



As questões apresentadas neste artigo emergiram da minha formação como bailarina, da atuação profissional na dança e da prática docente no âmbito da universidade. Essas questões estão relacionadas a dificuldades que vivenciei ou observei em colegas e alunos, que motivaram meu crescente interesse em investigar alternativas pedagógicas que pudessem contemplar diferentes demandas da atual formação em dança. Tais demandas envolvem tanto conteúdos específicos da dança, quanto aspectos relacionados a fontes de saber, relações de poder e questões éticas conectadas à proposta da educação como prática da liberdade.

Na tradição da dança, é comum que os professores reproduzam as práticas pedagógicas que aprenderam. Como afirma Fortin (2003, p. 163), “é interessante notar que a criação coreográfica evoluiu por rupturas sucessivas com as obras estéticas anteriores, enquanto o ensino permaneceu fiel em grande parte aos usos e costumes da tradição”.

Em minha prática docente, uma pergunta recorrente é: como a universidade pode contribuir para impulsionar o ensino da dança de modo a fomentar o autoconhecimento, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes?

A inserção da dança como área de conhecimento dentro das universidades brasileiras é recente. No Brasil, o primeiro curso de graduação em dança surgiu no ano de 1956, na Universidade Federal da Bahia, segundo Corrêa e Nascimento (2013). No entanto, até o final do século XX, poucos cursos de dança tinham sido criados em outras universidades do país. Felizmente, no século XXI, esse cenário vem se modificando. Atualmente, mais de 40 cursos de graduação em dança são oferecidos nas universidades brasileiras. Os programas de pós-graduação em artes da dança também vêm se consolidando e contribuindo para fortalecer a dança como área de conhecimento nas universidades do país.

A consolidação da dança como área de conhecimento dentro das universidades brasileiras tem demandado respostas para diferentes questões. Uma delas, que será o foco deste artigo, está relacionada a como proporcionar uma formação em dança que contemple questões éticas no sentido de fomentar a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em minha atuação como docente, observo que, em geral, os estudantes

que ingressam no curso de graduação em dança realizaram formação anterior em academias de suas cidades de origem ou das localidades onde vivem. Portanto, os conteúdos, valores, hábitos e comportamentos aprendidos nessas escolas são trazidos para dentro da universidade.

O ensino de dança na tradição cênica ocidental é, muitas vezes, caracterizado por um ambiente orientado por metas. Nesse ambiente, o discurso dominante valoriza um ideal de corpo e movimento, em que prevalecem critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosismo, devoção e ascetismo, como apontam Fortin *et al* (2009). No âmbito da universidade, é comum que os alunos tragam consigo muitos dos valores descritos acima. Portanto, neste artigo, reflito sobre práticas de ensino que têm contribuído para auxiliar os estudantes a reagir a discursos dominantes e a encontrar alternativas para outros modos de ser e se movimentar. Na verdade, esse esforço tem sido empenhado por um número crescente de artistas, professores, pesquisadores e pode ser visto como parte de um processo de revisão das práticas da dança, que se iniciou no final do século XIX. No entanto, apesar desse processo de revisão, há uma tradição que resiste a mudanças.

A seguir, contextualizo o que estou denominando de processo de revisão das práticas da dança, que envolve tanto a cena, quanto questões relacionadas ao ensino e às técnicas corporais. Veremos que as somáticas surgiram a partir dessa época – século XIX –, e terão um papel importante no processo de reno-vação das práticas da dança.

Segundo Beavers (2008), uma revisão da história das técnicas da dança começa com Mabel Todd. Em seu livro “The Thinking body”, de 1937, Todd articula mais de trinta anos de experiência de aplicação do estudo de física, mecânica, anatomia e fisiologia ao corpo e ao movimento. A partir de um embasamento científico, Todd (1937) identificou que uma das leis do desenvolvimento orgânico determina que a forma é determinada pela função. Beavers (2008) nota, então, que, se forma segue função, o modo como andamos, sentamos, corremos, pensamos, está relacionado com nossa estrutura postural e possibilidades de movimento. Beavers comenta que, a partir de então, houve uma grande transformação da estética na dança, gradualmente sendo amparada por uma base técnica, que surge em decorrência de pesquisas sobre o corpo, mais tarde conhecidas como parte da área de conhecimento denominada educação somática. Assim, veremos neste artigo como o surgimento da dança

moderna e das práticas somáticas transformaram os valores e fundamentos da dança que vigoravam até então.

No âmbito do ensino da dança em cursos de graduação, Margareth H'Doubler teve um trabalho pioneiro na Universidade de Wisconsin. Uma de suas alunas, Anna Halprin – bailarina, professora e pesquisadora da dança –, lembra que os alunos da graduação em dança, sob a tutela de H'Doubler em Wisconsin, precisavam estudar anatomia, fisiologia, física, biologia e cinesiologia (HALPRIN *apud* EDDY, 2016). Halprin (*apud* EDDY, 2016) lembra que, durante sua graduação em dança e de seus estudos com H'Doubler, de 1939 a 1943, usavam o livro de Mabel Todd (1937) e eram encorajados a abordar o movimento com base na ciência de como o corpo funciona.

Se eu entendi a somática corretamente, acho que Margaret H'Doubler foi a mãe da somática [dentro da comunidade de dança] porque ela ensinava objetiva-mente, usando o conhecimento anatômico. Ela não demonstrava movimento. Ela queria que nós [explorássemos e] entendêssemos como o corpo funciona. (HALPRIN *apud* EDDY, 2016, p. 39, acréscimos de Eddy, tradução nossa.)

Esse processo de revisão das práticas da dança estava relacionado também a questões éticas, políticas e à reação a sistemas de dominação. Ao comentar sobre o impacto que diversos acontecimentos mundiais tiveram sobre a dança na segunda metade do século XX, Lepecki (2012, p. 19) observa que, após a Segunda Guerra Mundial, acontecimentos como os horrores do Holocausto, as bombas de Hiroshima e Nagasaki, a guerra fria e os movimentos anticolonialistas, entre outros, levaram “muitos artistas a conectar suas práticas diretamente a questões como liberdade e participação política, algumas vezes até mesmo visando reconfigurar toda a concepção de homem e do humano”.

Lepecki (2012) comenta que, nesse cenário, questões relacionadas à política e à subjetividade impactaram as prioridades estéticas para a arte. Houve, então, uma ênfase crescente na experimentação, voltada para a materialidade do corpo. Lepecki esclarece que experimentar passou a significar animar as capacidades e potencialidades do corpo no sentido de considerar o humano como subjetividade.

Experimentar significava abrir o corpo para novas áreas do sensível, do perceptível e do significativo, dos afetos e sensações movendo e mobilizando o conjunto da corporalidade. Assim, experimentar significava aproximar de problemas profundamente conectados com questões que são constitutivas para dança e coreografia. (LEPECKI, 2012, p. 19, tradução nossa.)

Dessa forma, os artistas da dança criavam alternativas para reagir a sistemas de dominação e subjugação que estavam presentes não apenas no cenário político, mas também no âmbito do balé e mesmo no da dança moderna até meados do século XX. Banes (1987) argumenta que as configurações corporais da dança moderna, nessa época, estavam enrijecidas em vários vocabulários estilizados e que as companhias de dança eram estruturadas em hierarquias em um meio artístico que dificilmente acolhia novos coreógrafos.

A partir da segunda metade do século XX, houve, então, uma crescente reação às regras e valores que imperavam na dança. Nesse contexto, o surgimento da dança pós-moderna americana foi revolucionário. Banes (1987) comenta que os artistas que fizeram parte desse movimento questionavam a história, função e estrutura da dança e desencadearam um espírito de rebelião nos anos 1960. Nesse momento, houve um movimento em direção à expressividade que é intrínseca ao corpo em sua materialidade.

Nesse contexto, Anna Halprin foi uma influência importante. “Através de seus alunos Trisha Brown, Yvonne Rainer e Simone Forti, Anna influenciou fortemente o *Judson Dance Theatre* de Nova York, uma das ‘sementes’ da dança pós-moderna”<sup>2</sup>. Além disso, “desafiando noções tradicionais de dança, Anna ampliou seus limites para abordar questões sociais, construir comunidades, promover a cura física e emocional e conectar as pessoas com a natureza”<sup>3</sup>. Eddy (2016) comenta que Halprin absorveu muito das críticas que H’Doubler fazia à educação em dança e que experienciava a investigação somática como uma experiência pessoal, além de desenvolver o hábito de questionar dogmas, em qualquer situação. Eddy destaca que Halprin considera especialmente importante o link entre as experiências somáticas com a expressividade e a política.

Os artistas pós-modernos reagiram, então, contra as técnicas da dança e exploraram ações cotidianas como andar, correr, manipular objetos, escovar os cabelos, por exemplo. Assim, tiveram que se reinventar em relação aos modos de se preparar para a cena, de compor movimentos e de apresentar suas criações. As práticas improvisacionais tiveram grande ênfase nesse ambiente. Além disso, a dança pós-moderna foi levada para fora dos teatros, passando a ocupar os mais diversos espaços para as apresentações. Todo esse ambiente

<sup>2</sup> <https://www.annahalprin.org/biography>.

<sup>3</sup> Idem.

criou uma multiplicidade estética que continua presente nos dias de hoje.

Esse ambiente revolucionário dos anos 1960 impactou a dança em seus múltiplos aspectos, inclusive nas práticas de ensino. Nesse processo, houve uma crescente hibridização das técnicas de dança e a incorporação de diferentes práticas, entre as quais, as somáticas tiveram importância crescente. Os artistas necessitavam desenvolver diversas habilidades que não poderiam ser abarcadas por uma única técnica.

No Brasil, o trabalho pioneiro de Klauss Vianna e Angel Vianna pode ser visto dentro desse contexto de revisão das práticas da dança que vigoravam até então, pois o casal Vianna propunha a seus alunos, já a partir dos anos 1950, aulas em que estruturas do corpo eram estudadas e respeitadas, nas quais cada um tinha tempo para explorar o movimento, de acordo com sua própria experiência (ROSA, 2016).

Todas essas propostas, que foram revolucionárias na segunda metade do século XX, continuam presentes na cena contemporânea. Dentro desse contexto, a educação somática tem sido integrada à dança de forma crescente, porém, em muitos espaços, ainda continua como um discurso marginal. Diferentes práticas, processos e métodos somáticos abriram caminho para novas explorações, diferentes das que imperavam no ambiente tradicional na dança, no entanto, essa mudança tem ocorrido de forma gradual e, muitas vezes, ainda encontra forte resistência de professores, coreógrafos e bailarinos.

Podemos, então, identificar nos dias de hoje, em diferentes contextos da dança cênica ocidental, um discurso tradicional dominante e um discurso somático marginal:

Por exemplo, podemos distinguir tanto um discurso dominante como um discurso somático marginal no treinamento de dança. Cada discurso propõe diferentes percepções do corpo e modalidades de treinamento. Em geral, o discurso dominante da dança valoriza um corpo ideal onde prevalecem os critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosismo, devoção e ascetismo. Por outro lado, o discurso somático promove a consciência do corpo para permitir que os indivíduos façam escolhas para seu próprio bem-estar, contrariando a fantasia de um corpo ideal, que é tão frequentemente distante da concretização do corpo vivido. No entanto, esses discursos diferentes e, às vezes, opostos podem ser confusos na experiência do aluno. (FORTIN *et al*, 2009, p. 48, tradução nossa.)

Logo, é importante que professores e alunos reconheçam e verbalizem os diferentes discursos subjacentes às práticas, pois, de um modo geral, não há

clareza dos princípios e conteúdos que estão dando sustentação às práticas da dança. A falta de clareza em relação aos critérios que orientam as práticas dificulta que os alunos tenham recursos para se posicionar e compreender. Fortin *et al* comentam sobre isso:

Para a mudança, os bailarinos precisam aumentar sua consciência sobre o discurso dominante e como ele constrói corpos dançantes. A menos que o discurso dominante na dança mude, ou os discursos marginais recebam um lugar mais proeminente, as mudanças na saúde e bem-estar dos dançarinos permanecerão limitadas. (FORTIN *et al*, 2009, p. 61, 62, tradução nossa.)

Assim, apesar de seu crescimento como campo de conhecimento, a educação somática ainda continua como uma proposta marginal em muitos ambientes de dança e, muitas vezes, é abordada como apenas mais um conteúdo.

A ênfase no corpo visto em primeira pessoa, proposta pelas práticas somáticas, se diferencia da ênfase no corpo do ponto de vista da terceira pessoa, que é comum em ambientes mais tradicionais da dança:

De modo geral, o ambiente orientado por metas de escolas de dança profissional incentiva os alunos a enfatizar o corpo representacional (como o corpo parece do ponto de vista de terceira pessoa), enquanto a orientação por processo das somáticas favorece o soma experiencial (como o corpo se sente do ponto de vista da primeira pessoa.) (FORTIN *et al*, 2002, p. 172.)

Além do ambiente orientado por metas, outros aspectos comuns no ensino tradicional de dança são a ênfase na autoridade do professor, do coreógrafo, da técnica, do espelho, assim como na prática da imitação de movimentos, na imposição de um ideal de corpo e de movimento, acompanhada da falta de diálogo entre professores e alunos. Esse ambiente favorece a construção de corpos dóceis, termo utilizado pelo filósofo Michel Foucault.

Green (2002) aborda o treinamento dos corpos dóceis na dança. Observa que o balé e a dança moderna são o foco principal em muitos programas de dança em universidades americanas. Sua descrição do ambiente em que as aulas acontecem parece uma referência ao ensino tradicional de dança:

O professor de dança geralmente está na frente do estúdio, enquanto os estudantes são frequentemente alinhados em filas organizadas de frente para o espelho e o professor. Estudantes em aulas de dança passam muito tempo olhando para o espelho para aperfeiçoar a aparência externa do corpo e fortalecer a técnica da dança. Eles geralmente usam leotards e malhas ou variações de roupas bem justas que permitem que o professor veja o corpo de uma perspectiva externa. (GREEN, 1999, p. 81 *apud* GREEN, 2002, p. 99, tradução nossa.)

Diferentes estilos de dança trazem marcas de grupos sociais que os ge-

raram e de aspectos ligados ao contexto histórico. Questões raciais, de gênero, étnicas e relacionadas à classe social estão presentes nos diferentes estilos de dança, com ênfases diferentes, mesmo que os praticantes não tenham consci-ência desses diferentes aspectos. Frequentemente, certos estilos de dança são vistos como mais relevantes que outros e seus valores considerados hegemô-nicos. No entanto, valores hegemônicos não estão relacionados apenas a de-terminados estilos de dança, pois muitas vezes são identificados como carac-terística transversal que permeia a visão de corpo e movimento em diferentes estilos. Existe, portanto, um trabalho a ser realizado que é independente do estilo de dança abordado e que busca reconectar as pessoas com suas próprias experiências sensoriais, como forma de conhecimento de si, permitindo esta-belecer escolhas.

Ao desconectar as pessoas de seus seres sensoriais e sensuais, através da im-posição de modelos externos de “corpos ideais”, ou padrões do que o corpo “deveria ser” e como deveria agir, a cultura dominante mantém o controle, enquanto as pessoas em grupos oprimidos desconfiam de seus próprios impulsos sensoriais e desistem da sua autoridade corporal. (GREEN, 2002, p. 103, tradução nossa.)

A renovação do ensino da dança passa, portanto por uma revisão das práticas pedagógicas do professor e pela busca de um ambiente que possibilite o desenvolvimento humano. As somáticas têm sido usadas como um recurso para essa renovação, como observa Jill Green:

Desde a década de 1960, os educadores de dança exploram as práticas somáticas como uma forma de ajudar os estudantes de dança a atuar de forma mais expressiva e eficiente, com menos lesões, tensão habitual e estresse. Alguns educadores de dança também aplicaram práticas somáticas em um esforço para ajudar os alunos a superar os efeitos abusivos e danos causados ao seu corpo pelo treinamento e educação tradicional de dança. Como resultado, vários acadêmicos da educação em dança começaram a explorar a teoria somática como uma ênfase na pesquisa. (GREEN, 2007, p. 1120, tradução nossa.)

De fato, a teoria somática tem impulsionado a pesquisa em dança. Fortin (2003, p. 163) comenta que “o filósofo Tony Eichelberger (1989) postula três fontes principais do saber: a tradição, a pesquisa científica e a experiência pes-soal”. A pesquisadora canadense defende que a modificação das fontes de saber altera as relações de poder. No âmbito da dança, a validação da experiência pessoal como fonte legítima de saber, proporcionada pela educação somática, pode mudar as relações de poder características da tradição. Assim, a experi-ência pessoal se torna um saber complementar à tradição, que pode impulsio-nar as pesquisas em dança.



Ao refletir sobre a construção dos corpos na dança, Fortin et al (2002) destacam a importância da participação criativa do bailarino em seu processo de formação. Criticam a análise de Foster (1997, p. 241, tradução nossa) de que “cada técnica de dança constrói um corpo especializado e específico, que representa a visão estética de dança de um coreógrafo ou de uma tradição”, pois consideram que ela negligencia o bailarino como sujeito de sua própria construção:

Ela [Foster] negligencia o bailarino como sujeito de sua própria construção quando enfatiza os papéis do treinamento, do coreógrafo ou do professor, como sendo responsáveis pela construção do corpo dançante do aluno. Ela ignora a possibilidade de autoformação criativa pelos bailarinos. Para mim, essa visão sustenta o desempoderamento dos bailarinos. Assim como a autoridade estética parece estar codificada em nossos corpos através do nosso treinamento, ela pode também ser desafiada por ele? A somática pode ser usada como uma forma de resistir à situação retratada por Foster? (FORTIN *et al*, 2002, p. 171, tradução nossa.)

Tanto Foster, quanto Fortin tocam em questões relevantes para a formação em dança. Por um lado, é inegável que a exposição sistemática por longos períodos a determinados procedimentos e movimentos deixa nos corpos marcas daquela específica maneira de se mover e dançar. Mas também não se pode negar a participação do artista como sujeito de sua própria construção corporal, processo que pode ser facilitado pelas somáticas.

Fortin *et al* (2002) comentam sobre a importância de se investir no ensino do aspecto funcional da organização pessoal do movimento. Os autores comentam que Warwick, ao ensinar técnica de dança e sequências de movimento em uma aula ministrada em conjunto pelos autores, dizia aos alunos: “estou interessado no material para que você extraia o que é significativo para você, em vez de apenas seguir o caminho que estou fazendo” (FORTIN *et al*, 2002, p. 172, tradução nossa). Para extrair de uma sequência de movimento algo significativo para si, cada bailarino deve estar ciente de como e porque aquele movimento acontece. Os autores comentam que essa orientação do professor promove a aprendizagem baseada na função, que é diferente da aprendizagem pela cópia de movimentos.

A promoção de uma estética funcional, autorreferencial e contextual está vinculada ao objetivo de compreender a organização pessoal no movimento, o que facilitará a aquisição do estilo de outra pessoa. Não é apenas o treinamento em si que constrói os corpos dançantes, mas como o indivíduo aborda seu treinamento. (FORTIN *et al*, 2002, p. 173, tradução nossa.)

## Educação somática como tecnologia de si

Fortin *et al* (2009) propõem pensar a educação somática como tecnologia de si capaz de reagir à criação dos corpos dóceis na dança. Fortin *et al* (2002, p. 171) lançam a questão: “como os ‘corpos dançantes’ são construídos nas aulas de dança informadas pelas somáticas?” Para responder a essa questão, abordam diferentes aspectos, entre os quais a resistência à criação de corpos dóceis:

Argumentei que a somática não promove a criação de um corpo dócil, mas, ao contrário, pode encorajar a autoformação, assim como ultrapassar o limite estreito de alguém. Uma aula de dança informada pelas somáticas não é apenas sobre a construção de nossos corpos dançantes; é também sobre desenvolver um senso mais preciso do mundo em que vivemos. (FORTIN *et al*, 2002, p. 175, 176, tradução nossa.)

Nessa perspectiva, a teoria de Foucault nos ajuda a pensar sobre os processos educacionais, pois contribui para elucidar e problematizar as relações de poder nos diferentes contextos sociais. Foucault (1971) comenta que “temos o costume, pelo menos nossa sociedade europeia, de considerar que o poder está nas mãos do governo e que é exercido por algumas instituições bem particula-res, que são a administração [...], a polícia, o exército”. No entanto, destaca que há instituições que parecem independentes do poder político, como as univer-sidades, mas não são.

Sabemos bem que a universidade, de uma maneira geral, todo o sistema escolar, que, na aparência foi criado para distribuir conhecimento, sabemos que esse sistema escolar foi criado para manter o poder de uma certa classe social e excluir dos instrumentos do poder toda outra classe social. (FOUCAULT, 1971, tradução nossa.)

A visão crítica de Foucault aponta para a importância de se reconhecer as relações de poder que permeiam as diferentes esferas da sociedade. Ao refletirmos sobre a tradição da dança, podemos observar que ela é caracterizada por relações de poder bastante hierarquizadas, nas quais a autoridade dos professores e coreógrafos muitas vezes oprime os bailarinos. Essas relações podem ser entendidas como tecnologias de dominação dos bailarinos para que sejam obedientes e produtivos. Fortin *et al* (2009) observam que Foucault nomeou de tecnologias de dominação os modos de produção e organização do conhecimento que determinam a conduta dos indivíduos e limitam suas escolhas de acordo com interesses relacionados à produtividade. As relações de dominação são caracterizadas por relações de poder que perdem sua reversibilidade e por espaços de liberdade muito limitados em que o sujeito é tratado como objeto. Relações de dominação na dança foram identificadas por diferentes pesquisa-

dores:

De acordo com Huesca (2005), o balé clássico, como uma prática historicamente institucionalizada, oferece muitos exemplos de tecnologias de dominação, enquanto a dança contemporânea permite aos dançarinos mais possibilidades de construção criativa de si. Os etnógrafos da dança têm desafiado esse ponto de vista, mostrando que, mesmo na dança contemporânea, prevalece a visão de que o corpo está alienado de si, algo a ser subjugado e administrado. (FORTIN et al 2009, p. 49, tradução nossa.)

Valores como superação de limites, dedicação incondicional em qualquer situação são absorvidos e se tornam parte do ambiente de trabalho na dança. Muitas vezes, o próprio bailarino se trata como objeto. Em minha carreira na dança, como bailarina, em diferentes situações, as demandas profissionais foram opressivas em termos de exigência técnica, número de horas de trabalho, repetição exaustiva de movimentos em ensaios, por exemplo. Nessas situações, era comum que o trabalho fosse além do que seria razoável para a saúde. Experiências como essas são comuns no contexto da dança e são naturalizadas pelos bailarinos. No entanto, há um crescente número de artistas, professores e pesquisadores da dança que estudam, experimentam e acabam por conhecer possibilidades diferentes e, portanto, desenvolvem seus trabalhos dentro de outra lógica. Desse modo, tornam-se capazes de reconhecer e oferecer resistência a sistemas de dominação. Nesses contextos, a educação somática tem contribuído para o desenvolvimento de práticas de resistência.

Em seus últimos trabalhos, Foucault mudou o foco de suas análises dos sistemas de dominação, voltando seu interesse para o estudo de como os indivíduos agem sobre si mesmos. No texto denominado “Tecnologias de si”, Foucault (2004, p. 324) observa que: “talvez eu tenha insistido demasiadamente na tecnologia de dominação e poder. Estou cada vez mais interessado na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si”. Nesse texto, Foucault volta seu interesse para a pesquisa de como os indivíduos se constituem, agem sobre si e se reconhecem como sujeitos:

[...] tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004, p. 233, 234.)

O verbo “transformar”, usado por Foucault na citação acima, pode ser interpretado, segundo Markula (2004), no sentido de que as tecnologias de si

se materializam em práticas de “resistência”, que podem ser usadas pelos indivíduos para mudar as relações de poder e podem funcionar como práticas de liberdade. A sugestão de Fortin *et al* (2009) de pensar as práticas somáticas como tecnologia de si permite refletir sobre o modo como cada pessoa age sobre si mesma e nos recursos que tais práticas podem oferecer para a autoconstrução dos corpos na dança. As tecnologias de si como práticas da liberdade possibilitam uma reconstrução criativa de si, no entanto, estarão sempre em relação com restrições do contexto no qual a pessoa está inserida.

Essas operações que os indivíduos podem utilizar em sua autoconstrução possibilitam um maior estado de autonomia, capacitando-os a resistir à dominação. No entanto, a autoconstrução não acontece num vácuo – livre do contexto e das restrições dos discursos circundantes. As tecnologias de dominação e as tecnologias de si estão sempre inter-relacionadas e contribuem para nossas construções, desconstruções e reconstruções de nós mesmos no mundo. (FORTIN *et al*, 2009, p. 48.)

Fortin *et al* (2009) comentam que, ao longo de suas atuações como professores de educação somática e dança, foram confrontados com situações em que alguns estudantes, apesar de vivenciarem os benefícios da educação somática e de sua autoridade interna, reintegram o discurso dominante de forma relativamente rápida após o término das aulas com abordagens somáticas. Es-ses estudantes retornam a seus “velhos hábitos”, pois sabemos que as mudanças são geradas de forma gradativa e precisam ser corporalizadas pelos indivíduos. Portanto, os autores destacam a importância de três aspectos, identificados por Markula (2004):

Ela [Markula, 2004] explica que novas experiências corporais são necessárias, mas insuficientes no desenvolvimento de práticas que constituem uma tecnologia de si capaz de resistir às tecnologias de dominação. Para que as tecnologias de si sejam libertadoras, ela afirma que a pessoa deve fazer três coisas: (1) promover um si aberto à mudança e recriação constante, (2) aumentar a consciência crítica do discurso dominante e (3) desenvolver um cuidado ético de si que se traduz em cuidado ético dos outros. (FORTIN *et al*, 2009, p. 51.)

Por ora, gostaria de refletir sobre o terceiro aspecto, o cuidado ético de si, conforme abordado por Foucault, quando se refere a práticas de autoformação do sujeito.

Foucault (2004) se refere às práticas do cuidado de si da Antiguidade tardia que foram constituídas em grego como *epimeleisthai sautou* e traduzidas como “cuidar de si”, “o cuidado de si”, “preocupar-se, cuidar de si mesmo”. “O preceito ‘preocupar-se consigo mesmo’ era, para os gregos, um dos mais importantes princípios das cidades, uma das principais regras para as condutas sociais e individuais, e para a arte da vida” (FOUCAULT, 2004, p. 325).

Importante ressaltar que as transformações nos princípios morais nas sociedades ocidentais mudaram o entendimento que se tem, nos dias de hoje, sobre o cuidado de si. Na Antiguidade grega, o aspecto ético era indissociável do cuidado de si. No entanto, esse aspecto é, muitas vezes, desconsiderado na atualidade. Quilici (2012) explora as tensões entre o sentido que as técnicas de si tinham na Antiguidade e seu sentido nas práticas artísticas contemporâneas. Propõe que “[...] o “cuidado de si” estaria muito mais próximo hoje da atividade artística do que da filosofia. Sentimo-nos em casa com as noções de exercícios, treinamentos, alterações do cotidiano, ou seja, de um saber prático capaz de desencadear uma “experiência intensa”, como se costuma dizer” (QUILICI, 2012, p. 6). No entanto, o cuidado de si na Antiguidade não tinha esse caráter experimental das práticas artísticas contemporâneas:

Uma diferença mais do que evidente é que as “técnicas de si” da antiguidade não têm o mesmo sentido “experimental” presente nas atividades artísticas a que nos referimos. No contexto das escolas filosóficas pretendia-se desencadear uma transformação mais **definida** no sujeito, que corresponderia ao florescimento de certas qualidades de ser e de consciência. Não se entende o “cuidado de si” desvinculado de certa imagem do homem e de suas possibilidades, dos graus de consciência que ele pode conhecer, dos modos de ser que ele pode realizar, do bem supremo que ele pode atingir. (QUILICI, 2012, p. 6.)

Em especial, quando se considera os processos educacionais, a conexão com a dimensão ética dos modos de vida é um ponto que merece atenção. Qui-lici aborda essa questão:

Se as técnicas e experimentações artísticas têm grandes pretensões, certamente elas terão de ser acompanhadas por um conhecimento (teórico-prático) que lhes garantam a precisão, a eficácia e a qualidade ética de seus processos. Um conhecimento desse tipo não pode estar baseado apenas em experimentações mais ou menos isoladas, de indivíduos talentosos. Ele exige processos de transmissão, aperfeiçoamento, renovação de saberes, práticas e técnicas que se dão de geração a geração (um pouco como acontece nas tradições, ou na própria ciência). Um ambiente em que conhecimento, técnicas e modos de vida possam se articular, revelando possibilidades e qualidades humanas atrofiadas pela atual máquina do mundo. (QUILICI, 2012, p. 7.)

Um ponto que gostaria de destacar da citação acima é a importância da tradição como um processo de transmissão e aperfeiçoamento de saberes. Portanto, não se trata de negar a tradição da dança, que vem acumulando conhecimento sobre o corpo e o movimento ao longo de sua história. Ao contrário, a pesquisa aqui desenvolvida busca abordar as práticas da dança em sua dimensão ética nos processos de ensino, transmissão, aperfeiçoamento e renovação de saberes, tendo em vista potencializar o trabalho que cada um realiza sobre si nos processos de formação.

## Educação como prática da liberdade

Como coloquei acima, os processos educacionais podem ser pensados em termos do que queremos aceitar ou recusar da tradição da dança, buscando possibilidades para sua revisão e transformação. Para tanto, o desenvolvimento da consciência crítica tem lugar central. Nesse contexto, faz todo sentido a proposta de Paulo Freire (2009) de uma educação que conduz ao homem-sujeito, ao contrário da educação para a domesticação, alienação, que conduz ao homem-objeto. Freire destaca que o processo de educação para a liberdade deveria começar investindo no exercício da autorreflexão, dispositivo que cria possibilidades para a tomada de consciência e inserção do sujeito como autor da história, e não como espectador. Se a educação proposta por Freire fosse aplicada nas escolas de ensino básico, provavelmente sentiríamos seu impacto positivo no âmbito da formação em dança na universidade. Isso porque os estudantes chegariam à universidade com o hábito da reflexão e do pensamento crítico, o que poderia facilitar o aprofundamento da tomada de consciência em relação aos diferentes aspectos das práticas corporais no âmbito da dança.

No contexto da dança, a validação da experiência em primeira pessoa, característica da educação somática, contribui para a formação do homem como sujeito da história. Reforça também a proposta da educação como prática da liberdade, pois estimula o desenvolvimento da consciência crítica através do autoconhecimento, do diálogo e do compartilhamento de experiências.

Outro aspecto importante da educação como prática da liberdade é que as práticas desenvolvidas sejam contextualizadas e relacionadas com o nível macro, social e político. Nesse sentido, no âmbito da dança e da educação somática, há, segundo Green (2015), uma crescente produção teórica do que denominou de “teoria social somática”:

Em 1993, cunhei o termo “teoria social somática” (GREEN, 1993). Desde então, a necessidade de ver os corpos da dança através de uma lente sociopolítica cresceu, particularmente nos tempos atuais de agitação social e desassossego. Alguns estudiosos estão agora a questionar as ideias e pontos de vista inerentes a uma abordagem somática que não aborda um contexto macro. (GREEN, 2015a, p. 67, tradução nossa.)

Green (2015a) cita exemplos de aplicação da teoria social somática à pesquisa e pedagogia em dança num estudo que realizou no âmbito da universidade, no qual investigou sobre como as percepções e imagens corporais dos participantes eram influenciadas pela sociedade e pelo mundo da dança. Como

parte do projeto, perguntou aos participantes sobre suas experiências na dança e se percebiam a si mesmos em referência a um ideal de peso e de corpo.

A análise qualitativa/pós-positivista inicial, a partir de discussão em sala de aula, entrevistas, observação e análise de documentos, indicou que as experiências anteriores de dança dos participantes refletiram a ênfase nos mitos do “corpo ideal” no mundo da dança. Os alunos também expressaram o valor da prática somática como uma ferramenta para a conscientização do corpo e a consciência dessas questões sociopolíticas na educação tradicional da dança. Os estudantes tendem a ligar a somática a uma autoridade interna que resiste a tecnologias de normalização e sistemas de pensamento dominantes na dança e na sociedade. A prática somática facilitou um diálogo através do qual eles perceberam e expressaram as pressões para cumprir um padrão corporal imposto [...] (GREEN, 2001) (GREEN, 2015a, p. 70, tradução nossa).

Ao relatar sobre a pesquisa realizada, Green (2015a, p. 70) comenta que enfocou os temas relacionados a corpo, pedagogia e poder que emergiram da pesquisa e que a prática somática foi um espaço que permitiu aos participantes “explorar uma conexão com seus corpos em vez da desconexão que vem da tentativa de atender a padrões ideais de corpo”.

O desenvolvimento da consciência das relações de poder presentes nos ambientes de ensino da dança pode contribuir para a percepção de que vivemos em espaços compartilhados e que nossas escolhas nos afetam não apenas individualmente, mas também no âmbito da comunidade em que vivemos. Sendo assim, no contexto da educação, as práticas somáticas podem trazer à tona questões como: de que modo minhas escolhas me afetam? Como minhas ações afetam o ambiente e os outros? Como sou afetado pelo comportamento dos outros? As situações de injustiça e violência social afetam minha prática na dança?

## **Conclusão**

A validação da experiência pessoal como fonte de saber permite abordar a tradição da dança de forma crítica e criativa, o que tem contribuído para o desenvolvimento de práticas educacionais e de pesquisa em dança mais conectadas com questões éticas. A atenção à experiência somática pode favorecer o autoconhecimento e a ampliação da percepção crítica das práticas corporais. Logo, a educação somática como fonte de saber pode prover meios para análise e investigação das práticas da dança, além de contribuir para a revisão de preconceitos ou imposições.

As práticas somáticas podem ser vistas como fonte de poder graças à validação de si como fonte de saber. Apropriar-se da própria experiência como fonte de saber pode contribuir para relações menos vulneráveis ao poder dos outros. Desse modo, o corpo se revela como um primeiro espaço de liberdade (FORTIN 2003).

A compreensão das relações entre práticas da dança, fontes de saber e relações de poder permite o reconhecimento de relações de dominação e a revisão da tradição a partir do pensamento crítico e da autogestão do movimento. Tudo isso, articulado a pesquisas teórico-práticas, tem oferecido aos artistas da dança ferramentas para uma formação mais conectada a questões éticas e à vida em sociedade, preparando-os para as demandas da vida profissional e enriquecendo sua relação com o mundo.



## Referências

BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers: post-modern dance**. Middletown: Wesleyan University Press, 1987.

BEAVERS, Wendell. Re-locating technique. In BALES, Melanie; NET-TL-Fiol (Edits.). **The body eclectic: evolving practices in dance training**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2008.

CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama**. Conceição, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul./dez., 2013.

EDDY, Martha. **Mindful Movement: the evolution of the somatic arts and conscious action**. Chicago: Intellect, 2016.

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriana; TREMBLAY, Martyne. **The experience of discourses in dance and somatics**. Journal of Dance and Somatic Practices vol. 1, nº 1, Intellect Ltd, 2009.

FORTIN, Sylvie. **Transformação de práticas de dança**. In: BEL; Je-rome et al. Lições de Dança IV. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick; LORD, Madeleine. **Three Voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes**. Research in Dance Education, vol. 3, n. 2, Taylor & Francis Ltd, 2002.

FOSTER, Susan Leigh. **Dancing bodies**. In DESMOND, Jane. Meaning in motion: new cultural studies of dance. London: Duke University Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si (1982)**. Verve, nº 6, p. 321-360, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Noam Chomsky ft Michel Foucault: el poder**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=V6CiCbBxg7c&t=199s>, 1971.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GREEN, Jill. **Social Somatic theory: issues and applications in dance pedagogy**. Revista Científica/FAP, Curitiba, n° 13, p. 65-76, jul./dez., 2015.

GREEN, Jill. **Student bodies: dance pedagogy and the soma**. In: BRESLER, L. (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*, p. 1119-1132, 2007.

GREEN, Jill. **Foucault and the Training of Docile Bodies in Dance Education**. *Arts and Learning Research Journal*, vol. 19, n° 1, 2002.

LEPECKI, André. Introduction. In LEPECKI, André (Edit.) **Dance: documents of contemporary art**. Cambridge: The MIT Press, 2012.

MARKULA, Pirkko. **Tuning into One's Self: Foucault's Technologies of the Self and Mindful Fitness**. *Sociology of Sport Journal*, n. 21, 302-321, 2004.

QUILICI, Cassiano Sydow. **As técnicas de si e a experimentação artística**. *Revista do Lume*, Campinas, n.2, p. 1-8, 2012.

ROSA, Tatiana Nunes da. **O termo educação somática perspectivado pela criação em dança no Brasil**. *Caderno GIP-CIT*, Salvador, ano 20, n. 36, vol. 1, 2016.

TODD, Mabel Elsworth. **The thinking body: a study of balancing forces of dynamic man**. New York: The Gestalt Journal Press, 1937.