



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA

**ESCOLA DO CORPO: CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS (AS)**

JOÃO PESSOA
2020

JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA

**ESCOLA DO CORPO: CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS (AS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba – PB, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

JOÃO PESSOA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catálogo e Classificação

P436e Pereira, José Rodolfo do Nascimento.

ESCOLA DO CORPO: CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS (AS) /
José Rodolfo do Nascimento Pereira. - João Pessoa,
2020.

142 f. : il.

Orientação: JEANE FÉLIX DA SILVA.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Corpo. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Currículo. 5.
Escola de dança. I. DA SILVA, JEANE FÉLIX. II. Título.

UFPB/BC

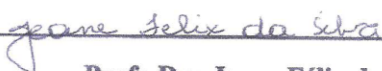
FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA

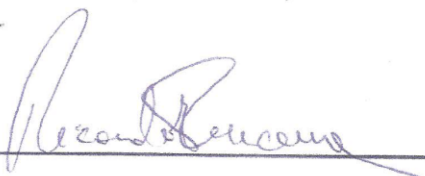
ESCOLA DO CORPO: CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS/AS

Aprovado em: 27/02/2020

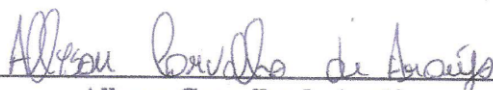
BANCA EXAMINADORA



Profa Dra Jeane Félix da Silva
(Orientadora)



Ricardo de Figueiredo Lucena
(Membro interno/PPGE)



Allyson Carvalho de Araújo
(Membro externo/UFRN)



Priscila Gomes Dornelles
(Membro externo/UFRB)

DEDICATÓRIA

Dedico esse balé textual ao meu velho e eterno Manu (in memorian) que descansou e não pode ver aqui nesse plano material a concretização de mais uma etapa da minha vida, mas, que eu tenho certeza que a sua estrela me ilumina onde quer que ela esteja. A minha avó que é também a minha mãe. Aos meus pais, a dona Ana e seu 'Zezito' que sempre acreditaram em mim e me ensinaram a ser um pouco de quem eu estou hoje. Enfim, dedico a todos os/as bailarinos/as, professores/as que se empenham em ensinar além da arte de dançar, ensinam-nos/as a sermos pessoas obstinadas e perseverantes a cada dia.

Ainda há tanto para fazer e agradecer...

Como diz o grande Jorge Vercillo, “O aprendizado é o próprio fim”. Ando aprendendo tanto pela e com vida que agora é chegada a hora de agradecer a todos/as que de alguma forma me ajudaram a escrever algumas páginas de uma parte da minha vida. Talvez, essas singelas palavras de agradecimento sejam muito pequenas em vista de toda a gratidão pelas diversas aprendizagens que se movimentaram durante esse mestrado, mas saibam que eu sou eternamente feliz por ter encontrado luzes pelo meu caminho.

Começo agradecendo a Deus e aos meus anjos da guarda que estão ao meu lado todo o tempo me dando saúde e me ajudando a seguir em frente sempre.

A minha família por entender a minha correria, as minhas ausências e os meus desdobramentos para tentar aparecer para visitas, passeios e o que quer que fosse.

A minha mãe por ter apostado a vida toda em mim para garantir a minha criação, a minha educação e o meu crescimento. Mãe, você não sabe o quanto eu te amo. Ao meu pai por todo esforço e sacrifícios para investir na minha educação. Pai, estamos juntos.

Ao meu companheiro-namorado-amigo de todas as horas por todo o incentivo. Me lembro que foi você que pegou na minha mão e me encorajou a terminar a graduação quando era o desestímulo que tomava conta de mim e me ajudou a chegar onde estou hoje. Obrigado, ‘ursi’.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me proporcionar financiamento de bolsa por um ano e assim poder me oportunizar a participação em eventos, congressos e viagens que foram importantes e me fizeram aprender muito.

Ao Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) que, apesar de todos os atropelos, impasses e contratemplos, me acolheu e me foram solícitos na medida do possível.

Aos meus e minhas professores/as por todos os ensinamentos e orientações que ocorreram nas salas de aulas, nos corredores da universidade, em restaurantes, cafés em suas horas de almoço e descanso, nos finais de semana e tarde da noite, muitas vezes. Sou imensamente grato por tudo. Por além de ter me emprestado livros, me emprestaram seus ombros amigos, seus ouvidos para ouvir minhas lamentações e reclamações. Que me entenderam e também me ensinaram sobre a vida, sobre os limites da pós-graduação e me fizeram enxergar as minhas – as nossas – limitações diárias como seres humanos que somos.

A minha (des)orientadora que me acolheu dentro de sua vida tão corrida e me fez aprender muito além do que a academia tinha a me ensinar. Jeane, eu nem sei como te agradecer por tudo o que me ensinastes. Eu agradeço demais por todos os encontros nos quais muitas

vezes nos desorientamos e nos reorientamos juntos. Obrigado por todo os esforços para que déssemos conta juntos da dissertação. Aprendi a ser pós-crítico com você e prometo que me esforçarei para ser um professor universitário nem que seja um pouco como você, já que é demais para mim ser igual (risos). Carregarei o seu exemplo de humanidade, de humildade, de força e de tranquilidade para a vida. Você acabou se tornando uma amiga com o movimento que o mestrado fez nas nossas vidas. Nos encontraremos na universidade e na vida, minha amiga. Conte comigo. Estamos juntos/as para lutar na e pela educação desse país.

A Allyson Carvalho (UFPB/UFRN), Priscila Dornelles (UFRB), Maria Eulina Carvalho e a Ricardo Lucena (PPGE/UFPB) por todas as provocações e contribuições com o meu trabalho tanto na qualificação como na defesa da dissertação.

Aos(Às) colegas do Grupo de estudos Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão que tanto me ajudaram com o meu texto nas reuniões de orientações coletivas me fazendo provocações, observações e contribuições com e no meu trabalho me desafiando a (re)pensar muitas coisas.

Ao Grupo de Estudos de Gênero e Sexualidade por ter me dado oportunidade de estudar teóricos/as importantes para o campo do gênero e da sexualidade e, dessa forma, ampliar um arsenal teórico rico para a escrita da dissertação.

Aos/Às colegas do grupo de orientação coletiva coordenado pela Jeane Félix pelas provocações e contribuições para enriquecimento do meu trabalho que aconteciam em meio a reuniões regadas a muitos afetos, afetações e implicações.

A todos os meus/minhas amigos/as que se alegraram com a minha aprovação no mestrado, que acompanharam a minha vida acadêmica e se aliaram a mim para compartilharmos conhecimentos. Não darei conta de citar um/a por um/a, mas vocês sabem que fizeram e continuam me fazendo muito feliz.

Agradeço demais aos meus/minhas ‘Avulsos/as’. Josi, Jeff, Pris, Ludmila, vocês foram os meus focos de luz quando a minha esperança se apagava. Meus/minhas companheiros de aventuras, de estudos, de cafés, de debates, de discussões e da vida. Gratidão bando de p*&@.

Agradeço as minhas parceiras e companheiras de luta, de vida, de estudos, de tristezas e alegrias, Mayanne e Rafaella gratidão pela parceria e pelo ombro amigo.

Aos meus professores/as, ensaiadores/as, coreógrafos/as do balé que me ensinaram muito além de uma técnica. Me ensinaram a seguir em frente, a persistir, a superar as minhas limitações.

A escola de dança do Theatro Santa Roza por ter sido e continuar sendo a minha casa por todo esse tempo e também por ter aberto as portas e acendido as luzes de seu palco para

que eu desenvolvesse a minha pesquisa lá. Aos professores/as, a coordenadora e a diretora da escola por ter aceitado esse desafio junto comigo.

A todos os bailarinos/as que escreveram junto comigo esse balé textual e me ensinaram e continuam me ensinando que além de bailarinos nós somos seres humanos e erramos todo o tempo.

No mais, agradeço ao universo por ter me proporcionado tantas aprendizagens. O meu desejo é seguir dançando, escrevendo e me fazendo feliz. A vida universitária só está começando, tenho muito a fazer.

É preciso não esquecer nada

É preciso não esquecer nada:
nem a torneira aberta nem o fogo aceso,
nem o sorriso para os infelizes
nem a oração de cada instante.

É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
nem o céu de sempre.

O que é preciso é esquecer o nosso rosto,
o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.

O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,
a idéia de recompensa e de glória.

O que é preciso é ser como se já não fôssemos,
vigiados pelos próprios olhos
severos conosco, pois o resto não nos pertence.

Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa tem como analisar os modos pelos quais o currículo (re)produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB). Há algumas décadas, temas como corpo, gênero e sexualidade(s) têm ganhado visibilidade na esfera social e nas discussões acadêmicas, tornando-se objeto privilegiado de olhares de educadores/as, cientistas de diversos campos e religiosos/as. Nesse âmbito, travam-se tensões sobre estes temas trazendo-nos, como educadores/as, a necessidade de refletir, dialogar e problematizar sobre tais questões. Esta pesquisa se inscreve na interface dos campos dos Estudos Culturais da Educação, dos estudos de Gênero e de Sexualidades em uma perspectiva pós-crítica. Metodologicamente, inscreve-se como qualitativa, cujo material empírico foi produzido a partir de: pesquisa documental, observação participante e entrevista semiestruturada e o material empírico foi analisado na perspectiva da Análise Cultural. Estudar as implicações de gênero e sexualidades que se inscrevem nos corpos dos/as bailarinos/as, configurou-se em uma forma de perceber as possibilidades de movimentações pedagógicas que um currículo pode exercer sobre a vida dos sujeitos que decidem desenvolver a prática do balé. A escola pesquisada se apresentou como um lugar que utiliza de diversos mecanismos para disciplinar e educar os corpos de meninos e meninas que praticam balé. Os currículos com dança, adotados pelos/as professores/as da escola do corpo, se aproximam e desaproximam a todo tempo das regras exigidas pela técnica do balé, fazendo em alguns momentos com que eles/as sejam disciplinados segundo as normas dessa técnica e, em outros, se arrisquem transgredi-las. Alguns corpos se rendem aos processos educativos e, outros, teimam, escapam e resistem.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Sexualidade. Currículo. Escola de dança.

ABSTRACT

This research has to analyze the ways in which the curriculum (re) produces, regulates and (re) articulates the learning about body, gender and sexuality in a Dance School in the city of João Pessoa (PB). For some decades, subjects such as body, gender and sexuality (s) have gained visibility in the social sphere and in academic discussions, becoming a privileged object of the eyes of educators, scientists from different fields and religious. In this context, tensions on these themes are caught, bringing us, as educators, the need to reflect, dialogue and problematize about these issues. This research is part of the interface between the fields of Cultural Studies in Education, Gender and Sexuality studies in a post-critical perspective. Methodologically, it is registered as qualitative, whose empirical material was produced from: documentary research, participant observation and semi-structured interview and the empirical material was analyzed from the perspective of Cultural Analysis. Studying the implications of gender and sexualities that are inscribed in the bodies of the dancers, was configured in a way of perceiving the possibilities of pedagogical movements that a curriculum can exercise on the lives of the subjects who decide to develop the practice of ballet. The researched school presented itself as a place that uses different mechanisms to discipline and educate the bodies of boys and girls who practice ballet. The curricula with dance, adopted by the teachers of the school of the body, approach and disapprove at all times of the rules demanded by the ballet technique, making at times that they are disciplined according to the rules of this technique and, in others, they risk transgressing them. Some bodies surrender to the educational processes, and others persist, escape and resist.

Keywords: Body. Genre. Sexuality. Curriculum. Dancing school.

SUMÁRIO

5, 6, 7, 8 (...)	14
1.0 WARM UP	19
1.1 ENTRE UM TOUR EN L'AIR E OUTRO: desenhando os traços de um mapeamento de pesquisa	32
2. 0 PAS MARCHÉ: POR UMA DANÇA METODOLÓGICA	39
2.1 PIRUETAS METODOLÓGICAS EM CENA: delineando as escolhas metodológicas da pesquisa	42
2.2 1º ARABESQUE: sobre o lócus da pesquisa e as minhas (des)aproximações com ele	45
2.3 2º ARABESQUE: apresentando as escolhas pelo elenco da pesquisa	51
2.4 3º ARABESQUE: os instrumentos para produção do material empírico	51
2.5 4º ARABESQUE: sobre o movimento de análise do material empírico da pesquisa	56
3.0 “AI MEU DEUS, TIA COMO SE FAZ ISSO?”: ENTRANDO EM CENA	58
3.1 TEMPS LIÉ: desequilibrando-me nos movimentos entre o corpo como documento e/ou o documento como corpo	67
3.2 ENTRE ALGUNS BALANCÉS: o que há no corpo como um documento?	68
3.3 DEVELOPÉ DEVANT : segura esse corpo!	77
4.0 DESENHANDO SILHUETAS: DIRETORA, COORDENADORA E PROFESSORES/AS EM CENA, EM MOVIMENTO	89
4.1 ALÉM DAS PALAVRAS: primeiras impressões sobre o ato de colocar à vida a vista	91
4.2 PAS DE BOURRÉ: por trás das cortinas, no backstage	96
4.3 MENINO É MENINO E MENINA É MENINA, MAS TODO MUNDO DANÇA: entre <i>pliés e degagés</i>	104
4.4 POR QUE EU NÃO POSSO FAZER O QUE ELA FAZ? Generificando alguns <i>tendus en dehors</i>	107
4.4 “EU QUERO QUE VOCÊ ME CHAME DE NATASHA” : Trocando as pernas em um <i>brisé</i>	<i>volé</i>
	116
5.0 ANTES QUE A CORTINA SE FECHASSE TEMPORARIAMENTE	121
6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

5, 6, 7, 8 (...)¹

“É pela experiência de ter estado lá e de ter escrito aqui (...)” (SANTOS, 2005, p. 9) que agora ousou contar sobre o lugar do qual falo, das inquietações que extrapola(ra)m meus pensamentos e surgiram a partir desta pesquisa como forma materializada para ensaiar algumas reflexões sobre currículo, corpo, gênero(s) e sexualidades implicados na dança, mais precisamente no balé. O diálogo que se movimenta aqui também tem relação com as aprendizagens e experiências que foram se apresentando a partir do momento em que escolhi me vincular à prática do balé e com os atravessamentos que o ser bailarino me rende(ra)m.

O processo de escrita desta dissertação foi como viajar no tempo. Como um diário de bordo no qual escrevia sobre minhas vivências, formas de olhar, impressões e experiências com a vida e na vida universitária. Nessa escrita, tudo isso se entrelaça, quase como em uma conversa entre quem escreve, quem participa (ou já participou) dessa viagem e de pessoas que aparecem para contribuir teoricamente (ou não) com as ideias que aqui se movimentam.

Lembranças boas (e outras nem tanto) de experiências vivenciadas pelo caminho. Ao escrever este texto recordei de momentos que foram importantes para o processo de (re)(des)construção de quem eu estou hoje e, também, me motivaram a escolher o objeto de estudo ao qual me debrucei, qual seja: as pedagogias de gênero e de sexualidade presentes no(s) currículo(s) de uma Escola de Dança.

Desde criança fui uma pessoa ativa no sentido de querer aproveitar a vida ‘ao máximo’. Era uma criança tranquila, mas, sempre que ‘podia’ escorria pelas brechas. Fugir dos limites das coisas que eram estabelecidas para as crianças vivenciarem parecia fazer sentido para mim, pois me ‘rebelava’ distante daquelas crianças convencionais que

¹ O título que sinaliza esta seção refere-se a uma espécie de contagem básica usada no universo da dança em geral, mas que é cotidianamente utilizada pelos/as pelos/as professores/as, ensaiadores/as de balé para que os/as bailarinos e bailarinas se preparem para iniciar qualquer movimentação. Sendo assim, aqui utilizo esse título para nomear o movimento de preparação que antecede o início das discussões desta pesquisa, apresentando como organizei esta dissertação e falando sinteticamente sobre as minhas escolhas iniciais para este texto.

² Inspirado no trabalho de dissertação de Priscila Dornelles (2007), faço uso das aspas simples para indicar destaques meus ou de palavras que utilizo com outros sentidos diferentes dos usos cotidianos. As aspas duplas, uso para me referir à utilização de citação de algum/a autor/a.

me cercavam. Aventura sempre foi uma palavra que fez (e ainda faz) sentido para mim. Fui um adolescente criado sob ‘duras regras’. Sempre ouvia da minha mãe: “Preciso te dar limites, pois, se eu não der por bem, te ensinam por mal por aí”. Tinha horários para sair e chegar. Ela [minha mãe] sempre me repetia: “Você pode achar ruim hoje o fato de eu te prender em casa, mas, depois você vai me agradecer”. De fato, tenho muito a agradecê-la, mas penso que se tivesse tido um pouco mais de liberdade poderia ter aproveitado, ainda quando era adolescente, outras oportunidades. Talvez, inclusive, tivesse começado mais cedo a fazer dança, lugar no qual se situam minhas inquietações no Mestrado.

A dança atravessou o meu caminho desde tenra idade, na verdade, as artes sempre fizeram meu sangue pulsar com mais vigor. O balé entrou na minha vida há quase 10 anos, ensinou-me muito, mas, também me deixou em suspensão quanto a algumas questões que vinham se apresentando quase que cotidianamente e que me inquietavam. Foram algumas dessas questões que me fizeram refletir sobre elas, agora de outro lugar, como pedagogo e mestrando inserido no campo dos estudos de gênero e sexualidades, na perspectiva dos Estudos Culturais.

Desse novo lugar, entendo que seja importante desnaturalizar certas práticas construídas socialmente para normatizar e separar os corpos de meninos e meninas em virtude de parâmetros sociais estabelecidos culturalmente. No balé não parece ser diferente. Ali parece (ainda) existir uma política que se desenhrou, há muito tempo, com o tradicional ensino do balé clássico, e tenho a impressão que, desde o começo, contribuiu para dividir meninos e meninas, sinalizando o que é permitido a cada um(a) fazer ou não.

Durante o percurso de escrita desta dissertação, e pensando no(s) (des)caminho(s) que desejaria seguir para (des)organizar o movimento deste texto, precisei fazer algumas escolhas, as quais passo a descrever.

Primeiro, optei por escrever um texto que tivesse muito de mim, e que fosse original. Segundo Severino (1993, p. 112), “a originalidade não quer dizer novidade”. Não desejava fazer nada inédito, pois, parte do que se discute aqui é também articulado em outros lugares, em outros textos, embora não seja dito pela mesma pessoa nem do mesmo lugar de fala. É nesse entremeio que me coloco para tensionar questões que se apresentam no meu *lócus* de pesquisa, associando-as com as discussões contemporâneas sobre gênero e sexualidade. A originalidade que digo querer aqui corresponde a voltar às origens para “explicitar assim um esclarecimento original ao assunto, até então não percebido” (SEVERINO, 1993, p. 112). Não sei se seria, exatamente, algo não percebido,

talvez seja ‘apenas’ silenciado. Aliás, o “até então não percebido”, conforme trazido pelo Severino (1993), alarga possibilidades para que eu possa hoje, do lugar de pesquisador, descobrir tantas coisas que, ao longo de 10 anos no balé, não tinha percebido.

Para criar uma estrutura de escrita para esta dissertação, optei por usar como título para os capítulos e suas seções os nomes dos passos de balé. As escolhas dos passos não foram feitas aleatoriamente, pois, para mim, eles precisavam estar relacionados ao tema para dar sentido ao que seria escrito em cada capítulo. Sendo assim, idealizei os passos que, na minha perspectiva, se associavam aos movimentos que cada parte do texto faria e nomeei-os para que eles ilustrassem a dança que esta dissertação faz a cada palavra escrita. Por exemplo, *Warm up*, no balé, diz respeito a um aquecimento antes de qualquer ensaio ou aula e aqui utilizei esse nome em um capítulo para trazer as questões iniciais da minha pesquisa, apresentar o lugar de onde falo, trazer as problematizações iniciais e minhas inquietações. Para mim, escolher me movimentar por esse caminho, foi uma forma de ampliar as possibilidades de desenhos, estrutura e (des)organização de um texto acadêmico trazendo um pouco de leveza a esse espaço.

Outra escolha foi a de abrir mão de um capítulo puramente teórico e diluir as teorias no corpo do trabalho, com finalidade de potencializar as questões teóricas, articulando-as com o material empírico e as análises da pesquisa. Assim, na próxima seção, sinalizarei alguns conceitos importantes, dos quais lançarei mão na pesquisa ainda de maneira sintética, pois, eles aparecerão de maneira adensada mais adiante, na análise do material empírico.

Essas são algumas das questões que se movimentam neste trabalho, situado em torno dos estudos de corpo, gênero, sexualidade e currículo associando-se no campo dos Estudos Culturais da Educação, Linha de Pesquisa na qual me vinculo neste Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

Nesse sentido, sigo abrindo e descortinando esse espetáculo, primeiro contando como organizei a dissertação e depois falando como esta pesquisa surgiu, quais as questões que se atrelam à minha trajetória e se associam à pesquisa que origina esta dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado de *Warm up*, apresento um panorama geral da pesquisa. A partir das minhas vivências como bailarino e professor de balé, dialogo sobre como o currículo produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB). Para isso, ainda nesse capítulo introdutório, sinalizo os conceitos primários com os quais opero neste

texto, quais sejam: corpo, gênero, sexualidades, currículo, cultura e pedagogias culturais, tensionando-os com a problemática e as questões de pesquisa.

Também trago, nesse capítulo, um mapeamento feito nas plataformas do Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba, da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), como uma forma de justificar que os estudos na área a que eu me debruço ainda são muito incipientes. Sobre as palavras-chave, convém sinalizar que estabeleci uma combinação que consistira em usar às palavras currículo e balé associados às demais (corpo, gênero e sexualidade) para que assim fossem mapeados os trabalhos nas plataformas mencionadas. Nesse processo, obtive as seguintes combinações para mapear: currículo, balé e corpo; currículo, balé e gênero e currículo, balé e sexualidade.

No segundo capítulo, intitulado “**Pas Marché: por uma dança metodológica**”, apresento os caminhos teóricos-metodológicos que elenquei para esta dissertação. Ali explico minhas escolhas teóricas e os ‘passos’ metodológicos que encaminharam minhas escolhas conceituais e analíticas me possibilitando estudar melhor o meu objeto de estudo.

No terceiro capítulo, “**Ai meu deus, tia como se faz isso?: entrando em cena**”, apresento o lócus da pesquisa, bem como toda a sua potência de fenômenos e movimentos para falar do processo de observações participantes, das minhas primeiras impressões sobre as observações (do curso) e dos dias de aulas, falando de como essa experiência me afetou como bailarino e pesquisador. A partir dos conceitos de corpo, currículo, gênero e sexualidade parto do material empírico para me movimentar analiticamente com os/as autores/as que tensionam esses campos teóricos no âmbito da Educação, quais sejam: Le Breton (2003 ;2006), Goellner (2008; 2010; 2013; 2014), Silva (1996; 2006), Louro (2000; 2004; 2007; 2008; 2013; 2018), Weeks, (1993; 1995; 2003). Trago, também, o conceito de Pedagogias Culturais, que me ajuda a entender que a Escola de Dança se constitui como um espaço privilegiado de tensões e contrastes entre “as relações de cultura e educação” (COSTA; ANDADE, 2015). Ainda nesse capítulo, analiso brevemente um material fornecido pelos/as professores/as da escola de uma formação que eles/as tiveram e que se implicam no fazer pedagógico que cada sujeito de pesquisa utiliza para desempenhar suas atividades na escola.

No quarto capítulo, “**Developé devant: segura esse corpo!**” dei foco às entrevistas. Inicialmente, criei um perfil dos/as partícipes e dos/as entre-vistados/as. Desse modo, posteriormente, busquei construir esse capítulo discorrendo sobre as falas,

posicionamentos, diálogos e inquietações dos/as colaboradores/as da pesquisa, articulando-as com os conceitos que subsidiam a investigação.

No quinto e último capítulo, “**Antes que a cortina se feche temporariamente...**” verso sobre as considerações finais da pesquisa sinalizando que os significados estabelecidos social e culturalmente são muitas das vezes provisórios, temporais e se deslocam. Temo em acreditar na fixidez dos fenômenos. Prefiro acreditar que eles se apresentaram de tal forma e não de outra(s) por uma questão contextual e temporal. Ou seja, daqui a pouco podem se movimentar de outras formas, por outros caminhos. Farão outras danças, outros movimentos. Então, não usarei aqui o termo ‘considerações finais’. Falarei ainda dos meus desejos (acadêmicos), de como foi fazer esta dissertação e também do prazer de dançar e escrever ao mesmo tempo. Tentarei desenhar um percurso que trará o futuro desta pesquisa, pois, não pretendo deixar de dançar e nem de fazer pesquisa tão cedo, nem deixarei de estudar temas que me atravessam, mas, que possivelmente os meus estudos futuros terão outros recortes, perspectivas e (des)caminhos.

Preparem-se, o aquecimento para este ensaio começará logo adiante. Aproveitem o caminho, os movimentos que se intercalam em uma escala de intensidades variadas e sigam comigo, dançando e problematizando as questões que aparecerão ao longo deste percurso que agora se inicia.

1 WARM UP ²

Desde adolescente, fui participativo nas festas de escola, na igreja, na rua onde morava. Minha mãe, por vezes, irritava-se com o meu ‘excesso’ de empolgação e dizia: “esse menino não pode ver/ouvir uma lata batendo que já quer se arrumar e sair pela rua”. Quando criança eu era tímido e retraído. Minha família dava ‘graças a Deus’ por ser calmo, quieto e por não ‘dar trabalho’. Cresci e fui mudando, experimentando outros cheiros, sabores, aventuras, soltando-me da ‘barra da saia’ da minha mãe, já que era ela quem, naquela época, passava a maior parte do tempo comigo. Festas de escolas, apresentações na igreja, eventos dos lugares que eu frequentava eram meus momentos e lugares favoritos, pois tinha ‘liberdade’ de fazer o que eu gostava. Fiz teatro em uma escola em que estudava e fui convidado por uma amiga a fazer um curso de teatro com profissionais renomados em um dos melhores teatros da cidade. Fiz a aula experimental do curso e decidi seguir no teatro, não mais na escola e sim no teatro para o qual a minha amiga havia me convidado.

Durante as aulas de teatro, percebi que na escola em que aconteciam as aulas também funcionava uma Escola de Dança. Na verdade, era uma Escola de Dança e as aulas de teatro aconteciam lá. Ouvia o som do piano tocando, via as meninas passeando de *collant* pelo *foyer* do teatro e, por curiosidade, decidi olhar pela janela que dava para a entrada da escola na tentativa de ver o que acontecia lá dentro. Ouvi uma voz forte e com um tom raivoso que ecoava para o lado de fora da sala que dizia: “barriga pra dentro, umbigo nas costas, fecha as costelas, abdômen preso!” Era aula de balé. Entre as várias meninas existia um único menino. A primeira coisa que me inquietou na sala foi o desequilíbrio entre o número de meninos e de meninas na prática do balé (embora, obviamente, naquele momento, não tivesse nenhuma noção do que seriam, teoricamente, as relações de gênero, sobre as quais falarei mais adiante). Perguntei-me: por que será que existem tão poucos meninos nessa sala? Por um instante meus olhos brilharam, mas logo pensei: como dizem por aí, balé deve ser coisa de menina mesmo e meus pais jamais

² *Warm up* diz respeito a um termo, em inglês, muito usado pelos bailarinos e bailarinas antes de qualquer aula ou apresentação e tem como significado alongar, alongando, alongamento. Antes de começar qualquer aula, ensaio ou apresentação de balé é preciso alongar o corpo. Aqui, nesta pesquisa, esse termo é usado para fazer alusão ao começo da pesquisa, a preparação do *corpus* do texto para que se aprofundem as questões de interesse ao longo das demais seções.

aceitariam! Meus amigos já me olhavam torto e faziam piada quando souberam que eu estava fazendo teatro, imagina se eu fizesse balé? Seria um choque!

Continuei o curso de teatro mas, na convivência com as pessoas do curso que eu fazia, conheci umas meninas que faziam balé e me convidaram para fazer uma aula experimental. Rapidamente disse logo que não podia por conta do horário. A justificativa foi automática. Passando os dias, não resisti, pois o desejo falava mais alto. Fiz a aula, gostei muito e decidi deixar o teatro e começar o balé. A Escola de Dança do Theatro Santa Roza ³começava a ser a minha segunda casa. Vivia escondendo o meu material das aulas de balé até que a minha mãe descobriu e veio conversar comigo. Sempre gostei de dançar e aquele espaço parecia ser o local da realização de um sonho: ser bailarino. Mas existia uma distância entre querer e conseguir ser, por várias razões. Primeiramente, a minha idade: já tinha 17 anos, quase 18. Depois, a professora de balé com a qual fiz aula era bastante dura e já foi logo me dizendo: “tem que ganhar massa muscular, força para carregar as meninas, flexibilidade, colo de pé e boa impulsão para saltar, pois os meninos são a figura viril do balé!” Essas seriam algumas das características básicas que um bailarino precisava ter e eu precisaria desenvolvê-las.

O lema da minha professora era: “Só se meta a fazer algo quando se propuser a fazê-la direito!” Como era escassa a presença de meninos nas escolas de dança e eu já tinha idade avançada para seguir no balé, tinha que “correr atrás do prejuízo”. Essa ‘corrida contra o tempo’ fazia os meus dias serem exaustivos, embora também me fizessem aprender muito. Precisei fazer todas as aulas que a minha professora ministrava, todas as terças e quintas – as aulas começavam às 15 e terminavam às 19 horas – isso com um intervalo de 30 minutos para uma refeição. Logo após o término das aulas, ainda havia um grupo com o qual ela ensaiava para apresentações da escola. Era uma espécie de ‘grupo privado’ dela.

Entrei na escola depois das férias do meio do ano, em julho de 2007. Eles/elas estavam se preparando para a grande apresentação de final de ano da Escola de Dança, que consistia na releitura do grande clássico *balé de repertório*⁴, *A Bela Adormecida*. Ela

³ Vale indicar que utilizo o nome da escola, pois, obtive autorização da instituição, bem como aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, tendo toda a documentação anexada (e aprovada) com seu parecer consubstanciado sob o número 3.426.208 que diz: “Não foram detectadas pendências/inadequações significativas no presente Protocolo de Pesquisa – ressaltado o atendimento de todas as recomendações retro expostas por meio de envio de ulterior “emenda” pelo Pesquisador Responsável –, razão pela qual somos, s.m.j., de parecer pela sua “APROVAÇÃO”. De qualquer forma, o parecer do Comitê de Ética está nos anexos deste trabalho.

⁴ Balé de repertório é o tipo de balé que contém uma história dentro dele, que é representada através de danças.

começou a pedir para que eu fizesse alguns passos com uma menina da turma que era praticamente da mesma altura que eu e quando ela subisse na *sapatilha de ponta*⁵ ficaria com altura equivalente à minha. Ela estava fazendo testes comigo para saber se eu daria conta de dançar um *pas de deux*⁶ (Chapeuzinho Vermelho e o Lobo mal) no festival. Fui aprovado nos testes e passei a compor o elenco do espetáculo do final do ano. Além disso, para minha surpresa, a professora me colocou para pegar algumas coreografias que eram do repertório do ‘grupo privado’ dela. Dancei no festival da escola – que foi um sucesso –, fiz algumas apresentações como convidado no grupo dela, continuei fazendo aula, mas foi apenas no ano de 2009 que me surgiu o convite para entrar para o elenco do grupo, que na época se intitulava “Sobras da Dança”. O elenco era composto por 10 meninas e um único menino. Recebi o convite com muita surpresa, pois só entravam para o grupo as pessoas com um nível técnico bem afinado; aceitei o convite e desde lá estou no elenco do grupo, agora (hoje) como *solista*.

A Escola de Dança na qual me vinculo já foi uma escola de formação de bailarinos/as profissionais, mas, hoje, não é mais por uma série de motivos, entre eles, a falta de investimento do poder público referente à verba de sustentação para manter a escola em um patamar de reconhecimento nacional na formação de excelência para bailarinos/as. Isso, conseqüentemente, refletiu na falta de professores/as com formação qualificada para atender à escola que, hoje em dia, é um órgão do estado. Em minha visão particular, a escola funciona de forma sucateada, distanciando-se do nível mínimo de qualidade para a formação técnica de bailarinos/as profissionais de excelência, o que me entristece profundamente.

Elencando o ‘grupo privado’ da minha professora, que se transformou em Companhia de Dança, graças ao reconhecimento e aos méritos da própria Companhia e de todos/as que por ela passaram, pude viajar para muitos festivais nacionais e internacionais importantes no mundo da dança. Participando inicialmente como cursista – fazendo só os cursos que eram oferecidos pelos festivais –, pude fazer aula com os/as melhores professores/as que existem no universo da dança⁷.

⁵ Sapatilha de ponta é uma espécie de sapato com uma estrutura dura no bico para que a bailarina se equilibre sobre suas bases. Inicialmente era feita de gesso, hoje em dia geralmente são feitas de uma mistura de papelão prensado e cola.

⁶ *Pas de deux* é uma palavra de origem francesa e significa passo de dois. É um dueto de dança em que dois dançarinos, geralmente um homem e uma mulher, executam passos de balé juntos.

⁷ Entre os muitos professores e professoras com os/as quais pude fazer aula estão: a chinesa Toshie Kobayachie (*in memoriam*), o russo Denys Nevydomy e os brasileiros e brasileiras, Jane Dickie, César Lima, André da Silva, Ana Botafogo, Cecília Kerche, Amarildo Cassiano, Ricardo Scheir, Addy Ador,

Depois de ter participado de alguns festivais como cursista, minha professora percebeu, pela minha maturidade técnica, que eu já poderia me submeter ao crivo avaliativo de jurados durante os festivais competitivos. Assim, comecei meu desafio de festivais competitivos aqui mesmo em João Pessoa, minha cidade natal, e obtive premiações. Depois, fui avançando. Participei do Passo de Arte Norte/Nordeste - que é sediado em Fortaleza por muitos anos - e fui premiado, do Ballace Promoções Artísticas em Salvador - por alguns anos - e também fui premiado, inclusive assinando minha própria coreografia intitulada '*O que trago dentro do peito*'. Assim, fui participando de vários outros concursos e, sendo premiado ou não, a experiência era sempre enriquecedora.

Com o passar do tempo, participando de eventos, fazendo muitas aulas, ensaiando, em média, oito horas por dia, um/a bailarino/a vai afinando a técnica e ganhando novos desafios. Eu, por exemplo, percebi que gostava de criar coreografias, que são sucessões de passos de dança que vão se compondo com uma sequência e formam uma série de movimentações corporais, além de ajudar as/os meninas/os com os ensaios de seus repertórios. Seguindo, mais desafios me aguardavam. Minha professora precisou se ausentar um pouco das aulas em virtude de uma agenda de reuniões na própria Escola de Dança e, nesses casos, pedia para que alguém desse aula em seu lugar e, assim, comecei a substituí-la em algumas aulas. A primeira aula que dei, nesse contexto, foi um 'fiasco'. Estava extremamente nervoso, tenso, inseguro, o que fez com que o resultado da aula não fosse como esperava. Com o passar do tempo, dar essas aulas foi se tornando rotina e consegui ir superando a tensão e o nervosismo.

Quando entrei na turma da professora com quem faço aula atualmente, só havia um homem, que inclusive também era professor em uma Escola de Dança e desejava se afastar da escola para se dedicar a outros compromissos. Certo dia, ele me ligou e perguntou se eu gostaria de assumir as turmas dele na Escola de Dança em que ele dava aula. Interessado em adquirir experiência e ganhar dinheiro como professor de balé, agarrei a oportunidade. Fui à academia, levei um currículo, fiz entrevista e fui contratado. Não me recordo bem quanto tempo fiquei dando aula nessa academia de dança, mas foi uma experiência de uns 4 anos. Paralelamente ao trabalho como professor de balé, fui estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Em virtude da

necessidade de tempo para me dedicar à graduação, precisei deixar de ministrar as aulas de balé, algo de que eu gostava bastante.

O tempo passava e, a cada dia, eu ganhava mais experiência. Em 2014, viajei para o Rio de Janeiro para fazer cursos, o que me permitiu passar um tempo e fazer aulas nas escolas cariocas mais renomadas do Brasil, tais como: Conservatório Brasileiro de Dança, Lyceu Escola de Dança, Centro de Dança Rio, *Petite Danse*, Escola de Dança Maria Olenewa e no próprio Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Ganhei bolsa para estudar em uma das melhores escolas de formação profissional de bailarinos no Rio de Janeiro, a *Petite Danse*, e por falta de recursos, infelizmente, não pude ir. Seguindo, participei de algumas edições da Paixão de Cristo em João Pessoa (nos anos de 2014, 2015 e 2016) e, para isso, tive que lutar pelo reconhecimento do meu registro⁸ como artista e bailarino profissional na carteira de trabalho. É importante dizer que paralelamente a todas essas viagens, ensaios, participações em festivais etc., eu era estudante de Pedagogia, no qual me formei em 2016.

Segui no balé e o fato dessa atividade se evidenciar como uma prática feminina, para mim, parecia cada vez mais nítida (inclusive até pela própria professora com a qual eu fazia aula). Para as meninas, havia ficado a leveza, a graça, a delicadeza, o artístico. Para nós, homens, a força. Um dos meus incômodos era esse, a diferenciação de papéis – os meninos precisavam seguir um padrão de homem viril, com estereótipo de machão, com muito vigor e força, enquanto para as meninas existia um lado mais maleável e sensível. Outra implicação com o balé era a percepção de formas diferenciadas de ensinar meninas e meninos e, nessa direção, uma coisa era nítida: material azul para os meninos e cor-de-rosa para as meninas. Nas aulas, ouvia falas como: “pega leve porque ela é mulher!” Consequentemente, com os meninos, era o inverso: “pega pesado porque ele é homem e tem que aguentar!”

Desde 2014, aqui em João Pessoa, sou solista em uma Companhia de Dança que vem ganhando muitos prêmios, dentro e fora do estado, uma companhia que tem nome marcado fora do país, e tem sido aprovada em editais com projetos culturais na área de dança, inclusive com coreografias assinadas por mim. Já compondo o elenco de uma *Cia*

⁸ Para fazer esse registro em João Pessoa (porque a forma de adquirir esse registro varia de lugar para lugar) tive que juntar o maior número de documentos que comprovassem minha participação em diferentes elencos (certificados de participação em festivais, em concursos, certificados de cursos, cartas de indicações, declarações de professores que alegando que me conheciam e sabiam da qualidade do meu trabalho, declaração da Companhia de Dança na qual eu era vinculado e todos os documentos pessoais para levar para o local no qual tudo seria avaliado por profissionais que decidiriam se me dariam o registro, ou não. O meu registro foi aprovado com louvor pouco tempo depois.

de dança profissional e com registro oficial de bailarino, ouvi uma ensaiadora que veio trabalhar conosco dizer que eu era “delicado e com muitos trejeitos!” Trejeitos? De quê? De menina? O fato de eu fugir do estereótipo de homem forte valorizado no contexto do balé fez com que eu fosse chamado atenção por ela, por outros e outras.

O fato de ser homem e exercer uma atividade culturalmente associada às mulheres era uma questão que me atravessa e incomoda. Além disso, o fato de subverter as ordens de gênero que regulam nossa cultura me fez começar a perceber que, para grande parte das pessoas, havia algo errado em ser homem e fazer balé, por exemplo. Burlar essa norma que padroniza e separa homens de um lado e mulheres do outro, custaria uma reafirmação diária de que mesmo fazendo balé eu era “homem” e isso precisa ser reafirmado cotidianamente.

Hoje, entendendo os desdobramentos do conceito de gênero como ferramenta teórica, política e pedagógica, conforme sinalizado por Meyer (2004), compreendo que gênero “vai nos constituindo como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (LOURO, 2013). Ou seja, existem formas plurais de ser homem e de ser mulher que não se limitam à forma homem-machão e mulher-delicada e que as formas como vamos nos constituindo como sujeitos de gênero são aprendidas e ensinadas. No contexto que venho explorando aqui, associada ao gênero (conceito que, nesta dissertação, será ampliado à medida que esta o texto for avançando), a questão da sexualidade também me foi contestada. Diziam à minha mãe: “esse menino é estranho, nasceu homem, mas faz balé!” A minha masculinidade sempre foi motivo de retaliação por eu gostar de dançar desde pequeno e esse ‘incômodo’ ficou cada vez mais intenso quando ingressei, inicialmente, no curso de teatro e, depois, no balé. De maneira particular, acredito que o modelo de educação binária e dicotômica no âmbito das questões de gênero e sexualidade é, cada vez mais, potente. Portanto, problematizar e refletir sobre as desigualdades de gênero e sexualidade (re)produzidas para reforçar padrões e lugares socialmente construídos para homens e mulheres é uma maneira de (re)pensar normas e, em alguma medida, transformá-las.

Compreendo, neste trabalho, que a sexualidade não pode ser vista de modo reduzido, levando em conta somente os componentes biológicos, pois “esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais” (WEEKS, 1993). Desse modo, entendo a sexualidade como uma construção social que é “tecida nas redes de todos os pertencimentos sociais que abraçamos” (WEEKS, 1995, p. 88), que é plural e, portanto, que existem inúmeras formas de se vivê-la (FELIX, 2012; GOELLNER, 2013) e

expressá-la. Em virtude disso, decidi utilizar, nesta pesquisa, o termo sexualidades no plural. Mas, é preciso refletir sobre o espaço em que essa discussão se inscreve e/ou se materializa.

Apoiado em Connell, compreendo que o gênero e sexualidade(s) se materializa(m) no(s) corpo(s). Para Connell (1995, p. 189), “no gênero [e na sexualidade] a prática social se dirige aos corpos”. Assim, nesta pesquisa, o(s) corpo(s) tem um papel fundamental, na medida em que o gênero e a sexualidade se inscrevem nele como meio materializado para dar ênfase à discussão que ora se inicia e, além disso, porque o balé é uma experiência vivenciada em um corpo que é, ao mesmo tempo, generificado e sexualizado. Neste trabalho, o corpo é entendido em uma perspectiva que vai além do conjunto de músculos, ossos e articulações que compõem um corpo humano. Não se pode negar a materialidade do corpo, mas é preciso ampliar sua compreensão como um construto histórico, cultural e político. O corpo seria, pois, uma ferramenta de projeção de sentidos, significados e valores (LE BRETON, 2006).

Pensar o corpo como uma construção social sexualizada e generificada nos permite dizer que os sentidos atribuídos a esse corpo podem ser ensinados e aprendidos. No âmbito de tais aprendizagens, Louro (2001) indica que “as práticas escolares não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular em algum espaço, ‘lá fora’; são instâncias que carregam e (re)produzem representações”, de corpo, gênero e sexualidade. Ou seja, a escola, assim como as demais instituições sociais, é um espaço generificado e sexualizado.

Os verbos ensinar e aprender são imperativos que se constituem com muita força nesta dissertação. Não é de hoje que os corpos precisam ser normalizados, disciplinados, separados, segregados e, assim, educados e docilizados para refletir os padrões de masculinidades e feminilidades construídos culturalmente. Os esforços aplicados sobre os corpos, nessa direção, ocorrem por meio de diversos mecanismos e processos, que vão desde “cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, que inscrevemos marcas de identidades, de diferenciação” (LOURO, 2016, p. 15). Nos nossos corpos são exercidas regulações diversas com o intuito de educá-los. A educação, nessa perspectiva, é compreendida como algo que “envolve o conjunto dos processos pelos quais indivíduos se transformam em sujeitos de uma cultura” (MEYER, 2006, p. 1337), sendo ensinados de diversas formas e por diversos artefatos a se encaixar nos padrões culturais que buscam homogeneizar cada uma e cada um de nós. Ou seja, a educação busca moldar os sujeitos de uma cultura específica. Compreendo, contudo, que a cultura não é um conceito

universal, mas localizado. A cultura, desse modo, “é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como o conjunto dos processos pelos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive” (MEYER, 2006, p. 1338).

Além disso, percebo que o que se ensina e/ou aprende se desloca de lugar, de sexo e gênero, que existem ‘regras’ que dizem o que deve ser ensinado para os meninos, que se diferencia do que é ensinado para as meninas. Podemos dizer, assim, que existe uma lógica de separação do que e de como ensinar, de formas distintas, elas e eles. Esses modos de ser homem e mulher, menino e menina, em uma cultura como a nossa, são reproduzidos de diversos modos, por diversas instâncias e reiterados (quase que) a todo tempo.

Compreendo, então, que a cultura age como um marcador social que organiza e direciona o que meninos e meninas podem aprender e como vão aprender. Hall (1997) chama atenção para que, de alguma forma, a cultura sempre foi importante para a sociedade. Segundo o autor, existem dois sentidos pelos quais a cultura pode ser entendida: um sentido substantivado e outro epistemológico. Em suas palavras:

Por ‘substantivo’, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por ‘epistemológico’ nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em cultura como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos para o mundo (HALL, 1997, p. 16).

Sinalizo também a importância do pensamento de Costa, Silveira & Sommer (2003) sobre cultura quando nos chamam a atenção para a ampliação do conceito de cultura, assim como para sua pluralização, dizendo:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

A partir do que foi citado e, ainda, entendendo que “é na esfera cultural que se dá a luta pela significação” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), operarei com o sentido ampliado de cultura, que será ampliado ao longo do texto. A cultura tem forte influência sobre o que se constrói com e por meio dela, por exemplo, sobre as formas de ensinar,

sobre o que ensinar, a quem e quando ensinar. Sendo assim, percebo, em diálogo com Oliveira (2009), que o cultural é pedagógico e que esses dois conceitos podem potencializar a importância de alguns “saberes, valores e práticas e rejeitando outros” (OLIVEIRA, 2009). Em detrimento dessa cultura que também separa, determina e pedagogiza corpos de meninos e meninas de forma a educá-los/las para obedecerem às normas culturais que lhes foram impostas.

Cabe destacar que cultura é um conceito central para o campo dos Estudos Culturais. Vale ainda dizer que nós somos regulados por muitos mecanismos que educam os nossos corpos cotidianamente em todos e por todos os lugares que nós transitamos, e isso não é uma questão que acontece exclusivamente no universo do balé. No balé, os corpos são educados para alguns ideais específicos, mas todos/as nós somos educados de algum modo todo momento e em qualquer lugar. Existem pedagogias em meio a sociedade de maneira geral que nos ensinam, por exemplo, o que vestir, como vestir, como um homem tem que se comportar que é diferente de como a mulher tem que se comportar, como se comportar em devidos lugares, o que devemos consumir nas refeições, formas de emagrecimento e uma infinidade de outras coisas que nos constituem e nos subjetivam todo o tempo. Segundo Goellner (2010), “o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar” (GOELLNER, 2010, p. 74). É importante perceber que as pedagogias de gênero e sexualidade que perpassam a prática do balé, também atravessam o contexto cultural que nos constitui enquanto sujeitos nessa sociedade.

Os meados dos anos 1960 demarcaram a institucionalização dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*) na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Esse marco possibilitou “uma ampliação em vários campos do conhecimento, permitindo assim que por meio dele, houvesse ampliação e busca por outras perspectivas e significações teóricas” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 49). Com acontecimentos como a internacionalização das pesquisas e a “importação de ideias pedagógicas facilitada pelo processo de globalização – vivenciado mais intensamente pelas sociedades do século XX a partir dos anos 50-60 – colaboraram para transformações na noção de pedagogia” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 49). Assim posto, indicadores sinalizam que foi a partir do encontro dos Estudos Culturais com a Educação que a Pedagogia foi sendo incluída dentro de uma trama “de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 49).

Os conceitos de pedagogia e de cultura se articularam na medida em que, a Pedagogia, a partir das lentes dos Estudos Culturais, permitiu a emergência do termo Pedagogias Culturais que se mostrou “como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 49). Nessa perspectiva, não me refiro ao curso de Pedagogia (que possui especificidades profissionais particulares), mas a um campo epistemológico no qual a Educação é pensada, refletida, problematizada e construída, em uma trama de significados que ganha sentidos plurais em articulação à noção de cultura.

Pensar os processos pedagógicos que têm (re)produzido corpos de meninos e meninas, assim como naturalizado a existência de lugares inscritos por meio de uma cultura que generifica e sexualiza, é reconhecer que todos/as nós estamos implicados nessa relação que nos produz e nos faz (re)produzir certas práticas esperadas culturalmente a partir dos nossos corpos ou nos opondo a essas mesmas práticas e suas regras de conduta. É importante ressaltar também que cada cultura (e cada grupo cultural) constrói diferentes padrões de exigência sobre os corpos, sobre o que é ‘normal’, ‘desejado’ e ‘esperado’ de cada indivíduo dentro de uma determinada cultura. Para ilustrar, indico que o padrão corporal vendido e desejado pela mídia não é o mesmo do balé, por exemplo. Para a mídia, muitas vezes, o padrão de mulher desejado é de uma mulher mais torneada, com mais busto, com mais tônus muscular. Para manter os/as participantes adequados ao padrão, a mídia, o balé e as diferentes instituições culturais ensinam aos indivíduos e grupos como eles/as devem ser, comportar-se e agir. Nessa direção, o exercício das diferentes formas de ensinar e aprender, sempre plurais e contextualizadas, está sendo tomada nesta dissertação como Pedagogia.

Sendo assim, utilizarei o conceito de Pedagogias Culturais (que é uma adjetivação do conceito de Pedagogia utilizada nos Estudos Culturais da Educação para associar pedagogia e cultura), nesta pesquisa, porque ele me é útil “para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia, quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 50). O campo dos EC⁹ me possibilitou o alargamento de possibilidades de entendimento de muitas questões, sobretudo de conceitos como o de educação, pedagogia e cultura.

⁹ A partir de agora sempre que mencionar o termo Estudos Culturais, usarei a sigla EC para me referir a esse campo teórico assim bem como, utilizarei ECE quando for me referir aos Estudos Culturais da Educação.

A aproximação com o campo dos EC tem me feito entender a Educação, assim como uma série de outras questões e temáticas, de outro lugar e com outros olhos. Durante muito tempo, entendi que só a escola (e aqui falo daquele modelo de escola tradicional de ensino regular) era o espaço no qual as aprendizagens efetivas circulavam. Contudo, segundo Giroux e MacLaren (1995, p. 144), “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. A partir daí, percebi que estudar questões que se mostravam relevantes para mim na Escola de Dança à qual eu me vinculo, passou a fazer sentido.

Assim, me proponho, nesta dissertação, a investigar uma escola na qual me insiro como bailarino, coreógrafo e solista de uma Companhia de Dança da cidade de João Pessoa. Trata-se de uma Escola de Dança que existe há quase 30 anos, funcionando em um dos teatros mais antigos da Paraíba e do Brasil. A escola é referência no ensino do balé clássico para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as. Conhecida nacionalmente pela sua tradição no ensino do balé, nos últimos anos, a escola ampliou a oferta de modalidades: dança contemporânea, dança flamenca, dança árabe e dança tribal passaram a dividir o espaço com o balé clássico. Com a ampliação de seu leque de opções de dança, a escola reconfigurou seu currículo. O currículo¹⁰ está sendo tomado em uma perspectiva cultural, como uma instância de produção e circulação de discursos e práticas, na qual se travam lutas em torno da significação sobre os sujeitos (PARAÍSO, 2004; SILVA, Tomaz, 2006).

Entre os variados tipos de dança ofertados pela escola, opto por investigar o balé por ser a modalidade na qual atuo profissionalmente. Neste estudo, o balé é compreendido, a partir dos EC, como um mecanismo que forja e esquadrinha um corpo por meio das relações de poder e o educa para certo fim. Nesse caso, para ter um corpo atlético, magro, ‘saúdável’ e produtivo. Não existe novidade em dizer que estamos implicados ‘até o pescoço’ em um modelo de educação que é generificado, mas, acredito que seja importante problematizar e desnaturalizar as práticas sexistas construídas cotidianamente como uma forma de (re)pensar o modelo de educação que estamos trilhando, tendo em vista promover ‘um outro’ que seja plural, no qual a diferença seja um movimento a fazer da educação um espaço de aprendizagens.

¹⁰ Esse conceito será explorado e ampliado em outro(s) momento(s) neste texto.

Graduado no curso de Pedagogia pela universidade na qual estou aluno do mestrado em educação hoje e vinculado, inicialmente, ao Grupo de Estudos de Gênero e Sexualidade (GESSEX¹¹) e, posteriormente, ao Grupo de Estudos de Gênero, Diversidade e Inclusão (GEDI)¹², pude conhecer e me vincular a perspectivas teóricas diferenciadas das que conheci durante o curso da graduação. As leituras feitas pelo GESSEX subsidiaram muitos dos meus trabalhos e, ainda hoje, oferecem-me um arsenal teórico muito potente para pensar em muitas questões, principalmente as que se interseccionam com a minha pesquisa e, consequentemente, com a Educação.

De modo geral, decidi realizar esta pesquisa por vários motivos, dentre os quais: primeiramente pela identificação, interesse e afetação pessoal com a pesquisa – que para mim, foi o motivo central para optar pela linha dos ECE desde a seleção do mestrado no PPGE/UFPB; e, também, por almejar contribuir com os estudos e pesquisas do campo dos EC, de gênero e de currículo, pois, acredito que problematizar assuntos como estes é primordial para que se reflita sobre os (des)caminhos que a educação vem tomando e buscar outros modos de ensinar, assim como também outros modos de aprender. De acordo com Paraíso (2016, p. 210), aprender é “abrir-se à experiência com ‘um outro’, com ‘outros’ ou com uma coisa qualquer que desperte o desejo”. A mesma autora sinaliza que “é preciso desaprender para aprender” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Desaprender a fazer sempre o mesmo, desaprender o que se sabe para dar espaço para aprender coisas novas, outros modos, (des)caminhos, percursos. Inspirada em Spinoza (2007), a autora reitera que “aprender a desaprender os sentidos constituídos, os significados produzidos e os pensamentos construídos para abrir em si próprio as diferenças” (PARAÍSO, 2016, p. 210). Além disso, desejo contribuir com o campo específico de pesquisas que envolvem corpo, gênero, sexualidade(s), currículo e dança.

¹¹ O GESSEX é um coletivo informal, coordenado pela professora Dra. Jeane Félix, com presença de estudantes de graduação, pós e de profissionais da rede de educação básica e de ex-estudantes da UFPB.

¹² O GEDI é um grupo vinculado ao CNPq, que tem como líder a professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho e como vice-líder a professora Dra. Jeane Félix da Silva, essa última, orientadora deste trabalho. O grupo estuda concepções, práticas e experiências de docentes, estudantes, mães, mulheres - como sujeitos atravessados por gênero e outros marcadores de identidade, inseridos em diversos níveis e contextos educacionais - sobre diversidade, diferenças, desigualdades, inclusão, equidade e interseccionalidade. Tem as seguintes preferências teórico-metodológicas: abordagens qualitativas, críticas, construcionistas, feministas, biográficas, participativas e inclusivas. Desenvolve pesquisas sobre: 1. gênero nas relações escolares e na formação e prática docente (educação básica); 2. gênero e educação superior, destacando carreiras docentes de mulheres e perspectivas profissionais de alunas; 3. gênero e processos educativos não formais; 4. deficiência, gênero e educação; 5. relações escola-família-comunidade, dever de casa e reforço escolar. Informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/22783>.

Esta pesquisa se inscreve na interface dos campos dos ECE, dos estudos de Gênero, Sexualidades e Currículo, na medida em que esses campos se articulam para dar *corpus* teórico à pesquisa que ora se (re)constrói. Situada no campo das perspectivas pós-críticas, as quais não se valem de explicações universais, nem de totalidades, completudes ou plenitudes (PARAÍSO, 2004), esta pesquisa não tem a intenção de dar respostas prontas e ou construir verdades sobre nenhuma ideia com ‘revelações’ ou ‘descobertas’, mas refletir e problematizar modos de ensinar e aprender sobre corpo(s), gênero e sexualidade no âmbito da escola de balé à qual me vínculo como bailarino e como professor e, desse modo, contribuir para a produção do conhecimento na interface entre esses campos, ressignificando, inclusive, minhas práticas profissionais. As pesquisas pós-críticas, em vez de buscar revelar verdades, optam por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (SILVA, T., 1993). As pesquisas pós-críticas buscam possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos etc. (SILVA, T., 1996, 2003; CORAZZA, 2001). Além disso, essas pesquisas têm questionado o conhecimento, a construção do sujeito e seus processos de subjetivação. Os EC têm suas pesquisas centradas nos sujeitos e no conceito de cultura que exerce um processo de significação sobre estes, atribuindo-lhes sentido, pois é pela cultura e pelas relações de poder que os sujeitos se (des)(re)constroem.

Desse modo, esta pesquisa busca responder à **questão central**:

- ✓ Como o currículo produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB)?

Essa questão central desdobra-se em outras três, a saber:

- Como se dão os processos de gênero e sexualidade dos/nos corpos nos currículos ofertados por uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB)?
- Quais as pedagogias culturais acionadas para educar corpos de meninos e meninas na prática do balé na escola estudada?
- Quais as questões de gênero e sexualidade que atravessam o currículo e o material didático utilizado pelos/as professores/as da Escola de Dança e de que modo ocorrem esses atravessamentos?

Desse modo, o **objetivo geral** desta pesquisa se configura em analisar os modos como o currículo produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB). E como **objetivos específicos**, elenco: a) conhecer como se dão os processos de generificação do currículo do curso de balé ofertado em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB); b) identificar as estratégias (re)produzidas pelo currículo e pela escola e utilizadas pelos/as professores/as para educar corpos de meninos e meninas; c) analisar as questões de gênero e sexualidade que atravessam o currículo e o material didático utilizado pelos/as professores/as de uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB).

Estudar temas como corpo, gênero e sexualidade(s) implicados no currículo do curso de balé de uma Escola de Dança é tensionar lugares culturalmente fixos e demarcados por binarismos como homem-mulher, masculino-feminino. Do lugar de um homem *gay*, bailarino, pedagogo e pesquisador vinculado aos campos dos estudos de gênero e sexualidade entendo a importância de escrever esta dissertação com a intenção de borrar as fronteiras entre a cultura do que foi pré-definido socialmente e colaborar com o alargamento de possibilidades de liberdade de as pessoas exercerem seus gêneros e sua[s] sexualidade[s], ocupando os espaços que assim bem desejarem, pois, acredito que juntos/as somos e seremos quem quisermos.

Com o propósito de sinalizar um panorama das pesquisas que vêm sendo construídas sobre o objeto que estudo, fiz um mapeamento em algumas plataformas *on-line* a fim de justificar a importância e relevância desta pesquisa ao perceber que as produções na área de estudos de corpo, gênero, sexualidade[s], currículo e balé me pareciam ainda bastante incipientes. A seguir, descortino o resultado desse mapeamento e pontuo algumas questões relevantes que se apresentaram durante o percurso, construindo uma coreografia que nunca para de se movimentar.

1.1 Entre um *tour en l'air*¹³ e outro: desenhando os traços de um mapeamento de pesquisa

¹³ *Tour en l'air* é o nome de um passo de balé que se inicia na quinta posição, com um *demi-plié*, e é executado um salto, ereto, descrevendo uma volta inteira no ar, caindo novamente em quinta. A volta pode ser simples, dupla ou tripla, sendo sempre *en dehors*. Uso esse termo para nomear esse capítulo como forma de fazer alusão ao “giro” que darei em rede para fazer o mapeamento da minha pesquisa que se constitui de um levantamento para investigar o que se produz (ou tem se produzido) sobre o meu objeto de pesquisa.

Saltar com as duas pernas esticadas em um giro completo onde há uma troca de pernas no ar, o giro podendo ser simples, duplo ou triplo e aterrissar com as duas pernas perfeitamente bem colocadas sobre o chão, não se constitui uma tarefa fácil nem para quem é bailarino assim como eu. Na verdade, fazer balé, assim como fazer pesquisa, constitui-se de desafios. Claro que os desafios são distintos e cada área tem suas especificidades, mas, faço essa alusão aqui para falar dos desafios que nos interpelam, no meu caso, um duplo desafio em ser bailarino e, ao mesmo tempo, ensaiar uma pesquisa acadêmica.

O desenho do mapeamento desta pesquisa consiste em indicar alguns traços, “descrever expansões, fraturas, conquistas e aberturas” (PARAÍSO, 2004, p. 284) das pesquisas e do que tem sido escrito (ou não) sobre o objeto que estudei no mestrado, que consiste em analisar os modos como o currículo produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB).

Para construir tal mapeamento, fiz o recorte temporal entre os anos de 2010 à 2018. O ano de 2010 se deu como uma escolha assertivamente política na medida em que, a partir desse ano, na arena das disputas políticas, as discussões em torno das questões de gênero e sexualidade foram tensionadas com efeitos diretos nas políticas públicas de âmbito educacional. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição de 2010, sediada em Brasília, cujo tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, manteve seu foco sobre as diretrizes, ações e metas para o Plano Nacional de Educação (PNE); contudo, grande parte dos debates se deu em torno do (não) uso do termo gênero do documento final do PNE. Para ilustrar esse debate, cabe indicar que, no documento inicial, o termo gênero aparecia 43 vezes em todo o documento e na versão final o uso do termo se restringiu, praticamente, ao “iv. reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual bem como atendimento aos deficientes” (CONAE, 2010, p. 36).

Após a CONAE de 2010 ficam decididos os objetivos, estratégias e ações para a educação no próximo decênio (2011-2020), na qual a palavra gênero só aparece uma única vez nos anexos no que concerne às metas e estratégias colocando-se na Meta 3. Ou seja, as questões que se referiam às temáticas de gênero foram sendo invisibilizadas dos documentos oficiais. Entre a CONAE e a aprovação do PNE muitas discussões aconteceram sobre as questões de gênero e culminaram na generalização do termo no

texto, como por exemplo, em frases como "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foram substituídas por "erradicação de todas as formas de discriminação", sem citar quais eram os tipos de discriminação. A palavra gênero ficou suprimida de sua especificidade.

Outro marco que se trava por volta do ano de 2010 foi o veto ao vulgarmente chamado *kit gay*, que consistia em um material educativo elaborado no contexto projeto Escola Sem Homofobia, organizado pelo MEC no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, que foi ultrajado pelo Congresso, com grande repercussão na mídia, sob o argumento de que o material visava estimular homossexualidade e ‘práticas promíscuas’ nas escolas. De modo sintético, é preciso dizer que, segundo o MEC, o Projeto Escola sem Homofobia tinha como finalidade:

contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro (BRASIL, 2004, p. 6).

O Escola Sem Homofobia apresenta uma proposta conceitual e metodológica “visando oferecer instrumentos pedagógicos para abordar temáticas relativas à orientação sexual e a identidades de gênero, trazendo a homofobia como uma questão central a ser problematizada nas escolas” (BRASIL, 2004, p. 11). Em outras palavras, tratava-se de um material educativo, que buscava abordar temas relativos à diversidade sexual e de gênero, uma proposta pertinente e necessária para ser incorporada nas nossas escolas. Contudo, esse material, ao ser apelidado de *kit gay* e ser imensamente apresentado de modo deturpado pela grande mídia, ganhou uma conotação negativa que o fez nunca ter chegado às escolas.

Cabe destacar que muitas outras discussões se movimentaram na arena política e refletiram de maneira direta na fragilização do cenário social e educacional no tocante à abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade; e que este trabalho está sendo produzido em meio a uma conjuntura social e política muito difícil neste âmbito. Assim, sendo os EC um “projeto político de oposição” (COSTA, 2004, p. 31) as desigualdades desde o seu começo, assumo que escrevo esse texto me movimentando na contra-mão de um (des)governo - conservador, machista, misógino e preconceituoso - que tem enfraquecido muitas de nossas conquistas, especialmente, na educação. Escrevo, também, como uma forma de tensionamento e resistência aos movimentos que de alguma forma

tentam desinvisibilizar ou/e pormenorizar as discussões que se imbricam as questões de gênero e sexualidade. Do ponto de vista político, os EC pensam a partir do conceito de cultura e as implicações da extensão desse termo para que “inclua atividades e significados da gente comum, precisamente esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura a quem governa” (BARKER & BEEZER, 1994, p. 12).

Posteriormente à escolha de um marco temporal, decidi garimpar de maneira cuidadosa as produções dos anos de 2010 a 2018, no que toca aos temas centrais desta pesquisa. Para isso, optei por desenvolver o mapeamento dos trabalhos nas seguintes plataformas: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Repositório Institucional da UFPB que se configura de uma biblioteca digital onde os Trabalhos de Conclusão de Cursos, Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ficam disponíveis para consulta e o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). A busca foi realizada em três idiomas: português, inglês e espanhol, o que me possibilitou uma ampliação do leque de produções internacionais de maneira a dar maior subsídio à minha pesquisa.

Antes de começar o trabalho propriamente dito, organizei uma tabela que preencheria com as informações básicas dos trabalhos encontrados, quais sejam: nome do/a autor/a, título da obra, ano de publicação, cidade/estado/país da publicação, palavras-chave e resumo. Em seguida, a organização de busca por materiais deu-se da seguinte forma: primeiro, busquei os trabalhos pelo título, depois pela identificação de palavras-chave e, posteriormente, pelo resumo dos trabalhos, caso fosse encontrado, para me debruçar sobre eles. Sobre as palavras-chave, convém dizer que estabeleci uma combinação de palavras currículo e balé às demais (corpo, gênero e sexualidade), para que assim fossem mapeados os trabalhos nas plataformas. Nesse processo, obtive as seguintes combinações para mapear: currículo, balé e corpo; currículo, balé e gênero e currículo, balé e sexualidade. A partir delas, fiz o mapeamento nos três idiomas já mencionados, sempre pensando nessa estrutura de combinação de palavras estabelecidas. Sobre os resumos, precisei adotar um critério prático: só leria o resumo do trabalho caso o título e/ou as palavras-chave sinalizassem alguma semelhança com a minha pesquisa para, a partir daí, ler e observar suas questões teóricas, metodológicas e epistemológicas.

Tendo definido essas questões iniciais e antes de começar o mapeamento nas três plataformas, decidi buscar, de maneira geral, as produções acadêmicas na tentativa de descobrir se encontraria alguma produção pelo título da minha pesquisa. Coloquei o título

da pesquisa no *Google* (nos três idiomas) e nada constou além de um texto meu que foi publicado no ano de 2018 como uma forma de ensaio dessa dissertação no Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), sediado em João Pessoa, no período de 19 a 22 de novembro de 2018, na UFPB. O evento se apresentou como uma oportunidade importante para o início da socialização da minha pesquisa, mesmo que em seu estágio ainda embrionário.

Comecei o mapeamento propriamente dito pelo Repositório Institucional da UFPB e, acessando a plataforma da maneira que já especifiquei, não encontrei nenhum trabalho articulado ao meu objeto de estudo. Surgiram pesquisas na área de currículo que se atrelavam com temas outros, tais como: educação superior, Educação de Jovens e Adultos, multiculturalismo, diferença(s) e educação de maneira geral, gênero, sexualidade, mas, nada referente ao balé. A plataforma da UFPB ainda é pouco precisa quando buscamos por trabalhos com temas específicos, pois não se tem um filtro de busca avançado que nos permita afunilar as buscas.

Partindo para o *Scielo*, acessando a plataforma da mesma maneira que a anterior, nos três idiomas mencionados, também não encontrei nada referente ao meu objeto de estudo. O *Scielo*, diferente da plataforma da UFPB, oferece um filtro de busca para mapeamento de pesquisas acadêmicas mas, mesmo assim, nenhuma pesquisa se apresentou articulada ao meu objeto de estudo.

No banco de teses e dissertações da CAPES, as fragilidades que relatei sobre as dificuldades de buscar pesquisas em plataformas se intensificaram. A plataforma é de fácil acesso, mas de difícil busca. Existe um filtro de busca avançada, porém, seu funcionamento é pouco preciso. Nessa plataforma não encontrei nenhuma pesquisa que trabalhasse as questões específicas às quais me atenho nesta dissertação. Alguns poucos trabalhos tocam em questões que envolvem balé, bailarinos, masculinidades, feminilidades, corpo, gênero e construção de identidades. Entre os 8 trabalhos encontrados, para o mapeamento precisei desconsiderar 3 que não se apresentavam dentro do marco temporal estabelecido¹⁴; outros 3 versavam somente sobre dança contemporânea e, dessa forma, pouco se aproximavam do balé.

Um dos trabalhos encontrados que aproximam as discussões que farei na minha pesquisa é uma tese de doutorado defendida no ano de 2017, na Universidade Federal de

¹⁴ Vale indicar que esses trabalhos foram lidos e, em certa medida, incorporados a este trabalho tendo em vista suas potencialidades reflexivas e contribuições teóricas e discursivas em torno das temáticas que, em certa medida, alcançam teórica e epistemologicamente esta pesquisa.

Santa Maria, intitulada **“Corpo – Escrita no balé: Para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte”**, de autoria de Daniela Grieco Nascimento e Silva. Na tese, a autora busca pensar questões referentes aos papéis de gênero construídos no mundo do balé, mais precisamente ao corpo edificado para a bailarina clássica ao longo do tempo. Metodologicamente, a autora recorreu à autoetnobiografia, que foi realizada de março a novembro de 2016 com 12 bailarinas e 1 bailarino da Royale Companhia de Dança. O material para análise dos dados foi produzido por meio do diário de campo, fotografias e filmagens do espetáculo, em memória delas, que foi montado com as bailarinas e o bailarino pesquisadas(o) e apresentado na cidade de Santa Maria em dezembro de 2017. Teoricamente, a autora faz uso de autores/as como Bourdieu (2015), Foucault (2010, 2012, 2013, 2014), Freire (1977, 1996, 1985), Louro (2000, 2008, 2013), Scott (2009), entre outros/as. A pesquisa traz questões importantes para o cenário do balé, mas, não dá conta da discussão sobre o currículo como uma ferramenta de pedagogização dos corpos dos/das bailarinos/as; além disso, foca nas discussões em torno da construção do corpo doce e frágil edificado da bailarina clássica.

Na dissertação de mestrado defendida em 2012 por Marília del Ponte de Assis, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada **“Acerca do feminino e do masculino na dança: Das origens do balé à cena contemporânea”**, teve por objetivo analisar o feminino e o masculino na dança cênica de tradição ocidental. A pesquisa buscou, inicialmente, compreender alguns momentos de transição na dança, no que se refere aos papéis sexuais em disputas e reciprocidades apresentadas no palco e, por vezes, fora dele. Ancorado em conceitos dos EC e na perspectiva metodológica da Análise de Espetáculos, a pesquisa consistiu basicamente em análise do espetáculo Caminho da Seda (Raça Cia. de Dança de São Paulo, coreografado por Roseli Rodrigues e estreado em 2002), enfocando o estudo dos figurinos, dos corpos e dos movimentos, critérios que suscitaram discussões acerca das representações do feminino e do masculino e proporcionaram reflexões sobre a ligação de contextos históricos e atuais da dança. Para operar com a Análise de Espetáculo a autora adotou a estratégia de dividir o espetáculo em partes, sendo oito no total, divididas basicamente a partir das mudanças de músicas e figurinos.

Para facilitar sua visualização do espetáculo, Assis adotou uma tabela que foi preenchida com alguns requisitos para a análise, a saber: os figurinos, os elementos coreográficos/objetos, as músicas, a iluminação, os movimentos e representações do

feminino e masculino e, dessa forma, dentre tantas visualizações do espetáculo, cada um destes aspectos foi visto de forma exclusiva. A pesquisa trouxe, ainda, uma historicização sobre os estilos de dança de uma forma geral, fazendo assim um passeio pelos mais variados estilos de dança, sem focar em uma linguagem de dança específica. Teoricamente, a autora fez uso de autores/as dos EC para dar sustentação à sua pesquisa tais como: Cevasco (2008), Johnson (2004), Hall (2006), William (2007), além de autores/as dos estudos de gênero e sexualidades, a saber: Louro (2000), Scott (1990), Goellner (2007, 2008, 2010).

Das duas pesquisas trazidas aqui, a segunda se aproxima mais da minha, mesmo situando em um cenário diferente, pois, não operei com Análise de Espectáculo e sim Análise Cultural. Tanto minha pesquisa quanto a de Assis (2012) se situam no campo dos EC, com interface nos estudos de Gênero e Sexualidade, embora tenham especificidades diferentes e estratégias analíticas distintas. Assis (2012) não opera com nenhuma noção de Currículo ou de Educação. A autora também não se utiliza do conceito de Pedagogias Culturais, que é caro para nós dos EC e importante para o cenário da cultura, uma vez que é também sobre ele que se debruça a ideia de que não só a escola exerce ações pedagógicas sobre os corpos, mas uma série de outros mecanismos, lugares, instituições e artefatos também o fazem. Nesses aspectos, nossos trabalhos se distanciam.

Com esse mapeamento, pude perceber que temos pensado pouco sobre as formas de pedagogização dos corpos a partir dos currículos, particularmente de uma Escola de Dança. A produção de pesquisas sobre tal tema é muito escassa, embora muito necessária. Sendo assim, reitero as contribuições da minha pesquisa para as reflexões dos estudos no campo da educação, em interface com currículo, gênero, sexualidade e dança, mais precisamente o balé.

A seguir, passo a desenhar os movimentos metodológicos desta pesquisa a fim de explicar como organizei a parte metodológica da dissertação, situando minhas escolhas, meus (des)caminhos, além dos conceitos que servem para ancorar teoricamente a (re)(des)construção deste texto.

2 PAS MARCHÉ¹⁵: POR UMA DANÇA METODOLÓGICA

¹⁵ Nome usado para indicar um passo marchado ou andado no balé. Um passo comum, feito com o pé esticado, colocando-se primeiro no chão a meia ponta e em seguida o calcanhar. Uso esse termo aqui para indicar que a pesquisa segue desenhando seus contornos e caminhando em busca de mostrar aqui nesta seção seus movimentos metodológicos iniciais.

O corpo do bailarino é transportado pelo movimento porque se insere nele numa linha começada antes dele, antes do seu próprio movimento, e que prolonga depois dele, depois da ação corporal marcada por uma paragem. Como é isto possível? Onde se situa então o início do movimento? (GIL, J., 2001, p. 20).

No corpo de um/a bailarino/a a palavra movimento não ocupa um lugar unicamente semântico, exercendo a função gramatical de uma ‘palavra qualquer’. A palavra é o próprio movimento. Ela se articula e se ‘movimenta’ passando a se tornar uma ação. Ação que, para mim, é tão implicada na vivência das pessoas, aqui em especial de uma pessoa (um homem) que dança. Em relação ao movimento, não consigo dissociar a função semântica (se é que ela existe somente nessa função) da sua prática, afinal, estamos sempre em movimento. É (também) o movimento que nos faz viver, experimentar sabores, cheiros, aventuras, superar limites, confrontar nossas fragilidades e ensaiar escrever sobre as nossas vivências e afetações que exigem de nós movimentos diversos.

A palavra movimento, assim como muitas outras, é uma expressão carregada de sentido(s). É polissêmica, variável e dependendo da área de conhecimento na qual se opera, tem um significado próprio e específico. Siqueira (2006) estabelece o conceito de movimento em duas áreas de conhecimento: na Filosofia Clássica, o “movimento é um dos problemas mais tradicionais da cosmologia, desde os pré-socráticos, na medida em que envolve a questão da mudança na realidade” (SIQUEIRA, 2006, p. 10). Na Física, “a palavra movimento é a variação da posição espacial de um objeto ou ponto material em relação a um referencial no decorrer do tempo” (SIQUEIRA, 2006, p. 10). Tanto a Filosofia como a Física trazem pistas para refletirmos sobre os sentidos que a palavra movimento pode nos trazer. A palavra movimento ainda perpassa alguns outros campos do conhecimento, tais como a educação física e, certamente, tem um lugar específico na intitulada Cultura do Movimento.

O termo Cultura do Movimento, segundo Mendes e Nóbrega (2009), foi difundido na Educação Física brasileira a partir dos estudos do professor Elenor Kunz (1991). Esse termo “é compreendido como critério organizador do conhecimento da Educação Física escolar.” (ibidem). A proposta de Kunz para pensar a cultura de movimento é a de que essa concepção (1991) ultrapassa o entendimento de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico e “passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano.” (MENDES & NÓBREGA, 2009, p. 2)

Segundo Mendes & Nóbrega (2009), a ideia de Kunz:

problematiza a concepção mecanicista de corpo e de movimento, na qual o corpo está separado do mundo, buscando fundamentos na concepção fenomenológica de corpo e de movimento, ou seja, na ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive. (MENDES & NÓBREGA, 2009, p.2)

É interessante para o campo da dança, mais especificamente do balé, pensar a partir desse conceito pensado por Kunz (1991) sobre as construções culturais e os processos de ensino-aprendizagens que o corpo ao se movimentar efetiva. Ou seja, a palavra movimento para a cultura de movimento é ressignificada para pensar nas aprendizagens que o corpo faz ao movimentar-se. O balé se constitui em uma modalidade de dança que mais codifica seus movimentos, nomeando-os. Cada movimento no balé tem um nome que traduz aquilo que o ‘passo’ exige que o/a bailarino/a execute. Ou seja, as aprendizagens se dão de muitas formas.

No excerto que aparece como citação que descortina este capítulo, Gil (2001) diz que o corpo do bailarino é transportado pelo movimento em uma “linha começada antes dele”. Ou seja, o movimento que inicia o corpo do bailarino começa antes dele por meio da intencionalidade em se movimentar e se prolonga depois dele (do movimento). Agora, percebo que se isso acontece comigo sempre que estou me preparando para entrar no palco: ali, existe, em mim, uma intenção que se movimenta provocando o desejo desse movimento que vem posteriormente e, assim, as sensações desse momento são duradouras no corpo. O corpo representa o movimento, a vida. A vida é uma arte!

A arte como uma forma de possibilidade de representação da dimensão humana se apresenta como recurso possível para pensar nas potencialidades que ela pode oferecer para refletir a partir dela sobre suas articulações com uma pesquisa acadêmica, por exemplo. Aspectos como a inventividade de um desenhista ao pensar nos contornos de um desenho ou a dimensão do movimento feito por um/a bailarino/a em cena, fazem pensar que essas ações são feitas por muitos/as de nós na construção de nossos artigos acadêmicos, nas nossas pesquisas e nos nossos estudos de maneira geral. E é a partir da experiência do movimento que um/a bailarino/a executa quando está em cena, que aqui

se ensaia uma série de outros movimentos que se assemelham a um *petit battements*¹⁶ ou a um *grand jeté*¹⁷, por exemplo.

Antes de começar a traçar os possíveis contornos metodológicos desta pesquisa, é preciso explicar qual dimensão da palavra ensaio utilizo para me movimentar neste trabalho, já que ela aparece constantemente neste texto e, para mim, particularmente, faz muito sentido usá-la, pois, vejo-a como uma palavra potente para pensar no movimento do ensaio que se associa ao movimento desta escrita. Na dança, de forma geral, a palavra ensaio é empregada ao ato de ensaiar, repetir uma série de movimentos. No balé não é muito diferente. Os ensaios são carregados de repetições, correções do/a ensaiador/a, de muito esforço, de reflexão sobre a execução de determinada combinação ou passo e consequentemente de muito suor. No balé, o ensaio é um processo que alia o pensamento e a prática física.

Na medida em que o/a bailarino/a ensaia algo, sempre tem alguém para fazer as correções e observações sobre aquilo para que assim ele/a consiga amadurecer e executar perfeitamente o que foi proposto. Aqui, a palavra ensaio será utilizada de forma mais ampla e também levará em conta as articulações com o uso do termo que Larrosa (2004), o qual toma inspiração no uso da palavra ensaio feita por Foucault. Larrosa (2004) diz: “Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas” (LARROSA, 2004, p. 32). Assim como fala o autor, o que se ensaia aqui é resultante de um processo de reflexões minhas que se materializaram por meio da operação do pensamento. Não só dela, mas, a partir dela. Assim como no balé, aqui nesse texto, o ensaio é também uma operação reflexiva do pensamento que reverbera na prática de escritura e re-escritura desse texto por todo o tempo. Há sempre um ensaio a começar, há sempre algum exercício do pensamento para rever e refletir mais uma vez. Utilizo a palavra ensaio, aqui, para me referir tanto aos processos de ensaio no balé quanto aos movimentos que fiz para escrever esse balé textual em que precisei acionar as operações do pensamento, ao mesmo tempo, para dar conta das repetições durante os ensaios no balé e para (re)escrever este texto. O pensamento

¹⁶ O *battement* significa batida, é o movimento executado em forma de batida ou compasso com extensão total de joelho com movimento de quadril no plano frontal (flexão, extensão, abdução e adução) com tornozelo em flexão plantar enquanto estiver fora do chão e posição neutra quando no chão. O termo *petit* quer dizer pequeno.

¹⁷ *Grand* significa grande e *jeté* jogado. A junção das duas palavras origina um passo de balé onde as duas pernas são abertas no ar em um ângulo de 180 graus.

potencializou as ideias que aqui se movimentam. Penso que as palavras do autor se associam à minha pesquisa por alguns motivos, quais sejam: primeiro, porque sendo o ensaio uma ação do pensamento que se “realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas” (LARROSA, 2004, p. 32), ele se implica diretamente ao campo de estudos ao qual essa pesquisa se vincula por conta da relevância das singularidades que cada sujeito carrega, bem como da importância delas para o processo de construção de suas subjetividades. Os EC se situam em um campo teórico que problematiza a necessidade de valorizar o que cada sujeito traz em si na(s) sua(s) singularidade(s), considerando, ao mesmo tempo, que tais singularidades são produzidas no âmbito de uma cultura e de um determinado tempo. Nas palavras de Larrosa:

No ensaio trata-se de dar forma a uma experiência do presente. É essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada. A questão do ensaio é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar e o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história (LARROSA, 2004, p. 34).

As experiências do presente, as questões contemporâneas e seus atravessamentos com e na Educação são temáticas que interpelam o campo dos EC e as ideias de Larrosa (2004) reificam que o ensaio, conforme apresentado aqui, “é a história do presente: não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser” (LARROSA, 2004, p. 34). Vejo a escrita desta dissertação como um ensaio, como uma experiência que é situada no tempo do agora e que talvez futuramente em um determinado contexto não fosse possível realizar. A partir destas reflexões, passo a a ensaiar o corpo metodológico desta pesquisa.

2.1 Piruetas metodológicas em cena: delineando as escolhas metodológicas da pesquisa

Hoje (e principalmente aqui neste texto) vinculo a minha escrita ao campo dos ECE, em uma perspectiva pós-crítica, por algumas razões que acho pertinente explicitar, mesmo que de maneira sintética, para que se compreenda a relevância desse campo teórico para esta dissertação e, também, para sinalizar os motivos que me fizeram escolhê-lo para me movimentar e refletir sobre questões contemporâneas implicadas com a

Educação. Primeiramente, porque as teorias pós-críticas associam algumas de suas reflexões às discussões feitas no campo dos ECE, e por isso, o diálogo dos dois campos me moveu a escolhê-los.

Os EC “tem inaugurado outras maneiras de pensar, abrindo perspectivas e possibilidades novas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003) para refletir sobre questões educativas, têm possibilitado novas maneiras de olhar para o sujeito e suas (re)construções, têm aberto possibilidades para entender de maneira mais plural a própria educação. Assim como também lidam com a valorização e a criação do conhecimento contextualmente específico, além da importância da posicionalidade do/a autor/a na interpretação dos dados produzidos no campo (GASTALDO, 2004).

As teorias pós-críticas têm pensado na valorização da flexibilização dos métodos, têm convidado a (re)pensar aquilo que é rígido, nossas convicções generalistas (MEYER; SOARES, 2004) e a duvidar nas nossas certezas. Ou seja, são campos teóricos que, em certa medida, flexibilizam a rigidez de outros que os antecederam, que tiveram (e continuam a ter) contribuições importantes para pensar a Educação, mas que não dão conta das mudanças que estão se apresentando no cenário educativo no que tange às diferenças, pluralidade e identidades, tomadas sempre como cambiantes. Depois, porque é um campo teórico que tem pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004). Sendo assim, articula-se diretamente com as questões que se desenham nesta pesquisa e, na medida em que problematizam e questionam o conhecimento (e seus efeitos de verdade e poder) (PARAÍSO, 2004).

Assim, a metodologia que empreguei aqui não busca seguir um caráter rígido, mas criar estratégias, pistas para melhor estudar o objeto de estudo a que esta pesquisa se propõe. Meyer e Paraíso (2012) se aproximam deste pensamento indicando que precisamos nos distanciar:

(...) daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Quando ousamos construir uma pesquisa e optamos por um desenho metodológico que seja flexível e, ao mesmo tempo, rigoroso, precisamos atentar para algumas questões: o caminho a ser trilhado, o percurso e as escolhas teóricas que irão

delinear o desenho metodológico da pesquisa, pois, como assinala Paraíso (2012), “é preciso ter cuidado para não “trairmos” as bases das teorias que usamos em nossas pesquisas e para acionarmos aquilo que mobiliza um pensamento e uma vida”. Sobre essas questões, Guacira Louro (2007, p. 213-214) explica:

O modo como pesquisamos, e, portanto, o modo como conhecemos, e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades de encontro que tivemos e temos. (...) A eleição de um caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota.

Diante disso, implicado pelas minhas escolhas políticas, teóricas e afetivas e distante de escrever aqui um manual de instruções a ser seguido, trilhei pistas que vão se mostrando relevantes *a priori* para a construção de alguns caminhos que fui desenhando para dar contornos a esta pesquisa.

Esta dissertação se configura como qualitativa. A pesquisa qualitativa pode ser pensada como “um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo “visível”, o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos” (SAMPIERE; CALADO & LUCIO, 2013, p. 35). É um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. A pesquisa qualitativa, segundo Sampiere, Calado e Lucio (2013), é interpretativa, pois, tenta encontrar sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles. Flick (2009, p. 9) expressa a ideia de que os/as pesquisadores/as utilizam a abordagem qualitativa na intenção de conhecer “experiências, interações e documentos em seu contexto natural”. Segundo Flick (2013), a pesquisa qualitativa lida com questões inspiradas em uma das três abordagens, a seguir:

- a) visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes;
- b) com frequência, os significados latentes de uma situação em foco;
- c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos.

Compreendo que as definições de pesquisa qualitativa abordada pelos autores citados, no momento, ajustam-se à pretensão da questão central na qual se objetiva esta pesquisa.

É preciso sinalizar que em certo momento desse balé textual, precisei fazer análise de um documento orientador das práticas pedagógicas e curriculares da escola de dança a qual estudei. Trata-se de uma apostila criada pela professora que ministrou um curso de formação para os/as professores/as da escola de dança a fim de estabelecer uma metodologia de ensino única para a escola.

O cenário no qual esta pesquisa se desenvolve é um espaço no qual as pessoas que se vinculam a ele se movimentam e se deslocam diariamente fazendo da sua rotina uma dança e de cada passo um processo que os/as constitui como bailarinos/as, professores/as. Para continuidade da (des)construção desse corpo metodológico, decidi organizá-lo em quatro movimentos que serão intitulados como *arabesques*. Antes cabe indicar que *arabesque* é uma palavra que se constitui em uma sucessão de quatro movimentos que se completam e se complementam entre si em uma aula de balé. Sendo assim, aqui também se constituirá de quatro movimentos onde apresento respectivamente: o *lócus* da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de produção de material empírico e o método analítico que utilizei para analisar o material empírico que o campo me possibilitou produzir.

2.2 1º ARABESQUE: sobre o lócus da pesquisa e as minhas (des)aproximações com ele

Nada acontece por acaso. Segundo Dornelles (2007), “nossos caminhos têm a ver com as nossas marcas” e o lugar de onde falamos tem a ver com os nossos atravessamentos. A pesquisa que aqui se delineia tem a ver com um caminho que venho percorrendo, como dito em outras partes do texto, há quase 10 anos.

Conheci a Escola de Dança na qual esse estudo foi desenvolvido, por intermédio de amigos/as que divulgavam um curso de teatro que acontecia por temporadas no Theatro Santa Roza. Conhecia o teatro, pois, ele é um dos pontos turísticos da cidade de João Pessoa (PB). Mas, sobre a escola de dança que existia nele, só sabia da existência, mas nunca havia ido ‘lá’. Fui algumas vezes, me matriculei no curso de teatro, mas a dança me chamava atenção e ‘logo’ comecei a fazer balé. O público que procura a escola de dança se divide entre a classe baixa e uma média mais para baixa do que para alta. Na verdade, em sua grande maioria, o público se resume a alunos/as da classe baixa. Porém, desde que entrei no balé, percebi que a atividade não se configurava em uma prática muito econômica. Os materiais usados nas aulas e o fardamento que a escola confecciona(va) –

e que todos/as os/as alunos/as precisavam adquirí-los – de certa forma eram ‘caros’ tendo em vista que a maioria dos/as alunos/as são de famílias pobres. Quando comecei no balé, descobri que os meninos tinham direito a meia bolsa de estudos na escola devido a pouca ou quase nenhuma procura de meninos. Esse acordo foi iniciativa da minha professora de balé com a direção da escola na época. Atualmente, a escola dispõe de bolsas de estudos para alunos/as que reconheçam e comprovem não ter condições de pagar o valor efetivo da mensalidade da escola que hoje custa em média oitenta reais (R\$ 80,00). Vale dizer que a escola é um órgão do Estado e se vincula a Fundação Espaço Cultural – FUNESC que se configura em uma entidade sem fins lucrativos de caráter cultural, social e educacional, que visa fortalecer e estimular não só o fazer artístico, mas ampliar as oportunidades de circulação e de fruição dos bens culturais, bem como, o fortalecimento de suas cadeias criativas.

Vale dizer que fazer balé – ao menos na escola de dança a qual se fala aqui – não se configura apenas de fazer aulas de balé durante o ano. No decorrer do ano, a escola organiza eventos e o maior deles, se caracteriza de um festival grande que sempre acontece no mês de dezembro para o encerramento das atividades do ano letivo. Para o público da escola que decide participar do evento, se caracteriza em um momento complicado, pois o custo para participar dele é bem alto em comparação com os eventos que envolvem outros estilos de dança. Um figurino simples, custa em média numa faixa de duzentos reais, fora meias calças – para as meninas, sapatilhas de meia ponta e pontas – para as meninas – e outros materiais eventuais que possam vir a ser usados. Quando entrei no balé, quem custeava todo o meu material era a minha mãe e a minha avó que sempre me ajudaram em tudo que eu fiz e faço até hoje. Depois que comecei a trabalhar, sou eu quem arca com as despesas que ser um bailarino profissional me custam.

O ano em que entrei na escola de dança, lembro-me como hoje. Uma mochila vermelha nas costas, bermuda *jeans* e camiseta azul. Já matriculado no curso de balé, comecei a fazer o maior número de aulas que podia, sempre às terças e quintas, dias em que as minhas aulas aconteciam. Na verdade, a professora me questionou sobre os meus horários livres nas terças e quintas e, ao relatar para ela meu desejo em fazer o maior número de aulas que ela me autorizasse, acertamos que eu faria o número de aulas que eu – na verdade, meu corpo – aguentasse. Segundo ela, “as aulas de balé dela eram muito cansativas” e como eu estava começando, meu corpo diria o limite. Inicialmente, só dei conta de fazer duas aulas por terças e quintas, depois isso se ampliou. Entrei na escola no segundo semestre do ano, assim, a rotina da minha professora era dar uma aula de balé

em menos tempo para que pudéssemos ensaiar para o Festival de final de ano da Escola de dança. Passou o festival, dancei o que havia sido proposto. O tempo foi passando e eu percebia que estava amadurecendo rápido. Dava conta de fazer todas as aulas, sabia demoradamente os balés que meus/minhas colegas ensaiavam e ganhei vaga na Cia de Dança da minha professora. O Ballet Jovem da Paraíba é uma companhia de dança independente da Escola de dança. Nós ensaiamos no mesmo prédio, no mesmo teatro onde a escola funciona, mas, a Cia não é vinculada a nenhum órgão estatal. Ela se mantém de custeios próprios e de financiamentos de editais públicos aos quais concorremos anualmente.

Membro da Cia e já tendo participado de alguns festivais de dança em João Pessoa e em outros estados, percebia que também ganhava experiência como futuro professor de balé, pois, sempre ajudava as meninas e meninos com os passos de que eles/as tinham dúvidas. Eu cursava, paralelamente, Pedagogia na UFPB e penso que isso talvez tenha me ajudado na prática de ensinar os/as colegas com suas dificuldades de execução de alguns movimentos nas aulas e ensaios. Sempre fui muito esperto e curioso. Prestava muita atenção nas aulas, nas correções dos/as professores/as e isso me fez aprender muito.

Com o passar do tempo, minha professora começou a precisar se ausentar de algumas aulas porque precisava resolver questões externas da Cia e sempre pedia para as pessoas que já tinham mais tempo na Cia para substituí-la. Um certo dia, chegou a minha vez. A primeira aula que dei foi tensa e eu estava muito nervoso. Mas, como diria um professor com o qual fiz aula uma vez, “é na prática que a gente aprende”. Precisei substituir minha professora outras vezes e, com o tempo, minhas aulas foram melhorando. Sempre que ela precisava de alguém para substituí-la nas aulas, eu era um dos que comumente o fazia.

Como já disse, sou bailarino há algum tempo, solista do Ballet Jovem da Paraíba, já ministrei aulas de balé para outras escolas, outras companhias de dança em João Pessoa, fui professor de balé em uma academia de dança por volta de uns quatro anos e isso me tem feito aprender muito. Sou conhecido por profissionais do teatro, consigo auxiliar as professoras que me solicitam algumas vezes e sempre que posso me coloco à disposição. Escrevo esta dissertação não só como um aluno que já está há dez anos em uma Escola de Dança, mas, como uma pessoa que ajudou ativamente a escola a crescer ocupando, por vezes, diferentes funções. Uma hora eu era bailarino da escola, outra hora eu fui professor de algumas turmas, coreógrafo coletivamente com outros/as. As marcas adquiridas durante minha trajetória, bem como as inquietações que apresento aqui, são frutos de

minhas vivências e das muitas aprendizagens que foram e que têm me (re)construído como pessoa, como pedagogo e como bailarino.

Assim, o lócus desta pesquisa foi a Escola de Dança do Theatro Santa Roza que fica localizada na cidade de João Pessoa. Essa escola tem um valor especial para mim em muitos sentidos e tem feito desse processo de escrita de dissertação um momento muito saudoso, menos solitário e mais feliz, pois, a cada linha que escrevo tenho a possibilidade de relembrar e acessar lembranças afetivas muito boas, além de repensar as minhas próprias práticas. O lugar a partir do qual agora foi (e continua sendo) onde faço muitos/as amigos/as, é um espaço no qual faço uma espécie de atividade física que difere, por exemplo, da monotonia de estar dentro de uma academia, tendo a oportunidade de coreografar para meninos/as de forma a exercitar muitas habilidades que até então desconhecia; tive (e ainda tenho) a possibilidade de viajar para outros países, estados e conhecer outras culturas, fazendo assim, desses momentos, experiências muito ricas. Mas, esse tempo todo no balé me tem feito (re)pensar as práticas dos/as professores/as que tive pelo caminho (além das minhas próprias) e que acabam sendo reproduzidas pelos/as sujeitos desta pesquisa, inquietando-me e de certa forma me fazendo escolher esse local como lócus de pesquisa.

Situada na cidade de João Pessoa (PB), na Praça Pedro Américo, no Centro da capital pessoense e criada pelo Governo do Estado da Paraíba, desde a década de 1960, com a contratação de professoras pernambucanas que vinham dar aulas em João Pessoa, a Escola de Dança do Theatro Santa Roza surge como escola de formação técnica para bailarinos e bailarinas. Apenas no final da década de 1970, surge o primeiro grupo artístico, o Dança Livre, dirigido por Zett Farias e coreografado pela sua filha e professora da escola, Lílían Farias. Hoje, a escola conta com um corpo docente que se constitui de 4 professores/as – um do sexo masculino e três do sexo feminino –, uma coordenadora e a diretora.

Em uma entrevista cedida para o *site Paraíba On-line*, no ano de 2018, a coordenadora da Escola de dança diz que a escola tem o papel de “despertar vocações e, a partir de sua função didática, formar bailarinos”. O objetivo é “profissionalizar o setor, por meio de técnicas, a serem usadas para criação artística”, diz a coordenadora na Escola de dança. A coordenadora ainda afirma que uma demonstração da qualidade de ensino existente na escola é “o fato de muitos professores/as, coreógrafos/as e produtores/as atuantes no cenário artístico em nosso estado no decorrer desses anos de sua existência, terem passado pelas salas de aula desta instituição”.

A Escola de Dança do Theatro Santa Roza faz parte da história da Paraíba, no que tange à profissionalização de novos/as bailarinos/as clássicos, na formação de plateia, além de fomentar a economia do setor. Atualmente, a escola atende a mais de 200 alunos/as vinculados a uma ampla proposta curricular especializada em dança, com cursos que duram em média 10 meses. É preciso dizer que as modalidades e estilos de danças oferecidas como cursos pela Escola de dança, geralmente variam por temporadas (as vezes por semestre). A única modalidade que é fixa desde a criação da escola é a do balé clássico. As demais se modificam a cada semestre.

No ano de 2019, a escola ofereceu as modalidades: balé clássico, infantil, juvenil e adulto para nível iniciante, intermediário e avançado, bem como, dança do ventre (dança árabe) para iniciantes, dança tribal, dança contemporânea para iniciantes e dança flamenca. É interessante dizer que os cursos de balé ainda são os que mais atraem público nessa Escola de Dança. Recordo que, assim que entrei na escola, várias outras modalidades de dança eram oferecidas, mas as poucas que deslancharam não duraram muito tempo. Percebo com a minha vivência na escola e por meio de conversas com seus/sua professores/as, que se transformaram em colegas, que as pessoas entram na escola com interesses e objetivos diversos. Já ouvi mães de alunas/os dizerem que matricularam a filha – nunca ouvi ou presenciei a mãe matricular um filho (homem) no balé – pois era um sonho antigo da mãe em ter feito balé e por vários motivos esse feito não foi possível, da mãe querer que a filha seja uma grande bailarina profissional, de pessoas dizerem que estão ali porque o balé é uma atividade que atende ao trabalho físico que a pessoa deseja, outras/os fazem como hobby etc. Os relatos de jovens que decidem fazer balé por vontade própria também varia. Já ouvi de muitas meninas dizerem que fazem balé por uma questão de *status* – dizer que faz balé e não outro estilo de dança te coloca em um outro lugar – ou seja, é como o fato de ser bailarina te coloca em uma posição hierárquica superior as demais linguagens da dança. Uma vez em um evento em São Paulo, ouvi uma conversa de uma professora de dança com sua aluna que se preparava para entrar no palco que dizia: “Seja uma princesa. Pense que você está no seu castelo e todos que te olham são inferiores a você. Dance como se você andasse sobre as nuvens, seja leve. Lembre-se que o balé surgiu na corte e você está banhada em jóias, em riquezas. Levanta esse queixo e sorria levemente!”

Fiquei pasmo em ouvir essa conversa e comecei a entender um pouco da ‘fama’ que as/os bailarinos ainda carregam de serem metidos/as, pois a nós é dito, todo o tempo: ‘levanta esse queixo’, ‘ergue essa cabeça’, ‘cresce esse pescoço’. Outras/os meninas/os

entram no balé a fim de serem profissionais e a escola tem sido um pouco desse celeiro de pessoas que segu(em)iram em busca dos seus sonhos. É claro que para ser um profissional na área do balé, a escola ainda é um espaço que oferece poucos investimentos. Os/as alunos têm um número de aulas muito reduzidos e em poucos dias da semana, a infraestrutura não ajuda muito no desenvolvimento efetivo da prática do balé para quem deseja se profissionalizar. Então, o conselho que as/os professores da escola dão a quem deseja seguir é procurar escolas maiores que preparem as/os bailarinos da forma mais adequada.

Antes de seguir, é preciso dizer que se eu não tivesse me envolvido ativamente na escola, como falei anteriormente, talvez não fosse possível acessar com facilidade esse locus de uma investigação-participante. Eu compreendo que em outros contextos isso não seria tão simples assim. A Escola de Dança, no ano em que ingressei, virou uma segunda casa para mim. Passei a ir não somente nos dias de aula para lá, mas, estava pela escola quase que cotidianamente. Diante disso, consegui estabelecer relações afetivas que se diferenciavam dos/as outros/as alunos/as que estavam na escola. Com o passar do tempo, já conhecia bastante a coordenadora – que hoje é produtora da companhia da qual faço parte –, fiz amizade com os/as outros/as funcionários/as, com pais e mães de alunos/as e com os/as diretores/as da escola, também sempre tive vínculos de amizade mesmo, uns mais e outros menos, mas as relações eram estabelecidas proximamente. Por essas questões, penso que o acesso tenha se tornado mais simples. Diante disso, apresento-lhes o elenco que escolhi para essa pesquisa.

2.3 2º ARABESQUE: apresentando as escolhas pelo elenco¹⁸ da pesquisa

Fazer escolhas faz parte da vida de todos/as nós. Como bailarino e coreógrafo essas escolhas se fazem cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Quando decidi por esta pesquisa, sabia que precisaria fazer escolhas dentro de um universo de possibilidades. Segundo Louro (2007) é preciso “fazer escolhas e tentar ser coerente com elas”. Como já sinalizei, esta pesquisa tem por objetivo analisar os modos pelos quais o currículo (re)produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança e na tentativa de ser coerente com as minhas escolhas – nesse caso,

¹⁸ Vale dizer que essa seção consiste em apontar de forma breve o elenco que escolhi para essa pesquisa, mas, sinalizo que no capítulo analítico discorrerei de forma mais detalhada sobre o elenco desenhando um pouco de quem são criando seus perfis.

coerente com a pesquisa e com as questões que se apresentam nela – decidi escolher os sujeitos que para mim são os/as responsáveis pelo funcionamento dos movimentos pedagógicos da escola, são eles/elas: a diretora da Escola de Dança, a coordenadora pedagógica da escola e também escolhi estudar com os professores/as por compreender que o currículo da escola ganha movimento (prático) em suas salas de aulas através deles/as. Escolhi os sujeitos que, para mim, são os/as responsáveis pelo movimento educativo e pedagógico da escola.

2.4 3º ARABESQUE: os instrumentos para produção do material empírico

Um dos grandes desafios de se fazer pesquisa é pensar naquilo que vai te ajudar a fazer os melhores movimentos, tendo sempre em vista os objetivos delimitados. Desse modo, o material empírico desta pesquisa foi produzido a partir de: observação participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas¹⁹.

Acredito que o ato de observar é um dos mais usados pelas pessoas para conhecer o que se passa no mundo, as pessoas, as coisas e compreender certas situações. A observação é um ato importante para o/a analista qualitativo, que precisa estar atento aos fenômenos que acontecem ou possam vir a acontecer no lócus de realização da pesquisa, assim como na interação entre os sujeitos que ele/a pretende estudar. Segundo Queiroz *et al.* (2007), observar é “aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”. Para uma pesquisa acadêmica existem alguns pontos que a fazem diferente de uma observação comum, diária, fazendo dela uma técnica científica.

Para as autoras, o primeiro ponto é que a observação ganha caráter técnico quando ela passa pelos processos de sistematização, planejamento e controle de objetividade. Ou seja, não é uma observação sem intencionalidade. Exige-se um planejamento para fazer observação, bem como um certo controle na objetividade do que vai ser objeto de uma observação. Outro ponto é que “não se trata apenas de ver, mas de examinar. Não se trata apenas de entender, mas de auscultar” (QUEIROZ *et al.*, 2007). Ou seja, é uma observação compromissada com um rigor que a faz um instrumento de produção de material empírico de pesquisa científica muito importante.

¹⁹ É preciso sinalizar que as diferentes estratégias de produção de material empírico utilizadas nesta pesquisa com o mesmo grau de importância, sendo movimentados em um ritmo harmonizado para compor o *corpus* aqui analisado.

Pelo fato de eu também fazer parte do lócus desta investigação, decidi adotar a observação participante corroborando com Flick (2013, p. 122), quando aponta que, nesse tipo de observação, “a distância entre o pesquisador e a situação observada é reduzida”. A observação participante pode ser entendida como um processo de duas partes, segundo Flick (2013): primeiro, supõe-se que o/a pesquisador/a se torne participante e encontre acesso ao campo e aos sujeitos; segundo, a observação deve passar por um processo para se tornar cada vez mais concreta e concentrada para as questões essenciais da pesquisa. A primeira etapa mencionada por Flick, no meu caso, já está posta pela minha inserção no campo, preciso deslocar meu olhar como observador, atentando e estranhando o que me é cotidiano e conhecido.

Segundo Flick (2013) podem-se distinguir três fases da observação participante. São elas:

- a) observação descritiva – serve de orientação para o campo em estudo. É utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo, desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas;
- b) observação focalizada – restringe aos pesquisadores aqueles processos e problemas que forem mais essenciais para a pesquisa;
- c) observação seletiva – ocorre já na fase final de produção de dados empíricos e se concentra em encontrar mais indícios e exemplos para tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa (observação focalizada).

É preciso dizer que nessa pesquisa as três fases da observação foram levadas em consideração, mas, o destaque aqui foi na observação seletiva que se concentra nos indícios das práticas e das descobertas que o lócus me trouxe.

Como já mencionei no movimento anterior, os sujeitos da pesquisa serão: diretora, coordenadora e professores/as da Escola de Dança do Theatro Santa Roza. Mas, para a escolha do que seria observado, precisei fazer algumas escolhas, a saber: a Escola de Dança lida com a formação técnica de bailarinos/as e, por isso, cada professor/a trabalha com níveis técnicos, faixa etária e exigências distintas e com isso as aulas acontecem em dias e horários variados. Ou seja, se eu optasse por trabalhar com observação em todas as turmas de todos os/as professores/as, ficaria inviável para mim por uma questão de disponibilidade de dias e horários que acabaram coincidindo com compromissos outros que tenho (de trabalho e com o próprio mestrado), por exemplo, o tempo em que fiz as observações foi em um semestre em que eu cursava disciplinas obrigatórias no mestrado

e algumas aulas da Escola de Dança aconteciam no mesmo turno. Sendo assim, priorizei o curso da disciplina que se fazia necessário para a conclusão do mestrado.

Outra questão de interesse maior desde o começo da pesquisa foi de trabalhar com as observações somente na turma da professora com quem trabalho desde 2009 e nas quais eu participaria das aulas de balé, o que viabilizaria a minha maior participação com os sujeitos na nossa rotina, que geralmente acontecia todas as terças e quintas. E foi assim que as observações aconteceram, todas as terças e quintas com a turma de balé intermediário/avançado durante as aulas, ensaios e montagem de coreografias para as apresentações. A faixa etária dos/das alunos/as da turma observada se movimenta em torno de 18 e 30 anos. As observações ocorreram nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro no ano de 2018 com ressalva de um evento que aconteceu já em janeiro no ano de 2019 e me inquietou em participar, pois, poderia vir a contribuir com os dados da minha pesquisa.

O evento consistiu em um curso para bailarinas – o curso era especificamente para as meninas – que estavam começando ou já haviam começado sua experiência com as sapatilhas de ponta. O curso aconteceu de 21 a 25 de janeiro de 2019 e contou com meninas de diferentes lugares, faixas etárias (as meninas que participaram do curso tinham idades entre 18 e 30 anos), experiências etc. Essa experiência me permitiu estar mais próximo do meu objeto de estudo e perceber o quanto o balé tem suas fragilidades, complexidades e seus atravessamentos no que diz respeito às diferenças.

Diante do fato de observar a prática da professora, com quem já convivia há bastante tempo, agora com o olhar de pesquisador, foi uma experiência que me proporcionou um misto de desafio(s) e aprendizagens. O desafio se configurava a partir do momento em que agora eu não era mais só um aluno, espectador, mas era também uma pessoa que estava estudando a(s) forma(s) pelas quais o currículo estabelecido pela escola (re)produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade e isso me colocava em uma outra posição de sujeito a ocupar. Em minhas observações, percebi que muitas aprendizagens aconteciam, uma vez que se trata de processos de socialização, vivências e experiências durante o tempo em que eu estou na escola e especificamente no período em que as observações aconteceram, aprendemos uns com os outros. Além disso, há os processos curriculares tradicionais que educam todo o tempo.

Segundo Whyte, a observação participante “implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos” (WHYTE, 2005, p. 1). Com intenção de captar todas as informações possíveis para a pesquisa de maneira que houvesse foco para as questões que

seriam observadas, resolvi desenvolver um roteiro de observações. Não pensei em desenvolver um roteiro de observação (APÊNDICE B) de modo que eu ficasse “preso” a ele, mas, para que ele, como a própria palavra diz, me norteasse e oferecesse uma rota, um caminho dos pontos e dos aspectos mais importantes a ser observado e pudesse colaborar de maneira mais efetiva com a pesquisa.

Para anotar as observações, optei pelo diário de campo no qual registrei as observações feitas, como uma forma de registrar os fenômenos e não os esquecer. Quando me foi possível, ao invés de anotar, usei o recurso do gravador de voz do celular para narrar e gravar o que havia observado e, posteriormente, transcrever as informações para o diário de campo. Segundo estudos de Alaszewski *et al.* (2006), Zaccarelli e Godoy (2010) apontam que

Os diários surgem tanto na Europa quanto no Japão por volta do século X. Pelo fato de as habilidades de escrita nesta época serem restritas, os diários foram inicialmente elaborados por membros de elites – como o caso da corte japonesa ou do clero anglo-saxão. Quando o uso da escrita e os meios técnicos se expandiram, os depoimentos escritos regularmente com caráter pessoal também se ampliaram. Assim, por volta do século XVII, inúmeros documentos desse tipo foram criados, não apenas por religiosos e nobres, mas por cientistas, arquitetos e outros (ZACCARELLI; GODOY, 2010, p. 01).

Somente a partir do século XIX, o diário de campo passou a ser utilizado por determinadas ciências/pesquisadores/as. Hoje, o diário de campo é usado em diversos campos de estudos, a saber: Psicologia, Serviço Social, História, Antropologia, Sociologia, Pedagogia, entre outras, sendo a Antropologia a que utiliza essa estratégia como parte do fazer do/a pesquisador/antropólogo/a.

Macedo (2010) aponta que o diário de campo é utilizado como instrumento “reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida” (MACEDO, 2010, p. 134). Bogdan e Biklen apontam que as notas ou anotações de campo consistem em dois tipos de materiais: “o primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). Sendo assim, no diário de campo foram anotadas todas as experiências, vivências, impressões, afetações, dúvidas, sentimentos e inquietações para com os fenômenos e o lócus estudado.

Mais do que ver, anotar e estar ali onde a vida se dá e os momentos acontecem de maneira cotidiana, precisava ir além, tendo em vista que só ver em certa medida limitava os meus sentidos como pesquisador. Precisava dialogar, ouvir dos sujeitos que se inseriam na minha pesquisa como eles/elas enxergavam certas práticas, como chegaram a pensar sobre o que dizem e fazem, na verdade, o que os/as move em seu fazer pedagógico, como organizam sua maneira de ser professor/a, coordenadora e diretora de uma Escola de Dança. Necessitava ouvir as vozes que faziam ecoar, nos corpos de meninos e meninas, suas práticas pedagógicas. Para isso, decidi me valer da entrevista, procurando me distanciar de um modelo de entrevista que consistisse na díade entre entrevistador/entrevistado/a. Decidi olhar não só para o que é dito como resposta a uma pergunta direcionada, mas, atentar também para “as imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escrita e análise (SILVEIRA, 2007, p. 118). Também operei com a concepção de que uma entrevista é o ato de colocar a vida à vista, ou seja, é um ato de entre-vistar. (TEIXEIRA & PÁDUA, 2011).

A entrevista será utilizada aqui em uma perspectiva interacional que, segundo Silveira (2007, p. 124), “ao invés de nos concentrarmos na fala do respondente como fonte de informação de ‘dados’, tomamos toda a situação de interação como objeto de análise”. Ou seja, um conjunto de movimentos servirá de objeto de análise e não somente as respostas a quem é entrevistado/a. Tendo em conta questões como uma melhor organização e também um norte para conduzir o diálogo, senti a necessidade de estruturar um roteiro básico de entrevista (APÊNDICES C, D, E). Não para me valer unicamente dele e por ele, mas, para ter um meio de me organizar diante das conversas que aconteceriam e também para lembrar dos objetivos em torno dos quais esta pesquisa se organizou. Entre os mais diversos tipos de entrevista, optei pela semiestruturada, porque ela se associa aos objetivos propostos pela pesquisa. Segundo Olsen (2015), ela é chamada de “semiestruturada” porque sua “estrutura básica que preenche o tempo alocado é definida previamente” (OLSEN, 2015, p. 44). De modo geral, é feito um roteiro semiestruturado de entrevista que permite ao/a entrevistador/a uma organização prévia, mas, certa flexibilidade nas perguntas a serem feitas. Durante as entrevistas é importante ressaltar que será usado um gravador digital tendo em vista a captação de toda a entrevista na íntegra mantendo as suas nuances para a posterior transcrição e análise. Segundo Olsen (2015), a transcrição da entrevista permite “a compreensão de mecanismos, processos, razões para ações e estruturas sociais, bem como outros fenômenos” (OLSEN, 2015, p.

45). Sendo assim, a transcrição é importante para preservar o que foi dito na entrevista de modo a não perder nenhum detalhe.

2.5 4º ARABESQUE: sobre o movimento de análise do material empírico da pesquisa

Inscrito na linha dos ECE e operando com o conceito de cultura utilizado por Hall (1997, 2013), Costa (2003, 2010), entre outros/as, percebi que analisar o material empírico produzido na pesquisa por meio da Análise Cultural seria um caminho interessante. A análise cultural se apoia sobre as lentes dos EC, e principalmente do conceito de cultura, buscando explorar seu alcance epistemológico como sistema capaz de interpretar significados (COIRO-MORAES, 2016).

Partindo do conceito de cultura, compreendo a partir de Costa, Silveira e Sommer (2003) que uma análise cultural tem um de seus objetivos centrados em analisar “o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (COSTA; SILVEIRA & SOMMER, 2003, p. 3). É possível dizer que a análise cultural tem sua gênese no método do materialismo cultural, que ofereceu instrumental analítico alinhado aos padrões formadores de suas concepções. Mas, para situar a análise cultural na prática investigativa é preciso antes de tudo estabelecer a premissa na genealogia da palavra cultura que pode ter vários significados dependendo do lugar em que se fala.

A palavra cultura é um “registro de um número de reações importantes e permanentes a [...] mudanças em nossa vida social, econômica e política, e que pode ser visto, ele mesmo, como um tipo especial de mapa pelo qual a natureza das mudanças pode ser explorada” (WILLIAMS, 2011 [1958], p. 18-19). Como parte da metodologia, a análise cultural desloca o foco da estruturação política, econômica da pesquisa para buscar contextualizar essa estruturação na “vida real expressa pelo conjunto da organização” social (WILLIAMS, 2003, p. 58).

Neste caminho, Williams (2003) distingue três níveis de cultura:

- a) a cultura vivida em um determinado período e lugar, que apenas se encontra totalmente acessível para aqueles que vivem ou viveram em tal espaço-tempo;
- b) a cultura registrada, desde a arte até os fatos mais cotidianos, isto é, a cultura documentada de um período;

- c) a cultura da tradição seletiva, fator vinculante entre a cultura vivida e os registros da cultura em distintos períodos.

O que a análise cultural deve apontar são as interpretações, as alternativas históricas e os específicos valores contemporâneos através dos quais são trazidos para o presente uma obra, o acervo ou a experiência dos sujeitos de determinado período, de dado espaço. Costa (2010, p. 4) diz que “os indícios da emergência de formas culturais novas, complexas e ainda de difícil inteligibilidade desafiaram-no a tentar compreender e explicar os mistérios desses novos tempos”. Ou seja, existe uma diversidade de formas culturais emergindo na contemporaneidade e isso desestabiliza a existência de um conceito de cultura hegemônica passando a existir culturas, no plural mesmo, pois, em meio a uma conjuntura temporal que trouxe muitas transformações, surgiram outras maneiras de pensar e ver o mundo. O pós-guerra, por exemplo, implicou em um momento que trouxe muitas transformações em diferentes ordens mundiais fazendo assim essa movimentação forjar novos modos de viver e novas formas de pensar.

Um elemento de suma importância para a análise cultural é a linguagem e seus modos de significar e dar sentido às práticas e às pessoas. Costa (2010, p. 5) diz que “a linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso instituem as coisas, inventando sua identidade”. A linguagem tem um papel constitutivo nesse processo de significação. É importante destacar que se entende, aqui, linguagem, não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado, mas a linguagem diz respeito a “toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo” (COSTA, 2010, p. 10).

O significado atribuído aos indivíduos por meio da linguagem, do discurso e de suas práticas cotidianas, bem como suas implicações e atravessamentos culturais constituem uma potência para a análise cultural que procura a partir da cultura interpretar e dar significado a certos discursos e práticas que “se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais” (WORTMANN, 2007, p. 78).

Concordo com Costa, Silveira e Sommer (2003) quando dizem que a cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a “enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 3).

Com base nisso e sabendo que os EC são um campo de investigação de caráter interdisciplinar que explora as formas de (re)produção ou/e criação de significados e de

sua difusão na sociedade atual, a partir do conceito de cultura trazido pelo campo dos ECE, a análise cultural consiste em um meio de “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder” (WORTMANN, 2007, p. 75).

No intento de explorar as inúmeras formas de criação de significados implicados no conceito de cultura, trago o primeiro capítulo analítico na próxima seção. Esse capítulo foi organizado em duas partes complementares: na primeira parte, apresentei as análises de um curso que aconteceu na Escola de Dança e que foram muito potentes para dar mais robustez ao material empírico da pesquisa. Portanto, trago as análises de uma observação que fiz no mês de janeiro no ano de 2019. Na segunda parte, discorrerei sobre as impressões iniciais das observações participantes que já havia descrito e planejado para a pesquisa, bem como trarei em forma de cenas as questões que se apresentaram como relevantes para mim durante as observações e as analisarei a partir dos conceitos centrais que subsidiam esta pesquisa.

3.0 “AI MEU DEUS, TIA COMO SE FAZ ISSO?”: ENTRANDO EM CENA

“Ai meu Deus, tia como se faz isso?” foi uma frase que ouvi no lócus em que esta pesquisa se movimenta. No mês de janeiro de 2019 foi oferecido um curso de férias para alunas que iniciavam seus trabalhos com a tão desejada e dolorida sapatilha de ponta. Uso o termo dolorida aqui para me referir a sapatilha de ponta que consiste em um calçado que tem em sua ponta uma superfície dura. Hoje ela é feita de papelão prensado e um tipo de cola específica para sustentar o corpo da bailarina. Vale ressaltar que o curso não aconteceu nos dias e horários pré-estabelecidos por mim para as observações, mas, seria ministrado pela professora a qual eu observaria, logo, apresentou-se como uma oportunidade importante para a minha pesquisa por algumas razões, entre as quais: desde a divulgação do curso percebi que existia uma divulgação específica para este curso em turmas com público majoritariamente feminino, ou como foi divulgado uma vez na turma a quem faço aula, “o curso era voltado para a prática do uso de sapatilhas de pontas” que, conseqüentemente, só as meninas poderiam usar. Em outros termos, a reiteração de que o curso era voltado para a prática de pontas já excluía qualquer possibilidade de que algum menino viesse ou se interessasse em participar. Outra coisa que me chamou atenção é que o cartaz de divulgação do curso era cor-de-rosa.

A turma do curso estava cheia e tinha por volta de umas vinte meninas de idades, lugares, corpos, tempo de experiência com a técnica clássica (que variavam de meninas que faziam balé há pouco tempo a meninas que já dançavam há cerca de 4 ou 5 anos) diferentes. O curso teve duração de uma semana, mas, eu só fiz observações em três dias. Escolhi ir para fazer observação no primeiro dia de curso, no terceiro e no encerramento. A escolha por esses dias não se deu ao acaso, ela foi intencional, pois intercalando os dias, eu conseguiria observar como as meninas estavam no primeiro dia de curso, no meio do curso e como elas estavam durante a finalização.

A organização de uma aula de balé consiste em uma estrutura que obedece geralmente às seguintes etapas: aquecimento, alongamento, preparação física e, depois disso, exercícios técnicos na barra, no centro, nas diagonais, depois com pequenos e grandes saltos e, por último, a reverência. Os exercícios basicamente começam em um nível gradual, primeiro os mais ‘fáceis’ e depois os que exigem mais força, esforço físico, mental e resistência, sendo nomeados como ‘mais difíceis’ e ‘mais técnicos’.

O primeiro dia de aula do curso consistiu em apenas instruções, conversas, caminhos, dicas teóricas e práticas e, também, em como cuidar dos pés para receber aquele novo instrumento, como calçá-los, como proteger os pés, o que fazer antes e depois de colocá-las, o que usar para eventuais calos e coisas afins. Nesse primeiro dia, elas também aprenderam como se maquiar para as devidas ocasiões que uma bailarina pode ter que participar. Aprenderam que uma bailarina apesar de tudo, precisa entender da arte de maquiar de diversas formas e para ocasiões distintas. É preciso dominar uma técnica de maquiagem mais simples e outras mais elaboradas. Por exemplo, aprenderam que existe uma maquiagem para usar diariamente que seria segundo a professora “Uma coisa mais natural que te deixe com uma aparência de saudável. É preciso que fique uma maquiagem mais discreta. Por isso, um pó compacto para a pele, base, corretivo para as olheiras, um batom cor de boca ou gloss e um blush mais num tom pastel”. Aprenderam também que uma bailarina precisa estar sempre bem apresentável e com um coque impecável. Dessa forma, foi preciso aprender também a fazer o cabelo. A professora diz “Bastante gel, duas ligas e dois grampos. Para quem tem o cabelo mais difícil assim como o meu, é preciso usar mais grampos para prendê-lo de forma que ele não solte de jeito nenhum”. Posteriormente a esse tempo de instruções, as meninas calçaram as sapatilhas e ao calçá-las as sensações foram as mais diversas. Incômodo para umas, fascínios iniciais para outras, novidade para algumas e nenhuma novidade para um número pequeno de meninas, pois, o fato de usar as sapatilhas há um tempo considerável não era novidade.

Assim que cheguei no segundo dia de curso, uma coisa me chamou atenção: as meninas estavam se maquiando, ajudando umas às outras para fazer seus coques – que consiste em um penteado exigido para as meninas para a prática do balé – o mais interessante eram as falas tais como: “mulher, se arruma porque essa professora não vai te deixar fazer aula com esses cabelos arrepiados não, visse”, ou “passa mais gel nesse cabelo, passa fixador que é para esse cabelo não sair nem do lugar”. A fala da professora sobre as técnicas de como se maquiar e fazer cabelo já reverberavam na prática das meninas por meio de uma relação que coloca a professora como um indivíduo que, naquele momento, pode dizer como e o que elas devem fazer, pois, “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1987, 28). Entendo técnica aqui como um mecanismo pelo qual o poder é exercido sobre os corpos a fim de esquadrihá-lo para um devido ideal (FOUCAULT, 2014). Nessa perspectiva, existe um meio de fazer uma maquiagem que é específico para o uso no balé em diversas circunstâncias. Outra coisa que observei foi que as bolsas que as meninas carregavam com o material, em sua grande maioria, eram na “cor-de-rosa” ou com alguma coisa que remetesse ao mundo do balé. Percebi que já acontecia um movimento de ter que reafirmar com o jeito de vestir ou os acessórios que usava que uma bailarina se diferenciava de uma pessoa ‘qualquer’.

No terceiro dia de curso, as meninas já pareciam cansadas. O semblante do rosto delas já não era o mesmo do primeiro dia de curso. Umas começavam a fazer os exercícios e paravam ou desistiam. Mas, logo ouviam da professora: “Vamos, reajam. Sorriam e esqueçam que estão com as sapatilhas nos pés. Não se concentrem nas dores”. Percebia que existia uma obrigação de disfarçar o cansaço, as dores, a humanidade delas como pessoa, pois, uma bailarina, segundo a professora, “jamais desiste, jamais se entrega”. O corpo deveria “exibir uma atitude ereta que desse a impressão de firmeza” (SOARES, 2003, p. 81). O corpo precisava ser útil e produtivo. Um modelo de corpo forte e disciplinado a aguentar as pressões físicas e psicológicas que o balé exige parecia ser o corpo ideal para essa atividade que também lida com o que Foucault (1996) chamou de “ortopedia discursiva”. Ou seja, por meio do discurso, procurava-se endireitar os corpos para atender às necessidades de uma prática que exigia uma regulação constante.

Ainda no terceiro dia de curso, no final da tarde de aulas, a professora sentou toda a turma em um círculo na sala e conversando com elas deu algumas recomendações que,

para mim, soaram um tanto quanto repressoras. A fala da professora se concentrou em narrar que a dificuldade que algumas meninas estavam tendo para ‘subir’ na sapatilha de ponta fazendo o uso devido dela tinha a ver com muitas questões, a saber: o nível ainda muito elementar da técnica clássica e o desconhecimento do potencial do próprio corpo, falta de fortalecimento da musculatura das pernas bem como dos tornozelos, a colocação do corpo com o trabalho na sapatilha de ponta que se diferenciava do trabalho com sapatilha de ‘meia ponta’, mas a dificuldade também se apresentava naquelas meninas que estavam um pouco ‘cheinhas’, ‘fora do peso’. Chamou atenção da turma para que elas se cuidassem, procurassem um/a nutricionista para fazer um acompanhamento que a professora justificou como importante, “tanto para a saúde do próprio corpo, como para a estética que o balé exige”. Nessa direção, a prática do balé exige padrões que precisam ser obedecidos para uma boa execução dos movimentos feitos durante as aulas, cada detalhe parece fazer a ‘diferença’. Todo detalhe é importante, uma vez que todos os investimentos feitos sobre os corpos são com objetivo de discipliná-los, dociliza-los (FOUCAULT, 2014). Nesse caso, para uma prática perfeita a técnica do balé. É preciso observar que a fala da professora tem atuado com muita força na vida das meninas que passam a internalizar as questões postas pela pessoa que lhes ensina naquele momento. As falas, de certa forma, começam a educar as meninas que passam a disciplinar seus corpos e seus hábitos para estarem ou sentirem que estão incluídas naquele lugar de bailarina.

É interessante ressaltar que as regulações exercidas sobre os corpos não é nenhuma novidade. Autores/as como Foucault (1996, 2008, 2013, 2014), Vigarello (2011), Goellner (2010, 2011, 2014), Le Breton (2006, 2003), Louro (2011, 2018), trazem discussões importantes para pensar sobre as infinitas possibilidades que foram usadas para disciplinamento e docilização dos corpos. É claro que os/as autores/as elencados/as trazem suas discussões de lugares distintos, embora apresentem alguns aspectos em comum como as diversas possibilidades, mecanismos e normas que exercem regulação sobre os corpos. O balé se configura como uma atividade exigente em seguir padrões estéticos associados a padrões de beleza físicos que se associam a padrões dos corpos retos, magros, esbeltos, sarados e fortes. Cabe destacar que o padrão de beleza exigido para as meninas e mulheres não é o mesmo exigido para os meninos e homens.

No último dia de observação, que também era o último dia do curso, percebi que as participantes haviam ganhado um material como garrafinha de água e camisetas, que assim como o cartaz de divulgação, também eram na cor-de-rosa. No meu entendimento,

a entrega desses materiais se configura como um currículo que, de modo quase sutil, vai reificando um lugar social destinado a elas. Compreendo, com Paraíso (2015), que o currículo daquele curso objetivou “uma “formatação”, uma “homogeneização”, um determinado “desempenho” (PARAÍSO, 2015, p. 50). O currículo também desejava um determinado padrão de corpo e a identificação com atributos que remetessem a um modelo de feminilidade culturalmente construído que obrigasse todas as mulheres a terem identificação com a cor rosa, serem delicadas etc.

O movimento, naquele último dia, era o de fazer fotos na escadaria do teatro onde o curso acontecia, com todas as alunas vestindo as camisetas e materiais que ganharam. Nesse dia, as meninas que fizeram o curso estavam ansiosas pelas fotos e se arrumavam no *foyer* do teatro. Percebi que elas, individualmente, já se cobravam uma arrumação ‘digna’ de uma bailarina – como a professora que ministrou o curso havia exigido – passavam batom, maquiavam-se constantemente, arrumavam os cabelos com mais cuidado, afinal, elas teriam que sair ‘impecáveis nas fotos’. Fui para o lado de fora do teatro, onde as meninas já se arrumavam na escadaria para começar a fazer as fotos e eu já escutava falas da professora como: “Sorriam, meninas”, “Seca essa barriga”, “Prendam esses abdômens”. A intensidade com a qual as falas eram proferidas, as meninas secavam a barriga, alinhavam o corpo, esticavam o pescoço. Percebia que algumas delas quase não respiravam na hora em que a pessoa que iria tirar a foto anunciava: “Lá vai a foto”. A cada minuto a exigência era por uma bailarina “esbelta, magra, lisa, milimétrica; que se completa exibindo seus dotes na moldura reta” (FRAGA, 2001, p. 78) daquelas fotos.

Depois de algum tempo lá fora, juntamente com as meninas que tiravam as fotos, percebi que algumas chegaram atrasadas e perderam as fotos iniciais. Pelo que entendi, elas fariam as fotos com as camisas que ganharam, mas, também fariam só de *collant*, meia e de sapatilha de ponta como faziam aula durante o curso. Uma menina, entre as duas ou três que chegaram atrasadas, me parecia desejar bastante sair nas fotos, embora tenha esquecido a camisa com a qual as fotos também seriam feitas. Cheguei junto dela e disse que ela fosse lá para fora, onde as demais estavam para fazer as fotos sem a camisa. Em instantes, ela volta com o semblante entristecido. Fui para perto e questionei a ela o porquê estava com aquela cara. Ela respondeu: “tia” disse que não iam tirar mais fotos sem camisa”. Inquieto com a situação da menina, fui lá fora observar o movimento das demais. Já tinham tirado todas as fotos que precisavam. Quando comentei com algumas das meninas o ocorrido, ouvi de uma delas: “acho é pouco, quem mandou ela chegar

atrasada? Além do mais, ela não ficaria bem na nossa foto”. Vale dizer que a menina que ‘ficou de fora’ das fotos era negra e não atendia ao físico retilíneo exigido pelo balé.

A professora, todo o tempo, exigia que as meninas disfarçassem as dores, amenizassem os semblantes de cansadas, falou sobre algumas meninas estarem com sobrepeso/gordinhas. Assim, refletindo sobre a reação das meninas com a colega que chegou atrasada, penso que elas aprendem, às vezes de modo muito sutil, que há corpos adequados e outros inadequados ao balé e que as falas e posturas da(s) professora(s) reforçam essas aprendizagens, durante esse curso, e em tantos outros lugares que só colaboram com a ideia de que uma mulher que faz balé precisa ser magra. O comentário que ouvi legitimou o discurso exigente de um corpo magro e longilíneo assumido pela cultura do balé, que se coloca como arbitrário aos corpos que pesam mais do que poderiam, aos corpos que escapam às regras exigidas por essa atividade e potencializou o esquadrinhamento da regulação exercida sobre os outros corpos que se enquadram nesse lugar, nessa possível escola do corpo.

Em meu ponto de vista, existe outra questão aí que merece ser apontada. O corpo da menina que ficou de fora das fotos, além de estar fora dos padrões exigidos pelo balé no tocante ao peso, é um corpo que se distancia do padrão do balé por ser um corpo negro. Existem grandes polêmicas envolvendo questões de raça no balé. Recentemente vi uma reportagem, entre tantas outras, que me atravessou de maneira muito forte. A notícia é de 2014 quando um jornal importante de Nova York noticia que uma bailarina negra chamada Preciosa Adams, aluna da Escola do Teatro Bolshoi na Rússia (Moscou), ouviu de uma professora: "Falaram que eu devia branquear a pele". Ela diz: “Eu sei por que não sou colocada em apresentações em grupo (no balé da Academia Bolshoi). Eu sou muito diferente das demais. Eu não me encaixo em nenhum grupo (...).” Com isso, compreendo que o balé é também um espaço racializado, o que implica dizer que além de todas as exigências estéticas, de corpo, de peso, de altura e estatura o balé tem sido pensado e ocupado para/por pessoas brancas.

Desse modo, acionando a prática do balé como uma pedagogia cultural, entendo que a dimensão formativa e pedagógica na (re)produção de corpos supostamente ideais, educados e disciplinados é insistentemente reafirmada por meio dos processos que pedagogizam os corpos diariamente. Entendo esses processos de pedagogização com Vigarello (1978) que diz que eles são

preceitos que dão aos corpos uma forma e o esquadrinham para submetê-los às normas de um modo muito mais seguro que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos esboçados, induzem no silêncio, posições e comportamentos (VIGARELLO, 1978, p. 9).

A pedagogização exercida sobre os corpos daquelas meninas que faziam o curso era reiterada a todo instante com o objetivo de alinhar todos os corpos em um mesmo padrão, que, além de magro e longilíneo, precisa ser feminino. A professora do curso, assim como o/as demais professor/as da escola em que essa pesquisa foi realizada, reforça(m) e ensina esse padrão, contribuindo para reforçar as pedagogias corporais que submetem os/as bailarinas/os. Para isso, a comunicação com elas era feita por meio de falas e gestos carregados de um sentido de ‘isso vai te fazer bem lá na frente’. A frase ‘sofra hoje para ser mais feliz amanhã’ é muito comum no balé e tem potência educativa para ensinar aos/as interessados em se tornar bailarinos que o sofrimento faz parte do processo e que é preciso se acostumar com ele.

Em uma das tardes em que fiz observação, uma das meninas chegou comendo às pressas. Encontrando com as amigas, ela explica que não deu tempo de almoçar, então, passou na primeira lanchonete que encontrou e comprou uma coxinha para comer. Assim que Maria²⁰ chegou ao local, todos/as se voltam para ela. Os olhares são repressivos. Automaticamente ela começa a explicar o motivo pelo qual ela se alimenta de tal coisa e não de outra. Há vários silenciamentos. Mas, eles falam muito mais do que se possa imaginar. A fabricação dos corpos é como um dispositivo coletivo que se dá em meios às relações de poder e, quando acionado, permite que as pessoas envolvidas nessa cultura possam intervir sobre o seu corpo como também sobre os corpos outros.

Outra questão que me chamou atenção foi a fala de uma das meninas que admitia não levar tanto jeito com certas coisas, no caso, maquiagem. Ela dizia: “é, mulher, sou meio desastrada com essas coisas de maquiagem mesmo, não sei usar *blush* direito, fico parecendo uma palhaça, você poderia me ajudar?” O questionamento da menina pareceu estranho para a colega à qual ela pedia ajuda, pois, para ela, uma menina jamais poderia não saber se maquiar devidamente. A menina retrucou: “É sério que você não sabe se maquiar direito?”. Ela respondeu: “Não é que eu não saiba. Eu sei o básico! Não sou igual a vocês que sabem fazer bastante coisa”. O estranhamento pelo fato de uma menina não demandar prática em uma coisa culturalmente construída para meninas e mulheres me

²⁰ Por uma questão de resguardo à integridade das pessoas que estavam presentes nas observações, estabeleci um compromisso ético de manter em sigilo os nomes das meninas que participavam do curso. Então, usarei nesta seção nomes fictícios para me referir a todas as pessoas.

causou certo incômodo, uma vez que também ocorreu comigo pelo fato de escolher o balé e não outro estilo de dança que fosse supostamente coerente com o meu sexo.

Pelo que percebi no diálogo das meninas sobre o uso de maquiagem, a identidade de uma mulher e, nesse caso, de uma mulher que faz balé ou é bailarina, precisa ser legitimada pelo exercício prático de coisas básicas que ‘toda mulher’ deve(ria) saber. O caso da maquiagem é somente um dos meios pelos quais a mulher é interpelada reiteradamente para destacar-se como feminina, delicada, ‘ser mulher’ e corresponder às expectativas sociais a elas atribuídas. O problema não se configura em atender aos padrões esperados de uma mulher, a questão é tensionada na medida em que esse padrão de mulher é borrado. A distância entre ser uma mulher e não saber se maquiar, por exemplo, configura-se em um problema para aquelas meninas, uma vez que se configura como um distanciamento entre aquilo que elas conseguem (ou escolhem) ser e aquilo que delas é esperado. Segundo Louro (2016), “as identidades sexuais e de gênero (como as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2016, p. 12). É preciso compreender que as identidades são plurais, instáveis e cambiantes. Nem todas as identidades correspondem coerentemente com os corpos que têm, pois, “as identidades não são uma decorrência direta das evidências dos corpos.” (LOURO, 2016, p. 15). Em outros termos, assim como existem mulheres que não corresponderão às ‘evidências’ identitárias de um corpo feminino, existirão casos de homens que também não se enquadrarão nessa lógica corpo-sexo-identidade-gênero.

A questão do quanto parece(cia) existir ‘coisa de menino’ e ‘coisa de menina’ era muito frequente nas conversas das meninas, bem como nas falas da professora. Em uma das conversas, a professora falava sobre lesões e narrava um episódio acontecido com ela. No final da fala, ela proferiu “depois que eu machuquei o tornozelo, usava aqueles tênis que prendiam meu pé. Eu usava aquele *Reebok* que tem os velcros nos tornozelos. Tinha feminino, né. Então não tinha problema!” Fiquei imaginando como seria o ‘feminino’ dela. Na verdade, fiquei querendo saber o que ela concebia por feminino. Uma das meninas falou: “Ah, sei qual é, professora. Tem um rosa com branco, um vermelho, né?” A professora balançou a cabeça em um movimento que se traduzia em um sim. A concepção de que o ‘mundo rosa’ é de menina se evidenciava.

O curso chegava ao final. A sensação que eu tinha sobre as meninas era a de um cansaço extremo, mas, o fato de receber um certificado do curso ainda as fazia reagir. No último dia de curso, a professora sentou todas as meninas em um círculo e pediu para que

cada uma falasse rapidamente como foi a experiência de ter participado do curso, das dificuldades, do que elas acharam, de sugestões para os próximos cursos. Confesso que fiquei emocionado nesse momento. O curso, nos dias em que pude observar, trouxe-me sensações diversas. Enxergar o sofrimento das meninas com as sapatilhas de ponta, a luta por fazer o melhor dentro de cada limitação me fez repensar minhas próprias práticas como pedagogo, como professor de balé e como bailarino perante tudo que eu já vivi no balé. Na medida em que elas falavam, eu percebia que parecia que todos os esforços feitos para se enquadrar no balé eram válidos. As falas delas foram as mais diversas.

Muitas agradeceram à professora por toda a atenção e cuidado com o corpo delas durante o curso, outras falaram que sabiam de suas limitações e reconheciam que estavam ‘gordinhas’ mesmo, que precisavam procurar um acompanhamento nutricional para ficar mais ‘saúdáveis’. Outras falaram que lutavam contra o corpo por uma questão de estrutura física de família, outras falaram que sabem que estão ‘velhas’ para serem bailarinas. Depois disso, a professora pediu para que rapidamente cada uma dissesse uma palavra que remetesse ao significado daquele momento. Elas disseram palavras do tipo: amor, perseverança, luta, resistência, balé, união, dor e dedicação. As palavras dor e perseverança foram ditas repetidamente. Acredito que não por acaso, mas, segundo elas, “é isso mesmo, depois a gente acostuma com a dor”.

Posteriormente, em um último momento, houve um lanche para todas na antessala, no teatro onde o curso aconteceu. A decoração se alinhava aos padrões femininos ali ensinados e reiterados: tudo em tons de branco, rosa e dourado. A demarcação de gênero se apresentava como uma norma a ser reificada insistentemente, pois, sabendo que nem todos os corpos se enquadram na norma, é preciso insistir para que eles sejam disciplinados por completo. Os corpos que escapam à norma são aqueles que mais necessitam do exercício de docilização, segundo Butler (2016). Foram entregues ‘lembrancinhas’ às participantes do curso. A lembrancinha se constituía de um chaveiro cor-de-rosa com a silhueta de uma bailarina. A professora me presenteou com uma lembrancinha; no momento ouço de uma das meninas: “Rodolfo, a lembrancinha é cor-de-rosa!”. A fala dela soou como um aviso que para mim explicitamente me disse: “Rosa é uma cor de menina!”

Para mim, as demarcações de gênero percebidas nesse período de observação foram importantes para refletir sobre o acionamento das pedagogias de gênero e de sexualidades que estão presentes na prática do balé, assim como também para perceber e desnaturalizar o exercício intenso na construção do modelo de mulher-bailarina ideal para

a prática do balé, entendendo que existem infinitas formas de ser mulher assim como existem maneiras muito diversas de ser homem.

Com as observações desse curso, que para mim se constituíram de momentos iniciais, mas, já sinalizo terem sido muito potentes de aprendizagens, sigo me movimentando para trazer as impressões iniciais das observações que fiz na escola de dança com a turma a qual venho acompanhando desde que comecei o balé e que incidiram de momentos muito ricos para esta pesquisa, bem como um espaço para repensar as minhas práticas. A seguir me movimento fazendo análise documental da pesquisa e posteriormente parto para as análises das observações que fiz na escola.

3.1 TEMPS LIÉ²¹: desequilibrando-me nos movimentos entre o corpo como documento e/ou o documento como corpo

Equilibrar os movimentos ou se equilibrar durante os movimentos em uma aula de balé não se constitui em uma tarefa fácil, assim, uso esse trocadilho para dizer que fazer análise documental para essa pesquisa não foi um movimento fácil. Foi um desafio por algumas razões, quais sejam: a primeira questão diz respeito a escola não ter nenhum documento materializado que normative, em termos curriculares, o funcionamento da instituição. Durante o processo de ‘entre-vistas’, a diretora do teatro (que, consequentemente, teve de assumir a escola de dança), me confessou que a escola não tem nenhum documento que sirva de norteamento para os/as professores/as ou para o funcionamento pedagógico da escola. Logo, de documento físico eu estaria a mercê. Ela reconhece que era de suma importância que houvesse, mas, confessa que a escola não dispõe e também não recorda se um dia esses documentos já existiram.

Posteriormente seguindo com os movimentos de entre-vistas descobri, pelos/as professores/as e pela coordenadora pedagógica, que no ano de 2009 uma professora renomada na área de balé clássico havia ministrado uma formação para os/as professores/as com o intuito de trazer para a escola uma metodologia única a qual todos/as os/as professores a utilizassem em suas aulas e que durante essa formação foi utilizado um material feito por essa professora. Optei por analisar esse documento, mas foi um dilema conseguir esse material com os/as professores/as para analisar. Não que eles/as tenham se negado a emprestar o material, mas, senti certa resistência de alguns e algumas.

²¹ Tempo ligado. É um movimento lento que mantém a extensão do joelho. Basicamente é a transferência de peso de uma perna para a outra, pode ser feito sem o demi-plié ou com o demi-plié na transferência de peso. <https://foreverdanca.blogspot.com/2012/09/temps-lie.html>

No final, acabei conseguindo o material. Sendo assim, aqui nessa seção me movimentarei em fazer um breve apanhado dos achados desse material. Vale dizer que nessa seção farei uso da palavra ‘balé’ quando eu for me posicionar diante de algo e ‘ballet’ quando estiver me reportando ao material, uma vez que é assim que a palavra aparece no material elaborado.

3.2 ENTRE ALGUNS *BALANCÉS*:²² o que há no corpo como um documento?

Esmiuçar mesmo que brevemente o material usado pela professora se constituiu em um exercício importante que me trouxe bastante aprendizado, além da oportunidade de (re)avaliar minha prática pedagógica como um professor. O material nomeia-se de *Metodologia russa de ensino da técnica da dança clássica para professores de ballet*. Vale ressaltar que me chamou atenção o fato do nome ‘Técnica da dança clássica’ estar em destaque com uma letra maior que as demais palavras. Sendo assim, a palavra técnica em evidência me saltou os olhos. Na capa está estampada a foto de uma bailarina que mostra somente do busto até os pés fazendo uma pose de balé.

O material não é extenso. Pelo contrário, é dividido em quatro sucintas partes, a saber:

1º parte: Traz os conceitos de didática, pedagogia, método, ensino. Depois a função da técnica do ballet clássico, o papel do professor de ballet clássico e também as qualidades importantes que um professor de ballet clássico precisa ter.

2º parte: Traz os princípios do método Vaganova (russo).

3º parte: Versa sobre como as sequências de exercícios precisam ser feitas para os/as alunos/as do primeiro ao quinto ano de uma escola de dança clássica assim como o significado do trabalho diário de um/a bailarino/a.

4º parte: Traz detalhes de alguns movimentos e de suas nuances durante sua execução em aulas.

A seguir, destrincho a análise referente a cada parte do material.

1º PARTE

²² Balancé consiste em um passo que se assemelha a um passo de valsa onde o corpo exerce um movimento balançado para um lado e outro. <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/09/passe-que-e-e-como-e.html>

Na primeira parte do material alguns conceitos são acionados para dar conta do fazer pedagógico que um/a professor/a de balé precisa conhecer. Didática é o primeiro que aparece conceituado como “a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações” (DICKIE, 2009, p. 10). A seguir ainda completa que a didática é “a direção que o professor escolhe para transmitir o método de determinada disciplina para seus alunos”. A concepção de didática é tida para ela como a forma como o/a professor/a encontra para direcionar o caminho educativo. Para conceituar Pedagogia, a professora recorre ao dicionário Aurélio que diz “pedagogia é o sinônimo de teoria da educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para realizá-los”. É importante ressaltar que entendo Pedagogia muito além de uma teoria da educação. Entendo que Pedagogia vai além das práticas educativas, institucionalizadas ou/e explícitas. Ou seja, entendo a Pedagogia também como “modos como relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam todos os aspectos da vida” (ANDRADE, 2016, p. 15). Além disso, conceituar a pedagogia a partir de uma definição de dicionário é simplista na medida em que a pedagogia é um vasto campo do saber científico, que poderia ter sido melhor explorado para subsidiar as práticas pedagógicas esperadas dos/as professores/as participantes do curso.

Para conceituar método, o material o define como sendo um “processo de normas ou simplesmente técnica de ensino”. Desse modo, seriam as normas que cada professor/a precisa estabelecer para a sua prática de ensino. O ensino, por sua vez, é conceituado como “instrução, doutrinação, transmissão de conhecimento, esforço dirigido no sentido da formação ou modificação da conduta humana; educação”. Segundo Paraíso (2016), ensinar é “transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Logo, o conceito de ensinar trazido pela professora, em seu material, se assemelha com a noção de ensinar com a qual esse texto dialoga. Vale dizer que a palavra ensinar, é a única que aparece no material no que se refere aos processos educativos. A ausência das palavras aprender ou aprendizagem, talvez signifique, que o processo não seja flexível a possibilidade de um(a) estudante aprender com o outro(a), ou, nas palavras de Paraíso (2016), “com algo que lhe desperte o desejo”. Uma técnica é ensinada de uma forma que não deixa espaço para ser de outro jeito, por outro(s) caminho(s).

Como função do professor segundo o material, compete “preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino”. E ao aluno compete “a atividade de estudar a fim de atingir os resultados propostos”. Ou seja, para o/a aluno/a resta estudar para

posteriormente ser um corpo útil, produtivo (FOUCAULT, 2014) e educado (LOURO, 2016) dentro dos padrões socialmente esperados para eles/as. Cabe destacar que os/as alunos do curso eram professores/as de balé, ou seja, profissionais com um saber e uma prática em exercício, não são simples alunos e posicioná-los nesse lugar destaca certo desrespeito por esses indivíduos como profissionais.

O balé clássico surgiu há muito anos na Inglaterra, mas, só se popularizou na França e sua função na época era a de disciplinar o corpo em um método de ensino (HANNA, 1999). Hoje em dia não é muito diferente. No material, a função da técnica do ballet clássico é “treinar e educar o corpo dentro de uma técnica clássica acadêmica”. Sendo assim, duas questões me chamam atenção, a saber: o fato de educar um corpo para responder as exigências de um método de ensino e pelo fato do balé ser e ter uma técnica própria para fazê-lo.

Como técnica, o material diz que é “uma disciplina diária a um conjunto de processos” que especializam o corpo em uma determinada linguagem artística. Vale dizer que entendo técnica como um modo de exercer poder sobre um corpo a fim de agir sobre ele para um devido fim ou objetivo (FOUCAULT, 2014). A técnica do balé clássico é utilizada para desenvolver aptidões musculares precisas para então fazer esse corpo executar uma sucessão de movimentos de forma correta e produtiva. Trata-se de trabalhar com esse corpo de forma repetitiva, detalhadamente e de “exercer sobre ele uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 2014, 134). Sendo assim, o exercício e a sua prática constante farão desse corpo um corpo eficaz, hábil. A educação de e para um corpo produtivo se atrela a repetição para que as forças que existem em um corpo se multipliquem e, assim, ele seja cada vez mais ativo, rápido e forte.

O papel do professor de ballet clássico se divide em trabalhar o lado intelectual e emocional do/a aluno/a como também para ensinar a técnica do ballet clássico para os/as alunos/as. Cabe dizer que no material diz que “o professor pode moldar uma estrutura que tanto pode auxiliar para o desenvolvimento físico como impedir o crescimento intelectual e emocional do/a aluno/a”. Mais adiante diz que “visa também desenvolver o lado intelectual e emocional para que o/a lado físico trabalhe bem”. É interessante perceber que a preocupação em desenvolver também o lado intelectual e emocional é em vista de um bom desenvolvimento físico. Ou seja, é preciso deixar o/a aluno/a bem intelectual e emocionalmente para que ele tenha um bom desempenho e uma alta performance. Trata-se, em alguma medida, de uma perspectiva que compreende o corpo como algo que se separa da mente e não com corpo como um topo, complexo e interligado.

Nessa direção, recordo que ouvi, certa vez, de uma professora que “precisamos deixar o/a bailarino/a bem no dia deles dançarem para que no palco ele/a deslumbre o público” e conseqüentemente seja bem visto/a naquela grande vitrine que é o palco.

Sobre as qualidades que um professor de ballet precisa ter, segundo o material, estão:

- ❖ **domínio do conteúdo a ser ensinado em sala de aula:** o/a professor/a precisa estudar e ter total domínio daquilo que vai ensinar. No material, no que toca nessa questão, ainda traz que “Alguns tem o dom de ensinar. Mas a grande maioria não é assim tão abençoada...”. Quanto a essa questão me incomodou a essencialização centrada na natureza/no biológico de que algumas pessoas já nascem com o dom de ensinar. A partir da perspectiva a qual entendo educação neste trabalho, o modo como se ministra aulas é aprendido e a educação é, ela própria, uma forma de transformar indivíduos em sujeitos de uma determinada cultura (MEYER e cols., 2006). E a outra questão foi dizer que uma grande maioria seria amaldiçoada por “não saber” ou não “ter o dom” para ensinar, como se o processo educativo fosse um dado da natureza, uma característica inata e não um processo formativo.

- ❖ **Amor pelo movimento e pelo ensino:** é preciso gostar de ensinar. O/a professor/a precisa se identificar e amar aquilo que ele/a faz. Concordo que quando se faz algo com afeto, o prazer é uma das recompensas do ofício, seja ele qual for, mas a docência é uma profissão e não uma essência divina que acomete alguns humanos privilegiados. É preciso estudar e aprender a ensinar. O amor pela profissão pode ser muito importante, mas não é uma condição indispensável ao exercício da docência. Outra questão que se coloca nesse ponto é ter “um olho bem treinado, uma mente criativa, uma paixão pelo meio e um toque de missionário”. O olho bem treinado (FOUCAULT, 2014) é um mecanismo de exercer poder sobre um corpo a fim de avaliar se ele está executando certa movimentação adequadamente e isso se volta mais uma vez para o exercício de educar o corpo para um devido objetivo, que no caso é desempenhar bem a técnica do balé. É também observar quais corpos não se adequam ao padrão e, se for o caso, ajustá-los dentro das normas de conduta vigentes. O suposto “toque missionário” é algo que precisa ser problematizado na medida em que coloca o dom, a missão como centrais no trabalho docente, o que já indiquei não concordar.

- ❖ **Conhecimento básico da dança:** “Saber os conhecimentos básicos da dança e ter conhecimento “físico” do movimento é a única maneira de ter um bom olho para fazer correções significativas”. Ou seja, é preciso conhecer bem o físico dos/as alunos/as para desempenhar mecanismos de correções efetivas nos movimentos feitos pelos alunos/as durante as aulas, ensaios ou coisas afins. Sendo o ensino de balé uma atividade prática, que demanda demonstração física, concordo que um/a professor/a de balé precisa desenvolver essa aprendizagem. Outra questão que se coloca nesse ponto é consciência do detalhe. Segundo Foucault (2014), inspirado em Marechal de Saxe, indica que:

Aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacaños, entretanto, esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras. (FOUCAULT, 2014, p. 100)

Desse modo, trabalhar com os detalhes significaria fazer a diferença: o detalhe seria o fundamento do método. É preciso estar atento/a aos detalhes, uma vez que ele denuncia se a técnica foi bem estudada e, portanto, bem executada.

- ❖ **Musicalidade:** “O professor precisa ter o ouvido treinado” para ensinar para os alunos além da técnica clássica a contagem musical das sequências feitas em aula. O professor precisa ter sido treinado em uma habilidade musical que o autorize a julgar os/as seus/as alunos/as pela disciplina que o seu ouvido precisa desenvolver. Desse modo, é preciso fazer com que o corpo seja esquadrihado em todos os seus estímulos de modo a desenvolver aptidões e aumentar suas capacidades (FOUCAULT, 2014).

2º PARTE

A segunda parte do material é bastante curta e faz dois movimentos: um resgate muito breve sobre quem foi Agripina Vaganova, a fundadora da metodologia russa Vaganova, trazendo os princípios gerais da metodologia e depois de alguns elementos

básicos sobre os quais se debruça a metodologia. Agripina foi bailarina e depois professora. Os ensinamentos de Vaganova se movimentavam em torno da combinação entre elegância e um estilo refinado de uma técnica. Foi professora e diretora artística do Kirov Ballet e faleceu em novembro de 1951 (DICKIE, 2009, p. 14).

Os princípios gerais da metodologia Vaganova são relacionados à fonte de instabilidade do bailarino que, para ela, centra-se na coluna. Segundo ela, em seu livro “Os princípios básicos do Ballet Clássico”, um bailarino com as costas bem trabalhadas tem uma perfeita colocação para os demais exercícios. A metodologia Vaganova, segundo o material, é rigorosa e seletiva, sendo assim, nem todos os corpos estão aptos a lidar com ela. Nessa perspectiva, existem corpos adequadamente selecionados para executá-la. É importante dizer que em qualquer escola de formação para bailarinos/as é feita uma espécie de seleção na qual existem inúmeros testes que os meninos e as meninas que desejam ingressar no balé precisam fazer. Esses testes vão desde uma avaliação anatômica, física e psicológica a uma prova para compreensão e noção musical. São várias etapas e, em cada uma delas, se os corpos não estiverem de acordo com o que a escola procura, é impossível ingressar. Ou seja, existe uma hierarquização e classificação dos corpos de maneira a selecionar “aqueles que importam” e a descartar “aqueles corpos que pesam” (BUTLER, 2016).

A metodologia Vaganova se preocupa com inúmeras questões, sendo duas importantes para ela: alongamento e flexibilidade. Quanto à flexibilidade o material diz que “Ela aumenta a eficiência mecânica dos movimentos, fazendo com que o atleta/bailarino tenha um desperdício menor de energia na execução dos movimentos, além de auxiliar nas lesões e vícios de postura, reduzindo as tensões musculares” (DICKIE, 2009, p. 20). Trata-se de um mecanismo que é importante para uma boa performance do/a bailarino/a. De alguma forma, a flexibilidade define “um certo modo de investimento político e detalhado do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 136). A flexibilidade é um investimento feito sobre um corpo a fim de torná-lo produtivo, mas também existe um cuidado em manter esse corpo ‘saudável’ e sem nenhuma lesão, aspectos indispensáveis na prática do balé. O alongamento é “o ato de alongar, dilatar, prolongar”. O alongamento serve como aliado a flexibilidade. Serve para prevenir lesões, alongar a musculatura e fazer com que o corpo desempenhe melhor o seu exercício. O alongamento compõe mais uma técnica desenvolvida para que o/a bailarino/a possa preparar o seu corpo antes de desempenhar toda e qualquer movimentação. Assim que as primeiras aulas de balé começam a acontecer, o/a professor/a ensina que o alongamento

é importante e, portanto, faz questão de ensinar à turma como cada um pode fazer seus alongamentos. Após serem ensinados a uma série de alongamentos, isso é exigido ao bailarino/a para que o seu desempenho melhore diante de um corpo bem alongado. Desse modo, a escola de balé se assemelha a outras escolas, que são espaços que fazem “funcionar uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. (FOUCAULT, 2014, p. 144). A recompensa é ser ‘promovido’ a exemplo para a turma de uma pessoa disciplinada, de dançar na fila da frente quando houver apresentação, de se destacar em um lugar estratégico durante as aulas e ensaios.

3º e 4º PARTE

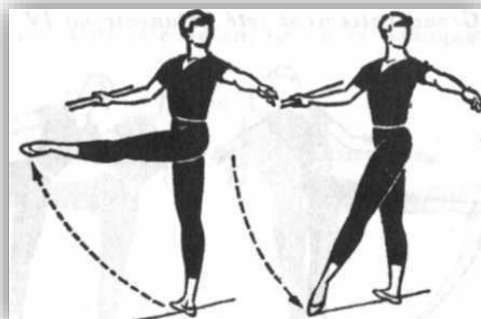
As duas últimas partes do material são sucintas, basicamente seriam uma espécie de manual técnico de como executar os movimentos, o que cada ano e cada turma pode aprender a fazer, as indicações de como executar melhor os movimentos e quais cuidados podem ter. Assim como a divisão e organização de uma aula de balé.

Uma aula de balé basicamente começa com exercícios feitos de frente a barra e posteriormente dependendo da série e ou do nível a qual o/a bailarino/a está, eles são feitos com a pessoa de perfil na barra.



Fonte: <http://arttecnet.com.br/word2/?p=697>

Exercício feito de frente a barra



Fonte: <http://arttecnet.com.br/word2/?p=697>

Exercício feito de perfil a barra

Depois dos exercícios que são feitos na barra, os/as alunos/as vão para o que se chama de Centro. O centro é o meio da sala, lugar o qual o/a aluno/a faz os exercícios sem o apoio da barra como mostra a imagem a seguir.



Fonte: <http://arttecnet.com.br/word2/?p=697>

No centro se fazem os exercícios de adágios (os exercícios mais lentos) e os allegros (os saltos). O material vai indicando como fazer, qual aluno/a pode fazer ou não determinadas coisas, por exemplo, no material diz que um aluno que entra no primeiro ano de uma escola de formação tem os objetivos básicos de “colocação do torso, das pernas, braços e cabeça” (DICKIE, 2009, p. 30) através de exercícios mais simples. Quanto as demais turmas e níveis já têm outros objetivos.

Nas duas últimas partes, o material se concentra nas questões mais técnicas da metodologia. Ou seja, os investimentos sobre o corpo são cada vez mais detalhados e estabelecem exigências para que eles sejam executados perfeitamente. Por exemplo, em certo movimento a “cabeça vira num ângulo de 60° e o torso se curva para frente”, “o plexo se amplia e os ombros são empurrados para baixo”, “o tronco se inclina para frente e a cabeça fica relaxada a frente”. Vários investimentos são exercidos sobre o corpo a fim de que ele esteja potencialmente educado e corresponda aos comandos cada vez mais ativamente.

Na medida em que analisava o material, me perguntava se ele poderia me ajudar a pensar sobre as aprendizagens de gênero e sexualidade da Escola de Dança ou/e de que modo ele – o material – contribui(ria) a ensinar sobre gênero e sexualidade para professores/as e alunos/as. Refletindo sobre isso, cheguei a conclusão de três questões que me inquietaram e que isso pode ensinar sobre gênero e sexualidade nesse contexto. A primeira foi o uso da linguagem na qual ele é organizado. Em alguns momentos se fala em alunos e em outros se fala em alunas. Não existe o uso de uma linguagem não sexista.

Por vezes, se fala unicamente de aluno e em outras vezes, unicamente de aluna. Diante da leitura apurada do material, entendi que fizeram uma bricolagem. É como se a autora do material tivesse pego fragmentos de materiais de vários lugares e não tivesse atentado para a questão da linguagem. As outras duas questões, é quando se fala dos exercícios com sapatilha de ponta unicamente para as meninas. Além disso, narra que “leveza, plasticidade, dinamismo e expressão” (DICKIE, 2009, p. 23) são qualidades essenciais para a bailarina. Em relação à sapatilha de ponta ter sido idealizada e criada para as mulheres usarem (HANNA, 1999) e depois o fato de que a leveza só aparece quando se fala na bailarina, dão pistas de que, no material, homens não podem usar a sapatilha ou demonstrar leveza. A sapatilha de ponta é de fato um elemento que identifica a bailarina e com ela criou-se culturalmente no balé a ideia de que a bailarina é um ser leve, que flutua (HANNA, 1999). Para o homem, a força e a virilidade. Para a mulher, a graça, a leveza e a plasticidade dos movimentos. Diante disso, percebo que existe de fato uma generificação do lugar de bailarina em detrimento do bailarino. Existem bailarinos (homens) que burlam as normas e usam as sapatilhas de ponta, mas, em certos lugares e por certos públicos, não são bem aceitos porque desrespeitariam a tradição do balé. No mais, apesar de o material se ocupar de tratar sobre como disciplinar os corpos para o ensino da prática do balé, ele aponta pistas importantes para pensar em generificação e sexualização de bailarinos/as.

3.3 DEVELOPÉ DEVANT²³: segura esse corpo!

Developé na técnica no balé que significa desenvolver ou desenvolvido. No caso desse passo, a perna é puxada para cima e estirada no ar, mantendo-se os quadris sempre no mesmo nível. *Devant*, significa a frente. No movimento, é basicamente uma perna que se desenvolve a frente do corpo e para isso, é preciso sustentar o corpo e todo o seu peso sobre o seu quadril. “Segura esse corpo”, se configura de uma frase dita pela professora durante uma de nossas aulas e repetida sempre que algum ou alguma de nós esquecíamos que além de tudo, é preciso segurar o nosso corpo todo o tempo. Nomeio esse seção dessa

²³ Developé devant consiste em um passo Desenvolvido. Um developpé é o movimento feito a partir de um retiré onde a perna é levantada a frente, ao lado ou atrás, mantendo-a na posição. Devant significa a frente. Ou seja, é um passo de desenvolvimento de perna a frente do corpo. <http://danceeaprenda.blogspot.com/2010/07/dicionario-do-bale-d.html>

forma para falar do caminhar dessa pesquisa que agora se desenvolve em frente para falar das observações que fiz em virtude dessa pesquisa.

As observações ocorreram em um período de tempo que durou quatro meses e aconteceram sempre nas terças e quintas na turma que eu escolhi fazer observação que é a mesma em que eu faço aula e, por vezes, dou aulas e coordeno o ensaio, sendo assim, ocupo diversas posições de sujeito, que vão se misturando o todo tempo. Vale sinalizar que, desde que comecei a fazer a pesquisa na escola de dança, meu olhar se voltava especificamente em mapear de certa forma alguns movimentos e acontecimentos que se apresentavam como importantes, não só para a pesquisa como também para problematizar cotidianamente as pedagogias culturais que a todo o tempo (nos) interpelam e nos educam. Sendo assim, meus olhares – digo no plural porque foram muitos – seguiam o exercício de estranhar todo e qualquer fato, tendo em vista que aquele lugar já se configurava como rotineiro há bastante tempo para mim.

Diante disso, mapeei algumas questões e assim como no balé, transformei-as em quatro cenas. Cenas que contam um pouco dos atravessamentos de gênero e sexualidade que perpassam os nossos dias, as nossas aulas e os nossos ensaios na escola de dança na qual essa pesquisa se desenvolve e a partir delas alguns e algumas autores/as vão sendo acionados para entrar na dança junto conosco.

CENA 1: QUE BRAÇO É ESSE?

Certo dia, terminamos a nossa aula e, como de costume, foi dado um intervalo para que déssemos conta de lanchar e tomar água antes de retornarmos às nossas demandas. Quando retornamos, fomos comunicados/as que precisávamos ensaiar para uma apresentação que faríamos. Todos/as estavam esperando a sua vez de ensaiar dentro da sala. O ensaio começou e ela foi chamando as pessoas para ensaiarem na medida em que as músicas iam tocando. Um dos meninos começou a ensaiar e ela logo deu pausa no som. Diante da pausa, todos/as olham para ela que se referindo ao menino, diz:

“E esse braço assim, hein?”

O menino responde: “Oush, qual?”

Ela diz: “Esse que você fez!”

Logo depois disso ela demonstra como ele fez e segue dizendo:
“Muito delicado, estica esse braço”.

(Informações do diário de campo feito pelo pesquisador em: 08/10/2019)

No diálogo extraído de meu diário de campo, além dos nítidos atravessamentos de gênero e sexualidade, existe uma questão de corpo que se potencializa na medida que a mulher exige uma coerência entre aquilo que o menino faz e aquilo que ele naquele momento representa. Ele é um menino e o questionamento sobre o movimento que ele faz com o braço demonstrado pela professora posteriormente como condenação a possibilidade de trejeitos que não são de um menino é uma assertiva que faz com que um corpo segundo ela, seja educado segundo o seu sexo que, atravessado por narrativas historicamente construídas, também marcam seu gênero.

Os dias não são fáceis quando se é bailarino. Primeiramente, por todas as exigências estabelecidas pelo balé para que nós bailarinos/as possamos seguir e depois porque as exigências do balé, de certa forma generificam todos/as nós que o praticamos. O balé como um exercício que segrega e separa os corpos de meninos e meninas também organiza aquilo que pertence a cada sexo e a cada gênero se movimentando antes de tudo como uma categoria que organiza o social (SCOTT, 1995). O balé é uma atividade que enquadra meninos e meninas a ocupar lugares e atribuições diferentes. Uma vez estava em um festival de dança e ouvi o diálogo de uma mulher que estava com um casal de crianças que iam dançar. A mulher dizia para a menina segurar um arranjo de flores e para o menino colocar o seu chapéu na cabeça. Mas o menino teimava em segurar o arranjo de flores. Angustiado com a escolha do menino, a mulher tenta delicadamente explicar para ele a situação dizendo: “Olha, para ela é o arranjo de flores vermelhas porque ele tem um laço e ela é menina, para você é o chapéu porque você é um menino e isso ficará muito elegante em você”. Ela dizia isso tranquilamente para as crianças que logo ‘entenderam’ que precisaria existir uma coerência entre o que ela usaria sendo menina e o que ele teria que usar seria de menino. Essa cena sinaliza bem como gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86).

Existem construções discursivas que tratam de reconhecer e, de maneira muito pontual, posicionar os sujeitos em seus devidos lugares. No balé “há uma articulação discursiva que de certa forma, configura uma rede de limites e possibilidade dos sujeitos, especialmente com relação as práticas corporais, constituindo ‘destinos’ diferenciados para os corpos de homens e mulheres” (DORNELLES, 2007, p. 29). A prática do balé trata de informar o lugar das meninas, assim como o lugar dos meninos dizendo-os/as como eles/as devem ser, o que podem fazer e quando podem fazer. Os limites discursivos

que a cultura criada pelo/para o balé institui é objetivo quando posiciona de maneira muito demarcada ‘cada um no seu quadrado’.

Cabe dizer aqui que a formação do balé vai informando, por vezes de maneira muito sutil e outras de maneira ostensiva, o que meninos e meninas devem fazer. Recordo que assim que entrei no balé, por volta dos dezessete anos, costumava frequentar as aulas com uma calça preta folgada e uma camisa branca regata, mas observava nos vídeos que assistia e nos poucos meninos que transitavam pela escola que existia um fardamento tanto para os meninos como para as meninas. Com o passar dos dias, a professora abordou os meninos dizendo que a partir de um determinado dia nós só poderíamos fazer aula se estivessemos com todo o material pedido por ela assim bem como com o fardamento que ela havia dito.

O meu primeiro entrave foi com o fato de ter que usar uma espécie de farda, pois, desde adolescente que não sou muito empático com as coisas que em alguma medida me uniformizava. O outro foi como eu usaria uma roupa que me parecia quase à vácuo. Não sabia como usar. Éramos quatro meninos na turma e, entre nós, havia um menino que já estava na escola há mais tempo. Logo, ele passou a ser a pessoa que nos auxiliaria com as ‘coisas de menino’ que o balé nos exigia naquele momento. Antes dele nos instruir, a professora falou para ele: “Vai com calma. Se eles estranharem muito o fato de ter que usar o ‘cordão cheiroso’, deixa eles usarem sunga no começo”. Cordão cheiroso? Desconhecia. Mas, o menino foi explicar que nós teríamos que usar um ‘tapa sexo’ para que as meninas não nos machucassem durante as aulas de *pas de deux*, mas que inicialmente nós poderíamos usar sunga até providenciarmos o que hoje eu conheço como ‘suporte’. Para usar o tal ‘cordão cheiroso’ tinha todo um protocolo e uma forma de fazer que, no começo, não foi nada simples. Na verdade, assim que ele deu a notícia, houve certa resistência de nossa parte. Um dos meninos disse: “Como é a história? Eu vou usar um negócio fio dental dentro do meu ‘rabo’? Mas não vou mesmo. Vou usar sunga para sempre e se ela quiser”. A grande questão era que o tal tapa sexo parecia com uma calcinha, logo, arrancou tom de revolta em um dos nossos colegas. A questão do uso da calcinha assinala uma construção histórica, social e cultural de que só quem usa calcinha é mulher. Diante desse e de outros borramentos das fronteiras de gênero, questiono: O fato de ser homem e usar, em dias e horários muito pontuais, um tapa sexo me faria uma mulher? Me faria menos homem? Naquele momento nos confrontávamos com os nossos limites de ser homem e ter que usar um objeto que é amplamente conhecido no universo feminino. Vale lembrar que éramos quatro meninos, entre dezessete e vinte dois anos,

todos educados em meio a uma sociedade extremamente machista e estávamos ali nos deparávamos com uma série de “processos de significação que produzem mutuamente fronteiras e demarcações sociais do que é possível para os homens” (DORNELLES, 2007, p. 34) no âmbito da cultura e a possível subversão daquilo para se inserir em um universo de homens que usavam um tapa sexo ‘informalmente’.

Nós tivemos uma aula de como usar ‘coisa de menino’ para as aulas e para as meninas, uma aula de coque e maquiagem. A escola por meio de vários “processos pedagógicos ensinava meninos e meninas a se constituírem como homens e mulheres” (DORNELLES, 2007, p. 30) de acordo com as representações de corpo, gênero e sexualidade construídas pelo balé. Algumas questões que perpassam a educação de corpos no balé também são pensadas na sociedade como um todo mas, o fato dos meninos usarem um ‘suporte’, por exemplo, não. Dessa forma, o uso desse objeto, específico para nós no campo da prática do balé, é algo que só passei a problematizar nesse contexto.

CENA 2: “BOA. NEGRA, GRANDE, MUSCULATURA DE MENINO, DE HOMEM. VAI SER BOA!”

O retorno das férias era um tempo muito difícil para nós bailarinos/as, pois, acabávamos ficando sem exercício físico de alta performance como é o balé por mais de um mês e isso complicava a nossa vida na volta as aulas. Assim que voltamos as aulas, o ritmo é sempre mais ameno, pois, o nosso corpo precisa voltar a reagir ao grau de esforço exigido pelo balé, o que precisa acontecer de forma mais acelerada. Sendo assim, as aulas são mais curtas mas não menos intensas. Na volta às aulas nossos corpos são reavaliados pela professora que, com um olhar sempre muito “criterioso”, assume: “É, vocês relaxaram mesmo durante as férias, não é pessoal. Vejo muitas dobrinhas, culotes. Estão mais largas/os.” Ou seja, a reclamação é porque não cuidamos dos nossos físicos como deveríamos”. Na volta também há novidades nas aulas, pois a escola recebe novos alunos/as que, durante as férias, podem se matricular. Com isso, tínhamos pessoas novas em nossa turma. Sobre uma menina novata, a professora comentou comigo:

Ela: “Você viu?”

Eu: “O quê?”

Ela: “A menina novata”.

Eu: “Ah, vi, mas não prestei atenção.

Ela: “Boa. Negra, grande, musculatura de menino, de homem. Vai ser boa!”

(Informações do diário de campo feito pelo pesquisador em: 13/08/2019)

Nessa cena, especificamente, circulam questões de corpo, de gênero e de raça. Cabe destacar que, embora as questões raciais não sejam foco de análise desta dissertação, essa cena não pode passar despercebida. Há um nítido atravessamento de raça no comentário da professora. Desde que entrei no balé, percebi que as salas de aulas e os palcos nos quais dançamos se configuram em vitrines. É como se fossemos pedaços de carne passando por uma espécie de controle de qualidade a todo o tempo. Para ter qualidade, é preciso um corpo magro, força e resistência, compreendidos como atributos básicos para começar a entender que o balé nos exige muita preparação física para sua boa execução. A volta às aulas é sempre uma oportunidade para que os nossos corpos sejam comparados, classificados, hierarquizados, separados (LOURO, 2016, p. 20) e assim avaliados e classificados. Para um corpo avaliado como bom, a regra é continuar trabalhando para não sair do físico e para um corpo que digamos não passou no ‘controle de qualidade’, são exercidas práticas inicialmente de regulação (FOUCAULT, 2014) e investimentos, das mais variadas formas, para que esse corpo trabalhe muito, às vezes muito mais do que os demais, e alcance um bom desempenho.

Novo semestre, novos corpos, novos investimentos. Recordo que todo início de semestre trabalhávamos com materiais novos. Os de sempre eram cordas, faixas elásticas, cintas para todos/as. Antes de começar as aulas sempre pulávamos quinze minutos de corda, depois nos alongávamos com as faixas elásticas e entrávamos na sala. Vale dizer que na época em que entrei no balé havia ventiladores nas salas de aula, mas na nossa sala inicialmente eles ficavam desligados. Os ventiladores ficavam desligados não era por opção nossa, mas porque assim nos faziam suar mais e mais rápido, logo, se configurava em um investimento para que nós suássemos o que era, na lógica da professora, um mecanismo de perda de calorías. Lembro de deitarmos no chão e que lá ficava o desenho dos nossos corpos desenhados com nosso suor. Achávamos ótimo, afinal, ‘estávamos suando e emagrecendo’. A corda também tinha esse objetivo de nos fazer suar e ganhar resistência o mais rápido possível. Lembro que antes de entrarmos na sala a professora ficava olhando para nossos rostos conferindo se estávamos suados/as ou se tínhamos ficado de enrotação antes das aulas, como ela costumava dizer, praticamente todos os dias.

Nessa cena outro recorte me chama atenção: gênero e raça. A menina mencionada no início dessa sessão “tinha musculatura de menino e era negra”. Diante disso, a professora concluiu que ela seria uma boa bailarina. Assim, podemos inferir que,

primeiro, o recorte de gênero organiza a cultura ao “examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários” (MEYER, 2003, p. 18). Nesse recorte de cena, gênero estrutura o que se espera de um físico masculino. A fala sobre a musculatura da menina em comparação com a de um menino deduz que ela, a menina, não tinha a musculatura frágil e pouco aparente como é comum nas meninas praticantes do balé. Ou seja, o corpo dela se diferenciava por ser mais sisudo, maior e, nesse caso, consequentemente mais forte e para uma menina isso traduz que ela seria um corpo produtivo, eficiente e forte como esperado que um menino. É preciso dizer que um investimento sobre o corpo dessa menina seria o de trabalhar para que ela seja graciosa e delicada, valores atribuídos às meninas já que o seu corpo era nitidamente masculino e isso precisaria ser disfarçado em seu porte masculinizado.

Quanto à raça, penso que ela, a professora, atribuiu o adjetivo de boa para a menina por ela ser negra pois, segundo ela, “o negro tem mais resistência que o branco”, logo, sendo o balé uma atividade de alta performance, a menina resistiria com vigor e força ao ritmo pesado de aulas, ensaios e demais trabalhos necessários para que um/a bailarino/a consiga desempenhar bem suas atribuições. É preciso refletir que o corpo, nessa cena, é tomado por duas vertentes, uma biológica - que faz pensar que o corpo dela, por ser negro, traria diferenças biológicas exclusivas - e cultural – pelo imaginário que envolve as pessoas negras como sujeitos de força e vigor – que, segundo a professora, “tem outro grau de melanina”. Sendo assim, aqui nessa cena ele é assumido

(...) como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biológico) e como cultura, ou dito de outro modo, na intersecção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando tornamos sujeitos de uma determinada cultura. (MEYER E SOARES, 2004, p. 8-9).

O posicionamento da professora reforça uma construção cultural racista que posiciona as pessoas negras como mais fortes fisicamente, em virtude do lamentável processo de escravidão vivenciado em nosso país com efeitos visíveis ainda hoje em nossa sociedade. Assim, considero que é preciso refletir sobre as desigualdades raciais²⁴ existentes em nossa cultura, nas violências de todos os tipos associadas ao racismo e

²⁴ Diante dos processos de construção de um trabalho acadêmico, muitas coisas se desvelam na medida em que lidamos com a pesquisa. Nesta, em particular, além das temáticas centrais, aspectos relativos ao racismo

que precisam ser desconstruídas em nossa sociedade. Diante dessa cena, é preciso dizer que o preconceito racial – racismo, que no Brasil é considerado crime segundo a Lei LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989 – é estrutural e, assim como gênero, é um organizador do social, demandando ações de enfrentamento.

CENA 3: “ELE AINDA ESTÁ NO ARMÁRIO”

No mundo do balé, como já sinalizei, ser homem é sempre um lugar que te interpela de questionamentos dos mais diversos tipos. Nas minhas viagens, tenho percebido por meio de convivências com pessoas das mais diferentes localidades que a enorme maioria dos meninos que fazem balé ou são gays ou bissexuais. O curioso para mim é que isso se apresenta muito mais nos meninos do que nas meninas, ao menos no balé. Que eu me recorde, nunca soube de duas mulheres (bailarinas clássicas) que se relacionavam. A sexualidade de um homem que faz balé parece estar sempre à espreita de algum comentário especulativo.

Durante algumas das nossas conversas, antes ou depois das aulas ou/e ensaios, falamos de coisas muito diversas. Na nossa turma, esse ano, temos quatro meninos, contando comigo. Um dia, meus colegas conversavam sobre a orientação sexual de um deles. Diziam:

“Será que ele é?”
 Alguém pergunta: “É o quê?”
 Alguém responde:
 “Claro que é.”
 Uma menina retruca: “Não é possível não.”
 Ele se aproximava e a professora o abordou:
 “Vem cá, voce é gay?”
 O menino com cara de assustado, responde:
 “Eu não.” (com um tom de Deus me livre)
 Todos/as riem.
 Quando o menino se afasta, a professora diz:
 “É sim, mas, ele ainda não se descobriu.
 Ele ainda não sabe. Ainda está no armário. Depois ele vai se assumir”

(Informações do diário de campo feito pelo pesquisador em: 17/09/2019)

A questão da sexualidade de um homem que faz balé, especificamente, é sempre duvidosa. Existe sempre alguém nos interrogando sobre o que nós somos e/ou com interesse em saber ‘para que time ele (nós) torce(mos)’, dizendo de outra forma. Em outras práticas corporais isso também é comum mas, no balé, somos julgados em relação à nossa sexualidade todo o tempo. A escola também não escapa aos olhares atentos a sexualidade dos/as alunos/as. Nesse caso, os/as alunos/as da escola de dança vigiam e operam a sexualidade uns dos outros e, muitas vezes, a sexualidade é guardada como um segredo que se esconde com sete chaves, pois, “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento, e em especial, de desconfiança.” (LOURO, 1997, p. 63). O segredo de sua sexualidade se esconde do desejo que muitos/as bailarinos/as têm de conhecer a identidade que não se mostra numa esfera pública. Publicizar uma homossexualidade para muito é sinônimo de pormenorização.

A metáfora do armário foi amplamente discutida por Eve Sedgwick (2007) no seu texto “Epistemologia do armário” onde ela aborda o armário como um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne também aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (SEDGWICK, 2007, p. 19). A autora admite que o tal armário não é exclusivo das pessoas gays, mas eu acredito que, hoje em dia, aqui no Brasil, essa expressão é amplamente usada para falar especificamente de pessoas (homens e mulheres) que não tornaram públicas as suas orientações sexuais. No meu caso, quando eu realmente me identifiquei como um jovem gay, ouvi de muita gente: “Eu já sabia”, “Eu sempre soube”, “Estava na cara”. Inclusive, pessoas da própria escola de dança me soltara expressões como essas. Eu era a sexualidade alvo na época. Hoje existem outros alvos.

É interessante perceber que também cabe à escola atentar para a sexualidade dos/as alunos/as, regulando-as. Há muito tempo atrás, falar sobre sexo e sexualidade era extremamente proibido, mas hoje em dia o silenciamento de questões sobre a sexualidade foi ganhando espaço em alguns lugares. É preciso pensar que “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’” (LOURO, 1999, p. 15). No balé, não é diferente. A identidade masculina precisa ser demarcada por atributos que se refiram a coerência entre sexo-gênero-sexualidade. Ou seja, os meninos precisam ter uma orientação sexual que se identifique com a heteronorma e, com ela, traços

e trejeitos que assumam isso o tempo todo. Assim, na escola, pedagogias de gênero e de sexualidade são inscritas nos corpos de meninos e meninas dizendo quais os lugares que eles/as precisam ocupar.

Nessa cena é preciso perceber que houve uma abordagem efetiva sobre a sexualidade do menino que prontamente responde que não é gay. O tom da resposta soa, para mim, como uma negação, mas não somente. A negação foi carregada de um tom exorcizante, como se o fato de ser gay fosse uma coisa errada, suja, pecaminosa ou menos valorizada - e de fato é. São várias as questões que atravessam a desvalorização aos sujeitos gays. Uma vez ouvi de uma senhora um comentário em um aeroporto enquanto eu esperava na fila para embarcar: “Depois essa gente ainda pede para ser respeitada”. Ela exclamava isso se referindo a um homem gay que estava próximo a ela falando ao celular. Eu embarquei com aquilo engasgado. A mulher destilava ódio gratuito com alguém que nem ao menos lhe dirigiu a palavra. Outra vez, ouvi de uma amiga: “O tal do viado é muito promíscuo”. Está aí um dos grandes atravancamentos sociais com o mundo gay. Culturalmente foi construída uma imagem da homossexualidade vinculada à uma noção que perpassa a moralidade. Ou seja, gays são consideradas pessoas imorais porque uma parte deles/as vivem em festas, de sexo, do uso exacerbado de drogas e isso fere a moralidade de algumas pessoas, como se essas características fossem comuns a todas as pessoas gays ou como se a homossexualidade fosse vivenciada da mesma forma pelos diferentes indivíduos. Além disso, esses não são comportamentos exclusivos de pessoas gays, mas de pessoas livres em relação à sua sexualidade. Nessa perspectiva, ser/estar gay é viver no movimento de borrar fronteiras entre ser homem e se identificar afetiva e sexualmente por uma pessoa do mesmo sexo.

Outra questão que me incomoda nessa cena é o fato de “Depois ele vai se assumir”, como se a professora soubesse qual a orientação sexual do garoto, como se tivesse algo a ver com ela, como se fosse vidente de uma verdade única sobre a vida do outro. Problematizo o fato de ter que se assumir a partir da cena mas, me inspirando em Rita Lee, quando ela canta: “(...) Foi quando meu pai me disse filha, você é a ovelha negra da família. Agora é hora de você assumir.” A hora que todos esperam penso que seja a hora que as portas do armário vão se abrir ou então, a hora que a filha na música da Rita Lee se assumirá. Para a grande parte da sociedade, o mistério acaba quando o segredo é revelado. Diante disso, é preciso assumir ou provar todo o tempo que você está de um dos lados, numa lógica binária. É sempre preciso estar (re)afirmando ‘para que time você torce’. Eu acredito que as pessoas não precisam assumir nada para ninguém. É preciso

respeitar as escolhas, os silêncios, as decisões e o modo como cada um escolheu para ser e estar no mundo, mas, a escola “se mostra empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as” (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

Por isso, a escola trata de informar os lugares e a forma como meninos e meninas precisam se comportar se dedicando a uma pedagogia que educa os corpos de meninos e meninas, fazendo com que os meninos se distanciem do ‘mundo das meninas’, sejam cuidadosos na forma como encontram para expressar suas intimidades com outros meninos. As manifestações de afeto só poderão ocorrer segundo as normas esperadas para os ‘meninos-machos’. Dessa forma, hierarquizam o lugar que cada gênero tem que ocupar na escola.

CENA 4: “MENINAS, VOCÊS TÊM QUE SE AMOSTRAR PARA OS MENINOS. TEM QUE REBOLAR, TEM QUE CHAMAR ATENÇÃO DELES”

Depois da volta as férias, o grande evento que acontece na escola de dança se configura do festival de final de ano da escola, evento esse que reúne todos/as os alunos/as e professores/as em três noites de apresentações em que cada turma tem a oportunidade de apresentar suas coreografias. Cada festival tem um tema que precisa ser obedecido. O do ano de 2019 envolveu a cultura popular, a partir das músicas do compositor Sivuca. Sendo assim, todos/as se mobilizam para fazer os seus melhores trabalhos. Cada professor escolhe música, enredo, figurinos e monta suas coreografias. Em 2019, nossa turma ficou com um samba de gafieira e pelo semblante das meninas algo não as agradou. Tivemos uma aula de gafieira com uma professora de samba e aprendemos alguns passos base para fazer a fusão do samba de gafieira com o balé. As meninas logo se queixaram: “E o que a gente faz quando a gente não sabe sambar?” A professora diz: “Aprende, ora”. Para desespero delas, depois descobriram que iam ter que dançar de salto.

O dilema passou a ser o uso salto aliado ao ato de não saberem sambar. A professora pediu para que elas levassem sapatos de salto para ensaiarem e nenhuma delas levou. Elas comentam: “Vai ser lindo. Eu não sei andar de salto direito e muito menos sambar. Imagina sambar de salto”. Quando as meninas começaram a dizer que não sabiam sambar nem andar de salto, veio a pergunta de uma delas para uma outra: “E que mulher é essa que não samba e não anda de salto, hein?” A professora olhou e, com um semblante de quem concorda com essa fala, segue: “Vai ter que ter molejo. Vai ter que soltar o

quadril e rebolar. Meninas, vocês têm que se amostrar para os meninos. Rebolem. Se amostrarem. E vocês meninos, sejam malandros. Sejam aqueles caras que vão para as rodas de samba paquerar as meninas”. A orientação da professora para os meninos foi para entrar fazendo jeito de machão, cumprimentar uns aos outros com apertos de mãos e observar as meninas que se exibem para nós.

Nessa cena fica nítido como as pedagogias de gênero e de sexualidade vão circulando quase que naturalmente na escola pesquisada. Além disso, outras duas questões merecem destaque: a forma como se entende e encara a percepção de feminilidade com as meninas que precisam saber andar de salto, sambar de salto e ter rebolado (como se andar de salto fizesse parte da vida de toda e qualquer menina/mulher) e a afirmação da ideia universalizante do ser masculino como aquele que seduz e paquera as meninas que sempre se ‘amostram’ pra eles. Ou seja, as pedagogias de gênero e de sexualidade se manifestam como formas universais de masculinidade e feminilidade, de ser homem e de ser mulher.

A feminilidade assim como a masculinidade são construções culturais que apontam para formas únicas e supostamente verdadeiras de ser homem e de ser mulher, contudo, cada cultura estabelece seus padrões de masculino e de feminino e cada pessoa experimenta essas formas de ser/estar no mundo particulares, muitas vezes se aproximando desses modelos e outras burlando, rompendo e transgredindo essas mesmas formas. Entendo masculinidade como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.” (CONNELL, 1995, p. 4). Mas, sabendo que existem outras formas de conceituação dessa forma de gênero em uma sociedade, convencionou-se chamar de masculinidades no plural. É importante perceber que tanto as masculinidades ou feminilidade não são experiências fixadas pela natureza, mas é “uma condição ativamente em construção” (ibidem). Sendo assim, existem inúmeras formas de ser homem e outras possíveis de ser mulher.

Em outro dia em um de nossos ensaios, a professora reclamou: “Não estou gostando desse marasmo de vocês não, meninos. Tem um monte de meninas olhando e dançando para vocês, vocês precisam reagir”. O que ela não percebeu é que nós estávamos reagindo. Reagindo da nossa forma, mas estávamos. Para mim, uma mulher dançando não me atrai de forma alguma, diante disso, a minha reação é profissional e não de paquera ou flerte, como a professora parece esperar. O que a professora diz nas entrelinhas é a de que devemos reagir às meninas com flerte. Porém, em meu caso particular, como um homem gay, preciso encenar um uma suposta atração sexual por

mulher para dançar em ‘clima de sedução’ como a professora parece esperar. Esse parece ser o caso dos outros meninos da turma. Assim, essa coreografia parece não levar em consideração que nem todos os meninos/homens sentem atração sexual por meninas/mulheres. Ademais, cabe perguntar: estamos ali pra dançar ou pra seduzir? Por que, em uma coreografia como essa os meninos e meninas não podem dançar sem essa (nem tão pouco) sutil pressão para que ‘se amostrem’, se seduzam’? A resposta me parece evidente a partir da fala da própria professora: “Porque aqui vocês [os meninos/homens] são os malandros, os garanhões e elas são as que estão na mira e ao mesmo tempo são mira de vocês”. Ao dizer que nós somos supostamente malandros a professora parece reproduzir a ideia de que o flerte, a sedução é obviamente heterossexual, reproduzindo a existência de uma coerência entre sexo-gênero-sexualidade-desejo. Além disso, cabe registrar que existe também a regulação do desejo homossexual. Para ilustrar, um menino/homem bailarino até pode desejar o colega do grupo, mas isso jamais poderá ser evidenciada em sua performance no palco. Caso seja necessário encenar uma sedução, essa será, sempre, heterossexual. Nessa direção, concordo com Meyer (2013, p. 19) quando indica que é preciso um investimento em educar os indivíduos para que eles/as aprendam e se reconheçam como homens e mulheres nos lugares por onde transitam.

Outra questão que me chama atenção nesse ideal de coreografia é perceber como o corpo da mulher é objetificado. O corpo da mulher funciona como uma ‘isca’ para atrair o desejo que perpassa o universo masculino da cena, evidenciado na fala da professora: “Vocês precisam rebolar, se exhibir para eles”. Essas frases dançam uma coreografia carregada de significados que remetem ao corpo como um simples objeto que qualquer um pode (re)utilizar. Quando um menino/homem que se deixa embalar pela graça da menina/mulher que samba é como se ele tivesse sido atraído pelo canto da sereia que exhibe seu corpo e seu canto para ‘pescar’ os homens, que jamais resistem aos seus encantos.

Nessa perspectiva, um fato curioso me chamou atenção no nosso último ensaio. No final da coreografia, é montada uma cena no fundo do palco que desenha os meninos sentados em uns caixotes de madeira e as meninas ao redor deles. Umas agarradas neles, outras sentadas em seus colos e uma outra menina que se entrecruzou suas pernas no meio das pernas do menino. Nessa última, a professora disse: “Ei, não é para se esganchar no meio das pernas dele não”. Eu logo tratei de perceber essa observação da professora com uma leitura que me fez pensar o seguinte: A professora se implicou na pose final da menina porque se ‘esganchou’ no meio das pernas do menino e na feição da professora

aquilo ficou sexualizado demais, como se eles tivessem incitando algo que traduzisse sexo. Mas, o que há de errado nisso se a coreografia toda trata de desejo? Se as meninas podem sentar no colo dos meninos. Qual seria o problema dessa pose? Depois entendi que existiu certo tom de moralidade mais efetivo da professora em relação a menina e ao menino que executavam da tal pose. Ou seja, numa relação de poder, a professora decide o tom de moralidade que é possível em detrimento de outras situações que isso fica menos explícito. Não é uma questão de não poder, é uma questão de quem pode e quando pode.

As cenas que se apresentaram trazem questões e problematizações importantes para pensarmos o quanto somos interpelados e atravessados pelas questões de gênero, sexualidade, raça e outras tantas temáticas que acontecem em todos os lugares todo o tempo. Cabe indicar que meu interesse não foi expor a professora, julgar suas atitudes atravessadas por pedagogias de gênero e sexualidade, inclusive porque compreendo que todos nós somos subjetivados por essas pedagogias, todos/as nós reproduzimos ou contestamos os atravessamentos de gênero e sexualidade em nossas vidas cotidianas. Meu intuito foi colocar em movimento reflexões produzidas a partir de suas práticas que nos pudessem fazer problematizar o espaço do balé como lugar que reproduz tais pedagogias, no intuito de questioná-las e, quem sabe, transformá-las.

Dito isso, passo, a seguir, a refletir sobre a dança que as entre-vistas me renderam, fazendo um movimento parecido com o das observações, convidando outros/as autores/as a dançar junto nos próximos movimentos que essa pesquisa faz.

4.0 DESENHANDO SILHUETAS: diretora, coordenadora e professores/as em cena, em movimento.

Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser. Esquecer.
 (Poema, “Verbo Ser” de Carlos Drummond de Andrade, 2012).

Drummond, um escritor importante da nossa literatura, usa dos seus poemas para nos questionar sobre inúmeras coisas de diferentes formas. No ‘Verbo Ser’, ele nos questiona sobre o ‘Que é ser’. Eu admiro o poema de Drummond pelas perguntas inquietantes, mas algo me incomoda nele. Na verdade, a ideia de ser me traz certo tom de algo que é e que sempre será de um mesmo jeito. Que não há possibilidade de ser de outra forma. A fixidez expressa na palavra ‘ser’ me atravessa. Me atravança. Sendo assim, prefiro pensar que nós sempre estamos de um jeito agora e que daqui a pouco podemos estar de outro. Aliás, de outros, no plural. A ideia de estar, e não de ser, para mim, é fluida, cambiante e híbrida me sinalizando a ideia de possibilidade de outras formas de existência. De que não somos fixos e podemos mudar de opinião, de gostos, de formas de estar no mundo. A forma como cada um se imagina, se vê e se projeta para o mundo é uma forma de estar nessa vida e nesse mundo. Apresentar-se para o mundo se constitui, muitas vezes, em uma tarefa complicada. Falar de si mesmo é difícil, ao menos para grande parte das pessoas que encontrei na vida e tive a oportunidade de pedir para que falasse de si. Contudo, ouvir o que as pessoas dizem de si mesmas é lindo e muito interessante. Sendo assim, tomando a apresentação como um estado e um passo a apresentar os/as participantes desta pesquisa. A apresentação se deu a partir do modo como cada participante desta pesquisa se identificou no momento das entre-vistas²⁵.

Aurora tem 46 anos, se identifica como heterossexual, se autodeclara parda e é solteira. Formada bacharel em Educação Física e se formando em licenciatura em Dança. É professora de balé desde 1996 (23 anos) e atua na escola de dança pesquisada desde 1996.

Antonieta tem 34 anos, se identifica como heterossexual, se autodeclara negra e é casada. Formada em Licenciatura em Dança, é professora de bale há 12 anos e atua como professora na escola pesquisada há, aproximadamente, 10 anos.

Cláudia tem 35 anos, se identifica como heterossexual, se autodeclara branca e é casada. É formada em Licenciatura em Teatro e professora de bale há 17 anos, sendo 9 deles como professora da escola de dança pesquisada.

²⁵ Vale dizer que a pesquisa quando foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), foram anexadas as autorizações de uso de dados bem como um documento que cada partícipe da pesquisa autorizava o uso de seus nomes no texto dessa dissertação. Mas, por entender que a nossa (con)vivência diária é contextual e prezando pela ética na minha pesquisa, resolvi interrogar os partícipes da pesquisa novamente sobre o uso de seus nomes de registro ou a possibilidade de uso de algum nome fictício na divulgação do material empírico produzido durante o processo da pesquisa. Alguns preferiram usar nomes fictícios e outros o nome próprio. Desse modo, inspirado na tese de Jeane Felix (2012), optei por manter o nome escolhido por cada um/a deles/as.

F. Brandão tem 52 anos, se identifica como heterossexual, se autodeclara moreno e é solteiro. Ele é formado em Educação Artística com especialização em artes plásticas. É professor de balé há 19 anos desde então atua na escola de dança pesquisada.

Itamira tem 45 anos, se identifica como heterossexual, se autodeclara parda e é casada. É formada em licenciatura em Artes Cênicas, especialista em representação teatro e mestra em Artes.

Adriana tem 51 anos, se identifica como heterossexual, se autodeclara parda e é divorciada. É graduada em licenciatura em Ciências Sociais, bacharel em Sociologia e especialista em Metodologia do Ensino de arte. É diretora do teatro e assumiu a escola de dança há 5 anos.

Apresentados os sujeitos desta pesquisa, sinalizo minhas impressões sobre as conversas-entre-vistas. O uso de conversas-entre-vistas está amparado em Teixeira e Pádua (2006) que dizem que o (nosso) exercício é “colocar a vida à vista, (...) ou ainda entre-vistar - este estar à vista do outro, ou neste estar entre si e o outro, neste avistar-se com o outro e consigo mesmo há um movimento de ambas as partes.” (TEIXEIRA & PÁDUA, 2006, p. 15). O movimento é o de olhar entre as vistas das pessoas e sentir a poesia das palavras denunciadas por elas sabendo que “nas entrevistas estão, também, nossas expressões corporais, no corpo que fala e outras formas de linguagem, ao lado do não dito, do interdito.” (ibidem). Dito isso, passo a falar sobre as impressões dos ditos e não ditos, do corpo que fala e do corpo que cala e das sensações que esse movimento me provocaram.

4.1 ALÉM DAS PALAVRAS: primeiras impressões sobre o ato de colocar à vida a vista

Entre-vistar os/as participantes da pesquisa se configurou em algo que eu jamais havia pensado em fazer. Estou na Escola de Dança do Theatro Santa Roza há quase dez anos e a (con)vivência com as pessoas que trabalham e/ou transitam naquele lugar nunca me fez pensar que, um dia, eu pudesse dialogar a partir de um outro lugar – ocupando outra posição de sujeito e lugar de fala – com todos/as eles/as.

Me distanciar e estranhar os movimentos feitos por todos/as naquele lugar foi - e ainda continua sendo - um desafio para mim como pesquisador que, por vezes, se reveza ocupando o lugar de bailarino, de ensaiador, de coreógrafo, de professor. Desse

modo, os processos de observações e entrevistas realizados na escola foram de suma importância para que eu pudesse refletir sobre a compreensão de certas questões que me inquietaram ou que eu naturalizei durante esses anos de atuação naquele espaço e sobre as quais falarei mais adiante.

Acessar a diretora e os/as demais para informá-los/as sobre o meu interesse de pesquisa com a escola e as atividades que eu realizaria foi uma tarefa simples. Na ocasião de contato com eles/as, levei o projeto resumido que foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa para que conhecessem a pesquisa e me autorizassem a desenvolver meu trabalho. Nesse momento, informei que faria entrevistas semiestruturadas com todos/as e conversei com a professora da qual faria observações-participantes em suas aulas para que ela me autorizasse a fazê-las. Informei à professora sobre o tempo de observação que seria feito, bem como a forma de registro delas e ela autorizou facilmente, o que acredito ter acontecido por algumas razões, quais sejam: primeiro, porque ela foi a professora que me acompanhou desde o início da minha jornada na escola até os dias de hoje; ela me proporcionou muitas viagens e com elas vieram oportunidades de crescimento e amadurecimento técnico. Além disso, cabe destacar que Aurora me viu crescer no balé, me colocou nos palcos dos teatros e nos da vida para dançar mas, também, para que eu aprendesse a cair e levantar mais forte depois. Com ela, fui apresentado ao mundo da dança e aprendi a desbravá-lo. Aurora me confia suas turmas quando ela precisa se ausentar, viajar etc. Registro que muito do que sei, no balé, aprendi com ela e, por isso, sou muito grato por todo o aprendizado e pela oportunidade em fazer as observações em uma de suas turmas. Depois, porque diante de tudo o que eu disse, nos tornamos amigos da vida, colegas de trabalho, dupla nos palcos e etc.

Com todos/as os/as participantes segui o mesmo ritual: levei o projeto e apresentei a pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que assinassem. Destaco que imediatamente após a apresentação da pesquisa todos/as concordaram e manifestaram a importância no desenvolvimento de pesquisas como a minha naquele espaço. Acabei, por curiosidade, perguntando se eles/as não sabiam de nenhuma pesquisa acadêmica de versasse com balé ou se alguém já os/as tinha abordado para que participassem de pesquisa semelhante. A resposta foi unânime, não. Não conheciam nenhuma pesquisa que tocasse nas questões que eu levei e também nunca participaram e/ou não lembrar de tê-las feito.

O processo de entre-vistar foi um exercício de negociação e passou por alguns agendamentos, pois era preciso adequar minha agenda às agendas de cada um/a deles/as. Além disso, era preciso organizar como faríamos, em qual lugar era melhor para eles/as, o melhor horário e assim fomos nos resolvendo. Vale dizer que todas as entre-vistas aconteceram nas salas de aula nas quais os/as professores/as ministram aulas na escola de dança. Exceto com a coordenadora e a diretora, com as quais as entrevistas ocorram na sala da coordenação e da direção respectivamente.

No tempo de uma semana consegui realizar todas as entrevistas. No primeiro dia, fiz a entrevista com F. Brandão que, desde os meus contatos iniciais para agendamento da entre-vista, sempre foi bastante solícito. Na verdade, com ele, precisei remarcar a entrevista duas vezes. Uma vez por problemas de saúde meu e outra vez por motivo de uma viagem para um evento programado. A entrevista foi remarcada e aconteceu no dia 05 de novembro, às 14 horas. Cheguei com antecedência para organizar o celular, pois, todas as entrevistas foram feitas com uso do celular, por meio do aplicativo Gravador de voz fácil, e depois transcritas por mim. O entrevistado já estava na escola de dança quando eu cheguei e se me aguardava para começarmos o diálogo.

Cabe dizer que antes de começar as entrevistas, pedi para que todos/as preenchessem uma ‘ficha’ com algumas informações como o seu nome, a possibilidade de uso de um nome fictício, idade, com que raça/cor eles/as se declaravam, estado civil, orientação sexual, contato e e-mail. A ficha foi preenchida por todos/as tranquilamente, exceto o item orientação sexual. Eu percebi que, por algum momento, existiu certo receio de alguns em declarar sua sexualidade. Também destaco que houve uma rasura nesse item quando esclareci, mais uma vez, que a pesquisa seria divulgada publicamente. Houve certo desconforto de um/uma deles/as que alegou: “Eu não gosto de declarar orientação sexual porque isso acaba me fixando a uma imagem. Hoje eu me declaro como hétero, mas daqui a pouco posso me envolver com uma garota e não tenho problema nenhum com isso”. Diante disso, precisei explicar que, assim como ele/a, também entendo que a nossa sexualidade é construída no tecido do social e do cultural e que logo ela é mutável e cambiante (WEEKS, 1995). Dessa forma, não os/as obriguei a declarar sua orientação sexual. Expliquei que se é algo que os/as incomoda, poderia(m) deixar em branco se assim entendesse(m). Aquela ficha serviria para uma caracterização momentânea para esta pesquisa. Uma outra questão que se apresentou foi o desconhecimento da palavra que se referiria a orientação sexual de cada um. Na maioria, sempre preenchiam masculino ou feminino.

Essa questão me trouxe uma inquietação importante, pois, não sabendo como eles/elas se identificam nos seus modos de ser ou estar no mundo, logo, desconhecem os significados a cerca dos termos gênero e sexualidade. Também pensei, não sabem por que preferem não se fixar ou por que desconhecem mesmo? Saía de cada entrevista com essa interrogação.

As entre-vistas seguiram. Inicialmente senti o professor F. Brandão muito tranquilo e confortável com a entre-vista e também com as questões que eu (nos) trouxe, (nos) provocando a refletir. Falou de seus atravessamentos com o balé e, mais uma vez, destacou a importância da minha pesquisa para a educação e para as pessoas que dançam ou que de certa forma são ou/e estão envolvidos com ela. A entrevista durou cerca de 30 minutos e foi muito tranquila.

A segunda entre-vista foi com a professora Antonieta Soares. O contato com ela foi simples e muito assertivo. Foi ela quem propôs o dia, o horário e o local da entrevista, que aconteceu no dia 06 de novembro e durou pouco mais de 30 minutos. A professora, muito disponível, colocou suas ideias a partir das minhas questões com muita tranquilidade denunciando todas as suas potencialidades e fragilidades em ser professora de dança aqui na cidade de João Pessoa. Em certo momento, ela se emocionou ao falar da sua condição como professora de balé que se reconhece como negra e dos preconceitos que enfrentou por isso.

A terceira entre-vistada foi a professora Cláudia Cavalcante. O contato com a professora foi de fácil acesso e negociação. Cláudia me recebeu com muito carinho e disponibilidade tendo em vista que estava no seu ambiente de trabalho mas, mesmo assim, se dispôs a conversar comigo e a participar da pesquisa. Cláudia falou de suas vivências como professora de balé e dos seus desafios diários nessa profissão. Ela conversou comigo de maneira muito simples e tranquila no dia 06 de novembro por volta de uns 15 minutos.

A quarta entre-vista foi feita com a diretora da escola de dança, Adriana Pio. O acesso a um horário com a diretora foi um pouco mais complicado, devido ao ritmo cheio da sua agenda de final de ano, das atividades que acontecem no teatro e na escola, mas, de qualquer forma conseguimos encontrar um horário no dia 07 e conversamos. A diretora foi receptiva e fez algumas observações quanto aos desafios que ela encontra em administrar o teatro e a escola de dança. Entusiasmada com a pesquisa ela me propôs que nós fizéssemos rodas de conversas que trouxessem questões como o

despeito das diferenças, a gênero, sexualidade e balé, pois disse ser muito importante para aquele local.

A quinta entre-vista foi com a coordenadora da escola, Itamira Barbosa e aconteceu no dia 05 de novembro. Mira, como costumamos chamar, me foi muito interessada na pesquisa e nos eixos temáticos trazidos em seu escopo. Apresentou como tornou-se coordenadora da escola e o funcionamento como instituição que leciona com o ensino da técnica clássica, mas não só dela em uma conversa proveitosa que durou cerca de 30 minutos.

A sexta e última entre-vista foi realizada com a professora Aurora, a mesma de que acompanhei as aulas. Essa entre-vista aconteceu no dia 08 de novembro. Aurora, sempre muito receptiva e disponível, falou das suas inquietações sobre o ensino da dança clássica como um todo, mas, da sua vivência com a profissionalização de bailarinos e bailarinas há alguns anos. Explicou o que um/a bailarino/a precisa ter para tornar-se um/a bailarino/a de excelência e a nossa conversa durou por volta de uns 30 minutos.

Com a finalização das entrevistas e consequentemente com o trabalho de campo como um todo, decidi(mos) – eu e a minha orientadora – que seria importante e também ético que após as transcrições eu levasse o material impresso acompanhado das autorizações para que os/as entre-vistados/as tivessem a oportunidade de ler aquilo que tinham dito durante a entre-vista, fazer alterações e ficarem livres para autorizar ou não o uso do material empírico produzido. Sendo assim, permiti que levassem o material para casa e negociamos um prazo para a devolutiva das transcrições e das autorizações assinadas ou não. Vale dizer que a não assinatura da autorização foi um critério usado para o não uso do material na pesquisa, logo, caso acontecesse, a entrevista seria descartada. A maioria dos/as participantes autorizou o uso do material na íntegra, mas um/a deles/a refez a entrevista e me mandou por e-mail uma outra entrevista com respostas de algumas questões completamente diferentes das que eu havia feito. A justificativa para tal foi que ele/a não compreendeu bem as perguntas na hora que foram feitas e que, diante disso, precisou refazê-las.

Com esse fato me ocorreu de pensar em algumas questões: a primeira que me veio foi o porque dele/a ter mudado as respostas se durante a entrevista fiz as perguntas da maneira mais audível e compreensível possível, inclusive, fazendo a mesma pergunta de outras formas em alguns casos? Depois pensei, será que ele/a se preocupou com alguma questão ética diante das suas respostas? Vale dizer que nenhum/a deles/as

seriam identificadas, ou seja, a identidade deles/as estariam resguardadas. E uma outra questão, que temo ser esse o entrave desse ocorrido, foi que percebi que existe uma diferença entre aquilo que nós dizemos durante uma entrevista ao entre-vistador e aquilo que de fato a pessoa que narra o fato quer que apareça na pesquisa. Ou seja, est(amos)ou diante de uma narrativa de si, na qual o narrador talvez não tenha controle de suas palavras e movimentos durante uma conversa, mas, depois e com a oportunidade de rever o que disse, prefere não se mostrar por completo a uma exposição que sai da esfera privada e se tornará pública. (aumentar essa questão da narrativa de si e da problemática entre o privado/público.

De modo geral, as entre-vistas me trouxeram boas questões para refletir. Trouxeram também aprendizados, pois, conhecer de perto o trabalho das pessoas e o que elas pensam sobre determinados assuntos, nos fazem (re)pensar a nossa prática como professor, os nossos posicionamentos diante do ofício de ensinar e de encarar o mundo e os acontecimentos que nos interpelam como sujeitos que, cotidianamente, se deparam com questões com as quais não sabemos lidar, como é o caso, muitas vezes, daquelas que envolvem gênero e sexualidade. Mas, não escrevo essa dissertação para dar conta de ser der um manual de como as pessoas devem proceder com essas discussões em suas vidas, mas, como uma forma de refletir sobre essas questões que quer queira ou não, atravessam as nossas vidas todo o tempo, em todos os lugares e de maneiras muito diferentes. Dessa forma, sigo escrevendo, dançando e dialogando com as questões que as entre-vistas me renderam, o que passo a descrever e analisar a seguir.

4.2 PAS DE BOURRÉ: ²⁶POR TRÁS DAS CORTINAS, NO BACKSTAGE



²⁶ Bourrée é o nome de uma dança folclórica das províncias de Auvergne e Berri. Sua conexão com o pas de bourrée do ballet clássico é obscura. No ballet, é um movimento rápido em geral com três movimentos das pernas, pode ser feito em qualquer direção, enquanto os pés podem estar em demi-pointe ou pointe. Consiste, em geral, na passagem frequente de um pé para o outro. <https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/dicionario-do-ballet.html>

“Quer ficar com o corpo definido, esculpido, sarado e forte? Faça balé”. “Quer resistência e preparo físico, o balé é a melhor escolha”. Ouvi frases como essas de donos/as de academias por onde pass(ei)o, de pessoas panfletando pela cidade. Tenho a impressão de que o balé é a sensação do momento. Na verdade, faz um tempo que essa procura pelo balé vem sendo potencializada. Hoje que o culto ao corpo atinge patamares impressionantes, a indústria de beleza cria produtos atraentes aos olhos do público, as academias já possuem sistema de funcionamento 24 horas e as escolas de dança/balé se multiplicam rapidamente. Vivemos em um tempo em que as pessoas procuram, das mais variadas formas, cada vez mais, investir na sua forma física e nos seus corpos.

Indicado pelos/as profissionais, o balé, segundo eles/as, age na correção de postura, na prevenção de dores nas costas, na melhoria de resistência física, além de ser uma atividade que define e torneia os músculos. Sendo assim, vendido quase que como uma fórmula mágica, muita gente tem ariscado no balé para ter acesso a todas essas vantagens. Cada pessoa tem um objetivo, um foco, uma meta, um desejo. Existem pessoas que fazem balé porque gostam e se identificam, outras porque amigos/as indicaram e também fazem por hobby, por diversão. Mas, também, existem pessoas que encaram o balé e o levam a sério por uma futura carreira e/ou profissionalização na área da dança. Portanto, é preciso dizer que existe uma diferença entre escolher fazer o balé como uma atividade para manter o corpo em dia ou por questões semelhantes e decidir fazer balé para se profissionalizar.

É preciso dizer que aqui, neste texto, me debruçarei sobre a escola de balé na qual essa pesquisa se desenvolve trazendo os achados das entre-vistas realizadas com a diretora, a coordenadora e os/as professores/as que ali atuam. A escola de dança é um lugar que traz a excelência da técnica clássica. Ou seja, existem professores diversificados que tem modos de encarar o ensino do balé para públicos diversos e que tem interesses dos mais variados. Vale dizer que a escola não é uma escola de formação de dança, mas que se configura em um lugar que oferece uma formação técnica. Dessa forma, me movimentarei trazendo um pouco da realidade vivida e narrada por algumas pessoas que transitam e/ou trabalham na Escola de dança do Theatro Santa Roza.

É bem verdade que, assim como uma das manchetes trazidas para abrir esta parte do trabalho, o número de pessoas que procuram escolas de dança só cresce a cada semestre, a cada ano. As escolas de dança da cidade de João Pessoa, por exemplo, se multiplicam. Mas, é preciso atentar para algumas questões, a saber: todas as pessoas que

desejam fazer balé conseguem se matricular em uma escola de dança? O balé é uma atividade que todos/as podem fazer? Existe algum pré-requisito para praticar o balé? No meu caso específico, quem é o público da escola de balé do Theatro Santa Roza? Por que esse público procura essa escola? O balé, às vezes, é vendido pelos/as donas de academias e escolas de dança como uma atividade aberta para todos/as, mas será mesmo? Qual o ‘preço’ que se paga por entrar numa escola de balé?

Assim que entrei na escola de dança, por volta do ano de 2008/2009, percebi que existiam bastante adultos na escola, mas, como eu fazia aulas em dias diferenciados, pouco conhecia de fato quem era o público da escola. Quando comecei a ir em dias alternados para ensaios e aulas extras, percebi que a escola possuía um público muito diferenciado entre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Hoje, segundo a diretora, a escola possui em média de 100 a 150 alunos/as entre crianças, adolescentes e jovens. Durante as entre-vistas com a diretora do teatro/escola e com a coordenadora da escola sobre quem é o público da escola, elas relataram:

“A meu ver, é um público de classe média baixa. Funcionários públicos, parentes, os filhos dos parentes. A nossa maior demanda aqui é desse pessoal que vem solicitar bolsa de estudos e até mesmo assim quando você ver pelo valor de mensalidade que a gente cobra, aplica essa regra de beneficiário de programas sociais.” *(Diretora do teatro/ escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada no dia 05/11/2019).*

“São alunos/as de baixa renda, a grande maioria. Alunos/as de periferias de João Pessoa, alunos/as do centro de JP, alunos/as da grande JP como Conde, Bayeux, Santa Rita. São esses/as alunos/as que frequentam a escola.” *(Coordenadora pedagógica da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada no dia 06/11/2019).*

Na fala da diretora e da coordenadora é possível identificar alguns elementos interessantes, quais sejam: o público seria de classe média baixa e de classe baixa. Ou seja, existe um recorte de classe e de cultura que atravessa o público daquela escola, o que é curioso na medida em que o balé é uma prática com origem economicamente alta. Na fala da diretora, existe uma demanda grande que procura a escola e solicita bolsa de estudos. É preciso dizer que existem duas modalidades de bolsas de estudos na escola, a de bolsa parcial (que varia do percentual de desconto de caso para caso) e bolsa integral (100% gratuito). Atualmente, o valor da matrícula e da mensalidade da escola é de R\$ 80,00 (oitenta reais). Fora esse valor, a ser pago mensalmente, os/as alunos/as precisam comprar todo o fardamento e materiais exigidos para uso nas aulas, o que multiplica os

valores a serem pagos. Fora isso, ainda existem os custos com os eventos que acontecem na escola, pois, os/as alunos/as que desejam participar, precisam custear seus figurinos, adereços e demais materiais necessários às apresentações.

É importante perceber que o recorte de classe que atravessa o caso do balé “é uma formação tão ‘econômica’ quanto ‘cultural’”. (Thompson, 2001, p. 260). Ou seja, aquele/a que não tem poder aquisitivo de entrar em uma escola de balé e arcar com os custos que ela demanda fica à margem de uma situação financeira, mas, muito além disso, a pessoa é apartada de uma questão cultural importante para o seu crescimento intelectual e pessoal. Nesse caso, o balé não se configura como uma atividade acessível a qualquer pessoa.

Ainda sobre as interdições, pois, o balé é reconhecidamente um exercício que seleciona e hierarquiza os sujeitos (LOURO, 2014), fiz duas perguntas para os/as professores/as no que toca a essa questão das possibilidades de fazer balé, foram elas: qualquer pessoa pode fazer balé? E ser bailarino/a? Sobre o fato de qualquer pessoa poder fazer balé, eles/as disseram:

“Na minha concepção, sendo ser humano, sim. Para mim (*com ênfase apontando para si*), sim. Mas, eu sei que no mundo do balé clássico tem, assim, ser profissional e entrar em uma companhia, exige alguns pré requisitos, né?” (*Professora da escola de dança. Informação referente a entre-vida realizada do dia 04/11/2019*)

“Todo mundo pode fazer balé. Qualquer pessoa pode ser bailarina, sujeito a receber as críticas, né. “Ah, ela é muito gorda”, “Ah, ela tem muita coxa”, ou porque é muito magra demais. Mas, qualquer pessoa pode ser bailarino sim.” (*Professora da escola de dança. Informação referente a entre-vida realizada do dia 04/11/2019*)

“Qualquer pessoa pode fazer balé. (*ela interrompe: ser bailarina... com ênfase numa sensação de que ser bailarino/a não é para todo mundo*) Então, eu sempre digo assim, as vezes as pessoas me perguntam: Eu posso fazer balé? Ou a idade... Todo mundo quer abrir ‘espacato’, a famosa escala. Que acha que ser bailarino é fazer isso. Ou alguns chegam para mim e dizem assim: Eu posso ser bailarina? Não, não é eu posso ser bailarina, é: eu posso fazer balé? Pode, qualquer pessoa pode fazer balé. É tanto que eu digo assim, a minha mais nova... eu já tive alunas que já tiveram quase sessenta anos e nunca fizeram balé. Tinham o sonho de fazer balé porque quando criança os pais não tinham condições. (*Professora da escola de dança. Informação referente a entre-vida realizada do dia 05/11/2019*)

“(risos) eu acredito que sim, pelo menos no que diz respeito ao campo amador. É muito relativo. (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)

A partir das falas dos/as professores, podemos perceber que todos/as apresentam uma perspectiva flexível quanto ao que acontece na prática da escola – percebo isso na minha vivência – mesmo sabendo que existem pessoas que fazem balé por e com objetivos completamente diferentes. O que também pode acontecer é que cada professor/a lida com um currículo do ensino do balé que busca produzir certo tipo de corpo. Lembrando que o currículo também é tomado como sendo a soma de todas as nossas aprendizagens (SACRISTAN, 1995). Ou, na perspectiva de Paraíso (2010, p. 14), “o currículo se diz de diferentes modos”. Assim, cada professor/a pode educar seus/suas estudantes a partir de perspectivas curriculares diferenciadas, o que os/as leva a desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas também.

Compreendo que cada professor/a precisa entender quais são os objetivos dos/as seus/suas estudantes e construir uma metodologia de trabalho mais adequada para cada um deles/as, sem perder o foco de seus objetivos docentes, as chamadas intencionalidades pedagógicas. Mas, mesmo assim, tendo a acreditar que existem muitas tensões em uma turma de meninas/os ‘em forma’ para o balé e outros/as que não corresponde ao padrão estabelecido pelo balé de forma geral quando estão juntos/as. Por exemplo, certo dia, ouvi no vestiário da escola a conversa entre duas meninas, que diziam: “Você viu aquela menina ‘grandona’ que entrou na nossa sala? Não sei como tia aceitou, viu.” A palavra ‘grandona’ não se referia a uma menina alta e de grande porte. A palavra usada pelas meninas para se referir a uma outra, foi respeito ao padrão de peso dela. Ou seja, por mais que em alguma medida tenhamos um posicionamento contra hegemônico ao padrão cultural criado para o balé, nos deparamos com conflitos que tensionam as nossas perspectivas todo o tempo. O espaço do balé é um terreno de conflito e de disputas acirradas todo o tempo.

Quando ao fato de ser bailarino/a eles/as narraram

“(...) eu sei que no mundo do balé clássico tem, assim, ser profissional e entrar em uma companhia, exige alguns pré requisitos, né?” (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)

“Não pode entrar em certas companhias por conta das normas, das regras, mas todo mundo pode fazer balé.” (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)

“Agora ser bailarina, aí entra em outros departamentos que sabemos que existe um padrão, que existe um estereótipo, né. Aí as pessoas dizem: “Ah é porque para fazer balé precisa ser magra.” Não. Para fazer balé não precisa ser magra. Tem que fazer balé. Para ser bailarina depende do padrão, de para onde ela vai e em que companhia ela vai entrar, porque aí é um padrão deles. Não é nosso. Vamos supor, uma escola como a de dança do Theatro Santa Roza mesmo que ela fosse de formação, vamos supor que existiria uma seleção e sabemos que se fosse uma escola de formação, essas meninas seriam escolhidas meio a dedo, né. Sabemos disso, mas tem aquelas que não são escolhidas a dedo e vão deixando, deixando, e a menina repete de ano. Chega até o final mas, aí não segue carreira, né. Mas, eu acredito assim, todos podem dançar, todos podem fazer balé sim. Mas, para ser bailarino existe outra (...) não é outra formação, a formação é a mesma. Plié é plié para todo mundo, entendeu. Mas, exige mais tempo, sabemos assim, uma menina que entra para fazer balé e uma menina que entra para ser bailarina é completamente diferente no sentido assim, é (...) posso dar alguns exemplos que a gente teve já aqui mesmo nas minhas mãos. Uma menina entrou, “Ai, eu quero ser bailarina”, ela ‘comia’ aula. Ela estava vinte e quatro horas pensando em balé, cuidando da alimentação, cuidando do seu corpo, estudando, não que as outras não estudem, mas, elas estudam duas vezes na semana o que os professores dão em sala. Aí depende, por exemplo, nas minhas turmas eu faço com que elas pesquisem, que elas tenham um conhecimento básico, né. Explana um pouco do que elas estão fazendo, do que estão vendo e aí, eu não sei se respondi a sua pergunta. (risos) Mas, para ser bailarino/a é preciso ter disciplina. *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)*

“Para uma profissionalização existem inúmeras exigências e pré-requisitos. Para ser bailarino profissional é preciso realmente entrar nos padrões que o balé pede (peso, flexibilidade, estrutura física e etc).” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)*

Nos trechos das entrevistas extraídos para refletir aqui, o que se coloca muito nitidamente é que, para se profissionalizar na área do balé, é preciso saber que existem normas e regras a serem seguidas. É preciso entender que para se constituir como um/a bailarino/a profissional muitos investimentos precisam ser feitos sobre o seu corpo a fim de torná-lo um sujeito treinado e preparado para lidar com o trabalho exaustivo que envolve a prática profissional do balé. Para dominar uma técnica é preciso ter um corpo preparado. Foucault (2014) nos ajuda a pensar sobre isso, quando diz que:

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso. (...) (FOUCAULT, 2014, p. 146)

Para isso é preciso saber que existem normas a serem cumpridas e que, segundo os/as entre-vistados/as, é preciso seguir uma dieta balanceada, pois ‘um corpo magro é mais adequado para o balé’, é preciso ter um peso ideal, uma altura ideal, estatura e tipo físico que seja adequado e, além de tudo, precisa se dedicar integralmente e estar disposto/a a se tornar um/a bailarino/a. É preciso aprender a ser bailarino e essa aprendizagem demanda dedicação e entrega. Nas palavras dos/as professores/as entrevistados/as é preciso “ter disciplina”. A disciplina está sendo tomada como “uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seu comportamento” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

No Brasil, existem inúmeras escolas de balé. Algumas são de formação, outras apenas do ensino técnico. Para ingressar em algumas escolas de formação é preciso fazer testes de seleção que acontecem de variadas formas: por vídeo; o/a candidato/a manda um vídeo de uma aula de balé sua para ser avaliado/a juntamente com uma foto de corpo inteiro fazendo uma pose de balé escolhida pela direção da escola e posteriormente se você for aprovado/a, comparece a escola para fazer os testes práticos. Em outras escolas, o teste é unicamente prático, por meio de uma aula de balé e cada candidato/a vai sendo aprovado/a ou eliminado/a a depender de sua exibição. Existe uma banca avaliadora que vai escolhendo o melhor físico, o melhor corpo, as melhores condições e habilidades. Para isso, muita gente adere a um calendário de treinos exaustivos, recorre a nutricionistas para se adequar ao peso, fazem muitas aulas durante o dia etc. Vale dizer que existem pessoas que fazem ‘regime de fome’, ou seja, passam dias sem comer ou comendo o mínimo para não engordar, prática prejudicial à saúde caso não seja acompanhada por profissionais de saúde. O corpo nesse caso é posto em xeque todo o tempo. Segundo Goellner (2010), “o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, parecer e de se comportar” (GOELLNER, 2010, p. 74). Desse modo, os corpos dos/as bailarinos/as vão se (re)(des)construindo segundo as exigências de cada lugar, escola ou companhia. Cada uma delas tem sua própria metodologia, tradição e forma de encarar o ensino do balé clássico.

Em uma das entre-vistas, uma professora disse que “além das aulas de balé é preciso que os meninos e as meninas procurem atividades extras porque só o balé não dá conta de corresponder as exigências de um corpo para ser uma bailarino profissional”. Ela diz:

“Justamente essa questão da musculatura, de trabalhar melhor essa questão da parte superior e inferior porque os saltos deles são muito maiores, são muito complexos, eu entendo assim em vista dos das meninas. E eles suspendem outros corpos. As meninas não suspendem ninguém, elas são suspensas. Então, na verdade, eu acho que não é só trabalho de sala de aula porque eu acho que o que eu faço ainda não vai ser suficiente. Tem que ter um trabalho extra, né. Mas, pensando nisso aqui. (quis se referir ao trabalho feito na escola de dança).”
(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)

Outros mecanismos de disciplina e de controle são acionados constantemente a prática do balé com objetivo de alcançar o desenvolvimento máximo do que o corpo de um/a bailarino/a pode fazer. Na fala da professora, me recorde de que, quando comecei a fazer balé, era extremamente magro e depois de uns quinze dias de aula, a professora me indicou academia e musculação para que eu ganhasse tônus muscular e conseguisse posteriormente ‘levantar as meninas’. Para os meninos, geralmente, é recomendada a academia e para as meninas um exercício mais leve como pilates. De diferentes maneiras, os corpos são esquadrinhados para serem cada vez mais úteis e produtivos e, vale dizer, que as exigências são diferentes para as meninas e para os meninos.

A prática do balé é exercida de modo a hierarquizar os corpos. Logo, o currículo posto em ação para o ensino do balé é um currículo que ensina, educa e produz sujeitos de um certo tipo e para certo fim. Para refletir sobre o balé, me ancoro nas reflexões sobre corpo produzidas por Goellner, para quem o “corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem neles.” (GOELLNER, 2010, p. 75).

4.3 MENINO É MENINO E MENINA É MENINA, MAS TODO MUNDO DANÇA: entre *pliés*²⁷ e *degagés*²⁸

Menino de Porto Alegre sofre preconceito, abandona ballet e mãe desabafa em rede social: 'Dói muito'

Criança de oito anos foi vítima de bullying por parte de colegas. Adolescentes gaúchos que foram selecionados para a escola de Ballet do Teatro Bolshoi, em Joinville, contam que até hoje enfrentam a homofobia.

Por Luã Hernandez, G1 RS
08/08/2017 07h01 - Atualizado há 2 anos



Bailarino de 10 anos 'dribla' preconceito e conquista bolsas no exterior

Kayky treina desde os seis anos em uma academia de dança em Guarujá, no litoral paulista, e acumula várias conquistas.

Por Mariana Nadaletto, G1 Santos
16/03/2018 05h12 - Atualizado há um ano



²⁷ Dobrado. Flexão dos joelhos. Este exercício torna as juntas e os músculos mais flexíveis e maleáveis bem como tendões mais elásticos. <https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/dicionario-do-ballet.html>

²⁸ Destacado. Em uma posição aberta o peito do pé está totalmente arqueado. <https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/dicionario-do-ballet.html>

Você já observou quem é o público que frequenta as escolas de balé? “Menino é menino e menina é menina, mas, todo mundo dança” foi uma frase dita por uma das professoras que tive a oportunidade de entre-vistar durante a pesquisa. A frase me chamou atenção porque me provocou a pensar na divisão que existe entre meninos e meninas e no balé como uma atividade que chama muito mais atenção das meninas do que dos meninos.

Social e culturalmente foi sendo construída a ideia de que existem papéis e funções distintas para cada sexo e para cada gênero. Desde o nascimento de um bebê, ou até muito antes dele, já se criam inúmeras expectativas para um ser que nem sequer nasceu. Obviamente que existem aqueles casos que subvertem e escapam às normas e imposições sociais, porém, para a maioria das pessoas as expectativas em torno da feminilidade ou da masculinidade do/a bebê são reproduzidas.

Na escola em que esta pesquisa se desenvolve a presença é massivamente feminina. Questionando a diretora, a coordenadora e os/as professores/as sobre se as suas turmas eram equilibradas quanto ao gênero, a resposta foi unânime: as turmas são praticamente exclusivas de meninas. Quanto questionados/as sobre o porquê do balé atrair mais as meninas do que os meninos, obtive as seguintes respostas:

“Porque ainda existe o mito da bailarina é muito maior, né. Quase todos os espetáculos clássicos você ver um corpo de personagens mais femininos e daí acho que por tendência, né.”
(Diretora do teatro/ escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada no dia 05/11/2019).

“As meninas é porquê elas já crescem já com aquela história de que tem que fazer balé para ser delicada, ter postura.” (Professora da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada no dia 06/11/2019)

Na primeira fala, a diretora confessa existir o mito da bailarina. A bailarina é ou parecer ser um personagem etéreo, de muita leveza, de uma paz incessante. É como se a mulher biologicamente fosse predestinada a exercer o papel que social e historicamente foi reservado para ela. Um ser delicado, frágil. Assim como na fala da professora, a natureza da mulher já a direciona para o que ela precisa fazer. Segundo Louro (2014), as características naturais-biológicas ainda classificam as pessoas segundo o seu sexo. Em certa medida, a “distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender e – justificar – a desigualdade social” (LOURO, 2014, p. 25). Uma outra

questão é o uso do balé como uma ferramenta para exercer algum mecanismo de correção sobre o corpo (FOUCAULT, 2014), como por exemplo, de que o balé é bom para corrigir postura, como a professora traz em sua fala.

A presença escassa de meninos na escola de dança foi e continua sendo uma inquietação minha e, diante disso, perguntei para a diretora e para a coordenadora como elas veem e encaram esse número tão díspare de meninos em detrimento das meninas. Elas disseram:

“Preocupante. Uma das grandes causas eu penso que seja o machismo. A sociedade ainda precisa amadurecer muito quando a essa questão de existir coisas de meninos e coisas de meninas. Acho que o mundo machista hoje também não deixa, os pais não admitem muito os meninos escolherem dançar mesmo outras linguagens, eu não falo só do balé não. É muito difícil os pais aceitarem. Aí onde eles ganham mais espaço é no street dance, nas danças urbanas mesmo e tal. Porque daí, parece uma coisa de mais malandragem, né, não é essa coisa arrumadinha dos meninos. Daí os pais já gostam de ver os meninos nessa viagem aí, né. *(Diretora do teatro/ escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada no dia 05/11/2019).*

“Bem, na escola sempre teve mais meninas do que meninos matriculados desde que eu entrei aqui há quase 15 anos. Sempre mais meninas e sempre um número muito reduzido de meninos que não chegam nem a 5% de rapazes. O preconceito é um item muito forte. Porque se existe o papel específico do menino e da menina no balé clássico, muito mais existe o papel do homem e da mulher na sociedade, então, na sociedade homens não são feitos para dançar. Homens na sociedade são feitos para outros papeis, né. Então, o papel do homem que dança ele sofre um preconceito da família, né. E aí, se não existe o incentivo da família, como é que a criança vai chegar aqui com esse desejo e essa vontade mais livre, né. Como é que ele vai se matricular? Como é que a mãe vai matricular essa criança? Então é bem difícil para os rapazes terem essa liberdade de ter o desejo e da família aceitar o desejo dele de aceitar que ele venha fazer aula de dança.” *(Coordenadora da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada no dia 07/11/2019).*

Na fala da diretora, dois aspectos me chamam atenção: o fato de falar do machismo como um impeditivo para os meninos praticarem o balé e, também, a questão de uma possível maior aceitação dos meninos na dança se eles optarem por outro estilo que não seja o balé. Nós vivemos em uma sociedade extremamente preconceituosa e, penso que, grande parcela de contribuição para que isso seja assim decorre das nossas heranças históricas que posicionam o homem como a figura central e, em contrapartida, a mulher como um ser que deve ser secundarizada, numa perspectiva machista de sociedade. O machismo é entendido, aqui, com base, principalmente, em Auad (2012) e Louro (2001) como a supremacia masculina que causa a inferiorização do gênero feminino, provocando várias formas de violência: verbal, psicológica, física etc. A outra

questão diz respeito a se um menino decide fazer *street dance*, por exemplo, ele é bem visto. Fico duvidoso se essa opção não seria tensionada pela família e posteriormente pela sociedade. Talvez não pelo fato de ser uma dança conhecida como feminina, mas, como uma dança que traz a potência da periferia. O menino sofreria retaliação da sociedade não por ser gay, mas por ser visto como ‘marginal’, talvez. Ou por toas as suas marcas identitárias. Mas, voltando ao balé, compreendo que há uma cultura que aponta e reforça que o menino que faz balé seja apontado como gay e tenha a sua sexualidade vigiada.

Na fala da coordenadora, algumas questões precisam ser sinalizadas. Uma delas é que o preconceito seria uma forma de impedimento para que meninos decidam não fazer balé e cai na questão trazida anteriormente e que se assemelha ao machismo. Para Ferreira (2011), o preconceito “age mais na esfera cultural, atua sobre a moral, os valores, a intimidade pouco consistente das pessoas, suas psiques” (FERREIRA, 2011, p. 2). De fato, concordo com o autor pois, entendo que o preconceito é uma inscrição cultural que foi feita histórica e socialmente nos nossos processos de vivências e construções sociais. A coordenadora entende que existem papéis sociais a serem seguidos quando diz que “se existe o papel específico do menino e da menina no balé clássico, muito mais existe o papel do homem e da mulher na sociedade. Então, na sociedade homens não são feitos para dançar. Homens na sociedade são feitos para outros papéis, né”. É preciso dizer que a noção de papéis sociais é problemática para a perspectiva teórica com a qual opero, para a qual não nascemos naturalmente com papéis a serem seguidos, mas que somos ensinados/as a desempenhar certas funções. Assim como se ensina ao menino dizer que balé é coisa de menina e futebol é coisa de menino. Mas, concordo quando ela diz que essa hierarquização não se apresenta somente no balé e que é uma questão que atravessa toda a sociedade.

Nós somos classificados/as, divididos/as, segregados/as e esquadrihados/as todo o tempo, por meios muito diversos. Outra questão é que ela – a coordenadora – utiliza o termo ‘mãe’ quando diz “como é que a mãe vai matricular essa criança?” como se não houvesse possibilidade do pai ou outra pessoa responsável matricular uma criança no balé, seja ela menino ou menina. Essa fala reproduz o lugar social naturalizado atribuído às mulheres-mães pelo cuidado de suas crias. Assim, diante do uso da palavra ‘mãe’, questionei: no caso de um menino que decide fazer balé, quem vem fazer matrícula, quem o acompanha? Ela respondeu: “a mãe, a avó, a tia, mas, nunca o pai” e, completa, “é muito raro um pai aparecer aqui para qualquer coisa que seja. As vezes eles aparecem no festival para ver a filha dançar ou para pagar mensalidade de alguém”. O relato dela

potencializou a ideia de que parece que uma escola de dança não é lugar onde um homem possa ou deva estar, mesmo que seja para matricular seu filho ou filha.

A segregação dos corpos no que toca as questões de gênero e da sexualidade se apresentam nas mais variadas questões e de formas muito variadas no balé, desde a opção em fazer balé, no lugar que os corpos ocupam na sala, em como os/as alunos/as são organizados/as e como as turmas são divididas.

4.4 POR QUE EU NÃO POSSO FAZER O QUE ELA FAZ? Generificando alguns *tendus en dehors* ²⁹

"-Aí galera!
Tô chegando
Com a dança do quadrado!
Pegue seu quadrado
E quem pisar na linha
Vai pagar prenda, hein?
Vamos juntos!"

Cada um no seu quadrado! (8x)

Eu disse ado-a-ado!
Cada um no seu quadrado!
Ado-a-ado!
Cada um no seu quadrado!

(Sharon Axé Moi)³⁰

Como venho argumentando nesta dissertação, o gênero e a sexualidade atravessam o ser bailarino todo o tempo e, nessa direção, o fazer-se professor/a de balé exige lidar com esses atravessamentos cotidianamente. Segundo Louro (2004), o corpo é “o local de inscrição dos discursos e representações culturais, que posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos, por meio da construção de diferentes “marcas” corporais” (LOURO, 2004, p. 10). Sendo assim, é preciso dizer que no balé os corpos são posicionados em torno da coerência entre sexo-gênero biológicos inscritos dos sujeitos. Dessa forma, nas aulas de balé, geralmente existem lugares, movimentos, passos e formas de aprender certas coisas que são distintos para meninos e para meninas. Existem até técnicas que são específicas para meninos e para meninas como, por exemplo, uma especificidade para os meninos que é denominada de técnica masculina e para as meninas, a chamada técnica de pontas.

²⁹ Batimento esticado, o pé desliza ao longo do chão até que a perna esteja bem alongada, forçando o peito dos pés para fora. Endehor significa Para fora. <https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/dicionario-do-ballet.html>

³⁰ <https://www.letras.mus.br/sharon-axe-moi/1227126/>

Assim que comecei o balé, percebi que existiam lugares demarcados para os meninos e para as meninas do início até o final da aula e que, em certas turmas e escolas, os corpos são selecionados para ocupar determinados lugares de acordo com sua estatura, altura, peso e forma física. Nos corpos de baile que compõem as grandes companhias profissionais de dança existe uma ‘harmonização’ entre alturas e estaturas na hora de selecionar quem vai dançar o quê em um balé. Isso varia de escola, de técnica e metodologia utilizada. Por exemplo, a metodologia Vaganova – citada anteriormente na análise documental – é uma das mais exigentes quanto à preparação física de um elenco e no que diz respeito à seleção de certos corpos de baile. É preciso perceber que no balé existe uma produção cultural onde muitas lutas políticas são travadas em torno dos mais diversos significados que os mais diferentes discursos e representações culturais procuram se inscrever nos corpos (CANCLINI, 2005).

Numa sala de balé existe uma barra que é onde, basicamente, se começam os exercícios iniciais de uma aula. Geralmente, os meninos são convidados a ocupar as laterais da barra enquanto as meninas já se posicionam na barra central, no meio, conforme ilustra a imagem a seguir.



Como cada escola tem um modo de lidar com a metodologia que escolheu trabalhar, existem escolas que seguem outras formas de organização das turmas e dos/as alunos/as numa aula de balé. Geralmente, em escolas que prezam pela excelência e os costumes de cada metodologia, antes da aula começar se faz uma *reverence*. A *reverance* é uma espécie de saudação, reverência ao/à professor/a que vai ministrar a aula, ao/ pianista que vai fazer o som para que a aula aconteça e, se por ventura houver algum/a

visitante para assistir a aula, essa reverência também é feita para eles/as que, segundo a cultura do balé, é preciso estar de pé para receber a saudação. Vale dizer que existe diferença na reverência dos meninos e das meninas. Geralmente, a dos meninos tem menos movimento e é exigido deles certa imponência, ‘peito aberto’. Para as meninas a reverência tem uma combinação maior de movimentos e é exigido para elas doçura, a delicadeza e a graciosidade. A reverência é feita no início e no fim de cada aula.

Existe uma forma adequada de se comportar, de se movimentar. Existem técnicas corporais (MAUSS, 2017) em um currículo com dança. Segundo Mauss (2017), as técnicas corporais são “as maneiras como os homens (e as mulheres, grifo meu), de sociedade a sociedade de uma forma tradicional, sabem se servir do seu corpo” (MAUSS, 2017, p. 421). Eu tendo a acreditar que os homens e as mulheres aprendem a se servir do seu corpo por meio de uma cultura que estabelece códigos, padrões e normas que são ensinadas e aprendidas.

No caso do balé, existem inúmeras técnicas corporais que precisam ser seguidas. Para andar, é preciso ‘ampliar’ o peito, no caso dos meninos. Até o caminhar, no balé, tem um jeito de fazer. No caso das meninas, é preciso alongar o pescoço e levantar um pouco o nariz. Segundo o autor, “o indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros”. Existe um ato educativo do balé para educar os corpos dos/as bailarinos/as para que assim desempenhem os movimentos com destreza. O corpo precisa se tornar eficaz (MAUSS, 2017), pois, assim por vezes eles são classificados. É assim que acontece no balé. Os corpos que mais internalizam as normas, são mais utilizados para espetáculos e como modelo de execução do movimento perfeito. Para isso, é preciso utilizar mecanismos diários de repetição para que os corpos se tornem intelegíveis (BUTLER, 2003).

Durante a feitura da pesquisa e no processo de entre-vistas, questionei os/as professores e professoras: Você acha importante e/ou necessário que as turmas de balé sejam separadas em turmas de meninos e meninas?

Sobre essa questão, obtive as seguintes respostas:

“Eu acho que é uma possibilidade. Porque eu sei que dentro da dança clássica existem algumas questões que são bem específicas masculinas, mas, por exemplo, uma barra a gente sabe que em alguns momentos da aula a gente pode focar mas, devida as possibilidades corporais e estrutura óssea do homem é diferente da mulher, desde o quadril e enfim. Mas (com entonação do maaaaas, ...como outra(s) possíveis possibilidades) eu acho que é interessante ele ter contato com outros meninos, eu acho que até facilita mais para compreensão do papel dele dentro da dança clássica, sim.” (*Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019*)

“Não. Eu acho que as turmas tem que ser juntas, porém, tem que se dividir nas partes de coreografia nas partes que tem movimentos masculinos e movimentos femininos de acordo com o balé clássico.” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)*

“Tá, É (pausa...) Eu não vejo problema eles estarem junto, mas, vejo problemas (tom de riso). Mas, vou explicar porque. Porque sabemos quê, não é porque fica mais feminino não. Não é isso. Não é isso, porque a gente consegue, assim, eu tenho turmas que, eu não tenho turmas só de menino, até já tentei. Mas eu não tenho turma só de menino e nem só de menina. Eu tenho uma turma mista que tem poucos meninos e mais meninas. Então, o que eu tento passar para eles não é a rigidez, mas explicar para eles, eu até brinco com eles, não é nem brincadeira. Mas, o movimento de menina é mais suave, né, que dizem que é mais delicado. (...) continuação

(...) E o do menino é o mesmo movimento só que com mais precisão. Mas, aí você diz: Por quê? Aí eu também acho importante ser separado, aí entra a confusão. Porque sabemos que tem a técnica masculina, né. A técnica masculina no sentido dos saltos, se bem que hoje as meninas já fazem quase os mesmos saltos, né. Elas fazem praticamente os mesmos giros. Mas, eu acho que sim. Seria importante a figura masculina para os meninos no sentido de por um tempo para que eles entendessem, sabe. Não que “ah, porque é menino e é diferente de menina”, não. Porque a sexualidade deles não vem ao caso nesse momento, na minha opinião.” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)*

“(risos) Já me fizeram essa pergunta. Eu prefiro que ambos estejam em uma mesma sala de aula.” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 07/11/2019)*

Segundo Dornelles (2007), “há uma articulação discursiva que, de certa forma, configura uma rede de limites e possibilidades dos sujeitos, especialmente com relação às práticas corporais, constituindo ‘destinos’ diferenciados para os corpos de homens e mulheres” (DORNELLES, 2007, p. 29). No caso do balé, existe uma cultura instituída por meio da linguagem que segrega e separa os corpos de meninos e meninas na prática do balé. As falas das/dos professores se desaproximam de certa forma. Alguns/algumas tendem a defender que pode ser junto, mas que, em alguma medida, os meninos tenham contato com alguma figura masculina porque existem passos que ‘só’ os meninos podem fazer e outros que ‘só’ as meninas. As turmas mistas, para um/a deles/as, é uma possibilidade desde que, em alguma hora, os meninos tenham referência de um homem. Outra já fala na técnica masculina. Por experiência própria, como um bailarino que já viajou por muitos estados e alguns países e já fez cursos de técnica clássica, posso dizer que a técnica clássica se configura em aula/turma só de meninos, aprendendo os passos

que os meninos precisam aprender. É um mecanismo de disciplinamento do corpo (FOUCAULT, 2014) do homem para que de fato ele aprenda e saiba se movimentar em uma bateria de exercício pensadas para o seu gênero. A aula é repleta de dicas, correções e observações feitas por um professor homem para os meninos, que vão executando os passos repetida e exaustivamente até que o seu corpo de fato aprenda como os movimentos e o jeito de fazê-los esteja correta ou aproximada a forma adequada.

Já a última fala de um/a dos/as entre-vistadas diverge das/os demais defendendo que prefere que os meninos e as meninas estejam juntos/as em uma mesma sala. É um posicionamento que escapa à norma (PARAÍSO, 2010) e que pode acontecer, pois, a norma é suscetível ao borramento, já nem todos os corpos se conformam. Alguns corpos resistem!

Diante do posicionamento deles/as sobre a questão anterior, tensionei as opiniões com uma outra, a saber: no caso de uma turma só de meninos, você acha que um professor (homem) faria com que os alunos aprendessem melhor e fizessem um trabalho mais efetivo?

Com respeito a essa questão, eles/as narraram:

“Sinceramente, eu acho que a produtividade seria maior. Mas eu acho que isso ia facilitar porque ele estaria vendo um corpo com as (...) eu sei (...) seria um homem fazendo aquilo que eles tem que fazer é uma referência muito mais fácil de assimilar do que uma mulher fazendo. Mas eu acho assim, eu não vou negar isso não, eu acho que seria.” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 04/11/2019)*

“Em algum momento se faz necessário um certo trabalho com um professor, mas isso não significa que uma professora não possa fazer o mesmo.” . *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)*

“Não. Agora também depende da professora. Se a professora entender os movimentos, voltando para o clássico novamente, do clássico entender bem, pode passar sim. Como da mesma forma se for um homem que não tenha domínio da técnica, ele também não iria passar bem para as meninas.” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)*

“Eu acho isso muito relativo. Mas, é como eu disse lá no início da minha fala que eu acho de grande importância que eles tenham contato com uma figura masculina para dar aulas para eles. Eu acho de grande importância principalmente no início, se a professora não tiver a experiência, pelo menos um pouco de experiência para lidar com aquele bailarino porque aí sim, como é que eu posso dizer, eu não sei se eu digo assim (pausa...): “aí sim ele vai ficar feminino”. Não sei se a palavra é essa, sabe Rodolfo. Porque assim, você pega um menino e coloca junto de umas vinte meninas. É igual a uma criança que não tem a figura masculina em casa. Só tem a figura feminina, isso não vai dizer que ele vai ser homossexual, não vai dizer isso. Mas, ele vai ficar uma criança mais delicada porque ele não vê outra coisa. Então, no balé eu vejo isso porque eu já tive isso também. Aos poucos é mostrar para a pessoa com todo o respeito que a vida sexual dele não me dizia respeito e naquele meio tinham inúmeras meninas, mas ele é um menino e eu precisava dele ali como uma figura masculina para dançar, vamos dizer.” *(Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)*

Social e culturalmente, nós bem sabemos que, foi criado um modelo de feminilidade e masculinidade essencialista – hegemônica – para ser ensinado diariamente, por meio de várias estratégias. Hoje, eles vêm sofrendo algumas modificações mas, em algumas perspectivas, continuam sendo utilizados para dar conta do modelo fixo de homem e mulher universal, que é o modelo reproduzido no ensino do balé. Segundo Dornelles, “através de vários processos pedagógicos, dentre eles, a escola, ensinava meninos e meninas a se constituírem como homens e como mulheres de acordo com as representações hegemônicas de corpo, gênero e sexualidade[...]” (DORNELLES, 2007, p. 30). No balé não é diferente! Na escola de balé, os corpos são educados a representarem as figuras de ‘homens e mulheres de verdade’. Muito mais no caso dos homens que, independentemente de sua sexualidade, precisam performatizar um personagem que, por vezes, borra as fronteiras de sua sexualidade.

No excerto anterior, quando o/a professora diz “se a professora não tiver a experiência, pelo menos um pouco de experiência para lidar com aquele bailarino porque aí sim, como é que eu posso dizer, eu não sei se eu digo assim (pausa...): “aí sim ele vai ficar feminino”. O fato de um menino ter unicamente uma professora mulher, segundo a professora, pode levá-lo a se feminilizar. Portanto, ela entende que é preciso que ele tenha um professor-homem em algum momento de seu processo educativo no balé. No caso dos meninos, com um professor homem eles aprenderão a se comportar como um homem na prática do balé. Vai aprender que ele – o homem – é que detém a força, a virilidade, a vigorosidade. O currículo do ensino de balé para os meninos “está centralmente envolvido naquilo que somos, aquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos” (SILVA,

2010, p. 27). A vigilância exercida sobre os corpos dos meninos se objetiva a cuidar naquilo que os meninos são e naquilo que eles podem se tornar. Segundo Carvalhar (2009) com respeito aos corpos, diz que “observá-los e corrigi-los tem sido central nas práticas pedagógicas ao longo do tempo” (CARVALHAR, 2009, p. 66).

Outro trecho de entre-vista me deixou inquieto: “É igual a uma criança que não tem a figura masculina em casa. Só tem a figura feminina, isso não vai dizer que ele vai ser homossexual, não vai dizer isso. Mas, ele vai ficar uma criança mais delicada porque ele não vê outra coisa.” Nesse excerto, fica evidente que o/a professora entende que a delicadeza não é um valor que o homem tem ou possa ter, pois, sendo assim, a sua masculinidade entraria em cheque. Fico pensativo com essa fala sobre por exemplo, uma família homoafetiva de mulheres um menino que elas tivessem ou adotassem seria delicado e portanto, seria alvo de especulações quanto a sua sexualidade. Com as falas fica nítido que, segundo a percepção dos/as entre-vistados/as, a produtividade de ter um homem em sala para os meninos seria efetiva.

A divisão generificada do balé interpela todo o processo educativo de ensino da técnica clássica, desde o posicionamento dos corpos ao material didático utilizado pelos/as professores/as para ministrar suas aulas.

Durante as aulas, percebi que alguns professores/as utilizam alguns materiais em suas aulas. Questionando a coordenadora da escola de dança sobre os usos dos materiais didáticos dos/as professores/as, ela respondeu:

Eles trabalham com: corda, bola, bambolê, faixa elástica (thera band), caderninho de anotações. Dependendo da coreografia que o professor vá montar ou não ele pode trabalhar com outros materiais como: pandeiros, esse ano por exemplo, esse ano tem pandeiro, tem sombrinha, tem como material de adereço que vai ser trabalhado nas coreografias. Outros materiais didáticos que são trabalhados é que alguns professores trabalham pedindo pesquisa para os seus alunos. Os alunos fazem pesquisas sobre determinados assuntos e levam para apresentar em salas de aula. Nós não temos um livro didático específico que é trabalhado em sala de aula. Alguns professores dão aulas teóricas e práticas. Outros só aulas práticas. *(Coordenadora da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 07/11/2019)*

Durante minhas idas à escola de dança para as entre-vistas, acabei indo em dias diferentes daqueles em que faço aulas e percebi que os/as professores/as utilizavam materiais diversos em suas aulas, entre os quais: corda, bola, elásticos, balões, flores, caixas, tapetes de EVA coloridos, bonecas, cadernos, lápis de cor, tintas coloridas, cintas ou faixas elásticas. Consequentemente, por conta das entre-vistas, precisava ficar quase

uma tarde toda com os/as professoras, dessa forma, consegui presenciar algumas questões interessantes. As bolsas que as meninas levam para o balé eram, na grande maioria, cor de rosa enquanto a dos poucos meninos que tem na escola são azuis, pretas, amarelas, vermelhas. Em uma turma, a professora deixa os tapetes coloridos, para que cada um/a escolhesse o seu. Observei que elas automaticamente escolhem rosa e roxo. Os demais que restam ficam escanteados e a professora precisa intervir para que as outras cores sejam utilizadas. Diante disso, percebo que “são os processos de significação que produzem mutuamente fronteiras e demarcações sociais” (DORNELLES, 2007, p. 34) do que é possível para os meninos e para as meninas.

É preciso dizer que existe certa preocupação das professoras de como elas se vestem também para dar aulas. Usam maquiagem, roupas em tons rosa, roxo e vermelho. Parecem se empenhar para corporificar uma mulher que sirva de referência para as alunas durante as aulas. Sobre isso, ouvi de uma aluna de uma das professoras da escola: “Tia, como você tá bonita hoje”. A professora nesse dia estava trajada toda de rosa, com arranjo de cabeça rosa e muito brilho na cabeça. Fiquei pensando, se ela estivesse toda de azul, preto ou amarelo ela – a menina – teria dito aquilo? Penso que talvez não. Outro dia, uma das professoras apareceu para ministrar aula com uma saia de tule por cima do collant e da meia calça. Assim que ela apareceu na escola as meninas logo se aproximaram e demonstraram o seu encantamento com a saia rosa de tule da professora. Essas situações reforçam o argumento de que existe um mecanismo educativo que é acionado nas vestimentas e dos adereços utilizados para ensinar que as meninas vestem rosa e, portanto, meninos não devem vestir essa cor.

Outra questão é o uso do fardamento da escola. Para as meninas – crianças – o fardamento é rosa e para os meninos é camisa branca e short ou calça preta. As cores são utilizadas para duas afirmativas: a primeira, para padronizar os corpos a fim de melhor classificá-los e, depois, para esquadrihar os corpos de meninos e meninas.

Alguns professores/as pedem materiais extras para os/as alunos/as. Para os/as adultos/as, geralmente, se pede uma faixa elástica (thera band) ou/e uma cinta elástica para a cintura. Por muito tempo, usei a cinta porque era exigida pela professora com quem fazia e ainda faço aula. Segundo ela, a cinta servia para afinar e modelar a cintura na medida em que também colaborava melhorar a postura dos alunos/as. Com o passar do tempo, entendi que o uso da cinta era intencional e proposital. Segundo Foucault (2014), “o corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2014, p. 135) e penso que, nessa direção, a cinta serve como

essa maquinaria mencionada pelo autor. O corpo é esquadrihado todo o tempo e nele são escritas as marcas de um poder que tende, cada vez mais, a manipulá-lo. Lembro que, por várias vezes, quando algum de nós esquecia algum material, ouvíamos coisa do tipo: “isso é falta de disciplina” ou “falta de organização com o material para vir para o balé”. Às vezes, éramos confrontados com frases como: “Quem não trouxer o material da próxima aula, ficará sem fazer aula”. A disciplina age na fabricação de corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 2014). O corpo é levado a exaustão por meio de inúmeras possibilidades. O corpo é testado, vigiado. Não só o corpo, mas também a sexualidade.

4.4 “EU QUERO QUE VOCÊ ME CHAME DE NATASHA” : Trocando as pernas em um *brisé volé*³¹

Famoso bailarino banido pela Ópera de Paris devido a discurso homofóbico

Sergei Polunin foi a estrela do videoclipe "Take Me To Church", do cantor Hozier, que tinha uma mensagem contra a homofobia. Afinal, o bailarino pensa assim: "Um homem deve ser um homem (...) essa é a razão pela qual têm testículos"

Em entrevista cedida à página DN³² em 15 Janeiro 2019, Sergei Polunin, reconhecidamente um dos maiores bailarinos da atualidade, se pronuncia de forma preconceituosa e intolerante contra a própria classe de bailarinos. Ainda durante a entrevista ele completa: “As fêmeas agora tentam assumir o papel de homem porque vocês não as fodem (sic) e porque vocês são uma vergonha. Os homens são lobos, são leões. O homem é o líder da família”. Além disso, ele também atacou as pessoas que estão acima do peso, dizendo: “Vamos dar uma palmada nas pessoas gordas quando as virmos, isso vai ajudá-las e encorajá-las a perder alguma gordura. Não há respeito pela preguiça!”. Infelizmente, o sobre peso e as questões que giram em torno da sexualidade e do gênero são grandes problemáticas enfrentadas pelos/as bailarinos/as. É interessante ressaltar que Polunin é um bailarino, embora colabore com os discursos preconceituosos que permeiam o mundo da dança e especificamente do balé. Existem falas como essas que partem da

³¹ *Brisé - Partido*. Um assemblé batido em movimento. Volé significa voador, deslocado no ar. <https://www.mundodadanca.art.br/2011/04/dicionario-do-ballet.html>

³² <https://www.dn.pt/mundo/famoso-bailarino-banido-pela-opera-de-paris-devido-a-discurso-homofobico-10445230.html>

própria classe de bailarinos/as, mas que servem para atingir aqueles/as que decidem não seguir a coerência entre sexo-gênero-sexualidade. Os/as tidos como ‘normais’ não precisam falar de si. A diferença é estabelecida a partir da norma. Em outros termos, o diferente é sempre ‘o outro’. Segundo Veiga-Neto (2011), a diferença é “pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 107-108).

O título que apresenta essa seção se configura de uma frase dita por um aluno de um/a dos/as professores/as entre-vistadas nesta pesquisa. Ela narrou: “Ano passado eu tive um aluno e todo dia ele chegava, ele tinha dezesseis anos e ele me dizia: professora, hoje eu não quero que você me chame (pelo nome dele do RG), eu quero que você me chame de Natasha”, que era o nome social dele. Aí eu disse: Certo, tranquilo. Só que para mim era difícil porque a turma toda ria, né. Ele dizia: hoje eu não estou a fim de ser chamado de tal... Eu quero ser chamado de Natasha. Um menino, homem, mas, que burlava as normas de gênero e decidia viver na fronteira. Segundo Louro (2018), os/as educadores/as e professores/as “mostram-se sempre perplexos, desafiados” com algumas questões, tais como as que envolvem borramentos de fronteiras de corpo, gênero e sexualidade.

No posicionamento de Polunin, mencionado anteriormente, fica nítida a defesa dele em torno do biológico em vista daquilo que é culturalmente construído. Ele usa a figura do lobo para associar ao homem e, ainda, diz que o homem é o líder da família. Para ele, ao gays são uma “vergonha”. Para Polunin (e para tantas outras pessoas por aí), a sexualidade é, sobretudo, a ameaça a ela diante da possibilidade da homossexualidade se configura como um verdadeiro caos, um desajuste. Diante das questões que envolvem a sexualidade na prática do balé, perguntei aos professores/as: Quando você percebe que um aluno (homem) se comporta de um modo mais afeminado ou se autodeclara gay, como você direciona o trabalho com ele? E uma menina? Para essas perguntas, obtive as seguintes respostas:

“Nunca aconteceu de nenhum deles virem dizer que são gays para mim. Ah, isso já aconteceu comigo. O que eu disse para ele foi que independente da orientação sexual, um artista ele tem que transitar entre os personagens. Então, mesmo que ele seja gay, naquele momento o que ele necessita é o que artista dele floresça mais e a capacidade dele de transitar por isso e ele tem que demonstrar ser aquilo que o personagem pede. Se o personagem dele é um hétero, ele tem que fazer um hétero. Na sala de aula os exercícios, como ele fala, isso para mim é ele. É a identidade dele. Na verdade, todos os que chegaram aqui para mim, exceto um que depois é que assumiu,

(...) todos são assumidos gays, né. A gente tem uma relação super tranquila. Ele tem que ser ele, né. Agora a questão da técnica e de como ele vai colocar em prática, aí entra o profissionalismo que é o personagem, ele tem que ter a essência do personagem, estudar o personagem e entregar o personagem direitinho.” (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)

“Aí eu vou sentar com ele e vou conversar com ele assim: olha, a tua orientação sexual para mim não tem problema, não tenho problema nenhum em ter alunos gays, mas, se for voltar para o clássico para trabalhar só o balé clássico, aí na sala de aula, devido ao clássico que é bem rígido da cultura, temos que trabalhar os movimentos separados. Vou pedir para ele ser mais masculino. Embora eu não goste. Mas se for numa dança mais livre aí é mais de boa, não terá tantos problemas.” (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 05/11/2019)

“Então, eu tento mostrar para ele. De menina, eu acho que eu já tive uma, mas, ficou pouco tempo. Acho que ela não se identificou tanto. Para o menino, gente, para mim é tão natural, Rodolfo. Eu não sei se é porque eu deixo ele tão a vontade, a vontade no sentido assim, eu falo e mostro para ele e deixo bem claro para ele assim, é que, entra na questão da sexualidade dele mesmo, não tem jeito. Para mim não me interessa no sentido assim, eu vou respeitá-lo mas, ali dentro da sala ele tem que, eu não posso, posso até colocar esse para ser um Giselle, entendeu, ou sei lá, uma Julieta que seja. Mas, aí eu tenho que mostrar para ele os papéis. O seu é Albrecht e o seu é tal. E aí se ele está dando muita “pinta”, aí a gente tem que explicar: Óh, não dá porque (...) Aconteceu já comigo. Aí eu fui lá e falei para ele sozinho e eu disse: Tá muito feminino, essa figura (...) vamos estudar. Assista, veja. Não é uma figura feminina, é uma figura masculina. Se você faz assim, (*demonstra com o braço*) eu até fiz para ele, se você faz assim ou se você faz assim, entendeu? Então, é só uma questão de entendimento dele, mas eu entendo que existe uma confusão muito grande na cabeça deles, entendeu?! Até eles entenderem que, não é que eu tenho que ser menino e aquela é menina. Porque eu não posso fazer o que ela faz?. Isso na cabeça deles é muito difícil. Mas, eu não vejo muitos problemas com isso não. (risada) Óh meu Deus, não. Logo com os meus, não. (risos) Na verdade, eu fico até feliz quando eles já chegam dizendo que são gays, sabe. Porque é mais fácil. (ênfase batendo na mesa) É – mais – fácil. Porque eles já vão vendo e já entram sabendo como funciona. Porque quando fica guardando, caramba, é difícil porque sofre ele, sofre o professor para poder lidar com essa situação para que ele entenda que não tem problemas mas, que para aquele momento até mesmo para nos palcos da vida ele não venha a se prejudicar mesmo, sabe. Isso é conversa de sala de aula mesmo.” (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)

“Acredito que na dança não há trabalhos distintos ou específicos para o público GLS. O ensinamento é igual para todos. Todos são um corpo com potencialidades para o balé.” (Professor/a da escola de dança. Informação referente a entre-vista realizada do dia 06/11/2019)

Alguns aspectos me chamam atenção e precisam ter apontadas diante da fala dos/as professores/as. Na primeira fala, o/a professor/a diz que “independente da

orientação sexual, um artista ele tem que transitar entre os personagens”. Transitar entre as fronteiras, nesse caso, seria performatizar um personagem. Atuar. Para isso, a sexualidade teria de ficar distante dessa encenação. Nenhum rastro dela poderia ser evidenciada. “se o personagem dele é um hétero, ele tem que fazer um hétero”. O personagem teria que driblar a sua sexualidade e encenar uma outra que seja coerente com aquilo que é preciso estar em um determinado momento. Ele/a ainda completa “a questão da técnica e de como ele vai colocar em prática, aí entra o profissionalismo que é o personagem, ele tem que ter a essência do personagem, estudar o personagem e entregar o personagem direitinho”. Não importa o que se faça ou como se faça, mas, é preciso neutralizar – se é que é possível – a sexualidade pessoal e encarnar o personagem. Em vista disso, busca-se “exigir que eles/as entrem nos eixos e tenham um comportamento adequado” (SEFFNER, 2013, p. 149). Assim, as atenções se voltam para “os processos culturais e pedagógicos de produção, manutenção e modificação das masculinidades com ênfase para as relações entre masculinidade, corpo e sexualidade.” (SEFFNER, 2013, p. 147). É preciso investir no corpo para que ele de fato ele esteja pronto para encarar um personagem que se afasta de sua própria identidade sexual.

Na segunda fala, o/a professor/a garante que a orientação sexual não a interessa, mas, se for para trabalhar com o balé clássico, ela vai pedir para ele ser “mais masculino”. Existe uma contradição em vista de prezar pela técnica do balé clássico e respeitar a orientação sexual do bailarino. Ela admite no começo da fala que não se importa, mas logo reitera que o garoto vai ter que ser masculino.

A terceira fala traz alguns elementos para refletir, a saber: primeiro, novamente, a figura da feminilidade como uma coisa estritamente referente a mulher é muito forte na fala: “Tá muito feminino, essa figura (...) vamos estudar. Assista, veja. Não é uma figura feminina, é uma figura masculina. Se você faz assim, (*demonstra com o braço*) eu até fiz para ele, se você faz assim ou se você faz assim, entendeu?” Então, é só uma questão de entendimento dele, mas eu entendo que existe uma confusão muito grande na cabeça deles, entendeu?! O menino fazer o movimento com o braço mais delicado é problemático. Outra questão é que ele não pode dar nenhuma ‘pinta’. A palavra ‘pinta’ é muito usada no *mundo gay* para se referir a um trejeito pintoso, gay. Diante disso, a professora supostamente precisaria repreender o menino para que ele estude como ele precisa desempenhar certo movimento, pois, o masculino “na trajetória de construção de sua identidade, necessita negar tanto a mulher quanto a ameaça a homossexualidade” (FERRARI, 2003, p. 101). Ela ainda segue dizendo que “é só uma questão de

entendimento dele, mas eu entendo que existe uma confusão muito grande na cabeça deles, entendeu?! Até eles entenderem que, não é que eu tenho que ser menino e aquela é menina.” O menino precisa entender o seu lugar. O entendimento que ele precisa ter é que precisa seguir a norma.

Ainda nessa terceira fala a questão de que é melhor quando se “assume” eu penso que seja problemática. Primeiramente, penso que as pessoas não precisam se assumir em circunstância nenhuma. Existem inúmeras maneiras de vivenciar a sexualidade (GOELLNER, 2010) e o gênero e que existem pessoas que decidem viver na fronteira do gênero e da sexualidade, transitando entre uma e tantas outras ao mesmo tempo.

A quarta e última fala se desloca das outras demais em certa medida. Mas, diante da resposta que beirava a transgressão a norma instituída, lembrei que ele/a concordava com o fato de um professor-homem também seria importante para os meninos. O terreno do balé em vista das discussões que tocam na sexualidade é instável, movediça. Ali, a subversão à norma escorrega. Outra questão a comentar é que a sigla GLS utilizada pelo/a professor/a caiu em desuso há algum tempo, pois, ela não dava conta de todas as expressões de gênero e sexualidade existente. Não quero dizer com isso que a sigla utilizada no momento assim o faça, o que quero dizer é que a sigla GLS foi substituída atualmente pela LGBTQI+. O que acontece é que essas siglas utilizadas para tentar visibilizar todas as expressões de gênero estão se atualizando a cada instante e isso faz com que todos/as nós deslizemos sobre a instabilidade de uma possível sigla que convençione todas as expressões de gênero.

Falar sobre as questões de gênero e sexualidade que se movimenta no currículo com dança na Escola de Dança do Theatro Santa Roza é uma forma de ampliar o horizonte de discussões sobre o assunto que toca as questões de gênero e sexualidade que também interpela a todos/as os/as pessoas que transitam no mundo. Aqui, nesse balé textual que vai fechando as cortinas temporariamente, estudei uma escola do ensino técnico do balé e foi importante perceber que as normas de gênero e sexualidade que perpassam o balé e interpela meninos/as que lidam com essa prática é mais uma forma de classificar e segregar os corpos de meninos e meninas segundo uma heteronorma que objetiva fabricar homens e mulheres de verdade (LOURO, 2010). Sendo assim, a escola se configurou em um espaço de conflitos, instabilidade, vigilância, mas também de resistência, pois, nem todos os corpos se conformam as normas impostas social e culturalmente.

5.0 ANTES QUE A CORTINA SE FECHASSE TEMPORARIAMENTE...

O caminho foi longo, mas a estrada me trouxe muito aprendizado e muitas inquietações. Foram elas que me fizeram seguir caminhando, dançando, tropeçando e aprendendo muito com todos esses movimentos.

Quando comecei a fazer balé, eu era um menino que não sonhava chegar muito distante com isso. Inicialmente, fazia por hobby e depois acabei pegando gosto ‘pela coisa’. O tempo foi passando, fui crescendo e, como sempre, levei muito a sério tudo o que fazia, segui firme no balé. Viajei, dancei muito pelo mundo à fora e jamais imaginei que faria da dança um estudo acadêmico. Quando entrei no mestrado tinha um projeto muito diferente desta pesquisa, desse balé textual que vocês tiveram a oportunidade de ler. Fui desafiado pela minha orientadora à estudar aquilo que fazia o meu coração transbordar. Com ela, aprendi que a gente pode estudar aquilo que a gente gosta. Aquilo que nos dá prazer, tesão. Assim, fui provocado a fazer do balé uma pesquisa e hoje posso fazer algumas considerações acerca do grande desafio que foi dançar e escrever e do que pude aprender com esses processos.

O meu exercício inicial foi o de estranhar e desnaturalizar aquilo que para mim era tão comum (LOURO, 2014). Desse modo, nesta dissertação pretendi estudar-analisar os modos como o currículo produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade em uma Escola de Dança da cidade de João Pessoa (PB). Para isso, me debrucei na escola de dança não mais somente como aluno, bailarino e, às vezes, professor, mas, agora, como alguém que a partir dali estudava os movimentos que faziam com que a escola, os currículos e os corpos todos se movimentassem.

Durante minha prática do balé, todos esses anos, nunca teria me dado conta das milhares de questões que se colocavam por trás de um corpo definido, de tantas horas exaustivas de ensaio, de que por trás da pormenorização do homem em vista da espetacularização da mulher existiam muitas questões de gênero e de sexualidade, que só foram sendo descobertas na medida que eu estranhava aquilo que aprendi a naturalizar. Não tinha me dado conta que a técnica do balé generificava corpos dos meninos e meninas que decidiam fazer balé, de que o balé era também uma forma de “disciplinamento dos corpos” (FOUCAULT, 2014). Entender que o corpo resulta “de uma construção cultural sobre as quais são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais e étnicos” (GOELLNER, 2010) é pensar que os corpos são construídos por meio da cultura sem com isso, negar a existência de uma

materialidade. Pensar no balé como um investimento que recai sobre o corpo por meio das relações de poder que eram exercidas sobre ele todo o tempo foi uma forma de olhar para o balé de outros modos. Os corpos são “esquadrinhados pelas relações de saber-poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 117).

A cultura como um sistema que atribui sentido e subjetiva os corpos de meninos e meninas é um meio de fabricar os corpos e instituir certas coisas por meio da linguagem. Dizer que uma coisa é de menino e outra é de menina é utilizar-se do poder da linguagem para instituir o lugar das meninas e dos meninos (LOURO, 2014). A escola é um espaço privilegiado na fabricação dos corpos, bem como opera na definição de conduta daquilo que é coerente para cada gênero. A escola de dança na qual pude estudar traz em seus currículos formas variadas de incidir práticas e mecanismos de poder para dizer o que cada um pode, como pode e quando pode. Estabelecendo assim normas a serem cumpridas.

Disciplinar os corpos para que eles se tornem produtivos, úteis e dóceis para corresponder com um exímio desempenho a prática do balé é um objetivo da técnica clássica. Dessa forma, ela opera nos corpos produzindo-os para certo objetivo. Convém, então, questionar e problematizar as normas impostas social e culturalmente a fim de disciplinar os corpos para que eles se tornem bailarinos produtivos, ágeis. Mas, é preciso dizer que nem todos os corpos se conformam e se adaptam a norma. Alguns corpos resistem a norma e escapam a ela (PARÁISO, 2010).

Na escola de balé do Theatro Santa Roza alguns corpos resistem, inclusive os de professores/as que transgridem as normas impostas pelo balé para, em certa medida, pensar que é preciso respeitar a identidade de cada um/a, as escolhas de cada aluno/a e as formas que cada um/a encontram de experienciar certas coisas. No caso do balé, aprendi que os corpos podem e tem a possibilidade de transgredir as normas, mas, isso não se apresenta de forma tranquila. O borramento das fronteiras ocorre por meio de lutas e conflitos. O que vale dizer que isso acontece porque lidamos com o sujeito centrado, mas, também com o sujeito descentrado. Ou seja, nem todos os sujeitos se conformam as normas, as regras.

Por meio das observações pude perceber que a cultura construída pelo balé opera desde muito cedo nos corpos das crianças informando-os/as como se deve proceder no mundo do balé, o que as meninas podem ou não fazer. Uma outra questão que pude perceber é que o balé se configura em um exercício físico onde poucos/as podem executá-lo. Primeiro, por todas as questões que envolvem o físico, a aparência, a preparação do

corpo e da mente, como também por um recorte de classe que atravessa muito fortemente a prática do balé. Um outro recorte que pude perceber é que o balé é um espaço racializado, isto é, foi pensado para pessoas de classe média alta e alta e para pessoas brancas. Recentemente, uma bailarina negra comemorou o recebimento dos seus primeiros pares de sapatilha da sua cor. Fico pensando de que modo isso é um fato para ser comemorado. Primeiro, porque essa racialização não deveria existir e depois porque igualdade de direitos em todas as instâncias é um direito de todas as pessoas, todavia, reconheço que a nossa existência além de tudo precisa ser política. Precisamos continuamente em algumas esferas lutar pelo direito da minoria.

Com as entre-vistas, entendi que cada professor entende o balé de uma perspectiva singular e direciona seu trabalho da maneira como compreende mais acertada, visando a aprendizagem de seus/suas estudantes. Mas, penso que nós, como professores/as de balé, deveriam(os) repensar o modelo de educação em que estamos nos movimentando. Primeiro porque penso que deveríamos mais fortemente investir em aulas que valorizassem as diferenças como um meio de aprendizado e não de exclusão. Depois porque penso que precisamos transgredir as normas sociais, culturais e trabalhar para que cada um se aceite da forma que lhe convém. Ainda acredito que no dia em que nós formos livres para vivermos as nossas vidas sem preocupar com as convenções construídas serem mais felizes e realizados/as.

Assim, ao final deste trabalho, indico que aprendi que o corpo, como uma unidade que não pode ser completamente disciplinada, muitas vezes, escapa às normas e convenções construídas social, histórica e culturalmente transpondo algumas barreiras e subvertendo aos padrões. A transgressão a uma norma que tende a padronizar os corpos de meninos e meninas é conflitiva, disputada, excludente. Quanto a isso, compreendo que nós precisamos saber lidar com as fragilidades, limites e diferenças que nos pluralizam. Concordo com Miskolci, quando ele diz que: “Desconstruir as normas, e sobretudo, as convenções culturais impostas por uma tradição que se imiscui em nosso cotidiano violentando os nossos desejos e mesmo nossa humanidade seria um primeiro passo insubordinado no caminho da transformação da cultura” (MISKOLCI, 2017, p. 53). Acredito, assim como Miskolci (2007), que um dos centros dos nossos conflitos e impasses sociais perpassa a cultura. Diante disso, é preciso uma transformação cultural que reflita sobre o direito a liberdade de viver, de experienciar, de experimentar e de ir e vir a todos e todas.

Para perspectivas futuras quanto a pesquisa, pretendo me movimentar em cartografar os cotidianos de adolescentes e jovens gays e como o fato de ser e se identificar como gays se implicam no cotidiano de uma escola pública falando dos desafios em viver uma expressão da sexualidade que borra as fronteiras entre o esperado e o normativo. Ou seja, pretendo estudar qual lugar ocupado pelo corpo gay na escola e problematizar algumas questões, quais sejam: Como se apresentam os movimentos/processos de (re)invenções culturais e curriculares nos/dos/com os cotidianos que (re)(des)constroem as identidades gays no cotidiano escolar? Por meio de quais estratégias o cotidiano torna possível, os devires e os deslocamentos nas formas que os praticantespensantes gays encontram de vivenciar as suas sexualidades?

REFERÊNCIAS:

ALASZEWSKI, Andy *et al.* **Managing risk in community practice**: Nursing, risk and decision making. Edinburgh: Balliere Tindall, 2006.

ASSIS, Marília del Ponte de. **Acerca do feminino e do masculino na dança**: das origens do balé à cena contemporânea. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Santa Catarina, 2012.

BARBOSA, Itamira. Em JP, Theatro Santa Roza inscreve para turmas de balé, pilates e danças. **Paraíba Online**, 2018. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2018/01/em-jp-theatro-santa-roza-inscreve-para-turmas-de-bale-pilates-e-dancas/>. Acesso em: 15 maio 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editor, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRASIL, **Caderno Escola sem Homofobia**. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Conferência Nacional de Educação**. Documento referência. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 3. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2016.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

COIRO-MORAES, Ana Luiza. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2016.

CONAE, **Conferência Nacional de Educação**. Documento referência. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

CONNEL, Robert. **Políticas da masculinidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez. 1995. (Educação e Realidade).

CORAZZA, Sandra Maria. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 15 maio 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Culturas do Ensinar e culturas do aprender – Quando o desencontro, a incerteza, o imprevisível são bons para pensar. Conferência de Abertura. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14. 2003, Goiânia. **Anais**. Dulcimira Capisani, Irene Tourinho e Luis Edegar Costa (org.). Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 22-25 de abril de 2003.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (org.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FÉLIX, Jeane da Silva. **“Quer teclar?”** Aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FERRARI, Anderson. "Esses Alunos Desumanos": a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul. v. 28, n. 1 (2003). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25664> Acesso em: 10/10/2018

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: Um Guia Para Iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

_____. **Métodos de Pesquisa:** Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Du gouvernement des vivants (1979-1980).** Paris: EHESS; Gallimard; Seuil, 2012.

_____. **Em defesa da sociedade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O olho do poder. In: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2014. p. 318-343. (Trabalho original publicado em 1977).

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008/2014.

FRAGA, Alex Branco. Anacomias emergences e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 61-78.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GASTALDO, Édison (org.). **Erving Goffman:** desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, José. **Movimento total:** o corpo e a dança. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água Editora, 2001.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 71-83, 2010.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes Louro. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

_____. As práticas corporais e a educação do corpo em uma instituição confessional de ensino. **Rev. educ. fis. UEM [online]**, v. 25, n. 3, p. 379-390, 2014.

_____. Mulheres, memórias e histórias: reflexões sobre o fazer historiográfico. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (org.). **Garimpando Memórias: esporte, educação física, lazer e dança**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice. O músculo estraga a mulher? A produção de feminilidades no fisiculturismo. **Rev. Estud. Fem.** [online], v. 19, n. 3, p. 955-976, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural (PACCUFRJ)**, ano VIII, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significanteflutuante%Ef%80%AA/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

HANNA, Judith Lynne. Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Tradução de Mauro Gama. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25417/14743>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2012. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2003. 240 p.

_____. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006. 104 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. rev. [online]**, n. 46, p. 201-218, 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-35.

_____. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Editora Autêntica Argos, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Nevez. 1ª edição. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

MENDES, M. I.; NÓBREGA, T. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/5361>

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-6.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar E. Estermann *et al.* Você aprende. A gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cad. Saúde Pública** [online], v. 22, n. 6, p. 1335-1342, 2006.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 3º ed. Belo Horizonte – BH. Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/.../3942/3209/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados**: Debates e métodos fundamentais em pesquisa social. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. In: AMORIM, Antonio Carlos de; PESSANHA, Eurize (org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Caxambu: GT Currículo da ANPED, 2006. p. 07-13.

_____. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./fev. 2004.

_____. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf_102>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. O Desempenho como Tecnologia de Governo de Estudantes no Currículo. In: MOURA, Arlete Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1. p. 87-103.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Revista Eletrônica Educação PUC/RS**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

QUEIROZ, Danielle Teixeira *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. enferm. UERJ**, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007.

SACRISTAN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (org.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Luís Henrique Sachhi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SEDWICK, Eve. **A epistemologia do armário**. cadernos pagu (28), janeiro-junho de 2007:19-54. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf> Acesso em: 07/11/2018

SEFFNER, Fernando. **Sigam-me os bons**: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf> Acesso em: 15/05/2019

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. 2009. Disponível em: <WWW.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em: 07 out. 2017.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEVERINO, Antônio J. **Dilemas e tarefas das ciências humanas frente ao pluralismo epistemológico contemporâneo**. Interações. São Paulo: Universidade São Paulo; Editora UNIMEP, 1993. p. 97-115.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, Comunicação e Cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. **Corpo – Escrita no balé**: Para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED. Mesa redonda. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1996.

_____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

_____. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In*: CORAZZA, S.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-18.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 117-138.

SOARES, C. L. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, v. 14, n. 2, p. 77-90, 4 mar. 2003.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian. **Redes discursivas sobre os corpos infantis: A Pedagogia cultural das danças midiaticizadas como região de constituição de subjetividades**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Ed. bilíngue português-latim. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Inês & PÁDUA, Karla Cunha de. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. Anais do II Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica. (II CIPA) Salvador – Bahia. 2011

VIGARELLO, Georges. **Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique**. Paris: Éditions Universitaires, 1978.

VIGARELLO, Georges. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: Da Renascença às luzes**. Tradução de Lúcia M. E. Orth; revisão da tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-18. (Volume dirigido por Georges Vigarello).

WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty**. Nova York: Columbia University Press, 1995.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **Pedagogias da Sexualidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. The body and sexuality. In: BOCOCK, R.; THOMPSON, K. (ed.). **Social and Cultural Forms of Modernity**. Polity Press, 1993.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WILLIAMS, Raymond. [1958]. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. [1961]. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71-90.

WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cad. EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011>. Acesso em: 02 maio 2018.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

APÊNDICE B - Roteiro de observação participante

1. Lócus da pesquisa
2. Público-alvo (faixas etárias)
3. Dias e horários das observações
4. Periodicidade das observações
5. Interação da professora com os/as alunos/as.
6. Metodologia usada pela professora durante as aulas, ensaio etc.
7. Material didático usado pela professora nas aulas, ensaios etc.
8. Os processos de generificação que se apresentam nas aulas, ensaios.
9. Como a professora lida com os elementos da sexualidade dos/das alunos/as.
10. Como se dão os atravessamentos de gênero durante as aulas e ensaios.
11. Como ocorrem os processos de disciplinamento e normalização dos corpos dos/das alunos/as.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista

Diretora da Escola de Dança

1. Qual a sua área de formação?
2. Conte-me o que significa, para você, ser diretora dessa escola de dança.
3. A escola dispõe de algum regimento, Projeto Político-Pedagógico ou algum
4. documento que possa nortear seu funcionamento?
5. Vocês se reúnem? Se sim, com qual frequência? O que tratam, geralmente, nessas reuniões?
6. 10. Você acha que o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as da escola é o ideal para a formação de bailarinos/as? Por quê?
7. De modo geral, quem é o público que procura a escola de dança? (classe social, gênero, faixa etária).
8. Como você vê o baixo número de alunos (meninos) matriculados na escola em detrimento do número tão díspare de meninas?
9. Por qua(is)l motivos(s) você acha que os meninos ainda procuram bem menos uma escola de balé?
10. Como os/as professores/as lidam ou são preparados para lidar com a(s) diferença(s) nessa escola de dança?
11. Você acha que a escola deve atentar para as questões de gênero? Se sim, de que modo? Se não, por quê?
12. Você acha que existe divisão sexual no balé? Por quais motivos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista

Coordenadora da Escola de Dança

1. Qual a sua área de formação?
2. Conte-me o que significa, para você, ser coordenadora dessa escola de dança.
3. A escola dispõe de algum regimento, Projeto Político-Pedagógico ou algum documento que possa nortear o funcionamento da escola? Quais?
4. Existe planejamento de aulas para/com/pelos(as) professores/as? Com que frequência são realizados? De que modo você contribui com esse planejamento?
5. De modo geral, quem é o público que procura a escola de dança? (classe social, gênero, faixa etária)
6. Os/as professores/as trabalham com algum material didático? Existe algum material específico para meninos e outros para meninas? Caso sim, quais?
7. Você concorda que as turmas de balé sejam mistas (meninos e meninas em uma mesma turma)? Por quê?
8. Você acha que existem diferenças no balé para meninos e para meninas? Quais, por exemplo?
9. Qual a sua opinião sobre o baixo número de alunos (meninos) na escola de dança?
10. Por qua(is)l motivos os meninos procuram menos escolas de balé, na sua opinião?
11. No caso da procura dos meninos para o curso de balé, com que faixa etária isso acontece? Quem se responsabiliza por ele no curso, quem faz matrícula geralmente?
12. Na sua opinião, por que as meninas procuram mais a escola de balé?
13. Como os/as professores/as lidam ou são preparados para lidar com a(s) diferença(s) nessa escola de dança?
14. Você acha que existe divisão sexual no balé? Por quê? Por qua(is)l motivo(s)?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista

Professores/as da Escola de Dança

1. Qual a sua área de formação?
2. É professor/a de balé há quanto tempo? E nesta escola?
3. Leciona com que níveis/turmas?
4. Quais os objetivos das suas aulas?
5. Você faz planejamento das suas aulas? Com que frequência?
6. Nas suas turmas existem mais meninos ou meninas?
7. Qualquer pessoa pode fazer balé? E ser bailarino/a?
8. Você acha importante que as turmas de balé sejam separadas em turmas de meninos e meninas? Por quê?
9. Na sua opinião, existe(m) diferença(s) entre ensinar balé para meninas e para meninos? Qua(l)is?
10. Quais são as condições físicas e atributos que um menino precisa ter para praticar o balé? E as meninas?
11. No percurso do ensino da técnica clássica, quais potencialidades físicas e artísticas é esperado que um menino desenvolva? E as meninas?
12. Como você percebe as diferenças entre meninos e meninas nas aulas/e nas práticas de balé?
13. Como é para você “ser” mulher e dar aula para meninos? Quais as potencialidades e fragilidades em ser mulher e dar aula para uma turma mista, por exemplo? As exigências são diferentes? Em que medidas?
14. No caso de uma turma só de meninos, você acha que um professor (homem) faria com que os alunos aprendessem melhor e fizessem um trabalho mais efetivo? Comente.
15. Quando você percebe que um aluno (homem) se comporta de um modo mais afeminado ou se autodeclara gay, como você direciona o trabalho com ele? E uma menina?
16. Você já teve ou tem algum aluno/a que se identifique como gay? Como ele/a reage as exigências do mundo do balé?
17. Como você ensina, nas suas aulas, os/as bailarinos/as a lidarem com as diferenças?

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado/a _____/a:

Eu, José Rodolfo do Nascimento Pereira, sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba com matrícula institucional sob o número 20181016386 e estou realizando uma pesquisa intitulada **ESCOLA DO CORPO: CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS(AS)**, que tem por objetivo geral analisar como o currículo produz, regula e (re)articula as aprendizagens sobre corpo, gênero e sexualidade na Escola de Dança do Theatro Santa Roza, e específicos: a) conhecer como se dão os processos de generificação do currículo do curso de balé ofertados em uma Escola de dança da cidade de João Pessoa (PB); b) identificar as estratégias (re)produzidas pelo currículo e pela escola e são utilizadas pelos/as professores/as para pedagogizar corpos de meninos e meninas; c) analisar as normas de gênero e sexualidade que atravessam o currículo e o material didático utilizado pelos/as professores/as de uma Escola de dança da cidade de João Pessoa (PB).

Para realizar esta pesquisa, primeiramente busco entrevistar os/as professores/as que compõem a Escola de Dança, bem como a direção e coordenação da referida escola a fim de dialogar sobre as questões de pesquisa as quais o meu trabalho se objetiva.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou

colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído.

Cabe esclarecer que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em conhecimento científico para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesa, essas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Desse modo, eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa, _____ de junho de 2019.

Participante da Pesquisa

Contatos:

José Rodolfo do Nascimento Pereira – (83) 98770-2490/99695-5916 E-mail: rodolfonp2016@gmail.com (Pesquisador principal da Pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ANEXO B - Termo de anuência

Eu, _____, declaro
para os devidos fins de direito como _____ da **ESCOLA
DE DANÇA DO THEATRO SANTA ROZA**, portadora do
RG: _____ e CPF: _____

estou de acordo com a execução da pesquisa intitulada **ESCOLA DO CORPO?
CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA
EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS (AS)**, sob responsabilidade do
pesquisador JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA, com matrícula
institucional no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) de nº 20181016386, e orientação da profª drª JEANE FÉLIX DA SILVA, o qual
terá apoio desta instituição na realização da sua pesquisa de Mestrado em Educação pela
Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante
do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento
para que se possam cumprir os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas
Complementares, como também no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes
da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal
segurança e bem-estar.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de 2019.

Coordenadora da Escola de Dança

ANEXO C - Escola de Dança do Theatro Santa Roza

Autorização institucional para uso de nome de instituição em pesquisa acadêmica

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela **ESCOLA DE DANÇA DO THEATRO SANTA ROZA**, autorizo a realização do estudo **ESCOLA DO CORPO? CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO DE CORPOS DE BAILARINOS (AS)**, assim como autorizo também o uso do nome da instituição no estudo a ser conduzido pelo pesquisador **JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA**.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

João Pessoa, _____, de junho de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

