

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Curso de Graduação em Dança

Dalton Walisson Correia da Silva

FRESTA: fissuras nos processos formativos em dança

Belo Horizonte

2024

Dalton Walisson Correia da Silva

FRESTA: fissuras nos processos formativos em dança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
Curso de Graduação em Dança da Universidade
Federal de Minas Gerais como requisito parcial
para a obtenção do grau de Licenciado em
Dança

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Córdova
Christófaro.

Coorientadora: Profa. Dra. Raquel Pires
Cavalcanti

Belo Horizonte
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

“FRESTA: FISSURAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS EM DANÇA ”

DALTON WALISSON CORREIA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 15/12/2023 pela banca constituída pelos membros:

Orientador(a): Gabriela Córdova Christófaro

Examinador(a): Tarcísio dos Santos Ramos

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Tarcisio dos Santos Ramos, Diretor(a) de centro**, em 23/02/2024, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3052684** e o código CRC **A2C2E7FA**.

Dedico esse trabalho a todos que amam a dança e desejam que esse lugar seja um espaço mais humano e saudável. Dedico aos meus mestres, que de alguma forma me ensinaram a questionar e me posicionar enquanto artista. Ao Coletivo bOca, em especial, à Silvia Guedes, que me instigou a colocar para fora essas feridas abertas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Renata Batista Concer e à Shirley Rodrigues de Souza Montaldi, por me apresentarem a dança. Isso só é possível graças à generosidade de vocês em me incentivar e me motivar à profissionalização, acreditando nos sonhos e na beleza de se sonhar.

Agradeço à minha família, especialmente, ao meu pai, Elber Jerônimo da Silva, e à minha mãe, Marlucy Correia da Silva, por sempre me apoiarem na dança e por nunca me reprimirem ou me proibirem de fazer algo que tanto amo. Mãe e pai, mesmo sendo pessoas de família humilde e sem muito acesso, vocês podem dizer que tem um filho que se formou em uma das maiores universidades do Brasil. Podemos tudo que quisermos com muito esforço e dedicação.

Aos meus mestres e professores, agradeço eternamente por me tornarem um artista questionador, um indivíduo que ama a dança e que tem como referência a potência de ser um bailarino que expressa a sua verdade. Vocês mudaram a minha vida, me desafiaram, me fizeram entender o sentido da arte.

Agradeço aos meus amigos, que são a família que eu escolhi nessa vida. Vocês me acolheram, me ouviram e me deram forças para chegar até aqui. A amizade de vocês simboliza a força e a potência da troca humana em minha vida. Obrigado por tudo.

Aos meus colegas de turma, muito obrigado por compartilharem esse percurso junto comigo. Foram momentos de muita aprendizagem. Vocês me atravessaram deixando muitas lembranças calorosas.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao corpo docente do Curso de Dança da Escola de Belas Artes, meu muito obrigado por me permitirem crescer, desenvolver como ser humano, rever meus conceitos e desabrochar como indivíduo social e político. Sinto que sou outro artista, mais forte e potente.

À minha orientadora, Gabriela Christófaro, que foi minha professora desde 2008, quando comecei a aprender a dançar, meu muito obrigado! Sou muito grato por esse encontro. Você me acolheu nessa pesquisa e me fortaleceu enquanto artista. Sempre a admirei e saio desse processo admirando-a mais.

À minha coorientadora, Raquel Pires, agradeço por ter me motivado a pensar como artista. Muito obrigado pelas mensagens e cuidado em todo o processo de escrita. Foi muito especial esse processo junto. Você me inspira como educadora. Sua generosidade e escuta me deram forças para concluir essa etapa.

À dança, deixo aqui meu agradecimento, pois minha vida só fez sentido por tudo que dançar me proporcionou, incluindo emprego, oportunidades, formação, profissão. Se tive desejo de entrar em uma universidade, foi por que você existe como área de conhecimento artístico e educacional. Obrigado por me tornar o homem que sou hoje.

“A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.”
(Fanon, 2008).

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir as violências na relação professor (a) e aluno (a) em processos de formação em dança. A partir da experiência formativa do pesquisador e de sua criação em cenas do espetáculo de dança “*Fresta*”, apresentado em abril de 2023, em Belo Horizonte, pelo Coletivo bOca, e por meio do processo da desmontagem cênica, essa pesquisa analisa de que maneira os atos de violência na relação entre professor (a) e aluno (a) em processos de formação em dança impactam o artista e sua trajetória. Para isso, o trabalho se utiliza de referências teóricas como Klauss Vianna (2005) e Paulo Freire (1996) para a realização de uma análise crítica-interpretativa.

Palavras-chave: Dança. Aprendizagem. Violência. Processos formativos.

ABSTRACT

This work aims to discuss violence in the teacher and student relationship in dance training processes. Based on the researcher's formative experience and his creation in scenes of the dance show "*Fresta*", presented in April 2023, in Belo Horizonte, by the Collective bOca, and through the process of scenic disassembly, this research analyzes how acts of violence in the relationship between teacher and student in dance training processes impact the artist and his trajectory. To achieve this, the work uses theoretical references such as Klauss Vianna (2005) and Paulo Freire (1996) to carry out a critical-interpretative analysis.

Keywords: Dance. Learning. Violence. Training processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cena “Tábua”	27
Figura 2 – O Mito de Sísifo	29
Figura 3 – São Tomé e as feridas	29
Figura 4 – Cena "Controle Mental": ensaios	31
Figura 5 – Cena "Controle Mental": espetáculo	32
Figura 6 – Cena "Corre Viado": espetáculo	33
Figura 7 – Cena "Corre Viado": estudo de gesto 1	35
Figura 8 – Cena "Corre Viado": estudo de gesto 2	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POR MENOS VARINHAS: CONTEXTUALIZANDO AS VIOLÊNCIAS NO ENSINO DE DANÇA	17
3 DEDO NA FERIDA: PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO <i>FRESTA</i>	25
3.1 Cena “Tábua”	25
3.2 Cena “Controle mental”	29
3.3 Cena “Corre viado”	32
4 PERSPECTIVAS NÃO VIOLENTAS PARA O ENSINO DE DANÇA	38
UM MINUTO DE SILENCIO: CARTA ABERTA	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa surgiu após a apresentação artística do espetáculo *Fresta*, estreado pelo Coletivo bOca, em 29 de abril de 2023, em Belo Horizonte, no teatro Raul Belém Machado. *Fresta* é um espetáculo que coloca em pauta e discussão as violências e abusos sofridos nos percursos da vida artística dos bailarinos cocriadores. Através de um processo de criação colaborativo, cada artista trouxe suas questões e problemáticas acerca da temática do espetáculo.

Com a grande reverberação do espetáculo em mim, decidi pesquisar nesse trabalho de conclusão de curso as violências nos processos formativos em dança no âmbito da relação entre professor (a) e aluno (a). Lakes (2021, p. 311) discute que violências físicas, psicológicas, moral e verbal, não tão discutidas e comumente veladas nas salas de aulas, são propagadas de geração a geração e reproduzem ações de autoritarismo:

Existe uma contradição entre o poder libertador que uma educação em arte pode proporcionar e o histórico de métodos de ensino autoritários nesse campo, que perdura até hoje. Embora dançarinos há tempos compartilhem sigilosamente nos camarins reclamações sobre comportamentos autoritários de professores de dança, esse "segredo" do mundo da dança poderia se beneficiar se fosse mais explicitado ou desmascarado para que seus perigos pudessem ser analisados, suas raízes autoritárias examinadas, e, assim, apontar um caminho para mudanças.

Essa temática, que conduziu a criação do espetáculo *Fresta*, será o ponto de partida para discutir aqui o meu processo de formação em dança, no que tange a relação com professores e colegas, e os impactos desses acontecimentos em minha trajetória como artista da dança. O estudo foi desenvolvido em uma perspectiva qualitativa e exploratória (Gil, 2010), por meio de pesquisa de referência e de análise crítico-interpretativa. Além disso, considerando que a discussão se desenvolve a partir de minhas experiências de formação em dança e da atuação como coautor do espetáculo *Fresta*, adotou-se a desmontagem como abordagem de pesquisa, conforme Diéguez e Leal (2018, p. 13):

Mais do que desconstruir, demolir, ou muito menos destruir algo, a proposta da desmontagem busca colocar em xeque todo um sistema estrutural de perpetuação de modelos, trazendo para o âmbito da discussão a conscientização e a problematização de categorias e sistemas fechados e inflexíveis.

Como artista da dança, que possui como expressão o corpo e o movimento, desde o início da pesquisa, procurei por uma metodologia que me proporcionasse uma exploração que tivesse a ver com quem sou, que me representasse como indivíduo criativo, sensível e político, um ser movente. Nesse estudo, comecei a pesquisar sobre a desmontagem cênica como um possível espaço para desenvolver a pesquisa, dada a necessidade pessoal de me colocar intensamente, de corpo, mente e alma. Em Diéguez e Leal (2018, p. 20), compreendemos a desmontagem como:

[...] uma estratégia artística-pedagógica tanto para o artista como para o (a) espectador (a). Para quem a desenvolve é uma ação autorreflexiva, e pode vir a ser um processo de autoconhecimento em relação a temas, procedimentos, modos de fazer que são recorrentes em seu trabalho, mas que talvez não fossem conscientes, colaborando para a reflexão sobre seu processo criativo.

Fresta foi um espetáculo muito marcante na minha trajetória como artista. Assim, revisitá-lo na perspectiva de uma pesquisa acadêmica favorece a criação de um novo movimento e a exploração do que ainda precisa ser dançado, além de permitir colocar para fora o que ainda não foi dito e adentrar as subjetividades e materialidades do espetáculo do Coletivo bOca. Diéguez e Leal (2018, p. 22) explicam que a desmontagem é um processo de “[...] querer ver e revelar o que está por baixo da cena visível, o que está nas entranhas do processo [...]. As autoras também compreendem que “A desmontagem, por necessitar um olhar autoreflexivo sobre sua prática, colabora para conectar fios que pareciam soltos.” (Diéguez; Leal, 2018, p. 25).

Pensando nisso, a pesquisa se conecta com minhas inquietações artísticas, buscando nesse caminho um espaço para denúncia em forma de dança. O desejo foi explorar uma “[...] poética da experiência [...]”, [em que] ao reconstruir os passos do percurso criativo a/o artista gera uma outra criação poética.” (Diéguez; Leal, 2018, p. 20). Sendo assim, a desmontagem nessa pesquisa esteve para afirmar a dança como campo de conhecimento artístico e prático-teórico, entendendo que a pesquisa acadêmica não está separada do fazer artístico, ao contrário, elas se complementam, dando força e potência ao trabalho do artista e pesquisador. Assim, acompanho a reflexão de Diéguez e Leal (2018, p. 19):

Penso cada vez mais que a reflexão crítica precisa tomar em conta a dimensão teórica, assim como a instância documental e testemunhal da arte, onde são manifestadas as vozes e olhares dos criadores. Os processos de pesquisa e criação cênica podem abranger experiências de atores, diretores e performers,

por que em ambos os campos, o do teatro e o da performance, há um complexo trabalho artístico e conceitual.

A partir, então, da minha experiência como coautor do espetáculo *Frestas* e através de três cenas criadas durante o processo dessa obra, debrucei-me sobre aspectos que impactaram minha trajetória como artista. Minha ansiedade teria a ver com métodos pedagógicos autoritários vivenciados nesse percurso? A insegurança de acreditar no meu trabalho como artista da dança estão atreladas as falas e situações que ouvi e presenciei em sala de aula? A falta de desejo para trabalhar em companhias seria por medo de viver os mesmos métodos autoritários experenciados no processo formativo?

A partir da Introdução, no capítulo 2 – “Por menos varinhas: contextualizando as violências no ensino da dança” – abordo atitudes identificadas como violentas na relação entre professor (a) e aluno (a), em processos formativos em dança, a partir de discussões sobre a temática desenvolvidas por diversos (as) autores (as).

No capítulo 3 – “Dedo na ferida: processo de criação do espetáculo *Fresta*” –, a partir das cenas Tábua, Controle Mental e Corre Viado, que integram o espetáculo *Fresta*, serão discutidas atitudes identificadas como violentas na relação entre professor (a) e aluno (a) em processos formativos em dança.

No capítulo 4 – “Dancar a dança: perspectivas não violentas para o ensino-aprendizagem em dança” – abordo perspectivas pedagógicas para uma educação não violenta, a partir de autores (as) de referência.

Após o Capítulo 4, seguem as considerações finais da pesquisa – Um minuto de silêncio: carta aberta.

2 POR MENOS VARINHAS: CONTEXTUALIZANDO AS VIOLÊNCIAS NO ENSINO DE DANÇA

A palavra violência diz da “Qualidade ou caráter de violento, do que age com força[...]”¹.

Também pode significar “Constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, que obriga essa pessoa a fazer o que lhe é imposto: violência física, violência psicológica.”²

De acordo com a UNESCO (2019), no contexto escolar, a violência é definida como toda ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, comunidade escolar ou algum de seus membros. A violência pode ser classificada como física, psicológica, moral, sexual, *bullying* ou de negligência. Essas violências são manifestadas de diferentes formas, podendo acontecer dentro ou fora do espaço escolar. Assim, a violência pode ocorrer tanto pelo professor docente como por outras pessoas do ciclo social do (a) estudante, sendo a prática pedagógica abusiva um dos fatores mais comuns de violência na relação entre professor (a) e aluno (a) no ambiente escolar, e que afeta o processo de ensino e aprendizado.

No campo da Dança, a violência pode ser identificada na prática pedagógica de professores (as), como Carlos Leite³, professor e pioneiro da escola de balé clássico iniciada em Belo Horizonte, em 1948 (Reis, 2010). Os relatos sobre as aulas de Carlos Leite são contados em meio à admiração e risos, e como sinônimo de uma boa educação, disciplina e amor à dança. No caso, Carlos Leite utilizava uma varinha, com a qual batia nos alunos para corrigi-los. Sobre as aulas de Carlos Leite, Klauss Vianna⁴ (2005, p. 28), aluno da primeira turma desse professor na capital mineira, conta: “[...] as aulas dele não eram exatamente um primor de respeito humano ou artístico: eram brutais, com ensinamentos que chegavam aos alunos por meio de

¹ VIOLÊNCIA. In: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/violencia/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

² VIOLÊNCIA. In: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/violencia/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

³ Carlos Leite (1914 – 1995), bailarino e professor de dança, nasceu em Porto Alegre/RS e se mudou para Belo Horizonte/MG, em 1948, onde inaugurou a Escola de Arte que deu origem ao Ballet de Minas Gerais, posteriormente transformado no Corpo de Baile da Escola de Balé da Fundação Palácio das Artes, atual Cia. de Dança Palácio das Artes. Foi também professor e coordenador da escola de dança do Palácio das Artes. Disponível em: <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Carlos_Leite>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁴ Klauss Vianna (1928 – 1992) nasceu em Belo Horizonte/MG. Aos 15 anos, iniciou seus estudos com o professor Carlos Leite. Escreveu o livro A Dança (2005). Desenvolveu um trabalho próprio, que abrangeu a dança e o teatro, tornando-se uma referência brasileira no campo das artes cênicas. Disponível em: <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Klauss_Vianna>. Acesso em: 02 dez. 2023.

xingamentos e varadas. E qualquer questionamento mais insistente tinha apenas um a resposta: ‘Isso é segredo profissional’”.

Diferentemente de Klauss Vianna, Dulce Beltrão⁵ ponderou as atitudes do Professor Carlos Leite. Conforme Alvarenga (2010, p. 30), “[Dulce Beltrão] Se lembra dele [Carlos Leite] como alguém extremamente rígido, mas tudo era amenizado pela adoração pelo que faziam e, desse modo, todas as lambadas que levavam eram relevadas.” A artista e professora Helena Vasconcellos⁶, que também estudou com Carlos Leite e, posteriormente, foi sua colega de trabalho, não se intimidava com Carlos Leite, como descreve Christófaro (2010, p. 41):

Admiração, respeito e alguns desentendimentos deram o tom da longa convivência entre Helena e o professor Carlos Leite, que não compartilhavam as mesmas opções pelas diferentes abordagens técnicas do Balé Clássico. Helena recorda como às vezes era chamada sua atenção: “Royal Ballet, palmeira imperial!”, bradava o professor, quando ficava alterado com a bailarina. Isso porque Carlos Leite, formado pelo método russo de balé, mantinha uma postura inflexível quanto aos princípios técnicos que adotava.

No contexto formativo e educacional de dança, Lakes (2021, p. 313) discute o ensino autoritário, mostrando as raízes dessa herança pedagógica violenta, como segue abaixo:

Alguns professores demonstram preocupação com controle arbitrário do comportamento, fazem comparações injustas ou negativas entre alunos, incentivam rivalidades, referem-se a alunos adultos como “meninas” e “meninos” e usam outras formas de infantilização ou paternalismo. Outros fazem referências pessoais inadequadas que não são baseadas em fatos reais, ou tecem comentários que violam os códigos de privacidade, incluindo alguns vergonhosos ou humilhantes sobre o peso, a constituição ou o tipo de corpo dos alunos. Há também a alternativa de optar pelo silêncio, ou de não oferecer feedback ou respostas ou, no mínimo, de fazer elogios ambíguos. Os professores demonstram frustração e impaciência quando não há domínio imediato e permanente do material apresentado; alguns ignoram certos alunos ou saem da sala com uma fúria exasperada de decepção ou raiva. Alguns até

⁵ Dulce Beltrão (1938) nasceu em Belo Horizonte/MG, tendo iniciado seus estudos em dança com o Professor Carlos Leite. A bailarina foi assistente de coreografia e coreógrafa do Ballet de Minas Gerais, dirigido por Carlos Leite. Com Sylvia Calvo, fundou o Studio Anna Pavlova" e o grupo Baleteatro Minas, contribuindo para a formação em dança na capital mineira. Posteriormente, na Escola de Teatro PUC Minas atuou como preparadora corporal. Disponível em: <<https://spcd.com.br/verbete/dulce-beltrao/>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁶ Helena Vasconcellos nasceu em 07 de agosto de 1939, na cidade de Ponte Nova, Minas Gerais. Helena fez parte do corpo de baile e foi assistente de direção da atual Cia. de Dança Palácio das Artes. Foi uma das fundadoras do CEFART - Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado, onde atuou como professora e coordenadora. Em 2000, Helena Vasconcellos recebeu da Fundação Clóvis Salgado, a Insígnia da Ordem do Mérito Artístico, por sua contribuição à cultura mineira. (CHRISTÓFARO, 2010).

se envolvem em abuso físico, batendo, dando um tapa ou socando partes do corpo com uma mão ou uma vara. Tanto as ações físicas quanto as atribuições verbais que almejam tornar o aluno impotente são frequentemente realizadas de maneira humilhante.

Observa-se o caráter controlador e autoritário dessas violências, pois elas acontecem como forma de afirmar o poder do professor, reconhecendo-o como o mestre e detentor de todo o conhecimento. São várias as formas de um professor emitir mensagens violentas para os alunos. Na sala de dança, elas podem aparecer por meio da linguagem verbal, do silêncio, dos olhares, do toque ou do distanciamento, estabelecendo-se como modos de punição e violência na relação professor (a) e aluno (a). Lakes (2021 p.313) discute a importância da metodologia do (a) professor (a) no processo de ensino-aprendizagem:

Ao aplicar esse conceito no campo da pedagogia, percebe-se que, o como uma matéria ou disciplina é transmitida pode ser mais poderoso do que o quê – ou seja, o conteúdo. Na verdade, o método realmente se torna parte do conteúdo da aula, e a forma como uma aula ou ensaio é conduzido podem transmitir tanto quanto, se não mais, do que seu conteúdo.

Nesse sentido, entendemos que o ambiente da sala de dança está para além do ensino-aprendizado. Assim, esse espaço contribui para construir ideias sobre certos aspectos que permeiam a vida, sendo alguns deles de poder, gênero e classe, que podem tornar as salas de aula um espaço de reprodução de autoritarismos e violências. A dança, por sua vez, uma arte que poderá ser vista como libertadora, humanista e de relevância social, torna-se um espaço de opressão, devido à forma como é abordada.

São inúmeros os exemplos e situações entre aulas e ensaios que nos ajudam a identificar e definir o que seria um ensino de dança autoritário e violento. Lakes cita exemplos, como o de Enrique Martinez, ex-bailarino do *American Ballet Theatre*⁷ que fala sobre os ensaios com o coreógrafo Antony Tudor⁸:

⁷ American Ballet Theatre é uma das mais importantes companhias de balé do mundo, posição que conquistou durante o século XX e continua a exercer nos dias de hoje. Baseada em Nova York, a companhia tem três níveis de bailarinos, em escala ascendente: o corpo de baile, solista e principal. AMERICAN BALLET THEATRE. In: WIKIPÉDIA, a encyclopédia libre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=American_Ballet_Theatre&oldid=55362430>. Acesso em: 31 mai. 2019.

⁸ Antony Tudor foi um coreógrafo, professor e dançarino de balé inglês. Ele fundou o London Ballet e, mais tarde, o Philadelphia Ballet Guild na Filadélfia, Pensilvânia, EUA, em meados da década de 1950. Colaboradores da Wikipédia. (2023, 14 de novembro). Antônio Tudor. Na Wikipédia, A Encyclopédia

Ele destroçava as pessoas. Certa vez, ele chamou alguém de “meio burro”, mas no dia seguinte pediu desculpas, dizendo: “Eu estava errado. Você não tem é cérebro algum”. As pessoas sempre choravam, histéricas. Às vezes elas podiam dar a volta por cima e progredir. Outras vezes, [os comentários] simplesmente as deixavam destruídas (Lakes, 2021, p. 314).

As abordagens violentas em processos formativos em dança podem ser inúmeras, além de mais ou menos explícitas, como discute Lakes (2021). Outro exemplo pode ser visto no depoimento de Paul Taylor, ex-bailarino da Martha Graham Dance Company⁹:

Paul, o que você está fazendo? Eu disse saia [do palco]! Você teve muitas oportunidades para aprender a fazer a queda de costas no um. Até os iniciantes sabem fazer a queda de costas no um. Você espera que eu, eu, lhe ofereça um treinamento especial para você aprender a fazer a queda de costas no um? Ah não, docinho, você já é grandinho agora. E eu não sou a sua mãe! (Lakes, 2021, p. 315).

Entre os equívocos nas abordagens pedagógicas de professores (as) de dança, Lakes (2021) cita o tratamento infantilizado, além da ausência de um olhar individualizado para cada aluno e suas características. Nesse sentido Lakes (2021, p. 315) traz que:

A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que erros ou falhas não são aceitáveis e devem ser depreciados. A prática da tentativa e erro não é permitida como modo de aprendizado. Todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo. O professor não precisa direcionar seus esforços de ensino para estilos de aprendizagem individuais. Rotular um aluno adulto como criança melhorará suas habilidades de aprendizado.

Também em Christófaro (2010, p. 20), temos o relato de Marilene Martins¹⁰, em que é possível compreender que o ato de errar para Carlos Leite era inegociável dentro da sala de aula: “Às vezes, o professor se alterava com quem estava errando na aula e não estava fazendo os movimentos como ele gostaria, e jogava a varinha ou batia com ela na gente.”

Livre . Recuperado às 17h48, 7 de dezembro de 2023, em https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Antony_Tudor&oldid=1185079519.

⁹ Martha Graham Dance Company foi fundada por Martha Graham em 1926, é ao mesmo tempo a companhia de dança mais antiga dos Estados Unidos e a mais antiga companhia de dança integrada. A companhia é aclamada pela crítica no meio artístico e foi reconhecida como “uma das grandes companhias de dança do mundo. Colaboradores da Wikipédia. (2023, 30 de agosto). MARTHA GRAHAM. In: WIKIPÉDIA, a encyclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Martha_Graham&oldid=65851446>. Acesso em: 11 mai. 2023.

¹⁰ Pioneira da dança moderna em Belo Horizonte, Marilene Martins fundou a Escola de Dança Moderna Marilene Martins, em Belo Horizonte, em 1969, e o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, em 1971.

Outra atitude pedagógica comum no processo formativo em dança é a da humilhação, em que o (a) professor (a) faz questão de mostrar seu poder sobre o (a) aluno (a), através de ofensas, ações desrespeitosas ou situações constrangedoras e vulneráveis, como visto no relato de Wilma Curley¹¹, assistente de ensaios de Jerome Robbins¹²: “[...] ele [Jerome Robbins] aterrorizava deliberadamente os dançarinos da companhia, exceto os poucos escolhidos que ele favorecia. Jerry dizia: ‘Eles cagam de medo de mim’, e então ria. ‘Ele fazia isso de propósito e conseguia o que queria daquelas pessoas’ [...] (Lawrence, 2001¹³ *apud* Lakes, 2021, p. 316)

O ato de humilhar o aluno (a) em sala sugere que o professor (a) não esteja disposto a acolher necessidades, dificuldades, questões ou problemas desse aluno (a). Criar o sentimento de medo no aluno (a) poderá afastá-lo da oportunidade de aprender livremente e consciente de suas potencialidades. No entanto, a humilhação parece ser considerada como um recurso que favorece o ensino, como mencionado por Lakes (2021 p.316): “A mensagem pedagógica implícita é que a humilhação intencional é uma boa ferramenta de ensino. Os fins justificam os meios. Além disso, o prazer de praticar intimidação é um comportamento aceitável por parte de um professor.”

O silêncio e a indiferença também estão relacionados ao controle e domínio do aluno (a) pelo (a) professor (a) no processo formativo. Ze'eva Cohen¹⁴ menciona tal atitude na experiência com a coreógrafa Viola Farber¹⁵:

Quando eu falei com Viola depois do espetáculo (...) eu percebi que ela tinha várias ressalvas (...) eu disse a ela: “Viola, mas você nunca me dirigiu. Você pode me dirigir e me dizer o que posso fazer com isso? Como posso melhorar? Para que lado devo ir?” Ela ficava totalmente parada... A única coisa que estou dizendo é que ela era vaga. Isso me deixava adivinhando. Então, se eu a conhecesse bem, talvez eu pudesse entender o que o silêncio significava, mas

¹¹ Bailarino americano e dançarino teatral, nasceu em 1º de abril de 1937, no Brooklyn, NY. Apareceu no New York City Ballet (meados da década de 1950).

¹² Jerome Robbins (nascido Jerome Wilson Rabinowitz; 11 de outubro de 1918 - 29 de julho de 1998) foi um dançarino, coreógrafo, diretor de cinema, diretor de teatro e produtor americano que trabalhou no balé clássico, no palco, no cinema e na televisão.

¹³ LAWRENCE, Greg. *Dance with Demons: The Life of Jerome Robbins*. New York: G. P. Putnam, 2001.

¹⁴ Ze'eva Cohen é uma dançarina israelense-americana e coreógrafa de dança moderna/pós-moderna que fundou e dirigiu o programa de dança da Universidade de Princeton entre 1969 e 2009.

¹⁵ Viola Farber (25 de fevereiro de 1931 - 24 de dezembro de 1998) foi uma coreógrafa e dançarina americana.

não entendia (...) eu sentia que sua reserva fazia parte da sua estética (Cohen, 2000¹⁶ apud Lakes 2021, p. 317).

O silencio do professor (a) poderá ser compreendido pelo aluno (a) como desistência, falta de interesse ou desvalorização de seu trabalho. Para Lakes (2021, p. 317), a ausência de retorno do (a) professor (a) ao (à) estudante desfavorece o processo do aprendizado:

A mensagem pedagógica subliminar é que, quando um professor fica em silêncio, não responde ou não fornece feedback suficiente, a aluna pode sentir que não pode melhorar tanto quanto gostaria. O aluno pode ficar em uma situação de incerteza sobre como seu aprendizado está progredindo. Ao reter a euforia, o entusiasmo ou o feedback positivo, o uso do silêncio pelo professor pode ser uma ferramenta manipuladora de poder e autoridade na sala de aula. A falta de resposta do professor pode dificultar ao aluno a realização de experimentos baseados na tentativa e erro necessários para uma aprendizagem profunda.

O julgamento da aparência física, disseminado em forma de gordofobia, homofobia, racismo ou *bullying*, também se impõe como atitude excludente e violenta em processos formativos em dança. Tal atitude pode ser observada no depoimento da pianista Betty Sawyer sobre os métodos de ensino de Antony Tudor: “Sua crueldade era inacreditável. Lembro-me de uma aluna muito autoconsciente de seu queixo, ou melhor, da sua ausência de queixo. Na frente de todos, ele a chamou de ‘maravilha sem queixo’” (Perlmutter, 1991¹⁷, apud Lakes 2021, p.318)

Abordar a aparência física do aluno (a), de forma negativa, também se faz comum na sala de aula de dança, podendo gerar prejuízos a estudantes e artistas da dança. Observo aí a falta de uma abordagem humanizada e atenta à percepção do corpo e suas possibilidades. Além disso, os comentários negativos sobre o corpo do (a) aluno (a) acontecem por meio de deboche, sarcasmo e humilhação, criando nesse aluno (a) a sensação de impotência, desespero e fragilidades. Lakes (2021, p.318) nos ajuda a entender que:

A mensagem pedagógica implícita é que a humilhação da exposição pública dos defeitos físicos de um aluno é um comportamento aceitável de ensino. O professor solidifica seu poder na sala de aula, concedendo a si mesmo o direito de comentar sobre a aparência dos alunos, incluindo os “defeitos” físicos sobre os quais o aluno não tem controle.

¹⁶ COHEN, Ze'eva. Transcrição de entrevista não publicada de Monica Moseley. Oral History Project. Dance Division, New York Public Library. out.-nov. 2000.

¹⁷ PERLMUTTER, Donna. *Shadowplay: The Life of Antony Tudor*. New York: Viking, 1991.

Igualmente preocupantes estão as agressões físicas, geralmente em forma de gritos, tapas, xingamentos, entre outros, criando medo nos (as) alunos(as), como visto no relato de Deborah Jowitt¹⁸ sobre o ensaio com sua professora, Anna Sokolow¹⁹, no Departamento de Dança da Juilliard School of Music²⁰:

Uma das minhas primeiras lembranças de Anna Sokolow é ela jogando uma cadeira em mim. Bem, na minha direção. E de outros. Ainda sinto o choque na boca do estômago (...) ela queria que corrêssemos para a frente do palco e parássemos no limite dele (...) Não conseguíamos acertar (...) então ela gritou “VAI!” e, quando arrancamos, ela atirou a cadeira na gente... A cadeira realmente não tocou em ninguém, mas acho que atingiu a todos nós, em algum lugar muito profundo. Quando a raiva e o choque cessaram, percebemos que sua necessidade de ver corpos moldados a cada segundo pela paixão e pelo engajamento transcendia as relações polidas com as quais estávamos acostumados nos ensaios. (Anna foi convidada para se juntar ao corpo docente da Juilliard [School of Music] na primavera seguinte) (Jowitt, 1995²¹, apud Lakes, 2021, p. 319).

Ressalta-se que o abuso físico pode acontecer de variadas formas, e ainda é tratado de forma velada no ensino da dança. No depoimento anterior, de Deborah Jowitt, sobre o ensaio com sua professora, Anna Sokolow, percebe-se que o (a) professor (a), embora colocando o (a) aluno (a) em estado vulnerável, pensa ser este o melhor caminho para ensinar seu aluno, sendo a violência compreendida como rigor e disciplina. Lakes (2021) nos fala que:

A mensagem pedagógica implícita é que o abuso físico dos alunos é uma prática de ensino aceitável quando se quer pontuar algo relacionado ao que será ensinado. É permitido ao professor realizar atividades violentas na sala de aula a fim de replicar na vida real a resposta emocional ou cinestésica que o professor procura obter do aluno. Por meio de conluio ou negação, os dirigentes de instituições de educação em dança não veem esse comportamento como problemático. Esses comportamentos, na verdade, recebem um selo de aprovação quando o professor é recompensado com uma promoção. Os dirigentes não veem como seu papel proteger os alunos de ambientes emocionalmente perigosos nas escolas de dança. (LAKES, 2021, p. 319).

¹⁸ Deborah Jowitt é uma crítica de dança americana, autora e coreógrafa. Sua carreira na dança começou como performer e coreógrafa. Jowitt recebeu vários prêmios por seu trabalho, incluindo um Bessie por seu trabalho na crítica de dança.

¹⁹ Anna Sokolow foi uma dançarina e coreógrafa americana. O trabalho de Sokolow é conhecido por seu foco na justiça social e teatralidade. Ao longo de sua carreira, Sokolow apoiou o desenvolvimento da dança moderna em todo o mundo, inclusive no México e em Israel.

²⁰ A Juilliard School é uma escola de Ensino superior de Música, Dança e Dramaturgia localizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos.

²¹ JOWITT, Deborah. Anna at Eighty-five. *Dance Magazine*, aug. 1995.

Confrontar os comportamentos abusivos dos professores se torna um grande desafio no universo da dança, pois pode gerar uma impressão de que somos ingratos por tudo aquilo que os (as) professores (as) fizeram por nós, ou que somos afrontosos e desrespeitosos, ao questionar suas abordagens de ensino. Em Christófaro (2010, p. 49), temos um diálogo conflituoso entre Helenas Vasconcelos e seu professor, Carlos Leite:

O senhor pagou língua, por que quem ficou com o senhor fui eu. (Por que a gente brigava muito) E ele falou: “Você que cismou com isso”. Pra mim ele não gostava muito de mim, porque ele falava comigo: “Você tem o topete grande, mas eu também tenho”. Eu respondia: Se depender de bombom e flor, não ganho nem um “oi”. E ele: “Cala a boca!” A resposta era: Não Calo!

Helenas Vasconcelos se posiciona nesse diálogo e coloca em questão a relação entre professor (a) e aluno (a). Mesmo tendo uma admiração por seu professor, Helena não deixou de questionar ou se posicionar quando não esteve de acordo com alguma abordagem de Carlos Leite. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre como temos ensinado dança e sobre a ideia indefensável de que práticas autoritárias geram sucesso na aprendizagem em dança.

Compreender as agressões e as violências no contexto de formação em dança é entender que elas precisam ser tratadas e estudadas, para que possamos construir abordagens respeitosas, humanas e novos modos de ensinar dança. No próximo capítulo, a partir de cenas do espetáculo Fresta, do Coletivo bOca, abordaremos atitudes pedagógicas caracterizadas por autoritarismo e violências, que ainda fazem parte de processos formativos em dança.

3 DEDO NA FERIDA: PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO *FRESTA*

O Coletivo bOca foi criado durante a pandemia da Covid-19, a partir de um projeto²² aprovado na Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte. Na ocasião, a produtora Tiça Pinheiro convidou bailarinos profissionais que estavam sem atuação em alguma companhia de dança para a realização do projeto. O Coletivo reúne, então, oito artistas da dança, que já tiveram suas trajetórias individuais cruzadas em trabalhos anteriores, e que, em prol de um desejo comum, se uniram enquanto grupo, para construir um espaço colaborativo de criação.

O nome bOca surgiu após conversas entre os integrantes do coletivo sobre o desejo de fazer uma dança política, sem restrições ou julgamentos. No sentido metafórico da palavra, bOca se refere a colocar para fora tudo aquilo que está preso, vomitar o que está entalado, tornando o Coletivo um espaço em que a dança teria como proposta debater e denunciar temas, questões, memórias.

Como primeira realização desse Coletivo, o espetáculo *Fresta*²³ propõe refletir de forma crítica sobre as violências vividas pelos (as) dançarinos (as), na formação em dança e em suas trajetórias profissionais. *Fresta* se constituiu, então, com a proposta de ser um "dedo na ferida" e como forma de abordar violências silenciadas e omitidas na relação entre professor (a) e aluno (a), em processos formativos e de criação em dança.

3.1 Cena “Tábua”

A cena Tábua foi criada a partir de conversas entre os dançarinos do Coletivo sobre os nossos processos formativos, e, nesse diálogo, fomos identificando várias problemáticas que permearam esses percursos de ensino-aprendizagem. As histórias compartilhadas, a indignação e as mágoas foram o mote para iniciarmos a criação.

Ao trazer as memórias das experiências formativas em dança para a criação do espetáculo, retomei momentos em que voltei para casa frustrado e triste. Minha sensação era de que ser

²² O projeto do Coletivo bOca aprovado na Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte teve patrocínio da MGS.

²³ O espetáculo *Fresta* estreou nos dias 29 e 30 de abril de 2023, no teatro Raul Belém Machado (BH/MG). Com direção cênica de Silvia Maia e Léo Garcia, e direção artística de Andrea Maia, foi co-criado pelos (as) artistas Amanda Santana, Bárbara Maia, Elton de Souza, Ludmilla Ferrara e Dalton Correia. O espetáculo contou também com Dayony Moura, que assinou o figurino, Gabriel Cesário, responsável pela trilha sonora, e Dyana Souza, na criação da luz. O projeto foi coordenado por Tiça Pinheiro.

aluno de dança significava estar todos os dias sob críticas e abusos, de estar sempre no limite, e também da busca por equilíbrio e estabilidade. Para o processo de criação de Fresta, trouxe algumas situações vividas, como o acontecimento em uma aula de balé clássico, em que eu não conseguia fazer um suporte com uma colega. Após várias tentativas sem êxito, escutei da professora, que estava nervosa: “Essa sala não é para fracos, aqui é para quem quer!” Por estar fragilizado, eu realmente saí da sala entendendo que ali não era o meu lugar, e lembro de passar a tarde toda chorando, por sentir que talvez eu tivesse que desistir do sonho de ser bailarino. Ao voltar nesse acontecimento, detecto várias questões. Inicialmente, porque eu sentia desconforto com meu corpo, por me sentir muito magro e achar que não tinha força para executar um suporte. Além disso, eu não entendia, sob o ponto de vista técnico, como eu poderia fazer aquele movimento. Nessa ocasião, eu tinha apenas um ano de estudos de balé clássico e ninguém havia me explicado como realizar esse movimento. Talvez também, por conta do meu porte físico, as meninas logo corriam de mim quando tinha esse tipo de exercício, gerando um grande constrangimento. Por fim, hoje percebo que a professora não foi compreensível no momento em que me viu fragilizado em sala. Ela não entendeu que eu precisava de ajuda, de incentivo, instrução e acolhimento. Todas essas sensações foram trazidas para a cena de Fresta, a partir de uma construção com o objeto tábua, criando uma dança que pretendeu expressar através dos sons e das imagens a minha sensação de altos e baixos com o aprendizado na dança. Ao ser entrevistado, falo mais detalhadamente sobre o significado do objeto tábua na cena:

Encontrei nesse elemento cênico uma possibilidade de criar um corpo. A tábua surge no processo como um símbolo para levar ao público várias leituras das minhas sensações, do meu percurso como artista e bailarino. A partir desse objeto, refleti sobre minha criação desde os primórdios, como estudante da dança, até a carreira profissional. A tábua representa o equilíbrio, a queda, a força, a leveza. Ela me coloca em contato com inúmeras sensações dos meus caminhos como bailarino (O TEMPO ENTRETENIMENTO, 2023).

Figura 1 – Cena “Tábua”



Fonte: acervo pessoal do pesquisador. Foto: Chris Castro.

A tábua sobre a minha nuca cria uma imagem de uma balança, simbolizando momentos onde precisei exercitar o equilíbrio mental e emocional, pois muitas situações que presenciei em sala de aula me causaram medo, insegurança e impotência. Nesse percurso como aluno de dança, eu precisei ter equilíbrio para compreender que meu erro podia ser aceito por mim. Eu precisava lembrar que eu era apenas um aluno aprendendo, e não uma máquina de fazer movimentos. Eu precisei me acolher.

Em muitos ambientes da dança o erro é inaceitável. O aprendizado tem que ser rápido e imediato e o professor não gosta de corrigir mais de uma vez. Você tem que ser muito eficiente e caso não for, você é considerado como lento, lerido ou até burro. Já ouvi professores dizendo que não gostavam de trabalhar com bailarino burro, ou seja, não levam em consideração o tempo de aprendizado. No jornal *O Tempo*, compartilho também sobre minhas experiências na construção do espetáculo:

Tem cenas que me puxam muito energeticamente. Em *FRESTA*, permito falar de mim, permito colocar para fora sentimentos de raiva, de peso e tantos outros. As pessoas vão assistir algo muito pessoal sobre experiências impactantes da minha trajetória. Há muito de mim naquilo que levo ao palco. Penso que no desenvolvimento da interação com esse objeto cênico fui criando um corpo-tábua, um corpo-Dalton, criando quase um duo. Crio uma dança a dois com esse elemento, uma interação de objeto-corpo-corpo-sensações (O TEMPO ENTRETENIMENTO, 2023).

Na cena, quedas e sons gerados pelo encontro da tabua com o chão provocavam em mim um certo incômodo, que me aproximavam das sensações relacionadas às situações vividas, em que ouvi palavras desrespeitosas e debochadas durante as aulas de dança. Cada queda da tábua no chão soava para mim como a ofensa, o desrespeito, a tensão e o medo que havia presenciado como aluno.

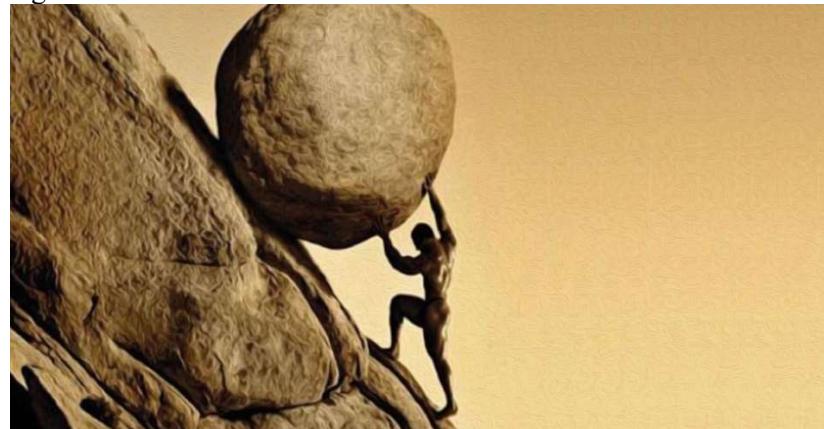
Assim como a tábua de madeira, o espaço da dança se mostrou rígido e inflexível para mim, em que muitos (as) professores (as) não se importava com falas ou atitudes dos (as) alunos (as). O autoritarismo e o endurecimento nas aulas de dança provocaram em mim, em muitos momentos, sensações de incapacidade e desestabilização. Nesse percurso formativo, comecei a questionar o porquê de o ensino de dança ter como premissa a rigidez. E me perguntava se outra abordagem não faria com que eu aprendesse da mesma forma.

A cena também trazia a representação da agressividade na relação entre aluno (a) e professor (a). Em outra situação, presenciei uma colega sendo agredida verbalmente e fisicamente na sala de aula. Ela foi obrigada a fazer um movimento de abertura com as pernas, e a cada vez que o professor forçava seu corpo para realizar tal movimento, lágrimas caiam dos seus olhos. No momento da agressão, todos que estavam na sala ficaram sem reação. Não conseguimos ter coragem para nos opormos à violência, até porque o professor fazia aquilo parecer correto, já que ele estava fazendo “para o bem dela”. Foi o modo encontrado por ele para melhorar as condições físicas da bailarina. Lakes explica esse tipo de reação, em que a agressão do (a) professor (a) é confundida com valorização do (a) aluno (a):

Uma linha de pensamento sugere que o dançarino vê o abuso de professor como um elogio – como se fosse uma honra ser atacado. O aluno aprende a amar a atenção do professor, mesmo que seja uma atenção negativa. O dom percebido pelo aluno recorrente do brilhantismo do seu “mestre” justifica o comportamento do professor. (Lakes, 2021 p. 321-322).

Quando fui experimentando essa cena durante o processo de criação, eu pensava muito nas dores, na falta de flexibilidade, na rigidez e nas feridas que foram causadas nesse percurso. A tábua simboliza as frestas, o impacto, a insensibilidade e as rachaduras nos processos formativos em dança. Dançar equilibrando a tábua nas costas, ou equilibrando minhas angústias, trouxe uma dança a dois: eu com o peso das minhas escolhas. O mito de Sísifo foi uma referência para essa cena – o homem que recebe como castigo o destino de carregar o peso de suas escolhas para o resto da vida.

Figura 2 – O Mito de Sísifo



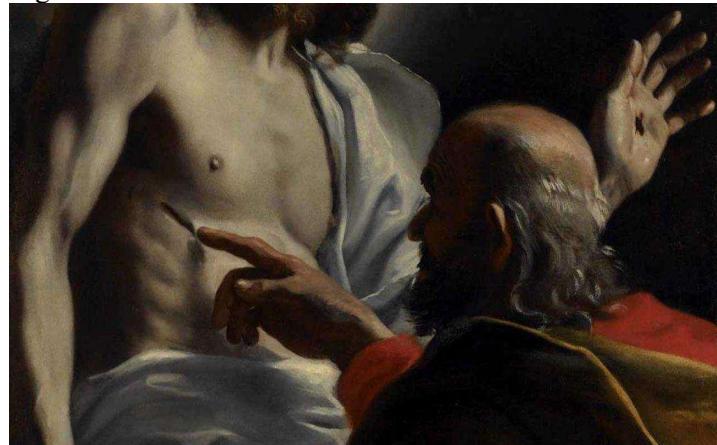
Fonte: Revista Oeste²⁴. Foto: Reprodução.

Essa referência representa como me senti em muitos momentos de meu processo formativo, em que a opção pela dança pareceu um caminho difícil e pesado. Nesse sentido, questionava se a experiência de formação em dança precisava ser tão severa, e se a violência seria realmente essencial para me tornar um bom profissional dessa área.

3.2 Cena “Controle mental”

Essa cena surgiu a partir da imagem de São Tomé, que tocou a ferida de Jesus para saber se realmente existia dor. Relaciono esse ato de São Tomé com a falta de cuidado com o outro, com a dor do outro, na relação entre professor (a) e aluno (a) no ensino-aprendizagem de dança.

Figura 03 – São Tomé e as feridas.



Fonte: Site Diocese de Registro²⁵.

²⁴ Disponível em: <<https://revistaoeste.com/revista/edicao-131/o-mito-de-sisifo/>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

²⁵ Disponível em: <<https://www.diocesederegistro.com.br/noticia/sao-tome-e-as-feridas/>>. Acesso em 30 nov. 2023.

Durante a criação do espetáculo *Fresta*, refleti sobre a banalização do corpo em aulas de dança, e me dei conta de que nossa principal fonte de estudos – o corpo – pode se tornar um objeto de reproduções estéticas abusivas. Fazer um movimento *en dehors*²⁶, contrário à disponibilidade corporal do (a) aluno (a), ou forçar o pé debaixo do piano para evidenciar o peito dos pés, ou deixar de comer para manter um biotipo físico, ou fazer aula mesmo machucado ou doente, são exemplos do que pode acontecer no percurso de formação em dança, tudo pelo desejo de alcançar a perfeição projetada pelos professores. Como aluno, já me vi fazendo coisas para chamar atenção do (a) professor (a), seja para receber um elogio ou ter a sua aprovação. Eu sentia que os (as) professores (as) sempre queriam mais do que eu podia oferecer, e será que eu podia oferecer mais?

Na criação de *Fresta*, conversamos também sobre os toques feitos pelos professores em nossos corpos, em sala de aula, e de como era desrespeitoso e severo. Os mais comuns eram: tapas na coxa, dedos empurrando as costas, como se estivesse furando, rotação externa das articulações do quadril, feita de forma forçada e brusca, entre outros. Ações como essas me intimidavam e me deixavam com dificuldades no meu processo de aprendizado. Pergunto: por que metodologias agressivas ainda são utilizadas para ensinar dança?

Nesse percurso de formação em dança, lembro-me de ver amigos sendo humilhados e julgados de diversas formas. Tive uma colega que chegou a ser hospitalizada, porque não estava se alimentando direito. A causa do seu adoecimento era a crítica recorrente ao seu corpo e a pressão para entrar no padrão solicitado pelo (a) professor (a). Ela parou de se alimentar e só bebia água. Outra colega, que fazia tudo para agradar e ser vista pelo (a) professor (a), mas nada do que ela fazia era suficiente, chegou ao adoecimento físico e mental. Essa aluna, mesmo muito doente e acamada, ao receber a visita dos colegas, parecia não estar atenta ao seu estado de saúde, pois apenas perguntava quem a estava substituindo na coreografia.

Essas violências ficavam ocultas na sala de aula, mas quando saímos, todos colocavam suas indignações e lamentações. Além disso, essas sensações não podiam ser compartilhadas com a diretoria da escola ou com os pais, pois para muitos (as) professores (as), qualquer

²⁶ O termo *en dehors*, em francês, se refere a um movimento de pernas em que as articulações do quadril são rodadas para fora (Faro; Sampaio, 1989).

questionamento sobre seus modos de ensinar era considerado desrespeitoso, um afronte. E assim, aprendemos como alunos (as) que nunca se pode falar ou se posicionar, somente escutar. Acontecimentos como esses me impactaram pela forma como éramos controlados nessa relação entre professor (a) e aluno (a), em que não conseguimos enxergar nossos limites, sendo considerado normal viver nesse tipo de abuso. Nesses ambientes, a saúde mental do aluno não é levada em consideração, como visto no filme “Cisne Negro”²⁷, do diretor Darren Aronofsky, que retrata o controle mental e o abuso na relação entre aluno (a) e professor (a) e entre coreógrafo (a) e dançarino (a). Nesse filme, a oportunidade do papel principal em um espetáculo leva a bailarina à busca da perfeição e a situações de violência.

Na criação da cena Controle Mental, tais situações de violência foram relacionadas à manipulação dos nossos corpos e pensamentos. A partir de experimentações corporais, fomos encontrando modos para abordar esse controle. Em dupla, começamos a experimentar o controle do corpo a partir da manipulação pelo toque na cabeça, que foi se desdobrando para uma imagem de controle abusivo. Com isso, fomos investigando o corpo que quer se movimentar, mas não consegue por estar sendo manipulado, o que gerou uma dança agressiva, como se estivéssemos nos debatendo.

Figura 4 – Cena "Controle Mental": ensaios



Fonte: Acervo do Coletivo bOca.

²⁷ Cultura Genial. Desenvolvido pela empresa 7Graus Lda., 2017. Oferece análise de obras literárias, musicais, cinematográficas, plásticas, arquitetônicas e filosóficas provenientes de diferentes campos culturais. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/filme-cisne-negro/>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

Figura 5 – Cena "Controle Mental": espetáculo



Fonte: Acervo do Coletivo bOca. Foto: Santanas Fotografia.

Nessa cena, a palavra “dói” começou a aparecer, seja na forma de gritos, às vezes no sentido interrogativo, outras no exclamativo. Isso gerou exaustão nos corpos dos dançarinos, ao ponto de não conseguimos conter o choro, porque realmente sentíamos a dor, o dedo em nossas feridas. Foi uma cena muito difícil de fazer. Eu sempre me sentia desgastado nos ensaios. A partir da cena Controle Mental, torna-se importante perguntar: por que aceitamos violências e abusos dentro das salas de ensino de dança?

3.3 Cena “Corre viado”

A cena “Corre Viado” surgiu a partir da videodança “Corre bixa Corre”, de Ireno Júnior e Samuel Alvis, apresentada no Festival “Move Concreto”, em Belo Horizonte. Conforme os artistas:

Corre bixa corre, é mais um trabalho feito para correr dançando, mas também correr em meio aos coiós que escutamos diariamente. Para fazer lembrar e não silenciar. Para correr junto em meio a imensidão da Santa Maria da Codipi, onde temos vivido ultimamente. Para correr ao som frenético de uma música melancólica e ao mesmo tempo divertida, ao som de vozes nos gritando, vozes de ódio ao verem nossos corpos bixas estarem alí, correndo sob o sol das 14h de Teresina - PI. A quintura faz nossos olhos arderem, ficarem vermelhos de

sangue. O vermelho nos persegue, mesmo tentando acolher o verde, o laranja, o azul. Tal evidência faz muito sentido.²⁸

A videodança me levou a adentrar camadas profundas acerca da luta da comunidade LGBTQIAP+ para se afirmar como indivíduos na sociedade. Ser homossexual no Brasil é uma corrida diária. Você não pode parar, o cansaço não pode travar você, é preciso lutar todos os dias para ter sua existência aceita em uma sociedade homofóbica. Desde que me entendi como homossexual, fui percebendo as problemáticas que são impostas pela sociedade a um homem gay. Existe um peso, deveres e responsabilidades delegadas a nosso corpo, simplesmente por ser quem somos.

O meu primeiro contato com homens gays foi em uma escola de artes. No início foi muito assustador, pois eu não conseguia lidar com a liberdade daqueles corpos, com seus desejos expostos, com a verdade que eu via naqueles meninos, pois eu vivia, de certa forma, uma mentira, um medo de ser quem eu era de verdade.

Figura 6 – Cena "Corre Viado": espetáculo



Fonte: Acervo do Coletivo bOca. Foto: Santanas Fotografia.

²⁸ Danças que temos feito (Dqtf). Desenvolvido por Ireno Júnior e Samuel Alvís, 2023. Plataforma de criação, produção e formação em Dança (e conexões). Disponível em: <<https://www.dancasquetemosfeito.com/v%C3%ADdeoan%C3%A7a7a>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

Ao adentrar essas memórias, percebo a dança como meta de vida e também os desafios e barreiras que enfrentei para reafirmar essa escolha e para entender que dançar estava além de muitos tabus impostos pela sociedade. Nesse fluxo, comecei a refletir sobre meu processo formativo em dança como um homem gay. Quais foram as concepções que meus professores tinham sobre o universo masculino na dança? Eu sofri homofobia em algum momento? Eu tive espaço para ser um homem gay no contexto de dança?

Foram questões como essas que me levaram a discutir acerca da homofobia existente nos processos formativos em dança. Lembro-me que quando entrei pela primeira vez em uma escola de dança, durante a primeira reunião com todo o corpo discente, a diretora disse para os homens: “Não quero saber de quatro pernas no banheiro”. Em outra situação, lembro-me do incômodo da professora com um colega gay. A respeito disso, Duarte aponta que “Quando jovens meninos começam a dançar e a conviver no mundo da dança muito provavelmente enfrentarão um duplo preconceito: dentro da própria família e no contexto social.” (Duarte, 2016²⁹, apud Duarte, 2019, p.112). Duarte (2019) prossegue dizendo que:

Um paradoxo deve e merece ser problematizado. Por um lado, o homem na dança é valorizado pela sua presença, pelas possibilidades de atuar em diferentes personagens, pela autonomia social e vigor físico; por outro, a suspeita e/ou confirmação de sua homossexualidade acaba lhe colocando em um lugar inferior, de desconfiança, de abjeção mesmo. Uma hierarquia se estabelece. Um rótulo é inaugurado. A fronteira, e o “estar entre” passa a incomodar (Duarte, 2019, p. 113).

Pensando nessa problemática, levei como proposta cênica para os diretores de *Fresta* a imagem de dois homens gays em contrapontos, sendo que um estaria no lugar fixo, correndo em cima de um salto alto sem parar, na procura de chegar a algum objetivo, correndo do preconceito, da homofobia, das violências. Simultaneamente, também em cena, eu gritaria para ele: “Corre viado!” A ideia era a de incentivá-lo, para que ele não desistisse de chegar ao seu objetivo, como uma torcida pela comunidade que corre todos os dias contra tudo e todos.

Em um dos ensaios, o diretor Léo Garcia veio trabalhar exclusivamente essa cena comigo, trazendo muitos estímulos. O primeiro deles era que a cada vez que eu falasse a frase "Corre

²⁹ DE OLIVEIRA DUARTE, G. Masculinidades dançantes em Pelotas /RS. *Paralelo 31*, Pelotas, v. 2, n. 7, p. 78-87, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/10594>>. Acesso em: 10 set. 2023.

Viado!", eu tivesse uma personalidade diferente, criando estereótipos de homens héteros. A cada vez que trabalhávamos a cena, uma discussão acerca da homossexualidade na dança se apresentava. Discutíamos sobre o quanto é difícil para um homem escolher a dança como profissão. Por conta dos preconceitos da sociedade, a dança é vista como um lugar majoritariamente feminino, e homens que escolhem dançar são vistos como afeminados. Dentro da sala de dança isso não é diferente. Muitas dessas violências homofóbicas são reproduzidas por professores (as) durante os processos formativos, através da repreensão e do preconceito. Homens gays sofrem diversas violências no contexto educacional da dança.

Figura 7 – Cena "Corre Viado": estudo de gesto 1



Fonte: acervo do Coletivo bOca

Figura 8 – Cena "Corre Viado": estudo de gesto 2



Fonte: acervo do Coletivo bOca

Algumas das frases mais ouvidas por bailarinos homens em ambientes de dança trazidas para o processo de criação de *Fresta* foram: “Independentemente da sua sexualidade, em cena você precisa ser homem”; “Dance como homem!”; “Não pode fazer esse *port de bras*³⁰ muito florido, tem que ser mais firme”

Esse tipo de abordagem em minha experiência na dança sempre me incomodava, pois me trazia vários questionamentos sobre o que é ser homem na dança. Que homem era esse que o (a) professor (a) desejava ver em cena? O homem Dalton, como sou, ou o estereótipo de um homem hétero? A partir dessas perguntas, fomos desenvolvendo a cena. Na cena “Corre Viado”, Os personagens relativos a estereótipos masculinos eram apresentados, enquanto eu dirigia a fala para o meu parceiro de cena. Em algum momento da cena, o meu “eu” surgia com um grito de desabafo, colocando para fora todas essas frases abusivas, de forma que elas rasgassem o espaço. O meu desejo era que todos escutassem em alto e bom tom como era perverso e desumano frases desse tipo no ambiente de aprendizado. Era como se quisessem nos moldar novamente, tornando a sala de aula mais um espaço para propagar ideias repressoras sobre a masculinidade na dança.

³⁰ O termo *port de bras*, em francês, significa posições de braços (Faro; Sampaio, 1989).

Essa cena foi uma das mais desafiadoras da minha carreira. Ao me colocar falando, gritando e expondo toda minha indignação e fúria sobre tais abordagens no mundo da dança, sentia uma exaustão enorme. Eu bradava e me posicionava, como nunca havia acontecido em minha carreira até aquele momento. Nessa cena, eu também tento me reconhecer e descobrir em pequenos movimentos exaustos quem é o homem Dalton dançando, qual é a minha masculinidade em cena, qual homem desejo ser para o público.

Já presenciei muitos amigos sendo reprimidos em sala de aula, por serem femininos, muito afetados, como diziam. A cena “Corre Viado” tocou muitos homens na plateia. Após o espetáculo, sempre recebia relatos sobre representação e identificação com tais violências retratadas em cena. Lembro de uma amiga me falar que tinha vontade de me tirar do palco e me abraçar, me acolher, pois tinha sido muito doloroso para ela sentir meu sofrimento. Nesse sentido, hoje faço os seguintes questionamentos: Como podemos combater essas homofobias dentro de sala de aula de dança? Qual o caminho para uma relação mais saudável e inclusiva no cenário da dança? Como explorar o masculino de cada homem?

4 PERSPECTIVAS NÃO VIOLENTAS PARA O ENSINO DE DANÇA

Entender o caminho do artista que sofreu violências em seus processos formativos é compreender seu silêncio, seus medos, suas inseguranças. Na minha trajetória como artista, vejo o quanto essas violências impactaram meu percurso profissional. Problemas psicológicos tais como ansiedade, insegurança, medo, autossabotagem, problemas físicos e morais reverberam até hoje no meu fazer artístico.

Ao considerar que a dança, como uma arte do corpo, deve prezar por processos de aprendizagem pautados no autoconhecimento, no desenvolvimento humano e na inserção social, compreendemos que a dança merece atenção e o reconhecimento de sua importância para a construção do indivíduo na sua relação corpo-mundo. Sendo assim, nesse capítulo vamos discutir abordagens voltadas para um ensino em dança mais horizontal e humanista, propondo na relação entre professor (a) e aluno (a) uma experiência do corpo em movimento, a partir das perspectivas de Klauss Vianna (Vianna, 2005; Alvarenga, 2009) e Paulo Freire (1996).

Klauss Vianna, coreógrafo, professor, educador e pesquisador brasileiro se apresenta como importante referência de ensino humanista no campo da dança. Nesse sentido, Klauss Vianna pensou a dança e seu ensino como espaço para a consciência de si e do corpo (Vianna, 2005; Alvarenga, 2009). Ao analisar a perspectiva educativa de Klauss Vianna, Alvarenga (2009, p. 21) observa: “[...] [Klauss Vianna] propôs mudanças no comportamento de professores por ele vistos como “*brutais*”; sugere, então, maior liberdade para a expressão individual do aluno [...]”.

Em Vianna (2005), percebo a importância de reconhecer o aluno como alguém que já possui uma história corporal, que traz nela memórias e vivências. Para Klauss (2005), a vida faz parte do processo de formação do indivíduo, e sua trajetória, desde o nascimento até a morte, é feita pela construção com o que o rodeia. Alvarenga (2009) ressalta a relação que Klauss Vianna estabelece entre a vida e a sala de aula, uma vez que trazemos o cotidiano em nossos corpos, ou seja, a experiência de uma educação pedagógica está na intimidade e individualidade de cada aluno.

Nesse sentido, o ambiente de sala de aula se torna um espaço muito importante para o (a) aluno (a), pois ele é uma extensão de seu cotidiano. São muitas horas convivendo socialmente e

registrando memórias afetivas. A sala de aula de dança deveria se constituir, então, em um espaço onde o aluno (a) pode se expor e se permitir vulnerável, pois aprender é adentrar o não saber. Conforme Alvarenga (2009, p. 244), a sala de aula para Klauss Vianna se apresenta como

[...] um lugar para um verdadeiro “exercício de presença” pelo aluno em todos os sentidos, a sala de aula não deve abrigar uma disciplina “militar”; é um espaço para perguntas, questionamentos, discussões e conversas, e não uma arena para competição de egos, onde cada um é apenas um termo para comparação de si mesmo em relação ao outro. A sala de aula massificada tira a individualidade do aluno, ali devendo existir um desnívelamento, pois cada caso é um caso.

Nesse sentido, o (a) aluno (a) é um indivíduo único, com necessidades específicas e demandas próprias, sendo fundamental compreender e respeitar a vivência do estudante em seu processo formativo. Assim como em Klauss Vianna, é preciso que o indivíduo desenvolva uma consciência do seu corpo, transformando-o em um veículo de expressão de si mesmo (Alvarenga, 2009). Nessa perspectiva, Alvarenga (2009) ressalta que o (a) professor (a) de dança, para Klauss Vianna, é uma pessoa que cultiva o respeito humano e artístico, e que dialoga com o aluno (a), possuindo o papel de acompanhar o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Compreendo, assim, que a experiência formativa em dança necessita de um espaço para estimular o corpo, possibilitando ao indivíduo chegar a uma dança autoral, única e singular. Vale construir junto ao (à) aluno (a) possibilidades de uma experiência mais amorosa, respeitosa e generosa, pois, cada aluno (a) apresenta uma personalidade, um ritmo e uma estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Desse modo, potencializar o aluno a partir de suas características, dificuldades e facilidades poderá favorecer a liberdade no aprendizado, e o (a) aluno (a) nesse processo terá mais espaço para uma consciência corporal autônoma.

Alves, Oliveira e Melo (2022) argumentam que a autonomia na educação faz com que o sujeito possa estabelecer referenciais e relações com os outros no contexto em que está inserido, ou seja, ter uma formação mais compreensiva e acolhedora dará ao (à) aluno (a) o espaço de se colocar diante de seu aprendizado com autonomia, o que implica assumir responsabilidades e fazer escolhas.

Nesse sentido, trago Paulo Freire, educador, pedagogista e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais relevantes na história da pedagogia mundial. Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) chama a atenção para a relação entre formação docente e prática educativo-progressista para favorecer a autonomia do (a) aluno (a). Freire (1996, p. 25) questiona:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furtar ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

O que Freire nos apresenta aqui é uma reflexão sobre a importância de estimular o aluno (a) enquanto indivíduo, possibilitando o seu desenvolvimento de acordo com os seus desejos, curiosidades, gostos e necessidades pessoais. Assim, ao desfavorecer a autonomia do (a) aluno (a), o (a) professor (a) impede que o (a) educando (a) faça escolhas, limitando seu espaço no mundo. Pensando nos processos formativos em dança, limitar o percurso de aprendizado do aluno (a) ao treinamento de passos técnicos, em busca de uma perfeição, é retirar do indivíduo a experiência da curiosidade, do descobrimento e do questionamento. Ao contrário, proporcionar ao (à) aluno (a) a liberdade de se organizar como um ser dançante único, significa permitir que ele (a) se descubra enquanto corpo no mundo.

Para criar um espaço de formação mais crítica e humanista, Freire (1996, p. 25) propõe a “[...] dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela [...]”. Freire (1996) propõe, então, o diálogo na sala de aula como um momento para conhecer, refletir e construir junto, professores (as) e alunos (as). Freire (1996, p. 28) pontua que: “Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta a importância de escutar o (a) aluno (a), de forma paciente e também crítica, e de estabelecer uma comunicação não hierárquica.

Ao abordar perspectivas não violentas para o ensino-aprendizagem em dança, temos, em Ramos (2018), o amor como caminho para o ensino em dança, em que o autor propõe estimular o prazer do aluno (a) e ver a sala de aula como um espaço de acolhimento. Ramos (2018) nos traz a

noção do amor educativo como ponto de partida para um processo de formação em que o sujeito possa se aproximar de si.

A ideia de experiência, para além de algo que vivenciamos, como proposto por Jesus (2015), também se mostra relevante para pensar um ensino-aprendizagem em dança que respeita o processo do (a) estudante. Para a autora, a experiência acontece a partir da nossa reflexão sobre o que fazemos enquanto vivemos. Nesse viés, a reflexão favorece a tomada de consciência do (a) aluno (a), provocando no indivíduo algum tipo de mudança.

Ao considerar que o processo formativo em dança é um momento muito importante da trajetória do artista, reforçamos a necessidade de refletir sobre esses processos que reúnem ideias, desejos, projeções, sonhos e realizações. Nesse sentido, não podemos aceitar que atitudes violentas façam parte do ensino de dança. Hoje, ao retomar o meu processo, busco compreender quais desejos e caminhos quero seguir como professor, pesquisador e artista da dança. Nesse percurso, acompanhamos Moraes (2009, p. 3898-3899), que diz:

Cada ser humano é único em seus feitos, realizações, conquistas, fracassos, frustrações, sonhos, desejos, valores, ideias e sentimentos. Sua singularidade reflete as interações com o meio sociocultural e carrega os traços de muitas pessoas com as quais conviveu, cujos efeitos podem ser ainda sentidos em sua vida. Os percursos também são inusitados, cada qual escolhe por onde e como seguir. O caráter singular das trajetórias está nos fatos, acontecimentos e pessoas em torno dos quais se articulam momentos que foram decisivos para a vida. Ter a oportunidade de reconhecê-los e poder refletir sobre suas consequências, ajuda a ampliar a compreensão que o sujeito tem acerca de sua própria dinâmica de formação [...].

A partir dessas perspectivas, encontro possibilidades de refletir sobre processos de ensino-aprendizagem em dança. A formação em dança precisa oferecer um espaço em que o (a) aluno (a) se sinta parte do aprendizado e seja reconhecido por seus saberes e características. Um espaço para o (a) aluno (a) ser escutado e acolhido em momentos de dificuldades, para enxergar as várias possibilidades de atuação no campo da dança, e para que o seu tempo seja respeitado. Nesse sentido, reforço a necessidade de um aprendizado em dança humanizado e com responsabilidades de respeito ético e moral.

UM MINUTO DE SILENCIO: CARTA ABERTA

Caro (a) leitor (a),

Esse projeto de pesquisa nasceu do desejo de continuar pautando a importância de pensarmos sobre o que é um processo formativo artístico e o que é ser um professor de dança nos dias de hoje). Foram muitos questionamentos durante a pesquisa, assim como muitas dificuldades de expor as feridas, que hoje estão em processo de cicatrização.

Revisitar meu processo formativo em dança no espetáculo *Fresta* e nessa pesquisa me fez adentrar as violências que presenciei como aluno e bailarino profissional de dança. Nessa finalização do Curso de Graduação em Dança, isso me trouxe o desejo de refletir sobre qual professor eu quero ser e qual é o meu papel social e político enquanto educador e artista.

Hoje, entendo que a dança me deu vida. A escolha de dançar me trouxe perspectiva, sonhos e projetos. Penso que eu nem estaria aqui, em uma das maiores universidades do meu país, se não fosse pela dança, o que me fortalece na escolha dessa temática, tão necessária para ser pautada. O meu desejo é que possamos ser artistas cada vez mais reflexivos e críticos em relação ao nosso fazer, e conscientes do poder influenciador que temos como indivíduos.

Como bailarino e futuro professor, quero explicitar que a experiência na universidade me fez sentir o desejo de expressar, por meio dessa pesquisa, a indignação por presenciar em meu percurso formativo e artístico as pessoas desistirem da arte, tomando repulsa pela dança, por conta de medos e violências vividas nesse ambiente. Ingressar na universidade me trouxe novas perspectivas para ver a dança, significados para essa escolha enquanto profissão. Mostrou também que dançar é lugar para todos e ensinar deve ser uma prática de amor, generosidade, escuta e humanidade.

Nesse sentido, levo comigo a reflexão sobre o que não quero continuar a reproduzir em meu futuro docente. Nessa pesquisa, compreendi que o ensino autoritário em dança é uma ideia que perpetua de geração a geração, ou seja, eu faço da forma que aprendi, e nessa ideia continuamos a fomentar as violências e abusos dentro das salas de aulas.

Foi muito importante ver também a escassez de artigos, livros e documentos que abordam essa temática no meio acadêmico, o que me leva a questionar se como classe artística ainda não entendemos que tais abordagens não devem mais ser vistas como aceitáveis, pois ferem o respeito e a ética humana dos (as) alunos (as). Penso que precisamos lançar um olhar atento para nossas salas de aula e analisar como temos desenvolvido os processos formativos em dança.

Revisitar o espetáculo *Fresta* na pesquisa possibilitou encontrar mais fissuras para adentrar a temática dessa obra. Esse movimento me trouxe, como aluno do Curso de Graduação em Dança, espaço para dialogar com pesquisadores e novos modos de pensar dança, isto é, tanto do ponto de vista acadêmico como por meio de uma obra artística, afirmar a dança como espaço de conhecimento e denúncia.

Caro (a) leitor (a), meu desejo com essa pesquisa é que a dança possa continuar a mudar vidas, a transformar nossa sociedade através da sensibilidade que a arte possui. Nesse sentido, proponho estar sempre em constante reflexão sobre o meu trabalho como educador e bailarino. Quero poder sempre ver os meus erros, entendendo os caminhos que desejo trilhar, para encontrar junto à educação, um espaço onde a dança seja mais acessível e humana.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948-1990)*. 2009. 306 f. (Tese, Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Klauss Vianna: abrindo caminhos. In: ALVARENGA Arnaldo Leite de (Org). *Série Personalidades da Dança em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Livro 3.
- ALVES, Jovelina Carvalho; OLIVEIRA, Maria Laudeci Andrade Maciel; MELO, Simone Pacheco de Albuquerque Lins. Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30, 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo>>. Acesso em: 2 set. 2023
- CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. Helena Vasconcellos: uma bailarina na instituição pública. In: ALVARENGA, Arnaldo Leite de (Org). *Série Personalidades da Dança em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010a. Livro 7.
- CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte. In: ALVARENGA, Arnaldo Leite de (Org). *Série Personalidades da Dança em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010b. Livro 6.
- DIÉGUEZ, Ileana; LEAL, Mara. *Desmontagens: processos de pesquisa e criação nas artes da cena*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018. 228 p.
- DUARTE, Gustavo de Oliveira. Homens que dançam: sexualidades e envelhecimento na cena e na docência contemporânea. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 106–126, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12731>. Acesso em: 11 set. 2023.
- FARO, Antônio José; SAMPAIO, Luiz Paulo. *Dicionário de balé e dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989. 426 p.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 263 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JESUS, Caroline Kummer de. Olhares para a docência em dança: processos formativos e experiência. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <[http://https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.7](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.7)>. Acesso em: 20 set. 2023.

LAKES, Robin. As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.* v. 11, n. 21, jan-abr. 2021. Disponível em: <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>. Acesso em: 10 set. 2023

MORAES, Sumaya Mattar. Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte. In: 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2009, Salvador, BA. [Anais eletrônicos...]. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <https://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

O TEMPO ENTRETENIMENTO. Espetáculo Fresta aborda violências vivenciadas na trajetória artística da dança. *O Tempo*. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/espetaculo-fresta-aborda-violencias-vivenciadas-na-trajetoria-artistica-da-danca-1.2859312>. Acesso em: 9 out. 2023.

RAMOS, Tarcísio dos Santos. *Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea: uma Poética para a formação* (Belo Horizonte, 1971 – 1986). 2018. 251 p. (Tese, Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

REIS, Maria da Glória Ferreira. Carlos Leite: tradição e modernidade. In: ALVARENGA Arnaldo Leite de (Org). *Série Personalidades da Dança em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Livro 2.

VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antônio. *A Dança*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

UNESCO. *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: UNESCO, 2019. 54 p.