



EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA EM DANÇA: REFLEXÕES, PROBLEMATIZAÇÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS

Raquel Pires Cavalcanti¹ - UFMG

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre possíveis caminhos para se pensar o ensino da dança a partir de uma perspectiva contemporânea. Ele questiona concepções e abordagens no ensino de dança baseadas em parâmetros conservadores e tradicionais, chamando atenção para a urgência e necessidade de refletirmos sobre nossas escolhas pedagógicas. Para isto, se pauta na Educação Somática em busca de práticas educativas que valorizem processos mais autônomos, democráticos e conscientes. O artigo também se ampara a alguns conceitos da Pedagogia Crítica na perspectiva de trazer possíveis contribuições de educadores como Paulo Freire e John Dewey, buscando ampliar nossas visões pedagógicas. Por fim, espera-se que este artigo, que trás mais perguntas do que respostas, possa contribuir para as discussões contemporâneas com vistas a dar subsídios para a construção de novos olhares e parâmetros sobre a prática docente em dança.

Palavras-chave: Educação Somática. Pedagogia crítica. Ensino-aprendizagem. Dança.

Introdução

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, 2003, p. 90).

¹ Raquel Pires Cavalcanti é professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. É bacharel em Artes Liberais pela *Adelphi University* (NY/EUA). e mestre em Dança-Educação pela *New York University* (NY/EUA). Raquel é professora formada e pós-graduada pela Técnica Alexander pelo *Institute of Research, Development and Education in the Alexander Technique* (NY/EUA). Atua nas áreas de educação somática, improvisação, pedagogia da dança, e práticas corporais.



A dança enquanto experiência artística e arte performática na contemporaneidade tem como uma de suas características mais marcantes, a ruptura de padrões e a potencialização de suas possibilidades estéticas, artísticas e conceituais. Segundo Bianchi e Nunes (2015, p. 171), “ao olharmos para a história da dança, nota-se que, a partir do final do século XIX a meados século XX, operaram-se grandes transformações tanto na maneira de entender dança como no modo de criar linguagem em dança.” A reinvenção constante da cena contemporânea, gerando novas ideias e formulações teóricas e conceituais no âmbito artístico, revelam sua natureza experimental, ousada e inovadora.

O ensino da dança, no entanto, ou o modo como a experiência educativa do aluno se constrói em sala de aula, ainda é conduzido em diversos contextos por parâmetros e moldes bastantes tradicionais, seguindo referências e procedimentos muitas vezes conservadores, desatualizados e autoritários em relação aos avanços já experimentados pela dança enquanto prática artística cênica. Para Lakes,

Um dos grandes quebra-cabeças do mundo da dança ocidental é por que tantos artistas que criam obras revolucionárias no palco conduzem suas aulas e ensaios como demagogos. Tais professores estão engajados em práticas de ensino que replicam e reproduzem nos estúdios o próprio modelo que criticam em suas obras (LAKES, 2005, p. 3. Tradução nossa).

O fato é que a herança pedagógica secular advinda da dança clássica e moderna ainda passa muitas vezes de forma não crítica de geração em geração, onde ideias e valores imbricadas com questões sociais, culturais e artísticas da atualidade perpetuam sem a averiguação crítica necessária, gerando uma estagnação no desenvolvimento de novas metodologias de ensino utilizadas em aulas de dança (LAKES, 2005).



A necessidade de desafiar o *status quo* do ensino de dança tradicional tem sido abordada por vários pesquisadores, especialmente nas últimas duas décadas² (COSTA & STRAZZACAPPA, 2015; FORTIN, 1999, 2005; GREEN, 1999, 2001, 2007; BURNIDGE, 2010; MARQUES, 1998, 2001). Eles vêm chamando atenção para a importância de olharmos com mais atenção e rigor para os processos pedagógicos em aulas de dança. Segundo Fortin (1998, p. 67), para que possamos de fato avançar na nossa área de conhecimento, é preciso passarmos por uma “transformação de nossas visões pedagógicas,” nos engajando de forma efetiva no campo da arte contemporânea, uma que está em constante transformação e crescimento. Em seu artigo “*Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals*”, Lakes (2005) nos alerta para o fato de que práticas consideradas por ela autoritárias no ensino da dança, se naturalizaram a tal ponto de não percebermos mais sua presença. De acordo com a autora, aulas e ensaios de dança parecem permanecer “como um dos últimos redutos ou bastiões de ideologias de ensino antiquadas transmitidas e preservadas de eras anteriores” (LAKES, 2005, p.3). Lakes acredita que atitudes inaceitáveis dentro do estúdio de dança podem ter diminuído com o passar do tempo, mas a metodologia e a pedagogia usadas ainda são antigas e inadequadas, independentemente da técnica ou estilo trabalhados. Ela acredita que essas questões devem ser abordadas, uma vez que a continuação e propagação destas filosofias de ensino é um ponto de preocupação urgente para o campo.

Susan Stinson em seu artigo “*Seeking a Feminist Pedagogy for Children’s dance*” (1998), descreve com bastante precisão o ambiente de ensino onde o processo pedagógico é conduzidos por parâmetros tradicionais, demonstrando como a maioria das aulas de dança ainda cultiva

² Outros autores que também abordam o tema são: ANDRZEJEWSKI, 2009; BATSON, 1990; EDDY, 2002; HANSTEIN, 1990; SHAPIRO, 1998; STINSON, 1993; STINSON, JONES & VAN DYKE, 1990; OLIVIER, 1994, para citar alguns.



a mecanicidade e notável superficialidade, reduzindo a experiência educativa em dança na mera tarefa de aprender como seguir orientações e como realizá-las “corretamente”.

Na maioria de aulas de técnica de dança, o professor é a autoridade e a única fonte reconhecida de conhecimento. Todos os alunos se colocam de frente para o professor e para o espelho, e o professor normalmente se coloca de frente para o espelho também, olhando para os alunos apenas através da imagem refletida do espelho. Interações entre alunos são reprimidas. A voz do professor é a única esperada a ser ouvida, com exceção quando o professor faz uma pergunta específica para os alunos. O professor fala e mostra para os alunos o que eles devem fazer, e em alguns casos, como fazer. Os alunos tentam replicar o movimento feito pelo professor. E então, o professor faz correções verbais, os alunos normalmente repetem o movimento, e o professor continua fazendo correções até chegado o momento de mudar para a próxima sequência. [...] O modelo de pedagogia tradicional da dança parece ser o pai autoritário em um mundo individualista onde é “cada um por si” (STINSON, 1998, p.27. Tradução nossa).

Como Stinson, a pesquisadora estadunidense Jill Green (1999), que vem realizando estudos contínuos e consistentes sobre a pedagogia tradicional da dança e buscando novos caminhos e estratégias para o ensino da dança, aponta que este ambiente conservador reflete uma relação de poder particular entre aluno e professor. Nessas abordagens, o papel do professor é destacado como um que é frequentemente visto como uma espécie de autoridade que retém todo o conhecimento. Além disso, ela chama a atenção para a importância de ficarmos atentos também às mensagens implícitas sobre educação em dança e sobre os corpos dos bailarinos, que muitas vezes, são objetificados.

O ensino da dança hoje ainda se baseia em premissas onde não só o produto continua sendo mais valorizado que o processo, mas os meios utilizados para se chegar ao resultado desejado continuam sendo precários e pouco educativos, frequentemente abordados através da repetição de movimentos. Oliver (1994) diz que a repetição automatizada e rápida de sequências



de movimento ainda é vista como crucial para a aprendizagem de dança, reforçando assim, a mensagem implícita de que a quantidade é mais importante que a qualidade, e que respostas instantâneas são mais valorizadas que a prática reflexiva. O problema parece estar não está na repetição de movimentos codificados em si, mas na estrutura em que essas práticas são apresentadas e nas proposta de aprendê-las. Ou como nas palavras de Fortin,

A repetição de um movimento tem certamente sua utilidade dentro da manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular, mas sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade motora não adiciona nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto (FORTIN, 1999, p. 47).

Além disso, a pedagogia de dança tradicional tende a enfatizar a conformidade através do silêncio, e onde não há voz e diálogo não há pensamento crítico ou oportunidade de reflexão. Para além do silêncio, que gera um estado de passividade, esta abordagem estimula a construção de um corpo feminino moldado em parâmetros eurocêtricos: a bailarina que é longilínea, branca, magra e graciosa. Neste contexto, o corpo, ao invés de ser uma fonte de pesquisa, investigação, curiosidade e constantes descobertas, se torna “um inimigo a ser debatido ou um objeto a ser julgado.” (STINSON, 1998, p.29).

Vale a pena lembrar que o ideal do corpo de uma mulher vem mudando nas últimas décadas (BORDO, 1993), incluindo um ideal agora tonificado e muscular. Mas Green (1999) esclarece que este novo modelo não substitui a expectativa da sociedade de que a mulher tenha um corpo pequeno e macilento, ao mesmo tempo em que é estimulada a manter seu status de força, vitalidade, saúde e poder. Ou seja, a manipulação da “forma” do corpo, principalmente o corpo da mulher, continua em vigor.



As mulheres são estimuladas a gastar muito tempo observando e treinando seus corpos. Os corpos devem permanecer finos e menores; mas agora as mulheres têm a demanda adicional de parecerem fortes e musculosas também (GREEN, 1999, p. 112).

Assim, defrontando-nos com processos de ensino-aprendizagem ainda enraizados em parâmetros tradicionais, e muitas vezes autoritários, que estrategicamente vão forjando uma espécie de naturalidade aceitável - e facilmente replicável - no nosso campo, torna-se relevante trazer à tona a discussão e a problematização quanto à maneira como esses processos vem sendo tratados nas salas de aula, e para além disso, pensar em abordagens mais significativas, inovadoras e democráticas sobre o corpo e o movimento, fomentando novas relações e experiências educativas na dança.

Desta maneira, podemos começar refletindo sobre as seguintes questões: por que o ensino da dança não acompanhou as rupturas, avanços e desenvolvimento da dança presentes na cena artística? Quais são os obstáculos que impedem essas mudanças? Quais são as raízes filosóficas da herança pedagógica conservadora no mundo da dança já identificadas pela literatura? De que modo essas raízes afetam e estabelecem a relação professor/aluno? E por fim, quais abordagens de caráter prático-teórico poderiam ser relevantes para a construção de uma pedagogia crítica em dança?

Apesar deste artigo não pretender responder às perguntas acima levantadas³, ainda sim, exploraremos a seguir algumas contribuições que o campo da Educação Somática tem dado aos processos de ensino-aprendizagem em dança, favorecendo a busca de novos parâmetros e a construção de uma atitude diferenciada frente ao ensino de dança na atualidade.

3 As questões levantadas neste artigo serão tratadas com maior profundidade em uma pesquisa mais completa prevista para se iniciar em Março de 2019.



Possíveis contribuições da Educação Somática para se pensar o ensino da dança

De acordo com Thomas Hanna (1976), a quem se deve a cunhagem do termo, educação somática é o uso do aprendizado sensorio-motor para que o indivíduo ganhe maior controle sobre seus processos fisiológicos e seus padrões neuro-musculares. É somático no sentido de que o aprendizado individual ocorre como processo referenciado pela própria experiência (BLACH & CAVALCANTI, 2016). Neste sentido, com suas possibilidades de pensar e compreender o corpo e o movimento a partir de novos referenciais, a educação somática, vem oferecendo algumas ferramentas essenciais para que os professores possam abordar suas aulas de dança alinhados com as demandas e necessidades dos dançarinos de hoje, apontando uma nova direção na visão de educação para a dança. Dentre os principais pontos abordados na educação somática, se destacam: 1) o princípio da pessoa “inteira”; 2) a respiração como suporte do movimento e a auto-pesquisa do movimento; 3) a busca do esforço justo; 4) o reconhecimento do movimento como um processo psicofísico; 5) a indivisibilidade corpo/mente; 6) o alargamento da consciência de si mesmo e do mundo ao nosso redor. (BOSANELLO, 2011; ENGHAUSER, 2007). A somática vêm ganhando cada vez mais espaço na área da dança tanto por “possibilitar diferentes formas de olhar para o corpo e sua expressividade como por agenciar novas maneiras de aproximar-se do movimento, muitas vezes divergindo das técnicas tradicionais de dança que privilegiam a construção de corpos homogêneos.” (BIANCHI & NUNES, 2015, p.149).

Para Fortin (1999), a educação somática abre novas perceptivas e nos conduz a diversas possibilidades referentes à renovação de sistemas tradicionais de ensino da dança, ou seja, o que se adquire através educação somática não são somente habilidades referentes ao sistema motor, ou mesmo o refinamento e aprofundamento da percepção, mas também a evolução dos estudantes em direção à curiosidade, elemento fundamental em um ambiente artístico-educativo como a dança. Segundo Domenici,



Nas aulas de dança influenciadas pela educação somática, ao invés de copiar um modelo, o aluno aprende a trabalhar com parâmetros, tais como as posições relativas entre os ossos e as articulações, os estados tônicos dos grupamentos musculares, a situação dos seus apoios, entre outros. Este se tornou um princípio muito comum nas abordagens técnicas baseadas em investigação do movimento. Mesmo se o professor propõe alguma frase de movimento para estudo, este procedimento é apenas uma etapa no aprendizado [...]. O objetivo é que o aluno descubra como ele se move e como pode se mover, tornando-se investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia (DOMENICI, 2010, p. 75).

Todavia, é preciso cuidado para não abordarmos a educação somática sempre de modo generalista. Conforme nos lembra Bianchi e Nunes (2015, p.152), “cada abordagem somática tem uma maneira específica de entender e de lidar como a corporeidade, referindo-se a um modo particular de trabalho.” Neste sentido, investigar as similaridades das diversas práticas somáticas pode, por um lado, ampliar este campo de pesquisa ainda jovem, além de facilitar o entendimento de alguns de seus princípios fundantes e comuns. Mas por outro, não reconhecer as diferenças existentes em cada prática pode causar a falsa impressão de que todas são iguais, trabalham do mesmo modo, e possuem o mesmo objetivo. Desta forma, um aprofundamento das especificidades existentes em cada prática somática também pode vir a trazer contribuições relevantes para nosso campo de pesquisa no que se refere à pedagogia da dança.

Possíveis contribuições da Pedagogia Crítica para se pensar o ensino da dança

Na perspectiva de alicerçar um fundamento teórico para o ensino da dança, reconheci na Teoria/Pedagogia Crítica um possível caminho para se pensar as questões até agora levantadas. Os pressupostos da teoria e da pedagogia críticas privilegiam a pedagogia freireana e utilizam-se de conceitos como conscientização, autonomia e diálogo, que se alinham com as ideias que esta

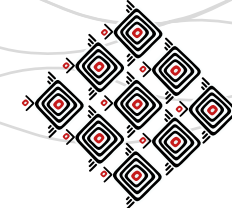


pesquisa almeja investigar. Além disso, elas compreendem o conhecimento como processo, fomentam trocas sociais e culturais, e permitem o desvelamento de mecanismos e estruturas de poder em vários âmbitos, inclusive o educacional, desenvolvendo-se e atuando para obter uma compreensão mais sofisticada do mundo e do ato educativo (CARVALHO & ESTÊVÃO, 2013). Elas também privilegiam abordagens onde o aluno é o principal agente no processo de aprendizado (*student-center approach*), onde as experiências pessoais são valorizadas, e onde a reflexão crítica sobre suas experiências em relação ao mundo em que vivem ocorrem de forma marcante.

A escolha de integrar princípios da Teoria/Pedagogia Crítica para se pensar o ensino da dança, se ampara em estudos contemporâneos no campo da educação somática em dança que não disassociam a consciência corporal e a transformação de padrões de tensão habituais, com o estímulo à consciência crítica, análise e transformação da realidade social (GREEN, 1999). Um outro ponto de convergência é o desejo de alcançar mudanças e transformações em uma situação concreta, integrando a ação no processo de investigação (FORTIN, 1999). Esta abordagem geralmente se alinha com as concepções de educação de Paulo Freire, que junto com Dewey, podem servir de aporte para estimular e potencializar o exercício de se pensar metodologias críticas aplicadas à educação em dança.

Se observarmos a própria definição de ensino, que segundo Freire (1996) não passa pela “transferência de conhecimento” e sim, por um processo que envolve o alargamento da consciência, da compreensão, assim como a construção e a interpretação de mundo, podemos utilizar destas ideias na construção de atitudes fundamentais para a reflexão sobre o ensino de dança como processo educativo, pertencente ao campo da Arte (FREIRE, 1996).

Por sua vez, Dewey (1997 [1938]), à semelhança dos educadores pós-modernos, desconfia das “verdades absolutas,” propondo experiências continuadas e questionadoras nas variadas maneiras de conhecer, aprender e agir. O autor propõe uma filosofia de experiência educativa, onde o “*experiential continuum*” (DEWEY, 1997 [1938]), p. 28) compreenderia uma abordagem de investigação que visa fomentar o questionamento, a indagação e a curiosidade, sem ater



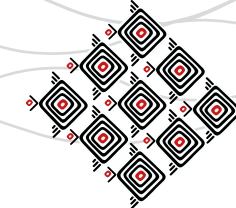
demasiadamente às nossas certezas e convicções. Freire (1996, p. 19) há muito já anunciava a incerteza como marca da pós-modernidade. “Uma das exigências da pós-modernidade progressista é não estarmos demasiado certos de nossas convicções, ao contrário do exagero de certezas da modernidade.” Acreditamos que esses teóricos, que segundo Ana Mae Barbosa, têm no centro de suas pedagogias a prática da reflexão e do questionamento (BARBOSA, 2002), possam trazer elementos norteadores para se pensar a educação em dança.

Dewey, que fez aulas da Técnica Alexander⁴ com o próprio F.M. Alexander durante quase 40 anos, tinha certeza de que o trabalho de Alexander trazia a promessa e o potencial de uma nova direção necessária para a educação (GELB, 1981). No prefácio que Dewey escreveu no terceiro livro de Alexander, “*The Use of the Self*” (1987 [1910]), ele discute falhas nos métodos educacionais que desconsideram o *self* psicofísico, apontando a Técnica Alexander como um método que carrega o potencial para atender às reais necessidades de nossos alunos.

A educação é o único método seguro que a humanidade possui para dirigir seu próprio curso [...]. A técnica do Sr. Alexander [...] fornece também os “meios pelos quais” este padrão pode ser progressiva e infinitamente alcançado, tornando-se uma posse consciente do educado. Ele fornece, portanto, a condição para a direção central de todos os processos educacionais. [...] Ele contém em meu julgamento a promessa e a potencialidade da nova direção que é necessária em toda a educação. (DEWEY in Alexander, 1987 [1910], p. 406-407).

Dewey (1997 [1938]), que sempre defendeu a experiência no processo de aprendizado, esclarece que não basta que o processo educativo seja via experiência, porque uma experiência

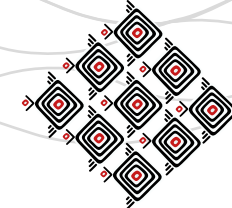
4 A Técnica Alexander, desenvolvida por F.M. Alexander (1869-1950) é um método educacional prático que trabalha com a percepção de padrões na maneira que pensamos e movemos, buscando uma maior consciência de si mesmo e de um uso mais coordenado através da re-educação psicofísica. Ela é considerada uma prática somática e se enquadra no campo de estudos da Educação Somática.



também pode ser deseducativa. De acordo com Dewey, “qualquer experiência é deseducativa quando tem o efeito de tirar ou deturpar o surgimento de novas experiências” (1997 [1938], p. 25). Ou seja, não seria interessante, então, refletirmos não apenas na experiência nos processos de ensino-aprendizagem, mas na *qualidade* das experiências? De acordo com Dewey, sim, “tudo depende da qualidade da experiência que se tem” (1997 [1938], p. 27). Pensando na nossa prática docente em dança, portanto, podemos trazer mais algumas questões: Quais experiências que propomos em sala de aula que reforçam respostas automáticas e mecanicistas dos alunos? Quais experiências são capazes de fomentar o pensamento crítico, a autonomia, a capacidade de se perceberem e de fazerem escolhas? De que forma a qualidade das experiências que nossos alunos tem em nossas aulas de dança os transformam? De que forma nossas escolhas pedagógicas afetam a formação do sujeito?

Considerações finais

Assim como a dança enquanto prática artística cênica, que ao longo dos séculos vem provocando rupturas, questionando paradigmas, e explorando novos modos de percepção e novas vias de análise em suas criações e concepções artísticas cênicas, o ensino de dança enquanto experiência educativa construída em sala de aula também precisa se atualizar e se engajar de forma efetiva em busca de uma transformação de suas visões pedagógicas. Este artigo procurou levantar algumas questões acerca do ensino de dança que ainda se pauta em ideias conservadoras e tradicionais e a urgência e necessidade de refletirmos sobre essas práticas e propormos novos modos de atuar em sala de aula. Para isto, se pautou em propostas da Educação Somática como possível caminho para se pensar um ensino de dança fundamentado na autonomia e consciência, e menos automatizado e hierarquizado. O artigo também se amparou em alguns conceitos da Pedagogia Crítica na perspectiva de amparar as discussões sobre o tema proposto.



Buscou-se, assim, contribuir para as discussões contemporâneas que contemplam a docência na área da dança, identificando abordagens mais significativas, inovadoras e democráticas sobre o corpo e o movimento, e fomentando novas relações e experiências educativas em dança.

Referências Bibliográficas

ANDRZEJEWSKI, C. Toward a model of holistic dance teacher education. **Journal of Dance Education**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2009.

BARBOSA, A. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 5a. edição. 2002.

BATSON, G. Dancing fully, safely, and expressively – *The role of the body therapies in dance training.* **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 61. n. 9, p. 28-31, 1990.

BIANCHI, P; **NUNES, S.** *A Coordenação Motora como Dispositivo para a Criação: uma abordagem somática na dança contemporânea* **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 148-168, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

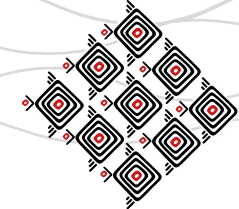
BOLSANELLO, Débora P. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Revista Motrivivência**, Ano XXIII, n.º 36, p. 306-322, 2011.

BORDO, S. R. **Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body.** Berkeley, CA: University of California Press. 1993.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956.* Editora 34. São Paulo: 2003.

CARVALHO, M.G.; **ESTEVAO, C.V.** Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, 2013.

CAVALCANTI, R.; **BLACH, N.** A influência de princípios somáticos em processos de composição coreográfica: ensaio a partir de uma experiência. **Cadernos do GIPE-CIT.** Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Nº36, setembro, 2016.1. Salvador (BA): UFBA/PPGAC.



COSTA, P.; STRAZZACAPPA, M. A quem possa Interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

DEWEY, J. **Experience & education**. First Touchstone Edition. New York. 1997 [1938].

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>> . **EDDY, M.** Dance and somatic inquiry in studios and community dance programs. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p.114-118, 2002.

ENGHAUSER, R. Developing listening bodies in the dance technique class. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 6, p 33-54, 2007.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

FERNANDES, C. Em busca da escrita *com* dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa *com* prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, 2013.

FORTIN, S. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, n. 2, p. 7-60, 1999. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/>>

FORTIN, S.; GIRARD, F. Dancer's application of the Alexander Technique. **Journal of Dance Education**, v. 5, n. 4, p 125-131, 2005.

FORTIN, S; GIRARD, F. Dancer's application of the Alexander Technique. **Journal of Dance Education**. v. 5, n. 4, p. 125-131, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GELB, M. **O aprendizado do corpo** – Introdução à Técnica Alexander. 2ª edição. Editora Martins



Fontes. São Paulo. 1981.

GREEN, J. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. **Dance Research Journal**. v. 31, n. 2, p. 80-100, 1999.

GREEN, J. Socially constructed bodies in American dance classrooms. **Research in Dance Education**, v.2, n. 2, p. 155-173, 2001.

GREEN, J. Student Bodies: Dance Pedagogy and the Soma. **Spring International handbook of research in Arts Education**. v. 16, p. 1119-1135, 2007.

HANNA, T. **Corpos em revolta**: uma abertura para o pensamento somático. Tradução de Vicente Barretto. 2. ed. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1976.

HANSTEIN, P. Educating for the future: A post-modern paradigm for dance education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 61, p. 5, p. 56-58, 1990.

HASEMAN, Brad C. Manifesto for Performative Research. **Media International Australia incorporating Culture and Policy**, theme issue "Practice-led Research", Brisbane, n. 118, p. 98-106, 2006.

LAKES, R. The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals, **Arts Education Policy Review**. v.5 n.106, p. 3-20, 2005.

MARQUES, I. Dance education in/and the postmodern. In S. Shapiro (Ed.), **Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives in dance education**. p. 171-185, 1998.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

NETTL-FIOL, R. First it was dancing: Reflections on teaching and Alexander Technique. In M. Bales, & R. Nettle-Fiol (Eds.), **The body eclectic**: Evolving practices in dance training. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2008.

OLIVIER, S. **Toward mind/body unit**: Seeking the deeper promise of dance education. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Illinois, Urbana-Champaign, 1994.



SHAPIRO, S. Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. In S. Shapiro (Ed.). *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives in dance education*. p. 7-21, 1998.

STINSON, S. Journey toward a feminist pedagogy for dance. **Women & Performance: A Journal of Feminist Theory**, v. 6, n. 1, p. 131-146, 1993.

STINSON, S.; JONES, D.; VAN DYKE, J. Voices of Young Women Dance Students: An Interpretive Study of Meaning in Dance. **Dance Research Journal**. v. 22, n. 2, p. 13-22, 1990.

STINSON, S. Seeking a Feminist Pedagogy for Children's dance. In S. Shapiro (Ed.). **Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives in dance education**. p. 23-47, 1998.