



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
LICENCIATURA EM DANÇA**

AMANDA BATISTA DOS SANTOS GOMES

**O PAPEL DA LICENCIATURA EM DANÇA NA TRAJETÓRIA DE UMA
PROFESSORA DE DANÇA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO
DO BALÉ**

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

AMANDA BATISTA DOS SANTOS GOMES

**O PAPEL DA LICENCIATURA EM DANÇA NA TRAJETÓRIA DE UMA
PROFESSORA DE DANÇA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO
DO BALÉ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Dança da Universidade Federal da
Paraíba, em cumprimento às exigências
para obtenção do título de Licenciado em
Dança.

Orientadora: Prof.^a M.^a Candice Didonet

JOÃO PESSOA – PB

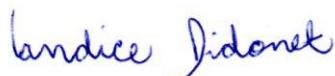
2020

AMANDA BATISTA DOS SANTOS GOMES

**O PAPEL DA LICENCIATURA EM DANÇA NA TRAJETÓRIA DE UMA
PROFESSORA DE DANÇA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO
DO BALÉ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Dança da Universidade Federal da
Paraíba, em cumprimento às exigências
para obtenção do título de Licenciado em
Dança.

Aprovado em: 03 / 04 / 2020



Prof. M.ª Candice Didonet
Orientador (a)- UFPB/CCTA

Prof. Dr. Valéria Vicente
UFPB/CCTA

Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze
UFPB/CCTA

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

G633p Gomes, Amanda Batista Dos Santos.

O PAPEL DA LICENCIATURA EM DANÇA NA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE DANÇA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO BALÉ / Amanda Batista Dos Santos Gomes. -

João Pessoa, 2020.

41 f.

Orientação: Candice Didonet.

Monografia (Graduação) - UFPB/ccta.

1. ballet. 2. formação professor de dança. 3. licenciatura em dança. 4. processo de ensino. I. Didonet, Candice. II. Título.

UFPB/CCTA

AGRADECIMENTOS

A todos os professores de dança que conheci e que de algum modo colaboraram na construção do que penso e sou.

A cada aluno e seus familiares que estiveram dispostos a acreditar no que tenho para compartilhar sobre esse universo intenso do balé.

A professora Stella Paula por não me deixar sentir só desde que conhecia sua pessoa em João Pessoa, por acreditar eu mim mesmo quando eu desacreditava e me apoiar das mais diferentes formas.

A minha orientadora Candice Didonet por ser um ser humano tão sensacional, pelo incentivo, atenção e estímulo sempre oferecido de uma forma tão agradável que amenizava o peso vindo no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu companheiro Herison Oliveira que acompanhou de perto esses anos de graduação e não mediu esforços para colaborar com diversos trabalhos realizados nesse percurso.

Aos pais e alunos do projetoADança- Taperoá que se tornaram minha família e não me deixaram sentir o peso de trabalhar em uma cidade tão distante da minha. Todo acolhimento foi meu maior incentivo.

Aos meus familiares que me incentivaram e me deram coragem para mudar de cidade e ser a primeira da família a cursar uma graduação.

As deusas desse universo por abrirem caminhos e me dar coragem para seguir acreditando no poder da arte.

“Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (Paulo Freire)

RESUMO

Esse trabalho visa refletir sobre o processo de formação do professor de balé clássico, que por muito tempo esteve voltado apenas ao conhecimento técnico adquirido através da sua experiência como bailarino, fazendo com que as aulas de balé no ensino não formal estivessem majoritariamente associadas a uma pedagogia tradicional como resquícios da cadeia hereditária entre aluno e professor. A partir da minha experiência como bailarina, professora e aluna da licenciatura em dança pela Universidade Federal da Paraíba pude perceber que o processo de construção artística do professor de balé é contínuo e os espaços de formação devem ser vistos de maneira horizontal e complementar para que o ensino do balé não caia dentro de nenhuma tradição imutável. Dessa forma, o percurso realizado durante a graduação me fez conhecer e entender novas possibilidades pedagógicas e compreender que o ensino dessa técnica de dança não se resume apenas a uma tendência tradicional, cada professor poderá definir sua forma de abordagem a partir da realidade em que se encontra. Seguindo um novo olhar pedagógico apresento como exemplo o Projeto ADança- Taperoá, espaço onde tive autonomia para relacionar os processos que experimentei como aluna da licenciatura em dança e como professora. A formação academia potencializou minha atuação como bailarina e especialmente na docência em ensino não formal, trazendo suporte metodológico para uma reorganização do que eu entendia como processo de ensino e apontando caminhos para a construção de uma aula de balé significativa com espaço para diálogos, reflexões, pesquisa e experimentações de movimento. Todavia, esse formato de aula trouxe dentro do projeto ADança-Taperoá desenvolvimentos para as bailarinas envolvidas que apontaram mais facilidade em noções corporais, espaciais e criativas.

Palavras-chaves: Balé. Formação do professor. Processo de ensino. Licenciatura em Dança.

ABSTRACT

This work shows a reflection about the formation process of the classical ballet teacher, the same who for a long time was only focused on the technical knowledge acquired through the experience as a dancer, becoming the ballet classes in non-formal education was in the most of the parts associated with a traditional pedagogy, as rests of the heredity between student and teacher. From my experience as a dancer, teacher and dance student at the UFPB, I realized that the artistic process construction of the ballet teacher is continuous and all the training spaces must be studied in a horizontal and complementary way, then the ballet teaching does become immutable. Now across my graduation, it made me know new pedagogical possibilities and understand that teaching a dance technique is not just a traditional trend, but each teacher will be able to define their own method approach from their reality. Following this new pedagogical view, I present the ADança-Taperoá Project as an example, a space where I had autonomy to relate the processes that I learned in the college to my performance as a teacher. In this way, I see how the academy enhanced my performance as a dancer and especially as a teacher in non-formal education, giving me methodological support, for a reorganization about what I understood as teaching process and select ways to build a meaningful ballet class with spaces for dialogues, reflections, research, and experimentation with movement. However, the response to this class format was a grateful development for all dancers in the project. Developing body, space and creative notions more easily.

Keywords: Ballet. Teacher training. Class process. Dance Undergraduate.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| IMAGEM 1 - Oficina da Balé na cidade de Taperoá..... | 22 |
| IMAGEM 2 - Exercício com o elástico..... | 25 |
| IMAGEM 3 - Exercício trabalhando os níveis..... | 26 |
| IMAGEM 4 - Conversa sobre Dramaturgia..... | 28 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| | |
| CAPÍTULO 1: | |
| ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O PROFESSOR(A) DE BALÉ | 13 |
| 1.1 Bailarino(a) – Professor(a) – A dança como profissão..... | 16 |
| 1.2 O Ensino não formal e a Pedagogia Tradicional..... | 20 |
| | |
| CAPÍTULO 2: | |
| NA PRÁTICA | 24 |
| 1.1 O amparo pedagógico da licenciatura em Dança | 26 |
| 1.2 ReverberAções no Projeto ADança- Taperoá | 29 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS..... | 38 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 40 |

INTRODUÇÃO

O motivo inicial para o desenvolvimento desta pesquisa surge após refletir sobre a minha trajetória no Balé Clássico e o ingresso no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba. O interesse em explorar esses dois lugares é reflexo, principalmente, da tentativa de compreender caminhos que ligassem a graduação à minha atuação no ensino não formal como professora de balé clássico.

Aos 10 anos de idade iniciei as aulas de balé no Centro Cultural Lourdes Ramalho, em Campina Grande- PB. Nos primeiros meses de aula fui acompanhando a turma de maneira significativa e minha professora da época, Fernanda Barreto, me sugeriu fazer uma audição em outro espaço onde ela também dava aulas, a antiga Fundação Suellen Caroline, atualmente Palácio das Artes- Suellen Caroline, que oferecia aulas de balé e dança contemporânea todos os dias na semana, espetáculos anuais e remontagens de balé de repertório.

Ao conseguir a aprovação e mudar de escola passei a fazer aulas de balé todos os dias e também conheci a dança contemporânea com o professor Romero Mota. Comecei a participar de curso e workshops teóricos e práticos que a própria fundação oferecia e também a buscar novos conhecimentos fora deste ambiente, aproveitando bastante das oportunidades de formação que o Festival de Inverno de Campina Grande trouxe para a cena artística da cidade.

Alguns anos depois, ainda como aluna da professora Fernanda Barreto, iniciei a participação em Festivais Competitivos com o corpo de baile juvenil. Além das aulas regulares e espetáculo anual também nos preparávamos para fazer workshops, audições e solos em diversos Festivais de Dança dentro e fora do estado da Paraíba. Nesses festivais pude fazer cursos de formação com diversos professores e ter contato com diversas metodologias de aulas.

Inicialmente fui convidada para participar do planejamento anual de aulas para turmas infantis, nesse encontro pedagógico realizado antes de iniciar o ano letivos com a equipe de professores do studio de dança debatemos textos sobre estratégias de aula e o conteúdo programado para cada turma. Em alguns momentos também confeccionávamos materiais didáticos usados para aulas mais lúdicas.

Depois de um ano acompanhando minha primeira professora de balé como monitora das suas turmas de *baby class* (3 e 4 anos) e *infantil* (5 e 6 anos) passei a atuar como professora em seu lugar. Essa transição entre Bailarina- Professora é bastante comum nas

academias de dança de ensino não formal. Segundo Strazzacappa; Morandi (2006, p. 92), “no Brasil ainda é comum ocorrer de adolescentes que se destacam como bailarinas serem convidadas pelas academias, ou escolas de dança, para ensinar as turmas menores”.

Hoje, analisando meu processo inicial como professora de balé clássico percebo que mesmo acontecendo de maneira orgânica e bem cuidada por fazer parte de um studio de dança onde a direção oferecia formação e acompanhamentos mensais para professores, a própria experiência como bailarina é um fator que reflete muito no momento de atuação como professora.

Em 2010, ao pensar numa graduação sempre tive muita certeza que cursar uma Licenciatura em Dança seria um bom caminho para aprimorar minha atuação como professora de balé, no entanto, nenhuma universidade da Paraíba oferecia o curso, então durante um tempo busquei como capacitação cursos livres no ensino não-formal para professores, confesso que, geralmente esses cursos estavam baseados em aulas práticas voltadas para bailarinos onde os professores assistiam as aulas, sem algumas conversa ou troca de informações com o ministrante do curso, era literalmente assistir uma aula.

Então, em 2013 a Universidade Federal da Paraíba passa a oferecer o curso de licenciatura em Dança, em João Pessoa. Para o ingresso na primeira turma do curso foi realizado de acordo com as diretrizes gerais da UFPB o Processo Seletivo Seriado (PSS), e uma prova específica de dança. Ao ingressar na primeira turma do curso percebi que, diferente de outras licenciaturas (Geografia, Matemática, Letras...) a maior parte dos alunos já tinha experiência prévia em sala de aula e trabalhavam como professores de diversas técnicas de dança como balé, breakdance, dança do ventre, dança contemporânea, danças tradicionais brasileiras.

Até então, boa parte do processo de formação desses professores de Dança acontecia através de cursos livres em academias de dança e projetos sociais. “Quem desejasse fazer um curso superior em Dança precisava sair da Paraíba, para estados próximos como Recife-PE, Natal-RN, Fortaleza-CE, ou Salvador-BA.”(GABRIELLI; RIBEIRO, 2015).

Por coincidência ou por uma grande demanda na área, a maior parte das alunas da primeira turma da licenciatura em dança na UFPB também vinha de uma vivência parecida com a minha, bailarinas que atualmente trabalhavam como professoras de balé clássico. Algumas com formação superior em outros cursos como educação física ou pedagogia, outras que tinha como formação sua experiência enquanto bailarina.

Ao início do curso, nas rodas de apresentações do primeiro semestre de aulas ficou claro que todas nós sentíamos falta de uma formação acadêmica e enxergamos na

Licenciatura em Dança uma oportunidade de potencializar nossa atuação como professores de balé.

Durante as primeiras aulas do curso me surpreendi com as disciplinas ofertadas como componente curricular obrigatório, as aulas práticas estavam baseadas em investigações e pesquisa de movimento, trabalhando muito com improviso e criação. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

A licenciatura foi pensada a partir da realidade da dança paraibana. Não contempla nenhum estilo de dança específico, estando alicerçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que orientam o ensino da dança nas escolas com uma abordagem de corpo que vivencie criativamente o movimento estético, que experimente a fruição da dança e contextualize essa arte. (UFPB, 2013).

Confesso que, em alguns momentos tive bastante dificuldade com esse modelo de aula de dança investigativa, pois em minhas experiências como aluna era a primeira vez que não tinha um professor como referência visual para demonstrar determinado padrão de movimento. Compartilhando essa sensação com colegas da turma pude perceber que, quem tinha sua formação a partir do ensino não formal estava sentindo dificuldade em relacionar a prática académica com seus conhecimentos e a realidade em que se encontrava enquanto professor de uma técnica específica.

Assim, a partir dessas inquietações como bailarina docente venho compartilhar sobre como a licenciatura em dança contribuiu em minha atuação no ensino-não formal como professora balé, e como questões que foram recorrentes durante o período da graduação ao mesmo tempo em que me trouxeram certos desconfortos também me permitiram repensar e redescobrir novos caminhos pedagógicos.

Um fato importante que contribuiu bastante para essa experiência foi o convite que recebi para ministrar aulas de balé para crianças no interior da Paraíba, na cidade de Taperoá, um município que até então nunca tinha tido contato com essa técnica de dança. O convite partiu de uma ONG da cidade onde encontrei espaço para experimentações e autonomia para repensar sobre o programa de aula que estava habituada a explorar enquanto professora.

Esse projeto realizado na cidade de Taperoá foi sendo desenvolvido simultâneo a graduação e me fez refletir sobre o ensino do balé clássico e meu papel como professora dessa técnica. Foi também o espaço em que pude colocar em prática o que vinha estudando nas disciplinas do curso e experimentar novas maneiras de trabalhar com o balé.

Buscando compreender os caminhos que constroem a formação do professor de balé, no primeiro capítulo trago um apanhado histórico a fim de entender como essa técnica de

dança surge, como ela foi sendo sistematizada e o como resquícios desse período contribuíram para uma associação ao ensino tradicional dentro de uma cadeia hereditária de bailarino e professor nas escolas de ensino não formal.

Dessa forma, no segundo capítulo aponto em termos práticos como relatei as experiências e contribuições que absorvi na licenciatura em Dança com a minha prática como professora de uma técnica específica e como construir pontes entre a graduação e o ensino não-formal colaborou para uma atualização e ressignificação do meu pensamento sobre dança e processo de ensino como bailarina e professora de balé clássico.

CAPÍTULO I: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O PROFESSOR (A) DE BALÉ

Ao falar sobre o professor de balé clássico é importante entender como essa técnica de dança surge e como ela foi sendo sistematizada. O termo balé é derivado da palavra francesa *ballet* derivada do verbo *ballare* que em italiano entende-se como bailar ou dançar (GARCIA e HASS, 2006). Conforme Sampaio (2004) o Ballet Clássico surge na Renascença no Século XVI na Corte em Paris/França a partir da influência das danças da corte com interferências das danças populares. Porém, dentro desse processo de estruturação surgem vários métodos e escolas que foram se constituindo ao longo da história da dança cênica ocidental potencializando características favoráveis a essa técnica de acordo com o país que vinha sendo desenvolvida.

A história do ballet foi um processo constituído por diversas mudanças, passou de lúdico para profissional, sem descartar, no entanto, seu lado prazeroso quando praticado. Nesse interim muito se deve aos mestres-baile da época, responsáveis pelos ensaios e coreografias, e que no decorrer da história codificaram e estabeleceram a perpetuação do ballet até hoje. (CAMILADA, 1999).

Inicialmente o professor de balé, conhecido como *maître* era responsável por orientar bailarinos em diversos aspectos técnicos e éticos. Na Academia Real de Dança, esse trabalho foi sendo sistematizado e o cargo de maître de balé passa a ter um alto valor hierárquico de bastante responsabilidade, pois, para esse profissional ficava a função de trabalhar a técnica do bailarino na aula, criar e ensaiar repertórios, distribuir papéis e personagens entre outras funções. Como Baldi (2017, p. 71) apresenta no seu texto, após o surgimento da L'Académie

Royal de Danse (atualmente Ópera de Paris), em 1661, na França, o balé começa a iniciar um processo de desligamento da corte.

Várias questões e padrões sociais da época foram diretamente responsáveis por conduzir a linha de sistematização desta técnica. Segundo Baldi (2017), a sociedade da corte era extremamente regrada. Portanto, esses resquícios culturais foram-se mantendo como parte da tradição do balé clássico.

[...] Beauchamps quer impor à dança uma organização reconhecida universalmente. Como toda a arte da época de Luís XIV, seu sistema tende à beleza das formas, à sua conformidade a um cânones fixo e, consequentemente, à sua rigidez. O que implica dois fatores: Por um lado, a virtuosidade é a consequência natural da primazia da forma sobre o conteúdo. Esta tendência é reforçada por uma profissionalização que se acelera. [...] (BOURVIER 2001, p. 116).

Segundo Caminada(1999), a primeira escola de balé surge em 1672 com a Académie Royale de Musique et Danse (Academia Real de Música e Dança), atualmente Ópera de Paris. A Ópera de Paris é onde se inicia a sistematização do balé clássico e foi responsável por sua expansão e a evolução pela Europa no século XVIII. Através dos seus coreógrafos e bailarinos difundindo a escola francesa, o balé chega à Alemanha, Londres e Viena com Jean-Georges Noverre, segue para Dinamarca através de August Bournonville, à Itália por intermédio das famílias Vigano e Taglioni e à Rússia com Charles-Louis Didelot, Jules Perrot, Arthur Saint-Léon e Marius Petipa (OPERA NATIONAL DE PARIS, 2002: 24).

O balé de corte francês se popularizou por todas as cortes da Europa, durante o período da renascença em 1600. Este momento é marcado por uma busca pelo belo e perfeito, assim a essa altura o balé passa por um momento de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Como toda a arte da época de Luís XIV tende à beleza das formas, este pensamento se estendeu ao balé, que seguiu mantendo métodos reproduzidos de uma geração para outra.

No começo do século XVIII, a dança apresentava esplendor e autonomia, executada nos palcos dos teatros por profissionais de ambos os sexos. Na segunda metade do mesmo século, a técnica clássica foi fortemente questionada por alguns teóricos que acreditavam que a dança precisava de uma reformulação.

A arte reflete a sociedade em que está inserida, então, mesmo o período romântico tendo durando por pouco tempo, teve grande influência em diversos setores na sociedade e nas atividades artísticas da época. De acordo com Mendes (1987), o período romântico, em 1830, marcou a predominância da figura feminina, e a utilização da sapatilha de ponta, mas chega o momento decadência do ballet romântico a partir da perda de entusiasmo do público no decorrer dos anos. O último ballet romântico foi Coppelia, de Saint-Léon de 1870.

Com a chegada do balé romântico e a desassociação do balé com a corte, o cenário para as obras passou a ser menos importante e o foco principal passou a ser a técnica das bailarinas, sua musicalidade, graciosidade e leveza ao dançar sobre a ponta dos dedos. Esses elementos devem estar tecnicamente avançados em conjunto, o suficiente para que a bailarina possa dançar qualquer papel, uma vez que estará, desse modo, preparada para o que quer que tenha que encenar em forma de dança (CROWLE, 1957:14)

No Brasil, o primeiro grande contato com o balé se deu com a vinda da companhia de Diaghiev para o Rio de Janeiro, onde Nijinsky foi muito aclamado pelo público carioca. Durante o século XX, professores e bailarinos principalmente russos imigraram para o país. Com a vinda da companhia de Anna Pavlova, veio a bailarina Maria Olenewa, uma das solistas que, fixou-se no Brasil fundando a escola de dança do Teatro Municipal e a primeira companhia profissional do Brasil

Durante o ano de 1950 Tatiana Leskova, diretora, coreógrafa, mestra e primeira bailarina torna-se responsável por montar temporadas regulares e bem aclamadas pelo público dos balés Giselle, Les Sylphides, O Lago dos Cisnes, Coppelia, Grand pás de Quatre, Bodas de Aurora, L'Après Midi d'un Faune, Gaîte Parisiense, Scheherazade e todos os pas de deux famosos. Lançou os seus próprios ballets que, por vezes, foram inspirados em temas brasileiros como Salamanca de Jarau e O Espantalho (MARIBEL, 1989:237)

Segundo Eliana Caminada (1999), ao falar da bailarina Tatiana Leskova, aponta que ela trabalhou por muito tempo para fazer com que bailarinos brasileiros atuassem o maior número de vezes, com na qualidade também de excelente bailarina, lançou mão de todos os seus esforços e para marcar mais alguns pontos importantes na programação e no desenvolvimento que sonhava para a companhia convidando bailarinos internacionais e formando a primeira geração de bailarinos brasileiros.

O ballet no Brasil desenvolveu-se com vigor a partir do início do século XX, com a vinda e permanência definitiva de professores e bailarinos, principalmente de nacionalidade russa. Eles foram aos poucos formando as primeiras gerações de artistas e bailarinos, dando origem aos primeiros grupos e companhias de dança no Brasil.

Neide Rossi, em entrevista para a Revista Dança Brasil (2010), aponta que ao longo dos anos, as escolas de ballet do país se formaram se desenvolveram e melhoraram muito no seu conhecimento técnico da dança. E para seguir os questionamentos dessa pesquisa me proponha refletir sobre os possíveis caminhos para uma formação em dança atuando especificamente com o balé clássico.

1.1 BAILARINO(A) - PROFESSOR(A) – A DANÇA COMO PROFISSÃO

Atualmente, com a popularização do balé podemos nos deparar com essa modalidade de dança em diferentes espaços e para diferentes públicos. O balé pode estar no ensino formal como atividade extracurricular, o balé também se encontra em estúdios de dança no ensino não-formal como atividade lúdica e prática esportiva, ou ainda em escolas técnicas, que incluem um programa dividido em níveis, com aproximadamente 8 anos de estudos para a formação.

Dentro do período inicial de estruturação de aulas para essa técnica pode-se encontrar várias escolas que sistematizaram um conjunto de regras na qual se apoia a um método de ensino para o desenvolvimento de um estilo próprio como: escola francesa, escola russa, escola inglesa, escola italiana e escola dinamarquesa. Cada escola citada adota um programa de aulas dividido por grades onde, a cada nível um conjunto de passos precisará ser aprendido.

No entanto, para este trabalho, faz-se necessário entender que em detrimento de métodos ou escola de ballet o professor precisa de um olhar atento as possíveis e variadas formas de transmitir essas informações práticas e transformá-las em conhecimento, pensando nas diversas maneiras de propiciar o aprendizado desta técnica, ou seja, suas possibilidades pedagógicas.

Ao perceber o contexto inicial de sistematização da técnica do balé, vemos que o período em que a sociedade vivia regrada pela corte, influenciou diretamente na abordagem que o professor de balé utiliza para conduzir uma aula de dança. Para complementar esta afirmação, Baldi (2017, p. 70) aponta que, “o surgimento do (a) professor (a) de balé clássico e seu modo de atuar está diretamente relacionado com o do balé, com sua codificação. Nos seus primórdios, quando ainda era balé da corte.”.

Durante anos, a formação do professor de dança – incluído o balé clássico – era baseado em sua formação como bailarino. Dessa maneira, “o bailarino virava professor. Sim, virava – não se formava um educador da área. O simples fato de ter dançado por muito tempo lhe conferia o título de mestre de sua arte.” (BALDI, 2014, p. 42). Então, muitas vezes esse bailarino possuía conhecimento específico sobre a prática, mas nenhum conhecimento pedagógico para aplicação do conteúdo.

Dentro desse contexto, como coloca Strazzacappa (2004), a falta de uma formação específica ou de uma formação continua implica em desconsiderar todo o conhecimento acumulado nas áreas da psicologia, sociologia, pedagogia, cinesiologia, fisiologia, antropologia e história.

Como várias outras técnicas de dança, o ensino do balé teve como base inicial de transmissão da técnica a tradição oral. Assim, mestres “[...] ensinam segundo a maneira como eles, por sua vez, foram ensinados. Desta forma, é possível se identificar uma genealogia dos diferentes estilos dentro de uma mesma estética de dança.” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 189).

Vemos com muita frequência uma ‘transição’ de bailarina para professora de balé de maneira muito abrupta, onde essa formação é baseada em sua experiência enquanto bailarina, como aconteceu comigo. Aos 16 anos fui convidada pela minha professora da época para acompanhar sua aula como monitora, nesse período puder assistir aulas e acompanhar planejamento do conteúdo anual. Sobre isso, Bourcier(2001, p.152) afirma:

Em 1713, foi criada a escola da dança da Academia Real. Um regulamento real impunha que os diretores escolhessem “os melhores súditos para ensinar-lhes gratuitamente sua profissão”. Os alunos, era em sua maioria, moças. Era possível, mas não frequente, entrar para a Academia como dançarino sem ter passado pela escola; para isso, era preciso ser aluno de um grande dançarino da casa. [...].

Não digo que esse modelo de observar para absorver para professores seja ineficaz, pelo contrário, acredito que nesse processo também há espaço para reflexão e aprendizagem, quando se é instigado a isso. Porém, nem sempre existe esse espaço de reflexão numa aula de balé que apenas baseia-se na cópia e repetição. “O professor à frente mostra o movimento, conta a marcação da música. O aluno repete. Copiar e repetir têm sido a tônica do ensino da dança, principalmente nas técnicas codificadas.” (BALDI, 2015, p. 469). O bailarino tem como referência de movimento o professor que está ministrando aula, monitores assistem aulas de outros professores para copiar sua forma de ensino, o próprio balé de repertório baseia-se na remontagem de obras encenadas durante o século XIX, que até hoje são remontados com as mesmas músicas e coreografias de origem.

A partir dessas circunstâncias podemos observar que, essa cadeia hereditária de bailarino-professor apesar de ter tido um enorme valor para a transmissão da técnica do balé clássico também pode ser responsável pela manutenção e uma associação do balé ao ensino tradicional. Porém preservar característica de movimento e estilo não significa reproduzir a maneira de ensinar, pois

(...) é de responsabilidade do professor de ballet dissociar sua prática da mera reprodução, a cópia de movimentos previamente estipulados ao reproduzir um desenho preestabelecido não significa ausência de um processo individual de criação. (ARAGÃO, 2006, p. 38).

Repetições e Reproduções são de fato duas características que fazem parte do cotidiano do bailarino em aula, pois implicam em aprimoramento técnico e aperfeiçoamento. Desse modo, são duas fronteiras estreitas que podem ser vistas como uma ameaça de endurecimento, uma vez que a repetição mata a inspiração, salvo se for revitalizada por uma mudança de finalidade.

A partir dessa repetição, por exemplo, o bailarino cria a memória do movimento, que se definem as linhas do corpo e os desenhos espaciais, entre outras aquisições com ritmo e condicionamento físico (BAILDI, 2017). Eliana Caminada e Vera Aragão (2006) sugerem, por exemplo, que dentro desse sistema de aula a cópia esteja baseada a experiência ativa, reconstruindo o que foi observado externamente.

Esse modelo de cópia e repetição trouxe para bailarinos e professores praticantes técnica clássica uma grande consciência corporal. Segundo Geraldi (2007, p. 82), essa prática tem “[...] contribuído para construir uma visão particular do que seja treinar um corpo e potencializar suas capacidades.” Assim, como aponta Baldi (2017, p. 86) vemos que “repetir é um verbo importante no balé. A formação dos (as) professores (as) se deu a partir da repetição, das aulas de seus mestres. Repetimos também os exercícios. E o formato das aulas.”

Então, ao pensar no processo de formação do professor de balé a primeira situação que podemos entender é que ele necessariamente já foi bailarino e dentro da sua formação como bailarino ele pode ter tido ou não algum direcionamento metodológico para atuação como professor e arrisco dizer que, geralmente não teve. O problema que desejo apontar nesse capítulo baseia-se exatamente em perceber que, o caminho de formação para ser bailarino não deve ser o mesmo para tornar-se professor. Durante reflexões para desenvolvimento desse projeto de conclusão estive a pesquisar a grade curricular de uma das escolas de formação mais conceituadas do Brasil, o Bolshoi, em Joinville-SC, que tem suas atividades educacionais credenciadas junto ao Ministério da Educação – MEC. Estando os cursos, conforme legislação, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação.

A instituição tem aprovado os seguintes cursos: Curso Básico em Dança Clássico autorizado pelo COMED(Conselho Municipal de Educação), resolução nº021/07, curso Técnico de Nível Médio em Dança Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design(parecer CEDP/CEE/SC nº 165 aprovado em 05/12/2016), Curso Técnico de Nível Médio em Dança Clássica (parecer CEDP nº 188 aprovado em 14/09/2009. Segundo o site oficial da escola, a grade curricular dos cursos contempla: Dança a Caráter, Dança Clássica, Dança Contemporânea, Dança Popular Histórica, Danças Brasileiras, Dueto, Educação Musical, Ginástica Acrobática, Ginástica Específica, História da Arte, História da Dança, Iniciação à Pesquisa, Literatura Musical, Piano, Prática Cênica, Repertório, Rítmica e Teatro.

Aqui utilizo como exemplo a escola do Bolshoi no Brasil, pois é um espaço de formação que recebe alunos de todos os estados brasileiros e também serve como referência para outras tantas escolas de balé no país. Como visto acima, a grade de disciplinas dos cursos de formação oferecidos pela escola técnica não disponibiliza disciplinas sobre metodologia de aula ou didática.

No geral, a maior parte das escolas de ensino não formal que oferecem aulas de balé clássico estão preocupadas em formar grandes bailarinos, e por vez esquece-se de instigar e propiciar a formação de grandes professores. Quanto a isso, Sampaio (2001), é enfático ao afirmar que precisamos ter clareza de que o mundo mudou e, portanto, o Balé também. Esta técnica, segundo o professor, está em constante transformação, assim como as práticas pedagógicas que envolvem o seu ensino precisa “respirar” novos ares. E afirma que é preciso respeitar o passado, entendendo o presente e vislumbrando o futuro de nossa Dança e de nosso ensino.

Conforme Aragão (1997, p 157), muitos professores de Dança desconhecem os fundamentos do balé e assim acabam chamando de técnica o que ela acredita ser “virtuosismo”. A autora também destaca a importância da autonomia do professor, no sentido de que “um programa de ensino não ensina a ensinar”, cabendo ao mesmo estudo, conhecimento e pró-atividade. Além disso, afirma, a experiência deste professor como bailarino, é fundamental.

No entanto, acredito ser de extrema importância estar atenta a subjetividade que existe nesse processo de construção artística do professor de balé, ampliar o olhar e avaliar cada espaço de formação de maneira horizontal e complementar para que o ensino do balé não caia dentro de nenhuma tradição imutável e que a partir de reflexões e pesquisas a didática

utilizada por cada professor possa seguir em busca de evolução tanto quanto os bailarinos buscam esse aprimoramento na execução dos passos.

Conforme afirma Aragão (1999, p.149) “[...] o fator determinante para o êxito de um professor, ao realizar seu ofício, está na metodologia usada por ele, muito mais do que no método adotado.” Dito isso, é importante perceber que, a formação do professor de balé pode afetar diretamente no desenvolvimento da inteligência e sensibilidade na construção de sua aula e na experiência de cada aluno.

Entender essas possibilidades é abrir espaço para uma constante atualização do papel do professor na aula de balé. Assim, o ballet não é algo antiquado, pois amadurece ao longo do tempo e favorece o aperfeiçoamento técnico e artístico da técnica clássica. (BERTONI, 1992:73-74)

1.2 O ENSINO NÃO FORMAL E A PEDAGOGIA

A partir da ideia de cópia e repetição e ao pensar na codificação desta dança, sua profissionalização, sua escolarização, podemos entender que, balé clássico esteve sempre associada a um ensino tradicionalista, ou tradicional. Segundo Belarmino(2018, p.17) “Esta metodologia tradicional não é ineficiente, se fosse não estaria sendo seguida até hoje, mas ela não é o suficiente.”

Fátima Wachowicz (2008, p. 126) afirma que: A repetição é uma experiência da operação cognitiva. Repetimos o comando cognitivo. O gesto, a cada vez, já é modificado e aperfeiçoado. No balé, inicialmente a criança imita os movimentos da professora e repete-os exaustivamente até a idade adulta. Ao repetir um plié diariamente, por exemplo, o bailarino tem com frequência a oportunidade de ir aos poucos desenvolvendo maneiras mais eficientes para trabalhar o passo. Como diz o verso de Manoel de Barros (2001, p. 310), em A didática da invenção: “repetir, repetir, até ficar diferente.”

Percebo que ainda existe uma lacuna que separa esse momento de transição entre bailarino e professor e um abismo entre “o que ensinar” para “como ensinar”. Muitas vezes nesse modelo de cópia e repetição não se encontra espaço para refletir o fazer pedagógico, na maioria dos cursos de formação direcionados para professores que pude participar o foco principal estava em questões técnicas e práticas relacionadas a Métodos. É importante perceber que, [...] olhar os métodos, mesmo os mais recomendados como imutáveis, é reduzir a arte deste professor a uma padronização, como receita de bolo. As tradições dos métodos

devem não apenas serem preservadas cuidadosamente, mas desenvolvidas com individualidade e criatividade. (ARAGÃO, 1999, pág. 158).

Para tanto, penso que, a formação prática do professor de balé atrelada ao conhecimento pedagógico proporciona autocrítica através da reflexão sobre alternativas de ensino do balé não centradas unicamente na pedagogia tradicional. É importante perceber que, a formação do professor de balé pode, consequentemente, afetar no desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e da sociabilidade, na construção de sua aula e na contribuição social de cada aluno. Conforme afirma Aragão (1999, p.149) “[...] o fator determinante para o êxito de um professor, ao realizar seu ofício, está na metodologia usada por ele, muito mais do que no método adotado.”

A educação veio passando por mudanças e renovações ao longo do tempo, esses processos abriram espaço para novas idealizações, conhecidas como "concepções contemporâneas de educação". O ensino tradicional é um sistema filosófico que se preocupa com a universalização do conhecimento, a partir de um conjunto de hábitos e tendências que buscam manter uma sociedade em equilíbrio.

A Pedagogia Tradicional ocupa a maior parte das escolas nos dias de hoje e é sempre muito contestada por acreditar no papel do professor como autoridade máxima, centro do processo educativo e responsável pela transmissão dos conteúdos. Enquanto ao aluno cabe o papel de escutar, memorizar e repetir. Foi então instituída a escola e a pedagogia tradicional para desempenharem esta função, centrada no professor, como transmissor ativo do saber, enquanto o aluno comportava-se como receptor passivo dos ensinamentos do mestre. A memorização e reprodução de conceitos pelo aluno era o foco principal desta tendência pedagógica (Saviani, 2000).

O tradicionalismo que volta a ter força nas escolas de dança encontra reforço em grande maioria das escolas formais que ainda não abandonaram esta filosofia de ensino (o enciclopedismo, o tecnicismo, o aluno *tábula rasa*, etc.). Por outro lado, a ideia de dança e ensino que prevalece entre alunos e professores destas escolas – mesmo as que não têm esta disciplina como componente curricular – pode ser remetida à do século XVIII (virtuosismo, espetáculo, aprimoramento técnico, etc.) (MARQUES, 1999, p. 27).

Esse tradicionalismo retratado por Isabel Marques em 1999 ainda é recorrente nos dias de hoje tanto na escola formal como no ensino não formal. Mas, como este modelo de ensino pode desfavorecer o potencial de aprendizagem na aula de balé? Como afirma Rebecca Weber (2009), a estrutura tradicional de ensino está nas mais diversas aulas de dança – e ela não está se referindo apenas ao balé clássico.

Segundo Libâneo (1994, p. 64), na Pedagogia Tradicional: Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la. Para isso é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um recebedor do conteúdo e sua tarefa é decorá-la. [...] Estes aspectos da Pedagogia Tradicional como escolha e sistematização de conteúdos cuidadosamente elaborada, a definição rigorosa de um método, a relação vertical e diretiva do professor e aluno estão presentes no ensino do balé clássico.

Ao discutir questões de ordem metodológica no processo de ensino e aprendizagem do ensino não formal é importante entender que supostamente estes espaços oferecem uma experiência didática organizada para ser algo fora do contexto formal, acreditando que na potência da aprendizagem em outros ambientes. Souza (2008) destaca que o ensino não formal se organiza de outro jeito e se relaciona com as questões de aprendizado diferentemente da escola, pois a valorização das relações pessoais à relevância do saber através da práxis se dá de uma maneira diferente do escolar.

Para Gohn (2006, p.2) a educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais (BARRO; SANTOS, 2010, p. 06).

Uma grande questão que encontramos no ensino não formal é sua ampla definição. Para Núñez (1990) ao definir a ação da educação não formal, precisamos pensar em dois aspectos, primeiro entender os limites e alcances através da ação educativa e em segundo, entender o espaço desta ação. No processo inicial de levantamento de referências para este trabalho pude constatar a partir de materiais sobre o ensino não formal que, uma abordagem pedagógica tradicional na aula de balé vai sentindo contrário ao trabalho artístico exigido do bailarino mais a frente para além das aulas.

Independente do caminho de formação do bailarino, ou seja, se ele fez um ensino profissionalizante com diploma reconhecido ou apenas aulas regulares por muito tempo isso já o dará a possibilidade de atuar como professor, então podemos entender que não existe uma certificação exata para definir a formação de um professor de balé. A única certeza é que está formação inicia-se a partir da sua experiência ensino não formal.

Para o desenvolvimento desse capítulo conversei com uma amiga bailarina e atualmente professora, formada em uma escola de ensino técnico profissionalizante afim de entender um percurso diferente do meu, pois minha experiência não inclui uma formação com certificação técnica. Durante esta conversa pude chegar à conclusão que, as escolas de balé no ensino não formal, independente se forem profissionalizante ou não, têm sempre a atenção focada em formar bailarinos profissionais e muitas vezes não tem a sensibilidade de perceber que dentro dessa experiência formativa podem surgir grandes professores, coreógrafos, pesquisadores, diretores, enfim, artistas.

É necessário entender que mesmo um grande bailarino precisa de outro tipo de formação para atuar como professor e conseguir lidar com as mais diversas situações recorrentes em sala de aula. Dentro desse processo de mediação, cabe ao professor conhecer caminhos didáticos e metodológicos, que lhe dê suporte para gerir a pluralidade que será sua turma de bailarinos. A justificativa de abordarmos pontos específicos da teoria da educação se pauta na visão de que para ensinar balé, além do domínio da técnica, é necessário que o professor domine aspectos pedagógicos que o amparem (CAMILADA; ARAGÃO, 2006).

Para Marques (2003), metodologia estabelece o caminho por onde o professor decide caminhar na direção de transmitir conhecimento. A didática seria todo o conjunto formado por metodologia (o caminho), procedimentos (o que usar para percorrer esse caminho) que culmina no estilo do professor. Também na mesma direção, Libâneo (1994) afirma que o que intermedia o processo de ensino aprendizagem são os métodos de ensino, que devem ser compostos por ações, passos e procedimentos ligados à uma reflexão e compreensão da realidade, visando a sua transformação.

Partindo desse pressuposto vemos que, nem todo bailarino está predeterminado a se tornar um bom professor. Mas, a junção da sua experiência como artista atrelada a uma formação específica direcionada ao ensino poderá sensibilizar e potencializar sua atuação na posição de professor. A partir do momento em que o corpo é entendido enquanto conjunto, compreendendo únicos: o psicológico e o físico, a relação do professor no processo de ensino aprendizagem muda. O bailarino deixa de ser um corpo a ser moldada para um fim específico e passa a ser visto como autônomo e potencialmente criativo.

Com base nessas reflexões fui encontrando outros caminhos e agregando as minhas aulas, a fim de propiciar experiências significativas e expressivas para além dos passos decodificados do balé. Para isso, trouxe a mim o desafio de repensar a aula de balé no ensino não formal a partir de momentos que vivenciei na licenciatura em dança, durante disciplinas práticas e teóricas com o objetivo de experimentar buscar um afastamento dos moldes

tradicionais de ensino no balé ao mesmo tempo em que o trabalho técnico exigido nas aulas não perca seu valor.

CAPÍTULO II: NA PRÁTICA

Quando decidi por focar em dar aulas de balé passei a fazer cursos de formação em diversos festivais dentro e fora da Paraíba, a partir dessas experiências encontrei aulas direcionadas exclusivamente para professores onde o foco sempre estava na técnica a ser exigida em aulas, onde a discussão limitava-se em relacionar o repertório de passos do balé clássico de acordo com cada faixa etária dos alunos com a finalidade de direcionar os professores a dividir o conteúdo e transmitir padronização de determinado estilo como russo, inglês ou cubano. Esforcei-me para relembrar se, em algum momento dentro dessa vivência inicial de formação como professora, teria participado de algum processo voltado para didática ou metodologia de aula e não, não me lembrei de nenhum.

Durante o inicio da graduação fui começando a perceber que, dentro desse contexto, o processo de formação do professor de balé no ensino não formal é carente de instruções e vivências pedagógicas que, conforme Molina (2007) [...] pudesse avançar nas discussões dos seus próprios problemas aumentando suas possibilidades de estudos sem o caráter restrito da abordagem de técnicas tradicionais.

Com base na minha experiência enquanto professora, mas conhecendo a formação de colegas de profissão principalmente no estado da Paraíba, posso dizer que, existe uma lacuna a ser preenchida no percurso para a construção do professor de balé que não é abordada no ensino não formal ou em cursos livres onde se inicia a trajetória de todo professor.

A falta de um olhar pedagógico como complemento de formação muitas vezes reforça a ideia de muitas pessoas – inclusive teóricos (as) da dança – que veem a técnica do balé clássico como rígida. Particularmente, mantive por muito tempo essa ideia como inquestionável, acreditando que a rigidez fazia parte do universo do balé, aprendi assim com minha professora que reproduzia o que aprendeu no seu tempo como bailarina. Por fim, essa cadeia hereditária e a falta de instrução pedagógica que sensibilize o processo de ensino do balé clássico resultaram na manutenção de costumes de outra época, que não tem necessariamente relação colaborativa para o processo de aprendizagem, apenas seguiu acompanhando várias gerações por falta de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Dessa forma, é importante perceber que, para o professor de balé a prática reflexiva sobre o processo de ensino promove saberes que resultam na construção de um estilo próprio, ou seja, uma personalidade profissional capaz de lidar com a demanda referente ao seu lugar de atuação. Pode-se ainda observar que, dentro dessa construção abre-se espaço para um ensino consciente, capaz de perceber diversos caminhos didáticos que resultem ao aprendizado técnico do bailarino, assim também esse olhar promove uma sensibilidade e respeito aos objetivos e limites de cada aluno em sala.

A pós-modernidade nos trouxe diversas perspectivas para o processo de ensino aprendizagem em dança no geral, com o surgimento das graduações abre-se espaço para um novo olhar sobre o corpo e discussões que vão além da técnica. Essas descobertas contribuem para uma problematização e consequentemente adequação do balé de séculos atrás ao período atual onde podemos entender que “a técnica é um conjunto de procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo” (MILLER, 2012, p. 27).

Deste modo, vejo o meu ingresso na licenciatura em Dança como um divisor de águas na minha atuação como professora de dança de uma técnica codificada que é o balé, pois me permitiu refletir e me instigou a pesquisar sobre como ensinar e o aprender balé de uma forma investigativa.

2.2 O AMPARO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM DANÇA

Em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) surge a primeira licenciatura em Dança que foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1962, oferecendo uma formação de Bacharelado e Licenciatura em Dança.

Os primeiros anos de implantação da escola foram marcados por uma série de reformulações, e em 1961 foram estabelecidos os cursos de nível superior: “dançarino profissional e magistério superior”, que correspondiam à licenciatura. Somente em 1970, Dulce Aquino, então diretora da Escola de Dança, elaborou a estrutura curricular definitiva, conforme as exigências do Conselho Federal de Educação, regulamentando os referidos cursos. O magistério superior passou a designar-se “licenciatura em Dança” e foi estruturado segundo os moldes dos demais cursos de licenciatura (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 91).

No decorrer de quase vinte e cinco anos a UFBA foi a única instituição a formar profissionais da Dança em nível superior no Brasil. Em 1984, foi implantado o curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), sendo reconhecido pelo MEC em 1988, com

opções para Bacharelado e Licenciatura. Em 1985, surge a Licenciatura em Dança no Rio de Janeiro, no Centro Universitário da Cidade (UniverCidade) que também só obteve reconhecimento pelo MEC em 1988. Também em 1985, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), passa a oferecer o Bacharelado e a Licenciatura em Dança, com reconhecimento em 1992.

Na Paraíba, o curso de Licenciatura em Dança teve início em outubro de 2013, em João Pessoa, formulado pelos professores do departamento de artes cênicas da UFPB Ana Valéria Vicente, Guilherme Schulze e Lúcia Serpa. Para o ingresso na primeira turma do curso foi realizado de acordo com as diretrizes gerais da UFPB o Processo Seletivo Seriado (PSS), e uma prova específica de dança. Atualmente o sistema é outro, a universidade aderiu ao ENEM e de eliminou a prova de conhecimento específico para que o aluno possa ser selecionado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), como em todos os outros cursos de graduação.

A Licenciatura em Dança veio suprir a necessidade de formação de uma demanda de artistas não só do município de João Pessoa – que abriga o curso – mas também de outras cidades da Paraíba, que anteriormente teriam que sair rumo a estados próximos como Recife-PE, Natal-RN, Fortaleza-CE, ou Salvador-BA para garantir uma formação em nível superior especificamente em dança.

Não se pode ignorar (...) o fato de que o nível de qualidade artística da produção cultural na área de dança está inevitavelmente relacionado ao processo de ensino dessa arte. Cursos de licenciatura trazem a possibilidade de formação de educadores, artistas e cidadãos e não de meros técnicos para o mercado de trabalho. (MARQUES, 2010, p. 88).

Ao ingressar na primeira turma do curso de Licenciatura em Dança na UFPB percebi que, diferente de outras licenciaturas a maior parte da turma já tinha experiência prévia em sala de aula trabalhando com diversas técnicas de dança como balé, breakdance, dança do ventre, dança contemporânea, danças populares, etc. Até então, o processo de formação desses artistas acontecia através de vivências em cursos livres em academias de dança, workshops, festivais e projetos sociais.

No decorrer das primeiras semanas de aula no curso de Dança da UFPB confesso que me surpreendi bastante com a distância entre minha expectativa e o que foi apresentado nas disciplinas práticas. Como a minha experiência com a dança, tanto como bailarina quanto como professora estava pautada em aulas de técnicas específicas como balé, jazz, dança de salão, meu parâmetro sobre uma aula de dança se resumia a um modo avaliativo no sentido

de sempre analisar se a execução estava *certa* ou *errada*. Sobre a proposta da licenciatura no estado da Paraíba vemos que,

[...] a estrutura curricular do curso é composta por disciplinas cujas ementas não apontam para estilos ou técnicas específicos de dança mas para conteúdos que ofereçam ferramentas para o desenvolvimento da dança em suas potencialidades criativas, somáticas e em relação com a realidade cultural no qual o curso se insere. (DIDONET, LARANJEIRA, 2014, p.2).

Essa minha perspectiva, sem dúvida, veio como resquícios das vivências em cursos e workshops onde o professor é o modelo a ser seguido e aula baseia-se em observar sequências de movimentos e reproduzir o mais próximo possível do modelo exposto, e aqui não julgo essa forma como um problema justamente por entender que dentro desse processo de cópia e repetição também é possível abrir espaço para uma investigação do que está sendo executado. Como Pacheco e Flores (1999) apontam, argumentos práticos significam a não reflexão da prática, resultando em uma aprendizagem que conjuga hábitos, tradição e imitação.

Porém, analisando o método de ensino que permeia as aulas de danças nos espaços não formais, assim incluindo a aula de balé, mas, percebendo que esse modelo também é proposto em aulas de diversas técnicas, geralmente estão acostumadas a priorizar apenas ao resultado final e falta atenção e/ou valorização aos processos necessários para um aprendizado consciente.

Dentro dessas duas possibilidades de formação para o professor de balé o ensino não formal e graduação, posso afirmar que, uma contribuiu para mim de maneira significativa na compreensão técnica e a outra supriu a carência de conhecimento pedagógico. Aqui acho importante ressaltar que nenhuma formação superior invalida os conhecimentos prévios do professor, porém como afirma a pedagoga Isabel Marques (2010, p. 53), “as trajetórias dos artistas não bastam por si sós para formar e educar intérpretes, coreógrafos, apreciadores, pesquisadores e público de dança – essa ideia transita entre ingenuidade e ação perigosa”. É importante pensarmos numa formação de maneira horizontal e complementar onde todos os conhecimentos já adquiridos serão refletidos, discutidos, ampliados e/ou transformados.

Dialogando com esse pensamento, Strazzacappa e Morandi (2006, p.13) afirma que: “As faculdades precisam das academias tanto quanto as academias precisam das faculdades de dança. Essa simbiose é mais que salutar, é necessária e fundamental”.

A partir desse olhar de bailarina docente despertado na graduação percebi que, permitir questionar o rumo do ensino do balé no espaço não formal ressignificou minha atuação

enquanto professora, e consequentemente a formação dos alunos que seguiram junto a mim durante esse processo.

Para trabalhar com pesquisa de movimento e improviso requer uma autonomia investigativa que até então nunca tinha feito parte da minha rotina de bailarina ou professora, por não estar familiarizada com a proposta do curso que estava pautada em práticas exploratórias,

Como ensinar a dança de uma maneira em que a investigação seja a principal conduta, onde o processo criativo esteja presente na formação dos estudantes em todas as disciplinas. E ainda, de que maneira o pensar/fazer dança não esteja pautado na reprodução de padrões e modelos pré-estabelecidos, mas que seja criador, no sentido de transformador e de possibilitar a emergência do novo.” (DIDONET; LARANJEIRA, 20014, p.2).

Porém, em meio a inquietações sobre como unir os estudos da graduação a minha atuação no ensino não formal fui compreendendo a dança como linguagem de conhecimento, assim como e percebendo a potência que existe dentro da pesquisa do movimento abrindo espaço para pensar sobre questões pedagógicas e ousar repensar sobre uma atualização metodológica de aula encontrando novos caminhos para proporcionar ao aluno o lugar de bailarino consciente.

Para Marques (2007), a metodologia estabelece o caminho por onde o professor decide caminhar na direção de transmitir conhecimento. Então, ao decidir aproximar minha prática no ensino não formal ao conhecimento didático resultantes da experiência na graduação passei a me questionar: “como trabalhar uma técnica codificada como o balé e ao mesmo tempo abrir espaço para pesquisa do movimento e autonomia do bailarino?”.

2.2 ALGUMAS REVERBERAÇÕES NO PROJETO ADANÇA-TAPEROÁ

Ao começar a graduação também iniciei minha experiência como professora de balé na cidade de Taperoá, em um projeto cultural realizado na cidade pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Expressões Culturais de Taperoá – Os Sertões.

Essa organização não governamental dirigida pelo professor sociólogo Ivandro Sales, com o objetivo de oferecer atividades culturais de variadas expressões artísticas para a comunidade da região do cariri paraibano. Através desse projeto crianças e adultos da cidade tiveram a oportunidade de fazer oficinas de técnicas circenses, montagens de espetáculos de dança e teatro e fundar um grupo percussivo de maracatu.

Em 2013, a proposta de oficina nos Sertões seria aulas de Dança de Salão para os adultos e Balé Clássico para as crianças, então recebi o convite para ministrar essas aulas durante um mês para uma turma de 20 crianças. Ao passar o período das oficinas os pais e alunos bastante satisfeitos com a experiência de conhecer um pouco mais do balé sugeriram dar continuidade as aulas regulares, assim, as crianças foram separadas por idade para fazerem uma vez por semana.

Logo nas primeiras semanas as vagas foram preenchidas e sugeri que o balé passasse a ser um subprojeto do Centro de Estudos, Pesquisas e Expressões Culturais de Taperoá – OS SERTÕES. A proposta foi ligeiramente abraçada pela direção da ong. e assim o balé passou-se a chamar Projeto ADança- Taperoá.

IMAGEM 1- Oficina de Balé na cidade de Taperoá



Fonte: Acervo pessoal (2013)

Antes da graduação já ministrava aulas em studios de dança no ensino não formal e também no ensino formal, como atividade extracurricular. Mas, somente depois dessa experiência pude perceber que, como professora sempre tive o auxílio de uma coordenação que propunha um programa técnico anual ao qual todos os professores seguiam e direcionavam o foco das aulas para cumprir as demandas de conteúdos práticos e calendário de eventos e apresentações.

Dentro do Projeto ADança ganhei a autonomia para estar à frente da coordenação técnica e pedagógica das 6 turmas de balé para crianças a partir de 4 anos até adultos iniciantes. Esse foi o espaço que encontrei para amadurecer e transformar o que vivi como

aluna da graduação para minha didática quanto professora, como consequência ainda foi possível redescobrir uma nova maneira de olhar para o balé clássico.

Acho importante também compartilhar que, todos os alunos que participavam das aulas no projeto estavam tendo seu primeiro contato com o balé clássico, até então a cidade não oferecia esse tipo de atividade. Então à medida que elas criavam certa expectativa sobre as aulas também existia uma disponibilidade e abertura maior para tudo que era proposto, tanto por parte das alunas quanto seus pais/responsáveis demonstravam estar aberto ao que era planejado para os encontros semanais.

Digo isso, pois, além das aulas no projeto ADança- Taperoá também atuava em outras escolas de dança na cidade de João Pessoa e quando tentei propor exercícios que fugiam da estética de uma aula prática de balé, como um momento para diálogo e escrita, por vez não foi tão bem aceito pelas crianças por relacionarem a aula de balé sempre ao trabalho prático, nem pelos pais que também questionaram a necessidade desse momento teórico e por vez a direção da escola que busca atender questões mercadológicas dentro da sua escola/empresa. Por isso então, me restringi a expor apenas minha experiência dentro do projeto realizado em Taperoá, pois dentro da reestruturação pedagógica que cada professor se propõe a fazer é fundamental que ele tenha liberdade dentro do seu espaço de atuação para desmistificar a dicotomia posta entre corpo e mente.

Seguindo a ementa proposta para a disciplina de técnica básica do movimento, apresentei para as turmas conceitos teóricos e práticos de Rudolf Laban¹. Utilizando estes princípios para desenvolver a percepção de corpo e espaço, através de um estudo da estrutura anatômica divididos em momentos para dançar e momentos para pensar, falar e escrever sobre dança. Partindo do pressuposto que o corpo e a mente são um só, um conceito utilizado para representar a ideal de corpo é “soma”. Este termo se refere ao corpo que pensa, que tem uma alma de sentimentos, de forma que o psicológico não se separe do biológico (DOMENICI, 2010).

¹ Rudolf Jean Baptiste Attila Laban de Varalja, foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, intérprete, e teórico da dança do século XX, dedicou-se ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos teórico-prático.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa de conclusão, optei por delimitar e compartilhar como os processos realizados nas disciplinas de Técnica Básica do Movimento e Coreografia, ministrado pela professora Bárbara Santos e Dramaturgia da Dança, com a professora Carolina Laranjeira foram abordados e resinificados na minha aula de balé proposta no projeto ADança.

Para a aplicação relacionada aos estudos de Rudolf Laban, em seus diversos aspectos de criação, notação, apreciação e educação, reorganizei a aula em dois momentos. As aulas aconteciam uma vez por semana e todas as turmas que tinham 1 hora e 30 minutos de aula trabalhava por uma hora com o foco a técnica do balé, seguindo sequência de exercícios na barra e em seguida experimentavam exercícios investigativos teóricos ou práticos. Ao início de cada mês escolhia um tema norteador para esse momento que aparecida antes ou depois do momento de trabalho técnico.

Uma das primeiras experiências enquanto aluna do curso de dança que achei bem interessante e produtiva e levei para uma das turmas do Projeto foi o *Diário de bordo*, no curso algumas disciplinas práticas trabalharam com essa proposta de anotar impressões, referências e novos conhecimentos vivenciados durante o semestre. E mais uma vez, relaciono esse momento com princípios do Laban quando criou um sistema de anotação do movimento (Labanotação), que reconfigurada para nossa realidade de aula pude perceber que a escrita estabelece um recurso metodológico para o entendimento de corpo e movimento, também traduzem impressões e sensações a serem analisadas.

Então, no diário de bordo cada bailarina além de descrever o que absorvia nas aulas também era instigada a pensar em como transmitir para o papel de maneira criativa. Os diários eram utilizados tanto para atividades teóricas sobre passos da técnica clássica quanto para descrever sensações pessoais e momentos vivenciados fora da sala de aula.

Preenchendo esses diários, as bailarinas também eram instigadas a fazer pequenas pesquisas em casa, a fim de compartilhar sobre o tema sugerido nas aulas seguintes. Esses temas variavam entre figuras importantes na história da dança e curiosidades sobre o universo do balé, ao início ou final da aula prática esses temas guiavam a roda de conversa.

Dentro desses princípios *Labanianos* fui construindo caminhos para abordar a pesquisa do movimento dentro da aula de balé, buscando sempre uma relação entre fazer dança e pensar dança a partir da relação entre corpo, movimento e espaço, cujos desdobramentos, não se esgotam mesmo usando passos do balé clássico como base de pesquisa.

Para trabalhar noções espaciais, levei algumas propostas exatamente como vivenciei na graduação por ter percebido o quanto também contribuiu para mim como bailarina, dando noções criativas e potencializando a consciência sobre possibilidades corporais. Dentro dessa proposta trabalhamos elementos em aula que dessem suporte a essa investigação, como a imagem abaixo mostra, o estudo sobre espaço com o elástico como suporte.

IMAGEM 2: Exercício com o elástico



Fonte: Acervo pessoal(2014)

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a organização espacial é uma habilidade importante, pois na vida cotidiana utilizamos os dados sensoriais e perceptivos relacionados ao espaço que nos rodeia, no entanto, modifica-se com a idade e pode ser aprimorado de acordo com as experiências corporais.

Dessa forma, a aula de balé também pode ser um espaço para propor aos alunos investigarem sobre uma organização de corpo e espaço, é possível que, esse entendimento proporcione maior consciência sinestésica, fazendo com que a aula do balé se distancie de uma aula com meras repetições de passo e se torne um espaço investigativo e assim criativo.

Assim, à medida que fui experimentando como aluna da licenciatura em dança, exercícios práticos para compreensão dos princípios de Laban eu tentava traduzir essas

experiências para crianças que faziam aula no projeto ADança adequando essa investigação a faixa etária da turma e relacionando esses momentos com conteúdo da técnica do balé.

IMAGEM 3 - Exercício trabalhando os níveis



projetoadanca Brincando com os níveis
#alto #medio #baixo.

Disponível em: [@projetoadanca \(2015\)](#)

Conforme a figura 2 mostra, os bailarinos do Projeto ADança- Taperoá da turma Infantil além de experimentarem aulas com exercício fundamentados nos passos codificados da técnica clássica também eram instigados a alongamentos, aquecimentos ou dinâmicas corporais baseados em princípios labanianos, como nesta imagem eles exploram os níveis a partir de deslocamentos, onde cada um faz sua trajetória pela sala como movimentos no nível que começaram com a pose inicial.

A primeira coisa que pude observar dentro dessa experiência foi que, a construção do olhar labaniano proporciona uma nova qualidade e promove uma percepção maior em relação à técnica clássica. Em suma, “o professor de balé clássico deve explorar, nas atividades propostas, o conhecimento do corpo acerca das relações espaciais para que, mais tarde, as crianças possam ser capazes de elaborar movimentos mais complexos e significativos para a sua corporalidade.” (SILVA, 2013, p.25)

Como resultado desse momento exploratório dentro da aula de balé, pude perceber que os alunos ganharam uma consciência corporal que influenciou diretamente na aprendizagem da técnica. E essa era uma preocupação minha, pois a proposta era uma aula de

balé com espaço para investigação criativa e autonomia a fim de proporcionar ao aluno de balé uma formação ampla e consciente.

Em outro momento, durante o período que estive cursando na graduação a disciplina Dança e Dramaturgia foi apresentada a turma o texto *Formas de Comunicação do Corpo – novas cartas sobre a dança*, de Rosa Maria Hercoles onde a autora escreve cartas direcionadas a figuras responsáveis pelo estudo da Dramaturgia da Dança, como Aristóteles, Jean Georges Noverre, Michel Fokine e Pina Bausch.

A partir de experiências dentro dessa disciplina, pude voltar o olhar sobre a construção da dramaturgia dentro do balé que anteriormente nunca tinha feito, passei a refletir como esses conhecimentos poderiam ser compartilhados dentro da aula dando assim possibilidade ao bailarino de trabalhar com mais uma área que potencializará a sua formação artística e mais uma propor práticas investigativas que instiguem a reflexão, autonomia e consciência. Esta pesquisa é um recorte do planejamento para 4 aulas que preparei para a turma juvenil(alunas entre 10 e 14 anos).

IMAGEM 4 – Conversa sobre Dramaturgia



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Para essa ponte, no primeiro dia utilizei a pesquisa sobre o Balé de Repertório, a fim de introduzir a reflexão sobre a dramaturgia no balé. Os balés de repertório são espetáculos que contam histórias por meio da dança, no caso o balé clássico, mímica e música. Foram escritos e montados durante o século XIX e são até hoje muito encenados e admirados. Todas as narrativas usadas contam histórias de caráter universal, muitas vezes se valendo de contos

de fadas e lendas populares. O que define se um balé é ou não de repertório é o seu caráter universal, sua época de criação e suas remontagens sucessivas. (BOUCIER, 2001).

Segundo Bogéa (2007) o balé de repertório segue um roteiro, uma história na qual os elementos estão ligados a um enredo, juntamente com a coreografia, que ajudam a compor a narrativa. Para dar força e suporte ao enredo, os repertórios ainda contam com cenários e figurinos elaborados, além da música.

Então, para introduzir o assunto para a turma juvenil escolhi um balé de repertório que deduzi que todas já conheciam, *A Bela Adormecida*. Inicialmente conversamos sobre o que cada uma sabia da história e como imaginei, todas as alunas conheciam cada detalhe e pode contribuir no processo coletivo de contação do enredo. Ao perguntar se elas já tinham assistido a obra de balé dançada elas desconheciam, sabiam da história por meio de livros ou filmes.

A obra para o balé foi escrita por Tchaikovsky com ajuda de Petipá, baseado no clássico conto de fadas, que ele começou a escrever em 1888 e que teve sua estreia no Teatro Maryinsky, em São Petersburgo, no dia 5 de janeiro 1890. Contendo um prólogo e três atos, foi considerado um marco da cultura russa do século XIX, foi baseado nos contos de fadas do escritor francês Charles Perrault.

Em segundo momento, assistimos a obra de balé dançada pela companhia Royal Opera House, de Londres, para juntos analisarmos o que compõe toda a história chegando ao entendimento de que a dramaturgia é como teia que envolve os elementos da obra, música, dança e interpretação. Com base nesse exemplo, foi proposta uma atividade escrita para analisar o que compõem as cenas no decorrer da história analisando personagens, figurinos e cenários.

Sem dúvida, estudar dramaturgia a partir de uma obra gerou outro universo imaginativo para cada uma, depois de analisar uma história pronta da bela adormecida, para aula seguinte cada aluna recebeu como desafio desenvolver em casa, sua própria história com indicação de dar vida a um personagem respondendo as seguintes indicações: Quem é? O que faz? Para onde está indo? O que veste? Como se movimenta? Por que quer voltar? Acreditando que o bailarino também necessita da prática e de estímulos para desenvolver seu lado expressivo e criativo, pois a criatividade “é um dom fantástico e natural que, quando cultivado adequadamente, nos permite realizar as coisas mais extraordinárias” (GOMPERTZ, 2015, p.10).

Na aula seguinte, o terceiro encontro utilizando dramaturgia como tema, ao compartilhar os resultados e conversar sobre esse processo as alunas apresentaram histórias

elaboradas a partir da realidade em que viviam, utilizando para compor a cena, familiares, amigos, animais e lugares da sua cidade. Vendo esta coincidência segui o estudo sugerindo a formação de duplas com a tarefa de unir um roteiro ao outro.

Terminamos a aula, com as duplas compartilhando suas criações escritas e levando para casa a tarefa de pensar em como transformar isso em partitura coreográfica que traduzisse a história a partir do estudo anterior sobre o que compõe um balé de repertório, levando em consideração o enredo a trilha sonora, cenário, pantominas e dança. Lembrando que, em todas as aulas eram divididas em dois momentos, um específico para a técnica clássica e o outra para a investigação de elementos que compõem o universo do balé.

Na última parte do processo as duplas se encontraram em outro momento depois da aula para dar vida ao seu enredo. Finalizando o mês de estudo sobre dramaturgia, a última aula cada dupla iria apresentar a sua pesquisa criativa, após o término dos exercícios práticos feitos na barra, cada turma teve espaço para expor as obras que titularam de “O anjo e a Porca”, “Chicó e Chiquinha”, O cachorro do Padre”, “A invasão na cidade”, “As promessas”.

Para mim como professora, essa atividade foi uma forma de compreender como o conteúdo teórico proposto é absorvido pelas alunas. Ao unir a teoria e prática e compreender a práxis pedagógica como possibilidade de relação entre sujeitos pensantes e pensados no processo de aprendizagem possibilitamos ao bailarino caminhos emancipatórios norteadores para uma ampla formação artística.

CONSIDERAÇÕES PRÓVISÓRIAS

No início da pesquisa minha pergunta norteadora era sobre como trabalhar com a técnica codificada do balé e ao mesmo abrir espaço investigativo a fim de propiciar ao aluno momentos de autonomia e prática criativa. Essa questão parte da minha necessidade de unir minha experiência de professora de balé no ensino não formal com os conhecimentos teóricos e práticos absorvidos durante a graduação.

Ao decorrer do processo, outras questões foram surgindo e para responder precisei perceber como o contexto histórico inicial do balé influenciou na formação do professor. Cercado de tradições e costumes o balé sempre esteve associados a uma técnica de dança rígida e imutável e me questiono se a falta de conhecimento pedagógico na formação do professor não foi responsável em perpetuar por tanto tempo a ideia que associe a aula de balé

como uma aula rígida, sempre com uma proposta tecnicista volta apenas para o conhecimento prático.

Levando em consideração que, o estilo do professor transmitir o conteúdo nada tem a ver com os conteúdos e sim com a formação do seu perfil profissional. Por vez, os professores de balé tendem a utilizarem uma pedagogia tradicional, em função do ensino da técnica, assim podemos entender que um professor sendo muito rígido não quer dizer que sua metodologia seja tradicional. Professores mansos e doces também podem muito bem ser tradicionais, a partir do momento em que exigem seja de qualquer forma a cópia calada de movimentos (MARQUES, 2003).

Para isso existe um conjunto de saberes que o professor de balé deve dominar e desenvolver em sua aula de forma competente a fim de cumprir os objetivos de ensino numa perspectiva de atuação no ambiente não formal. Os apontamentos levantados pretendem reforçar a ideia de que além da sua experiência técnica o professor de balé precisa buscar em sua formação é preciso experiência pedagógica que o amparem.

Ainda respondendo a pergunta inicial cheguei a conclusão que, enquanto o ensino da dança estiver atrelado à moldes antigos de educação, será impossível possibilitar ao bailarino uma formação artística. Aqui, vejo como necessário entender enquanto professor de uma arte, que simplesmente ensinar a executar movimentos virtuosos não faz de um bailarino um artista.

Para mim, como consequência de repensar sobre minha abordagem como professora através de princípios apresentados na graduação influenciou diretamente na formação do aluno como bailarino. Ao propor momentos investigativos dentro da aula de balé expondo noções de corpo e espaço é provável que como consequência seja potencializada o aprendizado técnico a partir da consciência corporal adquirida. O professor tem como obrigação transmitir aos alunos o que a dança representa enquanto arte, e que a técnica deve ser tida como um meio de expressar essa arte e não como fim. (CAMILADA; ARAGÃO, 2006).

A partir dos processos desenvolvidos através da minha experiência como aluna da graduação aplicada como professora no projeto ADança-Taperoá pude concluir que, é importante o professor pensar em uma transmissão da técnica clássica aliada à formação artística, acreditando no ensino do balé clássico como campo de estudo da dança que ainda tem muitos pontos a serem analisadas e repensados. Este trabalho veio fazer uma descrição e uma análise inicial do que muito ainda tem a investigar.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Vera; BALDUÍNO, Ruana. **Desconstruindo para construir: o balé como ferramenta de criação.** IN INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. A dança clássica: dobras e extensões. Joinville: Nova Letra, 2014.
- BALDI, Neila Cristina. **Construindo conceitos em dança.** In: COLÓQUIO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE, 4, 2015, Salvador. Anais... Salvador: DUFOP/Uneb, 2015, p. 469-482.
- BAMBIRRA, W. **Dançar & sonhar: a didática do ballet infantil.** Belo Horizonte: Del Rey, 1993.
- CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de Ensino de Ballet – Uma Proposição.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2006.
- DIDONET, Candice; LARANJEIRA, Carolina. **Investigar para aprender: Leitura de um processo de formação.** Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 2014.
- DOMENICI, Eloisa. **O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo.** ProPosições, vol.21, n.2, Campinas, maio/agosto de 2010.
- GABRIELLI, Michelle; RIBEIRO, Juliana. **A dança na UFPB: Para quem, por quem e como?** Disponível em:<<http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/a-danca-na-ufpb-para-quem-por-quem-e-como.pdf>> Acesso em: 22, jul. 2019.
- GARCIA, Ângela; HASS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança.** 2ed. Canoas: Ulbra, 2006.
- GOHN, M. G. **Educação não formal na pedagogia social.** An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.
- GOMPERTZ, Will. **Pense como um artista: ...e tenha uma vida mais criativa e produtiva.** Tradução: Cristina e Iara Fino. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2915.
- MENDES, Miriam Garcia. **A dança.** São Paulo: Ática S.A, 1987.
- SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e à docência: A formação do artista da dança.** 2. Ed. Campinas: Papirus, 2006.
- VICENTE, Valéria; SCHULZE, Guilherme; SERPA, Lúcia. **Projeto pedagógico de curso.** Curso de Licenciatura em Dança. João Pessoa: UFPB, 2012.

