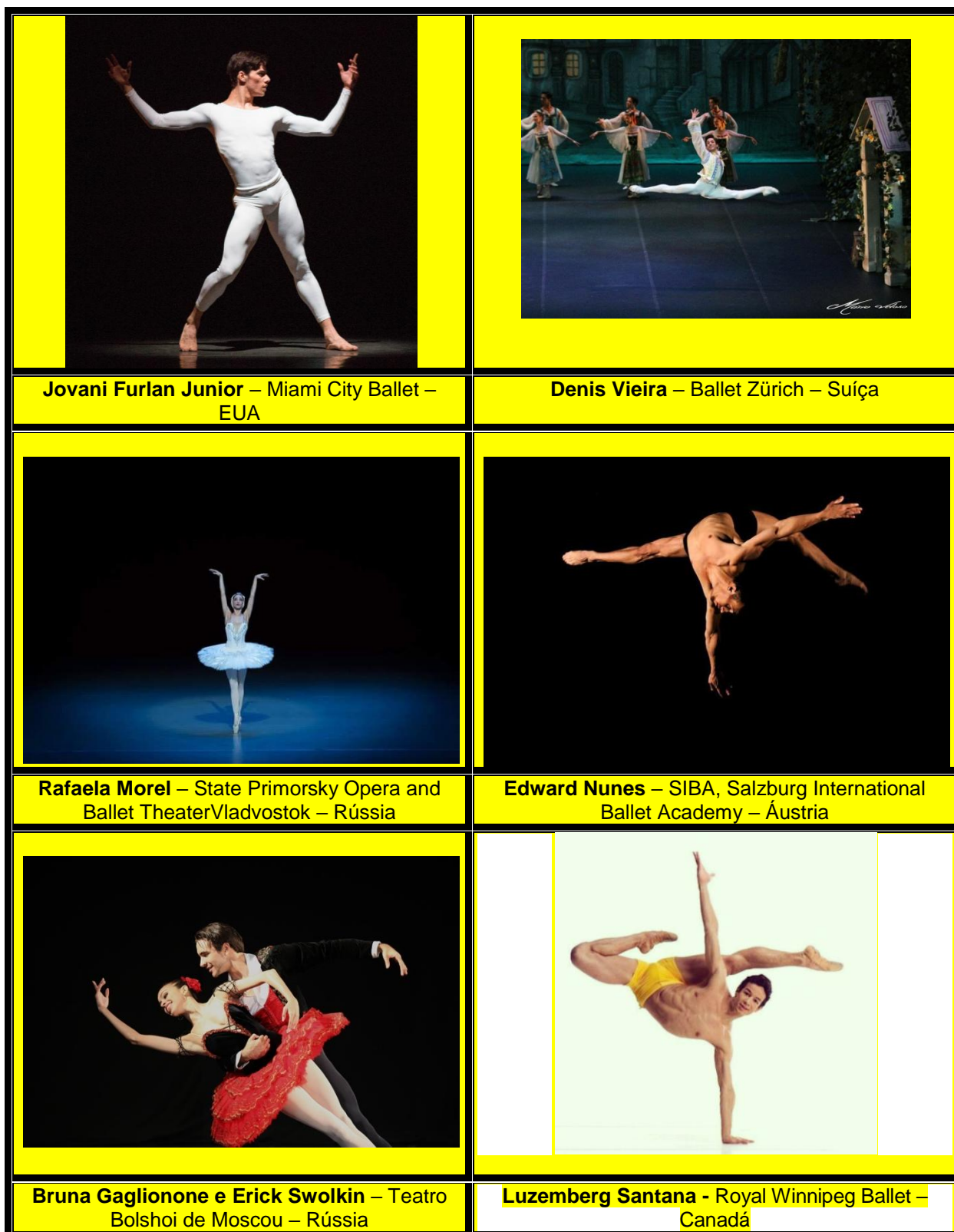
seus críticos. Disponível em: <http://salzburgballet.webgarden.com/menu/direktor>, acesso em novembro de 2017.

extinção do núcleo de dança contemporânea, especialmente quando o diretor da ETBB aponta sua preocupação com a falta de empregabilidade dos bailarinos formados por este núcleo. Em suas palavras: *“se você fizer uma pesquisa, você vai perceber que a empregabilidade do bailarino de dança contemporânea é muito menor do que do bailarino que se formou aqui em dança clássica [...]”*. Cabe esperar para ver quais serão os encaminhamentos dado pela direção da ETBB nos próximos anos, para atender e cumprir o que está previsto na atual Proposta Pedagógica. O aluno Marcos muito desapontado confirma que sua turma será a última a se formar no núcleo de dança contemporânea, *“[...] É bem triste saber que vai acabar assim [...]”*.

O diretor acredita que a ETBB é fundamental para formação de bailarinos no Brasil: *“[...] a gente enriquece o mercado de trabalho, e ele ampliado, cada vez mais tem pessoas qualificadas, sempre tem mais pessoas para entrar cada vez mais, então eu acho que isso é objetivo nosso e que nós estamos cumprindo”*. Ele acrescenta: *“Então, significa que a gente realmente atende as expectativas de mercado, a gente forma as pessoas que depois conseguem trabalhar com isso [...]”*. Este pensamento é corroborado pelo professor André, ao dizer: *“[...] eles saem totalmente preparados p´ra [sic] estarem trabalhando no mercado da dança, [...] saem completamente preparados pra estar enfrentando o cenário da dança brasileira e estar acrescentando neste mercado”*.

Conforme informa a coordenadora pedagógica, a Escola já formou 321 bailarinos, e cerca de 72% deste total trabalha no Brasil (151) e no exterior (79). Os relatórios de atividades de 2011 a 2017 da ETBB revelam que os bailarinos formados pela Escola foram contratados por diversas companhias profissionais e se encontram distribuídos nos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Argentina, Áustria, Brasil, Canadá, Chile, EUA, França, Indonésia, Inglaterra, Itália, Polônia, Rússia, Suíça e Uruguai. Na figura a seguir, pode-se conhecer alguns destes bailarinos em suas respectivas companhias.

Figura 31 - Bailarinos formados pela ETBB trabalhando no exterior



Fonte: Composição do autor a partir de imagens cedidas pela ETBB

O bailarino Mateus, formado pelo núcleo de dança clássica, acredita que o ingresso no mercado de trabalho é mais fácil para quem se forma na ETBB: “*É que o diploma que a gente recebe aqui, hoje em dia faz muita diferença no mercado de trabalho*”. A visão do bailarino é a de que o diploma conquistado é a sagração de todo o ciclo de estudos na Escola e é um facilitador para sua inserção no mercado de trabalho.

Ainda que alguns bailarinos formados pela ETBB sejam contratados por companhias nacionais e internacionais, verifica-se que muitos dos egressos deixam de lado o sonho inicial de ser bailarino e iniciam-se no mundo da docência. Isso acontece mesmo sem terem sido preparados para a função de professor, pois sua formação é a de bailarino/intérprete. Contudo, a ocorrência não é exclusiva aos alunos formados pela ETBB, mas é típica no mercado da dança brasileira, em que muitos bailarinos vão para docência como forma de garantir sustento e continuar na área.

O aluno Roberto mostra-se ciente de que muitos dos alunos formados não conseguirão seguir no mundo da dança. Ele acredita que a ETBB ensina as crianças a lutarem por algo, por um emprego, por ser alguém na vida. Consideramos esta postura bastante positiva, pois a escola não pode fazer tudo pelos alunos. O estudante Marcos corrobora com este pensamento:

*[...] poder estar dando uma oportunidade para as pessoas que antes não tinham nenhuma perspectiva de futuro. **Mesmo que não seja todo mundo que chegue lá**, dá uma perspectiva, dá um início, dá algum motivo para começar a buscar algo por eles mesmos sem depender dos outros [...].*  
(Marcos).

Este aluno acredita que depois de passarem pelo processo seletivo e serem aceitos como alunos na ETBB, inicia-se um processo de busca por maior autonomia, pois devem conseguir resolver seus problemas por si próprios. Isto auxilia os adolescentes a se constituírem enquanto pessoas e artistas, em sua trajetória pessoal em busca de identidade: processo característico dessa fase de desenvolvimento humano. Os alunos da ETBB assumem responsabilidades mais cedo que outros adolescentes sem uma perspectiva profissional, assim como eles a têm. A bailarina Sara compactua com esta relação: “*[...] você está longe da sua família, você tem que saber se virar, então você chega ao final do curso bem mais preparado que uma pessoa da sua própria idade*”. Os bailarinos Roberto e Sara

acreditam que a ETBB faz com que as crianças sejam mais responsáveis precocemente, em função da estrutura de funcionamento e dos objetivos da instituição.

Em sua tese de doutoramento, Rogério Machado Rosa (2016) sugere que os alunos do Bolshoi acabam não tendo infância, pois o ciclo é prejudicado em função da forte pressão psicológica e demanda da ETBB. A coordenadora da ETBB está consciente destas críticas e, em entrevista ao jornal AN (Anexo 7) rebate dizendo: “Algumas pessoas dizem que os alunos do Bolshoi não tem infância. Mas de que infância estamos falando? Daquela na rua, correndo riscos? Na escola, eles brincam, socializam, tem atividades lúdicas”. Neste sentido, questionamos: será que na Escola os alunos têm tempo suficiente para as atividades sociais e lúdicas? Na forma colocada pela coordenadora, parece que todos os alunos da ETBB estão em alto nível de vulnerabilidade social, o que não condiz com a realidade, pois alguns alunos até pagavam mensalidades antes de se tornarem bolsistas. Destacamos que os alunos com boa situação financeira que pagavam pelos estudos na escola estão ali por opção própria: ou deles ou das famílias. Provavelmente, se não estivessem com o tempo de contra turno escolar ocupado com as aulas na ETBB, estariam matriculados em aulas de inglês, em academias de dança, de informática, de robótica, circo, entre tantas outras atividades nas quais os pais brasileiros de classe média normalmente matriculam seus filhos.

Para a finalidade desta pesquisa, é importante perceber as possíveis relações que a dança popular assume na ETBB, os conhecimentos e benefícios que proporciona aos estudantes de dança, oriundos de diferentes partes do país. Em primeiro lugar, cabe dizer que percebemos uma confusão conceitual acerca da dança popular nas falas dos professores entrevistados, posto que cada um refere-se a mesma com um termo diferente: danças brasileiras, danças populares, danças folclóricas, dança para o *ballet*. Salientamos que como nem todos os professores dão as mesmas matérias, é natural que também a designação seja diferente. Cada nome envolve uma multiplicidade de estrutura conceitual complexa, que nas falas são sobrepostas umas as outras. É fácil perceber que os professores entrevistados (em sua maioria ex-alunos da ETBB) reproduzem as ideias que lhes foram transmitidas. Assim, a compreensão das danças é limitada a forma dos passos reproduzidos. Vale, ainda, lembrar que as danças populares de matriz tradicional

passaram por um processo de institucionalização, deixando de serem dançadas somente dentro de suas comunidades culturais de origem. Isto fez com que pessoas de diferentes contextos e regiões passassem a conhecer variadas manifestações culturais. Colaborou para que muitas danças não caíssem no esquecimento e, até mesmo, escapassem do desaparecimento. Neste processo evolutivo, a dança popular alcançou muitos espaços, como o escolar.

Para a professora Carla, as disciplinas complementares oportunizam uma noção maior sobre o que é dança aos alunos, ampliando suas possibilidades de entrar no mercado de trabalho. É também a partir desta compreensão que a dança popular ganha importância na ETBB, especificamente, na medida em que possibilita maiores conhecimentos sobre a cultura brasileira em toda sua diversidade. Carla acredita que tais saberes interferem na movimentação dos bailarinos, enriquecendo seu repertório motor, auxiliando na coordenação motora e na atenção quanto ao uso do espaço, na ampliação de suas possibilidades criativas, na lateralidade e no desenvolvimento sensorial. A professora pondera que num primeiro momento os alunos não percebem todos os benefícios, mas com o decorrer das aulas começam a perceber seu corpo de modo diferente e a fazer *links* com a dança clássica. Carla, que já foi aluna da Escola e hoje é professora de dança popular e responsável pela direção artística; declara que a técnica da dança brasileira não é trabalhada em sua profundidade, porém, por meio destas aulas os alunos adquirem conhecimentos adequados ao nível de formação em que se encontram, obtêm informações que servem como pontos de partida para buscarem aprimoramento. Acredita, também, que por se tratarem de aulas muito rítmicas e lúdicas, os alunos amadurecem para os movimentos. Para a professora Carla, os alunos gostam muito e se identificam com as aulas de danças populares na ETBB. A aula é oferecida na 3ª e 4ª série do núcleo de dança clássica, quando os alunos ainda são pequenos, ou seja, apreciam brincadeiras e jogos. Bem como na 6ª, 7ª e 8ª série do núcleo de dança contemporânea, em turmas que reúnem (na época do estudo) grande número de alunos vindos do nordeste. Ao compartilhar suas experiências e memórias, estes bailarinos contribuem para o desenvolvimento da disciplina.

Anualmente, a escola traz um profissional da área de dança popular com reconhecimento nacional para ministrar duas semanas de oficinas com alunos e professores. Nestas ocasiões, surgem coreografias que irão compor o repertório de

danças da escola. Trata-se de um momento lúdico, que auxilia os alunos a se perceberem como artistas pensantes, significativos e criadores de novos saberes, pois lhes é permitido desenvolver novas formas de se mover e expressar em dança. Consideramos lúdico, pois em primeiro lugar por ter na ETBB uma pessoa diferente, que quebra a rotina, o jeito de trabalhar, o processo de criação. Logicamente cada professor, tem sua forma de estar e desenvolver seu trabalho. Nesta oportunidade, revela-se a visão, a vivência corporal e cultural dos diversos alunos provenientes de diferentes regiões do país. Para Assaritti (2015, p. 71) “as técnicas, os modos, as marcas incididas sobre o corpo são internalizadas, incorporadas nos hábitos diários, na vida, acometendo a gestualidade, a representação dos gestos”. As aulas revelam um sentimento coletivo de pertencimento a algo maior do que a dança em si, o qual se relaciona a um sentido de pertencimento cultural, de valorização da própria existência e origem. Nestes encontros, cada aluno é chamado a se apropriar das ideias e dos passos ensinados, mas sempre com grande atenção à essência da tradição. A professora Carla fala que, no papel de aluna, as aulas de dança popular lhe fizeram perceber outras possibilidades de conhecimento:

*Até para eu poder ganhar dinheiro kkk e poder viver. E também me fez **descobrir, justamente nessa época, o que os outros meus colegas de classe podem me proporcionar também** e que eu não conhecia. Então eu acho que viajei para um pouquinho de cada lugar do Brasil por meio das danças populares, tendo estas vivências corporais. E me fez enxergar que a dança não é só o ballet clássico ou dança contemporânea. Que há algo além daquilo ali. E a gente tem condições de fazer e hoje continuar oportunizando aos nossos alunos. O corpo brasileiro aceita e permite fazer aquilo ali.*

Se todos somos detentores, nos melhores termos, de conhecimento cultural, porque não utilizarmos esse saber em caráter técnico e experimental nas aulas de danças populares? Não é sem razão que, no senso comum, as pessoas relacionam a dança popular com uma tradição. A figura a seguir reproduz a capa do informativo mensal Bolshoi Brasil, onde se estabelece uma relação entre “tradição e inovação”, a qual pode ser lida de várias formas. Tradição do *ballet* clássico russo e seu rigorismo (evidenciado na fala de muitos professores) com possíveis inovações na ETBB. Diálogo entre dança clássica e de dança popular, que na contemporaneidade podem ser vistas sob diferentes posicionamentos éticos e estéticos.



Figura 32 - Capa do boletim informativo da ETBB



Fonte: Assessoria de imprensa da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

As relações citadas servem para análise e reflexão do processo educacional em dança na ETBB que, dia após dia, transformam os principais agentes desta operação: os alunos-bailarinos. Neste sentido, observamos que os estudos na Escola conectam momentos de prazer e dor. Seria possível formar profissionais de alta *performance* sem aceitar a dor muscular que prevalece em muitos treinos? Certamente é muito difícil que um bailarino ou esportista chegue ao topo de sua carreira sem sentir dor e cansaço, sem acumular algumas lesões. O exercício da profissão envolve uma carga excessiva de esforço, treinos de repetição no limite do desgaste físico e exigências relacionadas à superação de limites.

Na ETBB, a tentativa de agradar os professores e alcançar o máximo desempenho durante as aulas obriga o bailarino a atuar sobre a linha tênue que difere a dor originada pela fadiga e a dor originada por lesão. Como evidencia a fala da professora Roberta: *“Na minha época era bem difícil agente chegar para um professor russo e falar ‘ai, eu tô [sic] machucada, não posso fazer aula’. Eu tinha, eu morria de medo”*. Ela acrescenta: *“[...] fazia aula morrendo de dor, assim chorando, mais fazia, né?”* A dor física se aproxima à perspectiva de sofrimento emocional, e

que é encarada com uma visão bastante atravessada pela linguagem cristã, na qual a dor, o sacrifício, a abnegação são necessárias para se conseguir a glória. Contudo, o medo de falar dos alunos liga-se ao receio de sofrer represálias num espaço em que não há lugar para falhas.

A fala do professor André demonstra que ele está sempre estimulando os seus alunos a não pararem durante os exercícios, devem buscar controlar a dor e reconhecer os limites: *“Porque senão na primeira dor que ele sentir no joelho ele já vai parar, entendeu? Então cabe aos professores justamente alertar.”* Sob esta perspectiva, o condicionamento físico adquirido pelas repetições durante as aulas diminui a intensidade e a frequência de ocorrência da dor, mesmo que isso pareça cruel. O professor Michel diz que a ETBB está preparada para auxiliar os alunos que se lesionam. Em suas palavras:

*Temos núcleo de médicos. Acontece, acontece porque o corpo cresce, os músculos de cada pessoa são diferentes, uns músculos moles e ligações também fracas, mas... Eu vou falar para você uma coisa, uma vez quando dançarinos, meus colegas velhos falaram para mim: aula de dança clássica é o primeiro remédio para lesões.*

As palavras do professor vão de encontro ao estudo de Weise-Bjornstal (2010), que afirma que normalmente os atletas de alto rendimento devem ser resistentes à dor, e continuar trabalhando mesmo quando estiver lesionado. Diante do conflito que bailarinos e atletas sentem ao se deparar com dores no corpo, a continuidade do treinamento depende da capacidade individual de suportar a dor. Porém, o professor André acrescenta que *“se o aluno está sentindo uma dor que já passou de uma semana, se é uma dor chata que esta atrapalhando ele a fazer certo movimento, ele vem até o professor e fala”*. Isto significa que o aluno precisa conhecer seu próprio corpo, saber lidar e controlar a dor para que a lesão não piore. Para os professores, a ocorrência da dor participa do processo de formação em dança:

*[...] o ballet vai doer. A gente orienta as crianças que vai doer o músculo, que seu músculo vai ser mais alongado, seu músculo vai ser mais rotacionado. Então, até um certo [sic] nível é normal essa dor, mas a partir do momento que essa dor atrapalha seu movimento, atrapalha seu rendimento em sala de aula, aí a gente já tem que olhar com mais atenção, e esse trabalho é bem bom aqui na escola. A gente tem essa preocupação, temos uma equipe preparada para isso (André).*

A fala aponta para a abrangência dos significados atribuídos às sensações de dor, ao aproximá-la ou distanciá-la da sensação de prazer. Por outro lado, para o professor André, muitas vezes as representações de prazer e sua interação com os objetivos contidos na atuação artística superam a dor física, pois muitas vezes esta não atinge um nível de limitação. Conforme podemos observar em seu discurso:

*[...] só que a gente também não consegue explicar porque ballet é uma coisa que dói, é uma coisa que exige muito de ti, tu chegas todo dia morto em casa, só que no outro dia tu acordas e tu tens desejo de estar ali de novo, entendeu? Então, essa paixão assim é algo muito incrível, entendeu?*

Neste discurso, o prazer e a dor apresentam uma interação retroalimentada, em que cada sensação estimula a presença da outra. No contexto de formação de atletas de alto rendimento, o discurso e as práticas não são diferentes. O estudo de Viana, Santos e Santos (2015) diz que praticar esporte profissionalmente requer muita dedicação, esforço redobrado, ultrapassagens de limites corporais. Para as autoras, trata-se de “uma aprendizagem muito dolorida, que é lidar com dores diárias e no final, se tudo der certo, como na maioria das vezes não dá, obtém-se o êxito e diversas conquistas. Estamos falando do esporte de alto rendimento!” (2015, p.100). Este argumento demonstra que tanto no esporte como na dança clássica; ambos com foco na *performance* de alto rendimento; os praticantes são expostos a um treinamento precoce, com foco no jargão “*no pain, no gain*”, que afirma que para se obter sucesso é necessária uma prática corporal excessiva.

De acordo com Viana, Santos e Santos (2015) veículos de comunicação raramente apresentam os prejuízos causados à saúde dos atletas em função do *overusing* de seus corpos, ao contrário, enaltecem suas conquistas, a aquisição de bens materiais para ajudar os familiares, exaltam o corpo “belo” e “esbelto”. O atleta é tratado como um produto a ser comercializado, assim como ocorre com os bailarinos de alta *performance*, o que significa que se estes valores não forem cultuados, mercadologicamente perderão seu valor. Para Viana e Mezzaroba (2013, p. 193):

A mídia não retrata o sofrimento da atleta e quando o faz, o problema está sempre relacionado exclusivamente a alguma dor muscular, desprezando-se a pressão psicológica que a própria mídia exerce ou mesmo questões que ampliam para além do físico-corporal o entendimento sobre ‘saúde’.

Kunz (2000) enumera alguns problemas que as crianças podem ter ao serem expostas ao treinamento precoce, como especialização motora de forma unilateral enquanto deveria ser plural; participação reduzida em brincadeiras infantis, já que no treinamento de rendimento são necessárias muitas horas de prática diária para além daquelas em que estão na escola regular. As crianças que ingressam na ETBB são submetidas a um treinamento diário em função do sonho de tornarem-se bailarinos profissionais. Para cumprir tal plano pagam um preço alto, pois trata-se de um processo formativo exigente e por vezes estressante, com alto índice de lesões, com riscos à saúde física e psicológica. O aluno-bailarino da ETBB vive num mundo em que dor e prazer convivem diariamente. Mas o resultado é, na sua maioria, muito positivo, pois podem seguir uma carreira em que se sentem realizados.

## 6 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DAS DANÇAS POPULARES NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL

*“Formar é criar condições para que o outro se torne obra de si mesmo”*  
Antonio Nóvoa

Com base nas análises dos dados apresentadas no capítulo anterior, apresentamos uma proposta metodológica para o ensino das danças populares na ETBB, objetivando uma intervenção educativa do ensino destas danças. Para elaboração desta proposta, pontos importantes evidenciados no processo de formação de bailarinos da ETBB foram levados em consideração, como os relacionamentos pessoais durante as aulas (entre os próprios alunos e entre alunos e professores), os processos de pesquisa, criação e os ensaios de trabalhos coreográficos de danças populares, e conhecimentos específicos dos professores sobre cultura e dança popular. Acreditamos que construir esta proposta a partir das evidências deste estudo é dar credibilidade as inúmeras vozes participantes.

Desta forma, esta proposta metodológica é calcada em três pilares que consideramos fundamentais para seu êxito: (1) formação continuada para os professores de dança popular da ETBB; (2) aulas com centralidade na aprendizagem dos alunos a partir do compartilhamento de saberes; (3) relacionamento pessoal.

Diante da infinidade de possibilidades conceituais que as danças populares atingem e que estivemos a procura durante o desenvolvimento deste trabalho, tentando encontrar uma terminologia própria, trataremos nessa proposta como “dança popular de matriz tradicional”. Partimos então da premissa de que ensinar dança popular de matriz tradicional para crianças e adolescentes é cumprir objetivos de um programa de educação em dança de forma consciente, os quais serão alcançados na medida do cumprimento de caminhos adequados ao desenvolvimento de capacidades físicas e morais dos estudantes (BREDEKAMP E COPPLE, 1997). Contudo, a premissa para a implementação de um trabalho educativo sério e eficiente é, antes de tudo, o reconhecimento de sua importância.

No que tange ao primeiro pilar intitulado “formação continuada para os professores de dança popular da ETBB”, ressaltamos que esta exige saberes

específicos sobre esta área para a busca de novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes pedagógicas que possibilitem um processo de educar mais democrático. Sugerimos que estas estejam em consonância os princípios educacionais de Freire (1978, 1996, 2007), que defende a necessidade da busca autonomia e emancipação dos estudantes. Para tanto estas formações continuadas precisam estar previstas no calendário acadêmico da ETBB. As possibilidades que vislumbramos para não modificar a organização e o funcionamento da Escola são: formações específicas de dança popular de matriz tradicional na semana pedagógica de janeiro e julho; formações durante o período em que um profissional das danças populares vem para ETBB para montar os trabalhos coreográficos; ou ainda formações aos sábados durante o ano letivo.

Durante a formação continuada e a sua prática docente o professor de dança popular precisará refletir sobre a realidade dos alunos com quem trabalha, e entender que esta se encontra em constante transformação. Desta forma, ao reavaliar suas aulas, num processo permanente de planejamento e numa postura de atitude positiva, o professor estará auxiliando na construção e fortalecimento da identidade profissional do professor de dança popular de matriz tradicional e no aprendizado do aluno. Sendo assim o professor precisa estar atento que:

aprender é um exercício constante onde o professor precisa estar atento e preparado para essa construção do saber. Investir em energias cognitivas e imaginárias de maneira que possa sintetizar as ideias mais significativas em um exercício de apropriação do conhecimento (SIMÃO, 2012, p. 631).

As mudanças que poderão resultar das formações continuadas específicas para as aulas de dança popular de matriz tradicional terão relevância no dia a dia da prática docente na ETBB. Ressaltamos isso, pois para dar conta das demandas da contemporaneidade, os professores precisam estar em busca de atualização para ampliar sua gama de estratégias de ensino na tentativa de motivar e engajar seus alunos. Algumas estratégias possíveis para as aulas desta proposta metodológica serão apresentadas mais a frente, e que não servem como modelo fechado, e sim como ponto de partida, podendo ser revisitadas, modificadas, reconstruídas.

No segundo pilar que são aulas com centralidade na aprendizagem dos alunos a partir do compartilhamento de saberes, recorreremos inicialmente a Libâneo (1994), por sugerir que o aluno deve ser direcionado à solução de problemas,

explorando sua autonomia e criatividade. O professor assume assim uma postura de mediador, ou seja, uma pessoa que durante o processo educacional lançará os estímulos e dará suporte constante para que os alunos evoluam dentro da proposta idealizada. Sendo assim, desconsidera-se a estrutura hierárquica tradicional na qual apenas o professor detém o saber e o aluno recebe o conhecimento e ultrapassam-se algumas metodologias experimentais em que o aluno era considerado o centro e único elemento essencial da aprendizagem, sem foco num objeto de estudo específico.

A ideia da estratégia de ensino é: Criar ambiente favorável à aprendizagem; apresentação de uma situação-problema a respeito do ritmo popular a ser trabalhado em sala de aula para que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios e vá à busca de novos para resolvê-la. Durante a aula, o professor incentivaria os alunos a encontrarem sua própria voz nos momentos de criação e interpretação. Durante a interpretação (*performance*, ensaios) surge o momento de apreciação artística do conhecimento que está sendo produzido. Estes três processos de aula (criação, *performance* e apreciação) se aproximam das proposições de Ana Mae Barbosa (1991) para o ensino das artes; Smith-Autard (2002) para o ensino da dança enquanto arte e McCutchen (2006) para o ensino da dança enquanto arte educação.

Estas novas estratégias de ensino estão de acordo com o proposto por Perrenoud (1995, p.28): “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas”. Esta é também uma das proposições de Paulo Freire (1996), que sugere que tanto professores como alunos, deveriam assumir-se como sujeitos da produção do saber. Os saberes que cada aluno trás para sala de aula surgem nessa proposta metodológica como dispositivos de poder e se legitimam pelo conhecimento produzido. Gehres (2008) diz o ensino deve visar formar um indivíduo capaz de manipular e sintetizar as informações, e aprender a usar o poder e as possibilidades de movimentar-se em diálogo com diferentes formas de dança. Para Smith-Autard (2002), o processo de ensino da dança deve partir do movimento expressivo de cada bailarino. Estes movimentos serão potencia para os processos criativos nas aulas de dança popular de matriz tradicional desta proposta metodológica.

Vislumbramos que toda esta proposição está de acordo com a Proposta Pedagógica da ETBB (2014), e ao colocar esta proposta em prática com estas novas estratégias, a Escola estaria apta a garantir que os alunos iniciassem, permanecessem e participassem ativamente de todo o processo de formação cidadã por meio da dança. A construção de conhecimentos, de habilidades específicas para a dança e atitudes pertinentes aos objetivos planejados, estariam em conformidade com o documento citado:

[...] desenvolver no aluno senso crítico e conhecimento da ética e estética que vão além do conhecimento técnico devido à preocupação também com a personalidade, criando neles a autonomia para futuras escolhas, que oportunizem profissionais de alto nível na área artística (dança) (BOLSHOI, 2014, p. 8).

É importante que aulas enfatizem o prazer de dançar estas danças e o envolvimento total dos alunos, superando a proposta de concentração na execução mecânica e repetitiva dos movimentos envolvidos nas coreografias. Meira (2005) concebe que a dança popular, assim como outras expressões tradicionais, estimula uma prática de criação a partir das experiências em grupo. Vale lembrar que a música deve ser cuidadosamente selecionada, para permitir que os alunos desfrutem de ritmos vibrantes e adequados a sua faixa etária.

Marques (2007) defende que a formação em dança na contemporaneidade deveria pressupor o desenvolvimento de um pensamento crítico e a sensibilidade estética e artística dos alunos, o que se distancia da ideia de conhecimento transmissivo, tão fortemente enraizado em muitos professores de dança. A escola nessa perspectiva passa a ser vista enquanto espaço cultural que oportuniza uma parcela de tempo para a formação humanística e cultural. Nesse sentido os alunos assumiriam papel central no processo de ensino e aprendizagem conforme sugere Torre (1998, p. 83): “Deixar o rol de consumidores para passar a sermos gerenciadores de conhecimento e atuar como agentes de mudança, em lugar de estarmos sujeitos a este”. Na proposta pedagógica da ETBB (2014) encontramos que a educação nessa Escola deve ser baseada no aprender a conhecer, a fazer, a viver junto, a ser, o que vai de encontro a esta nossa proposição.

O terceiro pilar desta proposta tem o foco nos relacionamentos pessoais que acontecem em sala de aula. Desta forma retomamos a pergunta: como se trabalhar com os alunos nas aulas de dança popular de matriz tradicional numa escola



profissionalizante para ajudá-los além de ser tornarem bailarinos profissionais, se tornarem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade? Qual deve ser a postura do professor?

Entendemos que o ato de ensinar se embasa a partir da interação entre as relações de compromisso com o outro e com si mesmo, num diálogo constante e democrático, surgindo novas formas de relacionamento entre professor e alunos.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E sendo um encontro solidário a reflexão e a ação de seus sujeitos encausados junto ao mundo que deve ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um mero ato de depositar idéias de um sujeito em outro. Nem converter-se tão pouco em uma simples mudança de idéias consumadas por seus permutantes (FREIRE, 2007, p. 105, tradução nossa).

Estas novas relações que passariam a surgir nesse espaço coletivo de saberes (sala de aula), tornar-se-iam horizontais e poderiam provocar transformações no processo educacional em dança nessa Escola, garantindo a cada estudante da ETBB seu espaço e voz nas decisões do grupo. O que sugerimos efetivamente nesse pilar é a possibilidade de se ter uma relação de um com o outro sem protagonismo somente do professor ou de um ou outro estudante, ou seja, uma relação dialógica em busca de maior liberdade e democracia no processo educacional, conforme já sugeria há muito tempo Paulo Freire (1978). A aprendizagem surgirá a partir das interações entre os participantes das aulas. Pozo (2003) chama este processo de aprendizagem social e tenta definir como sendo “um âmbito de nossa aprendizagem que tem características específicas é a aquisição de pautas de comportamento e de conhecimentos relativos às relações sociais” (POZO, 2003, p. 73). Isso significa que por meio destas práticas de interação social espera-se do aluno a “aquisição e mudança de atitudes, valores, normas, etc. que são adquiridos como consequência de pertencermos a certos grupos sociais” (POZO, 2003, p. 73).

Defendemos desta forma, que as aulas de danças devem ultrapassar o propósito de aquisição de um saber corporal específico, de conhecer um determinado gênero de dança para realizar apresentações escolares, de responder a objetivos procedimentais de aprendizagem e execução técnica. Neste sentido, o ato educativo e a experiência de cada aluno formam um espaço coletivo de construção de saberes, em que o universo popular é reconhecido e valorizado como

campo de conhecimento equivalente a qualquer outro campo de saber em dança (o clássico, por exemplo). A ideia é a de superar a perspectiva do só fazer, tendo como reflexo a construção de novos saberes, como por exemplo, o saber sobre, que estão relacionados aos conceitos e o saber ser que estão relacionados as atitudes dos estudantes. Os processos artísticos em dança devem andar lado a lado com os processos educacionais. Entendemos que estes podem surgir a partir das relações estabelecidas entre os participantes do grupo, incentivando valores como alteridade, generosidade e compartilhamento. Os objetivos destas aulas passariam portanto a focar também nos conhecimentos conceituais, atitudinais e relacionais de aprendizagem (Coll et al, 2000; Zabala, 1998; Libâneo, 1994), bem como a execução, a criação e a apreciação, conforme proposto por Smith-Autard (2002) no modelo “dança como arte”.

As aulas nessa perspectiva englobam inúmeros aspectos simultâneos, como a subjetividade dos indivíduos, a consciência de um fazer dança relacionado aos seus significados e contextos sociais (Marques, 2010), abrindo mão da mera reprodução de movimentos mecânicos. Inevitavelmente, o descobrir sentidos em outras pessoas e corpos, a partir de diferentes tessituras sociais, ocorrerá por meio de um processo dirigido de autoconhecimento. Tal processo permitirá que os fenômenos sociais sejam vistos e compreendidos por diferentes perspectivas e ângulos, conforme sugerem os autores Fuhrmann (2008), Godoy (2013), Sawaia (2014) e Oliveira & Pedroso (2014).

Acreditamos que as danças populares enfatizam a criatividade expressiva do corpo<sup>118</sup> dançante, bem como, o pensar sobre a técnica corporal em diálogo com outras técnicas de dança acadêmicas, auxiliando no processo de formação humana e artística de forma integrada. Freire (1978) já assinalava que os processos de se apropriar do conhecimento já existente e criar novos conhecimentos são simultâneos e intersignificam-se. Nesse escopo, quando propício, o professor pode e deve corrigir gestos, viabilizar espaços para treinos, aprimorar elementos técnicos, para que o aluno evolua dentro de suas possibilidades de aprendizagem. Ressaltamos que isso não deve ser tomado como fator mais importante, suprimindo as experiências com as manifestações, bem como, o espaço de criação, ainda mais no

---

<sup>118</sup> Utilizamos o conceito de Sérgio (2003a, p. 130) o qual indica que o corpo “[...] é o lugar onde eu me experimento como existente”. Existir entendido como agir, buscar rumo, ser ativo na sua individualidade, na subjetividade e no fazer coletivo.

contexto da dança onde isso se torna desestimulante tanto para os discentes quanto para os docentes que não se sentem suficientemente preparados para tanto.

Trabalhar as danças populares com crianças e adolescentes requer dos profissionais muita sensibilidade e, igualmente, a formulação e utilização de uma metodologia capaz de estimular e reconhecer as potencialidades e as experiências brincantes de cada aluno. No ambiente da ETBB, as aulas servirão como forma de resistência contra o pensamento hegemônico da dança acadêmica, que compreende o professor como único detentor e transmissor do conhecimento. O propósito é o de fortalecer o sentimento de pertencimento a um lugar que funcione como elemento de (re)construção de conhecimentos, potente para proporcionar mudanças significativas nas vidas dos envolvidos, professores e alunos. Esta proposta tem a experiência artística/estética e as relações pessoais como o foco do trabalho pedagógico e reconhece o corpo na sua integralidade, caminhando na contramão de estruturas tradicionais do ensino da dança. Na proposta de Arte do Movimento, Laban argumenta que ação corporal é conceituada como uma correlação entre os fatores emocionais, físicos e intelectuais do bailarino (RENGEL, LUCENA, 2015). Sendo assim, a ideia de ação não se restringe a algo somente funcional, ela se amplia para o todo que é e que constitui cada pessoa. O termo ação corporal nesse caso é entendido a partir do conceito corponectiva de Rengel (2007), no qual, os processos sensório-motores são inseparáveis dos processos de cognição.

### **Pressupostos que nos guiam**

Após estas considerações iniciais que nos fizeram alinhar os pensamentos, passamos para o desenvolvimento da proposta explicitando nossas decisões. Inicialmente destacamos que para a formulação desta proposta metodológica no que tange o trabalho realizado em sala de aula, utilizamos pressupostos teóricos de autores como Batalha (2004), Marques (2010), Santos (1997), Van Gennep (2004), Laban (1988). Ao propor a metodologia intitulada Dança no Contexto, Marques (2010) sugere que o aluno não seja visto como um objeto para o depósito de conhecimento de fora, mas como um ser humano, pensante e criador, capaz de participar ativamente de um processo de trocas e construção de saberes em sala de aula. Já Santos (1997), estabelece quatro objetivos fundamentais e complementares

no ensino da dança: cognitivos<sup>119</sup>, sociais<sup>120</sup>, afetivos<sup>121</sup> e físicos<sup>122</sup>. Batalha (2004) considera que um bom professor de dança é aquele que satisfaz requisitos fundamentais: é um artista, tem qualidades pedagógicas e qualidades humanas. Acrescentamos que, de modo específico, para ser um bom professor de dança popular é necessário possuir vivências neste campo de atuação, ter frequentado cursos na área e realizado pesquisas sobre cultura popular. Ainda para Batalha (2004), o professor deve ser o animador de experiências criativas, estar apto a dinamizar estados afetivos positivos do/no grupo, emitir estímulos e atuar como facilitador de críticas fundamentadas durante o processo formativo. Para referenciar as qualidades necessárias a um professor de dança popular, precisamos pensá-la ao nível de intencionalidade, previsibilidade e eficácia, visto que todo problema pedagógico consiste em encontrar os procedimentos adequados para acompanhar o aluno durante o seu processo de formação. Laban (1988) propõe que o movimento se tornasse um caminho para a liberação das possibilidades expressivas e também comunicativas de cada pessoa a partir de suas experiências.

Nas aulas de dança popular de matriz tradicional, devem-se ensinar conceitos básicos de ritmo, repetição, sequenciamento, padronização, previsibilidade, antecipação, música, discriminação auditiva, improvisação, ancestralidade, além de conhecimentos sobre si mesmo, reconhecendo o corpo como campo integrado de conhecimento cultural e social. Trata-se de uma área de estudo e atividade multicultural, que expõe os alunos ao contato com danças variadas e originadas em diversas partes do mundo, as quais representam vários tempos históricos e sociais e, ao mesmo tempo, mostram como diferentes culturas, nações e pessoas se conectam e inter-relacionam (WARDLE, 1999). Talvez a principal vantagem de ensinar dança popular de matriz tradicional para crianças e adolescentes é proporcionar, de maneira divertida e amorosa, conhecimento cultural por meio de uma atividade artística e física promotora do respeito ao diferente.

Acreditamos que exista uma grande relação entre os rituais e as danças populares em função do fator da presença, da ancestralidade. Van Gennep (1873-

---

<sup>119</sup> Visa a aprendizagem de novos conhecimentos pela percepção do movimento.

<sup>120</sup> Acredita que os objetivos podem ser alcançados por meio de formas de relacionamento entre as pessoas envolvidas no processo.

<sup>121</sup> Pelas formas expressivas que são exercitadas nas aulas.

<sup>122</sup> Pelo desenvolvimento das capacidades físicas (coordenação motora, flexibilidade, resistência, força).

1957) é um antropólogo alemão que em “Ritos de Passagem”<sup>123</sup> debruçou-se nos estudos sobre os processos de transformação que ocorrem nas comunidades a partir de um conjunto de dados etnográficos. Estudou sobre os rituais e como eles estavam relacionados com a transição das mudanças sociais nas vidas dos indivíduos refletindo na vida comunitária, que ele denominava de ritos de passagem. Problematizou as relações dos indivíduos, grupos e posições em determinado contexto social. Contribuiu muito para os estudos do folclore europeu propondo a substituição da orientação histórica e de busca das origens, por uma abordagem etnográfica comparativa.

Van Gennep (2004) decompõe os ritos de passagem em três categorias ou fases: ritos de separação, ritos de transformação e ritos de integração, para melhor entender o funcionamento das passagens e a transformação nas comunidades.

Na primeira fase os indivíduos são separados do seu lugar comum, do seu cotidiano, para adentrar num novo espaço diferenciado do comum. Há desta forma uma ruptura com sua história presente, permitindo aos indivíduos, uma possibilidade de evolução no grupo social, em termos de igualdade de oportunidades. No caso da ETBB os alunos estão acostumados a um determinado tipo de comportamento dentro e fora das aulas de dança, pelo qual são classificados e avaliados diariamente. Nesse sentido, ao entrarem na aula de dança popular de acordo com a nossa proposta, as ordens sociais são suspensas. Os participantes por estarem fora de suas zonas habituais de controle poderão ter voz, principalmente nos pontos números 1 e 2. Quebra-se uma fronteira importante, concedendo espaço a nossa cultura nativa.

Na segunda fase os participantes passam por experiências em busca de uma nova identidade. No caso de nossa proposta estará relacionado ao terceiro ponto, onde o fazer dança popular, depende deles serem dança popular, deles vivenciarem, pesquisarem, encontrarem sentidos nas manifestações populares brasileiras.

Na terceira fase do rito de passagem, é um momento de integração, de preparar os indivíduos para voltar à comunidade, ao seu cotidiano, porém espera-se que num estado diferente. O participante transformado volta com uma nova identidade. No caso de nossa proposta metodológica, no momento do rito final, faz-

---

<sup>123</sup> Escrito em 1909.

se uma tomada de consciência dos pontos trabalhados em sala e tenta-se instigar nos alunos a importância de cada um deles no processo, pois a presença e participação de cada um deles é que faz a diferença no grupo. Instiga-se um espírito cidadão, comunitário.

### **Dança popular: espaço coletivo de saberes**

Nomeamos nossa proposta metodológica de ensino na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil como “*Dança popular: espaço coletivo de saberes*”, posto que acreditamos na abrangência e complexidade dos conhecimentos envolvidos na matéria em questão, bem como, na potência de construção de conhecimentos de modo grupal integrado. A necessidade dos estudantes de dança saber lidar criativamente e criticamente com a diversidade de informações a que são expostos em sala de aula, nos ensaios e espetáculos lhes exige uma atitude ético-estética. Esta pode ser pensada como a capacidade de acolhimento de toda diversidade de saberes do grupo, que se transforma em ação.

Inicialmente, a sugestão é a de que os alunos frequentem duas aulas semanais, com a carga horária de 45 minutos cada. Somente assim o trabalho terá melhor aproveitamento e resultados efetivos. As aulas estruturam-se em quatro momentos distintos:

- 1 - Acolhimento
- 2 - Jogo
- 3 – Conexão com a comunidade cultural<sup>124</sup>
- 4 - Rito final

O acolhimento diz respeito a um ritual inicial, realizado para que cada aluno perceba e sinta a presença do outro, com o qual compartilhará o espaço e o tempo da aula de dança popular, bem como, trocará experiências e impressões sobre a aula que virá.

---

<sup>124</sup> Por comunidade cultural entendemos: convivência de pessoas de diferentes localidades, as quais mantém vivas as tradições e danças populares das diferentes regiões de proveniência, como o frevo, maracatú, boi, xaxado, etc.

O jogo tem duas possibilidades de utilização. Na primeira, é utilizado como *warm up* para preparar o corpo para as demais partes da aula. O *warm up* diz respeito não somente a uma preparação muscular, mas as práticas que trabalhem a atenção e os diferentes modos de percepção ativa dos participantes. Na segunda possibilidade, o jogo é investido enquanto brincadeira, em atividades que primam pela diversão e engajamento dos estudantes. Trabalham-se modos de relação e a espontaneidade expressa por meio de movimentos. A brincadeira é útil para colocar todos num patamar de igualdade, derrubar hierarquias e julgamentos pré-concebidos. Os jogos aqui apresentados possuem uma estreita ligação com o ato performático e com a improvisação em grupo.

Na terceira parte da aula, alunos e professores conectam-se com a comunidade cultural, com o propósito de construir e aprofundar conhecimentos sobre diferentes danças populares e seus contextos.

Para fechar, o rito final promove o encerramento do ciclo da aula.

Diante do exposto apresentamos os objetivos desta proposta metodológica para o ensino da dança popular de matriz tradicional:

Objetivo Geral desta proposta metodológica

- contribuir para a formação continuada do professor de dança popular para este que possa focar no desenvolvimento de habilidades essenciais do ser bailarino/cidadão na contemporaneidade (autonomia, alteridade, cooperação, cuidado com o próximo, comprometimento com o grupo, responsabilidade, espírito de equipe, ético e estético, senso de organização), a partir de metodologia centrada no aluno.

Objetivos específicos desta proposta metodológica

- compreender o espaço da aprendizagem em dança popular de matriz tradicional como espaço de vivência e criação coletiva e não somente como transmissão de conhecimento;
- compreender que professores e alunos são sujeitos corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e compartilhamento de saberes em dança;
- ser ativo no processo e perceber a aula de dança popular como local de experiências artísticas, estéticas e investigativas;

- ampliar a oportunidade para os estudantes desenvolverem-se nas interações pessoais;
- aprimorar as habilidades artísticas, motoras, emocionais, cognitivas e culturais e perceber que estão interconectadas;
- oferecer aos professores de dança popular a garantia de espaço de formação continuada.

A avaliação deverá ser processual e descentralizada, podendo ser efetivada por todos os envolvidos, não apenas pelos docentes. Nessa perspectiva, considerada de modo interpretativo, o professor ao invés de querer resultados precisos em termos de movimentação sistematizada em frases de movimento ou coreografias, manteria o diálogo em processo com a turma na tentativa de contribuir para o aprendizado de cada estudante. Na visão Doll Jr. (1997) a avaliação é tida como um processo de negociação entre os sujeitos e assuntos tratados em determinado período de tempo, com o propósito de transformação. Desse modo, a avaliação é tida aqui como parte do processo de aprendizagem e não como instância de verificação e punição. Isso contraria as práticas de avaliação existentes na ETBB e que está diretamente associada a “uma epistemologia e realidade estáveis e uma pedagogia transmissiva” (DOLL JR, 1997, p. 188).

Na sequência, apresentamos cada uma das fases de nossa proposta metodológica, detalhando objetivos de cada parte das aulas, conteúdos e estratégias concernentes.

### **1- Acolhimento**

Duração estimada: 5 a 7 minutos.

Os alunos da ETBB são oriundos de diferentes classes sociais e contextos culturais, e quando entram em uma sala de aula para fazer dança clássica, precisam portar-se conforme as regras estabelecidas: silêncio, atenção e trabalho. O individualismo faz parte do processo, acredita-se que não se pode perder tempo para aquisição das habilidades necessárias para se dançar este gênero de dança. Não há tempo para socializar nesse tipo de aula, e desta forma, nessa proposta metodológica para as aulas de dança



popular pode-se oportunizar isso as crianças e adolescentes. A primeira parte da aula é chamada de acolhimento, e é pensada como sendo um rito inicial em que todos podem se ver, se tocar, falar uns com os outros e vivenciar sua forma de ser no mundo. É um momento de partilhar este tempo e este espaço, e perceber a sua presença em relação à presença do outro. Espera-se criar uma atmosfera onde as trocas corpóreas permitam criam novos sentidos para o bailarino.

Segundo Rodolpho (2004) os ritos concedem legitimidade para organizar a posição, o valor e as visões de mundo do sujeito, facilitando a compreensão de suas crenças e valores oriundos de seu meio social. Genep (2004) afirma que os ritos podem assumir determinadas classificações, e podem ser simpáticos<sup>125</sup> e de contágio<sup>126</sup>, diretos<sup>127</sup> e indiretos, bem como positivos<sup>128</sup> e negativos. Este primeiro contato uns com os outros contribui para uma reorganização mental do aluno em relação ao que será realizado, desligando-se do contexto onde estavam.

Este momento de acolhimento torna-se de extrema importância no sentido que possamos vislumbrar uma educação por meio da dança e que atenda as necessidades éticas desta área na contemporaneidade, que são as relações humanas por meio das experiências.

#### **Objetivos de ensino:**

- Criar um ambiente favorável para a prática da dança popular;
- Favorecer o autoconhecimento;
- Propiciar a conexão de cada indivíduo com o grupo;
- Despertar o sentimento de pertencer;
- Incentivar o aluno a assumir responsabilidades para com o grupo;
- Desenvolver as capacidades de trabalho coletivo.

---

<sup>125</sup> Os ritos simpáticos se pautam na perspectiva da ação de objetos que possuem certa relação ou proximidade.

<sup>126</sup> Os ritos de contágio se baseiam na materialidade e na transmissibilidade, isto é, à distância, das qualidades naturais ou adquiridas.

<sup>127</sup> Os ritos são diretos quando têm uma eficiência imediata e automática, já os indiretos dependem da intervenção de um agente para desenvolver um efeito.

<sup>128</sup> Os ritos positivos são atos determinados pela vontade, e os negativos, opostamente, são os atos de querer em contrapartida aos positivos.

**Objetivos de aprendizagem:**

- Expressar-se e posicionar-se como membro do grupo;

**Conteúdos:**

- Sentimento de pertencimento.
- Valores coletivos (responsabilidade, respeito, paciência, etc.).

**Estratégias:**

Práticas que promovam diferentes modos de encontro: do corpo consigo mesmo e entre corpos.

Nesse ritual de acolhimento, sugere-se que os alunos caminhem no espaço em que a aula acontece ao seu ritmo e em qualquer direção, compartilhando a energia dos demais alunos. Ao encontrar um colega, abrace-o fortemente, converse brevemente, faça-o sentir-se importante nessa aula. Para Shapiro (1998) a dança nesse contexto deixa de ser um objeto a ser ensinado e passa a ser uma vivência na qual os participantes interagem com a dança para a construção de uma existência. O professor deve garantir que todos se abracem entre si. Torna-se indispensável que os participantes concentrem-se nesse rito inicial de acolhimento, para que se abram corporalmente e se conectem consigo mesmo, com o outro, com o grupo. Tal atitude contribuirá para moldar um corpo disponível para as demais partes da aula.

**2 - Jogo**

Duração estimada: 10 minutos.

Nessa parte da aula os alunos se afetam com o outro e constroem uma identidade coletiva por meio do ato de jogar, brincar e improvisar. A autonomia é estabelecida para colocar-se em movimento, bem como, para o estabelecimento de relações com os mais diversos elementos da aula - o próprio corpo e o outro (tudo o que difere de si mesmo, seja pessoa ou objeto. Exemplos: professor, espelho, chão, espaço, etc.) (KISHIMOTO, 1999;

FRIEDMANN, 1996; CARDOSO, 2004). Essa atmosfera valoriza o fazer popular como ato mobilizador da ação e da intenção coletiva, nas relações de alternância e de entrelaçamento entre o que é individual e o coletivo.

O brincar, o estar em roda, o tocar no colega e olhar em seus olhos, são ferramentas fundamentais para este momento da aula. Desta forma, cria-se um “espaço coletivo de saberes”. Neto (2003, p. 5) considera o jogo “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”. Para Held (1980), o jogo favorece o enriquecimento do imaginário das crianças e, além disto, as tarefas transformam-se em desafios a superar, indiferentemente do grau de complexidade implicado. A ideia do jogar visa promover o entusiasmo do grupo, de tal maneira que se motive a explorar novas possibilidades de movimentos a partir das matrizes populares. Cada jogo possui uma infinidade de variações que podem ser desenvolvidas ao longo do processo. Essas variações podem promover outros modos de interação com os corpos e seus movimentos e a partir desses elementos conceituais e das propriedades do movimento. Na hora do jogo é um momento de liberação e transformação da realidade da ETBB, na qual os alunos precisam estar em silêncio e obedientes em sala de aula. Nesse tipo de atividades conforme sugere Shapiro (1996) os alunos passam a ser os sujeitos de sua própria história e suas escolhas.

**Objetivos de ensino:**

- Estruturar um corpo adaptável em diferentes situações de jogo;
- Estimular o desenvolvimento de aspectos cognitivos (antecipação, hipóteses, ordenação, classificação);
- Ampliar a socialização dos alunos;
- Desenvolver capacidades físicas e psicomotoras, como a coordenação motora, flexibilidade, força, resistência, agilidade, entre outras;
- Despertar a imaginação criativa dos alunos.

**Objetivos de aprendizagem:**

- Ser corpo sujeito;
- Treinar a habilidade de improvisação;

- Reconhecer o jogo como componente dos fatos simbólicos e sociais da cultura popular brasileira;

**Conteúdos:**

- Jogos simbólicos.
- Jogos populares.
- Jogos de improviso.
- Jogos dramáticos.
- Jogos de composição.

**Estratégias:**

As operações práticas dos jogos devem voltar-se aos interesses dos alunos, levando em consideração experiências já adquiridas em salas de aula e suas histórias de vida. As tomadas de decisões justificam-se em razão dos objetivos, conteúdos e estratégias escolhidas e relacionadas aos desejos do grupo. Pode-se pedir que os alunos indiquem jogos das regiões de onde vieram e ou de sua preferência. Passa-se por escolhas individuais e coletivas, oportunizando momentos de convivência e aprendizagem cidadã, na qual as opiniões precisam ser respeitadas, seja da maioria, seja da minoria. Com o decorrer das brincadeiras o professor pode ir contextualizado-as, e até mesmo tornando-as mais complexas, favorecendo a imaginação criativa dos alunos e o ser corpo.

**3 – Conexão com a comunidade cultural**

Duração estimada: 20 a 25 minutos.

Nesta parte da aula, o professor deve pesquisar o conhecimento e as experiências anteriores dos alunos conforme propõe Marques (2010) para que o ensino da dança popular seja relevante e apropriado aos mesmos. Assim, aumentará o interesse e o envolvimento do estudante nas atividades em sala de aula. Neste momento, pode ocorrer uma combinação de ações, como a demonstração da dança pelo professor com a exploração rítmica, motora e

simbólica dos movimentos. Sugere-se trabalhar a partir de quatro proposições estabelecidas por Laban (1971): conhecimento do corpo<sup>129</sup>, consciência espacial<sup>130</sup>, senso de esforço<sup>131</sup> e relacionamentos<sup>132</sup>, sempre buscando promover a espontaneidade e criatividade dos alunos. As habilidades expressivas da dança popular, seus conceitos e sua simbologia, devem ser explorados de forma lúdica, para acessar a cognição de acordo com os mecanismos de processamento de informações. O aumento da conscientização e sensação de movimento na dança pode significar tanto o desempenho adequado da técnica, quanto a compreensão conceitual de como e por que esta técnica é moldada. A materialidade dos corpos ativos dos alunos no processo ganha peso e autonomia, e conseqüentemente transforma e renova as concepções de dança popular. Deixa-se de lado o esforço de uma representação de personagens comum no contexto das danças clássicas, e busca-se uma fisicalidade real pertencente a cada um deles. É outro nível de relação com o seus corpos. Sobre estes momentos Diniz (1997, p. 17-18) diz que:

A idéia é incentivar o aluno a pesquisar, a contextualizar e compreender o fato pesquisado, cruzar as informações obtidas com a realidade numa perspectiva interdisciplinar e lúdica, selecionar temas para a composição coreográfica e refletir sobre a articulação do tema e de sua estrutura temática. Finalmente, após a elaboração coletiva do projeto do trabalho a ser realizado, é o momento de dar forma física através da montagem das coreografias. O trabalho pode ser realizado por grupos distintos dentro de uma turma de alunos ou pela sala de aula como um todo, conforme critérios que o professor considerar coerente com sua realidade na sala de aula e na escola.

<sup>129</sup> Implica o conhecimento das diferentes partes do corpo que produzem o movimento, as quais podem ser identificadas de acordo com princípios anatômicos (lado esquerdo ou direito). Ao mesmo tempo, supõe rastrear os pontos de suporte utilizados, pois o peso do corpo muda de lugar por meio de transferências (andar, correr, pular, girar, etc.) e habilidades (equilíbrio, gestos, flexões, extensões, etc.).

<sup>130</sup> Sugere tomar consciência e descrever as direções, níveis e caminhos de movimento, dado que o corpo e suas partes se movimentam no espaço pessoal (espaço ao redor do corpo) ou no espaço geral (o espaço circundante).

<sup>131</sup> Mudanças qualitativas no movimento podem ser identificadas por meio do conceito de Esforço. Laban define quatro fatores de movimento para estudar sua dinâmica: peso (o movimento pode ser especificado como leve ou forte), tempo (qualidade súbita ou sustentada), fluxo (livre ou contido) e espaço (direto/foco único ou indireto/multifocal).

<sup>132</sup> Por meio do conceito de Relações, define-se o arranjo das partes do corpo em relação a um ou outro corpo e objetos. Tal terminologia é absolutamente necessária uma vez que se refere à plasticidade do movimento e, portanto, às possíveis mudanças na sua forma (isto é, como a perna esquerda se move em relação à direita, como as dançarinas se relacionam entre si, etc.).

Esta parte da aula oportuniza que os alunos coloquem em prática o vocabulário de movimentos descobertos e mapeados nas pesquisas iniciais e no ato de improvisar. Surge uma multiplicidade de formas expressivas justapostas ao longo desta parte da aula (voz, dança, dramaturgia). Nesse momento é trabalhado o que Van Genep (2004) chamou de ritual de calendário<sup>133</sup>, como o carnaval e os folguedos de boi.

**Objetivos de ensino:**

- Implementar o multiculturalismo;
- Estruturar o material recolhido da cultura popular para uma dimensão artística;
- Elaborar coreografias para repertório da ETBB.

**Objetivos de aprendizagem:**

- Conhecer traços da cultura popular brasileira por meio da dança popular;
- Dominar a linguagem técnica específica da dança popular de matriz tradicional;
- Reconhecer a importância dos movimentos da ancestralidade negra para a dança popular brasileira;
- Pesquisar materiais iconográficos;
- Pesquisar materiais etncoreográficos;
- Inventariar o material da pesquisa;
- Reconhecer os materiais da dança tradicional;
- Experenciar e compreender processos de criação em dança popular;
- Aprofundar em moldes laboratoriais as técnicas das danças populares pesquisadas;

**Conteúdos:**

- Dança tradicional e dança popular.
- Processos de criação.
- Improvisação e composição.

---

<sup>133</sup> São os rituais que acontecem dentro de um tempo social mais amplo estabelecido na forma dos nossos calendários.

- Multiculturalismo.
- Linguagem motora e técnica específica de cada dança popular, a exemplo do frevo, carimbó, coco, maracatu, afoxé, xaxado, dança do peixinho, etc.
- Linguagem simbólica relacionada a cultura popular brasileira.

**Estratégias:**

Momento de realização de pesquisas teóricas e práticas sobre diferentes danças populares, sublinhando seus contextos de realização, por meio de variadas estratégias:

- Partilha de experiências dos alunos que têm relação com comunidades culturais específicas (conversa, demonstração de fotos, aula prática, etc.);
- Acesso a vídeos e documentários sobre diferentes comunidades culturais de origem;
- Análise e comentários sobre as imagens assistidas e contextos destas comunidades culturais, buscando perceber as diferenças entre as danças;
- Experiências práticas com movimentações básicas de cada dança;
- Improvisações orientadas a partir de cada matriz tradicional estudada;
- Realização de estudos em dança a partir de estímulos diversos, como imagens e sensações relacionadas a cada região do Brasil;
- Promoção de palestras e vivências práticas com convidados - pessoas de fora da escola que conheçam o assunto objeto do estudo em andamento;
- Criação de coreografias de danças populares;
- Ensaio de coreografias pertencentes a um repertório já constituído.

Os momentos de improvisação, enquanto procedimento poético das danças populares remete os bailarinos/brincantes para uma melhor percepção contextual e artística das obras. Conseqüentemente, os movimentos tornam-se autênticos e seu repertório ultrapassa o conjunto de passos ensinados pelo professor. Desta forma, os bailarinos/brincantes deixam de apenas reproduzir gestos de forma mecânica para criar e dar sentido ao que fazem, implicando posicionamentos, sensações, pensamentos e intenções em suas atitudes.

#### **4 - Rito final**

Duração estimada: 5 minutos.

Neste momento, os professores devem encorajar os alunos para falar sobre o ocorrido, oferecendo um espaço participativo e prazeroso, capaz de fortalecer a autoconfiança e autonomia de cada estudante. A reflexão em conjunto sobre a prática pedagógica deve considerar a análise crítica dos alunos e da realidade. Isso caracteriza-se por uma forte componente ritualística. Que deste momento os alunos saiam transformados pelo o que experimentaram, com uma nova identidade e posicionamento crítico de sua importância no processo de formação em dança.

#### **Objetivos de ensino:**

- Desenvolver a capacidade de avaliação, crítica e argumentação;
- Provocar questionamentos e perguntas;
- Praticar a escuta do outro;
- Explorar variadas possibilidades de conexão com o tema trabalhado;
- Ampliar as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos participantes;
- Estimular diferentes modos de organização do pensamento;

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Tomar consciência do trabalho realizado em sala de aula;
- Relacionar as práticas realizadas com diferentes aspectos da cultura popular brasileira;
- Instigar curiosidades e a possibilidade de executar novas pesquisas sobre o assunto;

#### **Conteúdos:**

- Criação de espaços de diálogo e troca de experiências.
- Tomada de consciência.



**Estratégias:**

A sugestão é a de realizar uma roda de conversa com os alunos, para realizar uma tomada de consciência acerca do que foi desenvolvido/trabalhado na aula. Em círculo, orienta-se para que cada aluno fale brevemente sobre suas impressões e questões, escolha os momentos marcantes, eleja pontos fortes e fracos da experiência vivida. Ao expressarem suas percepções, os alunos sentem-se importantes no processo de conhecimento e adquirem maior confiança em si mesmo. Por outro lado, o professor tem a oportunidade de perceber as impressões dos alunos para melhor planejar a sequência do trabalho. Piaget (1977, p. 197) apresenta que a tomada de consciência não se “reduz simplesmente a um processo de iluminação”, e, afirma que “é um sistema dinâmico em permanente atividade”. É um processo de construção contínuo a partir das relações estabelecidas.

O sentido estético e de pertencimento a um grupo assume nesse trabalho um sentido educativo, como se pode perceber em várias manifestações populares em todo o Brasil. Há necessariamente a integração entre os componentes do grupo, o reconhecimento do contexto histórico de cada dança, os rituais são acordados (encontros, ensaios, confecção de figurinos e elementos cênicos, pesquisas corporais e culturais), o prazer estético do ato de dançar se torna evidente. Cada um coloca em prática a sua dança. Valorizamos desta forma as palavras de Porpino (2018 p.107) “o aprendizado do dançar, [...] é também aprender o significado do corpo ou da própria vida, em sua impossibilidade de fragmentação”. O ensino por meio desta proposta metodológica surge como atitude de favorecer experiências de aprendizagem de forma mais envolvente, pois os indivíduos passam a problematizar e compreender as suas próprias histórias, suas raízes. Passam a relacioná-las com a sua existência, podendo durante as aulas agirem criticamente e criativamente nesse novo espaço de convivência que disposta na ETBB.

O contexto do coletivo e do pertencimento a um grupo merece importância nessa proposta, por ser um espaço potente a ser construído com possibilidades de compartilhar diferentes saberes. A pesquisadora Rosa Hercoles (2011) apresenta

uma reflexão importante quanto ao processo de formação em dança, considerando a dança como um propósito móvel:

Por exemplo: uma coisa é fazer aulas de balé com o *propósito final* de ser um exímio bailarino, fato que requer a completa formatação do movimento em um tipo definido de configuração neuromuscular, portanto, menos plástica. Outra é fazer esse tipo de aula com o *propósito móvel* de apreender as instruções de movimento e o conhecimento que elas agregam. Trata-se, portanto, do estudo das estruturas lógicas que operam naquele tipo de linguagem e, isto, é possível de manipulação (HERCOLES, 2011, p. 28).

Fazendo analogia ao pensamento de Hercoles (2011) podemos entender desta forma que os alunos nas aulas de dança popular de matriz tradicional na ETBB precisarão estar abertos e disponíveis corporalmente para conhecer o novo e para a sua experimentação.

Esta proposta metodológica como já mencionado, propõe que os agentes envolvidos no processo (professores e alunos) aprendam a lidar com o improvável, precisando estar preparados para resolver problemas em tempo real. Assim, faz-se necessário continuar percorrendo as múltiplas e complexas redes de saberes, fazeres, poderes, afetos e acontecimentos que se entrecruzam nos cotidianos da ETBB para avançar nessa proposta de compartilhamento de saberes.

## 7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Finalizar esta tese de doutoramento não foi tarefa fácil, pois muitos desdobramentos se tornaram possíveis. Foi necessária muita persistência e coragem, num exercício complexo de organização do pensamento, nos quais as certezas precisaram ser confrontadas, num trabalho que foi demorado e muitas vezes solitário, porém de muita realização pessoal. Reconhecemos a importância do processo em que a pesquisa se desenvolveu, bem com o seu resultado para a legitimação da Dança, mais especificamente da dança popular de matriz tradicional como área de conhecimento.

Realizar esta pesquisa numa instituição mundialmente conhecida, como é a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, foi uma escolha arriscada, no sentido que não sabíamos em antecipação o que seria revelado, o que poderia conter nos conteúdos das entrevistas, nas aulas que observamos e nos documentos pesquisados. Tínhamos conhecimento do prestígio desta Escola enquanto formadora de bailarinos profissionais e que mesmo frente à falta de incentivo governamental e de iniciativa privada para questões culturais no Brasil, a ETBB continuava firme em seus propósitos.

Semanalmente, além das aulas regulares de dança na ETBB, acontecia o evento “Sexta com Arte”, no qual alunos da Escola e bailarinos profissionais da Companhia Jovem subiam ao palco em exercícios de prática cênica. Podemos afirmar, a partir dos discursos dos participantes desta tese, que desejar ser bailarino profissional é desejar ser visto dançando. Esta prática, nesse sentido, ajuda no processo de formação artística, pois os alunos acostumam-se desde as primeiras séries a ser observados, a estar em contato com o público; aprendem a controlar suas emoções; a exercitar a capacidade de memorizar as sequências coreográficas; aprendem como se comportar nos camarins; a ter cuidados com a aparência (maquiagens, cabelos arrumados e figurinos limpos). Começam a vivenciar desde cedo o contexto do mundo da dança cênica.

Procuramos aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da dança popular de matriz tradicional na formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB, contribuindo para uma possível valorização desta área. Ao finalizar este estudo entendemos que as aulas de danças populares podem oportunizar aos

alunos da ETBB uma nova forma de ver o mundo da dança em sua pluralidade, tensionamentos e diferenças. Não se trata de estabelecer um espelho ou uma oposição ao modelo hegemônico e dominador da dança clássica, mas de possibilitar a constituição de outras maneiras de perceber a diversidade e a complexidade das relações que brotam nas aulas de danças populares. Desta forma buscamos apresentar as principais conclusões a cerca de cada objetivo específico deste trabalho.

Iniciamos por responder o primeiro objetivo específico que é identificar o modelo de bailarinos que a Escola deseja formar e como é encarado por alunos e professores. Percebemos que o entendimento dos alunos e professores sobre o tipo de bailarino que a ETBB almeja formar é distinto. Expressões como um “bailarino completo”, “bailarino técnico”, “bailarino artista”, “bailarino pensante” e “bailarino pronto para o mercado de trabalho” são evidenciadas.

Na tentativa de uma melhor contextualização, verificamos que a ETBB atende crianças e adolescentes de diferentes classes sociais e estados brasileiros; e tenta, por ser uma escola de formação profissional em dança, proporcionar a todos os alunos aulas de diferentes técnicas corporais, com predominância da técnica para a dança clássica (Vaganova). Para que isso se concretize, uma metodologia de ensino centrada no “saber fazer” é abraçada também pelos professores brasileiros. Observamos ainda que a preocupação com a estética da dança clássica recebe a maior atenção na ETBB, e desta forma muitas vezes sobrepõe o campo da formação artística e humanística dos alunos/bailarinos. Associados a ela estão os valores fundamentais para os russos que dirigem a Escola e que estão fortemente presentes na cultura da dança clássica na maioria das escolas com o propósito de formação de bailarino: a produção de um corpo ideal para a dança clássica, a estética da dança clássica e a construção de identidades masculinas e femininas tradicionais, bem como a necessidade embutida de agradar o professor.

Podemos afirmar que o processo é focado na construção de um bailarino para a representação. Esta afirmação pode ser completada pela designação “bailarino intérprete”, um exímio executor da movimentação aprendida. Para isso, é necessário ter um corpo/biotipo em acordo com os padrões definidos pela ETBB. Esse biotipo implica numa forma (magreza) e, ainda, na precisão dos movimentos (aquisição da técnica) e conquista estética (expressão da beleza e harmonia dos movimentos). Os

padrões estéticos de um corpo estabelecidos desde a época do período romântico (magro, verticalizado, alongado) são claramente fixados nessa Escola. Da mesma forma são evidenciadas relações de poder sobre os corpos que produzem discriminações e exclusões dos estudantes que não se adéquam ao padrão, e que são justificadas e legitimadas pelos profissionais que trabalham na ETBB.

Os jovens bailarinos do núcleo de dança clássica parecem abraçar a noção do corpo físico (magro) para a dança, sem muito questionamento. A dor faz parte do processo, afirmam os professores, e confirmam os alunos/bailarinos. Se por um lado a constituição de um corpo físico/técnico/expressivo proporciona aos praticantes muitas dores físicas, por outro lado ela gera aos praticantes realização pessoal e entusiasmo com o resultado a ser obtido. A disciplina é exigida durante toda a prática que é caracterizada pela intensa repetição dos exercícios para uniformizar os corpos.

Visto que não há como se desvincular de seus valores, conceitos e pensamentos no processo de ensino-aprendizagem, o que questionamos é a maneira como isso é “passado”, “transmitido” aos alunos. Questionamos: tais exigências restringem-se a indivíduos que pretendem seguir carreira profissional? Acreditamos que não, e desta forma, para os professores e membros da gestão da ETBB, torna-se necessária reflexão constante acerca de seu papel numa escola de formação profissional em dança, bem como o exercício da ética e da autocrítica pessoal e profissional.

A formação na ETBB (como em qualquer outra escola) dificilmente conseguirá formar um bailarino “completo”. Esta Escola tem claramente um viés de formação voltado para o mercado de trabalho. Os professores acreditam que os alunos além de preparados para o mercado da dança serão artistas conscientes da sua profissão.

Os alunos do núcleo de dança contemporânea não concordam na totalidade com os pensamentos dos professores e acham que o que querem de verdade é formar bailarinos como os russos, com idêntico rigor técnico, sem levar em consideração as características corporais dos alunos brasileiros. Evidenciam ainda a não valorização do processo criativo e que a dança é limitada a uma perspectiva de ensino que é ultrapassada, e que na visão dos professores é chamada de tradição. Nos pressupostos metodológicos utilizados no momento, é exigido dos alunos um

esforço constante, para que eles alimentem no seu corpo o aprendizado “transmitido” pelos professores e colaboradores da ETBB para poderem continuar na Escola e se desenvolverem dentro da perspectiva da mesma.

Ao tentarmos verificar qual a intenção dos professores, coordenadores e diretor da ETBB ao oferecer a dança popular durante o processo de formação de seus bailarinos, percebemos que esta entra no grupo das disciplinas complementares. Os discursos destes profissionais nos indicam que as disciplinas complementares oportunizam aos alunos uma noção maior sobre o que é dança, ampliando suas possibilidades de entrar no mercado de trabalho. É a partir desta compreensão que a dança popular ganha importância na ETBB, especificamente, na medida em que possibilita maiores conhecimentos sobre a cultura brasileira em toda sua diversidade.

Entretanto, durante o período de observações das aulas, o período em que estivemos acompanhando o cotidiano da instituição e as falas dos participantes nos possibilitaram reconhecer que o processo de aprendizagem da dança popular é marcado por contradições. Os professores acham que esta disciplina é importante, porém não lutam para ampliar a carga horária da mesma. Os alunos gostariam de ter aulas de dança popular diferentemente das que têm atualmente, pois, gostariam de aprender sobre o contexto de cada dança bem como novos passos e não somente ensaiar as coreografias do repertório da Escola para apresentações pontuais.

Este anseio dos alunos vai ao encontro de nossa proposta metodológica para o ensino da dança popular de matriz tradicional na ETBB, e que surge com uma perspectiva que ultrapassa a concepção de um saber cristalizado. Sua principal característica é o compartilhamento de “saberes coletivos”, que podem dialogar com os demais componentes curriculares, integrando e valorizando a multiplicidade de corpos que convivem nessa Escola. Poderíamos dizer esta proposta seria quase um discurso político, no sentido em que a participação coletiva e democrática seria o ponto chave do processo.

Tentamos compreender como são as percepções dos professores, dos alunos e dos bailarinos da Companhia Jovem da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil sobre a relevância da dança popular de matriz tradicional e sua articulação com a contemporaneidade na dança durante o processo de formação.

Frente a este universo conhecido no mundo da dança clássica, trazer à tona esta discussão sobre a importância da dança popular de matriz tradicional no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB que apresenta propostas tradicionais de ensino da dança se constituiu um processo complexo, porém fundamental. Para isso, foi necessário que encontrássemos um desenho de pesquisa próprio para este estudo com a finalidade de compreender este fenômeno em profundidade, e não simplesmente reproduzir os discursos dos participantes. Estes nos impulsionavam a seguir uma direção, sendo necessário fazer algumas escolhas. A dificuldade estava em tentar perceber, por meio da linguagem, o significado das experiências individuais, que não se traduzem em palavras. Destacamos a pertinência das reflexões realizadas, pois contribuíram epistemologicamente na compreensão dos diálogos artísticos/educacionais que acontecem na prática diária dentro dessa Escola.

Professores acham super importante e que deveriam ter mais aulas de danças populares durante a semana, entretanto se deparam com falta de tempo na matriz curricular onde as disciplinas essenciais recebem mais espaço e importância. Nestas aulas, a experiência estética oriunda de diferentes contextos e intenções de movimentos possibilita uma autocompreensão e um alargamento da relação do aluno/bailarino com a dança e com o mundo. O aprendizado de distintas técnicas de dança, nesse caso da dança popular, figura na perspectiva de Gadelha (2014) como sendo referência para o treinamento corporal do bailarino na contemporaneidade. Práticas em diferentes técnicas corporais permitem os bailarinos a serem mais flexíveis e expandir a sua capacidade de expressão e de produção de sentidos

Ao averiguar como os participantes do estudo percebem as aulas e apresentações de danças populares, percebemos que os estudantes do núcleo de dança contemporânea entendem que a forma que as aulas de dança popular são conduzidas não caracteriza a modalidade, pois o foco é na reprodução dos passos das coreografias do repertório da ETBB, deixando a espontaneidade de lado. Eles acham que os professores não se preparam para ministrar estas aulas, pois ficam assistindo vídeos das coreografias durante as aulas ou pedem para os alunos as decorarem em casa. Dão pistas de que não há preocupação com as possibilidades e limitações corporais dos alunos, nem com a compreensão profunda acerca das

movimentações de cada dança. Gostariam de ter aulas com especialista da área e sentem-se realizados ao dançar as coreografias.

Os estudantes do núcleo de dança clássica achavam que as aulas de dança popular eram divertidas, mas difíceis e precisavam se esforçar muito para conseguir executar os passos. Isso era algo que os motivava bem como o esforço para entrarem nos elencos.

Os profissionais que trabalham na ETBB entendem que a aula dança popular é um momento em que os alunos podem se socializar, mesmo porque elas não são aprofundadas nessa Escola. Pontuam outros benefícios como: os estudantes podem ser eles mesmos por estas aulas serem mais descontraídas; adquirem conhecimentos relacionados à cultura brasileira e estes interferem em sua movimentação enriquecendo o seu repertório motor; auxilia na atenção quanto ao uso do espaço; amplia as possibilidades criativas, sensoriais e experimentem outros modos de ser e dançar. Tudo isso é convidado a ser deixado de fora da aula de dança clássica, pois inicia-se um processo de padronização de movimentos, de corpos e de pensamento. Podemos dizer que estas aulas podem auxiliar os alunos da ETBB na aquisição de novas técnicas corporais e de uma corporeidade dançada. Eles podem acessar corporalmente aquilo que consideraram significativo no que diz respeito ao acervo de movimentos dançados, seja ao confrontarem-se com uma nova produção artística ou uma produção de pensamento intelectual, seja ao confrontarem-se com outras corporeidades e colocarem em questão sua própria forma de organizar o corpo.

Vale salientar que anualmente, a ETBB traz um profissional de renome nacional para ministrar duas semanas de oficinas de danças populares aos alunos e professores. Nestas ocasiões, surgem coreografias que irão compor o repertório de danças populares da ETBB. Ressaltamos que as apresentações públicas foram essenciais para que as danças populares fossem reconhecidas no ambiente da ETBB; de acordo com os alunos do núcleo de dança contemporânea, é um momento que eles têm a oportunidade de abrir-se e revelar ao público o cerne da sua expressividade.

Ressaltamos que se comparadas às disciplinas essenciais, as complementares apresentam uma carga horária muito inferior, o que denota uma presença frágil, instável e até mesmo ameaçada, dado que não participam com o



mesmo peso na construção de um corpo glorioso, exaltado no discurso dominante da Escola. Enfrentar tal contradição é um desafio.

A partir dos resultados do estudo, apresentamos uma proposta metodológica para o ensino da dança popular de matriz tradicional na ETBB. Dentro da proposta metodológica, os professores deixam de ser a única autoridade e detentor do conhecimento em sala de aula, compartilhando esta função com os estudantes. Desta forma, os professores ao estimularem os alunos a ampliar o contato com as estruturas da dança popular brasileira em suas pesquisas corporais, começam a tratar estas aulas como importantes acontecimentos na ETBB e podem provocar transformações nos alunos envolvidos no processo. A proposta se desenvolveria de maneira relacionada à valorização das manifestações populares brasileiras, oportunizaria diferentes possibilidades de movimentações corporais, o trabalho em grupo, o respeito às diferentes opiniões. Dada a nossa experiência nessa área, podemos perceber a capacidade de produzir, circular e religar saberes nos corpos que constantemente reelaboram novos sentidos. Tal investimento implica novas interpretações sobre os conceitos que discutimos, sugerindo-se uma nova compreensão. Sendo assim, acreditamos que seja possível romper alguns paradigmas sobre o ensino da dança popular de matriz tradicional e sua relação com a corporeidade de cada aluno dentro da ETBB.

Algumas considerações se fazem necessárias antes de finalizarmos esta tese. Como a ETBB é considerada, pela direção e colaboradores, um espaço de formação de bailarinos profissionais e de formação humana, estes sujeitos da Escola devem refletir sobre as relações existentes entre esses dois campos. Na formação profissional, devem e estão atentos para responder aos desafios da dança clássica na contemporaneidade; e, quanto aos desafios na formação humana, é preciso aprimoramento para que todos os alunos possam ser atendidos de forma igualitária. Isso só será possível se o projeto político-pedagógico prever direcionamentos para esta formação humana, que o currículo seja repensado em sintonia com essas aspirações e que toda a equipe da ETBB acredite nessa necessidade.

No decorrer deste estudo, procuramos conhecer e interpretar o percurso de formação de um determinado grupo de bailarinos, tentando assim compreender esse processo, que é tão diversificado. Ensinar dança não deveria ser somente o ato de transmitir conhecimentos técnicos a respeito de um gênero ou linguagem – não

deveria ser também, o processo de somente disciplinar e adestrar corpos; deveria, sim, ser a educação de pessoas, indivíduos, cidadãos, acompanhada da conscientização de que nossos corpos são fontes de conhecimento e saber que se comunica com o sendo desta forma, merecedores de respeito e aceitação.

O poder exercido pelos professores é uma consideração ética importante que constatamos, pois normalmente os adultos tendem a atribuir autoridade sobre as crianças, e no contexto da cultura do ensino da dança na ETBB, a hierarquia se percebe fortemente incorporada. Muitas vezes as relações pessoais e humanas desaparecem, pelo menos na perspectiva dos alunos de dança contemporânea.

Reforçamos a ideia de que nada substitui o papel e a função do bom professor assim como pontua Nóvoa (2017). A proposta metodológica que apresentamos nessa tese surge como um projeto educacional que visa melhorar o processo formativo em dança na ETBB em diversos sentidos (emocional, criativo, pertencimento, cognitivo, relacional, social) para além do domínio de uma técnica sistematizada. Entretanto este deve estar em constante reflexão sobre o contexto atual da sociedade e atento as necessidades reais de seus alunos. Ao apresentar nossa proposta metodológica para o ensino da dança popular nessa Escola de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos, não nos referimos a um conceito fechado de Educação ou de ensino destas danças. Estamos sim apresentando outra possibilidade de educar por meio da dança, de forma que se distancie do treinamento de padrões motores e aquisição de conhecimentos já prontos. Estamos propondo que dentro da matriz curricular da ETBB haja um espaço maior para a valorização deste conhecimento popular, permitindo aos estudantes a possibilidade de vivenciar diferentes processos criativos em dança a partir de seus saberes e sentidos personalizados.

Podemos considerar, portanto, que atingimos um avanço importante no que tangencia a compreensão de como as danças populares de matrizes tradicionais poderiam ser contextualizadas e desenvolvidas na ETBB. Estas aulas poderiam ser aquelas que permeiam o entendimento sobre a formação cultural do Brasil, uma vez que estas danças estiveram presentes em diversos momentos da vida social dos estudantes desta Escola e que são originários de diferentes partes do Brasil.

Esperamos que esta tese além de sua função acadêmica cumpra um papel propositivo para um ensino da dança popular de matriz tradicional de forma mais

significativa para os alunos desta Escola, e que projeto “Bolshoi no Brasil” possa se fortalecer ainda mais, auxiliando anualmente mais e mais crianças e adolescentes que vislumbram na dança um futuro profissional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D.; QUEIROZ, J. Técnicas de dança e artefatos cognitivos. In: WOSNIAK, C.; MEYER, S.; NORA, S. (Orgs.). **Seminários de dança: o que quer e o que pode ser (ess)a técnica**. Joinville: Letradágua, 2009.
- ANDRADE, V. G. S. **Ação cultural ou profissionalização?** A identidade da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes.
- ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, n.2, p. 259-268, abril/junho. 2010.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ASSARITTI, D. S. **A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano**. 2015. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- BALBINO, H. F. **Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos**. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- BAYER, C. **O Ensino dos Desportos Colectivos**. Lisboa: Ed. Dinalivro. 1994.
- BANNON, F.; SANDERSON, P. *Experience every moment: aesthetically significant dance education*. **Research in Dance Education**. v.1, n. 1, p. 9-26. 2000.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BATALHA, A. P. **Metodologia do Ensino em Dança**. Edições FMH. Lisboa. 2004.
- BAUSINGER, H. **Folk Culture in a World of Technology**. Bloomington: Indiana University Press. [1961], 1990.
- BENDIX, R. *Folklorism: The Challenge of a Concept*. **Intemational Folklore Review**. v. 6, p. 5-15. 1988.
- BECKER, F. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.
- BENJAMIN, R. **Espetacularização da cultura e refuncionalidade dos grupos folclóricos**. Série folclore. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2004.

BERGAMINI, C. W. Motivação: Mitos, Crenças e Mal-entendidos. **Revista de administração de empresas**. São Paulo. v. 30 n. 2, p. 23-34.1990.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa da infância à adolescência**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BICUDO, M. A. V. **Sobre a Fenomenologia**. São Paulo: editora Cortez, 2011.

BLUMENFELD-JONES, D. LIANG, S. Y. *Dance Curriculum Research*. In: **INTERNATIONAL HANDBOOK OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION**. Published by Springer, v.16, p. 246-260. 2007.

BLUMENFELD-JONES, D. S., BARONE, T. E., APPLETON, N., & ARIAS, M. B. *Curriculum and the public schools*. In R. **Stout (Ed.), Making the grade: Arizona's K-12 education** (pp. 43–62). Phoenix: Arizona Town Hall. 1995.

BOLSHOI, ETBB. **Proposta Pedagógica**. Joinville, SC. 2014.

BOMPA, T. O. **Periodização**: teoria e metodologia do treinamento. São Paulo: Phorte, 2002.

BOURDIEU, P. **The logic of practice**. Stanford: Stanford University Press. 1997.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, P. O novo capital. IN: **Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação**. Campinas: Papyrus Editora. 1996.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original)

BRASIL. Lei 13.314 de 19 de julho de 2016. Confere à cidade de Joinville, no Estado de Santa Catarina, o título de Capital Nacional da Dança. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/7/2016, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Lei 6.533 de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 28/6/1978, Página 9847 (Retificação).

BRASIL. Câmara e Colegiado Setorial de Dança. **Relatório de Atividades 2005 – 2010**. Conselho Nacional e Política Cultural. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto de Lei nº 82.385, de 5 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. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 6/10/1978, Página 16259 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, 1º e 2º ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1997.

BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 135-153, set./dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072010000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000300009>

BREDEKAMP, S. & COPPLE, C. **Developmentally appropriate practice in early childhood program** (rev. ed.). Washington, DC: NAEYC, 1997.

BUCK, R. **Teachers and dance in the classroom 'So, do I need my tutu?'** A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Dunedin: University of Otago. 2003.

BUCKLAND, T. J. **Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography**. New York, NY: PALGRAVE MACMILLAN. 2002.

BUCKLAND, T. J. **Dancing from past to presente: nation, culture, identity**. London: University of Wisconsin. 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 1998 [1989].

CAMPOS, G.; GUIMARÃES, S. F.; PALHARINI, A. R.; SANTOS, J.; AZEVEDO, J. A. Tecnicismo e Prática Pedagógica na Escola Contemporânea. **Revista Científica Eletônica de Pedagogia**. Ano IX – n. 18, Julho, 2011.

CARDOSO, S. R. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

CARR, D. *Education, skill and behavioural objectives*. **Journal of Aesthetic Education**. v. 18, n. 4. Winter. 1984. p. 67-76.

CARTA do Folclore Brasileiro. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE 1**. De 22 a 31 de agosto de 1951. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, 1951. v.1. Disponível em:< <http://www.geranegocio.com.br/html/arte/p21.html#a1>>. Acesso em: 07. nov. 2016.

CARVALHO, K. A. P. S. **Bastão em punho** – O relacionamento professor – aluno no ensino de ballet. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo. 2005.

CARVALHO, F. M. S.; MOTA, I. P. A importância da continuidade dos estudos da Folkcomunicação para manutenção da Cultura Popular. In: **Intercom – Sociedade**

**Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII.** Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Caruaru. PE, 07 a 09/07/2016.

CAVALCANTI, M. L. C. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 147, Rio de Janeiro, Out./Dez., p. 69-78. 2001.

CHAUÍ, M. de S. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, p. 39-60. 1981.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CÔRTEZ, G. P. **Processos de escolarização dos saberes populares**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

CÔRTEZ, G. P. **A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇAS BRASILEIRAS**: A experiência do Grupo Sarandeiros de Belo Horizonte. 2013. 233f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, S. S. G. Revisitando três proposições sobre formação e invenção. In: ROCHA, T.; Instituto Festival de Dança de Joinville (org). **Graduações em dança no Brasil**: o que será que será? Joinville, Nova Letra, 2016.

COSTA, C. F. **Futsal: aprenda a ensinar**. Florianópolis: Visual Books, 2003.

CRESWELL, J. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage. 1998.

DAMINELLO, L. A. As disciplinas do Folk1 e as relações com Mário de Andrade. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Santos, de 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

DANTAS, M. **Dança, o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

DINIZ, I. C. V. C. Metodologia do ensino da dança: tematizando fatos folclóricos. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. v.1. Goiânia, 20 a 25/10, p. 613-618. 1997.

DOLL-JR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DORSON, R. M. *Folklore and Fakelore*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 1976.

DUSSEL, E. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. In: DUSSEL, E. Para uma ética da libertação latino-americana: erótica e pedagógica. São Paulo-Piracicaba: Loyola-UNIMEP, p. 253-281. 1982.

ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL. **Vídeo Institucional Escola Bolshoi**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8pHsyCEs8U>. Acesso em: 2 de março de 2016.

ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

FABREGAT, A.; REIG, D. O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados. In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 55-73. 1998.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.  
FELÍCIO. H. M. S. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 145-153. 2010.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERREIRA, G. S. **Educação do Corpo pela Dança na Escola Profissionalizante: O Contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA**. 2013. 170 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

FIGUEIREDO, L. C. O Interesse de Levinás para a Psicanálise: Desinteresse do Rosto. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, v.5, n.1. p. 39-51, dezembro, 1997.

FORTIN, S. *The knowledge base for competent dance teaching*. **Journal of Physical Education Recreation and Dance**, v. 64, n. 9, p. 34-38. 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes. 1989.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

FOSTER, S. L. *Taken by surprise: Improvisation in Dance and Mind*. In: ALBRIGHT, Ann Cooper & GERE, David (orgs.). **Taken by surprise: A Dance Improvisation Reader**. Middletown: Wesleyan University Press, p.3-10. 2003.

FRADE, C. Grupos parafolclóricos. **Revista do 6º Festival e Dança Folclórica de Blumenau**. Blumenau, n.4, p. 45-50, 2004.



FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido** (18ª Ed.). Madrid: Siglo veintiuno, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender** – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FUNES, J. A. (Coord.). **Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social**. Barcelona: EDIUOC, 1997.

FUHRMANN, I. V. D. **Por que eu danço? Por que tu danças? Por que ele dança?**: Um estudo sobre estratégias sociais em contextos escolares de educação complementar. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

GADELHA, R. C. P. **Corpografias em Dança Contemporânea**. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará.

GADELHA, E. Repertórios coreográficos e formação em dança: uma reflexão acerca do papel da (re)montagem de obras na formação em dança contemporânea. In: **A Dança Clássica: dobras e extensões** / Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, p. 91-100. 2014.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCEZ, A. M. **Grupo de dança do Colégio Marista de Natal: um percurso formativo em danças populares**. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Arte) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 3. ed. Lisboa: Universidade do Porto, p. 11-25. 1998.

GASPAR, L. Balé Popular do Recife. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

GEHLEM, J. Informativo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. **Bolshoi Brasil**, nº 1, Joinville, SC, ano I, 2000.

GEHLEN, J. Informativo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. **Bolshoi Brasil**, nº 11, Joinville, SC, ano III, 2003.

GENNEP. A. V. **The rites of passage**. London: Routledge Library Editions. 2004.

GERALDI, S. M. Representações sobre técnicas para dançar. In: Sigrid Nora (Org) **Húmos 2**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, v. 2, p. 75-87. 2007.

GEHRES, A. F. **Corpo-Dança-Educação**: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais. Instituto Piaget, Lisboa. 2008.

GIORGI, A.; SOUZA, D. **Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia**. Lisboa: Fim de século, 2010.

GIORGI, A. *Sketch of a psychological phenomenological method*. In A. Giorgi (Org.), **Phenomenology and psychological research** (p.8-22). Pittsburg: Duquesne University Press. 1985.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina. p.102-117. 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GODOY, K. M. A. (Org.). O desafio de formar plateia para dança. In: **Experiências compartilhadas em dança**: Formação de plateia. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP. p. 73-76. 2013.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus Editorial. 1980.

HELLER, A. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HERCOLES, R. A não representação do movimento. In: RENGEL, L.; THRALL, K. (Orgs.). **Corpo em Cena**. Vol. 2. Guararema: Anadarco Editora & Comunicação, 2011.

HERDER, J. G. K. In: Johann Gottfried Herder Werke, volume 8: **Schriften zu Literatur und Philosophie** 1792, 1800, edited by Hans Dietrich Irmscher, 641-964. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HOERBERGER, F. *Once Again: On the concept of Folk Dance*. **Journal of The International Folk Music Council**. v. 20, p. 30-32. 1968.

HONG, T. **Developing dance literacy in the postmodern: An approach to curriculum**. Paper presented at *Dancing in the Millennium: An international conference held in Washington DC*, July. 2000.

KAPPER, S. *Estonian Folk Dance: Terms And Concepts In Theory And Practice*. **Electronic Journal of Folklore**. vol. 54. p. 73-96, 2013.

KEALIINOHOMOKU, J. W. *Folk Dance*. In: **Folklore and Folk-life: an Introduction**. Ed. Richrad Dorson/ Chigago: University of Chicago Press. p. 381-404. 1972.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOBAL, M. C. **Motivação Intrínseca e Extrínseca nas Aulas de Educação Física**. 1996. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, SP. 1996.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93. 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento** - Ano VI, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. I-XIII, jul. 2000.

JACKSON, P. The daily grind. In: Henry Giroux and David Purpel, Eds. **The hidden curriculum and moral education**. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation. p. 28–60. 1983.

JOHANN, M. R. Arte e Educação: Perspectivas Ético-Estéticas. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais**, p. 3. 2015.

LABAN, R. **The mastery of movement**. 3rd Ed. Boston: Plays, Inc. 1971.

LABAN, R. **Modern educational dance**. 3rd Ed. Plymouth: Northcote House. 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKES, R. *The messages behind the method: The authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals*. **Arts Education Policy Review**, v. 106. N. 5, p. 3-20. mai/jun. 2005.

LAUNAY, I. O dom do gesto. In: GREINER, C. AMORIN, C. (Orgs.) **Leituras do corpo**: São Paulo: Annablume, 2010. p. 81-100.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**. n. 107, jul. 1999.

LEITE, G. S. F.; DE MELO, M. T.; ANTUNES, H. K. M. Competição na dança clássica: um fator ansiogênico negativo? **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, (São Paulo). v. 30, n.3, p. 793-803, Jul-Set, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LITTLE, M. E. *Folk Dance History*. In: **International Encyclopedia of Dance**. New York: Oxford University Press, v.3, p.29-38, 1998.

LOUREIRO, L. M. de J. **Adequação e rigor na investigação fenomenológica em enfermagem** – crítica, estratégias e possibilidades. Referêcia, II Série, n. 2, p. 21-31. 2006.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6ª ed. São Paulo: EPU, 2003.

LYOTARD, J. F. **La condición posmoderna**. Madrid, Cátedra. 1994.

MACARA, A. *What is the ideal dancer? The performer in Portuguese contemporary dance theatre*. In R. Duerden (Ed.), **Proceedings of the first Momentum Conference**. *Dance Theatre: An International Investigation*. p. 39-45. Alsager, Reino Unido: The Manchester Metropolitan University. 2001.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2000.

MARQUES, I. A. **Projeto Dança-Escola**: Dialogando com o corpo, a arte e a educação. CALEIDOS Arte e Ensino. São Paulo, SP, Brasil. 1995.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. 1ªed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, P. **O reforço positivo como estratégia pedagógica para o incremento da motivação e da autoestima, com alunas do primeiro ano do ensino vocacional, no contexto de aula de dança moderna, na Escola de Dança Ana Majericão**. Relatório Final de Estágio à Escola Superior de Dança. 2015.

MARTINELLI, S. S. **No ensino da dança, quem dança?** In: [Idanca.net](http://idanca.net/2004/11/17/noensino-da-danca-quem-danca/)<http://idanca.net/2004/11/17/noensino-da-danca-quem-danca/> Acesso junho de 2017.

MARTINS J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: a educação como póiesis. São Paulo: Cortez,1992.

MASINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 1997.

- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo, Cosac e Naify. 2003.
- McCUTCHEN, B. P. **Teaching dance as art education**. Sheridan Books. 2006.
- MCFEE, G. **The Concept of Dance Education**. Editora Pageantry Presse, 2004.
- MEC. Parecer n. 0195/2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0195.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf)>. Acesso em: 1º junho. 2016.
- MEIRA, R. B. Experienciar, aprender, criar e ensinar. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. n. 4. p. 103-114. Jan/dez, 2005.
- MENDES, F. D. **A dança do corpo vestido** – Um estudo do desenvolvimento do figurino de ballet clássico até o século XIX. Mombak. 1ª ed. 2015.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, p.23-54. 2013.
- MOLINA, A. J. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- MOREIRA, R. Balé clássico: um dos métodos de formação e preparo de artistas de dança expressiva cênica na contemporaneidade. In: **A Dança Clássica: dobras e extensões**. Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, p. 85-90. 2014.
- MORRIS, G. Problems with Ballet: Steps, Style and Training. **Research in Dance Education**. v. 4, n. 1, p.17–30. 2003.
- MUNDIN, A. C. R. **Danças Brasileiras Contemporâneas Um Caleidoscópio**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2013.
- NAVAS, C. Centros de formação: o que há para além das academias? In: TOMAZONNI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville, Nova Letra, 2010.
- NAHACHEWSKY, A. Participatory and Presentational Dance as Ethnochoreological Categories. **Dance Research Journal**. v. 27, n. 1, p. 1-15. 1995.
- NETO, C. **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: F.M.H. Edições. 2003.

NIEMINEM, P. Tradition and innovation in the finnish folk dance and contemporary dance. **Estudos de dança**. Cruz Quebrada, n. 4, p. 47-55, dez. 1995.

NOT, L. **As pedagogias do conhecimento**. Editora: Difel Difusão Européia. 1981.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no Teatro Carlos Gomes em parceria com a FURB (Universidade Regional de Blumenau). Blumenau, 2017.

OLIVEIRA, L. G. V., PEDROSO, J. S. O olhar do cuidador sobre o desenvolvimento emocional de criança em circulação. **Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n.11, p. 73-83. 2014.

OLIVEIRA, V. H. N. **A Dramaturgia da Dança nas Manifestações Populares: Um Estudo Sobre a Dança de São Gonçalo de Amarante, UFPB/ Paraíba**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

OLIVEIRA, L. L. Os intelectuais e o nacionalismo. Seminário folclore e cultura popular. **Série Encontros e Estudos 1**, MINC-IBAC, p. 69-74, 1992.

OSÓRIO, L. C. **Adolescência hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PACHECO, J. P.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação dos professores**. Portugal: Ed. Porto. 1999.

PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro – nacionalização e estilização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

PEREIRA, S. G. Revisão historiográfica da arte brasileira do século XIX. **Revista ieb**, n. 54, p. 87-106. set./mar. 2012.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

POMBO, M. F. **Fenomenologia e Educação: A Sedução da Experiência Estética**. Tese de Doutorado em Educação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Martins Fontes, 1999.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. 2. ed. – Natal, RN : EDUFRN, 2018.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual; tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, H. H. B. dos. **O ensino dos jogos esportivizados na escola**. 1994. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo, 2011. 64p.

RENGEL, L. P. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f: il. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RENGEL, L.; LUCENA, A. **Ação corporal labaniana com respeito ao comum**. Anais do IV Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, 2015.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicos**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

ROCHA, G. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações**. v. 14, n.1, p. 218-236, jan/jun. 2009.

RODOLPHO, A. L. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo. v. 44, n. 2, p. 138-146, 2004.

RODRIGUEZ COSTAS, A. M. **Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica**. 1997. 214f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas.

ROGINSKY, D. *Folklore, Folklorism, and Synchronization: Preserved-Created Folklore in Israel*. **Journal of Folklore Research**, v. 44, n. 1, p. 41-66. 2007.

ROSA, M. V., & ARNOLDI, M. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

ROSA, R. M. **AFETOS DA DOCÊNCIA: POR UMA CARTOGRAFIA DA INFÂNCIA BAILARINA**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Santa Catarina (PPGE/UFSC). 2016.

ROSA, E. M.; JUNIOR, S. R. C. Perspectivas das danças populares brasileiras na atualidade: Tradição e Retradicionalização. In: **VII Reunião Científica da ABRACE, Anais**, Minas Gerais, 2013.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: O que é? Como se faz?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, A. R. S. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANMARTÍN, M. G. **Manual sobre valores en la educación física y el deporte**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

SANTOS, A. P. **O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação nas crianças e jovens**. Porto: Ana Santos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de desporto da Universidade do Porto. 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAWAIA, B. B. Transformação social: Um objeto pertinente à psicologia social? **Psicologia e Sociedade**, v.26, n. spe. 2, p. 4-17. 2014.

SCHACK, T. *Buinding blocks and architecture of dance*. In: BLÄSING, B.; PUTTKE, M.; SCHACK, T. (orgs.). **The neuto cognition of dance: mind, movement and motor skills**. East Sussex: Psychology Press, 2012.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SHAY, A. **Choreographing Identities: folk dance, ethnicity and festival in the United States and Canada**. North Carolina and London: McFarland & Company, Inc. Publishers. 2006.

SHAY, A. **Choreographic politics: state folk dance companies, representation and power**. Wesleyan University Press, Middletown, United States of America. 2002.

SHAPIRO, S. *Towards transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education*. In: **Dance, Power and difference: Critical and feminist perspectives of dance education** (pp. 7-23). USA: Human Kinetics Publishers. 1998.

SHAPIRO, S. B. *Toward transformative teachers: feminist perspective in dance education*. **Impulse, The International Journal for Dance Science, Medicine, and Education**. n. 4, p.37-47. 1996.

SILVA, Â. **Projeto dança criança e escola cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados**. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em educação). Porto Alegre.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



SILVA, T. T. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda. 1998.

SILVA, M. G. M. S.; SCHWARTZ, G. M. Por um ensino significativo da dança. **Revista Movimento** - Ano VI, n. 12, 2000.

SILVA, S. S. Sexta com Arte do Bolshoi terá apresentação de coreografias dos alunos da 3ª a 7ª série da escola. **Notícias do Dia**: uma cidade inteira de informação. Joinville. 26/11/2015. Plural.

SIMÃO, V. L. **Formação Continuada e várias vozes do professorado de Educação Infantil de Blumenau**: uma proposta vinda de dentro. Atos de Pesquisa em Educação. v. 7, n. 2, mai./ago. p. 626-648. 2012.

SMITH-AUTARD, J.M. **The art of dance in education**. 2nd ed. London: A & C Black Publisher. 2002.

ŠMIDCHENS, G. *Folklorism Revisited*. **Journal of Folklore Research**. v. 36, n. 1. p. 51–70. 1999.

SORIGNET, P. E. *Être danseuse contemporaine: une poésière "corpo e ame"*. **Travail, Genre e Sociétés**. v. 12, p. 33-54, 2004.

SOUSA, A. M. B.; LIMA, P. de M.; MIGUEL, D. S. **Módulo I**: gestão do cuidado e educação biocêntrica. Florianópolis: Nuvic-CED-UFSC, 2010.

SOUZA, M. A. C. **Autenticidade e Identidade dos Grupos de Dança Parafolclórica do Brasil na Atualidade**. 2010. 124 f. (Dissertação) (Mestrado em Performance Artística - Dança). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal, 2010.

SÖÖT, A.; VISKUS, E. *Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century*. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 112. p. 290 – 299. 2014.

SÖÖT, A & LEIJEN, Ä. Designing Support for Reflection Activities in Tertiary Dance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 45, p. 448 - 456. 2012.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOHN, C.; PRETTYMAN, S. S. *Moving Is Like Making Out: Developing Female University Dancers' Ballet Technique and Expression Through the Use of Metaphor*. **Research in Dance Education**. v. 13, n. 1, p. 47–65. 2012.

STINSON. S. O currículo e a moralidade da estética. **Pro-Posições** - revista quadrimestral, Faculdade de Educação-Unicamp. v. 9, n. 2, junho. p. 23-34. 1998.

STINSON, S. W. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Proposições**. v. 6, n. 3, novembro. p. 77-89., 1995.

TARASOV, N.; KRAFT, E. (trad) **Ballet technique for male dancer**. New York: Doubleday & company, inc. 1985.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2000.

TERRA, A. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Seminários de Dança**: Algumas perguntas sobre dança educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

TIBA, I. **Adolescente**: quem ama, educa! São Paulo: Integrare, 2005.

TOLEDO, C. N. (org.). **Intelectuais e política no Brasil**: a experiência do ISEB. Rio de Janeiro: Revan, 262 p. 2005.

TORRE, S. de la, (Col. Ferres, Vicente y Barrios, Charo. Formación del profesorado y cambio). **Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos**. Madrid: Escuela Española, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

TURNER, B. S.; WAINWRIGHT, S. P. *Corpo de balo: the case of the injured balo danester*. **Sociology of Health and Illness**, v. 25, n.4, p. 269-288, 2003.

VAN DYKE, J. **Modern Dance in a Postmodern World**. Reston, VA: Aahperd. 1992.

VAN GENNEP, A. **The Rites of Passage by Arnold van Gennep**. Routledge Library edition. 2004.

VERMEREN, P; CORNU, L; BENVENUTO, A. Atualidade de O mestre ignorante, Educação e Sociedade, vol. 24, n. 82, Campinas, abril, 2003, p.185-202, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>. Acesso em julho de 2016.

VICENTE, S. **Folclore e cultura popular nas práticas pedagógicas**. 1 ed., Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

VIANA, D. F. W.; SANTOS, S. M., SANTOS, V. M. **Dor e lesões de atletas de alto rendimento**: uma análise do programa Sport TV repórter. 2015.

VIANA, D. F. W.; MEZZARROBA, C. O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO FAZ MAL À SAÚDE? Uma análise das atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica. **Motrivivência**. Ano XXV, n. 41, p. 190-205. Dez. 2013.

VIANNA, K. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VILHENA, L. R. da P. **Projeto e missão**: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). Rio de Janeiro: Funarte/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WAGNER, R. **The Invention of Culture**. Chicago: The Chicago University Press. 1980.

WACHOWICZ, F. **Cognição coreográfica**: investigações sobre a habilidade da memória do movimento. 2009. 221f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas, Escola de Dança e Teatro) – Universidade Federal da Bahia.

WARDLE, F. **Tomorrow's Children**: *Meeting the needs of multiracial and multiethnic children at home, early childhood programs, and at school*. Denver, CO: Center for the Study of Biracial Children. 1999.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do Esporte e do Exercício**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WIESE-BJORNSTAL, D. M. Psychology and socioculture affect injury risk, response, and recovery in high-intensity athletes: a consensus statement. **Scandinavian journal of medicine and science in sports**. Copenhagen, v.20, n. 2, p.103-111, oct. 2010.

XAREZ, L. **Treino em Dança**. Questões Pouco Frequentes. Lisboa: Edições FMH. 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Compromisso ético

#### CONSELHO DE ÉTICA DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

##### *COMPROMISSO ÉTICO*

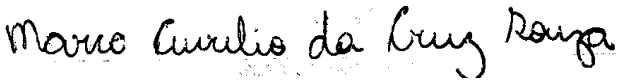
**Título do projeto ou estudo:** O papel da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil: um estudo de caso

**Pessoa responsável pelo projeto:** Marco Aurelio da Cruz Souza

**Instituição de acolhimento:** Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

1. Considero-me obrigado a conhecer e a respeitar os Direitos Humanos.
2. Considero-me obrigado a cumprir os princípios éticos nacionais e internacionais, nomeadamente a “Declaração de Genebra” (2002), a “Declaração de Helsínquia” e emendas (2008) e a “Convenção de Oviedo” (1997).
3. Em todas as minhas ações mantereirei a atitude ética que a moral exige e cumprirei a legislação em vigor.
4. Não me desviarei sem notificação prévia dos procedimentos expostos no projeto que contundam com os princípios éticos assumidos.
5. Considero-me obrigado a esclarecer individualmente cada participante do estudo sobre a finalidade do mesmo e sobre os procedimentos a que estará sujeito.
6. Considero-me obrigado a não utilizar procedimentos que lesem a integridade moral e física dos participantes e tomarei em linha de conta a relação entre a possível utilidade dos resultados e o conjunto dos procedimentos executados.
7. Mesmo com a anuência do participante, não praticarei atos que atentem contra a sua vida ou contra a sua saúde, física ou mental.

8. Evitarei todos os procedimentos desnecessários ou que se preveja que sejam inconsequentes.
9. Não usarei dados nem resultados que ponham em risco o bom nome ou a integridade dos participantes.

*Lisboa, 14 de janeiro de 2015.* 

## APÊNDICE 2 – Termo de consentimento (professores)



### CONSELHO DE ÉTICA DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COM SERES HUMANOS**

**Título do projeto ou estudo:** “O papel da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil: um estudo de caso” (**Título aprovado**)

“Estudo da relevância da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil” (**Novo Título, em proposta**)

**Pessoa responsável pelo projeto:** Marco Aurelio da Cruz Souza

**Instituição de acolhimento:** Faculdade de Motricidade Humana (FMH).  
Universidade de Lisboa.

Este documento, designado **Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido**, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Informação geral
------------------

A pesquisa procura estudar a dança popular e parafolclórica brasileira no processo de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, que aparece como um fenómeno singular, estruturado no
--

<p>contexto da experiência individual do bailarino, e em seu universo de inter-relações que vai para além de uma análise linear e puramente quantitativa. Desta forma este estudo situa-se numa perspectiva interpretativa de cariz fenomenológico.</p>
<p><b>Qual a duração esperada da minha participação?</b></p>
<p>Para além da participação nas aulas curriculares que serão observadas, a duração da sua participação será apenas a necessária para a realização da entrevista solicitada e previamente agendada, com duração de cerca de 40 a 60 minutos. O entrevistador Marco Aurelio da Cruz Souza é mestre em Dança e atual estudante de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa – Portugal.</p>
<p><b>Quais os procedimentos do estudo em que vou participar?</b></p>
<p>O estudo terá um carácter qualitativo baseado numa filosofia fenomenológica e utilizará como dispositivos a observação de aulas e entrevistas.</p>
<p><b>A minha participação é voluntária?</b></p>
<p>A sua participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si. No caso de decidir abandonar o estudo, a sua relação com a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e com a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil não será afetada. O seu estatuto enquanto professor ( ), diretor ( ) da Escola será mantido e não sofrerá nenhuma consequência da sua não-participação ou desistência.</p>
<p><b>Quais os possíveis benefícios da minha participação?</b></p>
<p>Você estará contribuindo para realização de um estudo académico para além de poder ajudar na reflexão sobre as danças populares e parafolclóricas dentro da Escola do teatro Bolshoi no Brasil. Os benefícios desta prática têm obtido reconhecimento empírico por parte de seus professores e praticantes nas aulas e espetáculos, no que respeita a expansão do vocabulário do movimento e da dança e de uma maior sensibilidade criativa. É a natureza destes benefícios que pretendemos aprofundar com esta pesquisa.</p>
<p><b>Quais os possíveis riscos da minha participação?</b></p>
<p>A participação na pesquisa não envolve qualquer risco acrescido em relação à regular ministração de suas aulas de danças na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Será mantido o anonimato dos participantes nas respostas as entrevistas, assegurando-se que os dados não serão utilizados na avaliação curricular.</p>
<p><b>Quem assume a responsabilidade, no caso de um evento negativo?</b></p>
<p>O pesquisador assume responsabilidade por qualquer evento negativo causado por negligência ou desatenção de sua parte.</p>
<p><b>Há cobertura por uma companhia de seguros?</b></p>

Não se aplica
<b>Quem deve ser contactado em caso de urgência?</b>
Marco Aurelio da Cruz Souza – <a href="mailto:marcoaurelio.souzamarco@gmail.com">marcoaurelio.souzamarco@gmail.com</a> , 47 996777772 Ana Macara – <a href="mailto:a.macara@hotmail.com">a.macara@hotmail.com</a>
<b>Como é assegurada a confidencialidade dos dados?</b>
O investigador manterá os dados sem referência à identidade real dos participantes e sob sua responsabilidade.
<b>O que acontecerá aos dados quando a investigação terminar?</b>
Os dados com referência à identidade dos participantes serão destruídos após a investigação terminar.
<b>Como irão os resultados do estudo ser divulgados e com que finalidades?</b>
Os resultados do estudo serão divulgados à comunidade científica e profissional, em conferências e/ou revistas da especialidade, sem revelar a identidade dos participantes do estudo, bem como ao diretor da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, e no evento “Sexta com Arte” para que todos alunos e professores da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil possam conhecer os resultados. Este evento acontece todas as sextas-feiras no período matutino e vespertino onde um grupo de alunos, professores e convidados externos previamente agendados pela coordenação da Escola apresentam trabalhos para os demais alunos do referido período.
<b>Em caso de dúvidas quem devo contactar?</b>
Para qualquer questão relacionada com a sua participação neste estudo, por favor, contactar:  Marco Aurelio da Cruz Souza – <a href="mailto:marcoaurelio.souzamarco@gmail.com">marcoaurelio.souzamarco@gmail.com</a> , 47 96777772  Ana Macara – <a href="mailto:a.macara@hotmail.com">a.macara@hotmail.com</a>



## Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li (ou alguém leu para mim) o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo O papel da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil: um estudo de caso. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

---

**Nome do participante**

---

**Assinatura do participante**

---

**Data**

---

**Nome do representante legal do participante**  
(se aplicável)

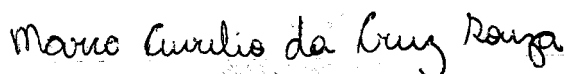
---

**Grau de relação com o participante**

**Investigador/Equipa de Investigação**

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Marco Aurelio da Cruz Souza




---

**Nome da pessoa que obtém o consentimento**

---

**Assinatura da pessoa que obtém o consentimento**

---

**Data**

### APÊNDICE 3 – Termo de consentimento (alunos)

## CONSELHO DE ÉTICA DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COM SERES HUMANOS**

**Título do projeto ou estudo:** “O papel da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil: um estudo de caso” **(Título aprovado)**

“Estudo da relevância da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil” **(Novo Título, em proposta)**

**Pessoa responsável pelo projeto:** Marco Aurelio da Cruz Souza

**Instituição de acolhimento:** Faculdade de Motricidade Humana (FMH).  
Universidade de Lisboa.

Este documento, designado **Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido**, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

<b>Informação geral</b>
A pesquisa procura estudar a dança popular e parafolclórica brasileira no processo de formação de bailarinos clássicos e contemporâneos na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, que aparece como um fenómeno singular, estruturado no contexto da experiência individual do bailarino, e em seu universo de inter-relações que vai para além de uma análise linear e puramente quantitativa. Desta forma este estudo situa-se numa perspectiva interpretativa de cariz fenomenológico.
<b>Qual a duração esperada da minha participação?</b>
Para além da participação nas aulas curriculares que serão observadas, a duração da sua participação será apenas a necessária para a realização da entrevista solicitada e previamente agendada, com duração de cerca de 40 a 60 minutos. O entrevistador Marco Aurelio da Cruz Souza é mestre em Dança e atual estudante

de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa – Portugal.
<b>Quais os procedimentos do estudo em que vou participar?</b>
O estudo terá um carácter qualitativo baseado numa filosofia fenomenológica e utilizará como dispositivos a observação de aulas e entrevistas.
<b>A minha participação é voluntária?</b>
A sua participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si. No caso de decidir abandonar o estudo, a sua relação com a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e com a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil não será afetada. O seu estatuto enquanto estudante da Escola será mantido e não sofrerá nenhuma consequência da sua não-participação ou desistência.
<b>Quais os possíveis benefícios da minha participação?</b>
Você estará contribuindo para realização de um estudo académico para além de poder ajudar na reflexão sobre as danças populares e parafolclóricas dentro da Escola do teatro Bolshoi no Brasil. Os benefícios desta prática têm obtido reconhecimento empírico por parte de seus professores e praticantes nas aulas e espetáculos, no que respeita a expansão do vocabulário do movimento e da dança e de uma maior sensibilidade criativa. É a natureza destes benefícios que pretendemos aprofundar com esta pesquisa.
<b>Quais os possíveis riscos da minha participação?</b>
A participação na pesquisa não envolve qualquer risco acrescido em relação à regular participação nas aulas de danças na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Será mantido o anonimato dos participantes nas respostas as entrevistas, assegurando-se que os dados não serão utilizados na avaliação curricular.
<b>Quem assume a responsabilidade, no caso de um evento negativo?</b>
O pesquisador assume responsabilidade por qualquer evento negativo causado por negligência ou desatenção de sua parte.
<b>Há cobertura por uma companhia de seguros?</b>
Não se aplica
<b>Quem deve ser contactado em caso de urgência?</b>
Marco Aurelio da Cruz Souza – <a href="mailto:marcoaurelio.souzamarco@gmail.com">marcoaurelio.souzamarco@gmail.com</a> , 47 96777772 Ana Macara – <a href="mailto:a.macara@hotmail.com">a.macara@hotmail.com</a>
<b>Como é assegurada a confidencialidade dos dados?</b>
O investigador manterá os dados sem referência à identidade real dos

participantes e sob sua responsabilidade.
<b>O que acontecerá aos dados quando a investigação terminar?</b>
Os dados com referência à identidade dos participantes serão destruídos após a investigação terminar.
<b>Como irão os resultados do estudo ser divulgados e com que finalidades?</b>
Os resultados do estudo serão divulgados à comunidade científica e profissional, em conferências e/ou revistas da especialidade, sem revelar a identidade dos participantes do estudo, bem como ao diretor da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, e no evento “Sexta com Arte” para que todos alunos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil possam conhecer os resultados. Este evento acontece todas as sextas-feiras no período matutino e vespertino onde um grupo de alunos, professores e convidados externos previamente agendados pela coordenação da Escola apresentam trabalhos para os demais alunos do referido período.
<b>Em caso de dúvidas quem devo contactar?</b>
Para qualquer questão relacionada com a sua participação neste estudo, por favor, contactar:  Marco Aurelio da Cruz Souza – <a href="mailto:marcoaurelio.souzamarco@gmail.com">marcoaurelio.souzamarco@gmail.com</a> , 47 96777772  Ana Macara – <a href="mailto:a.macara@hotmail.com">a.macara@hotmail.com</a>

## Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li (ou alguém leu para mim) o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo O papel da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil: um estudo de caso. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

---

**Nome do participante**

---

**Assinatura do participante**

---

**Data**

---

**Nome do representante legal do participante**  
(se aplicável)

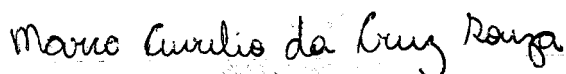
---

**Grau de relação com o participante**

**Investigador/Equipa de Investigação**

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Marco Aurelio da Cruz Souza




---

**Nome da pessoa que obtém o consentimento**

---

**Assinatura da pessoa que obtém o consentimento**

---

**Data**

**APÊNDICE 4 – Roteiro para as observações das aulas de dança**

- 1- Chegada dos alunos na aula de dança.
- 2- Recepção da professora.
- 3- Início das atividades.
- 4- Atividades realizadas.
- 5- Apropriação do espaço físico.
- 6- Matérias, recursos utilizados em aula.
- 7- Interação entre os alunos.
- 8- Relacionamento entre os alunos e a professora.
- 9- Comentários da professora.
- 10- Motivação dos alunos.
- 11- Falas dos alunos.
- 12- Comportamento dos alunos.
- 13- Tratamento dado a questão do gênero.
- 14- Término da aula.
- 15- Observações gerais e reflexões.

## APÊNDICE 5 – Pedido de adiamento do prazo de entrega da tese de doutoramento

Ao Presidente do Conselho Científico da FMH

3 de Agosto, 2016

Ref: Adiamento do prazo de entrega Doutoramento Marco Souza

De acordo com o estabelecido no regulamento de Doutoramentos em Motricidade Humana, o doutorando Marco Aurélio da Cruz Souza tem vindo a desenvolver o seu trabalho relativamente ao projeto aprovado e cujo título foi alterado para “**A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo: Estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi do Brasil**”, na especialidade de Dança.

Embora a preparação e o trabalho de campo tenham decorrido em conformidade com o planeado, verificámos ao longo dos últimos meses a impossibilidade de completar a análise de dados e conclusão da escrita da tese no período previsto.

Assim, e porque consideramos que o trabalho, apesar de atrasado, se encontra progresso e a motivação do doutorando continua a justificar o seu acompanhamento, sou de parecer que deve ser aprovada a solicitação de adiamento do prazo de entrega, com inscrição por mais seis meses, na esperança de que seja possível completar o trabalho até ao final no presente ano.

Com os melhores cumprimentos,



Prof. Doutora Ana Macara

**APÊNDICE 6 – Transcrição das entrevistas**

(ver CD a parte)



**APÊNDICE 7 – Guião de entrevista****UNIVERSIDADE DE LISBOA****FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA****ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Quanto tempo estuda/trabalha na Instituição? \_\_\_\_\_

- 1- Boa tarde, qual a importância da Escola do Teatro Ballet Bolshoi no Brasil para a Dança nacional brasileira? Que tipo de bailarino que a escola espera atingir no processo de formação do mesmo?
- 2- Porque você acha que a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil oferece na matriz curricular a disciplina de danças populares brasileiras?
- 3- Como você acha que as aulas de danças populares podem auxiliar na formação de bailarino/artista? Em que aspectos? Como é uma aula de dança popular aqui na Escola?
- 4- Das aulas de danças populares brasileiras qual o ritmo (manifestação popular de dança) que você mais gosta de dançar? Por quê?
- 5- Quais são os tipos de atividades desenvolvidas na escola e fora da mesma em que as danças populares fazem parte? Com que frequência com que são realizadas?
- 6- Quais são os locais mais comuns que acontecem as apresentações de danças populares do Bolshoi? Baseados em que critérios são feita a inclusão das danças populares nos repertórios da escola?
- 7- Desejas dançar estas danças populares em eventos de dança depois de formado pela escola ou serviram somente para processo de formação?

### **RAZÃO DA EXISTÊNCIA**

- 8- Em sua opinião quais são os fatores que motivaram a formação da matriz curricular da escola com a disciplina de danças populares brasileiras? Você está de acordo? Por quê?
- 9- Qual a importância da dança popular para as atividades em grupo?
- 10- Você compartilha desta importância com os membros da escola e grupo de professores?
- 11- Qual o retorno esperado (individual e do grupo)?
- 12- De que forma você percebe que o retorno acontece? (com que se sentem realizados).
- 13- No que se refere à formação de bailarino, quais são os possíveis resultados que estas aulas podem propiciar ao aluno?
- 14- Qual a importância dos resultados para o bailarino?
- 15- Quais os critérios para a determinação dos resultados?
- 16- Quais são as principais tarefas desenvolvidas nas aulas de dança popular?

### **DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES**

- 17- Onde e qual a forma de divulgação das atividades realizadas no âmbito das danças populares na escola?
- 18- Saberias dizer o porquê que divulgam? Tipos de registros.
- 19- Qual a periodicidade que acontecem cursos, eventos e ou apresentações de danças parafolclóricas com os alunos da escola?

### **NORMAS E PROCEDIMENTOS: PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO**

- 20- Conheces a existência de normas ou procedimentos pré-estabelecidos que estejam previstos no PPP da Escola no que se refere às danças populares?
- 21- Finalidades das normas e procedimentos (porque foram definidos);
- 22- Tolerância quanto ao descumprimento das normas;
- 23- Registro das atividades desenvolvidas.

### **TOMADA DE DECISÃO**

- 24- Como é a forma que as decisões são tomadas para apresentações de danças populares, elencos, ensaios.
- 25- Pessoas que participam das decisões e o grau de interferência;
- 26- Parâmetros ou princípios utilizados nas decisões;
- 27- Forma de comunicação das decisões (como e para quem?);
- 28- Como viabilizam recursos para as atividades em que as danças populares estão inseridas (tempo, dinheiro, espaço)

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de Ética



Ethics Council

## MEMBERS

Pedro Teixeira (President)  
 Paulo Armada (Vice-president)  
 Analiza Silva  
 Ana Rodrigues  
 Augusto Gil Pascoal  
 Margarida Matos  
 Paula Marta Bruno  
 Celeste Simões (Supl.)  
 Herminio Barreto (Supl.)

To:

Dr. Marco Souza  
 Faculdade de Motricidade Humana

Date: August 3, 2015

Research Project: *Estudo da relevância da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo no Ballet Bolshoi do Brasil*

CEFMH Status: Approved

CEFMH Approval Number: 19/2015

This Council has reviewed the project indicated above. We declare that this project is in accordance with Portuguese and international guidelines for scientific research involving human beings, including the 2013 Declaration of Helsinki on Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, and the 1997 Convention on Human Rights and Biomedicine (the "Oviedo Convention").

*The President of the Ethics Council*

Pedro J. Teixeira, Ph.D.

## **ANEXO 2 – Turnê de Companhia do Bolshoi no Brasil**

REVISTA ÉPOCA – ATUALIZADO EM 09/11/2010 – 16H15MIN

[HTTP://REVISTAEOCA.GLOBO.COM/REVISTA/EPOCA/0,EMI186333-15220,00-O+BOLSHOI+FLUTUA+NO+CAPITALISMO.HTML](http://revistaepoca.globo.com/revista/EPOCA/0,EMI186333-15220,00-O+BOLSHOI+FLUTUA+NO+CAPITALISMO.HTML)

O Bolshoi flutua no capitalismo

Numa grande turnê pelo Brasil, o mais famoso balé do mundo tem a chance de mostrar se está conseguindo superar a falta de verbas estatais, as críticas sobre a sua estagnação criativa e a mudança no comando artístico da companhia

### **CINTHIA RODRIGUES**

O empresário brasileiro Steffen Dauelsberg, diretor da empresa de promoções e eventos Dell'arte, foi surpreendido no fim do ano passado por um fax transmitido da sede do Balé Bolshoi, em Moscou. O documento trazia uma mensagem curta e grossa. Perguntava ao empresário se ele teria algum interesse em organizar uma turnê do Bolshoi no mês de maio de 1999, pois havia um buraco na agenda da companhia, aberto pela desistência de um patrocinador de outro país. Surpreso com o convite, sabendo que uma vaga precisa ser negociada com pelo menos dois anos de antecedência, Dauelsberg correu e tomou todas as providências para que a turnê pudesse acontecer. O que teria levado o Bolshoi a passar o chapéu pela América Latina? Quem acompanha a história do balé mais famoso do mundo, só competindo em popularidade com o Balé Kirov, de São Petesburgo, sabe que a iniciativa do Bolshoi faz parte de uma revolução interna que a companhia vem sofrendo desde o fim da URSS e a imersão da Rússia no regime capitalista.

"Qualquer período de transição, especialmente no mundo das artes, é difícil. Quando a União Soviética deixou de existir, o Bolshoi enfrentou uma situação econômica difícil. Somos uma empresa estatal, mas o dinheiro que vem do governo hoje não é suficiente para financiar tudo o que fazemos aqui dentro", diz Vladimir Vassiliev, ex-bailarino e coreógrafo, nomeado diretor artístico do Bolshoi em 1995. Dito dessa forma, é possível entender a difícil luta para manter em funcionamento a engrenagem da companhia, criada em 1776, portanto, há mais de dois séculos. O subsídio governamental de US\$ 12 milhões cobre apenas 60% dos gastos anuais do Bolshoi. Fazer caixa para completar o orçamento, para os russos, encabeça a lista de prioridades. Mesmo que, para isso, eles tenham de reduzir cachês e algumas mordomias.

### **Bolshoi no Brasil**

#### **RIO DE JANEIRO**

Theatro Municipal, de 5 a 9 de maio

Tel. (021) 558-3733/568-8742

### **SÃO PAULO**

Theatro Municipal, dias 11, 13, 14, 15 e 16

Tel. (011) 3068-0164/3361-2688

### **RECIFE**

Centro de Convenções da UFPE, dia 17

Tel. (081) 271-1068

### **SALVADOR**

Teatro Castro Alves, dias 18 e 19

Tel. (071) 532-2323

### **BRASÍLIA**

Sala Villa-Lobos, dias 20 e 21

Tel. (061) 325-6256

### **BELO HORIZONTE**

Palácio das Artes, dias 22 e 23

Tel. (031) 296-1211

### **JOINVILLE**

**Centro de Eventos Cau Hansen, dia 25**

**Tel. (047) 433-2190**

### **CURITIBA**

Teatro Guaíra, dia 26

Tel. (041) 200-1993

Alguns ajustes foram necessários para que os bailarinos do Bolshoi visitassem o Brasil. Orçada em R\$ 3 milhões, e com uma equipe de 140 pessoas,,a turnê russa fez a Dell'arte subir nas sapatilhas para viabilizar seus custos. "O importante para eles é ganhar no cachê, por isso escolhemos hotéis e transporte mais baratos. Mas a qualidade técnica será mantida: estamos trazendo o primeiro time de bailarinos. Fizemos questão de colocar isso em contrato para evitar aborrecimentos", avisa Dauelsberg. Alguém tinha de pagar por isso: a turnê do Bolshoi vai rasgar o bolso dos espectadores brasileiros. Para qualquer uma das 20 apresentações em oito cidades brasileiras, o ingresso mais barato vai custar R\$ 60 e o mais caro R\$ 220. Na sede do balé, em Moscou, o ingresso sai por US\$ 10. Os

espetáculos serão gravados para exibição posterior na TV Cultura, alguns ensaios serão abertos ao público, mas não haverá apresentações gratuitas, nem a preços populares. Segundo o empresário, trata-se de um ingresso caro, mas não mais do que se cobra por um espetáculo do mesmo porte nos Estados Unidos. "Estamos trazendo a equipe da Rússia. Custa muito caro. Se você for assistir em Nova York, vai gastar mais dinheiro, incluídos o hotel e a passagem", defende-se Dauelsberg. Para a excursão brasileira, o Bolshoi vai apresentar duas coreografias clássicas de repertório: Spartacus, a história do escravo gladiador, e Raimonda, um mosaico de danças folclóricas. Em seguida, haverá uma apresentação de fragmentos de coreografias famosas, como O Lago dos Cisnes e Romeu e Julieta. A companhia está guardando a estréia de uma nova coreografia para a turnê que fará em Londres, em junho. "Foi o que conseguimos trazer com o orçamento que tínhamos. São balés inteiros, excelentes coreografias para o corpo masculino do balé do Bolshoi, que atingiu um padrão médio muito bom", diz Dauelsberg. Para a próxima turnê brasileira do Bolshoi, prevista para 2004, o empresário promete trazer um programa mais "consistente", com novas coreografias.

### **A armada russa**

#### **O que está vindo ao Brasil**

##### **Elenco**

25 solistas, 31 bailarinas, 36 bailarinos.

##### **Apoio**

12 técnicos, 20 camareiras, ensaiadores e massagistas, 10 administradores, 6 músicos.

##### **Equipamento**

30 toneladas, entre cenários, luzes e roupas.

Mesmo para o espectador que nunca assistiu a um espetáculo de balé na vida, o Bolshoi não é um nome desconhecido. Amparado pela aura mágica que o envolve há anos, procura hoje uma nova identidade e tenta recuperar o espaço perdido, no mundo do balé clássico, para companhias européias e americanas que evoluíram no tempo. "Vassiliev tem projetos de renovação do repertório, mas tudo é muito lento. A crise russa atingiu em cheio a companhia, e os bailarinos não podem mais ficar o dia inteiro dentro do teatro. Precisam dar aulas para conseguir ganhar um dinheiro extra", diz a crítica de dança Ana Francisca Ponzio, que esteve em Moscou em abril.

Há quatro anos, desde a saída de Iuri Grigorovich (no Bolshoi por 30 anos), a companhia tem se esforçado para sobreviver. Celestine Bohlen, correspondente do The New York Times em Moscou, provocou polêmica e muitos protestos ao escrever no início do ano um artigo devastador sobre o balé. Bohlen credita o colapso do Bolshoi, em parte, aos últimos dias de reinado de Grigorovich, um coreógrafo tido como brilhante por muitos, mas autoritário e resistente aos novos tempos, na opinião de seus críticos. Ainda segundo ela, a chegada de Vassiliev ao posto de comando decepcionou os fãs mais fiéis da companhia. O coreógrafo introduziu novidades numa coreografia clássica (O Lago dos Cisnes), deixou as grandes turnês de lado e

até agora não estreou nenhuma coreografia nova. Também é alvo de muitas críticas em Moscou o monumental projeto, orçado em US\$ 400 milhões, de reforma do Teatro Bolshoi e de construção de um anexo para testar novas coreografias.

Em meio a esses gastos, os salários dos bailarinos não passam de US\$ 200 (na Rússia, o salário médio de um professor é de US\$ 150). Vassiliev defende-se dizendo que a imagem do Bolshoi teria sido muito danificada nos últimos anos devido a algumas "turnês piratas" (feitas por bailarinos usando o nome da companhia ou por ex-integrantes). O diretor admite também que o nome da companhia saiu arranhado de pequenas turnês caça-níqueis do próprio Bolshoi, realizadas com poucos bailarinos e sem cenários. "Evitamos turnês completas nos últimos tempos para poder apresentar novas coreografias. Chegou a hora de mostrar que o Bolshoi não morreu", diz Vassiliev.

Mesmo em tempos bicudos, Vassiliev orgulha-se de dizer que, ainda hoje, o sonho de qualquer criança na Rússia é fazer parte do elenco do Balé Bolshoi. "Nunca tivemos dificuldades para recrutar ou convidar bailarinos a fazer parte de nossa companhia", diz. Para os estrangeiros, freqüentar os cursos de pequena duração ministrados pelos professores do Bolshoi pode ser a glória. A bailarina Maysa Pereira, do grupo de dança mineiro Vórtice, passou uma temporada de 15 dias no Bolshoi no ano passado. Maysa notou que o balé enfrenta uma crise, mas não se abalou. "Tive a sensação de que eles pararam um pouco no tempo, mas estão mudando, tentando se adaptar à nova fase. Foi inesquecível", conta Maysa. A diretora do grupo Vórtice, Guiomar Boaventura, que acompanhou Maysa e um grupo de 12 bailarinos ao Bolshoi, acha que é muito difícil para um estrangeiro entender a crise que o balé russo enfrenta. "É um ícone muito particular da cultura russa. É como no Brasil, quando o nosso futebol está mal das pernas. Só o brasileiro entende totalmente a importância disso. O Bolshoi resiste com estilo", acredita Guiomar. Pela terceira vez no Brasil com elenco completo, apresentação de peças inteiras, com direito a cenários e equipamentos de 30 toneladas, o Bolshoi tenta provar que ainda é a própria alma russa.

Cinthia Rodrigues

## **Antes da Glasnost**

### **O triste dia em que o Brasil censurou o Bolshoi**

**28 de março de 1976**

Naquele domingo, os telespectadores aguardavam a transmissão de Romeu e Julieta, uma comemoração dos 200 anos do Bolshoi. Às 22h, a TV Globo anunciou que a transmissão estava cancelada por motivos técnicos.

### **Razões de estado**

Por determinação do Ministério da Justiça, o espetáculo havia sido censurado. A kafkiana proibição jamais foi explicada. No lugar do balé, a Globo exibiu a comédia Um Casal à Procura de uma Esposa.



## Entrevista

### Resistência russa

#### O diretor do Bolshoi dá a sua receita para a crise

**Época:** Como o Bolshoi está enfrentando a crise?

**Vladimir Vassiliev:** O Bolshoi é sustentado pelo Estado, mas a verba que recebemos hoje não é suficiente para financiar todos os nossos projetos: as novas produções, o convite a estrelas internacionais e o pagamento de cachês dignos do talento dos nossos artistas. Apesar disso, fico contente em poder dizer que estamos conseguindo, cada vez mais, verbas de patrocinadores privados.

**Época:** O senhor acha que o jovem russo ainda sonha tornar-se um bailarino do Bolshoi?

**Vassiliev:** Estou feliz em dizer que isso não mudou, apesar de todas as dificuldades financeiras. É uma honra para o jovem bailarino ser aceito no Bolshoi. Nós nunca tivemos, não temos e, espero, não teremos dificuldades em recrutar bailarinos.

**Época:** Como é o contrato de trabalho dos bailarinos? Eles têm permissão para dançar em outras companhias?

**Vassiliev:** Graças ao contrato de trabalho e à agenda bem organizada do Bolshoi, os bailarinos podem aceitar convites no período em que não estejam ensaiando ou se apresentando com a companhia.

**Época:** Quantos bailarinos dançam no Bolshoi? Há estrangeiros?

**Vassiliev:** Hoje são 212 bailarinos, sendo dois estrangeiros: o japonês Morihiro Iwata e a coreana Ju Yun. Temos muitos bailarinos aprendizes em nossas oficinas artísticas, inclusive do Brasil.

## ANEXO 3 – Entrevista de Domingo com Jô Braska Negrão

Joinville - Domingo, 18 de Março de 2001 - Santa Catarina – Brasil

**Jô Braska Negrão**

***"Pela primeira vez no País conseguimos assistir a uma escola local com a metologia e a tradição do Bolshoi que tem 225 anos. Em Santa Catarina foi a primeira vez que assistimos balé e orquestra juntos."***

**Brasil ignora benefícios da Escola Bolshoi**

**Supervisora-geral da primeira filial da instituição fora da Rússia lamenta que o País ainda não tenha assimilado o seu valor**

Marlise Groth

Joinville - Em meio aos cortes de orçamento e fechamentos de academias e centros de dança, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil apresenta um futuro promissor para a dança clássica no País. Na disputa entre os ritmos que mexem com o brasileiro de Norte a Sul, a equipe coordenada pela arte-educadora e supervisora-geral da escola, Jô Braska Negrão, acredita que é possível tornar o balé conhecido e apreciado em todas as regiões, independente de classe social. Ainda neste semestre uma equipe de profissionais da escola, localizada em Joinville, inicia um projeto de formação de público denominado "concertos didáticos". Com patrocínio dos Correios, pretende percorrer as capitais e principais cidades do interior, transmitindo de forma lúdica informações sobre música e dança. A platéia precisa ter noções sobre os compositores clássicos e sobre os motivos que levaram à criação de "A Morte do Cisne", por exemplo, para entender o que está vendo. A supervisora-geral classifica o Bolshoi como um projeto social. Segundo ela, um aluno disciplinado passa a estimular de forma positiva a família e a comunidade em que está inserido. "Essa escola, antes de qualquer coisa, quer que o jovem aprenda a ser alguém na vida, seja ele um futuro metalúrgico ou um bailarino", pontua. Nesta conversa, Jô Braska Negrão avalia a primeira apresentação da escola, no dia 9, no Centreventos, e discorre sobre a proposta de disseminação da arte do Bolshoi no Brasil. "O País ganhou um patrimônio cultural e isso pode refletir em toda a área artística", comenta, lamentando que os brasileiros ainda não tenham assimilado os benefícios da instalação da primeira filial do Bolshoi fora da Rússia.

***"Fomos presenteados com um patrimônio cultural da humanidade. Muitos ainda não deram a importância devida ou nem sabem o que o Brasil recebeu, em especial Santa Catarina e a cidade de Joinville."***

**A Notícia - Como a senhora avalia a primeira apresentação dos alunos da Escola Bolshoi do Brasil?**

Jô Braska Negrão - Como uma mostra dos trabalhos realizados durante sete meses. A avaliação é positiva e dentro das normas que estávamos esperando. Comoveu muito, tanto o público quanto os artistas. Pela primeira vez no País conseguimos

assistir a uma escola local com a metodologia e a tradição do Bolshoi que tem 225 anos. Em Santa Catarina foi a primeira vez que assistimos balé e orquestra juntos.

**AN - De quem é a idéia de instalação da escola no Brasil? Por que Joinville?**

Jô - Morando em Moscou em 1995, fui convidada como professora e jurada, para vir ao Festival de Dança, quando Zelândia Ramos e Karin Busch, ambas na época atuando na Fundação Cultural, comentaram a possibilidade de trazer o Bolshoi para o evento. Disse que tudo é possível quando há bons trabalhos. O máximo que poderia ocorrer seria um não como resposta. De volta a Moscou, abordei o assunto com o diretor. Logo ele lembrou que o Bolshoi não participa de qualquer festival, ao que respondi que também jamais convidaria qualquer companhia. Ele riu, eu ri e, na próxima semana, ele chamou para uma reunião. Em 1996, a apresentação do Bolshoi no festival resultou num cartão de visita para a dança no Brasil e para o evento. Espalharam-se rumores de como era o público no Brasil, projetando Joinville especialmente dentro do Teatro Bolshoi. O projeto de uma escola do teatro, e são várias, em alguns continentes, sempre existiu no Bolshoi após a Perestroika. A escola vê como um investimento o projeto social. Temos um acordo que 70% sempre das vagas anuais são destinadas a famílias de risco social, iniciativa que alcançou maior credibilidade quando João Prestes, meu marido e representante hoje do Teatro no Brasil, se prontificou a colaborar nesse acordo entre a Rússia e o Brasil. Com sua expressiva credibilidade e principalmente pela palavra do meu sogro, Luiz Carlos Prestes, que sempre elogiou e batalhou por condições melhores na educação brasileira, meu marido, apesar de ser do ramo do café e energia de comércio exterior, viu a tarefa como uma responsabilidade social dos brasileiros. O Teatro Bolshoi abraçou nossa expectativa de possivelmente poder ser a primeira - apesar do Japão e os Estados Unidos estarem esperando - depois do contato com o prefeito Luiz Henrique da Silveira. Antes de político, é uma pessoa com visão e de empenho. Ele foi ao presidente e aos ministros Paulo Renato de Souza e Francisco Weffort. Pediu ajuda para evitar que o projeto fosse ao Rio, Espírito Santo ou São Paulo e que deveria vir para Joinville. Há uma frase interessante que diz o seguinte: pessoas certas nos lugares certos.

**AN - Qual o orçamento anual da escola?**

Jô - Varia de um R\$ 1,5 milhão a 2 milhões. Esses recursos principais são dos amigos do Bolshoi, pessoas físicas e jurídicas. A escola é um instituto, uma organização não governamental (ONG). Temos amigos em categorias diamante, ouro e prata. O diamante eu diria são os Correios que têm um acordo de patrocínio renovável, de R\$ 1 milhão ao ano. Também estão nessa categoria a Petrobrás, a Antarctica, a Malwee, Caixa Econômica Federal (CEF), Grupo Sonae e Brasil Telecom. Infelizmente existe má informação sobre as leis estaduais, municipais ou federais de como aplicar na cultura. O Brasil precisa fazer uma política de esclarecimento. Além de dinheiro, as empresas que investem no setor estão investindo em responsabilidade. Para o novo milênio investir na cultura é algo imprescindível, principalmente para as pessoas jurídicas.

**AN - A escola corre algum tipo de risco com mudanças políticas ou econômicas?**

Jô - Acredito que não, embora nesse País tudo seja possível. Fomos presenteados com um patrimônio cultural da humanidade. Muitos ainda não deram a importância devida ou nem sabem do patrimônio que o Brasil recebeu, em especial Santa Catarina e a cidade de Joinville. O Bolshoi fez um acordo com o instituto brasileiro e nós nos preocupamos em buscar os patrocínios. Qualquer político gostaria de fazer parte da Prefeitura, do governo do Estado ou do Ministério da Cultura e Educação e ter o privilégio de ter o seu nome na história como um dos verdadeiros responsáveis pelo contato da educação brasileira com a tradição Bolshoi.

**AN - A abertura de uma escola semelhante na Austrália, no próximo ano, não prejudica o projeto brasileiro?**

Jô - Há um plano de mais três escolas em países diferentes. Não vai interferir em nada no Brasil, irá somar. Vamos ter intercâmbios. Por sermos os primeiros, seremos consultores para que se mantenha o padrão do Bolshoi em todo o mundo. Os benefícios gerados no Brasil e nossa capacidade profissional vão comprovar que quando se tem apoio e se tem condições, nós brasileiros também podemos ser importantes.

**AN - Dentro de quanto tempo o Bolshoi brasileiro terá a sua primeira turma de bailarinos profissionais?**

Jô - Em dez anos no curso de formação, que é de oito anos, para crianças de 8 a 10 anos que entram na escola e mais dois anos de residência no Brasil ou em Moscou. Temos o segundo curso que é o de desenvolvimento e aperfeiçoamento, para alunos com conhecimento básico, intermediário ou adiantado, acima de 13 anos. Esses exames ocorrem anualmente. Novas inscrições vão ser abertas em junho desse ano e há um exame classificatório composto de três etapas. A primeira é médica onde são avaliadas as condições físicas. A segunda é musical com o nosso maestro, o ouvido. Com um bom ouvido e com uma escola correta, se consegue muito mais do que com vícios adquirido no passado. A terceira etapa é a artística onde são avaliados os dados cênicos do aluno.

**AN - De que forma se dá a admissão dos alunos? O número é progressivo, fixo ou tende a diminuir nos próximos anos?**

Jô - A proposta é fazer girar anualmente cerca de 45 meninos e 45 meninas. Este ano, nosso acordo fixou 80 bolsas para a rede municipal. No curso de desenvolvimento dispomos de 20 vagas em cada nível. A seleção é como um vestibular e depende do número de inscritos. Em agosto inicia a pré-seleção na rede municipal de ensino. Estamos torcendo para que em breve a rede estadual também participe da seleção fazendo com que todas as crianças tenham acesso à escola. Por causa da aprovação dos filhos, 70 famílias, entre elas de Belo Horizonte e Buenos Aires (Argentina) se transferiram para Joinville. Isso política, econômica e socialmente é muito interessante.

**AN - Como acontece a permanência na escola? Há reprovação?**

Jô - No Bolshoi não há reprovação. O que há é uma verificação do desenvolvimento anual. Se atingir uma média, o aluno é indicado a prosseguir; no contrário recebe indicação para continuar fazendo dança amadora que não requeira tanto esforço

físico. A previsão era que 30% dos alunos não continuasse em 2001. Para nossa felicidade o índice não chegou a 3%, foi de 2,3%. Esperávamos que algumas crianças fossem desistir mas ao contrário, houve uma paixão crescente e mais uma vez se comprovou que quando se faz algo com apoio, com famílias mais simples, é só dar condição, chance de ter acesso que eles reconhecem. Vestem a camisa. Isso nos impressionou muito, principalmente a Europa.

**AN - Há mercado para os bailarinos do Bolshoi formados no Brasil?**

Jô - Haverá espaço para colocação se mais público consumir dança e se houver maior incentivo político. Se todos se preocuparem com a formação de platéia e com uma política cultural teremos público. Nosso interesse é que não se constitua artista apenas para o Brasil, os alunos devem estar preparados para companhias mundiais.

***"A dança no Brasil é como um nenê querendo andar. O País é novo, de 500 anos. Nos anos 70 houve uma deformação no investimento na área de arte cênica e isso ocasionou um resultado confuso."***

**AN - Vocês pretendem iniciar este ano um projeto de formação de público. De que forma isso vai acontecer?**

Jô - Em parceria com os Correios, Varig e Rio Sul, faremos concertos, mostras didáticas que iniciarão em agosto. De 15 em 15 dias vamos estar saindo com um grupo de alunos pelas principais capitais e cidades do interior. Já temos convite e estamos arquivando pedidos, principalmente dos grandes centros universitários. Trabalharemos a dança como forma de informação artística para a platéia. De forma lúdica, vamos passar informações sobre a música e a formação da dança. Particparei em Moscou do jubileu da escola como representante da primeira escola fora da Rússia e também para duas reuniões com o conselho do teatro para a formatação desta mostra didática. É o Brasil mostrando sua cara, suas crianças, sua dança, com uma metodologia que tem objetivo de ensinar formando.

**AN - De um lado percebe-se o rigor de treinamento a que os alunos vêm sendo submetidos, de outro, observa-se uma certa abertura à regionalização com a contratação de professores brasileiros. Até que ponto isso é positivo e não compromete a imagem da escola?**

Jô - Esse "rigor" é uma disciplina real num País que de uma maneira geral não tem disciplina. Se os jovens serão bailarinos ou não, o mais importante é que isso está influenciando na comunidade, na ética, na disciplina, na possibilidade de enxergar algo a sua frente. Essa escola antes de qualquer coisa quer que o jovem aprenda a ser alguém na vida, seja ele um metalúrgico ou um bailarino. Que possa opinar sobre as suas condições reais. Esse rigor, entre aspas, que encantou do mais simples ao mais alto escalão só serve para mostrar que somos um povo muito talentoso, que somos artísticos, que temos condições de assimilar qualquer cultura. O Brasil é um país novo, de influência muito grande da América do Norte, a produção europeia teve pouca influência. Os professores fizeram testes, de audição, de comprovação de diplomas, de capacidade técnica e de caráter para compreender a linha deste projeto. Participam de laboratório semanal de três horas, algo que deve continuar por mais nove anos até a formatura da primeira turma. É a primeira vez que se tem um especialista em piano para balé no Brasil. Os alunos terão a

formação de piano clássico, tão importante como a prática cênica. É o conjunto que forma o aluno.

### **A Notícia - Como a senhora vê a dança no Brasil?**

Jô - É como um nenê querendo andar. O País é novo, de 500 anos. Nos anos 70 houve uma deformação no investimento na área de arte cênica e isso ocasionou um resultado confuso. É um país com muita gente capacitada, talentosa, mas não adianta ter talento se não há condições. Santa Catarina tem uma consciência maior em relação a dança. Joinville é uma cidade privilegiada pelo próprio festival. A ala política e empresarial deve prestar atenção e acreditar mais no potencial local. A nova bandeira européia é a cultura. Já a falta de formação do público é problema de quem está trabalhando na área. Falta formação e estratégia. O Bolshoi no Brasil não tem autorização de fazer espetáculo sem antes formar o público. O País ganhou um patrimônio cultural e isso pode refletir em toda a área artística. Todo o Brasil e o mundo está dando atenção para Santa Catarina e Joinville. O povo russo é lutador e é essa força que temos que aprender com eles.

## ANEXO 4 – Niemeyer faz projeto para sede da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

São Paulo, quinta-feira, 04 de dezembro de 2003 FOLHA DE S.PAULO **ilustrada**

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

### **Bolshoi dança nas curvas de Niemeyer**

**Arquiteto realiza projeto da filial brasileira da tradicional escola russa**

#### **KATIA CALSAVARA**

ENVIADA ESPECIAL A JOINVILLE (SC)

Um pas-de-deux histórico foi (coreo)grafado por quem jamais colocou sapatilhas nos pés. O arquiteto Oscar Niemeyer, 96, põe no mesmo palco o seu traço e a linha, para lá de tradicional, da escola russa de balé no projeto da nova sede da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, que começa a ser construída em março de 2004. A única filial do Bolshoi fora da Rússia está localizada em Joinville (SC), é provisória e foi inaugurada em março de 2000. As instalações, atualmente distribuídas em 6.000 m<sup>2</sup>, parecem pequenos pliés -movimento utilizado para dar impulso e preparar outros passos- diante dos grandes saltos de seus alunos-bailarinos. O atual projeto, cedido por Niemeyer, que até então nunca havia idealizado uma escola de bailado, prevê a construção de uma verdadeira cidade da dança nas montanhas do bairro da Boa Vista, em Joinville, com capacidade para mil estudantes - a atual sede comporta 300. Serão 40 mil metros de área construída em um terreno sinuoso de 500 mil m<sup>2</sup>, para o qual também está prevista a construção de um parque urbano da prefeitura local. "O prédio acompanha o terreno, que deu a forma espontânea da construção. É bem diferente de tudo o que já fiz. É um projeto complexo, importante para o Brasil, não só por sua arquitetura, mas por sua finalidade e por ser voltado aos jovens", disse Niemeyer à Folha, por telefone. "É uma obra que vale

a pena ser realizada. Foi idealizada em cerca de um mês, um trabalho que me deu muito prazer. A construção do teatro parte de uma rampa e vai causar surpresa porque não há nenhum desse estilo no mundo."

Como nem só nas barras vivem os bailarinos, a nova construção, dividida em três blocos, terá dois cinemas, teatro com capacidade para 800 pessoas, 30 salas de aula com piso de madeira especial, 25 estúdios de piano, individuais e coletivos, prédio de 17 andares, que servirá de moradia para 240 alunos, e dezenas de professores, núcleo de saúde, bibliotecas e ateliês de figurinos. "Os russos se acostumaram a olhar um pouco assustados para os nossos projetos porque não imaginavam que conseguiríamos evoluir tanto com a escola", diz João Prestes, 49, representante do Teatro Bolshoi na empreitada. A diretora da escola, Jô Braska Negrão, diz que algumas instituições da Suíça, Itália e Rússia, além de outras brasileiras, já se mostraram interessadas em colaborar com o projeto. Negrão recebeu as plantas anteontem, às quais a Folha teve acesso. Niemeyer transformou os quatro núcleos previamente determinados pelos diretores em apenas três, reunindo no mesmo prédio de moradia alunos e professores. A cúpula docente vai morar nos últimos três andares do prédio. No topo haverá um terraço com vista para o mar. O teatro, que tem a forma de caracol, é ligado aos outros blocos por passarelas.

---

A jornalista Katia Calsavara viajou a convite da Escola do Teatro Bolshoi



## ANEXO 5 – História de ex-alunos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

### Jornal NA – ANEXO - Bolshoi 17 anos

15/03/2017 | 09h11

Por: **Cláudia Morriesen**

[claudia.morriesen@an.com.br](mailto:claudia.morriesen@an.com.br)

### Conheça histórias de ex-alunos da Escola Bolshoi que conquistaram sucesso longe dos palcos

Há 17 anos, a instituição iniciava as atividades em Joinville com a missão de formar artistas cidadãos.

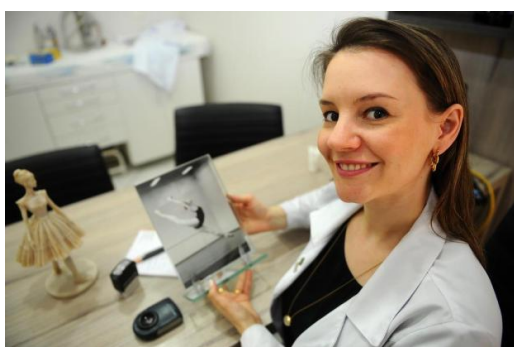


Foto: Maykon Lammerhirt / Agencia RBS

Todos os anos, quando novos alunos chegam às salas de aula da **Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**, em **Joinville**, após passar por uma intensa e acirrada disputa por vagas na audição, os sonhos são os mesmos: viver da dança, dedicar-se integralmente à arte e, de preferência, compor o elenco de grandes companhias de dança pelo mundo. À medida que as crianças se tornam adultos, no entanto, os planos mudam e, para uma parcela dos jovens que estudam na instituição, outras carreiras se tornam mais interessantes. Passados 17 anos do primeiro dia de aula da Escola Bolshoi no Brasil, ex-alunos explicam como as lições aprendidas entre aulas de dança, música e história colaboraram no desenvolvimento de suas profissões e de suas vidas cotidianas, como cidadãos.

— Uma criança que se dedica à arte ou ao esporte parte na frente das outras porque adquire maturidade, responsabilidade e disciplina. Isso colabora com todas as outras profissões - avalia o diretor-geral do Bolshoi Brasil, Pavel Kazarian.

Dos 287 estudantes formados pela instituição, 76% estão trabalhando na área da dança, seja em companhias nacionais e internacionais ou como professores. Os outros foram buscar o sucesso em outros caminhos, e alguns deles contam suas histórias nestas páginas.

### A primeira bailarina no Bolshoi (foto acima)

Quando entram no consultório de dermatologia de Raquel Steglich no Centro de Joinville, os pacientes não podem imaginar que o rosto da médica de 33 anos já apareceu em jornais, revistas e telejornais do Brasil. Apesar da juventude, Raquel viveu emoções e realizações que parecem fazer parte de outra vida: ela foi a primeira brasileira a integrar o Balé Bolshoi de Moscou, no início da década passada, conquista que marcou as primeiras trocas nas relações entre a instituição bicentenária e a escola joinvilense. Se fazer parte do Bolshoi era o sonho de qualquer bailarina, para Raquel se tornava ainda mais surreal pelo primeiro contato que ela teve com a companhia russa. Aluna de dança clássica desde os três anos, a gaúcha radicada em Joinville vivia intensamente o Festival de Dança quando o Bolshoi veio à cidade pela primeira vez, em 1996. Do alto do cargo de bailarina-flor – a menina responsável por entregar flores aos convidados –, ela esteve lado a lado com ídolos como Galina Stepanenko e Alla Mikhailchenko. O momento foi registrado em fotos, que hoje ganham ainda mais valor: anos depois, ela dividiria as salas de aula e o palco com estas estrelas do balé. Estas experiências só foram possíveis porque, quando a Escola Bolshoi chegou a Joinville, Raquel foi selecionada para a turma sênior do curso profissionalizante, ao lado de outros jovens que já tinham experiência em dança. Com o grupo, Raquel passou por dois intercâmbios curtos no Teatro Bolshoi de Moscou, até receber o convite para passar um ano na companhia como bailarina do corpo de baile. Quando os 12 meses chegaram ao fim, no entanto, a intuição apontava outros caminhos, e neles não havia ensaios e espetáculos, mas livros e a faculdade de medicina.

— Foi muito difícil tomar essa decisão, mas, ao dançar pela primeira vez no Teatro Bolshoi, soube que não era isso que eu queria para a vida toda. Faria tudo de novo, se tivesse 19 anos novamente, mas viria embora da mesma forma - garante.



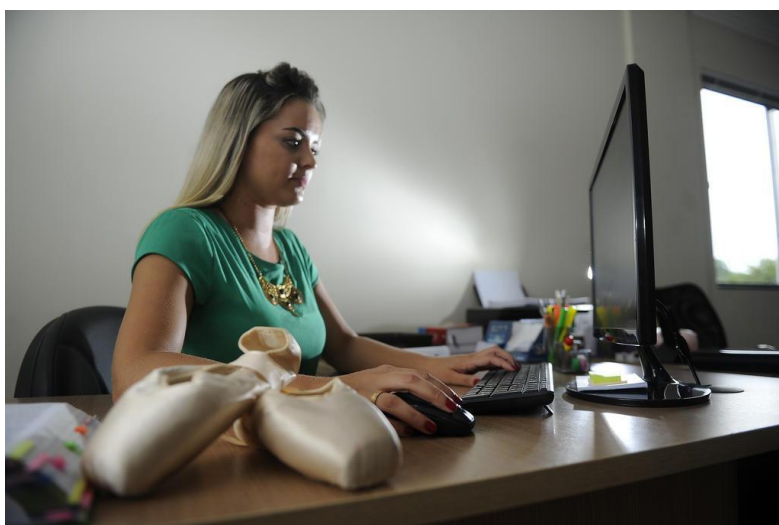
## Grande parte da vida

O cheiro de breu branco e o som de música clássica estão no dia a dia de Adriana Reis desde que a sede da Escola Bolshoi não passava de duas salas de aula montadas para as primeiras audições, há 17 anos. Integrante da primeira turma sênior, formada por alunos com experiência em dança, ela já tinha 19 anos quando virou aluna da instituição. Para se dedicar ao balé ao mesmo tempo em que já era uma jovem adulta estudando publicidade e propaganda, viveu “maratonas” para conciliar os horários de aulas e deixou de lado oportunidades de trabalho.

— Eu trabalhava em lugares com carga horária flexível para dar conta, mas chegou um momento em que não pude mais e pedi o apoio dos meus pais para passar um ano me dedicando apenas ao Bolshoi — recorda.

Com os diplomas de bailarina de dança clássica e de publicitária, Adriana empreendeu esforços para entrar em uma companhia, mas as dificuldades com a técnica da dança contemporânea a levaram a decidir que era hora de mudar o foco – sem deixar a grande paixão. Foi assim que ela passou a fazer parte da equipe do setor de comunicação da Escola Bolshoi e vive os dois mundos no mesmo lugar. No trabalho, o conhecimento em dança é aliado à formação acadêmica, com o resultado final dos materiais de divulgação planejados para chegar ao máximo da perfeição, da mesma forma que aprendeu nas aulas de balé. E ela ainda consegue colaborar com o departamento artístico em sugestões e ideias em ensaios fotográficos de jornais e revistas.

— As experiências que vivi aqui e as pessoas que conheci são oportunidades que eu não teria em nenhum outro lugar — afirma ela.



## Disciplina no currículo

Em junho do ano passado, Kerolayne Taborda, 24 anos, recebeu um pedido de casamento. Ela e o noivo, Jonas Salvador, haviam acabado de assistir ao balé Giselle no Teatro do Balé Bolshoi de Moscou, na Rússia, quando ele se ajoelhou e, com dois amigos de infância como testemunhas, propôs o novo passo no relacionamento. O momento romântico se encaixa muito bem no quadro do quarteto que cresceu junto: Kerolayne e Jonas visitavam Erick Swolkin e Bruna Gaglianone, ex-alunos da Escola Bolshoi que atualmente dançam no Bolshoi russo. Kerolayne e Jonas se formaram ao mesmo tempo que eles, mas optaram por deixar a dança no álbum de recordações.

— Ser bailarina era um sonho de infância, era só no que eu pensava. Mas quando me formei, percebi que teria que ficar participando de audições no Rio e em São Paulo, e isso dificultaria os estudos — conta Kerolayne.

A jovem se formou em direito, enquanto Jonas optou por administração. Dos anos de Bolshoi, permaneceram as noções de disciplina e educação trabalhadas de forma intensiva durante a infância e a adolescência: enquanto estão entre as paredes da escola, mesmo os alunos mais novos são orientados a cumprimentar visitantes, agir de forma polida e respeitar os professores.

— Quando comecei a procurar emprego, ter o Bolshoi no currículo contava muito. Nos dois escritórios onde trabalhei antes de abrir o meu, foi decisivo porque sabiam que a educação que recebi na escola era um diferencial — afirma.



## Vida em movimento

Ao chegar à faculdade, Amanda Felski Peres, 26 anos, levou um choque ao perceber as diferenças das conversas e interesses entre os novos colegas com o que estava acostumada. Não aquele normal, que qualquer calouro vive ao virar

universitário, mas da forma que somente alguém que, como ela, havia passado oito anos mergulhada no universo artístico e de repente entra em uma sala de aula de engenharia química.

— Até na escola meus amigos eram os mesmos que estudavam comigo no Bolshoi. Minha vida era toda dedicada àquela rotina, com as mesmas pessoas com quem eu ficava mais tempo até do que com a minha família. Um dia acabou e eu fui viver em um mundo totalmente diferente — analisa Amanda.

Adaptar-se, no entanto, não era problema para ela. Se, aos dez anos, quando entrou na Escola Bolshoi, Amanda ainda nem tinha muita certeza sobre o que aprenderia ali dentro; aos 15 ela já tinha consciência de que a carreira de bailarina não seria seu futuro: uma hérnia de disco limitou seus movimentos e a possibilidade de viver da dança. Mas não a impediu de seguir em frente e concluir o curso técnico de dança clássica. O diploma agora é um mérito que, se não pode ser aliado ao certificado que ela receberá em maio, quando concluirá o mestrado em engenharia de materiais, a auxiliou no início de uma carreira paralela que dá a ela a oportunidade de uma agenda mais flexível enquanto estuda.

— Durante a faculdade, uma amiga me indicou como modelo para um catálogo de roupas de dança. Fiquei um ano fazendo fotos para comerciais e campanhas de dança, até para o Festival de Joinville, e então decidi fazer um book e participar de outros trabalhos — conta.



### Para a melhor versão

Conquistar uma vaga na Escola Bolshoi é um grande mérito, ainda que seja apenas o início de uma longa caminhada. Chegar ao fim desta trajetória é ainda mais difícil. Helena Sardinha sabe bem disso: ela não passou na primeira seletiva de

que participou, aos nove anos, e passou um ano inteiro da infância se preparando para a audição seguinte. Quando passou, foram oito anos vivendo a dor e a delícia de ser uma das privilegiadas de receber aqueles ensinamentos, mas sentir as privações que a rotina de aulas e ensaios todos os dias impõe aos adolescentes e os cuidados com uma dieta restritiva. Ao mesmo tempo, teve a chance de estar em contato com diferentes modalidades artísticas que garantem a bagagem cultural para a carreira que escolheu: fazer cinema.

— A minha geração é muito mimada e o Bolshoi ensina a não ser, ensina a ser determinado — avalia Helena. No caso dela, a autonomia para ir atrás dos sonhos a levou para outro país: depois de dois anos estudando cinema em Florianópolis, ela resolveu fazer um curso de um ano em Los Angeles. Lá, percebeu que as chances na área de audiovisual são incomparavelmente maiores e decidiu ficar. Agora, ela estuda na New York Film Academy e já tem no currículo a exibição de um curta-metragem no prestigiado Festival de Cannes, na Suíça, no ano passado, além de prêmios em festivais americanos.

— Acho que está tudo conectado, da minha determinação para entrar no Bolshoi à determinação para a minha carreira. Tenho consciência de que foi a disciplina que o Bolshoi me ensinou que me leva para frente e faz com que eu consiga ser a melhor versão de mim mesma no que eu escolher — afirma a jovem.



### **Da reverência à continência**

Oito anos se passaram desde que o joinvilense Rafael Lemes, 24 anos, se formou no curso técnico de dança contemporânea da Escola Bolshoi, mas ele ainda tem o uniforme como roupa diária e a disciplina como palavra de ordem. No entanto, as atividades são bem diferentes daquelas desenvolvidas durante a infância e a adolescência: agora, ele é sargento no 62º Batalhão de Infantaria de Joinville, e sua

rotina compreende a formação de recrutas. O posto é temporário, conquistado após o jovem ingressar no serviço militar e fazer cursos internos.

— Há muitas semelhanças entre os dois, como os valores, a disciplina e o respeito à hierarquia. No Bolshoi, havia a reverência ao professor; aqui, a continência ao superior — avalia. Rafael precisou aprender sobre tenacidade desde cedo: ele começou a fazer audições para a Escola Bolshoi aos seis anos, logo que a instituição foi aberta no Brasil e os profissionais visitaram as escolas públicas para divulgar as vagas. A curiosidade o levou à primeira seletiva e, mesmo depois de dois anos recebendo negativas, ele não desistiu.

— Eu gostava de praticar exercícios físicos e quando ouvi o que ensinavam no Bolshoi, quis ter a oportunidade de participar e aprender — recorda. Entre as lições de balé, piano e teatro, Rafael também contou com aulas de atividades circenses, como acrobacias aéreas, oferecidas pelo professor Roiter Neves. A destreza nos movimentos levou o professor a convidá-lo a integrar a companhia e a escola de circo após a formatura, e hoje ele divide o trabalho no Batalhão com a de professor, mantendo assim uma parcela de atividades artísticas na vida.



### **Chances para crescer**

Entre as principais lembranças de Eduardo Wodzinky, 26 anos, dos anos em que estudou na Escola Bolshoi, há casas e teatros por onde os alunos da primeira turma passaram em viagens. A paixão pela dança existia e era o motivo para não desistir apesar da rotina cansativa, mas o interesse pela carreira que ele seguiria na vida adulta também estava presente o suficiente para que a arquitetura das vilas na Itália e os projetos de Oscar Niemeyer em Brasília fossem marcantes para o então adolescente.

No ano em que completa dez anos de formatura em dança clássica, o joinvilense recorda com saudades dos amigos e dos corredores da escola. A memória visual o levou a, ao elaborar o trabalho de conclusão do curso de arquitetura e urbanismo, criar um projeto de nova sede para o Bolshoi Brasil. Para isso, utilizou o conhecimento de cada pedacinho vivido nos oito anos em que passou boa parte de seus dias no anexo do Centreventos Cau Hansen.

— É um projeto menos suntuoso do que o de Niemeyer — comenta ele, citando o projeto do famoso arquiteto para a construção de uma sede própria para a escola.

— Até os professores da banca ficaram impressionados ao descobrirem que eu havia estudado no Bolshoi.

Além do conhecimento adquirido para a própria profissão, ter passado pela escola fez com que o jovem tivesse outro diferencial dos outros garotos de sua idade: a valorização da cultura. Ele percebeu isso aos 18 anos quando, recém-chegado em Curitiba, foi sozinho a um espetáculo do Guaíra. Surpresa, uma mulher sentada ao lado o questionou:

— Mas você gosta de balé?

— Pude responder que não só gostava como havia dançado naquele palco — diz.



### **O registro das artes**

De todos os talentos de Diego Araújo, 28 anos, se reinventar está no topo da lista. Aos 16 anos, ele ainda não tinha nenhum conhecimento em dança. Aos 20, estava se formando em dança contemporânea na Escola Bolshoi. Oito anos depois, tem passagens por companhia e concursos de dança, mas já se dedica à outra arte: a da fotografia.

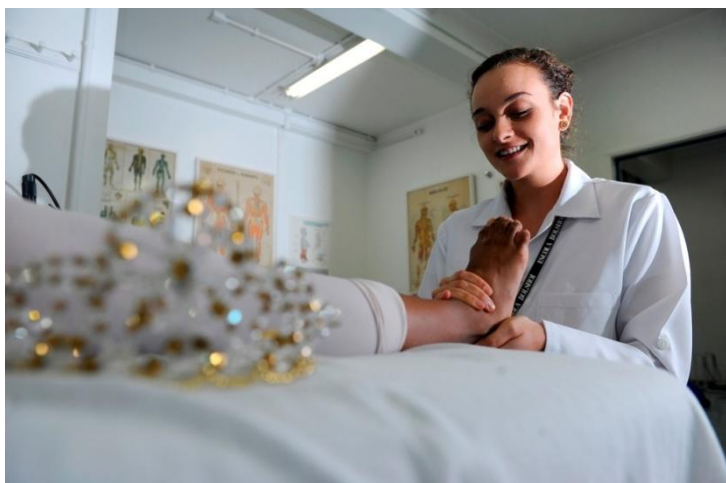
Atleta de jiu-jítsu, Diego procurou aulas de dança para trabalhar o equilíbrio e os movimentos nas artes marciais. A desenvoltura foi elogiada a ponto de ele sentir-se confiante para tentar uma vaga na Escola Bolshoi.



— As pessoas diziam que eu era louco de tentar, mas passei e entrei na sétima série. Naquele momento, meu sonho era entrar em uma companhia e viver da dança — afirma. De certa forma, o sonho foi realidade por quase uma década: após dar aulas em escolas de Joinville e Jaraguá e integrar a AMA Companhia de Dança, Diego mudou para São Paulo e começou a administrar a carreira de forma a não ficar muito tempo distante da namorada, Luiza Yuk, também formada pelo Bolshoi. Assim, dançou no Canadá, onde participou da La Mondance e fez participações do Royal City Ballet.

Depois de um período trabalhando nos bastidores da São Paulo Companhia de Dança, a crise econômica fez dele um dos desempregados da área cultural. Mas ele estava preparado para o novo desafio: havia estudado fotografia e, agora, tem uma empresa que produz, principalmente, imagens de espetáculos de dança e teatro.

— Se eu não tivesse estudado no Bolshoi, não teria amadurecido tão rápido. Acho que hoje eu seria outra pessoa — analisa Diego.



### **Lições em prática**

Enquanto estudava na Escola Bolshoi, Andressa Mattos Elyas, 25 anos, tinha o consultório de fisioterapia do núcleo de saúde como um dos lugares preferidos entre todas as salas e áreas do prédio de cinco andares que abriga a instituição. Mesmo assim, não parecia óbvio à jovem enquanto ela crescia e decidia sua vocação que seu futuro estava ali dentro. Por isso, após cursar a 5ª série, ela desistiu das aulas em busca de um sentimento de aprendizados novos.

— Conheci a dança contemporânea na 5ª série e isso me instigou. Então, comecei a fazer teatro porque sentia falta dos palcos — afirma. O contato com o corpo no teatro a fez descobrir que, no fundo, era isso que a deixava fascinada. O curso de fisioterapia foi a escolha perfeita para integrar todas as paixões, mas os

caminhos de Andressa ainda passariam pelo Bolshoi mais de uma vez. No primeiro ano da faculdade, ela validou 18 horas extras complementares em estágio assistido na escola e, dois anos depois, voltou para a instituição na função de estagiária “oficial”.

— O conhecimento que me foi passado na escola foi fundamental na faculdade. Enquanto aprendia sobre o sistema muscular, eu podia testar cada um deles, diferentemente dos meus colegas, que não tinham essa conexão com o corpo — conta Andressa.

Formada e cursando a pós-graduação em osteopatia, ela retornou pela terceira vez à antiga escola, agora como fisioterapeuta. A jovem pretende aproveitar a técnica e a experiência em dança para ajudar mais no desenvolvimento dos estudantes de dança, utilizando os tratamentos para que eles possam garantir o melhor desempenho em aula.

## **A NOTÍCIA**

## **ANEXO 6 – Teatro Bolshoi inaugura escola no Brasil**

Da Agência Folha 13/03/2000 08h05 - Em São Paulo

Com mais de dois séculos de história, o teatro Bolshoi de Moscou inaugura na próxima sexta-feira sua primeira escola de balé fora da Rússia. A sede é a cidade brasileira de Joinville (SC). Vladimir Vasiliev, ex-estrela do balé russo e atual diretor-artístico do teatro Bolshoi, falou com exclusividade à **Folha** no sábado, no aeroporto de Guarulhos, durante o intervalo da viagem entre Moscou e Joinville. A seguir, trechos da entrevista.

***Folha - Por que o senhor concordou com a abertura de uma escola Bolshoi no Brasil?***

***Vladimir Vasiliev*** - As pessoas no Brasil são bonitas, alimentadas por muito sol e acho que têm muita sensibilidade para as artes. Ao mesmo tempo, hoje já é possível constatar os êxitos do Brasil na dança clássica. É importante frisar que o Brasil é o primeiro país do mundo onde será instalada uma escola Bolshoi fora da Rússia. Há projetos em andamento no Japão, na Alemanha e na Grécia, que também devem ser concretizados, mas é na cidade de Joinville que tal proposta está sendo inaugurada.

***Folha - O que é necessário para que uma escola Bolshoi dê certo fora da Rússia?***

***Vasiliev*** - Em primeiro lugar, a escola precisa contar com um corpo pedagógico de alto nível. Também é importante o processo de seleção dos alunos, que deve ser feito de maneira profissional. As condições materiais, ou seja, instalações e recursos são igualmente fundamentais, além do apoio das autoridades locais.

***Folha - Que garantias o senhor recebeu de que tais condições seriam possíveis?***

***Vasiliev*** - Quando o prefeito de Joinville, Luiz Henrique da Silveira, esteve em Moscou para formalizar a proposta da escola, percebi que não se tratava de uma abstração, mas de um projeto sério e importante para a cidade de Joinville. Para que fechássemos o acordo, recebemos garantias do prefeito de Joinville de que o projeto será bem-sucedido.

***Folha - Em Moscou, a formação dos estudantes de balé está intimamente associada ao dia-a-dia do teatro Bolshoi. Além de conviver cotidianamente com artistas da música de concerto, da ópera e do balé, os alunos acompanham a programação do teatro e ainda contam com a perspectiva de um dia serem admitidos no elenco de dança. Em Joinville, os estudantes não terão tais possibilidades, pois é apenas uma escola que começa a funcionar. O que o senhor acha disso?***

**Vasiliev** - A evolução da escola implica o desenvolvimento de uma estrutura capaz de receber os profissionais que ela formará. A formação de uma companhia de dança deve fazer parte de um processo natural, como resultado do trabalho pedagógico que está se iniciando. Se isso acontecer naturalmente, o Brasil poderá ter uma nova etapa na história de sua dança. Caso contrário, a escola perde o sentido. Agora estamos plantando uma semente e a expectativa é que ela dê frutos.

**Folha - Sendo um processo a longo prazo, como esse compromisso será mantido?**

**Vasiliev** - É importante haver um controle de resultados. Haverá uma supervisão na Rússia, a cargo da professora Alla Mikhalchenko, que estará em contato permanente com Jô Braska Negrão, responsável pela supervisão no Brasil. No contrato assinado com a cidade de Joinville estão previstas missões periódicas do Bolshoi no Brasil, que farão uma espécie de auditoria do projeto. Também está previsto que os bailarinos brasileiros de maior destaque na escola sejam convidados para dançar no Bolshoi. Consideramos isso um estímulo, pois aqueles que conseguirem atingir o nível do Ballet Bolshoi certamente serão festejados e reconhecidos por isso.

**Folha - O teatro Bolshoi vem enfrentando problemas financeiros e para tentar resolvê-los está pedindo ajuda fora da Rússia. Como está a situação?**

**Vasiliev** - O teatro Bolshoi vem adiando a restauração de suas instalações desde 1987. Para a sua reforma e modernização, inclusive de suas condições tecnológicas, precisamos de US\$ 300 milhões, além de mais US\$ 55 milhões para terminar de construir o edifício anexo, onde funcionará mais uma sala de espetáculos. Para obter tal verba a Unesco tornou-se nosso patrono e agora estamos fazendo um apelo mundial. Elegemos o próximo 28 de março como o Dia Internacional de Solidariedade ao teatro Bolshoi. Estamos apelando a todos os teatros do mundo, sejam salas de cinema, teatro ou música, para que em tal data façam uma contribuição de qualquer valor em benefício do Bolshoi, que é um patrimônio internacional. As contribuições poderão ser feitas em rublos, dólares ou euros, em contas bancárias já determinadas em Moscou, Nova York e Paris. Em Paris, é possível obter informações com o sr. Horst Godicke, da Unesco, no telefone 00/21/33/ 1/4568-1289 ou pelo fax 00/21/33/ 1/4568-5676. Considero esse ato um impulso para eventos similares, capazes de fortalecer outras instituições teatrais. Se muitos teatros do mundo cederem um dia de sua arrecadação na bilheteria para o Bolshoi, teremos um resultado expressivo. Também estamos tentando recursos dentro da própria Rússia, pois não vamos liberar o governo de suas responsabilidades.

**Folha - O Bolshoi receberá pela escola de Joinville? Vasiliev** - Sim, há um pagamento previsto em contrato, mas não posso revelar o valor.

## ANEXO 7 – A primeira grande mudança

*Bolshoi* 16 ANOS. **AN**

# *A primeira grande mudança*

*A decisão de uma imperatriz russa que alterou os caminhos de crianças do século XVIII na Rússia e de crianças do século XXI no Brasil*

Rússia, 1773. A imperatriz Catarina, a Grande, manda construir um orfanato em Moscou onde, além de abrigar crianças sem família ou filhos de relacionamentos extraconjugais, ofereceria educação de qualidade. Entre as atividades oferecidas aos jovens súditos, uma arte ainda pouco conhecida pelos russos: o balé.

Brasil, 1996. Os amantes da dança vão à loucura ao saber que uma das maiores referências em dança no mundo, o Balé Bolshoi de Moscou, viria se apresentar no país. Entre os palcos da turnê, havia um joinvilense: o do 14º Festival de Dança. Ainda não era possível imaginar, naquele mês de julho, que um novo projeto do Bolshoi estava prestes a começar – e justamente naquela cidade bem distante e diferente da capital russa.

Entre os dois momentos, esteve a criação da Escola Coreográfica de Moscou, a partir daquela semente plantada no reinado de Catarina. A escola, por sua vez, incentivou a construção de um teatro que abrigasse as apresentações, e começou uma transformação que tornou o país em um ícone mundial da dança clássica.

— Ela era uma escola do Teatro Bolshoi, de onde saíram, e ainda saem, a maioria dos bailarinos da companhia. Mas houve um momento em que, para ter autonomia em sua administração, ela se separou do Teatro e tirou o nome Bolshoi — explica o diretor geral da escola brasileira, Pavel Kazarian.

É a "irmã gêmea" da Escola Coreográfica de Moscou que existe hoje em Joinville, com seu programa de estudos e sua metodologia de ensino. Ela aconteceu porque, nas palavras de Pavel Kazarian, houve uma feliz coincidência: um desejo já existente do então diretor do Balé Bolshoi, Alexander Bogatyrev, de replicar a metodologia de ensino da Escola Coreográfica de Moscou para outros países, e os esforços dos joinvilenses, capitaneados pelo então prefeito Luiz Henrique da Silveira, de fazer a escola joinvilense acontecer.

— Talvez, se fosse hoje, ela não acontecesse, assim como não há, atualmente, chance de abrir outra escola do Bolshoi em nenhum outro lugar do mundo – avalia

Pavel, revelando que também houve uma tentativa de implementar uma escola com o método na Austrália, sem sucesso.

Um detalhe foi decisivo para o projeto joinvilense receber o direito de utilizar o nome Bolshoi e contar com o apoio da instituição russa na sua criação e manutenção, já que Alexander Bogatyrev e Vladimir Vasiliev (diretor artístico do Bolshoi de Moscou) recebiam várias propostas todos os anos, vindas de todos os lugares do mundo, para abertura de escolas com seu nome: a maioria delas tinha foco comercial, com o desejo de utilizar a grife que a companhia de dança havia se tornado para cobrar altas mensalidades dos alunos. A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, no entanto, nasceu com objetivos semelhantes àqueles que deram origem a esta história: a de oferecer o ensino da arte a crianças de baixa renda, dando a elas a oportunidade estudarem gratuitamente e de construírem uma carreira na dança, se assim quiserem.

## *Identificação com o social*

Durante boa parte de sua história, a Escola do Teatro Bolshoi tentou atender ao maior número de alunos bolsistas, mas ainda havia mensalidades, que recebiam abatimentos de acordo com o nível socioeconômico de cada estudante. Recentemente, ao avaliar os indicadores econômicos, a direção percebeu que aquela política de cobrança impactava apenas a vida dos pagantes, que representavam 6% do total de alunos em 2010, quando começou o processo para fazer com que todos os alunos — atualmente são 241 — tenham bolsas integrais. Afinal, as mensalidades que eram pagas quase não faziam diferença no orçamento final.

— Havia uma discussão interna sobre a escola ser uma instituição sem fins lucrativos, mantida basicamente com recursos públicos, e, por isso, ser um dever da escola devolver isso para a sociedade de uma forma total — recorda a diretora financeira, Célia Campos.

A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil depende, atualmente, de diferente fontes para completar o valor necessário para manter sua estrutura e seus alunos bolsistas: R\$ 7 milhões anuais. A principal vem do Governo do Estado de Santa Catarina, via Fundo Social, que direciona cerca de R\$ 4 milhões para o projeto da instituição — que, todos os anos, envia um projeto para concorrer a este financiamento. Outra grande parte do orçamento é completada com captação de recursos via Lei Rouanet (Lei Federal de Incentivo à Cultura, do Ministério da Cultura), com patrocínio e apoio de empresas ou pessoas da sociedade, baseada no Princípio de Renúncia Fiscal, ou seja, uma porcentagem do Imposto de Renda é destinada para colaborar com o projeto Bolshoi Brasil. Os recursos do Fundo para a Infância e Adolescência (FIA), que permitem abatimento do imposto de renda para direcioná-lo à escola.

Há ainda colaboração da Prefeitura Municipal de Joinville, que cede a estrutura dentro do prédio do Centventos Cau Hansen, da qual também é liberada dos impostos e taxas. Todos os anos, a escola apresenta projetos para o Sistema Municipal de Desenvolvimento pela Cultura (Simdec), para concorrer ao Edital de Apoio à Cultura, valor utilizado para realizar as apresentações oferecidas à comunidade joinvilense a preços populares, sempre com uma apresentação gratuita para alunos da rede municipal de ensino como contrapartida social.

— Temos também a venda de souvenirs e o cachê da Cia. Jovem Bolshoi Brasil, mas são valores muito pequenos dentro do orçamento — conta Célia.

## *Entre as paredes do Bolshoi, todos são iguais*

Ao observar os alunos nos corredores da Escola Bolshoi, a única diferença perceptível entre os meninos e meninas é a de uniformes: as cores mudam de acordo com o módulo de ensino, com branco para os calouros e azul petróleo para os veteranos, por exemplo. Mas, do contrário, não há desigualdade social no pequeno mundo formado pelos 241 crianças e adolescentes, mesmo que, ao final das aulas, uma parcela dirija-se a prédios no Centro da cidade enquanto outra vai para casas nos bairros mais periféricos. A condição socioeconômica de 73% das famílias de alunos é de renda de zero a cinco salários mínimos, enquanto 27% tem renda acima de cinco salários.

— Nós somos chamados por algumas cidades para fazer audições, e vamos buscar talentos. Curiosamente, as crianças das camadas sociais menos favorecidas são as que são grandes talentos, e ficamos felizes por isso, por podermos dar oportunidade para estas crianças. Mas, se você me perguntar se vamos buscar crianças de baixa renda, a resposta é: não, nós vamos buscar talentos — afirma a coordenadora de apoio educacional, Bernadete Costa.

Não é fácil ser aluno da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Primeiro, porque as seletivas costumam atrair tantos interessados que a concorrência chega a mais de 60 candidatos por vaga — caso do ano passado, quando 1.279 meninas participaram dos testes por uma entre as 20 vagas femininas para a primeira série. Este número parece ainda mais surpreendente ao levar em consideração que estes concorrentes são crianças entre nove e 11 anos de idade, que passam por provas para dar início à uma formação técnica em uma idade em que a maioria das pessoas ainda não tem certezas nem preocupações sobre a carreira que irá seguir.

Depois, não são só de aulas de dança que preencherão a rotina do aluno. Nos oito anos exigidos pelo programa de ensino da Escola do Teatro Bolshoi (tempo previsto e seguido pela escola na Rússia), também aprende-se história da dança, piano, literatura musical, educação musical e rítmica e teatro. Para complementar a formação em dança (que, na quinta série, pode passar a ter foco em dança clássica ou contemporânea, dependendo da aptidão do estudante), há ainda aulas de prática cênica, ginástica acrobática e específica, dança popular histórica, repertório, folclore brasileiro, dança à caráter e dueto.

— Algumas pessoas dizem que os alunos do Bolshoi não tem infância. Mas de que infância estamos falando? Daquela na rua, correndo riscos? Na escola, eles brincam, socializam, tem atividades lúdicas. Isso tudo trará um diferencial para elas — avalia Bernadete.



Reportagem – **Claudia Morriesen**

Design e desenvolvimento – **Jacque Tkac**

Edição – **Carolina Mar**

Agradecimento – **Rafaela Mazzaro**

(que desenvolveu a primeira etapa do projeto)

Imagens e Video – **Bia Bittelbrunn, Rodrigo Philipps, Leo Munhoz**



## ANEXO 8 – Projeto da Sede para a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

*Jornal A Notícia*

Novo lar 03/12/2013 | 07h31

### Projeto de Niemeyer para sede oficial do Bolshoi em Joinville completa dez anos no papel



Foto: divulgação / escola bolshoi

**Tuane Roldão**

[tuane.roldao@an.com.br](mailto:tuane.roldao@an.com.br)

No alto do morro do Boa Vista, em Joinville, o Complexo Cultural Bolshoi Brasil – com 31 mil metros quadrados de área construída, em terreno de 500 mil metros quadrados – impera imponente em meio à natureza. Nas instalações, uma torre de 18 andares para alojamento de alunos e professores (sendo o último um mirante para a Baía da Babitonga) e um prédio com quatro andares para a escola, onde há um teatro com 1.100 poltronas e um cinema. A construção tem capacidade para mil alunos e existe desde 2003 – mas apenas no papel.

Há exatamente dez anos, *A Notícia* publicou matéria informando sobre a entrega do projeto elaborado por Oscar Niemeyer. A ele, seriam pagos pelo Governo do Estado R\$ 920 mil, em seis parcelas. Paisagismo, fundação e outros itens do projeto seriam entregues ao Bolshoi conforme ocorresse o pagamento.

Em 2006, no entanto, quando apenas duas parcelas haviam sido quitadas, o Ministério Público Federal e o Ministério Público de Santa Catarina abriram uma ação civil pública de improbidade administrativa questionando o valor contratado com a equipe do arquiteto. O processo correu até agosto deste ano, quando os réus foram absolvidos. Desde então, o projeto permaneceu parado. Na época, o complexo artístico custaria R\$ 40 milhões – recurso que viria do Estado, do Município, de parcerias com a iniciativa privada e por meio de mecanismos como a Lei Rouanet. Agora, para que a construção comece, toda a proposta deverá ser reavaliada, de acordo com o presidente do Instituto da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, Valdir Steglich.

— Ainda existe a dívida com os herdeiros de Niemeyer. O valor precisa ser recalculado, inclusive, em decorrência de todo o tempo que se passou. De nossa parte, precisamos repensar o projeto arquitetônico, levar em conta o impacto ambiental e avaliar se ainda queremos a estrutura da forma como foi concebida. Só então saberemos quanto vai custar tudo e de que forma poderemos captar essa verba.

Em 2006, o então governador de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira, aprovou a captação de R\$ 2,7 milhões, provenientes do Funcultural, para elaboração dos projetos hidráulicos, elétricos e de climatização da nova sede. Mas, por causa do processo judicial, o prazo expirou e, segundo Valdir, a busca por recursos terá que começar do zero.

— Eu defendo o projeto original, que é lindíssimo e não pensa apenas na escola, mas em ser um espaço cultural pra toda a cidade. Poderíamos, por exemplo, aproveitar a natureza do entorno e criar um parque ou, quem sabe, um museu da dança. Mas nossa principal preocupação, no momento, é dar condições para que o Bolshoi se auto sustente financeiramente. Hoje, precisamos de R\$ 6 milhões ao ano e esse valor aumentaria com uma construção tão grandiosa — explica o presidente. Ainda em 2006, a Fundação Cultural de Joinville (FCJ) passou a escritura do terreno no Boa Vista para o nome do Bolshoi. Nas promessas de campanha, o prefeito de Joinville, Udo Döhler, falou na construção de um Teatro Municipal na Expoville, e em levar o Bolshoi para lá. Agora, no entanto, esta possibilidade está descartada. — Certamente há interesse da Prefeitura em contribuir com a proposta de Niemeyer, mas a escola vai precisar angariar fundos também em outras fontes. Atualmente, é mais viável construir um teatro na Expoville do que no Boa Vista, simplesmente porque o custo do projeto de sede para o Bolshoi é muito maior — afirma o presidente da Fundação Cultural e vice-prefeito, Rodrigo Coelho.

## **COMO SERIA A SEDE**

Espaço: 31 mil metros quadrados de área construída em 500 mil metros quadrados de terreno.

Torre: 18 andares para alojamento de alunos e professores, sendo o último um mirante para a Baía da Babitonga.

Teatro: com 1.100 lugares, em forma espiral, lembra o movimento de uma pirueta.

Escola: em quadro andares, com salas de aula para dança, estúdios de música, camarins, biblioteca, enfermaria e quadra de esporte.

Espaço cultural: com memorial, cinema, cyber café, lojas, sala de exposições e convenções.

**ANEXO 9 – Proposta pedagógica**