



Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes

ISSN: 2527-2551

ISSN: 1806-5627

revista.argumentos@unimontes.br

Universidade Estadual de Montes Claros

Brasil

Pinto, Renato Müller; Pereira, Alexandre Barbosa
Dores e delícias no aprendizado: ócio, lazer e trabalho na formação em Dança
Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da
Unimontes, vol. 20, núm. 1, 2023, Janeiro-Junho, pp. 133-156
Universidade Estadual de Montes Claros
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46551/issn.2527-2551v20n1p.133-156>

- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

Dores e delícias no aprendizado: ócio, lazer e trabalho na formação em Dança

Renato Müller Pinto¹
Alexandre Barbosa Pereira²

Recebido em: 09/02/2023

Aprovado em: 18/03/2023

Resumo: A partir de uma etnografia que acompanha os processos de aprendizagem num curso de graduação em Dança, este artigo pretende explorar as diferentes maneiras pelas quais a compreensão sobre lazer e trabalho aparecem. Admitindo que a formação do artista da Dança não se resume ao percurso universitário, o artigo pretende analisar de que maneira o lazer participa da formação destes artistas. Assim, para além deste contexto formal de aprendizagem da Dança, pretende-se abordar a maneira pela qual os alunos, em suas atividades de lazer refinam suas sensibilidades.

Palavras-chave: Dança; Lazer; Aprendizagem; Educação; Dança nas IES.

Dolores y placeres en el aprendizaje: ocio y trabajo en la formación universitaria en Danza

Resumen: A partir de una etnografía que acompaña los procesos de aprendizaje en un curso de graduación en danza, este artículo pretende explorar las diferentes formas en que se manifiesta la comprensión del ocio y del trabajo. Admitiendo que la formación del artista de la Danza no se limita a la carrera universitaria, el artículo pretende analizar cómo el Ocio participa en la formación de estos artistas. Así, más allá de este contexto formal del aprendizaje de la Danza, se pretende abordar la forma en que los alumnos, en sus actividades de ocio, afinan su sensibilidad.

Palabras-clave: Danza; Ocio; Aprendizaje; Educación; Grado en Danza.

1 Doutorando em Ciências Sociais na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pesquisador no PISADA (UFPE): Pesquisas interdisciplinares em dança e antropologia, e no CIDEJU (UNIFESP): Grupo de estudos sobre Cidade, Educação e Juventude. E-mail: reno.mrp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-1467>

2 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: abpereira@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-1171>

Pains and delights in learning: leisure and work in university training in Dance

Abstract: Based on an ethnography that accompanies the learning processes in an undergraduate dance course, this article intends to explore the different ways in which the understanding of leisure and work appears. Admitting that the formation of the Dance artist is not limited to the university path, the article intends to analyze how leisure participates in the formation of these artists. Thus, beyond this formal context of learning Dance, it is intended to address the way in which students, in their leisure activities, refine their sensibilities.

Keywords: Dance; Leisure; Learning; Education; Dance Undergraduate Course.

Introdução

Não foram poucas as situações em que ouvi os alunos fazerem referência a expressão “a minha Dança³”. A mobilização desta expressão quase sempre parecia fazer referência a algo que vinha de fora da universidade, seja para expressar um descontentamento com a epistemologia euroamericanizada protagonizada neste curso de graduação em Dança, quando, por exemplo, comentavam “minha dança não cabe na universidade”⁴ ou, por outro lado, quando relatavam as suas participações em contextos exteriores à universidade: em companhias, academias de Dança, grupos de danças urbanas, ou de danças populares e tradicionais.

Este artigo se arrisca nos tortuosos caminhos pelos quais os artistas da Dança percorrem em suas trajetórias de formação na universidade. Pretende compreender estes caminhos, mais especificamente na relação com algumas atividades fora da universidade, a partir de uma etnografia que se encontra em andamento⁵. As discussões que pretendemos apresentar focalizam em alguns questionamentos a respeito das dores e delícias das trajetórias de formação de algumas graduandas em Dança, e com

3 Utilizarei o termo “Dança” em letra maiúscula, já que se trata de um campo de conhecimento (COCCARO, 2017)

4 Para os interesses deste artigo, não abordaremos as diferentes questões pedagógicas, políticas e estéticas presentes neste conflito. Para exemplos de expressões deste enfrentamento decolonial na Dança, ver os trabalhos dos artistas da Dança dos seguintes grupos: Coletivo Areia: pesquisa artística e criação em/com dança (UFC) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5740402915089280) e grupo PISADA – Pesquisas Interdisciplinares em Dança e Antropologia (UFPE) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4362172255045619).

5 Na ocasião da redação deste artigo, Renato Müller Pinto finaliza uma etapa do trabalho de campo, numa graduação em Dança, para a sua tese de doutorado.

as quais pude⁶ seguir de perto em aulas, conversas, congressos, ensaios e num importante festival de Dança.

Quando é que a trajetória na universidade torna-se um fardo, algo penoso e desinteressante? O que se aprende fora dela e qual a relação com a aprendizagem universitária? Em que situação a Dança, dentro ou fora da universidade, pode ser lida na chave do lazer ou do trabalho? Seria ela uma espécie de lazer sério (STEBBINS, 2014)? É no interior e nas margens destes questionamentos que lançamos nossos esforços analíticos para compreender, na chave de uma antropologia da aprendizagem (INGOLD, 2010, 2015, 2016, 2020), duas trajetórias⁷ de graduandas em Dança.

Ao encontro das reflexões de Ingold, pode-se também refletir como a formação nesse campo específico da Dança remete com ainda mais intensidade ao sentido na antiguidade grega da formação ou da escola: *skholé*. Esse termo, segundo Manuel Cuenca Cabeza (2016, p.14), em referência à reflexão clássica de Aristóteles, diz respeito à noção de ócio, compreendida originalmente, “em seu sentido mais nobre, como exercício da contemplação intelectual do belo, do verdadeiro e do bom”. Esse seria o propósito original da criação dessas instituições específicas de formação: as escolas. Tratava-se, na antiguidade grega, de democratizar o acesso a algo que era restrito apenas a uma casta de privilegiados: o direito ao ócio ou ao livre exercício da formação. Em alguma medida, portanto, a própria ideia de lazer já se voltaria contra a noção de ócio, por conter nela justamente uma dimensão utilitária, a de repor energias para o trabalho. Para este artigo, apesar de reconhecer essa distinção entre ócio e lazer, tomaremos as duas noções a partir de suas similaridades, a fim de, justamente, indagar a divisão deveras dicotômica que costuma ser tomada em sua relação com o trabalho.

Em direção parecida, os autores Jan Masschelein e Marteen Simons (2015) retomam o sentido grego da *skholé* para uma reflexão sobre o papel da instituição escolar como democratizadora do tempo livre, na medida em que pode proporcionar uma liberação das obrigações utilitárias e disponibilizar um tempo destinado apenas

6 Para fins estilísticos e argumentativos, oscilaremos na primeira e na terceira pessoa do plural. No primeiro caso a opção é por referenciar o pesquisador que realizou o trabalho de campo. O uso da terceira pessoa do plural indica, por outro lado, a participação de ambos os autores deste artigo na elaboração da discussão teórica e no processo de análise dos dados.

7 Utilizo o termo “trajetória” de forma livre, sem uma correspondência direta com o conceito cunhado por Gilberto Velho.

para o estudo e o aprendizado a quem antes não tinha esse direito. À escola, aliás, defendem os autores, caberia prosseguir com o seu sentido original, atuando no mundo contemporâneo como uma instituição que fornece tempo livre aos mais jovens. Cabe, portanto, indagar além da perspectiva das estudantes entrevistadas na pesquisa que constitui o mote desse artigo, também levantar algumas reflexões sobre o campo da formação em Dança.

Para Masschelein e Simons, espaços de formação, como a escola e também a universidade não deveriam servir para mais nada além de constituir um espaço para os estudantes experimentarem as coisas do mundo que constituem os elementos da formação que se pretende adquirir. Por isso, essas instituições teriam como tarefa principal recriarem-se como espaços de garantia de certo tempo livre não utilitário, o ócio, que permita o aprendizado contemplativo, em que as questões da formação são tomadas por elas mesmas. “A pedagogia se refere a fazer do tempo livre uma realidade” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 97). O principal papel das instituições de formação, portanto, se seguirmos por essa perspectiva, seria o de proporcionar um tempo livre criativo, mas também profundamente engajado nas tarefas propostas no próprio processo de formação. Essas tarefas seriam aquelas que propiciassem uma experimentação desinteressada e com um fim em si mesmas.

O que a pesquisa demonstra, a partir do acompanhamento em campo dos processos de formação nas trajetórias de duas estudantes de um curso superior em Dança é que há uma série de nuances que complexificam a relação entre lazer e trabalho ou entre tempo livre e tempo de trabalho. Este artigo pretende, portanto, apresentar algumas dessas questões vivenciadas por essas duas estudantes, a fim de debater a articulação entre lazer e trabalho na formação e na atuação em Dança. O artigo inicia-se com uma breve discussão sobre a Dança como temática na antropologia, prossegue com particularidades da pesquisa com a formação em Dança, apresentando um pouco da etnografia que embasa as nossas reflexões aqui apresentadas, encerrando-se com dois recortes das trajetórias e percepções das estudantes entrevistadas.

Antropologia da Dança

Comparativamente, é possível afirmar que os estudos antropológicos sobre Dança são ainda bastante incipientes e pouco valorizados, se comparados a outras temáticas dentro da história da disciplina (CARVALHO, 2007, p. 21). Gonçalves e Osório (2012), no artigo de apresentação do Dossiê Antropologia da Dança, publicado na revista *Antropolítica*, afirmam que a Dança “permaneceu pouco sistematizada ou dispersa na literatura antropológica, figurando associada a diferentes tópicos, tais como ritual, folclore, magia e religião” (2012, p. 13). Avaliam o fato da Dança ser objeto de reflexão de inúmeras correntes disciplinares e com enfoques metodológicos diversos, porém, no caso específico da antropologia, não tem estado assiduamente presente nos cursos e congressos de Ciências Sociais ou de Antropologia.

Segundo Camargo (2011, p. 2), foi Boas, em seu livro *Arte Primitiva*, publicada em 1927, que inicia o estudo da Dança numa perspectiva antropológica, “cuja orientação oferece a oportunidade de analisar a Dança como cultura, ao invés de usar os elementos da Dança para comprovar teorias e generalizações” (2011, p. 2). Gonçalves e Osório (2012) também reconhecem a importância da publicação de Boas. Inovando ao tratar da arte como um campo autônomo para a investigação antropológica, a atenção do antropólogo volta-se não só para os significados simbólicos veiculados pelas expressões artísticas, mas também para seus aspectos técnicos e formais. Ao tratar a Dança como uma forma de arte, Boas amplia as formas de compreender sua manifestação nas “sociedades primitivas”, enfatizando seus aspectos técnicos, formas e não só os significados conscientemente veiculados (2012, p. 14).

O trabalho de Frazer (1982), com sua hipótese de estágios de desenvolvimento intelectual humano, a Dança foi categorizada como uma busca pela solução mágica. O antropólogo acreditava que os que até então eram denominados pelos colonizadores e por uma antropologia evolucionista e colonial como “primitivos” recorriam à magia em situações em que a racionalidade não dava conta de explicar os fenômenos. (CAMARGO, 2013, p. 14). Em seu trabalho de 1922, Radcliffe-Brown atribuía à Dança como expressão e função da estrutura social. Evans-Pritchard (1982) sugeriu que a Dança da cerveja servia como uma espécie de válvula de escape para “investir as forças do sexo em canais sociais inofensivos” (GONÇALVES E OSÓRIO, 2013, p. 15). O casal Margaret Mead e Gregory Bateson produzem, entre os anos de 1936 e 1939, o filme *Learning to dance*,

em que apontam o processo de aprendizado dos movimentos do corpo na Dança, a partir daquilo que seria um dos traços do ethos balinês.

A partir da década de 1950 a Dança em contextos de urbanização ganham um novo interesse antropológico. Klyde Mitchell, em 1956, afirma que a Dança Kalela seria uma resposta criativa dos africanos ao seu contexto opressivo. Na linha que relaciona história e cultura, Marshall Sahlins apresenta o exemplo etnográfico das escolas de Dança do hula-hula “contribui não apenas para “dar lições salutares de continuidade cultural”, mas também para sintetizar a forma e a função, a estrutura e a variação como um processo cultural significativo, decorrente de uma ordem cultural específica.” (GONÇALVES e OSÓRIO, 2013, p. 17). Já nos anos 1980, os estudos antropológicos norte-americanos ganham especial destaque. Joann Kealiinohomoku, influenciada por Boas, realiza importante estudo, no qual demonstra que não “somente a ressonância entre a modalidade motriz das Danças dos negros africanos e americanos é extremamente próxima, mas que uma análise da Dança é uma ferramenta preciosa para a pesquisa antropológica” (CAMARGO, 2013, p. 27). Ainda nesta década surge o “Cross-Cultural Dance Resources”, importante organização de pesquisa que busca transcender fronteiras disciplinares entre artes, humanidades e ciências sociais e investindo em um campo aberto de investigação.” (GONÇALVES e OSÓRIO, 2013, p. 18). Ainda sinalizando a influência de Boas, as autoras citam Prokosch Kurath como fundadora da Etnologia da Dança. Em sua proposta, caberia ao antropólogo se orientar em direção ao agenciamento dos dançarinos no espaço, ao estilo de movimento do corpo, à estrutura da Dança e à descrição do que poderia e deveria ser compreendido (CAMARGO, 2011, p. 3).

Numa crítica à noção de Dança como categoria universal, alguns termos definidores de campos de pesquisa surgem como solução. Kaeppler sugere a ideia uma antropologia dos sistemas estruturados de movimento, e Fanerll propõem, por sua vez, uma antropologia do movimento humano. Analisando a obra de Judith Hanna (1979), as revisões de Camargo e Carvalho nos apontam para a importância da publicação *To dance is human* (HANNA, 1979). Nele estariam sete perspectivas possíveis para a compreensão da Dança: Física, Cultural, Social, Psicológica, Econômica, Política e Comunicacional (CAMARGO, 2011, p. 4).

O campo de estudos da antropologia da Dança, como vimos, é vasto, e não é nosso objetivo aqui dar conta de todo o processo de formação. Interessa, no entanto, tê-los em vista para tentar um reposicionamento do trabalho aqui exposto, a partir de indagações que se realizam em diálogo com o campo de estudos do lazer e do ócio. Como compreender as relações entre lazer, aprendizagem e trabalho na formação universitária em Dança, a partir deste quadro? Deveríamos seguir a linha interessada em localizar a Dança a partir de seus aspectos coreológicos ou, por outro lado, estaríamos vinculados ao estudo dos aspectos contextuais, históricos e culturais? Compreender a Dança a partir de suas categorias êmicas é a chave pela qual pretendemos seguir. Admitir o sentido nativo da explicação, no entanto, demanda a radicalidade já expressa no “levar o nativo a sério” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). No caso deste artigo, a proposta é considerar que a Dança se faz quando aparentemente não se Dança. E que nossos “nativos” não são, como bem apontou o autor (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), repositórios de cultura (ou de Dança).

A pesquisa com a formação em Dança

Ao longo de dois semestres letivos acompanhei algumas disciplinas ministradas na licenciatura e bacharelado em Dança numa universidade pública brasileira. Diante da impossibilidade de acompanhar todas as disciplinas e de não ter a ilusão de que me tornaria um aluno regular, elegi uma série de unidades curriculares para aprender com eles como era que eles aprendiam a Dança. Na tentativa de vivenciar e experimentar o maior número possível de disciplinas, elegi, com meus orientadores do projeto de doutorado, quatro unidades curriculares no primeiro semestre, contemplando as três áreas de estudos previstas no Projeto Político e Pedagógico, do bacharelado: *Técnicas e Práticas; Criação e investigação; Estudos sobre ética e estética*. Assim, ao longo do primeiro semestre frequentei as seguintes disciplinas: *Dança – investigação técnica: elementos básicos, Estudo do Movimento: técnicas somáticas, Dramaturgias da Dança: passagens e Estudos de Poéticas Populares*.

A estratégia etnográfica era fazer o que eles faziam nas aulas (ou pelo menos tentar), e não apenas ficar sentado anotando. Esse era o plano. Aprender *com* eles, e não *sobre* eles, conforme as leituras de Ingold me guiavam (2022). Entretanto, a

realidade mostrou-me que um aprendizado antropológico a partir do corpo não seria tarefa das mais fáceis. Durante as aulas eu percebi a dificuldade que seria acompanhar aqueles alunos. Eu não conseguia memorizar as coreografias, muitas vezes até as mais simples. Na disciplina de *Poéticas Populares*, por exemplo, em que o professor responsável pela unidade curricular convida uma série de mestres e mestras, ou de pessoas já estabelecidas na cena cultural da cidade, eu me sentia muito incomodado em eventualmente atrapalhar, já que esta disciplina é ofertada para os alunos do quinto semestre, ou seja, discentes já familiarizados com a aprendizagem em Dança e que se conhecem, já estabeleceram uma relação de confiança entre eles. Nesta disciplina, em especial, em muitas ocasiões eu optei por rever a escolha metodológica de dançar, optando, então, por permanecer sentado na parede da sala. Eu não queria atrapalhar a aula e diversas vezes ficava demasiadamente envergonhado com o meu insucesso.

Revisitando meu caderno de campo, é possível afirmar que a maior dificuldade para aprender com eles estava naquelas aulas em que me era exigido memorizar passos e, no caso específico da disciplina citada acima, realizar as atividades propostas diante daquelas figuras importantes da Dança

Logo no primeiro dia no *campus*, num evento organizado para acolher os calouros, ouvi da maioria dos alunos que eles já tinham algum contato com a Dança. “Eu faço *ballet* desde os 5 anos” dizia uma aluna, “venho das danças urbanas”, afirmava outro. Seja nas Danças populares ou nas institucionalizadas em academias, aquelas pessoas que me recebiam não me pareciam neófitas. Eram calouras, mas não eram, em sua maioria, iniciantes. Desde aquele momento me surgiu o interesse em compreender de que maneira as suas atividades fora da universidade participavam de sua formação como artistas da Dança.

Além deste episódio, me recordo de uma situação vivenciada no grupo de pesquisa Pisada – pesquisas interdisciplinares em dança e antropologia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quando uma das integrantes me ensinou, durante um de nossos encontros que “o corpo que estende a roupa no varal é o mesmo que dança”. O que estava em jogo nesta afirmação, olhando agora, parece absolutamente óbvio. Isso não era, no entanto, claro para mim até então. Eu sabia que os alunos poderiam fazer cursos fora da universidade ou que já poderiam ter uma trajetória na Dança, porém, o que estavam tentando me chamar a atenção no PISADA era para algo mais

sutil: nosso corpo que dança aprende a dançar, inclusive, quando não estamos dançando. Creio que estes dois momentos vivenciados me deram a pista de que não bastaria observar e vivenciar apenas o que se passava na universidade. Mesmo que eu tentasse, num primeiro momento, acompanhar os congressos, seminários, debates e outros eventos promovidos pela universidade, algo sempre me escapava.

Foi a partir daí, como veremos, que as definições do que seria feito no segundo semestre do trabalho de campo tomaram forma: intensificar a frequência das entrevistas e tentar seguir algumas alunas em atividades fora da universidade. Enquanto no primeiro momento do campo o foco era o de pensar a formação, levando inclusive o meu próprio corpo como instrumento de análise e reflexão (PINTO, 2022), os caminhos reservados para o segundo semestre procuraram compreender, a partir das entrevistas e da visita à academia de dança, a relação de duas alunas com estes espaços exteriores à universidade. É neste segundo momento da pesquisa, então, que este artigo se direciona e, como veremos, procuramos abordá-lo nesta fronteira imprecisa e talvez insuficiente entre trabalho e lazer, para pensar questões de aprendizagem.

O que aprendi com essas primeiras observações e interações em campo, portanto, é a de que a relação que se constrói com a Dança é mediada por um corpo que trabalha, se diverte, treina, descansa e produz performances artísticas, sem que necessariamente haja uma distinção rígida entre cada um destes. Assim, a Dança apresenta-se como um campo importante para apreensão da relação entre lazer e trabalho, tema de discussão deste artigo. O modo de experimentação do corpo pela e na Dança e o engajamento das pessoas que dançam, em grande medida, desconstrói a dicotomia produzida pela sociedade capitalista industrial. Com base nesse primeiro conjunto de reflexões, pode-se, por um lado, pensar, a partir da discussão de Robert Stebbins (2014) sobre lazer sério e trabalho engajado, em outras possibilidades de agenciamento da relação entre lazer e trabalho que não se reduzem a uma divisão tão restrita entre as duas noções.

Conforme Stebbins (2014), o lazer sério corresponderia a atividades gratificantes realizadas, ao menos inicialmente, de forma amadora e voluntária. Essas atividades trariam tanta satisfação às pessoas que lhes praticam, que, muitas vezes, podem tomá-las também como sua carreira profissional. Esse seria o caso de algumas atividades como a pesca ou de práticas ligadas à indústria cultural, como o caso dos *gamers* que passam

a participar de competições internacionais ou comentar jogos *online*, transformando o que seria, a princípio, diversão em uma carreira remunerada. Já o trabalho engajado ou entusiasmado (*devotee work*, no original) diz respeito, por sua vez, a trabalhos que seriam tão atrativos e prazerosos para quem os realiza, que esse os concebe também como atividades de lazer. Trata-se, portanto, de determinados tipos de trabalho que trazem grande sentimento de realização pessoal.

Com isso, Stebbins (2014) procura demonstrar que há muitas possibilidades de se pensar a articulação entre trabalho e lazer nas atividades cotidianas. A pesquisa de campo e as entrevistas que se seguem revelaram que, além dessas duas categorizações, na atividade cotidiana de duas estudantes do curso superior de Dança, é possível pensar em inúmeras outras articulações entre trabalho e lazer, tornando os conceitos ainda mais complexos a partir da experiência vivida dos sujeitos. Como dito anteriormente, muitas ingressantes na graduação em que realizei o trabalho de campo não podem ser consideradas neófitas, uma vez que já possuem uma trajetória na Dança, seja em academias ou em grupos populares e tradicionais. Neste sentido, cabe questionar sobre como se articulam estas diferentes presenças no contexto da aprendizagem em Dança. Estar nas academias ou nestes grupos populares e tradicionais pode ser lido na chave de uma atividade de lazer ou seriam melhor compreendidas na chave do trabalho?

Enquanto dediquei o primeiro semestre do trabalho de campo para acompanhar as diferentes disciplinas acima citadas, decidi no segundo semestre me deter mais de perto nas trajetórias de alguns discentes. E aqui cabe uma nota etnográfica que considero de fundamental importância, especialmente num artigo que pretende abordar a questão do trabalho. Após o fim do primeiro semestre, elegi três alunos para acompanhar de perto: uma aluna negra que vem das danças populares e tradicionais, um aluno negro com trajetória nas danças urbanas e uma aluna branca com formação em *ballet* clássico. Eles seriam os condutores da pesquisa. Ou melhor: seria a partir deles que eu desenharia os caminhos de investigação neste meu último semestre letivo. Almoçaríamos juntos no Restaurante Universitário, eu frequentaria algumas disciplinas em que estivessem matriculados, acompanharia ensaios nos grupos que fazem parte, leria seus projetos de conclusão de curso, etc. Algumas coisas foram possíveis de serem feitas e outras não. No caso dos dois primeiros alunos, apesar da disponibilidade, generosidade e carinho com que me atenderam, nossos encontros foram inviabilizados

por conta das demandas de trabalho destes alunos. Não podendo contar com uma situação financeira suficientemente capaz de mantê-los na universidade sem a necessidade de trabalharem e com a insuficiente oferta de instrumentos de permanência estudantil por parte da universidade, suas agendas não ofereceram um tempo livre suficiente para que a compreensão de suas trajetórias fosse feita de maneira mais atenta.

Por outro lado, pude seguir mais de perto a trajetória de duas discentes no bacharelado em Dança. Ambas com mais de dez anos de aprendizagem em *ballet* clássico e presença em academias de dança e em festivais de competição, a análise de suas impressões sobre as suas trajetórias acadêmicas e nestes outros espaços foi fundamental para uma melhor compreensão dos limites das categorias de lazer sério e trabalho, engajado ou não (STEBBINS, 2014), na medida em que, pelo menos entre as entrevistadas, não existe uma remuneração para as atividades que elas consideram enquanto trabalho. Mesmo quando acionadas as categorias de lazer para fazer referências as atividades desempenhadas nas academias, tampouco são o suficiente para não serem consideradas enquanto trabalho.

Viver de Dança, para estas alunas, é coisa séria. Demanda tempo, sofrem com lesões, estão sujeitas a situações que nem sempre são consideradas positivas e poucas vezes contam com alguma remuneração. E também apontam para experiências de aprendizado que consideram divertidas e prazerosas. No entanto, ficou como questão a ser abordada a seguir no relato das trajetórias das duas estudantes entrevistadas sobre como ocorria, para cada uma delas, a diferenciação entre trabalho e lazer em seu processo de formação e atuação junto à Dança. A proposta é discutir até mesmo se essa divisão faria sentido para elas.

Academias e companhias de dança: aprendizado *com* lazer e *no* trabalho

Simone⁸ inicia sua trajetória na Dança muito cedo, aprendendo *ballet* clássico ainda na escola, aos 5 anos de idade, onde permaneceria até os 15 anos. Já no Ensino Médio, inicia a sua trajetória numa academia de dança. A partir daí, segue frequentando

8 Manterei todas as pessoas no anonimato, utilizando nomes fictícios.

diferentes academias e companhias de dança. No que se refere a sua percepção de quando é que a Dança em sua trajetória deixa de ser um lazer e passa a ser encarada como um trabalho, Simone elenca dois pontos-chave: a divisão por níveis e idades e a questão do aprimoramento. Segundo ela, na experiência de aprendizado na escola, a Dança era encarada como um lazer, uma diversão, e não apenas por conta de sua idade. Sobre este espaço, me diz que “lá é mais geralzão”. São várias crianças, de várias idades, de vários níveis. Todo mundo fazendo a mesma coisa. Lá eu não via que podia crescer, então fazia por diversão mesmo” (Simone). Já no contexto da academia, dividida finalmente por idade e por níveis, Simone traz que neste espaço poderia aprimorar sua Dança. “Já naquela academia eu via as turmas todas separadinhas. Daí eu pude ver como essa turma ia progredindo, como eu ia progredindo”. Neste caminho de encarar a Dança enquanto trabalho, na chave do aprimoramento e da progressão, trago um relato de campo, em que sigo a Simone numa companhia de Dança.

Durante o trabalho de campo, pude acompanhar o ensaio de uma companhia de dança, em que Simone trabalha como bailarina⁹. No final do ano de 2022, essa companhia, sediada numa academia de dança, apresentaria um trabalho no contexto das apresentações de fim de ano. É bastante comum, entre as academias de dança, até onde pude constatar a partir de conversas com alunas e ex-alunas, de diversas cidades, uma apresentação no fim do ano com as diferentes turmas. Divididas por faixa etária e/ou por níveis de habilidade, as academias apresentam, no final do ano, um espetáculo para os familiares e convidados dos alunos, geralmente a partir de um ingresso pago. No caso específico desta academia, ela também conta com uma companhia de dança, em que o professor Filipe ocupa o lugar de professor e também de coreógrafo.

Cheguei às 19:50, a convite de Simone, na sede da companhia e da academia. Ela ainda não havia chegado. O ensaio aconteceria às 20:30. Fui recebido por Filipe, que gentilmente me fez esperar a chegada de minha anfitriã. Aproveitei aqueles minutos para tentar observar um pouco do lugar e também para conversar um pouco com o professor, no sentido de tirar eventuais dúvidas e também para tranquilizá-lo,

9 Nas tensões que envolvem a formação em Dança, são muitos os termos para se referir aos alunos e professores: bailarina, dançarina, artista da Dança, artista-professor, intérprete, etc. Para uma análise crítica destes termos, ver (MOLINA, 2015). No caso destas alunas com as quais estou trabalhando, utilizarei o termo “bailarina”, na medida em que é o termo mais acionado por elas, provavelmente por suas trajetórias estarem ligadas ao ballet clássico.

afirmando que o interessa ali era o de acompanhar com mais atenção a Simone, e não o trabalho da companhia ou da academia em particular.

Num ambiente bastante confortável, contando com sofás para a espera e bebedouro com água gelada, fui muito bem acolhido e também tranquilizado para poder desempenhar ali o meu trabalho. Não houve restrição e, na medida que os integrantes da companhia chegavam, fui me apresentando e esclarecendo dúvidas sobre minha presença ali. Após a chegada de Simone, ela me ajudou a conhecer a escola, mostrando os quadros na parede que indicavam os figurinos que seriam utilizados no espetáculo e também cartazes com as apresentações realizadas nos anos anteriores. Enquanto conversava com os integrantes da companhia, uma turma da academia ensaiava a sua coreografia. Descobri, finalmente, que o dia da apresentação estava configurado da seguinte forma: algumas turmas da academia iriam se apresentar e, em seguida, seria a vez da companhia oferecer ao público o seu espetáculo.

Nos momentos que antecederam o ensaio, fiquei conversando com alguns integrantes. Trocavam ali conversas sobre suas vidas pessoais, sem conexão com o que acontecia ali. Um dos integrantes, inclusive, é egresso da universidade onde Simone está matriculada. Conversávamos sobre a minha pesquisa, sobre os professores favoritos deles e outros assuntos. Pude compreender melhor ali uma das falas que me Simone me deu, na ocasião de uma conversa sobre as suas impressões a respeito das diferenças da aula numa academia e dos ensaios na companhia: “acho que por conta da dinâmica dos ensaios, de ser tudo muito corrido, há uma distância maior entre as pessoas. Na academia a gente conhece melhor as pessoas. As aulas têm pausas, dá pra gente beber água, conversar um pouco mais” (Simone). De fato, o ensaio não para. Não houve espaço para beber água ou descansar. Apesar de ter vivenciado um momento de conversa nos minutos que antecederam o ensaio, Simone aponta que esta dinâmica de fazer as atividades voltadas para uma coreografia específica, sem pausas ou descansos, não seria muito frutífera para o amadurecimento de relações. No entanto, ela faz uma ressalva: “não sei também se não é por conta das pessoas mesmo [...]. Eu gosto muito delas, mas não temos uma relação mais próxima” (Simone).

No início do ensaio, Filipe pede para os alunos alongarem e aquecerem. Noto que não há um padrão das escolhas dos grupos musculares ou lugares do corpo por parte dos bailarinos. Cada um elege o que fazer. Uns concentram-se nos pés e no

quadril, outros realizam movimentos circulares com os ombros e braços. Alguns em pé e outros no chão. Fiquei me perguntando a razão daquilo. É claro que não são robôs programados para um alongamento padrão, contudo, qual seria o motivo daquelas escolhas? Haveria um motivo ou seria um tanto aleatório? Simone me responde dizendo que depende muito do que cada corpo pede. Ela, por exemplo, me diz que geralmente faz um roteiro de alongamento em função das partes que precisam de um alongamento e daquelas em que já sofreu alguma lesão, no sentido de evitar outras ocorrências.

Além da fala da Simone, inúmeras vezes ouvi, na etnografia na graduação, antes do início de algumas aulas, que deveríamos estar atentos ao que o nosso corpo pedia. No início aquele chamado dos professores me fazia sentido apenas na chave do cansaço. Se eu estivesse estressado, por exemplo, seria bom concentrar-me na musculatura entre o pescoço e os ombros, além do próprio pescoço. Deveria me massagear, aliviando a tensão. Ao longo do tempo, das aulas e das conversas, comecei a notar que estar atento ao que o corpo pedia, no contexto do alongamento, também poderia estar ligado não apenas aos músculos e ao estresse, mas às diferentes estruturas do corpo que estariam menos atentas, desligadas, pouco aquecidas.

Vimos anteriormente que o campo da antropologia da dança valeu-se de análises coreológicas e também sociais, culturais e políticas. No caso deste artigo, reforçamos que o interesse não é o de realizar uma análise estética, dramática ou poética das obras artísticas, mas compreender a maneira como as alunas discutem seus trabalhos, relacionando os aspectos de lazer e prazer com os componentes mais penosos nestas trajetórias de formação

Começa o ensaio. Filipe começa a passar, junto com os bailarinos, trechos da coreografia do espetáculo. O trabalho destas pessoas intercala em momentos de intensa repetição, quando o diretor se apresenta insatisfeito com o desempenho, ou mesmo pausas, nas situações em que a definição do que será feito ainda encontra-se incerta. Ele, então, propõe algo. Recua e em seguida muda a sugestão. Segue insatisfeito e propõe outras saídas. E assim os trechos, que antes do ensaio encontravam-se indefinidos, são criados nos ensaios. Há espaço, aparentemente, para sugestões por parte dos bailarinos no que se refere à estrutura do trabalho. A palavra final, no entanto, é de Filipe. Conversando com a Simone a respeito desta estrutura de repetição, de esperar com que seus colegas desempenhem da forma esperada pelo diretor, afirma:

“o que mais me chateia nos ensaios são as pausas quando alguém não consegue fazer ou quando ele mesmo não sabe o que quer. A gente tem que ficar ali esperando” (Simone). Indago se essa indefinição do Filipe não abriria justamente uma oportunidade para ela propor algo. Sua resposta é a de que sim, porém, revela que nem sempre se sente segura, mas oferece para o grupo alguns apontamentos e sugestões. O que mais incomoda, segundo ela, “é que na verdade a dúvida é dele com ele tentando decidir o que vai fazer” (Simone).

Quando se refere a sua própria repetição, traz um elemento muito interessante: “dá muito resultado. A coreografia fica super limpa. Sentia que só assim a coreografia ficaria no meu corpo. Na hora de passar a coreografia direto, sentia que já estava dançando valendo! Era muita satisfação” (Simone). Passar a coreografia direto significa executar do início ao fim sem interrupções para correções. O ponto chave que gostaríamos de destacar, no entanto, é o “dançar valendo” e a noção de que a coreografia encontrava-se no corpo.

A questão de a coreografia encontrar-se no corpo, deve-se ao fato de que agora ela é corpo. Essa capacidade de um refinamento sensorial respondendo ao ambiente, produz essa educação da atenção (INGOLD, 2010), produzida a partir dos colegas da companhia, de sua observação no espelho e, também, da imitação prestigiosa de Filipe (MAUSS, 2003). Ingold afirma que a copiar não seria o envio de um conteúdo mental de uma mente para outra, mas um ajuste sensível seguindo o que os outros estão fazendo:

é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação: isto pode ser mais bem compreendido, na verdade, como as duas faces de uma mesma moeda. Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos (INGOLD, 2010, p. 21).

Este caráter do aprimoramento, visto como um importante marcador para compreender a dança na chave do trabalho, e não mais como uma atividade de lazer, é de fundamental importância pra Simone. Essa capacidade de um refinamento sensível, de tornar a coreografia e os gestos dançados o seu próprio corpo, na chave interpretativa proposta por Tim Ingold, está presente em outras etnografias

O trabalho de Veiga (2014), cuja etnografia resulta num interessante ensaio sobre o grupo de dança Artérias, dirigido pela coreógrafa Adriana Grechi, possui como interlocutores: Adriana, nove dançarinas e três obras de dança contemporânea. Veiga nos oferece uma interessante análise sobre os processos criativos de três espetáculos da companhia. Para os interesses deste artigo, nos interessa especialmente seus argumentos a respeito da direção da coreógrafa Adriana Grechi e sua constante produção de corpos a partir de um refinamento sensorial e perceptivo.

Renato Veiga nos apresenta que além dos ensaios do grupo, Adriana ministra aulas para as dançarinas, em que o mesmo corpo é pensado. Assim,

a exploração corporal a que nos incita Adriana é uma **educação dos sentidos** e, sobretudo, **das faculdades invisíveis da percepção corporal**, o que suscita uma remodelagem progressiva dos hábitos e das capacidades de organização do corpo no espaço. É notável a transformação que se opera na estrutura e na extensão do campo perceptivo à medida que se progride na exploração (VEIGA, 2014, p. 23. Grifo meu).

A questão da repetição, presente na fala de Simone e, como veremos a seguir, também na interlocução com Isadora, aqui também toma forma. Esta repetição, inclusive, constitui num processo de produção de seus corpos. Uma das interlocutoras de Veiga formula:

Larissa me diz da importante questão, nessa dança do Núcleo Artérias, de se repetir, repetir sempre, até constituir segundas naturezas, que passam a constituir o corpo, segundas naturezas que se dão pelo exercício continuado, repetido e repetido, de dançar o corpo que a cada agora se é até fazer um corpo outro (VEIGA, 2014, p. 99.).

Argumentando que na dança contemporânea não existe um corpo a priori, estando sempre em manipulação, investigação e conseqüente composição, nos apresenta que:

nessa dança contemporânea do Núcleo Artérias o processo é inacabável, o processo não se estanca, não se estagna num material de formas definidas. **O processo é interminável pois o que está em processo é o próprio corpo**. É o corpo que se transforma, é o corpo que aqui encarna essa necessidade estrutural de transformação (VEIGA, 2014, p. 74. Grifo meu).

Segundo esta investigação de Veiga, as produções de corpos sensíveis se dão por meio da repetição a partir dos conceitos da direção coreográfica e da constante contaminação pelo espaço “*O espaço está vivo, o espaço é vivo. Qualquer mudança no espaço altera meu corpo*”, diz Adriana durante os ensaios, durante as aulas” (VEIGA, 2014, p. 38). Outros elementos especulativos ajudam nas formulações do grupo, como por exemplo as diferentes apropriações que as dançarinas e a diretora fazem de elementos conceituais advindos de outros lugares.

A esses ensaístas do corpo, interessa menos conhecê-lo tal como ele se encontra determinado nos diversos campos conceituais que o tem por objeto, do que encontrar novas maneiras de exibi-lo. Esses ensaístas do corpo o examinam em várias de suas disposições possíveis, e impossíveis, tentando responder à questão: o que é o corpo? Ou melhor, o que pode vir a ser? (VEIGA, 2014, p. 41-42)

Interessante perceber como os interlocutores de Veiga e Simone parecem compreender a questão da repetição não no sentido de ter apenas uma precisão na execução, mas de trazer a coreografia para o corpo, de tê-la enquanto corpo. Simone me relatou, certa vez, que “as vezes eu tinha a coreografia na cabeça. Eu já sabia o que era pra fazer, mas a gente tem que ir fazendo até que ela já esteja em nosso corpo” esse já estar no corpo, portanto, pode ser compreendido nesta busca pela produção de outros corpos, conforme sugere a etnografia de Veiga com o grupo Artérias.

Aprendizagem do *ballet* e sua relação com filmes e livros

Isadora, outra graduanda em Dança, também traz apontamentos semelhantes no que se refere às dores e delícias do ensaio e da aula, neste caso, a partir de sua trajetória no *ballet* clássico¹⁰. Se o caso de Simone está mais voltado para o contexto de uma companhia de dança, em que os espetáculos privilegiam, segundo ela, os estilos de *jazz* e dança contemporânea¹¹ e os prazeres e incômodos desta trajetória de

10 As questões históricas que envolvem o *ballet* não serão objeto de análise deste trabalho. Para uma análise mais específica sobre a aprendizagem e ensino e seus aspectos sociais, políticos e pedagógicos, ver Marulanda (2015). No que se refere a uma autoetnografia sobre o aprendizado do *ballet*, ver Santana (2022).

11 Para uma análise sobre o conceito de estilo, ver Kaeppler (2013).

aprendizagem, trabalho e satisfação, Isadora nos traz a possibilidade de pensar a partir de sua trajetória de mais de dez anos no *ballet* clássico.

Assim como Simone, inicia muito cedo sua trajetória, incentivada pela mãe que também fez aulas de Dança. Atualmente, está com 19 anos e seu início na academia se deu em 2010. Uma diferença interessante é que, no caso de Isadora, seu começo se dá numa academia de dança, onde permaneceria por mais de dez anos, até sofrer com uma lesão no tornozelo em 2018. Após a cirurgia e diversas sessões de fisioterapia, ingressa na universidade em 2022.

Durante sua formação na academia, passa a entender como trabalho a sua trajetória na medida em que ela começa a participar de festivais de competição em Dança, já em 2011, um ano após a sua entrada na academia. Sua percepção é que desde o instante em que as competições começam a fazer parte de sua trajetória, tudo muda.

Uma vez que você entrava nisso das competições, o trabalho que você tinha em sala era totalmente diferente: a atenção que você tinha das professoras, tinha muito ensaio, muita coisa, então meio que tirava mais isso da diversão, e ficava só mais pro trabalho mesmo (Isadora).

Diferentemente dos aspectos que analisamos de Simone, nos quais privilegiamos os ensaios da companhia, Isadora nos traz a possibilidade de observar seus depoimentos sobre não apenas os ensaios, mas também as aulas que ela frequentava antes da lesão, nesta academia.¹² De uma maneira bem simples e didática, diferencia o ensaio da aula da seguinte maneira: “aula é só exercícios mesmo, mas ensaio é de uma coreografia específica, em que você vai passando até ficar boa”. Esta explicação, aparentemente óbvia, aos poucos vai revelando aspectos interessantes do aprendizado.

No contexto dos ensaios voltados para a apresentação em festivais, sua afirmação parece se identificar com o exposto por Simone, no sentido de identificar as pausas para as correções como os aspectos mais penosos do trabalho, em oposição a situação de “passar direto”, ou seja, executar toda a coreografia sem interrupções.

¹² Durante a redação deste artigo, Simone estava matriculada em duas academias de Dança, onde frequentava aulas, porém, para os interesses deste trabalho, não iremos analisá-las.

As aulas de *ballet* da academia seguem um roteiro que, segundo Marulanda (2015), seriam característicos deste estilo: a divisão entre os trabalhos na barra e no centro. Sobre esta divisão, a autora afirma que:

A estrutura de uma aula de ballet consiste em uma série de exercícios na barra que vão acrescentando o nível de dificuldade e procuram trabalhar diversos grupos musculares. Esta primeira parte da aula é uma espécie de preparação para os exercícios de centro, nos quais o bailarino não tem mais o apoio da barra e deve executar sequências mais complexas de giros, saltos e combinações de passos (MARULANDA, 2015, p. 6).

Sobre a sua participação nas aulas, dentro desta lógica da “barra” e do “centro”, Isadora afirma que todos na academia gostam da aula. Segundo ela, “é na aula que você aperfeiçoa os passos. É na aula que você realmente aprende a dançar *ballet*. É nas aulas!”. No entanto, este aspecto prazeroso do aprender a dançar apresenta uma jornada nem sempre agradável, especialmente nos momentos da “barra”. Durante nossas conversas, Isadora aponta que a velocidade empregada pela professora na explicação dos exercícios a serem executados nesta etapa da aula e a expectativa de que as alunas compreendam e executem é o momento mais penoso do aprendizado, além de seu caráter repetitivo.

No “centro” a história é outra. Antes, Isadora me dá um belo alerta anti-homogeneizante: “cada bailarino, obvio... Vai ter gente que prefere a barra, vai ter gente que sei lá...mas pra mim...”. Esta afirmativa foi fundamental para compreender que os aspectos penosos ou gratificantes não estão nas atividades em si, mas na maneira como cada bailarino compreende suas necessidades e seus estágios no aprendizado. Sigamos com Isadora. Avaliando sua preferência pelos exercícios do “centro”, afirma que, “no centro dá pra você se expressar mais. Na barra você está com o braço preso na barra e só o outro está solto. Você está sempre naquilo”. Segundo Isadora, a maior similaridade dos exercícios do “centro” com o que de fato acontece em cena seria o que mais proporcionaria momentos de lazer no interior das aulas de *ballet*.

Analisando as conversas com a Isadora, percebo semelhanças com algumas conclusões presentes no trabalho de Resende (2011), especialmente quando trata da produção de sensibilidades por parte dos alunos. Num trabalho de campo realizado no

Centro de Formação Artística (Cefar), a autora realiza uma sustentação teórica que também dialoga com o trabalho Tim Ingold e sua noção de aprendizagem enquanto educação da atenção, como um processo de afinação do sistema perceptivo.

Uma prática individual cuja aprendizagem é coletiva, expressa nos processos de imitar, copiar, colar, nos ensaios, momentos nos quais os alunos se espelham em outros alunos e colegas e professores, filmes para dançar e assim ir constituindo corporalmente a habilidade da dança (RESENDE, 2011, p. 155).

Esta ideia de que os filmes podem ajudar na constituição corporal do bailarino foi muito interessante para deslocar o entendimento de que o aprendizado não se dá apenas nas salas de aula. Se no contexto etnográfico de Resende (2011), os filmes aparecem como exemplos que as professoras ofereciam para que as alunas executassem os movimentos numa qualidade específica¹³, quais seriam os outros aprendizados possíveis?

Conversando com Isadora sobre o que gosta de fazer em seu tempo livre, ela me diz que adora ler e assistir a filmes e séries. Perguntada sobre seu hábito de leitura, oferece destaque para a obra de Jane Austen. No decorrer da conversa, relaciona seu gosto por “histórias de amor” ao fato de ser bailarina clássica. Segundo ela, seu gosto por este tipo de literatura aconteceu devido à influência dos temas e personagens desempenhados em cena em sua personalidade.

Assistir a espetáculos de dança na internet também aparecem como uma atividade de lazer e também de estudo. Antes de se lesionar, ela era encorajada pela academia para assistir aos espetáculos de diferentes companhias, para seu estudo ou, nos termos dela, para “aprimorar”. Isadora me conta que certa feita, no período que antecederia sua apresentação num espetáculo “super difícil”, ela assistiu inúmeras vezes à apresentação que uma companhia realizou desta mesma obra, com o intuito de tentar se inspirar ou mesmo copiar a execução realizada pela bailarina que ela assistia no vídeo. Indagada de como era essa experiência, me diz:

13 Numa nota do campo, Resende apresenta a seguinte situação: “Fizeram o exercício do Fondue e a Vanessa perguntou se eles sabiam porque chamava assim. Ela explicou que era porque em francês significava derretido, falou que tinha que ser igual a uma máquina de chicletes dos filmes, alguém comentou sobre o Willy Wonka (Filme a fantástica Fábrica de Chocolates) e ela aderiu e pediu que eles fizessem igual “a máquina de chicletes do Willy Wonka” (2011, p. 111)

eu seria a principal, e eu assisti muitas vezes o vídeo por que eu tentava copiar os braços dela. Então eu escrevia muito: “ah, essa parte ela colocou o braço mais para trás do corpo ou então inclinou mais...”. Era muito específico o jeito que ela fazia e eu não sabia copiar direito, então eu assistia muitas vezes para tentar fazer parecido com ela (Isadora).

Este processo de estudo com o vídeo seria, segundo a Isadora, o “estudo da personagem”, proposto pela diretora da academia. No interior da conversa sobre seu tempo livre e o apreço por histórias de amor, ela me afirma que quando ela encontrava exemplos gestuais nos livros, ou melhor, quando algumas personagens presentes nos livros ofereciam um vocabulário gestual que pudesse ser interpretado no interior do espetáculo de dança, respeitando a dramaturgia deste, a leitura então poderia oferecer um rico espaço de aprendizado, tornando-se a leitura, então, também uma espécie de “estudo da personagem”.

Considerações finais

Joffre Dumazedier (1976) situa o surgimento da noção de lazer no contexto histórico da ascensão da burguesia voltada ao trabalho e avessa ao ócio, que era considerado grande virtude na Antiguidade Clássica. Conforme este autor, a sociedade industrial moderna teria dissociado a relação entre dimensões da vida social, como a festa, o jogo e o trabalho. Assim é que surgiria a dicotomia entre lazer e trabalho, sendo o primeiro um mero período de reposição de energias para o último. Alguns autores, como Victor Turner (1974), por sua vez, defenderiam que, apesar dessa separação rígida de esferas importantes da vida social, haveria ainda pequenos momentos em que dimensões como as da festa, do jogo e do trabalho poderiam se reagregar produzindo certas inversões da vida social, embora já não mais como experiências totalizantes como ocorreria com as festividades populares de sociedades camponesas do passado, por exemplo. Turner (1974) denomina esses momentos como eventos liminóides.

O problema dessas duas reflexões é que elas ainda partem de uma divisão rígida da relação entre lazer e trabalho. Ainda que Turner (1974) produza certa nuance, apontando para atividades limitadas que integrariam diferentes dimensões da vida

social, produzindo até mesmo a inversão de suas regras, ele ainda situa essas relações como espaços marginais e limitados dentro da sociedade industrial moderna. O que essa pesquisa com a formação em Dança revelou é que, para além desses eventos, há algumas atividades em que a relação com ócio, mais até do que com o lazer, seria importante, mas não necessariamente posicionada de forma estanque de uma atividade de trabalho. O artigo destacou duas atividades: a educação, a partir das reflexões de Masschlein e Simons (2015), mas também as artes, ou, neste caso específico, a Dança, a partir da pesquisa de campo que reúne justamente esses dois aspectos: os processos de educação pela e para a Dança.

Nas experiências particulares que as duas bailarinas entrevistadas, Simone e Isadora, estabelecem com a Dança em suas vidas, revela-se, justamente, a dificuldade de se separar em que ponto começa e termina o lazer e o trabalho. Para Simone, em acordo com a discussão de Masschlein e Simons (2015) sobre a educação como um processo de promoção do ócio, revela que seu aprendizado de dança na escola era compreendido por ela como lazer. Isto porque, nesse período, segundo ela, a Dança não teria uma finalidade utilitária de formação para uma competição ou um fim específico. Seria uma experimentação descompromissada da Dança. Já na academia de Dança, surgiriam elementos da divisão escolar por idade, própria do processo disciplinar, que afastaria um pouco a educação do sentido original da *skholé*, apesar de a formação para a Dança ainda ser o grande foco. Ingold, por sua vez, retoma a noção de *skholé* para pensar a educação, defendendo justamente a importância, para os processos educativos, de uma pedagogia pobre, caracterizada por aquela que não transmite conhecimentos organizados, nem metodologias rígidas, mas possibilidades de caminhar e experimentar as coisas do mundo por elas mesmas.

Ao ser empregada, a noção de metodologia transforma meios em fins, divorciando o conhecimento-enquanto-conteúdo dos modos através dos quais se conhece, e assim impondo um fechamento que é a própria antítese da abertura para o presente que a pedagogia pobre oferece. Se uma metodologia rica nos oferece conhecimento pronto, a pedagogia pobre abre nossas mentes para a sabedoria da experiência. Uma pertence à instituição da escola, e a outra, ao tempo da *scholè*; uma ao *dédalo*, a outra, ao labirinto (INGOLD, 2015, p. 34).

Dessa maneira, Simone identifica como algo relacionado ao trabalho, ainda que possa ser um trabalho, em grande medida, prazeroso, o processo de aprimoramento e progressão, nas palavras de Ingold já pautadas por certa metodologia rica, que essa formação na academia lhe proporcionava. Não se trata aqui, necessariamente, de hierarquizar as formas de aprendizagem, mas de compreender quais direcionariam as estudantes para a *skholé* ou para formas de estudo/trabalho mais utilitárias. Já Isadora, por sua vez, ao relatar o processo de aprendizado na academia, destaca a aula como o aspecto central e mais prazeroso, e o fato de competir como característica principal para classificar sua relação com a academia como trabalho. Contudo, com determinados momentos que podem afastar-se desse aspecto mais prazeroso a depender dos interesses subjetivos de cada bailarina.

Nestas trajetórias apresentadas, nossas análises privilegiaram a relação das alunas com atividades fora da universidade, a partir de uma etnografia que se encontra em andamento. Esta estratégia da pesquisa, de supostamente lançar a análise para fora, contribui para pensar a própria formação dentro da universidade, na medida em que estes corpos transitam, aprendem e se produzem em todos os lugares. As figuras do *dédalo* e do labirinto (INGOLD, 2015), para se pensar um processo de conhecimento mais utilitário, no primeiro caso, e mais associado ao ócio, no segundo, por exemplo, que nos serviram de referência para compreender estes aprendizados fora da universidade, seriam conceitos interessantes para pensar o que se faz dentro da graduação em Dança, em disciplinas notadamente marcadas pela busca de experimentações como é o caso, por exemplo, daquelas interessadas pela Educação Somática¹⁴.

Quem sabe, aliás, seja possível borrar ainda mais estas fronteiras que marcam esse tal dentro e fora a ponto dos alunos não precisarem mais afirmar que “minha dança não cabe na universidade”.

Referências

CABEZA, Manuel Cuenca. “O ócio autotético”. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, n. 2, mai. 2016, p. 10-29.

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes. Antropologia da Dança: um campo teórico e metodológico em consolidação, no Brasil. In: VI Reunião Científica da ABRACE, 2011,

14 Para uma revisão histórica e conceitual deste campo de pesquisa, ver Strazzacappa (2017)

Porto Alegre, RS. Anais da VI Reunião Científica. Porto Alegre: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2011. p. 1-6

_____. Antropologia da Dança: ensaio bibliográfico. In: Giselle Guilhon Antunes Camargo. (Org.). Antropologia da Dança I. Florianópolis: Editora Insular, 2013, v. 1, p. 15-28.

COCCARO, Luciane Moreau. Os que fazem e os que pensam a Dança: estudo da tensão entre teoria e prática em quatro cursos de graduação em Dança no Brasil. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Ciências Humanas (Sociologia)). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017.

DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1976.

GONÇALVES, Renata de Sá; OSORIO, Patrícia Silva. Dossiê: Antropologia da Dança. Apresentação. Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia, v. 33, p. 13-23, 2012

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. Educação, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, v. 21, n. 44, p. 21–36, 2015.

_____. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. Educação, v. 39, n. 3, p. 404, 2016.

_____. Antropologia e/como educação. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

KAEPPLER, Adrienne. “Dança e o conceito de estilo”. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes. (Org.). Antropologia da Dança I. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-96.

MARULANDA, Daniela. O lugar social do ensino do ballet clássico: Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica. Salvador, 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-424.

MOLINA, José Alexandre. Experiência Artística no Ensino Superior em Dança: reflexões para um currículo encarnado. Salvador, 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia.

PINTO, Renato Müller. Um jeito de corpo: por uma antropologia sem calça jeans. Revista Mundaú, v. 11, p. 92, 2022.

RESENDE, Leandra Fernandes. Entre pontas, coques e pliês: aprendizagem da dança clássica no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes. 2011. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Universidade Federal de Minas Geraes, 2011.

SANTANA, Rayana Cavalcanti de. Autoetnografia de um processo intensivo de aprendizagem do ballet: corpo, cultura e experiência. Recife, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança). Universidade Federal de Pernambuco.

STEBBINS, Robert A. Quando o trabalho é essencialmente lazer. Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.42-56, jan./abr. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2017

TURNER, Victor. Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: an essay in comparative symbology. *Rice University Studies*, 1974, n.60, v. 3, 1974.

VEIGA, Renato Jacques de Brito. O ensaio ao pé da letra: uma etnografia de ensaios de dança contemporânea. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana* (UFRJ. Impresso), v. 8, n.1, p. 113-148, 2002.