



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MATHEUS DOS ANJOS MARGUERITTE

DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E O ENSINO DE
HEELS EM ACADEMIAS DE DANÇA

CURITIBA

2024

MATHEUS DOS ANJOS MARGUERITTE

DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E O ENSINO DE
HEELS EM ACADEMIAS DE DANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane do Rocio Wosniak

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Margueritte, Matheus dos Anjos.

Dançar (n)o salto alto : a educação performativa e o ensino de *Heels* em academias de dança / Matheus dos Anjos Margueritte. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane do Rocio Wosniak

1. Educação. 2. Dança. 3. Dissidente. 4. Hells (Dança). 5. Performance (Arte). I. Wosniak, Cristiane do Rocio. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MATHEUS DOS ANJOS MARGUERITTE** intitulada: **DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E O ENSINO DE HEELS EM ACADEMIAS DE DANÇA**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

13/03/2024 15:19:54.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/03/2024 16:04:41.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/03/2024 15:59:50.0

ELKE SIEDLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/03/2024 23:09:55.0

AMANDA DA SILVA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho feito por muitas mãos, ou melhor dizendo, por muitos corpos e presenças, das quais tenho muito afeto.

Agradeço à minha mãe, Adriane, minha principal incentivadora. Não há uma linha sequer desta dissertação que não esteja atravessada por tudo que já vivemos. Obrigado por tudo!

À minha avó materna, Vó Lene, por, sem querer, ter me apresentado ao salto alto. Se não fosse por isso e por todos os esforços feitos por essa matriarca ao longo de sua vida, eu não teria chegado até aqui. Vó, esse trabalho é para você!

Ao meu querido Gabriel, por todo o carinho, afeição e suporte. Obrigado por ser essa pessoa que me lembra diariamente que a vida pode ser mais leve e, em especial, agradeço pelo olhar sensível ao meu trabalho, traduzido nas lindas e potentes ilustrações que o compõe.

Ao meu irmão, o pequeno José Vitor, por engajar o meu corpo na criação de outros mundos possíveis, onde o amor seja encarado como prática de liberdade!

À minhas melhores amigas, Mariana e Nathalie, que durante todo o percurso se mostraram disponíveis a ouvir e acolher minhas inquietações, inseguranças e desafios. Mariana é uma mulher revolucionária (ou, como diríamos, tem *feeling*) e, sem dúvidas, é a prova viva de que a Educação em que eu acredito – aberta aos encontros – vai para além dos muros das instituições de ensino. Nathalie, por sua vez, me ensina diariamente sobre o valor da persistência e do quão possível nossos sonhos podem ser: *amantux*, chegamos lá!

Ao meu querido amigo Jair Mário Gabardo Jr. Quem diria que uma disciplina no último semestre da faculdade poderia resultar nesse encontro maravilhoso? Além de parceiro de pesquisas e grande confidente, Jair tem sido um dos meus grandes mentores durante todo este processo: obrigado por me fazer lembrar da importância de se ter brilho nos olhos!

Agradeço imensamente à minha orientadora, Doutora Cristiane Wosniak, por acreditar no potencial desta pesquisa e por todos os ensinamentos. Nossas vidas se cruzam em diversos pontos e me sinto honrado por ter o privilégio de aprender diariamente contigo o real significado de uma Educação mais justa e inclusiva. Vamos que vamos!

Às Professoras Doutoras Amanda da Silva, Elke Siedler e Michelle Bocchi Gonçalves pelas contribuições feitas tanto na qualificação deste trabalho, como na defesa final para a obtenção do título de Mestre em Educação!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial à linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, por todos os ensinamentos compartilhados durante a minha formação. Viva a Universidade Pública!

Ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq) pelas trocas, provocações e encontros. Em especial, agradeço à Erika Kraychete Alves por abraçar o desafio de tornar este trabalho mais acessível!

E, por fim, agradeço a todas as minhas alunas participantes desta pesquisa: esse é um trabalho que só foi possível graças ao engajamento crítico-sensível de vocês! Obrigado por me convidarem constantemente ao exercício do refazimento e, principalmente, por me mostrarem que o *Heels* está para além das nossas salas de aula. Amo vocês, piranhas!

*as experiências a que sobrevivemos
vivem dentro de nós*
(Rupi Kaur)

RESUMO

A dissertação intitulada *Dançar (n) o salto alto: a educação performativa e o ensino de heels em academias de dança*, vinculada à linha de pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), e integrada ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), debruça-se sobre processos formativos em dança a partir de um estilo específico: o *Heels*. Diante do crescente aumento de espaços não formais de ensino da dança no Brasil, especificamente das academias, faz-se necessário analisar e revisar metodologias de ensino vigentes nestes contextos. *Heels* ou *Heels Dance* se configura como uma dança de matriz urbana, que utiliza salto alto em sua prática, cujos primeiros relatos datam de menos de 30 anos no mundo, e que encontra nas academias de dança seu principal meio de disseminação. De maneira geral, o público que compõe as aulas de dança de *Heels* são corpos dissidentes, marginalizados e invisibilizados pela sociedade, como mulheres e comunidade LGBTQIA+, que encontram nessa dança um território para enunciar seus discursos. Deste modo, a presente dissertação teve como interesse investigativo duas vertentes de trabalho: i) mapear histórica, política, social e culturalmente os meios pelos quais o *Heels* adentra no cenário nacional e regional a partir da vivência de 3 professores e 10 estudantes de *Heels*; ii) investigar possíveis práticas artístico-pedagógicas que possibilitem a enunciação de discursos de corpos dissidentes. O presente trabalho configurou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação ou pesquisação, que se estruturou em três fases de atuação: i) prevalência do *Heels* em academias de dança na cidade de Curitiba-PR; ii) aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de *Heels*, cujas perguntas versam sobre noções de corpo, dança e educação na contemporaneidade; iii) investigação e criação de procedimentos artístico-pedagógicos que questionem, atualizem e promovam a enunciação de diferentes discursos na dança, sobretudo de corpos dissidentes. As discussões foram nutridas a partir do prisma dos estudos da Educação Performativa e demais pesquisas que versem sobre Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Pretendeu-se, com esta pesquisa, ampliar os conhecimentos bibliográficos sobre o *Heels*, assim como promover processos formativos em dança que sejam mais inclusivos e libertadores. Desse modo, constatou-se que a criação-ensino-aprendizagem de *Heels* em academias de dança a partir da Educação Performativa pode ser encarada como prática de resistência de corpos que o escolhem enquanto campo de existência

Palavras-chave: *heels*; educação performativa; criação-ensino-aprendizagem; dança; corpos dissidentes.

ABSTRACT

The dissertation entitled *Dancing (in) high heels: performative education and the teaching of heels in dance academies* linked to the line of research in Language, Body and Aesthetics in Education (LiCorEs in Portuguese) from the Federal University of Parana Postgraduate Program in Education (PPGE/UFPR) and integrated to the Research Group Laboratory of Studies in Education, Language and Theatricalities (Labelit/UFPR/CNPq) focuses on formative processes in dance from a specific style: the Heels. Faced with the growing number of non-formal spaces for teaching dance in Brazil, specifically gyms, it is necessary to analyze and revise current teaching methodologies in these contexts. Heels or Heels Dance is configured as an urban matrix dance, which uses high heels in its practice, whose first reports date back less than 30 years in the world and which finds its main means of dissemination in dance academies. In general the audience that makes up Heels dance classes are dissident bodies, marginalized and made invisible by society, such as women and the LGBTQIA+ community, who find in this dance a territory to enunciate their speeches. Thus, the present dissertation had as an investigative interest two aspects of work: i) historically, politically, socially and culturally map the means by which Heels enters the national and regional scene from the experience of 3 teachers and 10 students of Heels; ii) investigate possible artistic-pedagogical practices that allow the enunciation of discourses by dissident bodies. The present work was configured as a qualitative research, of the action-research type, which was structured in three phases of action: i) prevalence of heels in dance academies in the city of Curitiba-PR; ii) application of semi-structured interviews with teachers and students of Heels, whose questions deal with notions of body, dance and education in contemporary times; iii) investigation and creation of artistic-pedagogical procedures that question, update and promote the enunciation of different discourses in dance, especially from dissident bodies. The discussions were nurtured from the perspective of Performative Education studies and other authors who talk about Language, Body and Aesthetics in Education. The aim of this research was to expand bibliographic knowledge about Heels, as well as to promote training processes in dance that are more inclusive and liberating. In this way, it was found that the creation-teaching-learning of Heels in dance academies based on Performative Education can be seen as a practice of resistance by bodies that choose it as a field of existence.

Keywords: heels; performative education; creation-teaching-learning; dance; dissident bodies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	31
Figura 2 - PARTICIPANTES DA ACADEMIA 1	32
Figura 3 - PARTICIPANTES DA ACADEMIA 2	33
Figura 4 - CONHECENDO AS PARTICIPANTES	113
Figura 5 - SENTIR-SE TOCADA.....	114
Figura 6 - OLHAR-SE NO ESPELHO	115
Figura 7 - CENAS DOS VÍDEOS DE FREDDIE MERCURY, RDB E BRITNEY SPEARS	122
Figura 8 - O QUE É O HEELS?.....	124
Figura 9 - OUTRAS FONTES PARA CRIAR-APRENDER-ENSINAR HEELS.....	125
Figura 10 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE POSES EM AULA DE HEELS NA ACADEMIA 1	126
Figura 11 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE RUNAWAYS EM AULAS DE HEELS NA ACADEMIA 1	129
Figura 12 - CATEGORIA PROIBIDO DA CRIADORA-INTÉRPRETE CÍCERO I	130
Figura 13 - CATEGORIA PROIBIDO DA CRIADORA-INTÉRPRETE CÍCERO 2.....	131
Figura 14 - CATEGORIA PROIBIDO DA CRIADORA-INTÉRPRETE CÍCERO 3.....	131
Figura 15 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES I EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1	137
Figura 16 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES II EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1	137
Figura 17 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES III EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1	138
Figura 18 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES IV EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1	138
Figura 19 - PROCESSO CRIATIVO DE LADY GAGA I.....	141
Figura 20 - PROCESSO CRIATIVO DE LADY GAGA II	142
Figura 21 - PROCESSO CRIATIVO DE LADY GAGA III	143
Figura 22 - PROCESSO CRIATIVO DE BEYONCÉ I.....	145
Figura 23 - PROCESSO CRIATIVO DE BEYONCÉ II	146
Figura 24 - PROCESSO CRIATIVO DE BEYONCÉ III.....	147
Figura 25 - PROCESSO CRIATIVO DE MADONNA I.....	150

Figura 26 - PROCESSO CRIATIVO DE MADONNA II	151
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ANDA – Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAP – Faculdade de Artes do Paraná

IC – Iniciação Científica

Labelit – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades

LICORES/LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação

LGBTQIA+ – Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e demais expressões de gênero e orientações sexuais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PTMD – Projeto Todo Mundo Dança

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	CRUZAR A FRONTEIRA: O(S) CORPO(S), A DANÇA E A EDUCAÇÃO.....	11
1.1.	A SAPATEIRA, O <i>REALITY SHOW</i> E O BILHETE ANÔNIMO: PISTAS PARA CHEGAR ATÉ A FRONTEIRA.....	12
1.2	AGUÇAR OS SENTIDOS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CRUZAR A FRONTEIRA.....	23
1.2.1	Coreografar as presenças: o(s) lugar(es) de fala como metodologia de pesquisa em Educação.....	28
1.3	NOVOS HORIZONTES: O QUE HÁ DEPOIS DA FRONTEIRA?	34
2.	HEELS: AFINAL, DE QUE DANÇA ESTAMOS FALANDO?	37
2.1.	DE QUEM É O SALTO ALTO? DIÁLOGOS ENTRE PERFORMANCE, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	40
2.1.1	Quando decidi dançar (n)o salto alto ou sobre sentir na carne as marcas da sexualidade dissidente	47
2.1.2	Colocar o salto alto: entendendo as noções de Performance e Performatividade ...	52
2.1.3	Sexualidade é poder: seria o salto alto uma metáfora fálica?	62
2.2	DO STILETTO AO HEELS: UM BREVE PERCURSO	67
2.2.1	Novos contornos: as dimensões ética-estéticas-políticas do <i>Heels</i>	76
3.	DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: O ENSINO DE TÉCNICA(S) DE HEELS COMO PROPOSTA DE RESISTÊNCIA.....	87
3.1.	A EDUCAÇÃO BANCÁRIA OU SOBRE NEM TODA A AULA DE DANÇA PROTAGONIZAR O CORPO	88
3.2.	EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: UMA ROTA POSSÍVEL PARA O CRIAR-APRENDER-ENSINAR DANÇA	95
3.3.	5, 6, 7 e 8: SOBRE LUBRIFICAR AQUILO QUE SE ESPERA DE UMA AULA DE DANÇA.....	99
4.	DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E O ENSINO DE <i>HEELS</i> EM ACADEMIAS DE DANÇA	108

4.1. POSES, DESFILES, AÇÃO: ATUALIZANDO PROCEDIMENTOS EM SALA DE AULA.....	119
4.2. <i>HIGH HEELS ON</i> : NO CRUZAMENTO ENTRE ARTE-VIDA	134
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS? CORPOS E(M) REVOLUÇÃO: LIBIDO, DESEJO E PRAZER COMO EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA	154
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	163

1 CRUZAR A FRONTEIRA: O(S) CORPO(S), A DANÇA E A EDUCAÇÃO

Eu nunca quis ser professor. Quando criança eu me imaginava salvando o planeta, as plantas e os animais. Desejava fazer a diferença e sonhava com um mundo melhor, um mundo onde pessoas como eu pudessem existir.

No meu sonho não havia espaço para a docência, talvez por ser filho de professora e acompanhar desde os meus 7 anos de idade as dificuldades da profissão; talvez, por ter outros desejos e ambições; ou, ainda, por pura rebeldia, afinal, em todos os lugares em que eu passava as pessoas viviam me dizendo: *você será professor*.

Mas, para falar desse meu encontro com a Educação, preciso primeiramente retomar algumas outras questões que atravessam o meu corpo e, conseqüentemente, a minha subjetividade e o meu fazer artístico-pedagógico. Para pesquisar em Educação, parto de um lugar muito específico: a relação do meu corpo com a dança e a coleção de histórias que nos acompanham.

Escolho o compartilhar histórias, como ponto de partida desta escrita, encarando-as como uma possibilidade de cruzar a fronteira daquilo que se espera de uma pesquisa que trata de Corpo(s), Dança e Educação. Reúno relatos escritos, remonto lembranças e compartilho ilustrações em tons de rosa como uma retomada daquilo que me foi roubado enquanto pessoa *queer*. Essa é uma tomada de decisão que diz respeito ao modo como tenho encarado o *ser professor*: é preciso estar atento e de corpo inteiro para os encontros que uma sala de aula pode provocar.

No livro *Ensinando o Pensamento Crítico - sabedoria prática*, bell hooks¹ (2020) – pesquisadora e ativista dos movimentos feminista e negro estadunidenses – reflete, justamente, sobre a importância do partilhar histórias nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo a autora:

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias [...] Uma forma poderosa de nos conectarmos com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o

¹ bell hooks (1952 - 2021), pseudônimo grafado com iniciais minúsculas da professora e pesquisadora estadunidense Gloria Jean Watkins, foi ativista dos movimentos feminista e antirracista norte-americanos. Autora de mais de 30 livros e diversos artigos, deixou como legado uma gama de reflexões sobre a prática pedagógica enquanto ação emancipatória.

saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias. (HOOKS, 2020, p.94).

É deste lugar das possibilidades que *Dançar (n) o salto alto: A Educação Performativa e o ensino de Heels em academias de dança* se constrói enquanto pesquisa² qualitativa no campo da Educação. O que proponho nesta dissertação é um intercâmbio de vozes, presenças e reflexões que, de alguma maneira, anseiam por suprir um antigo desejo: transformar o mundo.

Para tal, divido este capítulo introdutório em três eixos: em um primeiro momento compartilho três experiências que culminam no problema desta pesquisa – os meus encontros com o salto alto, a dança e a educação; na sequência, apresento o escopo metodológico desta dissertação; e, por fim, evidencio os fios condutores das discussões presentes nesta pesquisa, isto é, uma breve apresentação das ideias contidas nos próximos capítulos e as/os respectivas/os autoras/es que contribuem para a construção de um pensamento em Corpo, Dança e Educação.

1.1. A SAPATEIRA, O *REALITY SHOW* E O BILHETE ANÔNIMO: PISTAS PARA CHEGAR ATÉ A FRONTEIRA

Quando eu tinha 7 ou 8 anos de idade, lembro-me de passar muito tempo na casa da minha avó. Nessa época, minha mãe dividia-se em trabalhar como professora em dois municípios diferentes, terminar uma faculdade, ter minimamente uma vida social e lidar com as dificuldades de criar um filho sozinha. Por esses motivos (e tantos outros), minha infância é marcada por diversas memórias ao lado de Vó Lene.

No início dos anos 2000 não havia muitas possibilidades de lazer para nós, especialmente para mim. Por isso, Vó Lene vivia me designando certas tarefas domésticas em troca de alguns trocados que, segundo ela, era para eu comprar pipoca doce na escola.

Secar a louça, ajudar a lavar a calçada e recolher os ‘matinhos’ do quintal eram parte do meu divertimento ao lado de minha avó. Mas, dentre essas tarefas, havia uma em especial

² Cabe mencionar que a referida pesquisa recebeu um Parecer Consubstanciado positivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná e foi aprovada sob número de CAAE: 60583822.0.0000.0214 e parecer de número: 5.671.023 de 28 de setembro de 2022, sob o título inicial de “DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO STILETTO EM ACADEMIAS DE DANÇA.” A partir do primeiro Relatório Parcial ao referido CEP, justificou-se a mudança para o atual título.

que eu fazia com o maior prazer, sem esperar nada em troca. Uma tarefa que eu fazia questão de realizar sozinho: arrumar a sua sapateira.

Ana Arlene Pereira dos Anjos nasceu em Curitiba no ano de 1949. Vinda de uma família muito pobre, sua infância foi marcada pelas dificuldades financeiras que ela e seus irmãos precisaram passar. Segundo suas lembranças, minha avó era uma criança muito estudiosa, mas que, aos 10 anos de idade, foi retirada da escola para trabalhar em casas de família como babá e empregada doméstica, no intuito de ajudar nas despesas familiares.

Vó Lene vive nos contando que naquela época o pouco dinheiro que eles tinham era destinado a gastos com a casa e a alimentação da família. A pobreza era tanta que adquirir "artigos de luxo", como roupas e calçados básicos, era um sonho distante. Minha avó sempre nos recorda que ela chegou a passar anos a fio com um único par de sapatos.

Muito tempo depois, quando a vida começou a dar sinais de melhoria, minha avó criou o hábito de comprar sapatos, de estilos variados, muitos dos quais ela nem sequer usava ou usou. A coleção começou a ficar tão grande que ela sentiu a necessidade de comprar uma sapateira, a qual volta e meia tendia à desorganização. É deste ponto que retomo ao Matheus de 7 ou 8 anos de idade.

Lembro-me como se fosse ontem. A sapateira era dividida em quatro nichos: no primeiro havia os sapatos do dia a dia, representados basicamente por tênis e mocassins; o segundo era composto por rasteirinhas e sapatilhas; já o terceiro incluía as sandálias, de formatos variados; mas o que realmente chamava a minha atenção era o quarto nicho. O último compartimento da sapateira era destinado aos sapatos de salto alto da minha avó, e como eu os amava!

Não sei exatamente o que me chamou a atenção neste estilo de calçado. Talvez o formato diferenciado, se comparado aos outros sapatos; talvez a presença de um salto mais fino do que o das outras sandálias; ou, ainda, todos serem muito semelhantes - em tons escuros, de bico fino e salto agulha³. Confesso que a parte da arrumação em si não me apetecia em nada. A diversão era retirar todos os calçados e, ao chegar no quarto nicho, experimentá-los. Um por um.

O processo como um todo era muito rápido. Desde aquela época eu já me sentia uma criança diferente, com gostos diferentes daquilo que socialmente se espera de um menino de 8

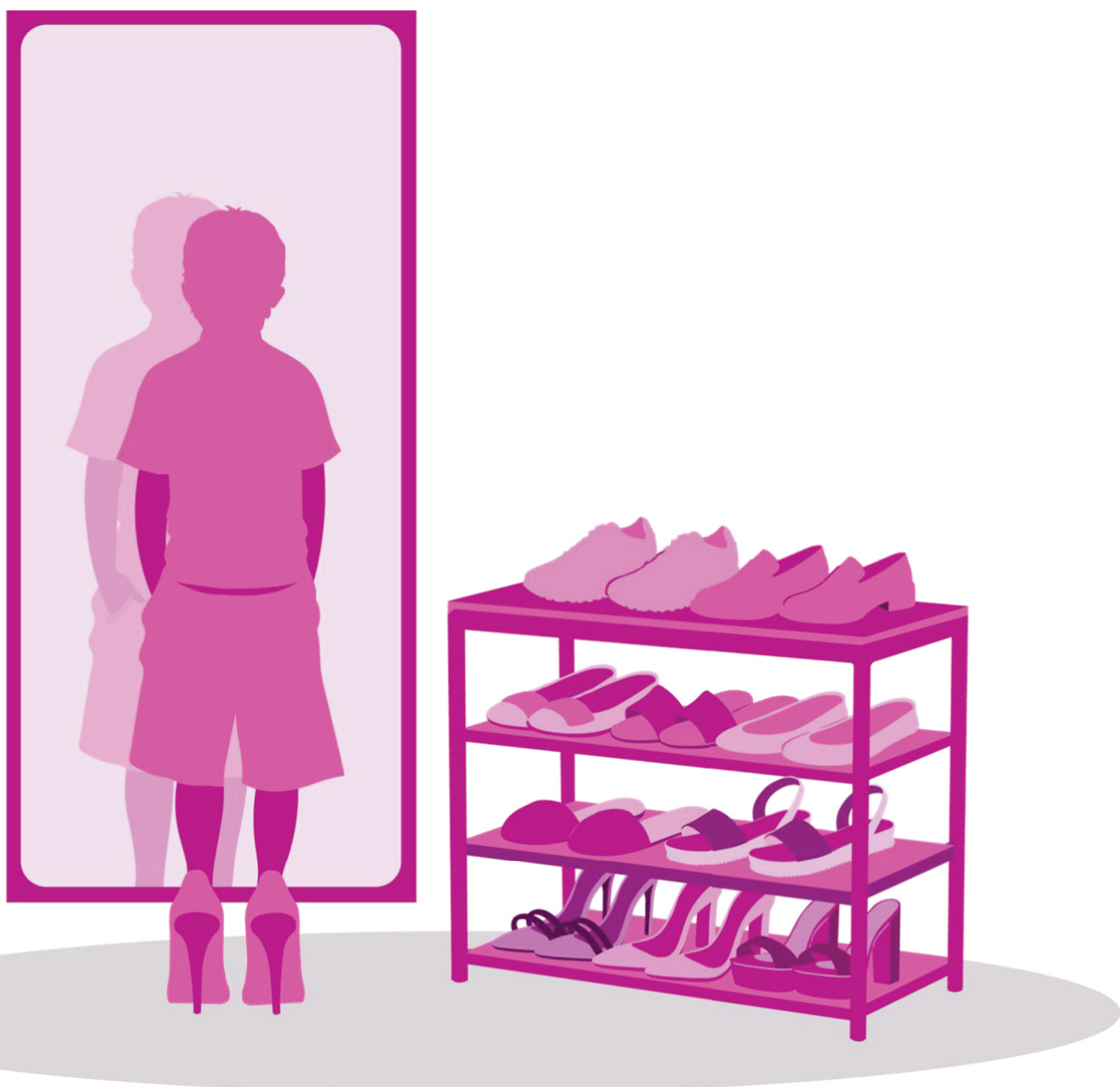
³ No capítulo 2 – *Heels: afinal de que dança estamos falando?* - apresentarei uma contextualização mais aprofundada sobre os diferentes tipos de salto alto, uma vez que os formatos variados proporcionam experiências diferenciadas no corpo e, conseqüentemente, nos modos de aprender e ensinar a dançar Heels. De antemão, pontuo que os sapatos atualmente utilizados por mim e pelas participantes desta pesquisa não são iguais aos que minha avó coleciona.

anos. Vestir os sapatos de salto alto de minha avó parecia um crime e deveria ser mantido em segredo.

Mas como poderia ser errado me sentir tão único e especial?

Quando eu vestia aqueles sapatos, olhava-me no espelho e caminhava de um lado para o outro do quarto. Era como se eu estivesse fazendo mágica com o meu corpo, como se eu cruzasse uma fronteira invisível, uma fronteira entre aquilo que eu deveria ser e o que eu gostaria de ser.

O tempo foi passando e eu fui crescendo. Aos poucos, os sapatos de salto alto que eu zelosamente cuidava começaram a ficar apertados e desconfortáveis. E, sem pedir permissão, os prazeres de ser um outro 'eu' foram deixados de lado.



Sempre que me perguntam quando eu comecei a dançar, tenho a tendência de considerar como marco inicial o dia em que pisei pela primeira vez em uma academia de dança. Mas preciso ser justo com a minha própria história: a dança sempre esteve presente na minha vida, ainda que eu não a reconhecesse por completo.

Os bailes da melhor idade com a minha avó, as tentativas de reproduzir as coreografias do grupo The Black Eyed Peas ou do cantor Michael Jackson, e o grupinho de dança cristã do Ensino Fundamental, são algumas das lembranças que tenho com o dançar. Entretanto, foi na minha adolescência que os laços com a dança começaram a se estreitar de maneira mais íntima.

Ser adolescente nos anos 2010 foi uma incursão à cultura Pop, majoritariamente representada pelo fortalecimento de cantoras e *girl groups* que, por meio da arte, reivindicavam seus corpos, desejos e prazeres, inspirando seus consumidores a fazerem o mesmo. Através dos videoclipes produzidos por essas artistas, passei a cantar, a me arriscar em alguns passos de dança e, principalmente, a me (re)conhecer enquanto pessoa LGBTQIA+⁴.

Contudo, o divisor de águas aconteceu em 2012, enquanto eu assistia televisão na sala de casa. Havia uma chamada para um novo quadro do programa *Tv Xuxa: Batalha no Salto*. Foi por meio deste *reality show* que reacendi minha curiosidade pelo salto alto e mais: ao assistir àquelas coreografias, descobri que um dos grupos de dança – *Brainstorm* – residia em Curitiba.

Até aquele momento eu não tinha tido muito incentivo à cultura e, por esse motivo, acreditava que a prática da dança era reservada a grandes capitais, como Rio de Janeiro e São Paulo. Saber da existência de um grupo profissional na minha cidade acendeu uma fagulha de interesse pelo aprender dança.

Acaso ou não, acabei descobrindo que o local onde o grupo *Brainstorm* ensaiava era uma academia de dança a poucas quadras do colégio onde eu estudava. E, não obstante, havia pessoas na minha escola que faziam aulas regularmente neste espaço. Um sonho tão distante passou a morar ao meu lado.

Pelos desencontros da vida, apenas dois anos depois tive a realização de me matricular em uma academia de dança e, desde então, nunca mais tirei os pés deste(s) local(is).

Ao contrário do que poderíamos concluir inicialmente, tendo em vista todas as minhas lembranças com o salto alto, as primeiras experiências que tive em aulas de dança foram uma

⁴ Ao longo do tempo percebemos que a sigla do movimento responsável pela luta dos direitos da comunidade dissidente de gênero e orientação sexual vem se alterando. Neste trabalho considero a sigla LGBTQIA+ como referência ao movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo e Assexuais, sendo o símbolo "+" a inclusão das demais expressões e identidades de gênero e orientação sexual.

tentativa falha de masculinizar meu corpo e meu modo de ser. Busquei na cultura *Hip-Hop*⁵ um outro jeito de me performar, mas há algo no corpo que sempre escapa: havia uma pulsão que vazava pelas beiradas, pronta para assumir o comando.

Eu observava as outras salas de dança e ouvia músicas que faziam mais parte do meu cotidiano, assim como via movimentações de corpo que me interessavam mais. Timidamente fui me aproximando dessas turmas e conhecendo outros estilos, como o *Voguing* e o *Waacking*⁶, danças que carrego comigo até hoje.

O mesmo aconteceu com a dança que se faz no salto alto. Embora eu tenha “mergulhado de cabeça” nos meus estudos com a dança desde o meu primeiro encontro formal com ela, foi somente em 2016 que eu tive a oportunidade de fazer uma aula do que, na época, era conhecido como *Stiletto*⁷.

Neste período eu já estava um pouco mais confortável com a minha sexualidade, e a escolha por dançar no salto alto já não se baseava mais na possibilidade de dar vazão a um Matheus que não poderia existir. Esse Matheus já existia e já ocupava seu lugar no mundo.

Iniciei, então, meus estudos no *Stiletto* por dois motivos: afinidade com a professora que ministrava a modalidade; e questões financeiras – essas aulas estavam inclusas no pacote que eu contratara.

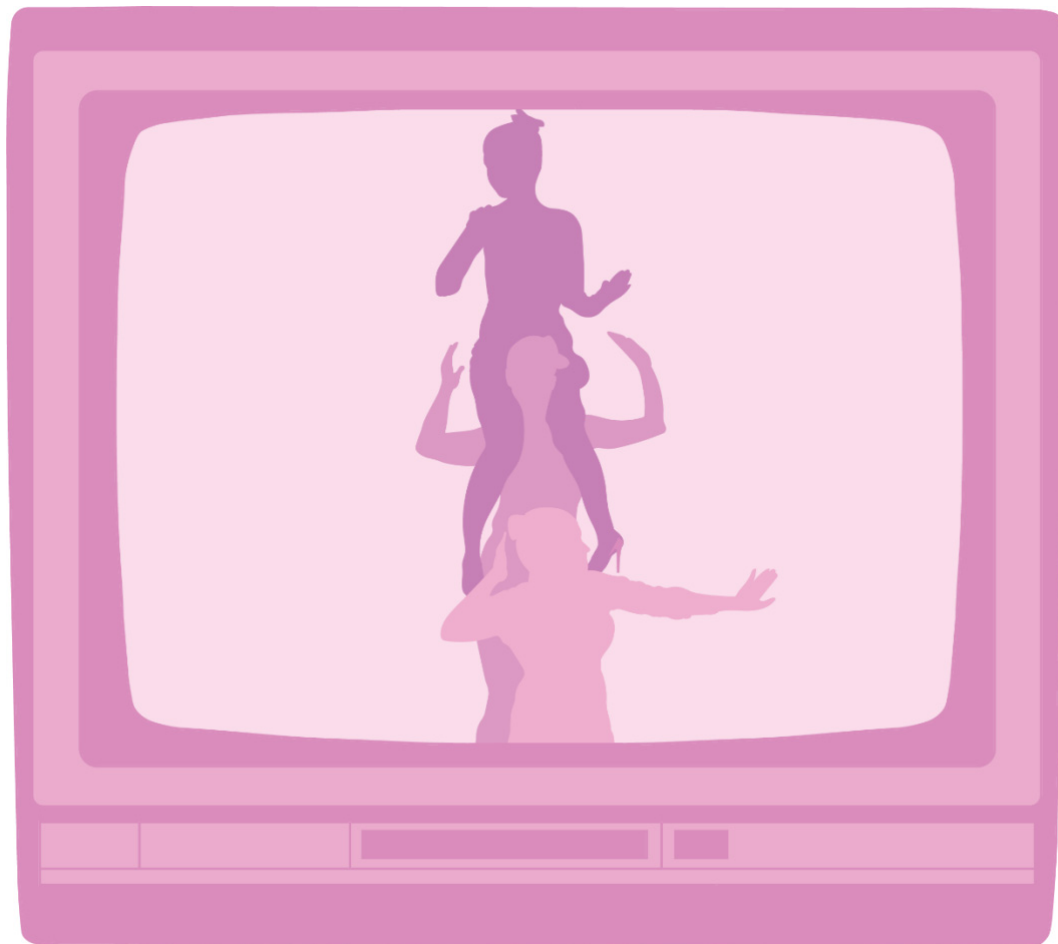
Lembro que nas primeiras vivências relutei em usar o salto alto, acreditando que aquilo não era para mim, afinal eu já estava confortável com as minhas questões relacionadas ao fato de ser homossexual. Mas, aos poucos, percebi que a resistência era, na verdade, uma fuga, um modo de não me abraçar por completo. Com o decorrer das aulas, fui deixando meus pré-conceitos (e preconceitos) de lado, permitindo-me experienciar um outro modo de ser e estar no mundo, um modo que eu passei a vida inteira pensando ser errado. Colocar o salto alto para

⁵ No capítulo 3 – *Diálogos Epistemológicos: a técnica de dança como proposta de resistência* – trarei algumas reflexões sobre a relação dança-mercado, uma vez que os locais de inserção desta pesquisa são instituições de ensino privadas, especificamente as academias de dança. Nesse sentido, a nomenclatura dos estilos de dança são um fator importante no processo de comercialização destes saberes. Na época em que me matriculei na referida academia, o estilo escolhido por mim era comumente chamado de *hip-hop*. Atualmente, há uma dissonância por parte de pesquisadores e praticantes quanto ao uso deste termo, uma vez que o *Hip-Hop* se refere a um conjunto cultural de várias manifestações artísticas que não ficam reduzidas apenas à dança. À título desta pesquisa, opto por usar o termo *Hip-Hop* com iniciais maiúsculas para referenciar a cultura como um todo, considerando todos os seus elementos; enquanto, utilizarei o termo *hip-hop* com iniciais minúsculas para me referir ao estilo de aulas que eram oferecidas pelas academias de dança por onde passei.

⁶ Ao longo desta escrita apresentarei e retomarei informações importantes sobre estes estilos de dança, visto que eles compõem, em alguma medida, o pensamento de corpo e de dança presentes no que tenho entendido como *Heels*. Por hora, é importante ressaltar que essas danças foram criadas e difundidas pela comunidade LGBTQIA+ estadunidense.

⁷ Como destacado no capítulo 2, ainda hoje existe uma dissonância sobre a nomenclatura da dança que se faz no salto alto. Nesta memória utilizo o termo *Stiletto* ao invés de *Heels*, como uma referência ao que era comercializado na época.

dançar foi um reencontro com a pulsão de vida que fazia meus olhos brilharem quando eu organizava a sapateira de Vó Lene.



A terceira e última lembrança que desejo compartilhar neste momento trata do meu encontro com a Educação, especificamente o meu encontro com o ensinar *Heels* em academias de dança. Quando iniciei minha trajetória como professor da dança que se faz no salto alto, eu já trazia comigo algumas outras experiências enquanto aluno, professor e pesquisador de dança, as quais modelavam a minha prática docente.

Tornei-me professor muito por um acaso da vida: estando presente em academias de dança desde 2014, em 2017 recebi a indicação para lecionar a técnica de *hip-hop* em um projeto

que envolvia dança e inclusão de pessoas com deficiência - o *Projeto Todo Mundo Dança*⁸ (PTMD).

Muito influenciado pelas dificuldades que tive ao ensinar *hip-hop* para esse público, uma vez que minha concepção de aulas de dança baseava-se em um modelo bancário de ensino⁹, fui buscar recursos no único local que poderia me auxiliar teoricamente: o curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) do *campus* Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Durante a minha graduação tive a oportunidade de realizar duas Iniciações Científicas (ICs) com o PTMD, ocasiões em que pude investigar, problematizar e aprofundar a minha prática docente, experimentando outros caminhos para o aprender-ensinar dança.

Dentro dessas rotas, destaco o lugar inventivo que os encontros de uma sala de aula podem promover quando os interesses individuais dos corpos que habitam esse espaço são vistos, ouvidos e acolhidos. Por estarmos tratando de processos educativos que se dão na interface com a Arte, professores e alunes¹⁰ são cocriadores das aulas, e os papéis entre quem ensina e quem aprende são sempre fluidos.

Considerar a criação como uma dimensão intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem se torna fundamental para uma prática docente que almeja, em primeira e última instância, uma Educação que seja transformadora, capaz de inventar outros mundos.

Esse é um convite que Paulo Freire¹¹ nos faz no livro *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (2020), no qual o autor reflete sobre a prática docente e suas possibilidades frente a um sistema de dominação. Dentro de seus apontamentos, Freire

⁸ Idealizado pela artista curitibana Fernanda Becker, o PTMD é um projeto que acontece em academias de dança e em escolas especializadas de Curitiba, cuja função social é promover o ensino de dança para pessoas com deficiência, assim como incentivar a inserção desta comunidade nos diferentes espaços de fomento à cultura, como mostras e festivais de dança.

⁹ Termo utilizado por Paulo Freire em "A Pedagogia do Oprimido" (2021) para se referir a um modelo específico de educação. No capítulo 3 retomarei este termo e apresentarei sua definição.

¹⁰ Ao longo da escrita deste trabalho opto pela utilização da linguagem neutra, como uma estratégia de tornar a experiência da leitura acadêmica tão mais inclusiva, quanto menos engendrada aos mecanismos de dominação social pautados em aspectos sexistas. Dentro do hall de possibilidades disponíveis ('@', 'x', 'e' e/ou '/'), escolho o emprego da letra 'e' e 'es' ao final de palavras que, ao se referenciar a um status ou a um coletivo de pessoas de gêneros diversos, poderiam assumir um caráter generalista, normalmente flexionado para o gênero masculino. Como exemplo, trago o emprego da palavra 'alunes' ao invés de 'alunos' para tratar de um grupo de estudantes, cujo marcador social 'gênero' não se torna relevante para a discussão ou, ainda, para um grupo de estudantes cuja diversidade de gênero se faz presente e, portanto, precisa ser considerada. Adiante, no caso de palavras cuja terminação já seja 'e' ou 'es' na norma culta da língua portuguesa (como professores e autores), mas cujo sentido implique a necessidade de artigos masculinos – 'o', 'os', 'nos', entre outros – escolho incluir no texto a expressão flexionada para ambos os gêneros, neste caso, 'professoras e professores' ou 'autoras e autores'. Tal decisão é respaldada e sugerida pelo Comitê de Ética ao qual este trabalho foi submetido e aprovado.

¹¹ Paulo Freire (1921-1997) foi um importante educador, filósofo e ativista da educação brasileiro, autor de diversos livros sobre Educação enquanto prática de liberdade. Entre seus diversos títulos e premiações, é considerado o patrono da educação brasileira.

(2020, p. 31) propõe que “(...) o estímulo à capacidade criadora do educando” é uma das chaves para se alcançar uma educação libertadora, comprometida com a realidade dos educandos. Ainda, segundo o autor:

[...] **o processo de aprender**, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, **é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador**. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de **curiosidade epistemológica**. (FREIRE, 2020, p. 26-27, grifo nosso).

Em outras palavras, fui percebendo que o ensinar-aprender dança, assim como outros saberes, enquanto prática de resistência frente a mecanismos de dominação só é possível se atrelarmos a eles um caráter criativo, entendido aqui como essa curiosidade/inventividade epistemológica defendida por Freire, em que os corpos são constantemente convidados a estarem juntos, presentes e cocriadores. Portanto, se tomamos as aulas de *Heels* como um lugar de resistência, não há como desconsiderar o caráter criativo dos processos de ensino-aprendizagem e, nesse ínterim, faz-se necessário uma atualização do termo ensino-aprendizagem para *criação-ensino-aprendizagem*.

Nesse sentido, notei que a docência em academias de dança, fortemente marcada pelo ensino de técnicas de danças, poderia tomar outros contornos, abraçar outras práticas, que não apenas as relacionadas à reprodução de passos ordenados em sequências específicas, ainda que esta seja uma etapa importante e de grande relevância para o processo de aprendizagem das técnicas de dança.

As experiências que vivi ao lado do *Projeto Todo Mundo Dança*, atravessadas pelos ensinamentos que obtive ao longo da graduação, ficaram tão corporificadas em mim que, sem notar conscientemente, passei a compartilhá-las em outras salas de aula, como nas minhas turmas de *Heels*.

Foi no ano de 2020, pouco antes do início da pandemia da COVID-19¹², que, ao promover uma aula imersiva de *Heels*, recebo o seguinte relato escrito, aqui alterado para a forma de ilustração, como possibilidade de permanência do anonimato:

¹² A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou estado pandêmico desta doença, tendo em vista a rápida disseminação deste vírus ao redor do mundo. No Brasil, devido ao sucateamento das políticas públicas sanitárias, a COVID-19 e suas sequelas foram as causas de milhares de mortes até o desenvolvimento e distribuição de vacinas contra o coronavírus.

HÁ DOIS ANOS EU FUI
VÍTIMA DE UM ESTUPRO.
ISSO ME DESTRUÍU DE
TAL FORMA QUE EU
CHEGUEI A FICAR
DIAS SEM LEVANTAR
DA CAMA. EU CRIEI
UM ÓDIO DO MEU CORPO
QUE EU FARIA DE TUDO
PARA ESCONDER. PORÉM,
POR ALGUM MOTIVO
(CANSAÇO, EU ACHO)
EU RESOLVI COMEÇAR
A DANÇAR. QUANDO
COMECEI AS AULAS,
ODIAVA ME OLHAR

NO ESPELHO, "ME CURTIR"
E SER SEXY, MAS COM
O TEMPO EU FUI TIRANDO
A CULPA DO SEXY E
COLOCANDO EM QUEM
REALMENTE TEM CULPA.
EU SOU GRATA AO STILLETTO
PORQUE DEPOIS DE 2 ANOS,
EU REAPRENDI A GOSTAR
DO MEU CORPO, NÃO QUERO
MAIS ESCONDÊ-LO E
NEM TENHO MAIS NOJO
DE MIM. DEPOIS DE
1 MÊS DE AULA, VOLTEI
A OLHAR P/O ESPELHO.
OBRIGADA.

A proposta final da aula era compartilhar, de maneira anônima e facultativa, algum sentimento ou pensamento que estivesse pulsando naquele momento. E, embora eu já conhecesse as dimensões terapêuticas relacionadas à melhora da autoestima através do *Heels*, ler esta partilha me marcou tão profundamente que, afinal, pude entender o que era *experiência* para Jorge Larrosa¹³ (2019, p. 28), isto é, “[...] aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, aos nos passar, nos forma e nos transforma.”.

As palavras escritas por essa aluna me acompanham até hoje, não só pela compaixão pela situação vivida e aos poucos superada, mas também por trazer à tona o Matheus de 7 ou 8 anos de idade, o mesmo que arrumava a sapateira de Vó Lene, que experimentava saltos altos, e que, nas noites em que não ficava com sua avó, mas sim com a sua vizinha, sofria recorrentemente abusos sexuais por parte da cuidadora. Ter passado por essa experiência, vivendo em uma sociedade machista, patriarcal e homofóbica, criou em mim inseguranças sobre a minha própria existência. Assim como a aluna, eu também senti nojo do meu próprio corpo, não aceitava ser uma criança, adolescente e adulto com gostos diferentes daquilo que a norma ditava como o correto. Foi no encontro com a dança, mas mais especificamente com o salto alto, que eu também pude resgatar a minha autoestima.

Aprender e ensinar *Heels* tem sido, desde então, um lembrete de que esta dança, ao mobilizar corpos a partir da estética do salto alto, convoca para o debate conceitos importantes para a Educação, como as noções de empoderamento, lugar de fala, performatividade, questões de classe, gênero e sexualidade, e metodologias de ensino – fios condutores desta pesquisa que serão apresentados nas próximas sessões.

Essas lembranças, assim como tantos outros relatos que tenho recebido enquanto professor de *Heels*, aguçaram em mim a necessidade de atualizar minhas práticas em sala de aula. Parece-me inviável desconsiderar essas subjetividades nos meus planos de ensino ou ausentar-me de discussões sobre assuntos muitas vezes esquecidos em salas de aula, como a violência sexual e a própria sexualidade.

Esta é uma pesquisa que considera os corpos que dançam *Heels* potentes, vibrantes e, sobretudo, capazes de transformar a realidade em que se inserem. Ao cruzar o ouvir vozes silenciadas com o reconhecimento de presenças muitas vezes invisibilizadas, promovendo, assim, o debate de conceitos importantes para a Educação, esta é uma pesquisa que busca em

¹³ Jorge Larrosa, natural da Espanha, é professor de Filosofia e Educação na Universidade de Barcelona, possuindo Licenciatura em Pedagogia e Doutorado em Pedagogia. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, situam-se em um terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação (Fonte: Editora Autêntica).

primeira e última instância responder a uma questão-chave: afinal, *o que pode o corpo que escolhe dançar Heels?*

1.2 AGUÇAR OS SENTIDOS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CRUZAR A FRONTEIRA

As estratégias metodológicas escolhidas aqui são um arranjo de práticas artístico-pedagógicas que, em um constante diálogo entre teoria e prática, buscam aguçar os sentidos sobre aquilo que se tem construído enquanto pensamento de corpo e dança na área da Educação, a partir de um recorte específico – aulas de *Heels* em academias de dança.

Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar de abordagem qualitativa na área de Ciências Humanas, do tipo pesquisa-ação ou pesquisação, pautada na experimentação e validação de experiências performativas em dança em espaços não formais de ensino, especificamente academias de dança, que visem analisar e intervir nos processos formativos em dança deste contexto.

De acordo com David Tripp (2005, p. 445-446):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Portanto, o debate que proponho neste trabalho é pautado, sobretudo, na experiência que tenho vivido enquanto professor de *Heels*: é no próprio acontecimento das aulas de dança que os corpos que escolhem o salto alto como possibilidade de expressão artística (e de vida) encontram meios para dar a ver suas subjetividades.

Nesse sentido, parto de lugares muito específicos, isto é, a dialogicidade do criar-aprender-ensinar *Heels*, para refletir sobre questões que se expandem em diferentes níveis e camadas. Dentre elas, destaco a prevalência de corpos dissidentes nas aulas de *Heels* e a pertinência de metodologias que considerem suas potencialidades; as lacunas históricas e sociais sobre a própria dança que se faz no salto alto; e os desdobramentos ético, estéticos e políticos que o dançar *Heels* traz à tona, sobretudo nos lugares onde se insere.

Por corpos dissidentes este estudo compreende todos aqueles indivíduos que fogem das normas instituídas por um pensamento hegemônico, machista e patriarcal, isto é, homens hetero-cis-normativos, brancos, de classe média/alta. Em outras palavras, a dissidência aqui entendida, tão presente nas aulas de *Heels*, é composta por mulheres e homens com diferentes marcadores sociais, raciais e de gênero, que se encontram às margens na sociedade: pessoas pretas, gordas, comunidade LGBTQIA+, corpos com deficiência motora e/ou intelectual, entre outras interseccionalidades. Ao adentrar as nossas salas de aula, esses corpos também nos convidam a atualizar nossos pensamentos e práticas de ensino, fazendo-nos reconhecer que o criar-aprender-ensinar são processos em constante atualização, sempre em re-fazimento.

O segundo ponto de inquietação se refere, então, ao próprio fenômeno artístico que é o *Heels Dance*, dança relativamente recente se comparada à história de outros estilos de dança, como, por exemplo, o balé clássico. Estamos tratando de uma arte *underground*, que vem ganhando crescente visibilidade, sobretudo nos espaços não formais de ensino, mas cujos primeiros registros históricos datam apenas da virada do século XX para o século XXI. Conseqüentemente, a construção do conhecimento sobre esta dança ainda é repleta de lacunas, uma vez que não há, na prática em si, um consenso sobre muitos aspectos que envolvem o criar-aprender-ensinar *Heels*.

Em um estudo preliminar¹⁴, aponto que a recente aparição desta dança no cenário mundial também é observável no contexto acadêmico. A partir de uma revisão sistemática em três plataformas de pesquisa nas áreas de Educação e Artes, observo uma completa ausência de trabalhos cuja temática seja o *Heels* na interface dos campos supracitados. Destaco aqui os resultados obtidos por meio da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma vez que nesta ferramenta encontram-se todos os trabalhos de pós-graduação (mestrado e doutorado) defendidos em território brasileiro:

Embora o número de trabalhos publicados seja expressivo quando digitamos a palavra-chave 'Salto Alto' (35.549), este se reduz consideravelmente quando associamos as palavras "Heels (Dance)" (3) e/ou "Stiletto" (1). A grande

¹⁴ Apresentado no 11º Seminário de Pesquisas em Andamento da Universidade de São Paulo – SPA USP, neste trabalho elaborei uma revisão sistemática sobre as discussões relacionando Salto Alto, Dança e Educação. Além do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também analisei os Cadernos de Resumo do próprio evento, no período de 2017-2021; e a plataforma de Anais de Textos Completos do ANDA (2011-2021) – Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança. Após a publicação, o mesmo procedimento foi aplicado em outras duas plataformas: Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Em todas essas plataformas os resultados foram semelhantes: inexistem trabalhos na área de Ciências Humanas focalizando os processos de ensino-aprendizagem da dança *Heels*.

presença de pesquisas tratando do salto alto deve-se ao seu uso em diferentes danças e áreas do conhecimento, como trabalhos relacionados à moda e à antropologia. E, embora existam 4 trabalhos referentes ao uso do salto alto no Heels/Stiletto, nenhum deles trata de saberes específicos às Artes ou à Educação, mas sim de epistemologias provenientes das áreas da saúde. (MARGUERITTE, 2022a, p. 273).

Deste modo, chegamos ao terceiro ponto da tríade deste trabalho, isto é, o local específico onde os saberes sobre *Heels* têm se construído de maneira mais expressiva: as academias de dança.

Como demonstrarei mais adiante, as instituições de ensino também são formadoras de concepções de corpos e, no caso da dança, os espaços não formais representam uma grande parcela destes locais.

A problemática, então, emerge da presença de uma dança que possui como característica marcante a sensualidade e que, ao ser protagonizada por corpos dissidentes, produz estranheza e desconforto para a parcela conservadora da sociedade. Sendo assim, o *Heels* é uma expressão artística que escancara os (não tão) antigos tabus sobre o que se espera de um corpo que dança, assim como quais são os corpos que “poderiam” dançar e, ainda, quais danças cada corpo “deveria” escolher.

Ao reconhecermos que os ambientes de ensino-aprendizagem da dança podem ser considerados como locais de exclusão/inclusão e pertencimento de corpos diversos e de problematização de questões éticas, estéticas e políticas da contemporaneidade, novas epistemologias podem emergir a partir do tensionamento entre aquilo que está instituído e a experiência vivida pelas dissidências.

É a partir desses lugares que passo a me questionar sobre os modos como tenho/temos aprendido-ensinado *Heels* em academias de dança. Ressalto que esta é uma dissertação que não se interessa na formulação de tutoriais de fácil replicação, uma vez que as particularidades de cada sala de aula suscitam diferentes temáticas. O que proponho é um olhar crítico e sensível para a prática de *Heels*, capaz de elaborar pistas sobre o “ser professor” em academias de dança. Trata-se de um trabalho que, ao se performar enquanto escrita, também nos convida a atualizar nossas práticas docentes/discentes.

Considera-se, portanto, que propor novos modos de pensar-fazer os processos formativos em dança pode ser uma alternativa para adentrar outros campos do âmbito da Educação em ambientes não formais de ensino. No que diz respeito ao *Heels Dance*, olhar para as suas particularidades estéticas e políticas é convite para atualizar possíveis metodologias de

ensino vigentes nas academias de dança e, conseqüentemente, fornecer outros caminhos para que sua feitura aconteça.

A rota que encontro para cruzar a fronteira daquilo que se espera comumente da prática docente em academias de dança, isto é, a replicação única e exclusiva de passos previamente codificados, dá-se na interface entre os Estudos da Performance com a área da Educação, entendida aqui como Educação Performativa.

No capítulo 3 desta dissertação, explano acerca dos possíveis entrelaces entre a Educação e a Performance que se pautam em modos de pensar e, sobretudo, agir nos processos de criação-ensino-aprendizagem, considerando, de fato, a presença dos corpos que ocupam nossas salas de aula. De acordo com a pesquisadora e o pesquisador Michelle Bocchi Gonçalves¹⁵ e Jair Mario Gabardo Junior¹⁶ (2020, p. 104, grifo do autor), a Educação Performativa se apresentaria "[...] como possibilidade de abertura diante daquilo *que pode vir a ser do corpo* de cada sujeito", interessando-se então "[...] na invisibilidade do que nem sempre é visto ou acolhido dentro dos ambientes de ensino."

Atualmente, reconheço que aquelas minhas primeiras experiências ao lado do PTMD e das minhas primeiras turmas de *Heels* já eram um indicativo de que, timidamente, meu corpo já não se interessava mais em replicar o que, culturalmente, eu havia aprendido sobre o "ser professor". Não me interessa mais em uma prática que continue a perpetuar preconceitos e injúrias sociais, excluindo a diversidade de presenças que desejam ser (re)conhecidas.

Deste modo, encontro na literatura sobre a Educação Performativa pistas para a prática docente, capazes de me auxiliarem na resolução da pergunta desta pesquisa: afinal, o que pode o corpo que escolhe dançar *Heels*?

Assim, compreende-se como objetivo geral desta dissertação o de *investigar de que forma e com que meios a Educação Performativa pode ser adotada como proposta de criação-ensino-aprendizagem da dança Heels em espaços de educação não formal (academias de dança), no intuito de promover uma experiência educacional inclusiva e emancipadora para os diferentes corpos que dançam.*

Ao delinear tal objetivo, a pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

¹⁵ Michelle Bocchi Gonçalves é pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas, possui mestrado e doutorado na área da Educação.

¹⁶ Jair Mario Gabardo Júnior é pesquisador e professor associado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Bacharel e Licenciado em Dança, possui mestrado e doutorado na área da Educação pelo PPGE-UFPR.

Inicialmente, desejo contextualizar os conhecimentos sobre *Heels*, entendendo-a como uma dança *underground*, isto é, que não necessariamente se configura a partir de códigos preestabelecidos, mas sim no desmanchar de certos modelos normatizadores de corpos. Em outras palavras, o interesse está na produção de subjetividades que emergem da relação corpo, dança e salto alto.

Na sequência, procurarei identificar e problematizar os principais entraves que emergem da prática artístico-pedagógica em *Heels* em espaços de educação não formal, considerando as especificidades dos locais onde essas práticas se inserem que, no escopo desta pesquisa, reduz-se às academias de dança.

Por fim, pretendo propor e analisar metodologias performativas de ensino da dança *Heels* como possibilidade de ampliação de discursos sobre corpo, dança e educação na contemporaneidade por parte de artistas e estudantes da dança que se faz no salto alto.

Como desdobramento de pesquisa, elaboro em parceria com a pesquisadora Érika Kraychete Alves¹⁷ o documentário *High Heels On: vozes e presenças na cena de Heels de Curitiba-PR* sobre o percurso desta pesquisa, no intuito de tornar acessíveis, em outros formatos, as discussões presentes nesse estudo.

Por se tratar de uma pesquisação, as propostas investigativas partirão da minha prática docente junto às minhas turmas de *Heels* em academias de dança. E, dessa maneira, os acontecimentos que aqui serão analisados só são possíveis se considerarmos a Educação por vias dialógicas, onde professoras/es e alunas/os são coparticipantes dos processos de criação-ensino-aprendizagem.

A consequência direta dessa tomada de decisão recai, então, na necessidade de ouvir mais, conversar mais, promover mais e mais diálogos, onde outras vozes e presenças possam ser ouvidas e reconhecidas. O pensamento sobre Corpo, Dança e Educação que se constrói aqui é, portanto, um trabalho coletivo, feito e refeito por muitos corpos.

Além das minhas memórias, trago para a reflexão as vivências de outras/os profissionais de *Heels*, residentes na cidade de Curitiba, assim como as percepções de alunas praticantes deste estilo de dança. Ao incitar o diálogo de diferentes vozes, reflito sobre a minha prática e aponto alternativas para cruzarmos as fronteiras que nos são instituídas pelo modelo social em que vivemos.

¹⁷ Érika Kraychete Alves é doutoranda em Educação pelo PPGE - UFPR, linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação (Licores). Bacharela e Licenciada em Dança pela UNESPAR, possui mestrado na área da Educação pelo PPGE-UFPR.

Em outras palavras, o escopo metodológico escolhido para a realização deste trabalho parte da consonância entre diferentes lugares de fala, renunciando às vias certas e positivistas na construção de conhecimento na área de Ciências Humanas. Esta é uma pesquisa que se sustenta em epistemologias constituídas no e a partir do coletivo.

1.2.1 Coreografar as presenças: o(s) lugar(es) de fala como metodologia de pesquisa em Educação

Nos últimos anos, tenho ouvido com certa frequência, por parte de alunas/os, amigas/os e conhecidas/os, que a prática de *Heels* tem sido um meio importante para os seus processos de autoaceitação corporal, muitas vezes associados àquilo que, no senso comum, tem se estabelecido como empoderamento feminino, isto é, práticas sociais que, em alguma medida, reforçam os estereótipos de feminilidade na sociedade.

Vi-me replicando esses discursos em diferentes contextos, sem, necessariamente, me atentar para as raízes conceituais deste termo, fato que, posteriormente, reconheci como uma parte da engrenagem utilizada pelo *mainstream* para vender uma ideia ou estilo de vida. Contudo, ao me deparar com algumas leituras sobre os Estudos de Gênero, comecei a pôr em xeque o uso dessa terminologia: para mim havia uma incoerência entre discurso e prática.

Certo dia, entre uma aula e outra, comento com algumas praticantes de *Heels* sobre esse meu desconforto, e uma delas me recomenda o livro *Lugar de Fala* (2020), da filósofa e pesquisadora negra Djamila Ribeiro¹⁸. Em um outro momento voltarei a essa memória sobre o encontro com esta (e outras) referência bibliográfica, mas, por hora, destaco que, ao considerarmos os processos de criação-ensino-aprendizagem pelas lentes da Educação Performativa, atitudes como essa podem vir a acontecer: não é somente o professor que propõe movimentos, conteúdos e leituras; a discência também traz consigo seus próprios desejos, vontades e saberes e, conseqüentemente, outros referenciais, que sozinho eu poderia não ter encontrado.

Mas, voltando ao conteúdo do texto, retomo para as contribuições que o livro *Lugar de Fala* realizou para essa pesquisa. De acordo com Ribeiro (2020), o entendimento sobre *lugar(es) de fala* pauta-se, inicialmente, na luta por direitos sociais de grupo minoritários, especificamente aqueles liderados pelos movimentos feminista e negro. Segundo a autora,

¹⁸ Djamila Ribeiro é mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo. Foi secretária adjunta de Direitos Humanos de São Paulo, em 2016. É ativista e vem fazendo debates públicos sobre feminismo negro. Autora do livro *Lugar de Fala* (2020), é também coordenadora da coleção *Feminismos Plurais*.

através de processos de exclusão, invisibilização e silenciamento, a nossa sociedade passou a legitimar saberes e normas que, em última instância, serviriam para manter o poder da classe dominante: à medida que se oprimiam certos grupos, outros tornavam-se privilegiados.

O ponto de virada, então, é o entendimento de que esses processos de normatização hegemônica acontecem, sobremaneira, a partir de um local específico: o corpo. São nos nossos corpos que, desde antes do nosso nascimento, marcas são gravadas: raça, gênero, classe social e sexualidade são algumas das construções sociais que nos acompanham durante toda a nossa vida. Para aqueles que decidem cruzar a fronteira do esperado, o corpo torna-se, então, campo de batalha e de disputas incessantes. De acordo com Ribeiro (2020, p. 85):

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados.

A filósofa brasileira ainda reforça que, ao reconhecermos esses atravessamentos que nos interpelam em diferentes níveis e camadas, temos o dever ético de promover a criação de outros mundos e geografias, onde questões de desigualdade social não prevaleçam.

Portanto, reconheço que esta escrita está atravessada, justamente, por marcadores que me constituem enquanto indivíduo. A partir do lugar que ocupo, isto é, homem, cis, branco, homossexual, de classe média baixa e tantas outras marcas que carrego comigo, escrevo sobre o dançar e o praticar *Heels* na relação com tantas outras vozes e presenças.

Enquanto homem branco, trarei as minhas experiências até certo ponto, uma vez que me vejo repleto de privilégios sociais, ainda que o meu corpo também seja dissidente de orientação sexual. Contudo, para teorizar sobre *Heels* e as temáticas que circundam a prática docente, proponho uma coreografia entre aquilo que tenho estudado e as vivências de tantos outros corpos que compartilham comigo esse desejo de transformação do mundo.

No que diz respeito à escolha de referenciais teóricos sobre os temas desta dissertação, pautei-me em dois critérios: na ausência de bibliografias publicadas sobre o *Heels*, convidei três profissionais praticantes e professores desta dança há, pelo menos, 2 anos, da cidade de Curitiba – dois homens homossexuais e uma mulher transexual – para uma entrevista semiestruturada sobre suas concepções sobre esta dança, compreendendo que a oralidade é um

referencial fundamental para expressões artísticas e culturais; e, no que compete aos demais assuntos sobre Corpo, Dança e Educação, busquei selecionar trabalhos de autoras/es de grupos socialmente marginalizados, sobretudo de mulheres¹⁹.

Tratando-se de uma pesquisa-ação, os caminhos metodológicos também dizem respeito à minha prática docente em academias de dança. Por conseguinte, foram selecionadas duas academias de dança na cidade de Curitiba, onde eu já atuava como professor de *Heels*, para que fossem testadas diferentes práticas artístico-pedagógicas, no período de outubro a dezembro de 2022.

Na *Academia 1*, situada no bairro Centro, propus 3 práticas pautadas nos preceitos da Educação Performativa em interface com uma proposta de *Heels* baseada em três eixos: poses, desfiles e videoclipes. Por outro lado, na *Academia 2*, localizada no bairro Seminário, mantive as práticas que comumente eu desenvolvo para criar-aprender-ensinar *Heels*.

A perspectiva para essa etapa foi analisar a produção e atualização de discursos, em diferentes camadas, por parte de discentes praticantes de *Heels*, referentes a dança, corpo e educação. Para tal, foram convidadas 7 alunas da *Academia 1* e 3 alunas da *Academia 2* a contribuir com suas vivências e percepções a partir da aplicação de duas entrevistas semiestruturadas, uma no início do projeto e a segunda ao final do período de experimentações, cujo registro se deu a partir da captação de imagem e som entre pesquisador e participantes.

Sendo o local de investigação as academias de dança, fez-se necessário a aplicação de critérios de inclusão para a seleção dessas participantes, uma vez que a alta rotatividade de pessoas nestes locais poderia representar a produção de dados pouco consistentes. Portanto, foram convidadas a participar desta pesquisa aquelas alunas que: a) possuíam idade igual ou superior a 18 anos; b) estavam devidamente matriculadas nas academias de dança; c) obtiveram frequência igual ou superior a 75% de presença durante a vigência do projeto.

É válido ressaltar que as investigações em campo desta pesquisa foram iniciadas após a aprovação da mesma frente ao Comitê de Ética do Setor de Ciências Humanas da UFPR – parecer nº 5.671.023, CAAE 60583822.0.0000.0214 (documento anexo 1), sendo necessária, na sequência, a assinatura em duas vias do Termo de Concordância dos Serviços Envolvidos (documento anexo 2), por parte dos diretores das academias de dança; assim como, a assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (documento anexo 3) e

¹⁹ Essa última decisão foi tomada durante o percurso investigativo desta pesquisa, baseada na prevalência de mulheres como público participante das aulas de *Heels*.

duas vias do Termo de Solicitação de Uso de Imagem e Voz para Pesquisa (documento anexo 4), por parte das/os participantes selecionadas/os: alunas, professores e professora.

Como norma instituída pelo Comitê de Ética, todas as identidades foram substituídas por nomes de referência, sendo eles: *Academia 1*; *Academia 2*; *Professor 1*; *Professor 2*; e, *Professora 3*.

Figura 1 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de Manipulação digital, (2022)

No que diz respeito às alunas participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por artistas musicais²⁰ de sua preferência, uma vez que a expressão artística do *Heels Dance* está fortemente atrelada ao trabalho destas cantoras e cantores.

Figura 2 - PARTICIPANTES DA ACADEMIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2022)

²⁰ Para vias de esclarecimento, no decorrer do texto os nomes das artistas, enquanto personalidades importantes para o desenvolvimento da dança *Heels*, aparecerão escritos em formatação padrão. Contudo, quando os nomes das artistas fizerem referência às alunas participantes dessa pesquisa, o texto, então, será formatado em itálico. Por exemplo, quando mencionarmos Beyoncé, em formatação padrão, estarei me referindo à cantora norte-americana; porém se a escrita for *Beyoncé*, em itálico, essa será uma referência à aluna participante da pesquisa.

Figura 3 - PARTICIPANTES DA ACADEMIA 2



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de Manipulação Digital, (2022)

Por fim, visto as especificidades desta pesquisa, isto é, uma pesquisa em academias de dança, a seleção e análise dos dados produzidos no decorrer das experimentações em campo ancorou-se na própria Educação Performativa, entendendo-a como uma área capaz de ser referencial teórico, metodológico e, também, analítico de diferentes processos de criação-ensino-aprendizagem.

Pauto-me, especificamente, nas noções de *corpo ideológico*, *corpo etnográfico* e *corpo performático/atuante*, desenvolvidos por Elyse Lamm Pineau²¹ (2013), conceitos

²¹ Elyse Lamm Pineau é professora de Comunicação na Southern Illinois University - Estados Unidos da América, onde dá aulas e conduz pesquisas sobre as interseções de metodologias da performance, pedagogia crítica e narrativa autoetnográficas.

interconectados capazes de tematizar o corpo pelas vias do que a pesquisadora nomeará como Pedagogia Crítico-Performativa.²²

Segundo Pineau:

[...] Teorizar o *corpo ideológico* oferece uma metáfora conceitual e gerativa para se criticar a maneira por intermédio da qual as escolas reproduzem as injustiças de gênero, étnica e econômicas por parte dos órgãos de aprendizagem. A análise detalhada do *corpo etnográfico* oferece um método sistemático, microanalítico para se identificar e teorizar as convenções pelas quais os papéis de estudantes e professores são construídos e contestados. Finalmente, pesquisas que focalizam o *corpo performático* fornecem um repertório de estratégias para o planejamento de currículo e instrução em sala de aula que pode vir a encorajar a participação ativa e crítica dos estudantes dentro e fora da sala de aula. (PINEAU, 2013, p. 38 grifo do autor).

A partir dessa tríade, seleciono para análise as experiências de 3 participantes dessa pesquisa: *Madonna* – uma mulher branca; *Lady Gaga* – uma mulher gorda; e *Beyoncé* – uma mulher preta, como possibilidade de aprofundamento de questões relacionadas ao *Heels*, a presença de corpos dissidentes na dança e aos processos de criação-ensino-aprendizagem vivenciados por estes corpos. As demais participantes desta pesquisa, ao trazerem suas vivências, também contribuem para a expansão dos conhecimentos desenvolvidos no decorrer dos próximos capítulos, de modo a aprofundar as discussões levantadas pelas alunas selecionadas.

1.3 NOVOS HORIZONTES: O QUE HÁ DEPOIS DA FRONTEIRA?

O presente estudo encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs), vinculado ao grupo de pesquisa “Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades” (Labelit/UFPR), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) – Bolsa do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Deste modo, o referencial teórico desta pesquisa parte das áreas da Linguagem, Corpo e Estética na Educação.

²² Leitora de autores como Karl Marx e Paulo Freire, Pineau desenvolve este termo no seu artigo intitulado “Pedagogia Crítico-Performativa: Encarnando a política da educação libertadora”. Como veremos no próximo capítulo, esse conceito tem como preceito o engajamento dos corpos nos processos pedagógicos vigentes em sala de aula, sobretudo na luta contra as desigualdades sociais. A expansão deste termo para Educação Performativa dá-se no entendimento de que os corpos também aprendem e ensinam para além dos espaços escolares.

Divididas em 5 capítulos, *Dançar (n) o Salto Alto: A Educação Performativa e o ensino de Heels em academias de dança* é uma dissertação em nível de mestrado, que busca fornecer pistas para estudos futuros na área da Educação, sobretudo para aqueles que se interessam em desvelar as potencialidades dos corpos nos processos de criação-ensino-aprendizagem.

A partir do recorte específico – ensino de técnica de *Heels* em academias de dança –, busco encontrar novos horizontes para as pesquisas que tratam da relação Corpo, Dança e Educação. Almeja-se, em última instância, vivenciar uma educação por vias performativas, onde as diferenças sejam encaradas como potencialidades para o criar-aprender-ensinar.

Desse modo, apresento na seção *Heels: Afinal, de que dança estamos falando?*, uma contextualização sobre esse fenômeno artístico, encarando a relação corpo-salto alto não só como um modo de ser e estar no mundo, mas também como um processo de formação de subjetividades.

Nesse sentido, apresento a confluência de epistemologias que permitiram o advento do *Heels*, sendo eles: os Estudos de Gênero, a cultura Pop e o processo de globalização; para, na sequência, ampliar esses sentidos para o próprio uso do sapato de salto alto.

Esse objeto, ao ser associado a um gênero específico, também modela presenças no mundo. E, portanto, assuntos como Performatividade, Performatividade de Gênero e Performatividade na Dança se configuram como os principais temas desta seção.

As discussões são baseadas nas contribuições feitas pelos professores de *Heels* participantes da pesquisa, assim como de referenciais especializados nas teorias citadas anteriormente, sendo as principais: Francesca D'Angello, Judith Butler, Jussara Setenta, Guacira Lopes Louro, Victoria Steele, Michel Foucault, Richard Schechner, Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

Na sequência, adentro a seção *Diálogos Epistemológicos: a técnica de dança como proposta de resistência*, momento em que explano sobre as noções de Educação Bancária e Educação Performativa, na interface com as especificidades do local onde esta pesquisa se insere: as academias de dança.

Neste momento, problematizo a prática docente em diálogo com as características próprias das academias de dança – instituições de ensino privado – frente à presença de corpos dissidentes.

As escolhas teóricas que auxiliam no aprofundamento dessas questões referem-se às contribuições feitas por Freire e Marques em diálogo constante com os estudos da Educação Performativa, defendidos por Pineau, Bocchi Gonçalves, Roel e Gabardo Junior.

Em *Dançar (n) o Salto Alto: A Educação Performativa e o Ensino de Heels em academias de dança*, apresento então, as intervenções realizadas em campo, discutindo os dados produzidos a partir das noções de *corpo ideológico*, *corpo etnográfico* e *corpo atuante*, desenvolvidas por Pineau (2013), na expansão para os estudos da Educação Performativa.

Nessa etapa, apresento as 3 experiências performativas que foram compartilhadas pelas estudantes da *Academia 1* que, não somente culminaram na produção de videodanças, como também mobilizaram uma espécie de “revolução em massa” relacionada aos posicionamentos conservadores do local onde as aulas aconteciam. Os debates, então, são complementados pelos relatos obtidos com as alunas da *Academia 2*, espaço onde mantive as aulas sem intervenções artístico-pedagógicas específicas.

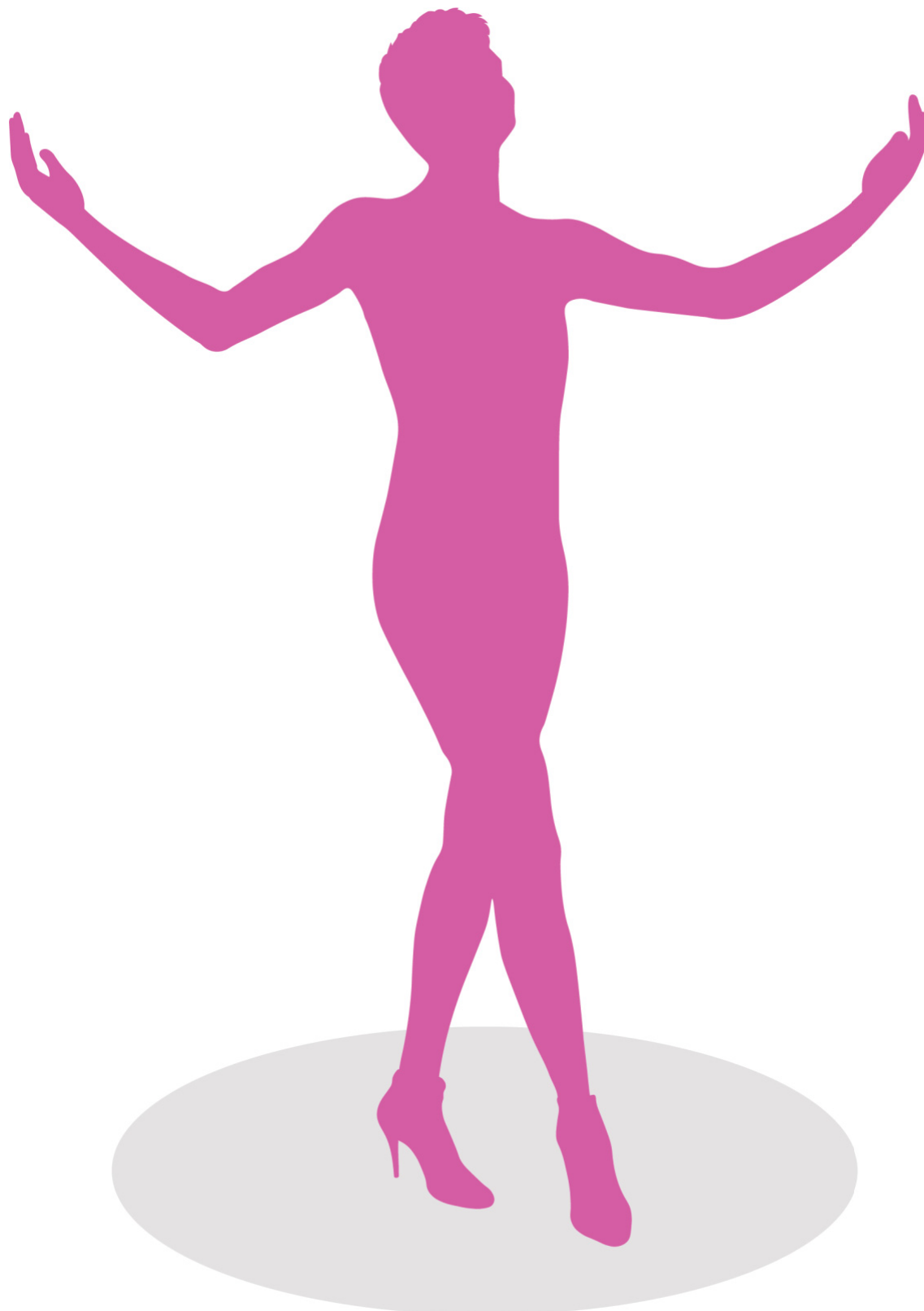
E, dessa maneira, chego ao quinto e último capítulo desta dissertação, intitulado *Corpos e(m) revolução: libido, desejo e prazer como pedagogia transgressora*. O convite que se abre nessa seção é um desdobramento dos capítulos anteriores, demonstrando aqui as potencialidades de uma sala de aula que abraça a diversidade de corpos como potência para os processos de criação-ensino-aprendizagem.

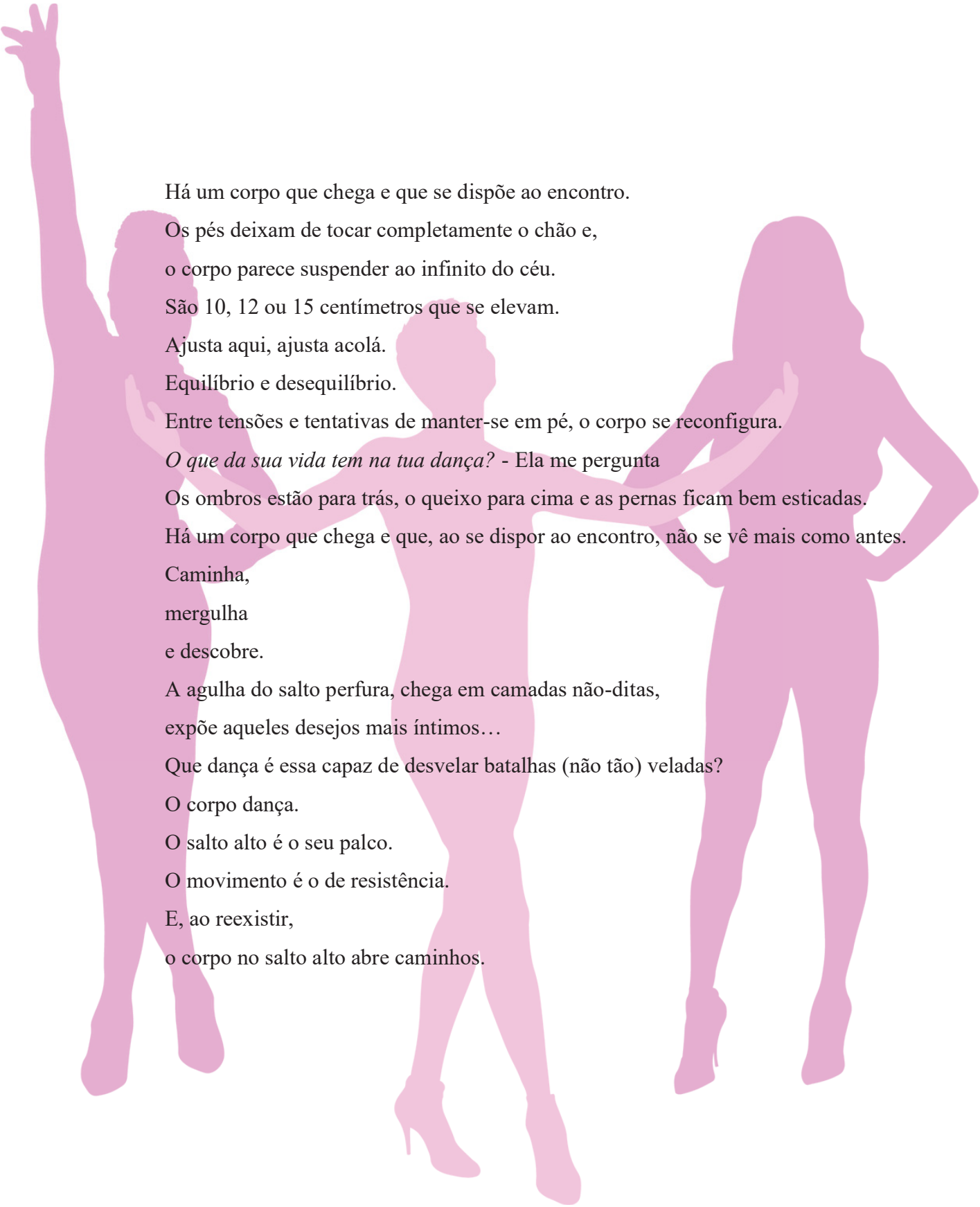
E, por fim, reflito sobre a presença dos corpos por inteiro em espaços de ensino-aprendizagem. A partir das lógicas específicas que emanam do *Heels* enquanto manifestação artística, o convite que se faz é o da não conclusão, mas sim da continuidade, da lubrificação dos entendimentos de Corpo, Dança e Educação.

2. HEELS: AFINAL, DE QUE DANÇA ESTAMOS FALANDO?

Uma vez que você coloca a mão no fogo, você nunca mais será a mesma

(Madonna, 1992)





Há um corpo que chega e que se dispõe ao encontro.

Os pés deixam de tocar completamente o chão e,

o corpo parece suspender ao infinito do céu.

São 10, 12 ou 15 centímetros que se elevam.

Ajusta aqui, ajusta acolá.

Equilíbrio e desequilíbrio.

Entre tensões e tentativas de manter-se em pé, o corpo se reconfigura.

O que da sua vida tem na tua dança? - Ela me pergunta

Os ombros estão para trás, o queixo para cima e as pernas ficam bem esticadas.

Há um corpo que chega e que, ao se dispor ao encontro, não se vê mais como antes.

Caminha,

mergulha

e descobre.

A agulha do salto perfura, chega em camadas não-ditas,
expõe aqueles desejos mais íntimos...

Que dança é essa capaz de desvelar batalhas (não tão) veladas?

O corpo dança.

O salto alto é o seu palco.

O movimento é o de resistência.

E, ao reexistir,

o corpo no salto alto abre caminhos.

O que é o Heels para você? Ou, quando você olha para o salto alto, que palavra te vem à cabeça?

Essas são algumas das perguntas que têm me acompanhado durante todo o percurso investigativo desta pesquisa. Tenho compartilhado esses questionamentos nas salas de aula, nos grupos de pesquisa, nas disciplinas, nos corredores e em conversas informais com professoras/es, colegas e alunas/es/os.

De maneira geral, palavras como *poder*, *sensualidade*, *elegância* e *feminilidade* têm se configurado como as principais respostas, entre os diferentes contextos onde estou inserido. Há um imaginário coletivo que circunda e, por vezes, modela aquilo que podemos entender como *Heels*, *Heels Dance* ou, ainda, *Stiletto*. Frases como: *é a dança da Beyoncé* ou *eu jamais conseguiria dançar no salto*, também são comuns nas rodas de conversa e bate-papos sobre o assunto.

Essas perguntas e respostas configuram-se, assim, como uma estratégia para tatear e mapear o terreno movediço desta dança: trata-se de um fenômeno artístico, cultural e pedagógico ainda em processo de estruturação e que, portanto, está passível de alterações a curto, médio e longo prazo.

Nesse sentido, as narrativas mais frequentes, assim como os desvios de resposta, apresentam-se como pistas para o percurso investigativo ao qual se debruça este capítulo: compreender a íntima relação entre corpo, dança e salto alto a partir do conhecimento histórico, político, social, cultural e educacional sobre o *Heels*.

Se corpo e dança possuem uma ligação intrínseca, o que acontece quando o salto alto entra em cena? Quais são os deslocamentos que esta relação pode estabelecer? O que de cada instância – corpo, dança e salto alto – se mantém e o que desaparece ao considerá-las enquanto uma tríade epistemológica? E mais, o que diferencia o *Heels* de outras danças que utilizam o salto alto?

De antemão, posso afirmar que, quando um corpo coloca um salto alto, transformações acontecem em diferentes níveis. Neste encontro, algo parece se atualizar. O corpo que coloca um salto alto para dançar *Heels* negocia com o mundo; tensiona aquilo que está preestabelecido; questiona uma série de crenças; coloca o próprio corpo em estado de dúvida e de refazimento; propõe um novo modo de se apresentar. Tais percepções pulsam daquilo que venho experimentando nos ossos, na carne e na pele enquanto professor, pesquisador e artista da dança que se faz no salto.

Deste modo, este capítulo versa sobre o percurso histórico do *Heels*, lançando um olhar para o passado e o presente desta dança. Para tal, proponho um debate inicial sobre a história

do salto alto, uma vez que ela explicita vestígios importantes sobre os modos pelos quais este objeto ficou associado às noções de poder, sensualidade, elegância e feminilidade. Nesse momento, estabeleço algum diálogo com autoras e autores das áreas da Performance, Performatividade e Performatividade de Gênero, uma vez que os sapatos de salto alto têm sido associados a um público específico – a mulher²³.

Em seguida, tratamos do salto na dança, especificando as dimensões éticas-estéticas-políticas do *Heels*, isto é, as particularidades desta dança: O que é e como surgiu o *Heels*? Quem são as pessoas que praticam essa dança? Quais as características mais marcantes? Onde e como acontece? Nessa seção, pretendo evidenciar como os Estudos de Gênero, a globalização e o advento da cultura Pop contribuíram para a expansão em larga escala do *Heels*.

Por fim, será retomado o potencial performativo do salto alto na dança, evidenciando as brechas que se instauram quando diferentes corpos e presenças utilizam-no como forma de reexistência.

2.1. DE QUEM É O SALTO ALTO? DIÁLOGOS ENTRE PERFORMANCE, GÊNERO E SEXUALIDADE

[...] Sua aparição e desaparecimento, suas idas e vindas, refletem os sentimentos culturais mais gerais em torno do comportamento e da presença das mulheres, onde o significado dos saltos vacila entre loucura e ferramenta poderosa. (D'ÂNGELO, 2016, p.64, tradução nossa).

Para falar de *Heels*, entendido nesta dissertação como a dança que se faz (n)o salto alto, precisamos debater em primeira instância sobre o principal elemento que o configura: o próprio sapato de salto alto. Este, que é um objeto facilmente encontrado no cotidiano, carrega consigo uma variedade de modelos, estilos e formatos, cuja característica principal é a elevação dos calcanhares em relação ao nível do chão.

De modo geral, os sapatos de salto são compostos por duas partes principais: a sola do calçado e o salto alto:

²³ Neste momento opto por singularizar o status *mulher* pois, como será apresentado no subcapítulo: *Dançar (n)o salto alto: a performatividade como ação emergente do corpo*, o percurso histórico do salto alto é marcado pela redução daquilo que se entende como feminino e como mulher.



BOTA



UNKLE BOOT



SCARPIN



MEIA PATA

SANDÁLIA

Como podemos observar na ilustração acima, o solado dos calçados pode conter ou não uma plataforma, denominada meia pata, enquanto o formato dos saltos altos pode variar em altura e/ou diâmetro.

No que compete à parte superior destes sapatos, a variedade se torna imensurável: existem sapatos abertos (sandálias), fechados no solado (*scarpins*), completamente fechados até os tornozelos (*unkle boots*) e, ainda, aqueles que se fecham até a altura dos joelhos (botas), cada um destes apresentando uma vasta diversidade de formas.

Considerar o *design* que este objeto pode assumir implica não só na necessidade de pesquisar as possibilidades e adaptações de movimento que um corpo pode fazer ao dançar sobre ele, como também suscita um debate sobre como suas transformações reiteram (ou não) arquétipos e discursos a respeito da sua utilização.

Em um percurso investigativo sobre moda e salto alto, a pesquisadora Francesca D'Ângelo²⁴ (2016) traça um retrospecto histórico sobre um salto específico - o *stiletto*²⁵ -, atentando-se para os momentos de ascensão e declínio do uso destes objetos. Em sua análise, a autora ressalta que as primeiras aparições de sapatos de salto alto, ainda que não fossem os *stilettos* propriamente ditos, datam da França Renascentista, isto é, entre os séculos XIV e XVII, período em que os sapatos eram utilizados como marcadores sociais. Portanto, no contexto aristocrático, esta vestimenta não estava associada a um gênero específico, mas sim às demonstrações de poderio de uma classe social em detrimento de outras, tornando-se assim um objeto controverso:

A popularidade dos saltos estava frequentemente ligada ao destino de seus usuários. No final dos anos 1700, a revolução estava no ar, e os saltos altos tornaram-se objetos de desprezo em toda a Europa e América do Norte, por conta de suas associações aristocráticas. [...] eles foram usados como sinais claros de privilégio pelo monarca [...]. Com a queda da monarquia francesa, culminada pela execução de Maria Antonieta e do rei Luís XVI, a altura dos saltos também caiu. (D'ÂNGELO, 2016, p. 45-46, tradução nossa).

²⁴ Francesca D'Ângelo é doutora em Filosofia, Humanidades e Estudos Culturais, mestre em Artes e bacharela em Artes, pela York University - Canadá. Em sua tese de doutorado, Francesca analisa os discursos de mulheres canadenses e italianas sobre o salto alto, apontando as diferenças culturais envolvidas na apropriação do salto agulha.

²⁵ Caracterizado pela ausência de meia pata e pela prevalência de saltos altos finos, comumente chamado de "salto agulha", os *stilettos* tornaram-se emblemáticos para a construção do que hoje entendemos como *Heels*, como veremos mais adiante neste capítulo.

A metáfora que se estabelece nesse sentido é a de, justamente, associar a elevação dos calcanhares a um lugar de maior ou menor poder social. Utiliza-se um objeto específico para demarcar os corpos que podem gozar de seus privilégios, e aqueles que são subservientes. Esta é uma primeira e importante pista para tentarmos compreender os motivos pelos quais pessoas que dançam no salto alto se sentem, em alguma medida, poderosas.

Ainda, de acordo com D'Ángelo (2016), a partir desse momento, os sapatos de salto alto passaram por diferentes processos de aparição e desaparecimento na história ocidental, cujos propósitos de utilização eram fortemente influenciados pelo contexto histórico-cultural, sendo fortemente disseminados pela moda e por anúncios da mídia. Entre os destaques feitos pela filósofa, o final do período entre guerras parece ter sido o clímax do retorno dos saltos altos, agora de maneira generificada: com a moda masculina em desuso e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, elevar-se em um salto alto poderia ser interpretado como um símbolo de modernidade para as mulheres. Para tal, esse objeto sofre alterações significativas no formato de seu salto, surgindo assim os *stilettos*:

Quando o salto se libertou do código da indumentária masculina, seu design rapidamente mudou e sua forma assumiu associações convencionais com a feminilidade. A extrema magreza do stiletto conseguiu, de certa forma, concluir sua ruptura com suas tradições de gênero. O salto do sapato de corte e outros calçados elevados [...] eram mais grossos e, aparentemente, mais estáveis. [...] O material deles também era mais pesado: madeira e couro. O novo material dos saltos era um alumínio leve. Esse aspecto material do salto parecia reforçar simbolicamente os ideais de gênero: homem forte, mulher delicada. O stiletto estreou, assim, como um acessório da mulher moderna. Este era um salto que sabia exatamente a que gênero pertencia e, essa aliança, trouxe consigo ansiedades sociais sobre a sexualidade associada ao sapato. (D'ÁNGELO, 2016, p. 49-50, tradução nossa).

Essa confluência entre o *stiletto* e o gênero feminino constrói, então, um arquétipo da mulher moderna: ela é poderosa, confiante, sensual e está acima de tudo e de todos. São esses marcadores que passam a constituir um ideal de feminilidade que, ainda hoje, é associado ao salto alto.

Paralelamente, a utilização de saltos altos passa a ser associada a "[...] mulheres sexualmente liberadas, dispostas a se envolverem em atividades ilícitas." (D'ÁNGELO, 2016, p. 53, tradução nossa). Em outras palavras, as mulheres que se permitiam usar salto alto, isto é, as mesmas que em alguma medida assumiram papéis importantes na sociedade e no mercado de trabalho, e que conseqüentemente ameaçavam o *status* da mulher dona de casa, mãe, pura,

passiva e submissa ao homem, passaram a ser rotuladas como perigosas, promíscuas e profanas: cria-se, portanto, uma imagem da mulher de família e outra da mulher independente.

A distinção que passa a se constituir entre os diferentes modos de “ser mulher”, é reforçada, então, pela representatividade apresentada por artistas *hollywoodianas*, que usavam seus *stiletos* “[...] como um sinal claro de resistência por parte das mulheres que desafiavam papéis domésticos predeterminados.” (D'ÂNGELO, 2016, p.115, tradução nossa). Trata-se de uma prática de escracho fortemente difundida no campo artístico, sobretudo nas áreas do Cinema e da Música, que questionavam o *status quo* da época, evidenciando o potencial emblemático que as Artes possuem nas representações do corpo.

Embora certos aspectos relacionados aos *stiletos*, como poder e sensualidade, sejam de fácil associação durante todo percurso de suas aparições e desaparecimentos, a história ocidental do salto alto não acontece de maneira linear e isolada de fatores externos. Como aponta D'Ângelo (2016), o salto alto possui uma popularidade flutuante durante todo o século XX, cujas influências variam entre proposições positivas e negativas em relação ao seu uso.

De um lado temos: os ideais morais tradicionalistas, como os vistos entre as décadas de 1930 e 1940, que reforçavam o papel doméstico da mulher; alguns estudos feministas da década de 1960, que questionavam a hipersexualização da mulher que usava salto alto; ou, ainda, as advertências médicas promovidas a partir de 1980 sobre a utilização frequente de sapatos deste tipo. Em oposição, observamos: a emancipação sexual das mulheres vista nos anos 1920; a inquietação sobre um único modo de “ser mulher” iniciada em 1950; a efetiva participação das mulheres no mercado de trabalho na década de 1980, cujo código vestuário era influenciado pela ascensão de comportamentos fetichistas; e, por fim, o advento da cultura Pop a partir dos anos 1990, que provocou uma rápida popularização deste estilo de calçado, cujos desdobramentos podem ser percebidos atualmente (D'ÂNGELO, 2016).

A presença do *stiletto* se solidificou na cultura popular dos anos 1990, onde também eram vistos como símbolo do “poder feminino”, como no caso da *girlband* The Spice Girls, que apareceu na cena musical em 1996 em *stiletos* altíssimos. The Spice Girls, Madonna, Courtney Love e várias outras ajudaram a inaugurar uma nova imagem da mulher elegante, econômica e **sexualmente** independente, que poderia se sustentar se apresentando em um palco que não fosse uma sala de reuniões ou um quarto. (D'ÂNGELO, 2016, p. 130, tradução nossa, grifo nosso).

Toda a complexidade de entendimentos que gira em torno do salto alto durante os últimos anos pode ser interpretada como diferentes fios de uma densa trama de forças e poderes,

que ora oscilam entre a valorização do seu uso, como símbolo de independência, e ora assumem um caráter de repulsa. Essa trama é mutável, age frequentemente de maneira sutil e silenciosa e se modela a partir da relação que determinado período histórico tem com as questões que, em primeira e última instância, recaem sobre o corpo, especificamente sobre a sexualidade dos corpos das mulheres. O que está em questão não é necessariamente o uso do salto alto, seja no cotidiano, seja na dança, mas sim o que essa relação, corpo-salto alto, provoca no entendimento coletivo do que deveríamos ou não ser sexualmente falando. A quem, de fato, interessa manter o *status* daquilo que socialmente se construiu como "ser mulher"? Ou, ainda, por que mulheres e homens que usam salto alto, sobretudo para dançar, são vistos como desvios a serem debatidos e, até mesmo, retaliados?

Essa é uma herança que o *Heels*, enquanto manifestação artística, carrega inevitavelmente consigo. Durante esta pesquisa, que se configura enquanto escrita e que se performa em ação no mundo, experimentamos através de olhares de constrangimento e falas opressoras o estigma associado ao salto alto. Pessoas que dançam *Heels*, sobretudo mulheres, muitas vezes são socialmente vistas como vagabundas, piranhas e prostitutas –, entendendo que esta é uma profissão negligenciada e, muitas vezes, vista de forma pejorativa no contexto social em que vivemos.

A objetificação sexual associada a corpos que usam salto alto também é interesse investigativo da autora Valerie Steele²⁶ (1997), que debate sobre a relação entre vestuário e fetiche, colocando os sapatos de salto alto como um dos objetos mais associados ao imaginário do que, comumente, considera-se como sexualmente feminino. Para a autora:

Muitas características comumente associadas à atratividade sexual feminina são acentuadas por sapatos de salto alto, que afetam o andar e a postura de quem os usa. Ao colocar a parte inferior do corpo num estado de tensão, o movimento dos quadris e das nádegas é enfatizado e as costas ficam arqueadas, impulsionando o busto para frente. Os saltos altos também mudam o contorno aparente das pernas, aumentando a curva da panturrilha e inclinando o tornozelo e o pé para frente, criando, dessa forma, um look atraente de pernas longas. Visto de um certo ângulo, um sapato de salto alto também lembra o triângulo pubiano. (STEELE, 1997, p. 118).

²⁶ Valerie Steele é historiadora de moda norte-americana, interessando-se nos significados culturais que a moda pode assumir. Possui doutorado pela Universidade de Yale e, atualmente, é diretora do *Fashion Institute of Technology* (Instituto de Tecnologia da Moda) em Nova York.

Ao passo que alterações na postura corporal acontecem a partir do uso do *stiletto*, certas características são acentuadas e tratadas como o modelo a ser seguido por todos os corpos. Assim, são construídos e estigmatizados estereótipos como o da “mulher gostosa”, aquela que ao usar salto alto corresponde às expectativas sexuais consideradas mais atrativas, isto é, magra e com a curvatura do busto e dos quadris em evidência (partes do corpo onde se encontram as características sexuais secundárias, como as mamas, vagina e bunda). Normalmente, esse corpo também é marcado pela branquitude ou, quando não o é, seu interesse sexual perpassa por discursos racistas e misóginos.

Como consequência dessa normatização do corpo que usa salto alto, ou seja, dessa produção de quais corpos podem ou não usar esse calçado, assim como a forma como deveriam utilizá-lo, em função de um desejo sexual majoritariamente masculino, tantos outros corpos são marginalizados e excluídos. Nesse processo, tenta-se retirar desses corpos a possibilidade de experimentar o salto que, em outras palavras, pode se configurar como uma retenção dos prazeres sexuais daqueles que não são considerados como úteis.

Portanto, os debates propostos sobre a utilização do *stiletto* são, em sua maioria, polêmicos e controversos. Deslocando-os para o campo da Dança, especificamente da dança tema desta pesquisa, o *Heels* também se vê imbricado nessa cadeia discursiva em torno deste tipo de sapato. Não há como criar um pensamento de dança em *Heels*, sem considerar todas as temáticas que circundam o seu elemento principal: os sapatos de salto alto.

A reflexão que proponho é a de considerar o potencial subversivo que os diferentes corpos instauram quando dançam (n) o salto alto: homens, mulheres que não correspondem aos modelos impostos, pessoas gordas, negras ou consideradas mais velhas e, até mesmo, mulheres vistas como “padrão”, mas que se dispõem a olhar para o salto de maneira crítica e sensível, e que carregam consigo uma fagulha revolucionária, capaz de dilatar os entendimentos sobre corpo, dança e salto alto. Esses indivíduos, e aqui me incluo, não estão dispostos a continuar replicando práticas sexistas, misóginas, antiquadas. A esses corpos interessa o reconhecimento de si e a valorização de suas existências a partir do *Heels*, isto é, encontram na relação corpo-dança-salto alto uma alternativa para se tornarem visíveis.

Em resumo, podemos notar que o caráter sexual atrelado ao salto alto tem sido socialmente e culturalmente construído, em diferentes níveis e camadas, sobretudo quando pensamos no gênero feminino. Entretanto, os Estudos de Gênero e as perspectivas feministas têm problematizado o caráter universal que estes marcadores – homem e mulher – assumem no decorrer do percurso histórico. Associados a eles, as Artes têm tido papel fundamental na

ampliação e na propagação destas discussões, sendo o Cinema e a Música seus principais precursores e, mais recentemente, a Dança, com o advento do *Heels Dance*.

Como veremos a seguir, tais pesquisas denunciam aspectos naturalistas e biológicos associados à performatividade de gênero, apontando que, por serem conceitos socialmente fabricados, o “ser homem” e o “ser mulher” não podem ser lidos de maneira singular, mas sim plural: há inúmeras maneiras de aprender e de performar a(s) masculinidade(s) e a(s) feminilidade(s).

Criar-aprender-ensinar *Heels* tem sido, então, um exercício interminável de pôr em questão aquilo que normalmente se construiu enquanto masculino e feminino. Quando corpos que normalmente não estão associados ao salto alto os vestem, coloca-se um ponto de interrogação sobre tudo aquilo que previamente se sabe ou previamente se espera desses corpos e desse objeto. No que diz respeito ao corpo em movimento, pode-se afirmar que essas fronteiras sociais se dilatam e, em alguma medida, também se dissipam: há na dança certo potencial criativo capaz de instaurar outras possibilidades performativas.

2.1.1 Quando decidi dançar (n) o salto alto ou sobre sentir na carne as marcas da sexualidade dissidente

Não consigo me recordar com exatidão quando comecei a notar que meu corpo era/é marcado como diferente, ou melhor, quando uma certa característica minha passou a me considerar como *desviado*.

Aos poucos fui percebendo, tanto no âmbito familiar, quanto no meio escolar, que os meus gostos não eram bem recebidos e, tampouco, bem interpretados. O menino que gostava de brincar de boneca, que tinha uma letra bonita, que era amigo das meninas, que jogava vôlei e que amava dançar, não correspondia às expectativas que foram criadas em relação a sua presença no mundo. Cada vez mais, ficava nítido para mim que éramos divididos, supostamente, entre “coisas de meninos” e “coisas de meninas” e que, aqueles como eu, que não partilhavam dos pressupostos previamente impostos pela sociedade, eram tratados com estranheza, como corpos a serem corrigidos.

Às vezes de maneira sutil, outras tantas de forma escrachada, as normativas sobre quem eu deveria ser criaram em mim um sentimento de não pertencimento, de desencaixe. Como um menino poderia se interessar por tantas coisas “destinadas” às meninas? Por que vestir um salto alto se configurava como um desejo proibido? Teria eu nascido no corpo errado?

Essas e tantas outras dúvidas que reincidiam sobre mim passaram a ser respondidas na medida em que fui me permitindo experimentar aquilo que pulsava do próprio corpo. Nesse processo, o sentimento de erraticidade passa a ser substituído pelo reconhecimento de que, de fato, em alguma medida, minhas subjetividades não correspondiam ao que socialmente era esperado de alguém que havia nascido com uma genitália específica. No momento em que me identifico como homem homossexual, as perguntas passam a ser outras: A quem e por que interessa o meu gênero e a minha sexualidade?

No decorrer desta pesquisa, descubro que tais inquietações são alguns dos motes investigativos de autoras feministas e de pesquisadoras/es da área dos Estudos de Gênero que, de modo geral, se interessam em compreender os mecanismos que operam na construção dos *status* “homem/mulher”, apontando estratégias de subversão das normas que se instituem a partir destes lugares.

Apoiada em um retrospecto histórico, a pesquisadora brasileira Guacira Lopes Louro²⁷ (2014) descreve que as problematizações a respeito das diferenças sociais marcadas entre homens e mulheres aparecem em vários momentos, contextos e intensidades nas sociedades ocidentais.

Em *Gênero, Sexualidade e Educação* (2014), Louro destaca que é no século XX que os debates se intensificaram, podendo dividi-los em duas grandes ondas: a primeira é influenciada pelo movimento sufragista iniciado no final do século XIX, onde se buscava estender o direito ao voto às mulheres, especificamente às mulheres brancas de classe média; o segundo momento tem seu advento no final da década de 1960, na qual o movimento feminista é marcado pela crescente estruturação teórica a respeito das preocupações sociais e políticas que se instauraram sobre a emergência do conceito de gênero.

Complementando essas discussões, Ribeiro (2020) indica uma terceira onda feminista a partir da década de 1990, cuja característica principal foi o reconhecimento plural do “ser mulher”, reconhecendo que esse conceito também é atravessado por outros marcadores como raça, classe, orientação sexual e a própria identidade de gênero.

É importante ressaltar as ponderações feitas pela própria autora que, em consonância com outras teóricas, sugere um possível caráter excludente nessa perspectiva cronológica, uma vez que os debates sobre gênero em interface com outras desigualdades sociais já vinham sendo

²⁷ Guacira Lopes Louro é uma professora, pesquisadora e historiadora brasileira, mestre em Educação pela UFRGS e doutora em Educação pela UNICAMP. Autora de diversos livros sobre as interseções entre Gênero, Sexualidade e Educação, foi pioneira nas publicações sobre o assunto no Brasil.

feitos por ativistas feministas tanto da primeira onda, como Sojourner Truth²⁸, quanto da segunda onda, como as autoras hooks e Lorde.

Entre consensos e dissensos, o “guarda-chuva” dos Estudos de Gênero nos convida a refletir sobre o caráter construcionista da sexualidade e da identidade de gênero. No que diz respeito ao primeiro eixo, não há dúvidas de que exista uma diferença anatômica entre corpos com vagina e corpos com pênis, entretanto duvida-se do determinismo biológico que incide sobre a orientação sexual desses corpos, questionando-se assim a norma heterossexual, em que as relações sexuais deveriam ser sempre entre pessoas com genitálias distintas. Já no que compete à categoria gênero, as arguições recaem sobre os significados que a expressão do sexo desses corpos assume em diferentes contextos, alertando para o caráter social que configura essa diferenciação. Nesse sentido, as indagações voltam-se para o determinismo social sobre os corpos que, ao nascerem com um pênis, são nomeados como “homens” e, em virtude disso, deveriam suprir uma série de expectativas que foram construídas previamente, denominadas de características masculinas; e sobre os corpos que, ao nascerem com uma vagina, não somente são nomeados como “mulheres”, como também passam a assumir qualidades ditas femininas.

Como aponta Louro (2014, p. 25):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Dito de outro modo, o que essa perspectiva assume é o potencial inventivo intrínseco ao que se convencionou como feminino e como masculino, especialmente nas sociedades ocidentais. A partir de uma série de mecanismos, a diferenciação sexual passa a ser uma diferenciação social, carregada de sentidos e significados, na qual se constitui uma hierarquia entre aquilo que se espera, isto é, a norma; e aquilo que é desviante, ou seja, a dissidência.

No artigo *Pedagogias da Sexualidade* (2019), também de autoria de Louro, podemos constatar que esses engendramentos que constituem o que entendemos como feminino e masculino vão sendo corporificados na medida em que aprendemos a responder (ou não) às

²⁸ Sojourner Truth é o pseudônimo da ativista norte-americana Isabella Baumfree, que ficou amplamente conhecida pelo seu discurso "E eu não sou uma mulher?" na Convenção dos Direitos da Mulher, em 1851, no estado de Ohio - Estados Unidos.

expectativas relacionadas à consonância entre sexo e gênero. Ademais, a pesquisadora ressalta o viés pedagógico desses processos de diferenciação, pois, estando imersas/os na sociedade e em suas instituições sociais, estamos permeadas/os por processos de criação-ensino-aprendizagem sobre como nossos corpos deveriam ser ou estar:

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação [...] aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades, inscreve-se ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. [...] De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 2019, p. 17-18).

O corpo, então, torna-se campo de batalha, no qual diferentes estratégias parecem operar para doutriná-lo e, assim, responder a um enquadramento funcional. Desde antes do nosso nascimento até a velhice, somos submetidas/os a uma série de convenções sociais que passam a ditar nossos comportamentos e nossas subjetividades: ao nascer com uma genitália específica, estamos fadadas/os a trilhar um percurso de vida que corresponda ao sexo biológico. Nessa perspectiva, nos é tomado o poder de escolha.

Entretanto, esse binarismo sexo-gênero se enfraquece ao observarmos os diferentes corpos no mundo: uma parcela de nós, corpos que não representam a norma, deslizam, adotam um comportamento escorregadio, fronteiro, onde se coloca em dúvida a relação causa-efeito que domina o *modus operandi*. No meu caso específico, mesmo estando vulnerável às pedagogias cotidianas que insistem em ditar o que eu deveria ser e como eu deveria agir, opto por expressar minhas subjetividades na contramão do que me é esperado, encontrando na Arte possibilidades de agir de outros jeitos.

Quando escolho a Dança como campo para a minha existência, também escolho colocar em movimento as concepções que, porventura, poderiam achatá-las as minhas percepções sobre mim e sobre o mundo. Ocupando o lugar de fala em que estou inserido, escolho as rotas que buscam alargar, ampliar e dilatar as discussões a respeito do que podem os corpos.

Não obstante, torna-se necessário reconhecer que a Dança, estando imbricada nessa trama de discursos sociais a respeito do corpo, também nutre, em certa medida, o imaginário sobre quem pode acessá-la e quais estilos são destinados a cada sujeito. Estamos tratando de

um campo artístico que historicamente criou um modelo de corpo a ser seguido – normalmente branco, magro e do gênero feminino – e que, por meio de métodos repetitivos e localizados, contribuiu por muito tempo para a manutenção do binarismo feminino-masculino.

Fazendo um breve retrospecto das minhas vivências pessoais, recordo-me que a dança na escola, por exemplo, era uma atividade majoritariamente ocupada por meninas, na qual as praticantes poderiam desenvolver características reconhecidas como femininas e, quando ocupada por meninos, esses desenvolviam papéis convencionalmente masculinos, como o cavalheiro das damas em danças populares.

Quando aos 11 anos escolho participar das aulas de dança da escola de maneira voluntária, meu corpo passa a ser marcado como aquele que foge das normas, que não corresponde ao seu esperado e, portanto, deve ser corrigido e estigmatizado: sou rotulado como a criança viado, o gay, mesmo não sabendo exatamente o que isso significava. Aos 20 anos, quando coloco meu salto alto para dançar, novamente me vejo como tópico de discussões a respeito do que e de como eu deveria ser. Dessa vez, ciente da minha orientação sexual, o questionamento é outro: *além de se relacionar com homens, ele também usa saltos?* Como se usar tal objeto para dançar me tornasse o “avesso do avesso”. Coloca-se uma interrogação não só sobre como o menino deveria ser, mas também como o homem gay teria de se comportar, o homem gay “afeminado” e assim por diante.

Camadas e mais camadas são colocadas sobre nossos corpos, desejos e prazeres e, por meio da dança, tenho sentido nos ossos, na carne e na pele as consequências de escolhê-la diariamente como modo de ser e estar no mundo. Tão logo me disponho ao encontro corpo-dança-salto alto, coloco em movimento as crenças biologizantes, eurocentradas e normativas que insistem em padronizar corpos.

Como destaca a autora Louro (2014, p. 145):

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita - sempre - a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...

Aproximo-me da passagem supracitada, pois a presença de verbos no infinitivo como “pôr”, “discutir” e “duvidar” nos convidam ao movimento, à não passividade e a coreografar outras possibilidades, que podem criar espaços mais inclusivos para os diferentes corpos. Como veremos na próxima sessão, é a partir de ações no mundo, isto é, performances, que podemos

inventar infinitas alternativas que não somente colocam em xeque aquilo que está dado como habitual, como também inauguram jeitos de expressar as subjetividades dos corpos de maneiras inimagináveis, denominadas aqui de performatividades.

A fagulha subversiva que proponho diz respeito aos processos de criação-ensino-aprendizagem da Dança, tendo como lente focal a minha vivência enquanto professor, pesquisador e dançarino de *Heels*. Como espero demonstrar ao longo desta dissertação, as salas de aula, quando ocupadas por corpos dissidentes, podem ser encaradas como atmosferas criativas capazes de romper com dogmas relacionados a gênero, sexualidade e ao ensino da dança.

2.1.2 Colocar o salto alto: entendendo as noções de Performance e Performatividade

Existem situações em nossas vidas que, arbitrariamente, passam despercebidas, como o simples fato de acordar, escovar os dentes, trocar de roupas ou vestir um calçado. Aprendi com Jorge Larrosa (2013) que, diariamente, muitas coisas nos acontecem, mas poucas têm a capacidade de nos atravessar, a ponto de nos fazer parar para notá-las, senti-las, experimentá-las.

Talvez, para muitas de nós, colocar um sapato de salto alto seja só mais uma dessas diversas atividades que tomamos como cotidianas. Entretanto, minha experiência enquanto professor e pesquisador, deflagra que a ação de se elevar cerca de sete, dez ou quinze centímetros do chão para dançar é capaz de mover não somente o corpo, mas o corpo na relação com o mundo e com todas as ideologias que o atravessam.

Tratar dessas ações, atitudes e fazeres que ao mesmo tempo em que apontam para a norma, também propõem outros modos possíveis de se relacionar com, é um dos interesses do campo dos Estudos da Performance. Estamos nos referenciando a um guarda-chuva de pesquisas que têm como ponto de partida as fronteiras e o borramento dessas fronteiras de conhecimento.

Durante o percurso investigativo desta pesquisa, tive a oportunidade de cursar a disciplina optativa *Discurso e Performance na Educação*, ministrada pela Professora Dra. Michele Bocchi Gonçalves, e realizar o *Estágio-Docência* na disciplina optativa *Teorias e Práticas da Performance*, ministrada pelo Professor Dr. Jair Mario Gabardo Junior, para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR. Nesses dois encontros, pude estreitar os laços com a gama de referenciais bibliográficos que fundamentam as principais discussões a respeito do tema e, embora meu interesse teórico verse, principalmente, sobre os

diálogos entre Performance e Educação, cabe realizar um breve retrospecto geral em torno de alguns conceitos cruciais para que possamos nos aproximar epistemologicamente do que tem se configurado como Educação Performativa. Se tomo como prerrogativa que colocar um salto alto para dançar é uma ação mobilizadora de mundos, conceitos e concepções, então considero minimamente necessário elucidar o que tenho entendido como Performance e Performatividade – conceitos tão caros para a discussão que se estabelece – em consonância com diferentes autoras e autores.

Como aponta o pesquisador Gilberto Icle²⁹ (2013), para que possamos aderir ao campo da Performance como teoria(s), metodologia(s) e intervenção(ões) pedagógica(s), precisamos em primeira instância nos distanciarmos de aspectos positivistas que atrelam esse termo ao lugar do virtuosismo e do rendimento, isto é, da noção de que a Performance é um acontecimento extraordinário ou que, ainda, represente um parâmetro qualitativo de alguma coisa em detrimento de outra. Em outras palavras, a Performance da qual estamos tratando não necessariamente está associada ao lugar dos espetáculos artísticos e, tampouco, da eficiência que algo ou alguém tem em comparação a outro referencial, embora esses significados também possam espaço dentro dos Estudos da Performance.

A segunda camada que adentramos ao escolher a Performance como aporte teórico-prático é a de assumi-la como um termo polissêmico, ou seja, repleto de sentidos e significados diversos, muitas vezes, contraditórios entre si (Icle, 2013). Por conseguinte, torna-se impossível estabelecer uma definição única e precisa do que é ou poderia ser a Performance, pois seu caráter fronteiriço lhe atribui a capacidade de escapar de normas previamente concebidas. Não interessa aos Estudos da Performance uma estruturação, um disciplinamento e uma linearidade de pensamento, mas sim as brechas e lacunas que se instauram no diálogo entre as diferentes lentes que escolhem observá-la.

A Performance tem, então, passeado pela Antropologia, pela Filosofia, pelo Teatro, pelas Artes Visuais e, mais recentemente, pela Dança e pela Educação. É estabelecida, assim, uma vasta rede de conhecimentos e discussões sobre os lugares de interesse dos Estudos da Performance.

Entretanto, para pensarmos a manifestação artístico-pedagógica *Heels* a partir das abordagens e lógicas da Performance e tornarmos as discussões sobre o assunto mais palpáveis,

²⁹ Gilberto Icle é professor e pesquisador brasileiro da área da Performance, tendo formação em Artes Cênicas, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor associado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

aproximo-me de duas propostas distintas e complementares: a Performance como *comportamento restaurado*; e a Performance como ação produtora e propositora de cultura.

Na obra *O que é Performance?* de Richard Schechner³⁰ (2006), o autor realiza uma revisão sobre os principais debates e empregos do termo “performance”, analisando de que forma e com que meios este campo tem sido estudado e atualizado, destacando o caráter reflexivo que algumas ações cotidianas podem assumir. Entre as diferentes abordagens, Schechner se interessa pelos lugares teatralizados do cotidiano, ou seja, pelo entendimento de que as relações sociais podem ser lidas e interpretadas como repetições culturalmente construídas: há no cotidiano uma série de normas e condutas que modelam nossos corpos e comportamentos e que, de maneira geral, nem sempre são percebidas e notadas. Nessa concepção, ao realizar tais ações e adotar uma postura crítico-reflexiva sobre elas, estaríamos então lhes atribuindo a qualidade de performance.

O que se coloca em questão com essa perspectiva é que aprendemos a ser quem somos a partir de um jogo de comportamentos previamente ensinados pela cultura em que estamos imersos, os quais são constantemente repetidos e reforçados. Estamos, portanto, tratando de um fenômeno que antecede o(s) corpo(s), mas que se instaura sobre ele(s). Tal exterioridade ao corpo representa para Schechner uma brecha para que da repetição desponte a diferença e, deste modo, crie-se a possibilidade de se ver como um novo eu, de encontrar fissuras nas normas e de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo. Esse constante processo de vivenciar mais de uma vez o mesmo comportamento, e abrir-se para a produção de *insights* sobre essas ações, é o que o autor vai denominar como *Comportamento Restaurado*.

O comportamento restaurado é o processo principal de todos os tipos de performance, seja na vida cotidiana, na cura, nos ritos, em ações, e nas artes. O comportamento restaurado está “lá fora”, aparte do “eu”. Colocando em palavras próprias, o comportamento restaurado “sou eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi”. Mesmo se me sentisse completamente como sou, atuando independentemente, apenas um pouco de investigação revelaria que as unidades de comportamento que contém meu “eu” não foram por “mim” inventadas. [...] O fato de que existem múltiplos “eus” em cada pessoa não é um sinal de distúrbio, mas simplesmente o jeito como as coisas são. (SCHECHNER, 2006, p. 7-8, grifo do autor).

³⁰ Richard Schechner é um pesquisador norte-americano dos Estudos da Performance, sendo um dos precursores desses estudos na interface com a área do teatro e das artes cênicas. Atualmente é professor associado à Universidade de Nova York.

Nesse sentido, quando vestimos um salto alto para dançar, convidamos nossas subjetividades (e também as normas culturais) ao processo de atualização sobre os modos como percebemos e apreendemos a nós, aos outros e ao coletivo que nos circunda. Acerca disso, *Comportamento Restaurado* poderia ser visto como essas “[...] ações simbólicas e reflexivas, nunca vazias, mas cheias de significados multivocais, permitindo um eu se performar como um outro, um papel, ou vários papéis sociais.” (BOCCHI GONÇALVES; GABARDO JÚNIOR, 2021, p. 99).

Que o salto alto tem sido símbolo de um modo único de ser feminina/o, que tem representado um lugar de aprisionamento para mulheres, que o seu uso pode gerar desconfortos no corpo e que sua imagem tem reforçado estereótipos que hipersexualizam os corpos das mulheres, são entendimentos já dados e que devem ser ponderados, uma vez que inauguram lugares de violência e opressão.

Nesse sentido, criar-aprender-ensinar *Heels* enquanto *Comportamento Restaurado* pode se apresentar, em alguma medida, como uma rota subversiva para as convenções que se estabelecem em relação aos corpos que usam salto alto e de como essa relação deveria acontecer. Quando corpos dissidentes se apropriam do salto alto, sobretudo para dançar, os sentidos e significados que circundam tal objeto tornam-se passíveis de atualizações: a cada encontro crítico-reflexivo entre corpo e salto alto em uma aula de *Heels*, novas concepções sobre si e sobre o mundo podem emergir.

Esse estado de inacabamento, de abertura ao diálogo e de uma constante atualização dos sentidos e significados sobre o/do corpo, fundando novos modos de ser e estar é o que as pesquisadoras Katz³¹ e Greiner³² (2005) vão denominar de Teoria do Corpomídia³³. Para as autoras, o corpo não seria um mero recipiente no qual as informações (culturais, sociais, biológicas, entre outras) seriam depositadas e agregadas; ao contrário, há no corpo um processo de negociação e seleção entre as experiências passadas, presentes e futuras que incidem sobre ele. A partir desses processos, o corpo vai se configurando e se reconfigurando, constituindo-se e, em última instância, comunicando os nexos de sentido que o caracterizam.

³¹ Helena Tania Katz é uma pesquisadora brasileira, que atua na área de crítica de dança, com formação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³² Christine Greiner é jornalista de formação pela Faculdade Cásper Líbero, possui Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Pós-Doutorado pela Universidade de Tóquio e Universidade de Nova York. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP.

³³ Opto por citar e contextualizar essa teoria tendo em vista a sua relevância para a área da dança. Entretanto, ao longo deste trabalho, utilizarei as reflexões de Richard Schechner sobre *Comportamento Restaurado* para aprofundar questões relacionadas à criação-ensino-aprendizagem de *Heels*.

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia a qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Considerar o corpo a partir da Teoria do Corpomídia, em interface com a noção de *Comportamento Restaurado*, convida-nos a assumir que esses processos de repetição de ações, comportamentos, atitudes ou gestos nunca são os mesmos. O corpo, ao repetir alguma atitude, ação ou, no caso da Dança, movimento, negocia com um universo de informações pretéritas que já o configuram em alguma medida.

Portanto, a ação de colocar um salto alto para dançar *Heels* é sempre um convite para se perceber, perceber de um outro jeito, perceber e sentir o mundo de diferentes maneiras. Nessa repetição, que nunca é a mesma, o corpo vai gerando ruídos, conflitos, colocando-se em estado de crise ao ponto de ir se apresentando de modos diferentes. Para aquelas/es que, como eu, sofrem na carne as marcas de não corresponder àquilo que socialmente se espera, dançar repetidamente *Heels* torna-se uma performance de resistência.

Quando corpos, como os que protagonizam esta pesquisa, isto é, mulheres, mulheres “fora do padrão”, comunidade LGBTQIA+, pessoas pretas, gordas ou idosas, corpos que diariamente são vítimas de violência em um país extremamente misógino, racista e LGBTQIA+fóbico, colocam-se no exercício de dançar *Heels*, parece-me que as atualizações ultrapassam o lugar das próprias subjetividades e incidem sobre as normas sociais que ditam nossos modos de ser e estar no mundo.

Segundo Marcelo de Andrade Pereira³⁴ (2013), essa característica inventiva, poética e questionadora, capaz de criar novas realidades possíveis, é o que dá à Performance o seu caráter produtivo e propositivo, segundo e importante aporte teórico-prático para podermos discutir os processos de criação-ensino-aprendizagem de *Heels* enquanto ações transformadoras.

Em um estudo de revisão sobre as diferentes interpretações dos significados que Performance pode aderir, Pereira conclui que “[...] a ação é, com efeito, uma denominação comum de performance em suas mais diferentes tentativas de compreensão” (PEREIRA, 2013, p. 24).

³⁴ Marcelo de Andrade Pereira possui formação em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestrados em Educação e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Educação pela mesma Universidade e Pós-Doutorado pela Universidade de Nova York.

Em continuidade, o autor destaca que, no que se convencionou chamar Estudos da Performance, a performance deveria ser lida não somente como um mero agir, mas como esses fazeres simbólicos, transformativos, reflexivos e, sobretudo, produtivos e propositivos de cultura.

O sentido de ação refere dentro desse conjunto de significações de performance *o fazer, o realizar*; ou seja, levar a termo um possível, tornar ato o que se encontra em potência, destruir uma ordem, inaugurar outra. [...] [Performance] diz respeito a um fazer que altera uma ordem estabelecida, que a modifica qualitativa e quantitativamente. Abrange, portanto, todas as formas de ação que resultam em algo. Isso inclui toda sorte de práticas culturais que marcam, que produzem identidades e funções, modos de ser, de agir e habitar no espaço comum. Nessa senda, a performance opera como forma produtora de cultura. (PEREIRA, 2013, p. 25, grifo do autor).

Essa capacidade de alargamento dos sentidos, da substituição de uma ordem em detrimento de outra, da criação e produção de novos significados a respeito de certas práticas, é o que sustenta a Performance enquanto teoria, metodologia e justificativa de pesquisa. Quando olhamos para o salto alto e para os processos pedagógicos envolvidos no criar-aprender-ensinar *Heels*, a partir do prisma produtivo e propositivo da Performance, somos convidadas/es/os a considerar que, colocar um salto alto para dançar e a contínua repetição desse gesto, inauguram revoluções em diferentes níveis e camadas: no âmbito microscópico, o corpo atualiza-se continuamente, passa a se reconhecer de modo plural, diverso, entra em contato com emoções e sentimentos que antes lhe eram privados, constituindo assim novas percepções sobre si e sobre o seu entorno; em larga escala, tenho defendido que os corpos que escolhem dançar *Heels*, ao elevarem-se cerca de sete, dez ou quinze centímetros do chão, também mobilizam consigo uma série de entendimentos sobre Corpo, Dança e Educação, concepções essas que muitas vezes, de maneira sutil e invisível, incidem sobre nós a partir de processos sociais, históricos e culturais.

Na medida em que vamos nos entendendo enquanto indivíduos na sociedade, vemo-nos imersos em uma trama densa de exigências e expectativas em torno dos nossos comportamentos e modos de ser e estar. Sendo assim, a performance enquanto ação propositora e produtora de cultura nos convida não somente a experimentar novas concepções, como também sustenta o ato de questionar aquilo que se tem como regra.

Partindo desse pressuposto, Butler³⁵ (2018) vai deslocar a noção de performance para a senda dos Estudos de Gênero, a partir da perspectiva linguística³⁶ proposta por John Langshaw Austin³⁷ e Jacques Derrida³⁸, e cunhar o termo Performatividade de Gênero.

Em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2018), Butler vai se ancorar em dois conceitos distintos e complementares para questionar o caráter construcionista do ser feminino e masculino na contemporaneidade: a noção de Performativo para John L. Austin (1990); e, as ideias de citacionalidade e iterabilidade de Jacques Derrida (1991).

Austin (1990) vai se debruçar inicialmente sobre a etimologia da palavra performance, isto é, o verbo em inglês “*to perform*” (que, em tradução simples, poderia ser considerado como agir), para pensar a linguagem não como representação ou descrição de algo, mas sim como ação no mundo. Em sua teoria sobre Atos de Fala³⁹, o linguista cogita que nossos enunciados são capazes de realizar ações e que nossa atenção, ao proferir e analisar um discurso, deveria ser deslocada do significado imediato das palavras utilizadas para o efeito concreto que elas produziriam em determinado contexto.

De modo a exemplificar, quando um juiz profere a expressão “Está aberta a sessão”, tal enunciado produz, naquele contexto, uma reconfiguração da ordem preestabelecida sem, necessariamente, demandar alguma fala descritiva complementar como, por exemplo, “Agora irei proferir uma fala para iniciar a sessão”. Essa característica atitudinal da linguagem é o que Austin vai denominar como *Enunciado Performativo*: trata-se de assumir a linguagem enquanto performance e, portanto, tomá-la como ação produtiva e propositiva, um acontecimento que surpreende e perturba.

³⁵ Judith Butler é uma filósofa não-binária estadunidense, pesquisadora da Teoria Queer a partir de uma perspectiva contemporânea do feminismo. É professora na Universidade da Califórnia.

³⁶ Embora o meu interesse de investigação não seja especificamente o campo da Linguagem, são esses os estudos que irão sustentar a teoria de Butler e, conseqüentemente, os primeiros estudos sobre Performatividade da Dança, proposto pela pesquisadora brasileira Jussara Setenta. Assim, de modo a facilitar o entendimento da noção de Performatividade, que adotarei nas discussões vindouras, opto por realizar uma curta explicação sobre o que fundamenta Performatividade nas relações de gênero.

³⁷ John L. Austin (1911-1960) foi um filósofo da linguagem, de origem britânica, responsável pela criação da teoria dos Atos de Fala.

³⁸ Jacques Derrida (1930-2004) foi um filósofo francês, responsável por desenvolver a teoria da Desconstrução na área da Filosofia.

³⁹ Ainda que não seja o foco desta pesquisa, considero necessária uma breve explicação desse conceito. Para Austin (1990), a linguagem é performativa e, portanto, produz ações. Segundo a sua teoria, tais ações poderiam apresentar três dimensões: ato locucionário (sentido estrito da palavra); ato ilocucionário (verbos no infinitivo que, em determinados contextos, realizam ações, tal qual informar ou condenar); e ato perlocucionário (produção de efeitos sobre a ação das pessoas). De acordo com os Atos de Fala, tais camadas do discurso acontecem simultaneamente e a virada no entendimento da época é a de considerar que o significado do discurso não está nas palavras em si, mas sim nos contextos onde são proferidas.

Nessa perspectiva, Derrida (1991) – segundo autor que contribui para os estudos de Butler –, discorre que, de fato, a linguagem é performativa e capaz de regular ordens. Entretanto, em uma crítica a Austin, o autor propõe que não basta apenas localizar o contexto em que certos discursos são produzidos, é necessário reconhecer quais são os mecanismos envolvidos que atribuem à linguagem a capacidade de modelar normas, condutas e comportamentos.

O filósofo elabora, assim, dois conceitos importantes para olharmos semioticamente para a linguagem: a iterabilidade e a citacionalidade. O primeiro aspecto diria respeito à constante repetição de um signo, capaz de torná-lo reconhecível e mutável, até mesmo na ausência de um remetente ou de um destinatário. Exemplificando, quando dizemos “bailarina”, uma série de imagens podem suceder em nossos pensamentos, como a figura de uma mulher, geralmente branca e magra. Essas convenções, historicamente construídas e repetidas, é o que Derrida chama de iterabilidade, a qual está sempre passível de atualizações e rupturas.

Em consonância, a citacionalidade seria essa possibilidade de rompimento com os contextos e significados previamente construídos e repetidos em torno de uma palavra, expressão ou discurso. Nesse constante processo de repetição, o signo passa a se apresentar de outras infinitas maneiras, mostrando que nem sempre o contexto de emissão de uma fala é totalmente contingente de seus significados.

Como destacarei mais adiante, as participantes desta pesquisa, ao subirem em um salto alto, colocam em xeque uma série de sentidos sobre o corpo que dança e, sobretudo, o corpo que dança *Heels*.

São esses dois eixos, o da repetição e o da abertura à diferença na repetição, que Butler faz uso para fundamentar sua teoria feminista. O exercício que a autora realiza é o de deslocar essas discussões linguísticas para o campo dos Estudos de Gênero: o ser homem, o ser mulher e todo o espectro que compõe o entre e o fora desses dois marcadores (que são discursivos) são, para Butler, frutos de uma construção social que acontece a todo o momento, de maneiras invisíveis e visíveis, sempre num *continuum*. Em outras palavras, aprendemos a convencionar genitálias a certos comportamentos e, por ser algo que é socialmente construído, nossos gêneros seriam capazes de ser experimentados de outros infinitos jeitos.

A performatividade em Butler pode ser lida, então, como essas inúmeras estratégias e possibilidades de se experimentar o corpo, que variam desde mecanismos de regulação e constante reafirmação de um sistema binário (homem-mulher), às manobras de subversão desse próprio sistema, como as *performances drag* em que, não necessariamente, a expressão do gênero dito feminino está ligada à presença de uma vagina.

Contudo, é importante ressaltar que, para a filósofa, “[...] a performatividade deve ser compreendida não como um 'ato' singular ou deliberado, mas, em vez disso, como prática reiterativa e citacional, pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.” (BUTLER, 2019, p. 195), ou seja, embora a indisciplina dos corpos que experimentam seus gêneros de um outro jeito, um modo convencionalmente não esperado, aconteça na esfera microscópica, é necessário que a performatividade seja lida e direcionada para o coletivo, para as práticas que em grande escala perturbem o sistema de pensamento dominante.

Por isso o interesse de Butler não está fadado àquilo que é excepcional, no sentido único da coisa em si, mas, sim, na engenharia que opera para que o diferente seja lido como diferente; e para o movimento multidirecional que existe quando esses corpos são colocados em foco.

Refletindo especificamente sobre a prática de *Heels* que, de maneira crua, consiste no ato de colocar um salto alto para dançar, não basta que a minha presença enquanto homem, cis, branco cause certa perturbação. De fato, quando um corpo como o meu, lido comumente como masculino, coloca um objeto considerado tipicamente feminino, as estruturas do pensamento dominante são abaladas, sacudidas, lubrificadas. Todavia, a contribuição que Butler nos traz é a de entender que a performatividade dominante, isto é, binária-heterossexual-etc, ao ser abalada por essa ação, produzirá diversos discursos de regulação como, por exemplo, automaticamente me associar à figura imagética do homossexual, que de fato sou, mas que não necessariamente deveria ser uma regra.

Portanto, a leitura sobre *Heels* deve ser deslocada para como esses coletivos em salas de aula, espaços culturais ou mídias criam uma rede de apoio para sustentar e bancar que o salto alto na dança e, conseqüentemente, na vida, pode ser utilizado por corpos que são socialmente privados de senti-lo e, em última instância, de sentirem a si próprios.

Ainda sobre performatividade, em um estudo pioneiro na área da Dança, a obra *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*, da autora brasileira Jussara Setenta⁴⁰ (2008), desloca as discussões de Butler e Austin, em interface com a noção de corpomídia de Katz e Greiner, para os processos de criação de cenas de dança.

A pesquisadora propõe que a performatividade diria respeito aos meios particulares pelos quais um corpo produz, inventa, compõe e organiza suas criações em dança a partir de questões políticas e estéticas. Em uma crítica aos processos de criação-ensino-aprendizagem de

⁴⁰ Jussara Sobreira Setenta é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), possuindo Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Mestrado em Artes Cênicas pela UFBA e Licenciatura em Dança pela mesma Universidade.

danças sistematizadas, isto é, de técnicas de dança muitas vezes pautadas em um sistema bancário, Setenta nos convida a pensar que a performatividade na dança teria relação com o dar-a-ver uma ideia, pensamento ou discurso no/pelo/através do corpo e, conseqüentemente, atentar-se para as lógicas, sentidos e estratégias que esse corpo realiza para comunicar aquilo que se pretende durante o próprio fazer. Esse modo de pensar a dança é o que ela vai denominar como o *fazer-dizer* do corpo.

De acordo com Setenta (2008, p. 17):

[...] a organização da dança em um corpo pode ser tratada como sendo uma espécie de fala desse corpo. Através da observação do modo como esse falar se produz surge a percepção de que existe, dentre os distintos tipos de fala, um que inventa o modo de dizer-se. Ele se distingue exatamente por não ser uma fala sobre algo fora da fala, mas por inventar o modo de dizer, ou seja, inventar a própria fala de acordo com aquilo que está sendo falado. Essa modalidade de fala será aqui denominada de fazer-dizer.

A dança pela qual Jussara Setenta se interessa é uma dança que no seu fazer-dizer problematiza, questiona e provisoriamente resolve esses embates no próprio movimento. Há um caráter político na ação dançada e, assim, a “[...] performatividade significa não só o modo de se apresentar no mundo, mas a própria constituição epistemológica de um tipo de mundo.” (SETENTA, 2008, p. 32).

Como veremos nos capítulos 3 e 4, a afinidade com o trabalho de Setenta, nesta dissertação, dar-se-á nesse interesse pelo viés político que o fazer-dizer de uma dança é capaz de produzir. Indo adiante, pretendo demonstrar que o ensino de técnica de dança, especificamente de técnica de *Heels*, pode ser encarado como um lugar de subversão de ideias previamente dadas ou prontas sobre corpo, dança e cosmovisões e que as salas de aula podem ser vistas como terrenos férteis para a produção de outros discursos no fazer da própria técnica de dança. Isso significa, em alguma medida, atentar-se para a história que culminou na criação dessa dança e do pensamento de corpo que existe por trás dessa narrativa, assim como para os modos com que as práticas de criação-ensino-aprendizagem de *Heels* têm sido construídas nas instituições que acolhem essa dança.

Tenho apresentado até o presente momento um panorama geral das discussões que circundam o salto alto e os corpos que escolhem utilizar tal objeto. Quando pensamos na dança *Heels* e nas participantes desta pesquisa, parece-me que há sempre uma interrogação, uma pergunta ou uma inquietação sobre concepções previamente dadas e construídas.

Se considero a prática de *Heels* enquanto performance, isto é, ação transformadora no/de mundo(s) e, se proponho que o seu fazer é capaz de produzir novos discursos ético-estético-políticos, ou seja, que a performatividade do dançar *Heels* está no lançar perguntas ao mundo, o leque de questões sobre Corpo, Dança e Educação torna-se ainda maior, sendo necessário refletir sobre a quem, ao que e por que interessa manter e reproduzir enunciados que reforçam estereótipos e que reduzem, censuram e privam as experiências dos diferentes corpos.

2.1.3 Sexualidade é poder: seria o salto alto uma metáfora fálica?

Para entender a manifestação artística *Heels* e seus processos de criação-ensino-aprendizagem, optei por realizar um retrospecto em torno do principal elemento que configura essa dança: o salto alto.

Como pudemos observar, sua história é flutuante e os olhares para com esse objeto têm sido divergentes em muitos aspectos, sobretudo quando pensamos na conexão corpo-salto alto e as implicações que emergem dessa relação.

Originalmente, o salto alto foi utilizado como marcador social e serviu para distinguir quais classes eram as dominantes e quais seriam as dominadas. A nobreza aristocrática europeia passou a elevar seus calcanhares do chão como uma analogia de ascensão ao seu *status* social: salto alto passa a ser símbolo de poder. Essa é uma importante característica associada a tal objeto, a qual pode ser facilmente observada nos relatos que tenho obtido durante a minha experiência enquanto professor e pesquisador de *Heels*: sentir-se "poderosa" parece ser um caminho inevitável para as praticantes dessa dança.

Entre as idas e vindas da popularidade desse objeto, outro fator importante para a sua configuração atual foi a sua generificação, isto é, este acessório passou a ser associado a um gênero específico e, mais adiante, a um tipo de corpo específico. Se, inicialmente, os sapatos de salto alto eram símbolo de poder social, este agora passa a ser um marcador de feminilidade a partir daquilo que se construiu enquanto modelo binário de masculino e feminino.

Com o advento dos Estudos de Gênero e da cultura Pop, pesquisadoras e artistas passam a questionar as concepções sobre o salto alto e, nesse ínterim, tal objeto passa a ser símbolo ambíguo de prisão e prazer: prisão para aquelas que não se conformavam com as imposições sociais e culturais que seu uso implicava; e prazer para aquelas que viam nesse objeto uma possibilidade de expressar uma sexualidade antes reprimida e oprimida.

Nós, praticantes de *Heels*, escolhemos colocar todos esses conceitos em xeque ao nos movimentarmos em cima de um salto alto. De fato, por estarmos utilizando um acessório

simbólico em diferentes esferas, carregamos conosco algumas dessas heranças, e a consequência direta é a de sermos lidas como promíscuas, vagabundas e piranhas. Quando dançamos *Heels*, elevando nossa postura, abrindo nossas pernas e sentindo as nossas pelves, algo parece ser abalado: algo ou alguém é perturbado e uma série de retaliações, implícitas ou explícitas, passam a modelar nossas ações. Entretanto, o que na prática de *Heels* evoca a manifestação de discursos de censura?

Em *História da Sexualidade - A vontade de saber* (2021), Foucault⁴¹ apresentará uma instigante pista para responder à pergunta supracitada. Embora o autor não aborde especificamente o salto alto, sua pesquisa se atém a um conceito importante associado a tal objeto: poder.

Foucault vai analisar de que modo e com que meios o Estado age sobre a sociedade a partir de algo que é comum a todos os seres humanos: a sexualidade. Ao contrário do que estava sendo discutido na época em que a obra foi escrita, o autor aponta que a sexualidade é uma questão política amplamente estudada no Ocidente e que, nesse processo, instauraram-se práticas regulatórias de corpos em detrimento dos desejos das classes dominantes.

Portanto, ao destrinchar diferentes concepções sobre o sexo, inaugura-se aquilo que é considerado como norma, regra e/ou ideal a ser seguido pela sociedade e, conseqüentemente, práticas capazes de modelar os corpos para que atendam a esses preceitos. Do outro lado, tudo aquilo que se desvia desses modelos passa a ser lido como as sexualidades periféricas, depravadas, pervertidas.

Outra observação importante realizada pelo filósofo refere-se ao particular interesse sobre a valorização dos corpos na ascensão de uma classe social específica – a burguesia –, cuja primeira preocupação “[...] foi a de assumir um corpo e uma sexualidade – de garantir para si a força, a perenidade, a proliferação secular deste corpo.” (FOUCAULT, 2021, p. 137). Em outras palavras, o crescimento e o estabelecimento da hegemonia burguesa recaí nos processos de implementação de uma cultura que prioriza um corpo funcionalmente capaz de garantir o sucesso desta classe no presente e no futuro, fortemente enraizada em pressupostos monogâmicos e heterossexuais.

⁴¹ Paul-Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês homossexual, professor universitário e grande pesquisador das relações sociais a partir da interface entre poder e conhecimento. Entre as suas principais obras, utilizo nesta dissertação *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (2021) e *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2014), cujas primeiras publicações foram em 1976 e 1975, respectivamente. Escolho a primeira obra para trazer o conceito de Poder, palavra recorrentemente associada ao salto alto. Já em *Vigiar e Punir*, além das reflexões sobre as instituições sociais, Foucault trará os conceitos de *Técnica e Disciplina*, ambos importantes para dialogarmos sobre técnicas de dança.

Foucault (2021) defende, assim, a formação de um saber sobre o sexo não em uma perspectiva de repressão, uma vez que o assunto tenha sido, e ainda é, alvo de muitos estudos, mas sim a partir daquilo que ele conceitua como poder:

Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. [...] Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro. [...] Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte. [...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. [...] O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 2021, p. 100-101).

Pode-se observar que o poder não está necessariamente centrado na figura de um sujeito específico, daquele que é dominante, mas sim nas estratégias, sutis e escrachadas, que configuram meios para que essa mesma figura ocupe, permaneça e prolifere a sua presença enquanto papel dominador. No caso das sociedades ocidentais, como a nossa, o homem cis, heterossexual e branco, apresenta-se como aquele repleto de privilégios provenientes desses mecanismos que operam de diferentes maneiras para dar a ver seus discursos⁴².

Ainda nessa perspectiva, Foucault ressalta que a constituição do poder só é possível se considerarmos as incessantes disputas discursivas que acontecem nas tentativas de normatizar corpos e condutas. Se o poder opera de modo a dar a ver e (re)afirmar um certo pensamento, então tal poder recai sobre aqueles que não correspondem diretamente àquilo que lhes é esperado, e a estes corpos cabe-lhes a aceitação ou a contraposição.

A presença desses corpos no mundo e suas incansáveis buscas pelo seu direito de existir abalam e colocam em xeque a veracidade dos discursos do pensamento hegemônico supremacista branco, demonstrando que toda tentativa de manutenção de poder é também uma possibilidade de exercitar o lugar da resistência. Ainda nas palavras de Foucault (2021, p. 110), "[...] o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo,

⁴² Para Foucault (2021, p. 109), *Discursos* seriam "[...] uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável", sempre múltiplos em seus elementos (quem fala, sua posição de poder e o contexto onde é proferido) e que, em última instância, veicula, produz, reforça, mina e expõe o poder. Trata-se de "[...] blocos táticos no campo das correlações de forças" (FOUCAULT, 2021, p. 111) e que, portanto, assumem diferentes formas, até mesmo contraditórias, numa mesma tática de dominação/resistência.

escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.” Logo, onde há poder, há resistência; e esta relação configura-se a partir de tensões, instabilidades e dinâmicas distintas, capazes de instituir outros infinitos discursos.

Deslocando essas discussões para o campo da Dança, especificamente para a expressão artística *Heels*, voltamos para os emblemas instituídos pelo uso do salto alto e suas reverberações nos corpos que o escolhem como território de existência.

Como tenho destacado ao longo deste capítulo, a história do salto alto tem como origem primária a elevação de certos corpos em relação ao nível do chão como símbolo de uma ascensão social, ou seja, a criação deste objeto se apresenta como uma dessas estratégias utilizadas para reforçar as relações de poder de uma classe social em detrimento de outras. Com a generificação deste calçado, as discussões se deslocam para o campo da sexualidade e a leitura sobre esse objeto ganha novas dimensões: de um lado temos o arquétipo da mulher poderosa e elegante, que se eleva do chão para assumir cargos supostamente adequados aos homens; do outro, encontram-se aquelas que vestem o salto alto como modo de afirmação de seus desejos e, nesses casos, passam a ser lidas de maneira objetificada e hipersexualizada.

Os efeitos que essas perspectivas (e tantas outras que podem vir a existir) produzem são perceptíveis na prática de *Heels* quando as principais respostas sobre a pergunta “*O que é o Heels para você?*”, que direciono às minhas alunas, participantes ou não desta pesquisa, recaem na palavra *poder*. De alguma maneira, há no senso comum a construção de que o salto alto coloca os corpos que o utilizam em outro patamar, o qual normalmente vem associado a outras características ditas como “femininas”, como feminilidade, elegância e sensualidade.

Se para Foucault a sexualidade seria o ponto chave das relações de poder e, em uma perspectiva feminista, tais relações reforçam a supremacia dos homens cis, heterossexuais e brancos, em detrimento de todos aqueles que divergem dessa figura; e se o salto alto possui uma história elitista e, posteriormente, generificada que também reforça o pensamento hegemônico dominante, então quais fatores podem levar uma pessoa praticante de *Heels* a se sentir poderosa?

Em um primeiro momento, a resposta imediata poderia estar associada ao fato de que os corpos que escolhem dançar *Heels*, em sua maioria dissidentes, ao dançar estão reivindicando suas presenças, vontades e desejos no mundo. Contudo, gosto de pensar que a arte é capaz de transpor as possibilidades do real, e, desse modo, a prática de *Heels* tem a capacidade de transpor aquilo que já está dado sobre essa dança e sobre esse objeto, polêmico e passível de instabilidades.

Por conseguinte, retomo os estudos de Steele e o uso do salto alto em práticas fetichistas. Além da análise da autora sobre esses sapatos reforçarem características femininas, a autora afirma que eles combinam “[...] imagens masculinas e femininas de muitos níveis diferentes, do **salto agulha penetrando o corpo do fetichista** ao pé deslizando para dentro de um sapato aberto.” (STEELE, 1997, p. 120-121, grifo nosso).

A associação direta entre a agulha dos sapatos e a imagem do pênis, em tamanho e formato, desvela uma outra analogia entre o salto alto e a noção de poder comumente difundida. Aprendemos e temos reconhecido que o mundo é dominado e pensado pelos homens e, desse modo, as dinâmicas sociais de alguma maneira acabam por reforçar tal figura. Entre essas estratégias de dominação temos a criação do salto alto que, inicialmente colocava homens acima de outros homens e, na sequência, passa a ser utilizado por mulheres, mas que ou reforçam um parâmetro de poder essencialmente masculino, ou as coloca em um lugar de objetificação. Seria então o salto alto uma metáfora fálica?



Ao olhar para o retrospecto histórico desse objeto, tenho encontrado evidências que culminam na associação direta entre salto alto e pênis. Nota-se que as relações de poder, ou seja, aquelas pautadas em última instância na sexualidade dos corpos, ainda são fortemente

marcadas pela onipresença do falo, seja nas situações cotidianas, como no mercado de trabalho, ou, até mesmo, nas pedagogias tão presentes nas salas de aula de dança.

O contraste à associação entre pênis e salto alto é possível na prática de *Heels* se considerarmos os corpos que têm ocupado essa dança nos cenários onde ela prevalece: mulheres, mulheres ditas "fora da norma", comunidade LGBTQIA+, pessoas pretas, gordas e tantas outras interseccionalidades que as colocam no lugar das margens.

Quando esses corpos sobem no salto alto, elevam-se acima de todos os preceitos que reiteram o lugar da dominação do homem. Há nesse gesto uma potência criativa capaz de subverter as lógicas previamente construídas. No momento que vestimos um salto alto para dançar, colocamos em movimento ideais, dogmas e conceitos que na prática excluem as nossas subjetividades e nos privam de sentir a fruição do mundo.

Dançar *Heels* poderia ser, portanto, assumir uma posição ainda mais elevada frente aos significados que o falo assume na nossa sociedade; é reivindicar nossas presenças na dança, na arte, na vida; é, também, colocar em movimento e lubrificar as relações de poder e, nesse ínterim, inventar infinitas outras possibilidades de sociedade, mais justas e inclusivas.

Esse é o exercício e o desafio de se criar-aprender-ensinar a dança que se faz não só **no** salto alto, como palco ou campo de enunciação, mas que também é uma arte que dança **o** salto alto e, nesse sentido, dança o multiverso de questões que emergem da história em constante construção desse objeto.

2.2 DO STILETTO AO HEELS: UM BREVE PERCURSO

O salto alto possui uma história flutuante e polêmica nas civilizações ocidentais, entretanto pensarmos em como ele tem aparecido nas Artes, especificamente na Dança, parece-me ser um caminho necessário a se trilhar para entendermos o *Heels* enquanto manifestação artística na contemporaneidade. Estamos tratando de um objeto pertencente ao cotidiano de muitas pessoas, cujas raízes elitistas e misóginas muitas vezes se refletem nos modos em como os corpos que o usam vão se apresentar no mundo. Tais características não somente se veem refletidas na própria dança, como também podem influenciar e modelar práticas e condutas em ambientes educacionais.

Nesse sentido, ao olharmos para a área da Dança podemos observá-lo em diferentes contextos, cuja presença normalmente varia do elemento cênico à indumentária. No primeiro caso, vemos outras linguagens da dança se apropriarem de tal objeto como possibilidade de dar a ver nexos de sentido necessários para a narrativa da obra, tal qual o trabalho de dança

contemporânea *Belle* da companhia de dança Deborah Colker⁴³. Já no que diz respeito ao salto enquanto indumentária, a sua prevalência nas danças de salão parece, em alguma medida, compor com antigos pressupostos relacionados à figura da dama – aquela que deveria ser feminina, conduzida e passiva.

Isso nos prova que a prevalência do salto alto na dança não está restrita ao *Heels*, contudo me parece que as dimensões éticas-estéticas-políticas dessa linguagem colocam em questão as leituras e interpretações mais comuns sobre o próprio objeto e seus usos.

O *Heels* não seria, assim, uma dança que utiliza sapatos de salto alto, mas ao contrário, uma dança que escolhe esse objeto como palco – físico e simbólico – para a enunciação de diferentes discursos que, no caso desta pesquisa, estão interessados em subverter as velhas heranças do próprio objeto. Ao nos colocarmos em movimento na dança que se faz (n)o salto alto, estamos em alguma medida lubrificando conceitos que pairam e que são depositados sobre nossos corpos.

Em uma perspectiva histórica, a escolha pelo salto alto enquanto meio de enunciação de discursos questionadores vai ter sua ascensão intimamente ligada ao advento da cultura Pop norte-americana nos anos 1990. Artistas da música, sobretudo mulheres, passam a abordar em suas músicas, shows e videoclipes temáticas relacionadas à liberdade sexual, emocional, social e financeira das próprias mulheres, questionando desse modo o pensamento estadunidense e europeu hegemônico da época.

Entre essas mulheres, destaco as ações realizadas por Madonna, que não necessariamente adotava o elemento salto alto como questão principal em suas produções, mas que, enquanto mulher branca, possibilitou a visibilidade do trabalho de outras artistas que eram suas contemporâneas, assim como inspirou a carreira de cantoras e *girl groups* que iniciariam suas carreiras depois.

Considero válido ressaltar que nesse mesmo contexto, isto é, Estados Unidos da América nos anos 1990, também se insurgia a terceira onda do feminismo, na qual discutia-se a pluralidade do "ser mulher" na sociedade, como vimos anteriormente na sessão 2.1.1 *Quando decidi dançar (n)o salto alto ou sobre sentir na carne as marcas da sexualidade dissidente*.

⁴³ A Companhia de Dança Deborah Colker, dirigida pela bailarina e coreógrafa Deborah Colker, configura-se como um grupo de dança brasileiro cujos interesses versam entre ballet, dança contemporânea e artes circenses. No espetáculo que referencio, *Belle*, o uso do salto alto auxilia na leitura das bailarinas enquanto dançarinas de cabaré e, conseqüentemente, como mulheres mais perigosas, luxuosas e emblemáticas na peça.

Outro fator importante a ser considerado é a facilitação do acesso à internet para certas parcelas da sociedade em escala mundial, o que propiciou a difusão dessas ideias e pensamentos discutidos pelo movimento feminista e pelas cantoras Pop.

A polêmica ao redor dessas artistas musicais parece ganhar outros contornos quando seus trabalhos passam a inserir a dança e movimentações libidinosas para comunicar pelas vias do corpo as suas inquietações, tópicos e ideias sobre as questões que as motivavam. Na contramão, as primeiras leituras sobre o trabalho dessas mulheres as colocaram em tal transgressão que, em muitos casos, foram tratadas como vagabundas, vulgares ou permissivas. Coincidência ou não, os trabalhos coreográficos dessas artistas envolviam em sua grande maioria a presença do salto alto.

Desse modo, parece-me que com a cultura Pop sendo mais consumida pela população mundial, assim como a disseminação dos estudos feministas ganhando novos espaços – fatores fortemente associados à difusão do acesso a internet –, a interpretação no senso comum sobre os trabalhos dessas artistas passa a ganhar outros contornos, dos quais o mais sobressalente é o lugar do poder, do sentir-se poderosa/e/o ou do empoderamento.

Enquanto uma pessoa que consumia essas músicas e videocliques pela internet, lembro-me de ver as coreografias de artistas como Madonna, The Pussycat Dolls, Britney Spears e Jennifer Lopez e admirá-las pelos movimentos fortes, precisos e voluptuosos.

Contudo, é impossível não citar as produções de uma artista específica que, pela dimensão e impacto do seu trabalho, auxiliou a criação da dança que se faz (n)o salto alto: Beyoncé.

A artista que antes integrava o *girl group* Destiny's Child, teve como marco de sua carreira solo a música *Crazy in Love* (2003), que até hoje tem se tornado símbolo e referência do *Heels Dance*. Ao assistir ao clipe dessa música, durante a escrita deste parágrafo, tornam-se nítidas algumas referências visuais e coreográficas que atualmente estão presentes nas minhas práticas enquanto professor de *Heels*: além do salto alto, a produção é marcada pelo lugar das passarelas atualizadas para as ruas de Nova York, onde se apresentam caminhadas e poses fotográficas, elementos que, como veremos adiante, fazem parte da linguagem *Heels*.

No decorrer da minha carreira, já me deparei inúmeras vezes com academias de dança vendendo as minhas aulas como *a dança dos cliques da Beyoncé*; alunas me questionando se o que elas aprenderiam ali seria *a dança da Beyoncé*; e, até mesmo eu, em conversas informais sobre o que eu fazia, vi-me falando que praticava uma *dança igual a da Beyoncé*. Mas afinal, que dança é essa?

A primeira vez que eu vi essa dança com uma estrutura mais delimitada foi em 2012 através do programa *Batalha no Salto*⁴⁴, no programa *TV Xuxa*, transmitido pela emissora Rede Globo de Televisão. Naquele contexto, as participantes, apenas mulheres, eram divididas em trios que batalhavam entre si ao som de clássicos da música Pop, dentre eles músicas da própria Beyoncé.

Para além das questões de competitividade feminina e da prevalência de corpos ditos "dentro da norma" que, em certa medida, eram difundidas e reforçadas pela proposta do programa, interessa-me nesse momento a nomenclatura usada para definir essa dança: *Stiletto*.

O uso do salto alto *scarpin*, vestimentas justas ao corpo e movimentos valorizando as linhas de pernas e braços são algumas das características do *Stiletto* que ficam evidentes ao longo de todo o programa, sendo consideradas como critérios de avaliação das coreografias apresentadas pelos grupos.

Como aluno, fui vivenciar aquilo que vi no programa apenas em 2016, quando me ofereceram aulas de *Stiletto* na academia de dança que eu frequentava: caminhadas, poses que acentuavam as linhas e curvaturas das pernas e da coluna e uma certa performatividade coreográfica que poderia ser lida como feminina, foram alguns dos conteúdos mais presentes durante essa minha formação. Ressalto também a forte influência de outras linguagens da dança que também apareciam durante as aulas, sobretudo aquelas advindas das danças urbanas.

Torno-me professor de *Stiletto* em 2017, com menos de um ano de prática de salto alto e sem uma formação adequada na área. Olhando para trás, vejo que essa foi uma atitude precipitada da minha parte, muito influenciada pela decisão de mudança de carreira. A oportunidade apareceu e eu decidi abraçá-la.

A consequência direta disso foi me encontrar em um processo de replicação de práticas: fui ensinando aquilo que tinha aprendido, do modo com que havia aprendido, sem muitos parâmetros e tampouco referências. Assistia a vídeos, fazia aulas com outros profissionais e, de maneira bem experimental, fui negociando essas vivências com toda a minha bagagem na dança para criar as aulas que eu ministrava e que, naquela época, estavam totalmente restritas à criação de sequências de passos codificados.

⁴⁴ O programa foi veiculado entre outubro e dezembro de 2012 e consistia em batalhas de dança entre trios de dançarinas. Ao total, participaram 48 mulheres, divididas em 16 trios, representando diferentes cidades e estados. A batalha era dividida em oito momentos: introdução simultânea feita pelos dois trios, na qual as participantes realizavam gestualidades de afronte e desafio; apresentação individual de partitura coreográfica de um dos trios, seguida da apresentação do outro grupo; solos de uma dançarina de cada trio; réplica de cada um dos grupos; e, por fim, o momento em que todas as dançarinas dançavam juntas. As músicas eram escolhidas previamente, assim como a criação das coreografias. Ao final, uma banca de jurados, composta por profissionais da dança e artistas da emissora, realizava uma votação para decidir qual dos trios era o vencedor.

O ponto de virada, sem dúvidas, foi o meu ingresso na UNESPAR/FAP em 2018, como comentado no capítulo introdutório desta dissertação. Estar imerso nesse contexto me fez repensar, questionar e complexificar a minha prática dentro das academias de dança: ao passo que eu me deparava com literaturas sobre Educação e Dança, passei a experimentar no meu ambiente de trabalho abordagens semelhantes.

Particularmente, aquilo que eu estava vivenciando enquanto *Stiletto* fez com que eu entrasse em contato de maneira plena com as minhas subjetividades e questões pessoais relacionadas à minha orientação sexual, vontades e desejos. De maneira ampla, a prática de lecionar *Stiletto* me fez perceber que o público que buscava as minhas aulas também tinha questões parecidas, sobretudo relacionadas à autoestima.

Aos poucos, fui percebendo que os corpos que compartilhavam a sala de aula comigo eram dissidentes, em sua maioria mulheres e comunidade LGBTQIA+. Olhar para esses corpos, amparado pela perspectiva inclusiva na dança que aprendi na UNESPAR, fez com que, aos poucos, eu fosse me desapegando da mimese do formato de aula que eu havia aprendido para aquele contexto – academias de dança.

Todos esses atravessamentos, isto é, a falta de recursos específicos de *Stiletto* e a possibilidade de novas perspectivas para o ensino da dança em academias de dança, culminaram então no meu interesse em pesquisar de maneira aprofundada sobre o tema. Assim, adentro o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR em 2021 com o projeto *Mobilizar distâncias, promover encontros: a performatividade como convite para o ensino da dança Stiletto*. A pesquisa em si, além de propiciar algumas publicações iniciais a respeito do tema, como o artigo *Contornar-perfurar-abalar: reflexões sobre o ensino de Stiletto em academias de dança* (2022)⁴⁵, e o resumo expandido, em parceria com Dr. Jair Mário Gabardo Junior, *Gesto e Performance na Educação em Dança na prática de Stiletto* (2022)⁴⁶, também culminou na própria atualização do termo do objeto desta pesquisa: descubro ao longo do processo que, na realidade, minha prática sempre fora a de *Heels* e não de *Stiletto*.

⁴⁵ Trabalho apresentado no *VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança* (2022) da *Associação Nacional de Pesquisadores em Dança* (ANDA), eixo temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais. A perspectiva desse trabalho foi a atualização do anteprojeto de pesquisa que culminou na presente dissertação de mestrado.

⁴⁶ Trabalho apresentado no *IX InterFaces Internacional: corporalidades na cena da pesquisa contemporânea*, em Uberlândia-MG, em parceria com o pesquisador Dr. Jair Mario Gabardo Junior. As reflexões presentes nesse texto são reverberações do trabalho que desenvolvi na disciplina *Teorias e Práticas da Performance*, ainda na graduação, ministrada pelo professor Gabardo Junior. Desse fortuito encontro, nasce uma parceria que complexifica as primeiras discussões e culmina na escrita do supracitado resumo.

Destaco esses trabalhos pois vejo na própria escrita deles uma tentativa de diferenciação travada pela própria prática e por aquilo que eu via sendo comercializado nos contextos das academias de dança. Em outras palavras, embora eu observasse certos lugares difundindo o termo *Heels*, as aulas que eu fiz e as aulas para as quais eu era contratado eram denominadas de *Stiletto*, logo eu acreditava praticar e ensinar a referida dança. Tal correlação é perceptível nas tentativas iniciais de teorização desta linguagem: quando dissemos que, “[...] de maneira geral, o *Stiletto*, ou *Heels Dance*, é um estilo de dança pertencente à esfera das danças de matriz urbana, que demanda a utilização de salto agulha durante sua prática” (MARGUERITTE; JUNIOR, 2022, p. 2, grifo nosso), o conceito ali apresentado encarava esses termos como sinônimos, inclusive no que diz respeito ao salto alto utilizado durante a dança.

Mais adiante, retomo essa conceitualização, ainda muito inquieto com a recente desaparecimento do termo *Stiletto* dentro das redes sociais e na cena das academias de dança de Curitiba, sobretudo frente à ascensão do uso da palavra *Heels* para se referir às aulas anteriormente denominadas de *Stiletto*. Como aponto:

[...] identifica-se a aparição do termo *Heels* para se referir ao que comumente vinha sendo nomeado de *Stiletto*. A transição de um nome para o outro ainda é controversa, existindo academias de dança que oferecem aulas de *Stiletto*, enquanto outras oferecem aulas de *Heels*. A discussão pauta-se na etimologia da palavra, uma vez que, em inglês, o termo *stiletto* refere-se a um salto alto específico: o agulha. Já o termo *heels*, que pode significar salto alto, abrangeria um maior estilo de sapatos, tornando a prática mais inclusiva. Em termos de movimentação, não existem diferenças gritantes, embora o fortalecimento muscular para uso de *stiletto*s necessite de exercícios específicos. Neste artigo, opta-se pelo termo *Stiletto* em razão da prática do autor se dar sobre salto alto agulha. (MARGUERITTE, 2022b, p. 260).

Tendo em vista as dificuldades encontradas para produzir uma contextualização de uma dança *underground*, escorregadia, lacunar, isto é, que ainda não tenha sido objeto de interesse de estudos teóricos, opto por uma construção colaborativa de conhecimento. Reúno não somente os saberes que emergem da minha prática enquanto artista, professor e pesquisador, como também convido outros profissionais da área para comporem esse panorama com suas experiências, as quais foram registradas a partir da gravação de entrevistas semiestruturadas.

O compartilhamento dessas falas tem como objetivo primário a construção de um saber teórico, sustentado pela prática, dessa dança que tenho/temos chamado de *Heels* ou *Heels Dance*. Ou seja, as contribuições feitas por essas pessoas tornam-se referenciais bibliográficos

para esta dissertação e não necessariamente objeto de análise de estudo. A escolha dessas falas são subsídios para, nos próximos capítulos, complexificarmos as práticas desenvolvidas com as alunas participantes desta pesquisa.

Dito isso, retomo a questão da nomenclatura: *Stiletto* ou *Heels*?

De maneira geral, quando questionados sobre isso, os professores compartilharam respostas semelhantes, cujas percepções se aproximavam daquilo que eu também percebia na prática. Como comenta o *Professor 2*:

Comercialmente para mim é a mesma coisa, sabe? Quando você vai vender a tua aula, bota Heels, bota Stiletto, bota o que a galera vai mais ligar ali com salto e falar o que é, sabe? Comercialmente falando. Então, quando a gente fala de técnica, pra mim, o Stiletto, ele tem muito mais uma coisa raiz mesmo, da técnica, então eu acho, e vem principalmente do salto Stiletto, né? Então, um salto bem fino e principalmente Scarpin, muito trazendo ideias do jazz, então, formas do jazz né, formas do balé, ali, toda essa parte um pouco mais clássica de linhas, também. Agora, quando a gente, quando eu trago a técnica como Heels, eu, eu assumo que o estilo de salto é mais livre, então se você quer dançar com salto grosso, você dançar com salto fino, um salto quadrado, um salto triângulo, um salto redondo, o que for mais confortável para você. E, a linha da dança assim, né, da técnica mesmo, ela é um pouco mais livre, então, normalmente, quando eu trago, assim como Heels, eu penso numa parte até mais um pouco mais urbanas, então trazendo um pouco mais de danças urbanas pra, pra técnica assim, sabe? (PROFESSOR 2, 2022).

A evidência de que esses termos se borram no quesito comercial, afinal estamos tratando de uma dança que acontece majoritariamente no contexto das academias de dança, isto é, um ambiente de ensino privado, auxilia-nos a compreender de que as nuances entre uma e outra coisa podem ser sutis e, muitas vezes, pautadas em uma concepção mercantil da educação.

Do ponto de vista desta seção, a contribuição feita pelo *Professor 2* parece indicar uma diferenciação entre os termos a partir de dois eixos: o formato do salto alto e a influência de outras danças.

Em um retrospecto à minha trajetória, também me recordo de algumas aulas que participei durante o *Congresso de Heels de 2018*, onde essa associação do *Stiletto* ao salto fino e à dança clássica e do *Heels* a outros tipos de salto e às danças urbanas também foi realizada.

Contudo, parece-me curioso pensar no entre: as minhas vivências sempre foram imersas dentro daquilo que comumente se chama de danças urbanas (*hip-hop*, *voguing*, *waacking*), porém o salto que eu usava era o do tipo agulha. Ou seja, estaria eu dançando e ensinando *Heels* ou *Stiletto*?

Quando o *Professor 1* (2022) diz “[...] eu acho que o *Stiletto* e o *Heels* hoje podem se questionar dentro de uma dança e outra, sabe?”, e quando a *Professora 3* (2022) afirma que o *Heels* é “[...] uma forma, assim, mais contemporânea do próprio *Stiletto*”, passo a reconhecer nessas falas algumas pistas que indicam que essas fronteiras podem estar mais dissipadas no campo artístico e que essa tentativa de diferenciar *Stiletto* de *Heels*, talvez, não coubesse mais.

O exercício de pesquisar uma dança que está fortemente associada ao advento da cultura Pop e que, portanto, tem seus primeiros registros videográficos há menos de 30 anos, apresenta-se como uma constante tentativa de preencher lacunas. Ora, se do ponto de vista

prático o *Heels* abraçaria o próprio *Stiletto*, como compartilha a *Professora 3*, então quais foram as motivações que levaram à mudança do termo?

Segundo Pedro Reis (*apud* Margueritte, 2022c), a resposta a essa pergunta, novamente, recai em questões capitalistas relacionadas ao campo artístico. De acordo com o artista:

[...] Eu sempre percebi, até mesmo quando eu comecei a trabalhar dando aula, que os estúdios procuravam *Stiletto* por uma certa ignorância de conhecimento sobre [esta dança], porque depois que eu comecei a estudar a fundo, eu vi que *Stiletto* era um estilo específico de uma aula de salto. Não era uma aula de salto que você pode ter um salto qualquer que você queira utilizar, que você se sinta confortável. É aquele salto mais fino, aberto, scarpin, o salto realmente *stiletto*, né? Que é um **estilo patenteado pela Dana Foglia**. Então, se você não tem um treinamento, você não está apto para fazer isso. (MARGUERITTE, 2022c, p. 516, grifo nosso).

Tecnicamente, o *Stiletto* não somente seria um estilo de dança que utiliza um salto alto específico, como também um produto desenvolvido pela artista Dana Foglia.

Aqui se faz necessário a observação de três fatores importantes para o conceito *Stiletto*: em primeiro lugar, Dana Foglia é professora associada à Broadway de Nova York, um contexto fortemente marcado por produções com influências do balé clássico e da dança jazz, elementos constitutivos do *Stiletto*, como indicaram os professores participantes dessa pesquisa; a segunda colocação refere-se ao fato de que Foglia foi premiada diversas vezes com suas produções artísticas para cantoras Pop norte-americanas, dentre elas Beyoncé, artista simbólica para o entendimento dessa dança, como comentado anteriormente; e, por fim, acredito que a grande visibilidade propiciada ao *Stiletto* pelas cantoras Pop promoveu um maior interesse por parte da comunidade estadunidense e, em seguida, mundial, em aprender essa dança. Possivelmente, com o aumento da demanda, outros profissionais se interessaram em ministrar aulas de *Stiletto* e a dança acabou sendo patenteada, dificultando burocraticamente a disseminação da mesma.

A estratégia utilizada para contornar essa situação foi a adoção do termo *Heels*, palavra de origem inglesa que, em tradução simples, pode significar salto. Nesse sentido, traçar um marco inicial da "transformação" de *Stiletto* para *Heels* torna-se quase impossível, sobretudo porque sapatos de salto alto já vinham sendo utilizados na dança antes mesmo do processo da patente *Stiletto*. Em consonância, Pedro Reis (*apud* Margueritte, 2022c) compartilha:

Nisso, abriu se o leque para deixar essa coisa mais liberta e colocar uma aula de salto – Heels Class – porque aí você consegue utilizar qualquer salto alto. Tanto é que, hoje em dia, até a Dana Foglia não utiliza muito o nome Stiletto, porque até na aula dela muitas pessoas já usam outros saltos, já não é mais uma coisa tão específica. [...] Então, em shows de artistas e de cantores, você já via salto sendo utilizado em figurinos. Por isso que, para mim, eu sempre acreditei que o Heels era muito mais sobre uma **proposta** em si [...]. Por isso que eu acho que não teve um "Aí, surgiu!". (MARGUERITTE, 2022c, p. 517, grifo nosso).

Ouvir esses profissionais e suas perspectivas foi essencial para a atualização do meu próprio entendimento sobre aquilo que eu pratico, ensino e pesquisa. Além das questões burocráticas, como a ausência de formação pela patente *Stiletto*, passo a me aproximar do conceito de *Heels* desenvolvido por Pedro Reis: trata-se de uma dança que utiliza o salto alto como proposta.

Há nessa ideia um lugar de flexibilidade frente às dinâmicas escolhidas para conduzir os processos de criação-ensino-aprendizagem de *Heels*. Dito isso, proponho na próxima sessão dimensionar os vieses ético-estético-políticos dessa dança, como possibilidade de aprofundamento da noção de *Heels* como proposta, uma vez que uma interpretação equivocada do termo pode retomar e cristalizar antigas práticas de ensino da dança, pautadas na celebração de um tipo de corpo, virtuoso e distante da realidade de muitas das presenças que habitam as salas de aula de *Heels*.

2.2.1 Novos contornos: as dimensões ética-estéticas-políticas do *Heels*

Considerar o *Heels* enquanto uma dança que tem como princípio a proposta de utilizar o salto alto em sua feitura possibilita certa maleabilidade nas condutas utilizadas nos processos de criação-ensino-aprendizagem do próprio *Heels*. Todavia, saliento que nem todas as danças que utilizam salto alto podem ser interpretadas como *Heels*, tais quais as danças de salão e demais linguagens que utilizam esse objeto como parte de seus figurinos. O que se coloca em pauta aqui são as problemáticas que emergem de uma prática que dança os sentidos e os significados do próprio salto alto.

O intuito desta seção é, portanto, caracterizar aquilo que tenho/temos estudado como prática de *Heels*, entendendo que, por ser uma dança ainda em processo de estruturação, esse exercício pode ser provisório e está passível de alterações. Assim, proponho uma breve discussão das dimensões ética-estéticas-políticas do *Heels*, partindo do princípio de que essas três instâncias - ética, estética e política - se entrecruzam de tal modo que uma separação delas

mostra-se inviável. Dito de outro modo, as motivações e os fundamentos que orientam praticantes desta dança (princípio ético), as formas e qualidades de movimento (princípio estético) e aquilo que se questiona a partir do criar-ensinar-aprender *Heels* (princípio político) configuram-se como uma tríade epistemológica.

A escolha por pesquisar *Heels* por meio dessas três lentes interdependentes também diz respeito à sua interface com a área da Educação. Se a dança que se faz (n)o salto alto pode ser lida como uma prática de resistência, então faz-se necessário investigar como estes princípios – ética, estética e política – se fazem presentes em nossas salas de aula.

Portanto, discutir *Heels* sem considerar a correlação de tais dimensões pode enfraquecer a formação de conhecimento sobre a própria dança, sobretudo porque estamos tratando de um fenômeno artístico que dá a ver e propõe novos nexos de sentido sobre um objeto tão polêmico: o salto alto.

A dança que se faz (n)o salto alto, denominada *Heels* ou *Heels Dance*, não somente é caracterizada pelo uso do salto alto, como também da(s) forma(s) como esse objeto é utilizado. Trata-se de uma dança solo, no sentido de que não há uma pessoa condutora e outra conduzida; há, no entanto, uma relação íntima entre o corpo e o objeto utilizado, vínculo este capaz de figurar novas apresentações de si. De maneira geral, as movimentações refletem o passado do salto alto, como a simples interpretação dos movimentos como sedutores, femininos e poderosos. E mais: defendo que o *Heels* ao ser protagonizado por corpos dissidentes, não somente manifesta o histórico do salto alto – machista, misógino e elitista –, como também subverte essas primeiras leituras. Há nesta linguagem específica uma capacidade inventiva de outros mundos, na qual subir no salto alto para dançar é em última instância a ação de resistir.

Como forma de aproximação entre teoria e prática, seleciono dois relatos obtidos através das entrevistas semiestruturadas com o *Professor 1* e a *Professora 3*. Tais falas corroboram a urgência do debate desses assuntos, assim como a necessidade de assumir os lugares de fala – traduzidos em vivências, de corpos muitas vezes marginalizados e excluídos na sociedade – como metodologia de pesquisa, nesta ocasião, referenciais bibliográficos:

Então, o *Heels* pra mim, ele me potencializa a ir aonde eu quiser, mesmo que se eu não use o salto, eu entendo que a aula me traz essa vivência, tipo, de querer estar nos lugares que eu quero estar, com a potência que eu trabalho, que eu descubro dentro de mim, dentro de uma aula para poder estar em outro lugar, sabe? (PROFESSOR 1, 2022).

E,

A vida vai achatando tanto a gente, a vida, o sistema, todo o rolê, e só o fato de você subir por uma hora, você pode estar toda torta em cima, você subiu. Você já teve uma mudança de hábito, você já teve uma mudança. Então, acho que por que fazer *Heels*? Porque você tem que se ver em lugares mais altos. *High Heels*, você tem que se olhar e ver que você pode acessar lugares mais altos. E não alto só pensando nesse rolê, alto financeiro burguês, não, alto da tua autoestima, alto nos seus sonhos, alto na sua liberdade, sabe? (PROFESSORA 3, 2022).

A reflexão que emerge, a partir das citações acima, parte do reconhecimento de que propor uma dança (n) o salto alto implica em pôr em movimento o corpo, em colocá-lo num outro estado; é abrir-se para as poéticas que esse encontro – corpo, salto alto e dança – produz nos corpos que escolhem habitar o *Heels*.

Acredito que as salas de aula dessa dança carregam consigo uma fagulha de insubordinação frente às fossas abissais as quais nossos corpos são, ou melhor, tentam ser submetidos. Vive-se nesses contextos de criação-ensino-aprendizagem de *Heels* o incendiar dos corpos e o coreografar das labaredas que colocam em combustão nossas vontades, desejos e prazeres. Como diria Madonna (1992), “[...] uma vez que você coloca a mão no fogo, você nunca mais será a mesma”; deslocado para a prática de *Heels*: uma vez que você se eleva cerca de 7, 12 ou 15 centímetros do chão para dançar, você não será mais a mesma.

Enquanto professor e pesquisador, não assumo que o simples gesto de colocar o salto alto para dançar automaticamente prevê processos de autonomia por parte dos corpos que se disponibilizam a essa prática. Ao contrário, criar-aprender-ensinar *Heels* é, também, um terreno movediço, principalmente quando adotamos a perspectiva de *Heels* enquanto proposta: proposta do que e de quem?

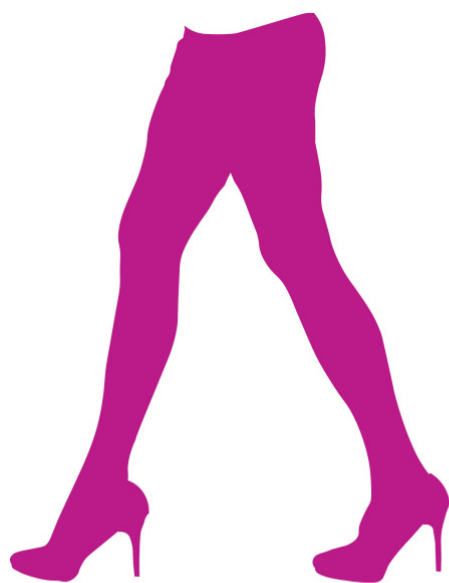
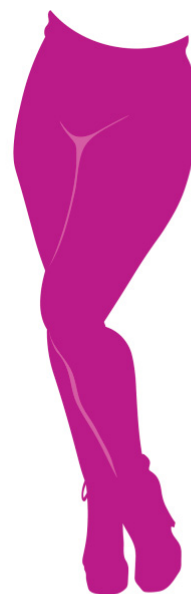
Conforme aponta Pedro Reis *apud* Margueritte (2022c), em conformidade com aquilo que experiencio profissionalmente, o *Heels* ainda não apresenta uma técnica exata, como outras linguagens de dança possuem, ainda que, recentemente, o próprio artista e seu principal tutor, Yannis Marshall⁴⁷, estejam pensando em cursos livres no formato de intensivos para formação de profissionais da área. Acerca disso, percebi durante as entrevistas com a/os profissional(is) de *Heels* de Curitiba que uma das dificuldades em lecionar essa dança também está na ausência de materiais bibliográficos sobre o assunto, ou seja, fontes teórico-práticas que se debrucem

⁴⁷ Yannis Marshall é um dançarino e coreógrafo francês que, atualmente, pode ser considerado o principal referencial da dança *Heels*, sendo responsável por ser o primeiro a sistematizar exercícios específicos para o uso de salto alto a partir da estética do balé e do jazz. Em 2018 tive a oportunidade de realizar um curso intensivo com esse profissional, no qual ele já utilizava o termo *Heels* para se referir à dança que se faz (n) o salto alto.

especificamente sobre tal linguagem. As estratégias adotadas por nós, profissionais da área, para estabelecer nossos fazeres em sala de aula, recaem naquilo que a *Professora 3* vai nomear enquanto *conhecimento adquirido*, isto é, recorrer às nossas outras vivências em dança para dar conta da tarefa de criar-aprender-ensinar *Heels*.

Então, um lugar para mim, o que foi mais diferente, o mais tenso é por ser uma modalidade nova. Então, pelo fato de eu ter começado meus estudos na dança clássica e dança clássica vem aí de muito e muito, e põe um loop de muitos aí, muito tempo é tudo estruturado. Hoje você compra um livro, meu, você lê ali, você faz a aula, você consome, você decora o nome, você faz e quando vê você, né, meu em 8 anos aí o Guáira te forma um Enem, e o Heels não. Muitas vezes você tem que descobrir, aprender de uma forma autônoma mesmo, autodidata, fazendo aula, é **conhecimento adquirido** que fala, né? Você vai aprendendo, aprendendo, aprendendo [...], porém, aquele lugar do "meu será que está certo? será que está errado? será que é esse caminho que eu devo seguir para que os meus alunos, para que as pessoas que estão aprendendo comigo estão fazendo certo, né? Se eu estou cuidando bem daquele corpo? Tá tudo bem?" Porque é salto, né? (PROFESSORA 3, 2022, grifo nosso).

Portanto, a perspectiva de *Heels* enquanto proposta fundamenta-se no diálogo, nas negociações e, conseqüentemente, nos tensionamentos entre outras estéticas e linguagens da dança e o próprio salto alto. Outro fator importante a ser considerado é o *locus* onde os processos de criação-ensino-aprendizagem de *Heels* acontecem: em geral, academias de dança. Dentro do que tenho observado nesses anos de vivência, esse é um contexto fortemente marcado pela formação de profissionais de dança a partir de um viés "hereditário", isto é, assim como aconteceu comigo, torna-se professor na medida em que se adquire um repertório específico e aprende-se a dar aula a partir daquilo que você vivenciou enquanto aluna/e/o.

**Y FECHADO****Y ABERTO****RUNAWAY****BEVEL**

Embora existam lugares comuns entre aquilo que se tem difundido enquanto *Heels Dance*, como os *runaways* (caminhadas/desfiles), as poses, o *bevel* (rotação/angulação dos pés), os *Y's* (posicionamento das pernas, na qual uma está dobrada e a outra esticada), entre outras movimentações que indicam uma possível estruturação dessa linguagem, prevalece nas práticas de *Heels* as heranças dos corpos que conduzem essas aulas.

Em um primeiro momento, por herança do corpo quero me referir, justamente, às vivências de dança que cada profissional de *Heels* carrega consigo: Pedro Reis, influenciado por Marshall, traz consigo as influências do balé clássico e do jazz (MARGUERITTE, 2022c); *Professor 1*, que iniciou sua trajetória dançando balé, jazz e dança contemporânea, utiliza dessas linguagens para estruturar suas aulas; *Professor 2*, que começou dançando K-Pop e, na sequência, fez aulas de *Heels* com a dançarina, professora e coreógrafa Ray Farias, cuja base de dança é o Jazz, traz consigo elementos estéticos dessas danças; *Professora 3*, que também veio de formação clássica, também parte desses lugares para criar-aprender-ensinar *Heels*; e eu, que iniciei meus estudos em danças urbanas, inevitavelmente, trago comigo essas questões.

Evidentemente, durante nossas trajetórias de dança, também flertamos com outras vivências de dança, e esse apanhado acaba sendo refletido na conduta que adotamos em sala de aula. Outrora, há de se pensar que, em futuro próximo, poderemos ver profissionais de *Heels* que iniciaram suas carreiras na própria dança em questão e que, talvez, o lugar dessa dança enquanto proposta abra espaço para a criação de técnicas específicas para a formação dessas artistas.

Se tenho defendido que para complexificar as práticas de *Heels* é necessário olhar para a história dos elementos que a constituem, torna-se igualmente importante considerar o viés historiográfico dessas outras danças que cruzam suas feitura. Não me cabe aqui entrar em uma discussão qualitativa entre qual seria a melhor ou pior influência de dança para o *Heels*; o exercício é o de complexificar as nossas práticas enquanto profissionais da área: Como não recair em antigos discursos, pressupostos e paradigmas da dança que valorizam certos tipos de corpo? E mais, como promover espaços de diálogo e de real pertencimento nas aulas de *Heels*, de modo a não violentar os corpos que adentram as nossas salas?

A aposta que faço se relaciona com a última instância daquilo que tenho entendido como heranças do corpo: nossas histórias. Pesquisador, professores entrevistados, professora entrevistada, Pedro Reis e as/os profissionais que nos influenciam, todes, em alguma medida são dissidentes, seja de gênero, de sexualidade ou demais interseções. Acredito fortemente que nossas práticas de *Heels* precisam dar a ver os nexos de sentido que nos levaram a desejar estar ocupando esse lugar, estar elevado em relação ao chão. Seria inocente de nossa parte supor que nosso interesse nessa dança está apenas na valorização do belo, do sensual ou do elegante. Também é isso, mas não somente. Olhando para o recorte desta pesquisa, quando 4 homens homossexuais e uma mulher transexual ocupam o lugar de professores desta linguagem, há de se considerar as dimensões ética-estéticas-políticas que seus fazeres ocupam e refletem no microcosmo de nossas aulas.

As motivações e os fundamentos que escolhemos para permanecer no salto alto, atravessados pelas alegrias e dores de ser quem somos; As formas e qualidades de movimentação que emergem desse íntimo interesse entre dissidência e salto alto; E as reverberações que nossos trabalhos produzem, seja na possibilidade de mostrar para outros corpos que essa dança é possível para todes, seja nas tentativas de retaliação que o pensamento hegemônico pode assumir, estão em constante diálogo, e tais lógicas precisam estar contempladas nas nossas abordagens em sala de aula.

Os novos contornos para criar-aprender-ensinar *Heels* em academias de dança ganham significados quando, além de olhar para as pessoas que ocupam o *status* de docentes, consideramos aquelas e aqueles que adentram esses espaços na posição de alunes e, não somente isso, mas, sobretudo, a relação que se cria a partir do encontro desses lugares, ambos ensinantes, aprendentes e, por que não, cocriadores dessa dança?

2.2.2 Dissidência e(m) cena: outras presenças e performatividades nas aulas de dança

Apesar de reconhecer a existência do *Heels* no contexto das produções de artistas Pop, como shows e videoclipes, de perceber um crescente aumento dessa linguagem nas mídias sociais e de acompanhar de perto sua tímida entrada no ambiente universitário, é notório que as academias de dança têm representado uma grande parcela dos locais de fomento do *Heels* no Brasil. Em outras palavras, é em instituições educacionais que a dança que se faz (n)o salto alto encontra terreno fértil para o seu desenvolvimento.

Desde o início da minha trajetória tenho notado a prevalência de corpos dissidentes ocupando as minhas salas de aula: comunidade LGBTQIA+, mulheres e outras interseções de

classe, raça e etnia, que atravessam esses corpos. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de ministrar aulas de *Heels* em quatro academias de dança, e em todas as ocasiões o público que configurava esses encontros era muito semelhante, com questões, vontades e desejos parecidos. Trata-se de corpos que veem no *Heels* um convite à abertura para novos sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Se no âmbito profissional, dentro do recorte desta pesquisa, há a prevalência de homens homossexuais e uma mulher transexual, nos locais de trabalho desses artistas são os coletivos de “[...] mulheres” (PROFESSOR 1, 2022), de “[...] drag queens” (PROFESSOR 2, 2022) ou do “[...] público trans” (PROFESSORA 3, 2022) que buscam se aproximar da formação e da prática de *Heels*.

Outro fator relevante destacado pelos *Professores 1 e 2* foi o protagonismo de mulheres ”mais velhas” nesses espaços, corroborando, por exemplo, a participação da aluna *Michael Jackson*, uma mulher de 50 anos de idade. Segundo o *Professor 1* (2022):

Hoje eu vejo que são mulheres de 21 à... Vai tipo, eu já dei aula para mulher de 60, já dei aula para mulheres de 30, já dei aula para mulheres de 50, então, tipo é esse o público que me procura, assim.

E de acordo com o *Professor 2* (2022):

E, daí já as mulheres mais velhas assim, né? Há, mais velhas, eu digo, tipo mais velhas que eu, né? Tipo, entre 30, 40 e 50 anos, eu já tive alunas de 60 anos.

Se o salto alto pode ser interpretado como um símbolo de feminilidade, poder e, dentro do pensamento hegemônico machista e patriarcal, como marca dos corpos das mulheres que são tidas como sensuais e, portanto, férteis, quando essas anciãs se elevam no salto alto para dançar essas questões, um mundo todo se abala, estruturas são rompidas e novas perspectivas são criadas. Esse é um comportamento que contrapõe o *status* da mulher mais velha como mãe, avó e assexual. Não! Esses corpos, ao dançarem *Heels*, reivindicam suas vontades, desejos e prazeres. Por não ser uma ação comumente esperada, são geradores de euforia por parte daqueles que praticam essa dança (tal qual são valorizados nos discursos dos entrevistados), e, possivelmente, estranhamento da parcela que acredita que esses corpos têm um único fim.

Em geral, as salas de aulas de *Heels* são compostas por mulheres, assim como acontece nesta pesquisa: mulheres diversas, muitas não esperadas pelo senso comum, provando que os lugares de desejo que essa prática convoca são possíveis para todas.

O convite que faço nesse momento é o de nos debruçarmos sobre o principal paradigma que emana da prática de *Heels*: de um lado temos todo o histórico machista e elitista que envolve esse objeto, que coloca as mulheres em lugares hipersexualizados e que, em certa medida, condiciona e seleciona quais corpos podem ou não sentir prazer; do outro, temos a prevalência de mulheres nas salas de aula de *Heels*, ou seja, o próprio público que sofre as marcas históricas desse objeto é quem o busca.

Assim como trago no *Relato Anônimo 1* (p. 22-23), tantos outros relatos de melhora da autoestima relacionados a abusos sexuais, psicológicos ou de violência doméstica foram compartilhados comigo por outras alunas com as quais tive contato e que, não necessariamente, compõem o escopo desta dissertação. O *Heels* e as dinâmicas que envolvem os processos de criar-aprender-ensinar essa dança configuram-se, assim, como um lugar de resistência frente às diferentes violências as quais mulheres, cis ou trans, são submetidas diariamente, em um país que é recordista em crimes contra mulheres.

No sentido amplo, os corpos que ocupam nossas salas de aula podem já ser os esperados para usar esse objeto, se e somente se não olharmos de fato para o que constitui as subjetividades e fisicalidades desses corpos. Quando pensamos em mulheres usando salto alto, será que virá de imediato em nossas memórias a figura de uma mulher de 51 anos, uma mulher preta, uma mulher gorda ou uma mulher trans? Todas são mulheres, mas não são as mulheres esperadas pelo senso comum, e por não serem as aguardadas, geram discursos de ódio, de estranhamento ou de aversão daqueles que não partilham dos processos envolvidos na prática de *Heels*.

Independente do gênero, orientação sexual, classe ou raça, noto que a busca pelo *Heels* consiste no reconhecimento de que, sim, nossos corpos podem sentir prazer, gozar e ocupar outros lugares no mundo. Como ilustra o *Professor 1* (2022):

Eu acho que aqui dentro da sala, o *Heels* para mim, ele traz um outro, um lugar onde as pessoas que fazem aula comigo, elas não conseguem fazer isso fora da sala, sabe? Então, não é nem não conseguem, eu acho que quando elas estão dentro da sala de aula, elas se possibilitam a ser aquilo que elas de fato querem ser assim, sabe? E eu como professor, tento fazer com que isso se intensifique assim, né?

Vou adiante e digo: não basta que intensifiquemos essa potência inerente aos corpos que escolhem o *Heels* como lugar de pertencimento de seus corpos. É preciso exercitar, incentivar e insistir nesses processos para além da sala de aula. A Educação em que eu acredito compromete-se justamente com esse borrar entre experiência vivida em sala de aula e aquilo que levo para o meu dia a dia; os trânsitos entre o dentro e o fora.

Nossos corpos têm sido marginalizados e estigmatizados constantemente, não havendo possibilidades para sentirmos nossas presenças no mundo, tal qual; mesmo os corpos que escolhem dançar *Heels* podem encontrar dificuldade nos processos de criação-ensino-aprendizagem. Como aponta a *Professora 3* (2022):

Você quer ver os exercícios mais difícil que eu passo na minha aula? Sabe aquele mais difícil que você vai acabar? Sabe qual que é? Eu pedi para elas ficarem na frente do espelho, se olhem. Meu, eu posso passar uma sequência, elas pegam, eu passo essa sequência de 15x8⁴⁸, elas se rasgam no chão, mas elas não querem ficar 1x8 se olhando no espelho.

Em consonância, o *Professor 2* (2022) afirma que:

Eu vejo muitas dificuldades em tocar, então, pessoas que não conseguem sabe, passar a mão no próprio corpo, e eu acho que a minha função ali é incentivar isso dentro do limite da própria pessoa.

Essas partilhas indicam que não basta um corpo se disponibilizar para a experiência do dançar de salto alto. Faz-se necessário olhar para as nossas escolhas metodológicas em sala de aula que, de alguma forma, podem subverter as lógicas previamente dadas sobre corpo, dança e salto alto.

Tenho percebido que o olhar para si, o tocar-se, o falar sobre aquilo que te dá tesão e tantas outras estratégias relacionadas com a autoestima e, por consequência, com o "empoderamento", a sensualidade e a feminilidade – conceitos arraigados ao *Heels* –, são desafios para as praticantes desta dança, então, fecho este capítulo me perguntando: Como criar-aprender-ensinar *Heels*? Quais as estratégias adotadas para dar a ver a produção de

⁴⁸ Torna-se comum em espaços de ensino-aprendizagem da dança a adoção da contagem dos movimentos em relação ao tempo em intervalos de 8 marcações. Portanto, uma sequência de 15x8 (lê-se quinze oitos) refere-se à ordenação de passos de dança em 15 séries de 8 tempos.

subjetividades dos corpos dançantes de *Heels*? E mais: Como as academias de dança têm se preparado e recebido esses corpos dentro de seus espaços?

3. DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: O ENSINO DE TÉCNICA(S) DE HEELS COMO PROPOSTA DE RESISTÊNCIA

A aprendizagem está conectada aos processos de produção de subjetividades e a um modo de atualização de se estar e de se perceber no mundo. Não se trata de adaptação do corpo em relação a uma informação dada previamente, mas de considerar a imprevisibilidade dos afetos. (ROEL, 2021, p. 91).

Quando criança, uma das minhas brincadeiras preferidas ao lado de minhas primas era a de criarmos a nossa *escolinha*. Durante essa molecagem, mudávamos os móveis de disposição, criávamos listas de chamada com nomes fictícios, separávamos livros e mais livros, aplicávamos provas e, às vezes, dávamos aula. Nas sutilezas desse brincar, lembro de como meu corpo, minha postura, mudavam quando eu assumia o papel de professor: recorrentemente eu subia na cama, apontava dedos, esbravejava com os alunos imaginários, separava as *panelinhas* e, principalmente, ordenava silêncio.

Agora, enquanto educador, percebo que essa realidade inventada remontava, em alguma medida, às condições as quais éramos submetidos durante parte do processo de escolarização. É evidente que, nessa fase da minha vida, também tive contato com professoras/es revolucionárias/os, comprometidas/os com a criação de uma sala de aula crítica e sensível, tal qual a professora Zeneide do Ensino Fundamental que, ao ouvir falas homofóbicas a meu respeito, interrompe o compartilhamento dos conteúdos de geografia para refletir com a turma assuntos sobre diversidade e gênero; ou o professor Affonso do Ensino Médio que, apaixonado pelos seus conteúdos de sociologia, nos convidava a experimentá-los para além dos muros da escola.

Trago essas recordações pois, se como diz a poetisa Rupi Kaur, *as experiências as quais sobrevivemos vivem dentro de nós*, reconheço nelas algumas aproximações com o tema desta pesquisa e, especificamente, com o conteúdo deste capítulo: o exercício da docência em academias de dança.

Sendo a escola uma experiência coletiva, isto é, vivida por uma maioria, o que dela trazemos para o criar-aprender-ensinar em academias de dança? Quais as similaridades e os distanciamentos entre esses dois contextos? E se o corpo que transita entre esses (e muitos outros) espaços é o mesmo, quais os possíveis modos para criar-aprender-ensinar *Heels* como proposta de resistência?

Tendo em vista a contextualização sobre salto alto e *Heels* realizada na seção anterior, o convite que se propõe aqui diz respeito aos processos de criação-ensino-aprendizagem da

dança que se faz (n)o salto alto em espaços não formais de ensino, essencialmente, em academias de dança.

Dividido em 3 subcapítulos, pretendo inicialmente apresentar algumas similaridades e diferenças entre os contextos formal (escola) e não formal (academias de dança) de ensino, a partir da ótica da Educação Bancária proposta por Paulo Freire (2020; 2021). Na sequência, reúno as vozes de diferentes autoras/es que se interessam pelas relações entre Performance e Educação, doravante Educação Performativa, como uma das alternativas possíveis para vivenciar processos de criação-ensino-aprendizagem em academias de dança. E, por fim, compartilho algumas experiências e reflexões sobre o ser professor de *Heels* em academias de dança, as quais antecederam o período de produção de dados desta pesquisa, mas que contribuíram para a percepção de que criar-aprender-ensinar *Heels* pode ser lido como uma proposta de resistência.

3.1. A EDUCAÇÃO BANCÁRIA OU SOBRE NEM TODA A AULA DE DANÇA PROTAGONIZAR O CORPO

Tenho refletido que, embora uma prática de dança se dê no/através do corpo, nem todas as aulas de dança priorizam as experiências e os saberes que advêm dele próprio. Nessas ocasiões, tira-se o protagonismo do corpo, escanteia-se o conhecimento que emerge dos ossos, dos músculos, vísceras e pele. Nas experiências que tive em academias de dança, seja como aluno ou como professor, poucas foram as vezes em que fui convidado a perceber o que estava em movimento para além das sequências dos passos ordenados propostos em aula.

Por muito tempo, nutri uma percepção sobre dança baseada única e exclusivamente nesse modo de aprender-ensinar: professor cria, alune reproduz. Nessa época, também notava que, embora as academias de dança fossem diversas em estrutura e em profissionais, as lógicas das aulas eram parecidas entre si, ou seja, independente da professora ou professor, da faixa etária da turma, da localização geográfica da instituição e demais fatores que as singularizam, a forma com que as práticas aconteciam eram similares. A título de exemplificação, recordo-me que minhas/meus professoras/es iniciavam as aulas aquecendo as articulações e alongando nossa musculatura para, em seguida, propor exercícios técnicos (ou não) e sequências de passos inseridos em músicas específicas.

De modo geral, essa era a realidade percebida por mim enquanto aluno e, posteriormente, enquanto professor. Aprendi, presumi e intuí que replicar essa abordagem era o único jeito possível para exercer a docência em dança, sobretudo porque, naquele momento,

eu não possuía uma formação específica na área ou, tampouco, outros referenciais nos quais me espelhar.

A perspectiva – professor detém conhecimento e alunos reproduzem – a qual me refiro aqui é objeto de estudo de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2021), obra em que o filósofo brasileiro denuncia que o sistema educacional do nosso país na década de 1960 – em plena ditadura militar – operava a favor das desigualdades sociais, favorecendo camadas específicas da sociedade em detrimento de uma massa menos favorecida em condições de acesso e inclusão.

Uma das estratégias adotadas pela manutenção da classe opressora seria a prevalência de metodologias dissertadoras em salas de aula, nas quais as relações entre educador-educandos estariam fadadas ao professor-narrador e ao estudante-ouvinte, isto é, um detentor do saber e outro tábula rasa. Essa conduta, Freire (2021, p. 80-81) irá nomear de Educação Bancária:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em *vasilhas*, em recipientes a serem *enchidos* pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção *bancária* da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2021, p. 80-81, grifo do autor).

Embora o autor tenha como foco de discussão os fenômenos que acontecem na educação básica e nos ambientes formais de ensino (escolas e universidades, por exemplo), é possível estabelecer relações com os contextos onde esta pesquisa se insere: as academias de dança. As vivências que compartilhei anteriormente nestes locais indicam que, em alguma medida, a Educação Bancária, isto é, aquela pautada na simples transferência de conteúdos de um ser dotado de conhecimento para outro ser, até então, sem conhecimento algum, também pode ser observada para além dos muros das escolas, em outros espaços de aprendizagem, complementares a ela, tal qual os espaços não formais de ensino.

Segundo Thiago Santos de Assis⁴⁹ e Lucas Valentim Rocha⁵⁰ (2017) e Moacir Gadotti⁵¹ (2005), se no Brasil a educação básica e o ensino superior podem ser denominados de educação formal, então as academias de dança irão compor, juntamente com as Organizações Não Governamentais (ONGs), coletivos de dança e correlatos, o conjunto de instituições denominadas como espaços de educação não formal ou espaços não escolares de ensino, isto é, locais de aprendizagem caracterizados pelo fomento de saberes complementares aos desenvolvidos na educação formal, nos quais a aprendizagem social, centrada na participação voluntária do educando, é eixo norteador de suas práticas.

As academias de dança também possuem como característica marcante sua natureza de iniciativa privada, modelando desta maneira o corpo que pode ou não acessar esse espaço. Ainda assim, tais locais representam hoje a primeira e, possivelmente, a principal porta de entrada para estudantes que desejam iniciar ou continuar seus estudos na dança, sobretudo em técnicas de dança. Deste modo, a relevância que estes espaços assumem frente à inserção e disseminação da dança na sociedade, convoca à necessidade de mais pesquisas que se atentem para as especificidades das práticas pedagógicas vigentes nestes locais.

Como compartilhei anteriormente, pude perceber ao longo da minha trajetória que os processos de ensino-aprendizagem de dança em academias de dança – que em suma estão pautados no ensinar-aprender técnicas de dança – podem ser lidos como práticas bancárias, assim como as vistas nos espaços formais. Pretendo apresentar adiante uma outra perspectiva para o ensino de técnicas de dança, inclusive, enquanto proposta de resistência de corpos e, conseqüentemente, como uma possibilidade de ultrapassar as leituras facilmente apresentadas sobre o tema.

Assim, a centralidade do problema do ensino de técnicas de dança não estaria, portanto, relacionada à técnica em si, mas sim às posturas e condutas realizadas por docentes e discentes em sala de aula. Dito de outro modo, a carga alienante que um conteúdo pode vir a ter, como por exemplo técnicas de *Heels*, não estaria atrelada ao conteúdo em si, mas sim às maneiras com que esse conteúdo é compartilhado nos contextos de ensino em que se insere.

⁴⁹ Thiago Santos de Assis é professor adjunto da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma instituição. Possui Doutorado em Artes Cênicas (UFBA), Mestrado em Dança (UFBA) e Licenciatura em Dança (UFBA).

⁵⁰ Lucas Valentim Rocha é professor dos cursos de graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma instituição. Possui Doutorado em Artes Cênicas (UFBA), Mestrado em Dança (UFBA) e Licenciatura em Dança (UFBA).

⁵¹ Moacir Gadotti é professor titular aposentado da Universidade de São Paulo (USP), possuindo doutorado honoris causa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), doutorado em Educação pela Universidade de Genebra e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Incontáveis foram as vezes em que tive contato com literaturas e profissionais que se posicionavam contra o ensino de técnicas de dança atrelado a uma ideia de que estas serviriam como um meio eficaz de produção de corpos mais funcionais, aptos e úteis. Por este viés, a professora e pesquisadora Silvia Soter⁵² (2008), em um retrospecto etimológico da própria palavra técnica, irá destacá-la como “[...] este conjunto de procedimentos bem definidos e particulares que pode ser *transmitido* de geração em geração, de pai para filho, de mestre a pupilo.” (SOTER, 2009, p. 91, grifo nosso).

Ora, se estamos tratando de um processo de *transmissão* de algo para alguém, isto é, de um agente detentor do saber e outro aprendiz, receptáculo, voltamos à discussão sobre Educação Bancária. É evidente que, como eu mesmo pude vivenciar, o ensino de técnicas de dança em academias tem acontecido, majoritariamente, por vias bancárias e é sobre esse ponto que muitas literaturas e profissionais refletiram. Entretanto, interesse-me no deslocamento da discussão: os perigos os quais as técnicas de dança podem estar suscetíveis nada têm a ver com os conteúdos de uma dança ou outra, mas sim com a postura de docentes e discentes em sala de aula. Quantas/os de nós, profissionais que lecionam dança nesse contexto, ao montarmos nossas aulas nos questionamos sobre a relação desses conteúdos com o mundo? O quão conectada, ou apartada, está a nossa prática em sala de aula àquilo que vem das/os estudantes? Como temos nos preparado para promover diálogos com as/os alunes que compartilham esses espaços conosco através das técnicas de dança? A Educação Bancária, que no contexto da dança está atrelada ao ensino de técnicas, acontece quando não refletimos sobre as epistemologias que acontecem no/atraves do corpo; quando não estamos atentos aos encontros que promovemos nos 50-60 minutos de aula; ou quando estamos interessades única e exclusivamente em replicar aquilo que aprendemos do jeito que aprendemos.

Ainda sobre técnica(s), escolho me aproximar da abordagem trazida pela autora Eva Aparecida de Oliveira⁵³ (2008), que também em um estudo de revisão sobre a etimologia da palavra técnica – do grego *techné* – irá contextualizá-la como um *saber-fazer*, isto é, como diferentes modos e meios de se aprender algo. Deste modo, a técnica de dança estaria mais relacionada com o *saber-fazer* epistemológico de cada dança do que, necessariamente, com a mera reprodução de passos codificados e, portanto, estaria ligada a uma leitura de mundo.

⁵² Silvia Camara Soter da Silveira é professora adjunta da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma instituição. Possui doutorado em Educação (UFRJ), mestrado em Artes Cênicas (UFRJ) e licenciatura em dança pela Universidade de Paris VIII.

⁵³ Eva Aparecida de Oliveira é filósofa e professora associada à Universidade Federal de Jataí (UFJ). Possui doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Falando especificamente do *Heels*: sua técnica, isto é, seu *saber-fazer*, por uma perspectiva transformadora de ensino, interessada nas relações dos corpos com o mundo, tem mais relação com o lugar de resistência às opressões diárias que sofremos enquanto corpos dissidentes, do que com a execução de um *Y aberto* ou um *Y fechado* (p. 83 desta dissertação), apenas pelo executar. Dito de outra maneira, o *saber-fazer Heels* está atrelado às conexões que um *Bevel* (p. 82 desta dissertação), por exemplo, tem com o mundo percebido pelas/os discentes e às possíveis atualizações dessas percepções através desse passo, do que à mera repetição deste ou outros códigos presentes nessa dança.

Essa abordagem de técnicas de dança, como um saber-fazer conectado às questões do mundo, corrobora, inclusive, a retomada da dança enquanto campo artístico, uma vez que o senso comum tem nutrido uma concepção de dança associada aos saberes próprios da Educação Física, os quais são permeados por noções de treinamento e condicionamento físico. É bem verdade que, em alguns momentos, essas áreas se cruzam, entretanto, o potencial crítico-sensível aqui adotado parte especificamente do princípio de que dança é arte e produção de subjetividades.

Deste modo, distancio-me de termos como *modalidade de dança* ou *tipo de dança* para me referir às técnicas e ao *Heels*, entendendo que essas palavras reforçam o caráter esportivo atrelado à dança. Todavia, o caminho a ser trilhado para que essas expressões caiam em desuso exige um esforço coletivo interinstitucional, incluindo a atualização do termo *academias de dança* – que referencia lugares da ginástica – para, talvez, *escolas de dança*.

Se me distancio dessa abordagem, faz-se necessário elucidar que o entendimento de dança que tenho assumido neste trabalho se aproxima daquele que a pesquisadora Isabel Marques⁵⁴ propõe em seu livro *Linguagem da Dança* (2010). Segundo a autora, retomar a dança para o campo artístico é considerá-la enquanto linguagem e, assim, assumir que os movimentos que os corpos fazem ao dançar são leituras de mundo, passíveis de outras leituras:

[...] compreender que a dança dançada, o ato de dançar, aquilo que se concretiza e se apresenta é uma escolha, é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que se propõem como dança ao universo da leitura. [...] Em suma, as danças são leituras de mundo e ao mesmo tempo uma forma de ler o mundo. (MARQUES, 2010, p. 34).

⁵⁴ Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996), mestre em Dança (MA in Dance Studies) pelo Laban Centre (hoje Trinity Laban, 1989) e graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1987)

O diálogo que se estabelece entre *Heels*, técnica enquanto um *saber-fazer* e dança como linguagem – como esclarece Isabel Marques – diz respeito à urgência em assumir que a dança que se faz (n) o salto alto é uma forma de enunciar discursos de corpos invisibilizados e marginalizados. Técnica nesse contexto se apresenta como um dos caminhos possíveis para apreender e comunicar os saberes próprios do *Heels*: o que abrir as pernas e o peito, erguer o queixo e assumir uma postura elevada pode dizer a respeito das pessoas que criam-aprendem-ensinam *Heels*?; O que o saber-fazer *Heels* reflete das vivências individuais de cada corpo dançante?; E, ainda, Como temos desenvolvido nossas aulas para que o dançar no salto alto, na condição de produtora de subjetividades, esteja em trânsito com aquilo que acontece para além das paredes das salas de aula?

A proposição de metodologias que se interessam na busca por possíveis sentidos entre os saberes desenvolvidos em aula e a realidade na qual cada estudante está inserido, ainda é uma questão cara à educação. A postura a qual tenho criticado em diálogo com Freire não está fadada apenas à forma com que nós professores temos atuado em espaços formais ou não formais de ensino: existe um sistema e, portanto, políticas públicas e privadas que engenhosamente modelam ou tentam modelar nossas práticas.

No que compete às academias de dança, parece-me haver uma projeção, um espelhamento, parcial ou total, daquilo que vivenciamos em contextos escolares. Sendo a escola essa experiência coletiva que nos une e, sendo ela, pensada e operada através de mecanismos de dominação, é curioso notar como essa instituição social se faz presente em tantos outros contextos de ensino. Embora muitas características sejam diferentes, destaco aqui duas aproximações entre a escola e a academia de dança, que não somente irão influenciar nossas práticas, como também condicioná-las a um viés bancário: a centralidade do professor; e o enfileiramento dos corpos em sala de aula.

A primeira diz respeito à importância que se dá à figura da/o docente como o único detentor de saberes. É comum, no cotidiano das aulas em academias de dança, a professora ou professor se posicionar no meio da sala, em frente a um espelho, onde ela/ele possa ser vista/o por todos. Nesses casos, estudantes que se posicionam nas extremidades e fundos da sala, muitas vezes, passam despercebidos de nossa atenção. O problema estrutural dessa disposição recai na criação de uma hierarquia entre docente e discentes – uma vez que sendo visto por todos, mas não percebendo a totalidade da sala de aula, docentes já se figuram como uma presença mais importante que, de modo geral, sempre é a propositora da aula.

Já a segunda dimensão tem relação com a forma com que os corpos se posicionam espacialmente nas salas de aula das academias de dança. Ao contrário das escolas formais, nesse

contexto, raras são as vezes em que temos a evidência de mesas e cadeiras enfileiradas compondo o espaço, indicando onde cada corpo deve se posicionar, mas sim locais mais ou menos amplos que contam, em sua maioria, com espelhos adjuntos a uma ou mais paredes. Entretanto, é comum, nas diferentes faixas etárias, alunes se posicionarem de maneira enfileirada nas salas de dança, talvez por uma memória subjetiva do que é um espaço de aprendizagem ou, ainda, pela falta de outros referenciais possíveis.

O que chamo novamente à atenção está relacionado com a nossa postura em sala de aula – interpelada por um sistema educacional de dominação – e com as formas com que temos



rompido ou mantido o viés bancário da educação, e não com a técnica de dança em si. Este é um conteúdo, um elemento do programa educacional, assim como tantos outros como improvisação e composição coreográfica, por exemplo.

Como comentei no capítulo introdutório desta dissertação, minhas convicções sobre esse modo de estar em sala de aula foram abaladas logo na primeira experiência que tive enquanto professor. Foi lecionando *hip-hop* para pessoas com deficiência que notei que o jeito "eficaz", osmoticamente ensinado e reproduzido por mim, não era a única rota possível para adentrar nesse contexto. Aos poucos fui percebendo que as salas de aula, para além do PTMD, eram um campo para possibilidades e enunciação de diferentes discursos, sempre no plural.

Então, quais os caminhos possíveis para desviarmos de rotas certas, vigentes nos processos de ensino-aprendizagem sumariamente bancários, que nos condicionam ao

apagamento dos corpos e suas subjetividades? E de que forma, e com que meios, retomar o protagonismo do corpo nas nossas práticas docentes?

3.2. EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: UMA ROTA POSSÍVEL PARA O CRIAR-APRENDER-ENSINAR DANÇA

Uma das minhas inquietações enquanto professor em academias de dança relaciona-se com a existência, sutil e invisível, de um saber sobre como as aulas nesses espaços deveriam acontecer, sobretudo em virtude de uma herança bancária de ensino, interpelada pelas questões específicas de um contexto privatizado.

Na seção anterior, apresentei algumas dimensões que tenho observado sobre o *como* as técnicas de danças têm sido ensinadas, chamando a atenção para os nossos posicionamentos enquanto profissionais da área. Destaco o lugar responsivo que nós professores possuímos no rompimento com condutas alienantes em salas de aula, estas embasadas na concepção de que ensinar é transferir conhecimento, pois uma leitura equivocada do assunto poderia fadar o problema apresentado às técnicas em si, isto é, ao saber-fazer de uma dança.

Em termos práticos, o desafio ao qual somos convocados é o de superar não a repetição de códigos específicos, mas sim a repetição mecânica desses passos, apartada das questões que nos atravessam e que compõem o mundo. No que compete à criação-ensino-aprendizagem de *Heels*, o ato de elevar-se em um salto alto e repetir movimentos sensuais, elegantes ou qualquer adjetivo que se queira atribuir a essa dança, pode ser uma rota para que corpos socialmente marginalizados se reconheçam de outras maneiras.

Pensar o criar-aprender-ensinar dança por vias não certas, mas que envolvem em alguma medida a repetição, não foi um processo natural, uma epifania poética ou um devaneio epistemológico. Pensar o criar-aprender-ensinar dança por vias não certas envolveu o aguçar dos sentidos; o olhar com mais calma para o contexto; o ouvir, de maneira crítica e sensível, aquilo que advinha dos corpos presentes em sala de aula; e o sentir na pele, nos músculos e nos ossos os conteúdos propostos e compartilhados.

Inúmeras foram as vezes em que me senti estranho e não me reconheci. Ao arriscar outros modos de ser e estar professor, a dúvida e a incerteza se tornaram premissas constantes e inerentes ao ofício de criar-aprender-ensinar, uma vez que, na inviabilidade de prever o que realmente acontecerá nos encontros promovidos em uma sala de aula, o corpo – docente e discente – se vê vulnerável e em constante reconstrução.

Como possibilidade teórico-prática de alargamento e aprofundamento de questões relacionadas à docência em dança, aproximo-me dos estudos sobre Educação Performativa – área do conhecimento na qual há uma confluência entre os saberes do campo pedagógico com aqueles advindos dos Estudos da Performance, vistos no capítulo 2.

Atualmente, diversas são as pesquisas que têm a Educação Performativa – ainda que com outras nomenclaturas – como objeto de estudo, destacando-se sua abordagem para: o Ensino Superior, tais como Renata Roel⁵⁵(2020), Elyse Lamn Pineau (2010; 2013); a Educação do Campo, com Michelle Bocchi Gonçalves e Odisséa Boaventura de Oliveira⁵⁶ (2020); a Educação Básica, nas acepções de Gilberto Icle e Mônica Torres Bonatto⁵⁷ (2017); e, mais recentemente, o ensino da Dança na escola vislumbrado por Jair Mário Gabardo Junior e Thais Castilho⁵⁸ (2022). Entretanto, ainda não existem estudos publicados que se interessem pela Educação Performativa em espaços não escolares de ensino e, por conseguinte, na criação-ensino-aprendizagem de *Heels*.

Em um retrospecto, o diálogo entre Educação e Performance foi, inicialmente, nomeado por Pineau (2010; 2013) como Pedagogia Crítico-Performativa; política pedagógica que reconhece a importância de procedimentos metodológicos que evidenciem a importância da diversidade nos processos de criação-ensino-aprendizagem. Em outras palavras, para a autora, o exercício é arriscar-se em uma poética da performance educacional, a qual “[...] reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativa, continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas” (PINEAU, 2010, p. 97).

Corroborando esses ideais, Marcelo de Andrade Pereira (2013) amplia o olhar para os cruzamentos entre Pedagogia e Performance, evidenciando o caráter ético-estético-político presente em ambas as áreas e que, por consequência, favorecem a confluência destes saberes.

⁵⁵ Renata Santos Roel é artista, pesquisadora e professora adjunta ao curso de Licenciatura em Dança da UNESPAR. Possui doutorado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mestrado em Dança pela UFBA e Bacharelado e Licenciatura em Dança pela UNESPAR.

⁵⁶ Odisséa Boaventura de Oliveira é bióloga, pedagoga e professora associada à UFPR. Possui pós-doutorado pela Universidade Federal de Sergipe (UFSE), doutorado em Educação pela USP e mestrado em Educação pela Unicamp.

⁵⁷ Mônica Torres Bonatto é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Artes Cênicas (UFRGS), especialista em Teoria do Teatro (UFRGS) e licenciada em Educação Artística pela mesma instituição.

⁵⁸ Thaís Castilho Taiacol é pedagoga, artista e pesquisadora da área da Dança e da Educação. Possui doutorado em Educação pela UFPR, mestrado em Educação pela UFPR, Bacharelado e Licenciatura em Dança pela UNESPAR e Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER.

A associação da pedagogia com a performance é, nesse sentido, auto-evidente. Isso porque, como sendo, prática da crítica cultural, a performance interroga, resiste e intervém; designa uma forma libertadora de ação; dissolve as fronteiras entre arte e vida; rememora e reflete sobre o vivido; relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso e com o diferente. (PEREIRA, 2013, p. 32).

Deste modo, a poética educacional defendida por Pineau (2010), associada ao caráter ético-político-estético defendido por Pereira (2013), fornece pistas para pensarmos em práticas metodológicas para o ensino da dança, neste caso especificamente o *Heels* em academias de dança, que desviem das rotas tradicionais e conservadoras que buscam uma mecanização do corpo em movimento.

Uma vez que estamos tratando de uma dança que, ao demandar o uso do salto em sua prática, convoca para a cena a discussão de conceitos relacionados à feminilidade, à sensualidade, ao erotismo e demais questões cristalizadas em uma sociedade patriarcal, uma outra perspectiva de Educação precisa ser visibilizada e construída. Tal necessidade é potencializada pelos corpos que praticam o *Heels*, isto é, corpos dissidentes, que encontram nessa dança uma possibilidade de existência e de (d)enunciação de discursos.

De modo a encarar todos os trânsitos que ocorrem nos processos formativos em ambientes educacionais, amplia-se o termo de Pedagogia Crítico-Performativa e Pedagogia Performativa para o conceito de Educação Performativa, entendida aqui como uma proposta que “[...] olha para o corpo de quem educa e de quem é educado, atentando-se para o seu não apagamento ao trazer à luz a corporeidade e toda a sua complexidade, pois enxerga nela as condições de se criar os mais diversos pontos de partida”. (BOCCHI GONÇALVES; GABARDO JUNIOR, 2020, p. 105).

Na dança, especificamente no *Heels*, a Educação Performativa alicerça a criação de estratégias metodológicas que driblem práticas cerceadoras e normativas de corpos em espaços não escolares de ensino, assim como parece-me propiciar meios para que corpos dissidentes enunciem seus discursos de modo a ampliar conceitos sobre corpo, dança e educação na contemporaneidade.

O ponto de virada em considerar a Educação Performativa como uma aliada nos processos formativos em dança é que esta se atém à presença dos corpos e à produção de subjetividades que advêm dos próprios corpos. Nesta perspectiva educativa, as fontes de saber são sempre plurais e diversas, podendo até mesmo ser antagonicas, uma vez que, abrindo-se ao diálogo e ao reconhecimento das presenças que compõem uma sala de aula, a arbitrariedade

daquilo que é universal deixa de ser uma premissa ou um parâmetro fundamental para que a aprendizagem ocorra.

Ao contrário de outras áreas do conhecimento, na Dança o corpo é pressuposto empírico, ou seja, sabe-se que para aprende-la ele será, inevitavelmente, envolvido em alguma medida. Contudo, o protagonismo do corpo nos processos de criação-ensino-aprendizagem da dança envolve mais do que o seu mero reconhecimento, exige ação e reflexão.

Assim, o desafio ao qual a Educação Performativa se propõe é o de superar as convenções que se estabeleceram sobre a presença de corpos em sala de aula: não basta apenas reconhecê-los, é necessário criar estratégias para que essa presença seja engajada, crítica, sensível e, sobretudo, atenta aos atravessamentos que compõem e inquietam esses mesmos corpos.

Na medida em que tenho me aproximado dessa concepção de educação, também tenho me arriscado em proposições metodológicas que associem repertório dançado a repertório vivido: o que de nossas vidas aparece nas nossas danças?

Quando, por exemplo, recebi o *Relato Anônimo* (p. 23-24) no cotidiano de uma aula, aquilo me atravessou de tal maneira que me senti convocado a ir além. Não me parecia coerente criar-aprender-ensinar *Heels* sem considerar os assuntos e as experiências diversas trazidas pelas/os estudantes. A Educação Performativa faz isso conosco, ela nos convida a retirar a lente opaca de nossos olhos anestesiados pela vida, para vislumbrar com mais clareza os detalhes e as sutilezas que pairam nos encontros de uma sala de aula. Neste caso específico, as palavras da aluna se configuraram como uma *chacoalhão* em mim; porém, quantas outras histórias de vida passam despercebidas ou são invisibilizadas por nós quando a aula passa a ser a mera execução mecânica de um conteúdo ou de outro?

Reconhecer, questionar, debater e falar sobre assuntos estigmatizados ou considerados tabus na sociedade, seja em uma aula de dança ou não, são caminhos movediços e incertos à prática docente e que exigem um outro tônus muscular de nós professores. Todavia, se estamos comprometidos com a criação de novos mundos possíveis, mais justos e igualitários, então vivenciar a educação por vias performativas me parece ser uma rota praticável para romper com as estratégias sociais que nos violentam diariamente. Como indicam Bocchi Gonçalves e Gabardo Junior (2020, p. 105, grifo nosso), a Educação Performativa:

Postularia problematizar o reconhecimento do que é marginalizado pela cultura institucionalizante, destacando, também, as suas influências reais nos processos de ensino e de aprendizagem. Estaria dado **o lugar à resistência** capaz de suspender da escolarização, condutas esperadas e sentidos sucateados pela tradição.

Ainda que o foco trazido pela autora e autor seja o processo de escolarização, desloco o lugar da Educação Performativa como prática de resistência para pensarmos o ensino de técnica(s) de *Heels* em academias de dança.

Se, como vimos no capítulo anterior, o *Heels* ainda não possui uma codificação de passos específicos, tal qual o balé clássico, podendo ser entendido como uma proposta de dança, então o lugar da técnica enquanto um *saber-fazer* teria relação com as diferentes formas com que essa dança tem sido estudada e pesquisada.

Neste trabalho, atravessado por todas as inquietações que tenho apresentado, interessome em pensar e vivenciar o *Heels* enquanto prática de resistência, comprometida com o protagonismo dos diferentes corpos na dança e, sobretudo, engajada na criação de outras realidades possíveis a partir da produção de subjetividades outrora marginalizadas. Deste modo, compartilho na seção a seguir quatro experiências que tive enquanto professor desse estilo de dança, momentos em que os nossos corpos – docente e discentes – foram convocados a exercitar coletivamente o resistir.

3.3. 5, 6, 7 E 8: SOBRE LUBRIFICAR AQUILO QUE SE ESPERA DE UMA AULA DE DANÇA

Ousar novas práticas para criar-aprender-ensinar, seja os conteúdos de dança ou de outra área do conhecimento, implica também em aprender a desviar das estratégias de dominação hegemônica que, ao perceber sua supremacia abalada, produz novas engrenagens de silenciamento e opressão.

No que compete às academias de dança, espaços nos quais a relação professor-estudantes também está interpelada por uma perspectiva clientelista e mercantilizada de ensino, a liberdade concedida a nós professores possui um limite bem definido: a manutenção financeira da turma. Pude acompanhar de perto alguns profissionais da dança, entusiastas de outras formas de criar-aprender-ensinar, que em algum momento se viram pressionados a retomarem suas metodologias certas, seja por um desinteresse de alunes-clientes, que não satisfeitos com a aula optaram pela evasão, seja pelo estranhamento por parte dos gestores dessas instituições.

Lembro-me de, certa vez, ao convidar uma turma de *Heels* a uma conversa sobre composição coreográfica e criação artística, uma aluna me questionar se naquele dia teríamos aula de dança ou apenas o compartilhamento de experiências. Tal indagação me fez parar para perceber qual o ideal de aula de dança que a própria sociedade vem nutrindo ao longo do tempo,

e como essas concepções acabam contribuindo para a materialização de metodologias cerceadora de corpos.

Não me recordo com exatidão a resposta que dei àquela pergunta, mas tomei essa situação como ponto de partida para lubrificar aquilo que se espera de uma aula de dança. Dali em diante, o colocar o salto alto deixou de ser apenas uma ação literal para dar vez a uma postura frente ao mundo e ao ato de ser professor: pés que se elevam, peito que se abre, queixo que não se abaixa; os olhos encontram-se equalizados em nível e altura àqueles que tentam nos soterrar.

A seguir, reúno outras quatro lembranças que tenho do ato de ser professor de *Heels* em academias de dança. Brinco com a contagem de 1 a 8, sistema utilizado para a marcação de movimentações de dança ao longo do tempo, apegando-me especialmente ao 5, 6, 7 e 8, visto que este termo normalmente indica o final de um ciclo de movimentos para o início de outro. *Cinco, seis, sete e oito* são aqui quatro momentos distintos, porém lineares, que culminaram no problema desta pesquisa e que serviram como catalisadores para o criar-aprender-ensinar *Heels*, a partir da Educação Performativa, como prática de resistência.

Retomo, por fim, as reflexões contidas na citação que abre este capítulo. Pensar em uma educação transformadora, que seja mais justa e igualitária, onde educadores e educandos mutuamente compõem os programas de ensino, recai na nossa atenção frente aos processos de produção de subjetividades advindas dos encontros em sala de aula. É preciso “[...] considerar a imprevisibilidade dos afetos” (ROEL, 2021, p.91) e, sobretudo, criar alianças e vínculos entre saberes, docentes e discentes: é no imprevisível do criar-aprender-ensinar *Heels* que *cinco, seis, sete e oito* emerge como um prelúdio aos desdobramentos que esta pesquisa teve.

CINCO: A AULA DE HEELS ESTÁ MUITO CEDO E OS HOMENS TÊM OLHADO

A logística de uma academia de dança funciona, normalmente, a partir de uma grade horária específica, na qual os diferentes estilos são distribuídos em aulas semanais, cuja frequência pode variar em números e duração. Cabe a essas instituições, em diálogo com os profissionais de cada dança, organizar a programação de aulas ao longo dos seus horários de funcionamento.

Para além das questões relacionadas à busca e à oferta de aulas e ao fluxo financeiro que cada turma venha a possuir – aspectos inerentes a esse contexto –, interesse-me em refletir sobre como os estilos de dança que compõem a grade horária de uma academia de dança refletem ou não o pensamento sobre corpo, dança e educação que a própria instituição possui e, nesse sentido, observar e indagar sobre as possíveis motivações que levam esses espaços a ofertarem aulas de *Heels*.

Digo isso pois tem sido comum notar que as academias de dança têm se especializado na proposição de danças específicas, definindo-as como "carros-chefes" dentro de suas programações, tal qual instituições que são reconhecidas por suas aulas de balé clássico e jazz dance ou danças urbanas ou danças árabes. Questiono: o que essas escolhas refletem além das preferências individuais de seus gestores? Quais os pensamentos de corpo, dança e educação que vigoram nas academias de dança, a partir dessas escolhas específicas, entendendo que estas estão interpeladas por questões de classe, gênero, etnia e demais intersecções sociais?

No que concerne ao *Heels*, nota-se que, ao contrário de outras danças, essa arte *underground* não possui, em Curitiba-PR, uma academia que seja referência⁵⁹ em criação-ensino-aprendizagem desse estilo. Pelo contrário, o *Heels* tem assumido um papel coadjuvante dentro desses espaços, muitas vezes ocupando-os pelas beiradas, na marginalidade de dias, horários ou estruturas. Assim, quando uma academia de dança opta por colocar aulas de *Heels* em um horário considerado "nobre", uma primeira leitura poderia indicar um avanço ou uma abertura às questões que emergem desse fazer artístico.

A lembrança que desejo compartilhar aqui recai, justamente, nesse equívoco epistemológico que cometi ao ocupar um lugar de maior evidência dentro de uma academia de dança. Na época em questão, a turma de *Heels* vinha em uma crescente no número e na diversidade de pessoas inscritas e, tendo em vista o percentual numérico que representávamos em relação à totalidade da instituição, conquistamos uma alteração na grade horária, que privilegiaria a turma como um todo: passamos da quinta e última aula do dia para a segunda aula da grade. Logo, se antes não eramos vistos pela comunidade que compunha essa academia de dança, agora passávamos a ter contato tanto com a turma que antecedia nosso horário, quanto com as que o sucediam.

Não tardou para que os nossos encontros semanais passassem a causar estranheza ou, ainda, uma curiosidade misógina: Como assim mulheres diversas, pessoas LGBTQIA+, pessoas gordas e pessoas pretas ousavam sensualizar, sentir seus corpos e reivindicar sua libido?; Como assim esses corpos ousavam abrir suas pernas como forma de manifestação de seus desejos?; E mais: Quem essas pessoas pensavam que eram para retomar um lugar que lhes foi roubado?

A evidência desse tipo de discurso não tardou a aparecer: o estilo que sucedia as aulas de *Heels* nesse contexto era o Sertanejo, dança de salão que era composta majoritariamente por casais ou pessoas heterossexuais. Tomo como ponto de partida a localização dessa questão de

⁵⁹ Evidentemente, cabe aqui uma interrogação sobre o que é ser referência em uma dança ou em outra; contudo, pautado em aspectos do senso comum, opto por utilizar esse termo como alusão ao que comercialmente tem sido difundido nesses ambientes.

sexualidade, pois em uma reunião informal sou alertado sobre os riscos de manter as aulas de *Heels* naquele horário: *A aula de Heels está muito cedo e os homens estão olhando*.

A posição tomada pela instituição poderia refletir uma preocupação verídica em relação à segurança e bem-estar das alunas de *Heels*, entretanto, ao elucidar que a centralidade do problema estava no horário em que estávamos na academia, e não no fato dos homens estarem nos observando, fez-se evidente o pensamento de corpo, dança e educação do próprio espaço. Vejamos, culturalmente se convencionou que a natureza dos homens heterossexuais é essa, pautada no descontrole dos seus desejos sexuais e na normalização de que esses são seus impulsos. Assim, na impossibilidade de contenção desses "instintos", opta-se por retirar de seus olhos toda e qualquer motivação que os leve a expressarem seus quereres.

Há nessa abordagem uma inversão de preceitos e possibilidades de intervenção: ao invés da instituição de ensino se posicionar contra a legitimação de uma visão machista sobre os corpos que dançam *Heels*, promovendo ações educativas que contribuam para a reflexão do público heterossexual às questões que versam sobre a dança que se faz (n)o salto alto, a resolução imediata foi o convite à alteração do horário. Desta forma, a atitude inicialmente tomada não somente marginaliza a turma e os saberes de *Heels*, como também reforça o pressuposto misógino de que "homens são assim mesmo".

Naquele dia me posiciono e digo não. Éramos maioria e ali iríamos permanecer.

SEIS: NÃO FIQUEM COM CIÚMES MENINAS, ESSA DANÇA É ASSIM MESMO

Após um ano distante dos encontros físicos de uma aula de dança, em virtude da pandemia da COVID-19, retomo as aulas presenciais de *Heels* dentro de uma academia de dança. Agora, além dos sapatos de salto alto, máscaras de proteção facial também faziam parte de nossas vestimentas.

Durante o tempo que fiquei distante, a referida instituição realizou suas alterações na grade horária e, junto ao meu retorno, também voltávamos para a quinta e última aula do dia. Dessa vez, ainda com eminência do coronavírus, a turma de *Heels* encontrava-se provisoriamente reduzida, contando com a participação de 4 alunas.

Nesse processo de retomada, a academia de dança em questão resolve promover um evento cultural, no qual as turmas interessadas poderiam apresentar pequenas coreografias a um pequeno público. Tendo estendido o convite a essas alunas, que prontamente o aceitaram, passamos a nos preparar para o compartilhamento dos nossos estudos.

É chegado o dia da apresentação. Naquela ocasião, o figurino era composto por um *body* preto, meia-calça arrastão preta e máscara de proteção. As movimentações foram todas

realizadas a nível do chão, com passos coreografados que trabalhavam flexibilidade e precisão de pernas e coluna. Faz-se silêncio durante a apresentação. Na plateia, casais heterossexuais.

A coreografia se encerra e, após os devidos aplausos, a gestão responsável pela academia e pelo evento, entre risos de constrangimento, diz: *Não fiquem com ciúmes meninas, essa dança é assim mesmo.*

A fala direcionada às mulheres na plateia, novamente indica o posicionamento da instituição perante os saberes de *Heels*. Mais uma vez, naturaliza-se o olhar de desejo por parte dos homens, aqui cônjuges das outras mulheres presentes, ao passo que institui e reforça, em alguma medida, aspectos relacionados à competitividade feminina.

Não obstante, interessei-me pelos sentidos atribuídos à expressão "essa dança é assim mesmo". Assim como? Sensual? Libidínosa? Erótica? Ou o "assim mesmo" teria mais relação com uma leitura objetificada de nossos corpos, vontades, desejos e prazeres?

Indo adiante, destaco que esse discurso também atribui ao *Heels* um caráter menos relevante se comparado a outras danças. O "ser assim mesmo" implica, nessa ocasião, em uma banalização das experiências individuais e coletivas das/es/os praticantes de *Heels*: elas são assim mesmo, vagabundas, piranhas, promíscuas, irrelevantes... Indignas de nossa preocupação.

Volto para casa pensando que, se essa dança é "assim mesmo", então eu passaria a me comprometer ainda mais em dar vazão aos sentidos que estavam sendo atribuídos ao *Heels*. Iríamos rebolar mais, nos tocar mais, sentir mais e mais prazer e, caso necessário, gozaríamos em cena.

SETE: BIQUÍNI NÃO!

Desde que me aproximei dos ensinamentos de bell hooks, tenho encorajado minhas/meus alunas/es/os a buscarem outras fontes de conhecimento sobre *Heels*, para além dos muros das academias de dança. Se tenho assumido o *Heels* enquanto prática de resistência, então parto do princípio que seus saberes estão sempre em trânsito: ora nas salas de aula, ora na realidade vivida diariamente pelos corpos que o escolhem como campo de existência.

A terceira lembrança ao lado de alunas da dança que se faz (n)o salto alto, e que antecede a vigência deste projeto, dá-se justamente nesse fluxo entre as discussões propostas em aula e os nossos atravessamentos diários enquanto pessoas dissidentes.

Certa vez, uma das alunas daquela turma decidiu passar suas férias na cidade do Rio de Janeiro-RJ e, interessada em continuar seus estudos, me procurou para indicações de profissionais de *Heels* que lecionassem naquela região. Compartilho com ela algumas pessoas

conhecidas, mas por iniciativa própria, a referida aluna acaba tendo contato com outras professoras.

Em uma dessas ocasiões, a estudante se viu imersa numa experiência coletiva que, até então, ela não havia participado: em uma das academias de dança do Rio de Janeiro, as pessoas que praticavam *Heels* faziam aulas de biquíni ou roupas íntimas, sobretudo por conta das altas temperaturas da cidade.

Impressionado, peço que ela compartilhe seus registros em vídeos com o restante da turma através do *WhatsApp* – aplicativo de troca de mensagens presentes em *smartphones*. Aqui opto por uma breve pausa na história para situar outros aspectos relevantes a esse contexto e que irão influenciar nos desdobramentos dessa memória.

A primeira informação importante refere-se ao fato de, novamente, a turma de *Heels* estar expressiva em número de pessoas inscritas, se comparado aos outros estilos de dança. Nesse sentido, novamente havíamos retomado com as aulas no horário "privilegiado" dentro da grade horária. E, por fim, cabe mencionar que, por demandas diversas, dentro desse grupo de *WhatsApp* os gestores da academia de dança em questão também se encontravam presentes.

Dito isso, voltamos ao compartilhamento do vídeo da aula de *Heels* no Rio de Janeiro: Após o envio desse material, o restante da turma entrou em um estado de animação vibrante, trocando experiências e desejos. Aos poucos, as mensagens passaram a assumir uma característica de encorajamento sobre a celebração das diferenças a partir do uso de roupas que deixassem mais à mostra os próprios corpos das alunas. Entre risadas e euforia, combina-se de, em um dia qualquer, todas usarem biquínis na aula de *Heels*.

Por algum motivo velado, que atualmente tenho interpretado como um medo à revolução causada por corpos que não se contentam com as normas impostas pelo pensamento hegemônico dominante, a mensagem seguinte a esse acordo feito por/pelas alunas foi um áudio da gestão da academia de dança direcionado a mim. Em resumo, o conteúdo presente nessa advertência verbal consistia em um alerta para os rumos que o *Heels* vinha tomando: *Nós já conversamos sobre as movimentações e as roupas das alunas, biquíni não!*

Que o *Heels* tem assumido um lugar marginalizado e estereotipado dentro do senso comum, atravessado por discursos que inferiorizam as pessoas que o praticam, são aspectos previamente dados à essa dança *underground* – não é do interesse da norma que nós encontremos brechas em suas diretrizes. Contudo, como vivenciar o *Heels* quando os desmontes partem de dentro da própria instituição que a acolhe? Prática de resistência!

Dessa vez, a minha vivência de dançar (n)o salto alto assume outra forma: respondo à mensagem. Inicialmente de maneira privada e, na sequência, para o grupo como um todo, digo

não compreender os receios relacionados à vestimenta dessa dança, sobretudo porque as próprias alunas ainda não haviam usado biquínis em sala de aula. Convido à reflexão sobre o alargamento do entendimento de *Heels*: assim como o Balé usava sapatilhas e tutus, o Jazz roupas mais justas, a Dança do Ventre figurinos adornados, deixando em evidência o busto das/os praticantes, o *Heels* igualmente possuía como subtexto o uso do salto alto e roupas ditas "mais sensuais". Criar-aprender-ensinar *Heels* também versa sobre os outros elementos que compõem seus saberes.

As alunas reagem. A gestão reitera seu posicionamento. E eu decido que a próxima aparição em palco da turma de *Heels* envolveria o uso de biquínis.

e OITO: A TURMA DE HEELS PARECIA UMA ORGIA COLETIVA, UMA BOATE GAY, ME PREOCUPO COM AS CRIANÇAS E OS IDOSOS

Recebo uma ligação da diretoria da academia de dança para marcarmos uma reunião presencial. Eu e eles, apenas. Poucas palavras são ditas, mas pelo teor da breve explicação, falaríamos sobre os desdobramentos do último espetáculo de dança promovido pela instituição.

Há pouco mais de dez dias, eu e cerca de 20 pessoas – corpos dissidentes, praticantes de *Heels* – subimos não uma, mas sim quatro vezes no palco de um teatro de Curitiba-PR, para reivindicarmos nossas presenças. Enquanto professor, que ali também ocupava os lugares de artista e coreógrafo, fiz escolhas cênicas que colocavam em evidência nossas vontades, desejos e prazeres: pernas abertas, corpos se tocando, vestimentas justas e curtas... Naquela ocasião, além do biquíni, também tivemos arte drag no palco e músicas de artistas do funk brasileiro.

Terminamos em êxtase.

Chego ao local do encontro com a equipe gestora da academia de dança e sou inicialmente elogiado pelo engajamento das minhas turmas na produção e realização do espetáculo. Na sequência, sou surpreendido com uma revelação: o intuito da reunião pautava-se num retorno, não deles, mas sim da plateia em relação às apresentações.

De acordo com a gestão, o público do evento havia recebido um *link* que o direcionava a um formulário, cujas perguntas versavam sobre aspectos específicos da dança. Dentre elas, destaco duas: *Quais foram as melhores e piores apresentações?*; e *Qual a sua opinião sobre os figurinos?*

Digo não ter ciência desse questionário, mas, ao entrar em contato com os tópicos presentes nele, passei a esperar um posicionamento conservador das respostas – afinal, eu tinha consciência das escolhas feitas e realizadas por nós. Entretanto, assustei-me ao me deparar com

relatos como: *A turma de Heels parecia uma orgia coletiva; A turma de Heels parecia uma boate gay; E Me preocupo com as crianças e os idosos.*

Ora, em relação às duas primeiras afirmações, há de se pensar nas maravilhas que o mundo seria se pudéssemos expressar nossas libidos à vontade, tal qual em uma orgia coletiva; ou se pudéssemos festejar nossas diferenças e liberdade, assim como fiz inúmeras vezes em boates LGBTQIA+. Entretanto, a justificativa dada às críticas sobre nós, isto é, o discurso conservador sobre a integridade de crianças e idosos, deflagra o posicionamento machista, patriarcal e LGBTQIA+fóbico dessas arguições. Enquanto instituição de ensino, não deveríamos estar preocupades em ensinar as crianças sobre respeito a diversidade de corpos, gênero e orientação sexual? E os idosos, também não tiveram suas próprias experiências na juventude? Novamente, há uma hipocrisia e uma inversão de valores, legitimada pelo anonimato das respostas.

Nesse ínterim, a academia diz que aquelas eram opiniões da plateia, das pessoas que estavam ali para nos prestigiar, e não o pensamento vigente da instituição. Lanço a pergunta: Será? Tendo em vista todas as outras memórias e vivências que tive nesse contexto, será? Ainda nesse formulário, deparo-me com um trecho que dizia: ***O professor Matheus passou dos limites!*** Quais os sentidos implicados nessa afirmativa? A quem e por quê interessa impor limites a um professor ou a um artista ou a uma pessoa LGBTQIA+?

Não me interesso em viver uma docência em artes que esteja balizada por preceitos conservadores e antiquados a respeito do *como* uma aula ou uma obra de dança precisa ser realizada. O compromisso ético-estético-político que o criar-aprender-ensinar *Heels* tem firmado comigo, e com as pessoas que o escolhem como campo de existência, diz respeito ao não se conformar com os ataques diários que vivemos, dentro e fora dos contextos de ensino.

Solicitam-me mudanças de posicionamento, pois as pouco mais de 100 respostas precisavam ser acolhidas. Segundo eles, o público era a ponta final do nosso trabalho.

Digo que farei mudanças, mas não afirmo quais. Enquanto professor e parte da equipe, convido a gestão a refletir sobre alguns aspectos relacionados a essa devolutiva: A primeira se refere ao acesso ao formulário e ao número de respostas – se eu, enquanto membro do corpo docente não havia sido informado sobre a sua existência, o que garantia que as outras 400 pessoas presentes no teatro haviam recebido o *link*? E qual seria a legitimidade do número de respostas se o questionário estava pautado no anonimato de seus respondentes? Em seguida, retorno com o convite à instituição em promover ações educativas que se pautem no acesso à informação sobre os conteúdos de *Heels*, assim como na reflexão sobre diversidade de corpos, gênero e sexualidade. Se a plateia era o destino de nossas produções, então quais outras práticas

poderiam ser pensadas e executadas para que esses discursos retrógrados pudessem ser atualizados?

Saio da reunião em estado de combustão. Reúno a turma em outro grupo de *WhatsApp*, sem a gestão, e encaminho o *link* do questionário, solicitando que as alunas e seus convidadas respondessem. Iríamos usar a mesma ferramenta para nos posicionarmos e darmos voz ao público que havia comparecido na apresentação para nos prestigiar. As participantes, ao verem as perguntas, trocam mensagens de indignação e preveem os possíveis retornos. Um mês após o ocorrido, o presente projeto de pesquisa é aprovado pelo Comitê de Ética (CHS-UFPR) e iniciamos as intervenções em campo.

4. DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E O ENSINO DE *HEELS* EM ACADEMIAS DE DANÇA

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. (PINEAU, 2010, p. 97).

Costumo dizer que o *Heels* é um modo de operar no/com o mundo, entretanto, é nos encontros semanais em sala de aula que os laços entre corpo e salto alto se estreitam, nutrindo-nos com a possibilidade de sermos de outro(s) jeito(s). Há um caminho a trilhar para que o *Heels*, de fato, seja encarnado e assumido como um campo de existência.

Começo lubrificando as articulações, entendendo os encaixes do próprio corpo e as possibilidades de movimentação que o dobrar e o rotacionar do encontro de dois ou mais ossos podem nos proporcionar. Na verdade, o começo poderia ser o momento em que conecto meu celular no aparelho de som disponibilizado pelas academias de dança e deixo tocar a *playlist* que preparei para aquela aula. Pauso a escrita e deixo-me atravessar pela pergunta/convite à reflexão feita por Jair: quando é que uma aula (de dança) começa?

O que faz eu me sentir gostoso? O que faz eu sentir tesão?

A preparação de uma aula de *Heels* ou, melhor dizendo, a circularidade de uma aula de *Heels* está, justamente, nesse trânsito, nesse vai e vem (des)contínuo, no dentro, no fora e no entre os encontros semanais, nas lacunas que ficam de um corpo que coloca em combate aquilo que se espera dele e aquilo que ele gostaria de ser.

Se considerarmos uma aula de dança como um *Comportamento Restaurado*, isto é, como uma ação que nunca é pela primeira vez e que, ao ser sempre repetida, desponta à diferença, então faz-se necessário assumir que uma aula de *Heels* não finda quando o relógio anuncia que o encontro chegou ao final.

Retomo as articulações, atravessado pelas perguntas *O que faz eu me sentir gostoso?* e *O que faz eu sentir tesão?*, antevendo que tais questionamentos serão ali assumidos como convites compartilhados para experimentar a aula. A *playlist* criada, as movimentações selecionadas para aquela aula e a ordenação destes passos de dança, em alguma medida,

refletem o desejo de responder ou de dar a ver as infinitas respostas possíveis dessas e outras questões que aparecem inesperadamente em uma aula de *Heels*.

Agora, a atenção é direcionada aos músculos: as fibras se contraem, relaxam, estendem-se e retornam à posição inicial. Aos poucos os ossos e a pele também são incluídos nesse momento de preparação corporal que não está somente associado a aprontar o corpo para uma prática de dança, mas também a deixá-lo minimamente disponível para os encontros que o dançar (n)o salto alto pode promover.

Proponho para as alunas que peguem seus sapatos de salto alto e as acompanho nessa ação. No lugar que ocupo, isto é, o de professor, já acesso as alterações que elevar-me 10 centímetros do chão têm me proporcionado ao longo dos últimos anos. Olho-me no espelho e as pernas esticam, o peito se abre e o queixo se ergue. Coloco-me em estado de combustão e dali em diante o Matheus de 8 anos de idade que vestia os sapatos de sua avó, o Matheus que viu na televisão um programa de dança, o Matheus que se viu recebendo um relato anônimo de uma aluna durante uma de suas aulas de *Heels*, e tantos outros Matheus possíveis e inimagináveis aparecem e visibilizam as lógicas de Corpo e de Dança que tenho encarnado enquanto artista, pesquisador e professor.

Como comentado ao longo desta dissertação, o mote investigativo desta pesquisa nasce quando assumo que não estou mais interessado em replicar única e exclusivamente aquilo que me foi ensinado como aula de dança. A renúncia dessas abordagens é resultado de uma percepção da prática, que venho observando desde a minha experiência com o PTMD: ao considerar os corpos que adentram uma sala de aula, aqui, corpos dissidentes, será que os processos de criação-ensino-aprendizagem em academias de dança só podem acontecer pelas vias bancárias, nas quais professores detêm o conhecimento e alunes recebem e reproduzem tais conteúdos? Para além da mimese de passos de dança, que outras rotas podemos apostar para o ensino de técnica de *Heels*?

Tenho reiterado que, embora uma aula de dança tenha como *locus* específico o corpo, nem todas as práticas desenvolvidas em sala de aula presentificam-no. Olhando para a minha experiência enquanto professor no contexto das academias de dança, observo que, pelas pressões impostas pelo mercado ou pela comodidade que o ensino bancário pode promover, muitas vezes me vi rendido às "facilidades" de um sistema que, em última instância, opera pelo apagamento das presenças, pelo anestesiamiento dos corpos e pela manutenção de um tipo de conhecimento de corpo e de mundo que não considera a diversidade de existências.

Nesse sentido, aproximo-me da proposta de Elyse Pineau (2010) sobre uma poética educacional pelas vias da Performance, doravante Educação Performativa, que sustenta e dá

condições para que os nossos corpos sejam reconhecidos e ponderados nos nossos fazeres artístico-pedagógicos. Deslocada para a Dança, essa reflexão nos convida não apenas a colocar nossos corpos em movimento, mas a assumir que ao dançarmos também estamos sugerindo atualizações de conceitos e pressupostos previamente dados sobre Corpo, Dança e Educação.

Portanto, a hipótese inicial desta pesquisa admite que criar-aprender-ensinar *Heels* em academias de dança pelo prisma da Educação Performativa pode se figurar como uma rota possível para a autonomia e emancipação de corpos, em contraposição a uma proposta de ensino bancário.

O viés investigativo se dá por meio de uma pesquisação, isto é, as proposições aqui compartilhadas e complexificadas aconteceram nos contextos onde eu já estava inserido como professor de *Heels*. Selecionei, assim, duas academias de dança distintas, onde em uma delas lancei procedimentos artístico-pedagógicos baseados na história do *Heels (Academia 1)* e, na outra, permaneci propondo aulas de dança do modo como comumente eu trabalhava (*Academia 2*). A contraposição que eu intentava primariamente recaía no embate epistemológico entre Educação Performativa, representada pela *Academia 1*, versus a Educação Bancária correspondente à *Academia 2*. Ademais, é importante ressaltar que, embora as observações e proposições desenvolvidas no percurso desta dissertação tenham acontecido durante 3 meses (setembro a dezembro de 2022), em ambos os locais de atuação, tratando-se de uma pesquisação, outros atravessamentos, pretéritos ao período supracitado, também influenciaram a produção dos dados que serão compartilhados ao longo deste capítulo.

Assim, visando o aprofundamento das discussões sobre as práticas de *Heels* em academias de dança, julgo essencial caracterizar os dois locais onde desenvolvi a pesquisa.

A *Academia 1* estava localizada na região central de Curitiba-PR e era composta por uma única sala de dança. Em relação à estrutura do espaço, o estúdio contava com: um espelho de 10 metros de comprimento, sendo que, destes, 4 metros eram de um material que possibilitava a visualização da aula por parte das pessoas que aguardavam a turma seguinte, ou transitavam pela área externa da sala; aparelho de som; armários guarda-volumes; e câmeras de segurança conectadas à recepção.

As aulas de *Heels* na *Academia 1* aconteciam todas as segundas e quartas-feiras às 18h30, com duração de 60 minutos e, portanto, os encontros com as participantes da pesquisa desta academia aconteciam duas vezes na semana. Outro fator relevante refere-se à proposta artística deste espaço: a cada 6 meses a *Academia 1* produzia um espetáculo artístico que reunia todas as linguagens de dança ofertadas em sua grade horária, como encerramento de um ciclo de aprendizagem. Além disso, a instituição concedia aos professores total autonomia para

desenvolver seus trabalhos em sala de aula, ou, pelo menos, na teoria era o discurso promovido. Em outras palavras, a liberdade promovida às professoras e professores da *Academia 1* reincidia na escolha de quais conteúdos de cada dança seriam desenvolvidos, pois não havia um projeto político pedagógico que orientasse nossas atuações em sala de aula. Ainda, destaco que a *Academia 1* foi o primeiro local onde pratiquei *Heels* e foi nesse espaço que me vi assumindo o *status* de professor dessa linguagem.

Em relação à *Academia 2*, sua sede ficava localizada em um bairro nobre da cidade de Curitiba-PR, cuja estrutura arquitetônica era composta por 5 salas de dança, recepção, espaço comum interno e externo, sala dos professores, diretoria, vestiário, cantina e depósito. As aulas de *Heels*, especificamente, aconteceram no Estúdio 3, uma sala muito semelhante à estrutura da sala de aula da *Academia 1*, entretanto a quantidade de equipamentos era mais restrita: apenas espelho, ventiladores e aparelho de som.

Apesar de se tratar de um espaço mais voluptuoso se comparado à *Academia 1*, o ano de 2022 configurou-se como uma retomada à oferta de aulas de *Heels* na grade horária deste espaço. Em vista disso, os encontros com essa turma aconteciam aos sábados às 14h30, com duração de 90 minutos, ou seja, as práticas com as participantes da pesquisa dessa academia aconteciam apenas uma vez na semana. No que diz respeito ao viés artístico deste local, a *Academia 2* também promovia duas possibilidades de inserção de seus alunos em experiências de apresentação: na metade do ano, através de uma mostra de videodança, e ao final do ano, por meio de um espetáculo de dança, em geral, com uma temática específica.

Assim como na *Academia 1*, a *Academia 2* permitia aos professores uma flexibilidade em relação ao andamento das turmas, fator que contribuiu para a inserção dos meus experimentos durante o período letivo dos dois espaços. Outro fator em comum entre elas refere-se ao fato de serem instituições privadas de ensino e, portanto, o ingresso das alunas era validado perante o pagamento de uma mensalidade, que poderia acontecer de diferentes maneiras. Todavia, pensando em uma forma de incluir pessoas com realidades financeiras diferentes, a *Academia 2* promovia semestralmente uma audição para possíveis alunos bolsistas, direcionando vagas para todas as turmas disponíveis, incluindo a turma de *Heels*.

Tendo em vista o meu relacionamento mais estreito com a *Academia 1*, opto por escolhê-la como *locus* para a aplicação de procedimentos artístico-pedagógicos, fundamentados nos preceitos da Educação Performativa. Consequentemente, na *Academia 2*, local onde a turma ainda era recente, escolhi seguir normalmente com as minhas aulas, sem propor intervenções "atípicas".

Neste momento da pesquisa, eu acreditava que, ao longo dos três meses de vigência do projeto, observaríamos e constataríamos que diferentes abordagens poderiam gerar diferentes resultados e percepções sobre a prática de *Heels* por parte dessas alunas, ou seja, em contextos distintos, com diferentes perspectivas, as compreensões sobre a dança que se faz (n)o salto alto seriam completamente opostas. Entretanto, deixei de considerar um fator extremamente relevante: eu estava analisando uma prática que, em diferentes níveis e camadas, estava atravessada pelas minhas subjetividades, isto é, o corpo que ocupava o lugar de professor na *Academia 1* e *2* era o mesmo e, por isso, a condição de criar-aprender-ensinar por vias bancárias foi um processo difícil de acessar conscientemente.

O reconhecimento disso se deu na primeira fase da produção de dados, denominada de Formulário de Identificação (documento anexo 5), na qual busquei averiguar os conhecimentos prévios dessa dança por parte das alunas das Academias 1 e 2. Ressalto novamente que, por se tratar de uma pesquisa, todas as alunas participantes da pesquisa já estavam matriculadas nesses espaços e seguiram os critérios de inclusão e exclusão apresentados no capítulo introdutório desta dissertação. Deste modo, interessava-me averiguar o que reverberava do contato que esses corpos tinham com o *Heels*, na expectativa de me auxiliar na proposição de práticas artístico-pedagógicas na *Academia 1*.

O desejo por vivenciar outras perspectivas em aulas de *Heels* esteve ancorado na possibilidade de criar-aprender-ensinar essa linguagem a partir dos eixos fundantes dessa dança: poses, desfiles e videoclipes. Dessa maneira, o Formulário de Identificação previa não somente perguntas relacionadas ao *Heels*, mas também ao universo Pop, uma vez que essa cultura possibilitou o desenvolvimento dessa dança.

As articulações estão lubrificadas, os músculos ativados, pele e ossos reconhecidos. Pego algumas folhas de papel e canetinhas. Faço o convite para fazermos uma roda. É uma quarta-feira e um sábado. Sentamos e eu explico um pouco sobre a pesquisa, sem dar muitas pistas. Os olhares são curiosos e estão voltados para os materiais que não são esperados em uma aula comum de *Heels*. Termos assinados, burocracias preenchidas. É chegado o momento de escolher uma daquelas folhas, com *layouts* diferenciados: as perguntas são as mesmas, mas em uma vemos a silhueta de um homem no salto, na outra a silhueta de uma mulher preta, e na última o sombreado de uma mulher gorda, corpos reais que habitam aquele espaço (Figura 4).

Figura 4 - CONHECENDO AS PARTICIPANTES



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Atendendo às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, comunico às alunas que as suas identidades serão preservadas ao longo da escrita da dissertação e que caberá a elas a escolha de um código ou codinome que as referencie. Surge então a ideia de substituir os nomes reais das participantes pelo nome das cantoras e cantores que elas haviam escolhido durante o preenchimento dos Formulários de Identificação.

Assim, somos apresentados às participantes da *Academia 1*: *Beyoncé*, uma mulher cis de 23 anos, preta e pansexual; *Britney Spears*, uma mulher cis de 22 anos, branca e bissexual; *Cícero*, uma mulher cis de 29 anos, branca e heterossexual; *Freddie Mercury*, uma mulher cis de 27 anos, branca e bissexual; *Lady Gaga*, uma mulher cis de 32 anos, branca, gorda e heterossexual; *Madonna*, uma mulher cis de 34 anos, branca e pansexual; e *RBD*, uma mulher cis de 32 anos, branca e heterossexual. E da *Academia 2*: *Baco Exú do Blues*, uma mulher cis de 26 anos, parda, diagnosticada com fibromialgia e bissexual; *Carol Biazin*, uma mulher cis de 36 anos, branca e heterossexual; E, por fim, *Michael Jackson*, uma mulher cis de 51 anos, branca e heterossexual.

Por conta do caráter rotativo das academias de dança, outras tantas alunas participaram de uma fase ou outra da pesquisa, contudo, apenas essas 10 participantes (7 da *Academia 1* e 3 da *Academia 2*) atenderam a todos os critérios estipulados para a vigência do presente trabalho.

Entre as perguntas presentes no Formulário de Identificação, atendo-me à última delas: *O que é o Heels para você?*

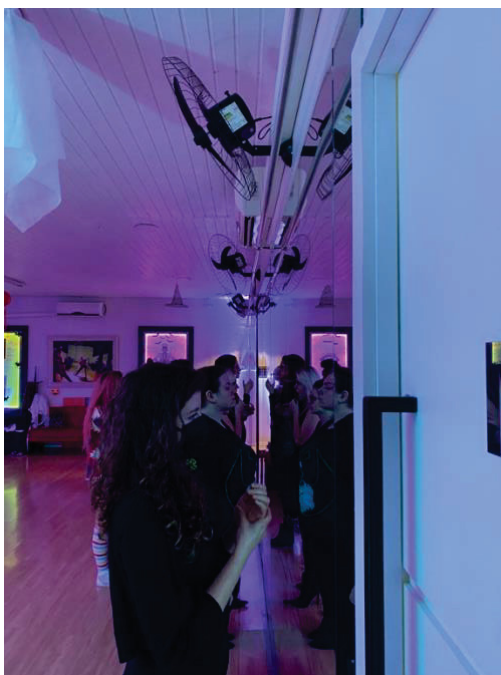
A condução para a resolução dessa pergunta se deu de maneira distinta entre os dois espaços: Na *Academia 1*, solicitei que as alunas não respondessem a essa questão de imediato. Após preencherem os campos anteriores, convidei os corpos presentes a se reunirem em duplas e propus uma prática de dança baseada em conteúdos que se mostravam desafiadores durante outras aulas de *Heels*, tais quais o sentir-se tocada, o toque de outra pessoa e o olhar-se no espelho (Figuras 5 e 6).

Figura 5 - SENTIR-SE TOCADA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Figura 6 - OLHAR-SE NO ESPELHO



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Em seguida, convidei essas alunas a retornarem ao Formulário de Identificação para que desenvolvessem suas respostas para a última pergunta do documento, assim como compartilhassem suas percepções sobre a prática corporal desenvolvida. Dentre os depoimentos, seleciono o de duas participantes, *Madonna* e *RBD*, que, embora sejam distintos, em alguma medida são complementares:

O Heels é meu reencontro como pessoa e como mulher. [...] Por conta das aulas e das minhas colegas que me inspiram muito, tenho aprendido a valorizar meu corpo, a valorizar meu feminino. (RBD, 2022).

É um espaço/momento em que me sinto segura para expor a [nome pessoal da participante] por inteiro ou as partes dela que não consigo me sinto segura para libertar em outros lugares/momentos. (MADONNA, 2022, rasura feita pela participante).

Embora o objetivo central deste estudo não esteja pautado na análise do discurso dessas participantes, assumir uma poética educacional pelas vias da Performance requer que localizemos os diferentes modos como os corpos que adentram nossas salas de aula percebem e dão a ver os nexos de sentido sobre os conteúdos propostos, seja através da escrita, da fala ou do movimento.

Como é possível perceber nos relatos supracitados, a noção desses corpos sobre o *Heels* está para além do movimento dançado e das características que compõem essa linguagem enquanto dança. As dimensões ética-estética-políticas do *Heels* são refletidas em depoimentos que trazem à tona a presentificação dos corpos e das subjetividades que atravessam esses corpos. Essa dança seria, então, a possibilidade, a brecha, a fissura que as alunas encontram para subverter as lógicas que achatam, oprimem e invisibilizam seus corpos no dia a dia.

De imediato, entrar em contato com esses registros me levou a pensar que o caráter revolucionário do *Heels*, isto é, essa linguagem ser um caminho possível para que corpos acessem aquilo que lhes foi roubado, não permitido ou silenciado durante suas vidas, tinha a ver única e exclusivamente com o modo com o qual a aula fora conduzida. Dito de outra forma, acreditei em um primeiro momento que as percepções das alunas sobre o *Heels*, enquanto prática capaz de presentificar suas subjetividades, estavam intimamente relacionadas à proposição de um fazer artístico-pedagógico fundamentado nos preceitos do que eu estava entendendo como Educação Performativa. Entretanto, foram as percepções das alunas da *Academia 2* que me convidaram a refletir sobre a hipótese inicial desta seção.

Ao contrário do primeiro local, na *Academia 2* solicitei que as participantes respondessem o formulário de uma só vez, ou seja, não houve práticas de corpo que antecedessem a resposta da última questão do formulário. Todavia, os compartilhamentos feitos por *Baco Exú do Blues*, *Carol Biazin* e *Michael Jackson* se mostram semelhantes aos feitos pelas participantes da *Academia 1*, como indicado abaixo:

Uma expressão corporal, movimento que **liberta** minha sensualidade, imagem, autoestima, conexão comigo mesma, prazer pessoal e satisfação de existência; me atravessa em várias questões, vivências, como relacionamentos e postura nas minhas decisões. (BACO EXÚ DO BLUES, 2022, grifo nosso).

É o lugar que consigo **me sentir livre** para me soltar, sem me sentir julgada. Posso errar, sensualizar, sentir e me soltar. (CAROL BIAZIN, 2022, grifo nosso).

Uma expressão de **liberdade**, um exercício de desconstrução de estereótipos impostos às pessoas (MICHAEL JACKSON, 2022, grifo meu).

Expressões como *liberta, me sentir livre* ou *liberdade*, recorrentes nos depoimentos dessas alunas que não participaram de propostas performativas de ensino como *Madonna* e *RBD*, convidaram-me à reflexão sobre dois aspectos desta pesquisa, que eu não havia previsto anteriormente: o que do salto alto ressoa em uma aula de *Heels* e a ampliação do entendimento de Educação Performativa.

A primeira tem relação com *o que* o próprio salto alto carrega, quando colocado em movimento durante uma aula de dança. Mesmo com o histórico generificado e, por vezes, machista que esse objeto possui, a dança que se faz (n)o salto alto parece ter, inevitavelmente, uma capacidade de pôr em dúvida os pressupostos aos quais os corpos de diferentes mulheres são submetidos. Se este objeto, que pode ser lido como um símbolo de prisão, como indica os resultados da pesquisadora Francesca D'Ângelo (2016), como e por que ele tem sido associado à sensação de liberdade? Parece-me evidente que, neste caso, o dançar (n)o salto alto põe em movimento, propõe outros caminhos e inventa novas percepções sobre o objeto na relação com esses corpos e dos corpos na relação com o objeto: há um trânsito, uma circularidade, um ir e vir constante, inacabado.

Por outro lado, fui me desapegando da ideia de que a Educação Performativa era algo pontual, extraordinário, inovador ou nunca antes visto. Não! Criar-aprender-ensinar pelas vias da Educação Performativa é, na verdade, um posicionamento ético-estético-político que professores e estudantes assumem não só na sala de aula, mas para além dos muros das instituições de ensino. A consequência direta dessa descoberta é a de entender que, uma vez que se esteja atravessado por esses estudos, não há como descolar dos nossos corpos aquilo que é encarnado através dessa perspectiva. Isso não significa, necessariamente, que enquanto educadores e educandos performativos não recairemos em práticas e discursos que legitimem as heranças de uma Educação Bancária, a qual somos submetidos diariamente desde a infância. Não se torna um docente ou discente performativo de maneira imediata; não há uma fórmula previamente dada para se apropriar desse conceito. Pelo contrário: quando escolhemos apostar em um outro modo de Educação, temos de estar cientes que as cicatrizes deixadas por um modelo (des)educativo que prioriza o apagamento dos corpos estarão ainda mais sobressalentes. A Educação Performativa, então, não está fadada a proposições específicas, mas sim a uma postura diária, a um fazer microscópico, a um constante aprendizado crítico-reflexivo que se traduz em uma nova postura perante a sala de aula e, principalmente, perante o mundo.

A indicação disso se faz presente quando, independente do contexto onde essa pesquisa se inseriu, as respostas iniciais sobre *O que é o Heels?* já se mostravam semelhantes. Aos poucos, fui percebendo que não se tratava de constatar na prática se a Educação Performativa promovia (ou não) processos de autonomia e de empoderamento, em contraposição ao modelo bancário de ensino. Esses são alguns aspectos já postulados pelos estudos teórico-práticos com os quais venho dialogando até o presente momento.

Dessa forma, não cabia mais investigar se uma conduta ou outra seria a mais ou menos indicada para o ensino de *Heels* em academias de dança, visto que as respostas preliminares das participantes da pesquisa já estavam relacionadas ao que eu acredito que o viver uma Educação Performativa pode promover. O cruzamento entre os movimentos epistemológicos do dançar (n)o salto alto e uma concepção performativa de educação, aspectos que de algum modo eu já vinha experimentando em sala de aula e que despertaram o interesse da pesquisa, mostrou-se parte de um mesmo processo que, em última instância, almeja a liberdade dos desejos, das vontades, dos prazeres, da libido e tantas outras camadas que constituem e atravessam um corpo que dança *Heels*.

A partir da constatação de que a hipótese previamente elaborada – aquela relacionada à testagem de procedimentos artístico-pedagógicos ditos performativos *versus* os bancários – era passível de refutações e de simples resolução, opto por considerar os postulados de uma Educação Performativa como ponto de partida para ambas as realidades. Em outras palavras, o enfoque da pesquisa deixa de ser o da validação de um modo ou outro para criar-aprender-ensinar *Heels* em academias de dança e passa a se interessar pelos desdobramentos que essa perspectiva pode causar em mim, nas alunas e, também, nos espaços onde estávamos inseridas. Se o *Heels* é uma proposta de dança; e, vou adiante, é uma linguagem que dá a ver um certo pensamento de Corpo e de Dança; e se seus métodos de criação-ensino-aprendizagem, quando fundamentos na Educação Performativa, são capazes de promover processos de autonomia e subversão de lógicas dominantes; então, o que acontece com os corpos, com as salas de aula e com as instituições que se disponibilizam ao encontro com essa dança? Quais são os desdobramentos que uma Educação Performativa pode gerar em pequena e grande escala? E mais, o que pode um corpo que escolhe criar-aprender-ensinar e dançar *Heels*?

À vista disso, as intervenções propostas e que caracterizam esta pesquisa como pesquisa-tornam-se foco investigativo não por seu viés performativo comparado a um modelo normatizador de corpos, como pensado inicialmente, mas pela sua capacidade de sonhar e inventar outros cenários possíveis para encarnar os conhecimentos que emergem do próprio dançar *Heels*. Trata-se de uma postura crítico-reflexiva frente a uma prática diária, uma

tentativa de propor outras rotas e desvelar possíveis pistas para processos de criação-ensino-aprendizagem que de fato sejam emancipatórios. Não há um resultado esperado, mas sim uma abertura para os encontros que pesquisar essa dança pode promover.

Levando em consideração o número de aulas e o estreitamento de relacionamento com uma das instituições, escolho dar ênfase ao percurso trilhado pelas alunas da *Academia 1*, pautadas em poses, desfiles e videoclipes, eixos fundantes do *Heels*, que culminaram na produção de videodanças autorais, como veremos na próxima seção. Paralelamente, toda as participantes foram convidadas a contribuir com a pesquisa através de depoimentos obtidos por meio de duas Entrevistas Semiestruturadas (documento anexo 6b), uma realizada na fase inicial do projeto (outubro de 2022) e a outra na fase final da pesquisa (dezembro de 2022). Os relatos compartilhados pelas alunas das Academias 1 e 2, além de adentrarem essa dissertação como estofos para complexificar as observações realizadas em sala de aula, também culminaram na produção de uma obra audiovisual em parceria com a artista e pesquisadora Érika Alves, como possibilidade de difusão de conhecimentos em plataformas digitais. Em *Poses, Desfiles, Ação: atualizando procedimentos em sala de aula* compartilho três momentos distintos que vivenciamos em sala de aula, onde busquei descentralizar a figura do professor como detentor dos saberes e propor que os conteúdos abordados durante as práticas de *Heels* fossem encarados como criações colaborativas, nas quais docente e discentes inventavam ou descobriam outras rotas para criar-aprender-ensinar a dança que se faz (n)o salto alto.

E, encerrando este capítulo, *High Heels On: no cruzamento entre arte-vida*, seleciono e analiso três videodanças produzidas por três alunas distintas da *Academia 1* – *Beyoncé*, *Lady Gaga* e *Madonna* – a partir da proposta de Pedagogia Crítico-Performativa (Pineau, 2013) e os conceitos de *corpo etnográfico*, *corpo ideológico* e *corpo atuante*, atualizando-os para os preceitos da Educação Performativa. Aqui, faço um retrospecto das diferentes respostas que obtive dessas alunas-artistas, sejam escritas (Formulário de Identificação), faladas (Entrevistas Semiestruturadas) ou, ainda, dançadas (registros em fotos e vídeos das aulas), como uma possibilidade de traçar as abordagens e lógicas que cada participante escolheu para desenvolver e problematizar a relação de seus corpos com o salto alto na dança.

4.1. POSES, DESFILES, AÇÃO: ATUALIZANDO PROCEDIMENTOS EM SALA DE AULA

Desde que decidi renunciar àquilo que osmoticamente aprendi e repliquei enquanto aula de dança no contexto das academias de dança, tenho notado mudanças sutis na minha

forma de perceber e experimentar os encontros que acontecem nas salas de aula. Assumir a Educação Performativa como uma postura dentro e fora das instituições de ensino é um desafio constante, que exige um outro tipo de atenção e um outro tônus muscular; é sentir o trânsito de informações que acontece da pele para os ossos e dos ossos para a pele; é ouvir e dar voz àquilo que ressoa de/em nossas vísceras; e, também, é abrir o peito e erguer o queixo para continuar lubrificando antigas práticas e atualizando procedimentos em sala de aula.

A proposta de investigar o ensino de *Heels* em academias de dança pelas lentes da Educação Performativa é, em primeira e última instância, um posicionamento ético-estético-político dos corpos, docentes e discentes, frente aos conteúdos que emergem do criar-aprender-ensinar dança. Tal proposição prevê, acolhe e considera os atravessamentos que nos constituem enquanto sujeitos no/do mundo; e, ao presentificar os corpos, abre mão das rotas certeiras e das vias de fácil acesso nos processos de criação-ensino-aprendizagem.

Tratando especificamente do *locus* deste estudo, a perspectiva de uma Educação Performativa para o ensino de *Heels* em academias de dança não significa uma recusa às práticas normalmente vistas nesses contextos, mas sim uma problematização dos modos com que os conteúdos têm sido percebidos e apreendidos pelos corpos que habitam nossas salas de aula.

Em outras palavras, não me posiciono contra, por exemplo, a replicação de passos de dança; pelo contrário, se estamos assumindo que o *Heels* é uma linguagem, então acredito ser minimamente necessário um "letramento" para que esses conteúdos sejam encarnados, e tal processo requer a cópia e a repetição, mas não só isso. O copiar e o repetir, além de se figurarem como elementos constituintes deste contexto que, atualmente, representa um dos principais locais de fomento à dança, também são etapas fundamentais para inúmeros processos de aprendizagem. A polêmica recai, assim, nas escolhas que nós, profissionais da dança, fazemos em sala de aula para que esses métodos não se tornem práticas alienantes e normatizadoras de corpos, reforçando estereótipos que não são compatíveis com a diversidade de existências que vemos no mundo.

Assim como metodologias que envolvam o copiar e o repetir podem ser bancárias, outras propostas que se distanciam desses fazeres também podem, involuntariamente ou não, reproduzir o pensamento dominante que tenta achatar nossas vontades, desejos e prazeres. A proposta da Educação Performativa é, portanto, não somente considerar a dimensão macroscópica que nos atravessa, mas escolher agir na escala microscópica: trata-se de uma aposta nas pequenas revoluções diárias. Logo, o convite que ela nos faz é o da reflexão sobre as nossas posturas e condutas como sujeitos que ensinam e aprendem constantemente.

Dito isso, retomo o olhar para aquilo que eu vinha notando nas turmas das Academias 1 e 2: embora houvesse no senso comum um entendimento do que poderia ser uma aula de *Heels*; ainda que as exigências do mercado pudessem modelar a forma com que eu conduzia os saberes desta dança; ao olhar para os corpos que compartilhavam comigo aquele contexto e ao considerar suas subjetividades e seus interesses, percebi que apenas o ensinar sequências de passos para elas não era o suficiente para que de fato *Heels* fosse aprendido, afinal, essa dança está para além da brevidade de uma aula de 60 ou 90 minutos.

Como comentei no primeiro capítulo, aderir a esta perspectiva performativa na educação, na qual as trocas de conhecimento entre os agentes envolvidos é fator crucial para a construção de outros porvires, consiste não só no reconhecimento das presenças que habitam nossas salas de aula, mas também nos saberes que esses corpos pulsantes podem propor durante os encontros. Logo, partimos da premissa que a figura do professor, aqui representada por mim, não é a única capaz de articular teorias e práticas, conceitos e conteúdos. Longe disso, ao dispor-se para as lacunas que são criadas pela escolha de não seguir um modelo previamente dado, tantos outros cenários possíveis podem ser imaginados e vividos. Pude vivenciar durante esses meses alunas indicando teorias, como *Madonna* que me recomendou o livro *Lugar de Fala* para aprofundar as discussões desta pesquisa; ou quando reunidas na aula inaugural desse projeto, sugerem que seus nomes sejam substituídos pelas artistas que marcaram suas vidas; ou, ainda, quando adentraram pela primeira vez a turma de *Heels*, convidando-me a intentar novas metodologias em sala de aula e, sobretudo, a me instigar na busca por mais conhecimentos sobre Dança, na interface com os Estudos de Gênero e os Estudos da Performance, em um viés inclusivo, mesmo que não soubessem.

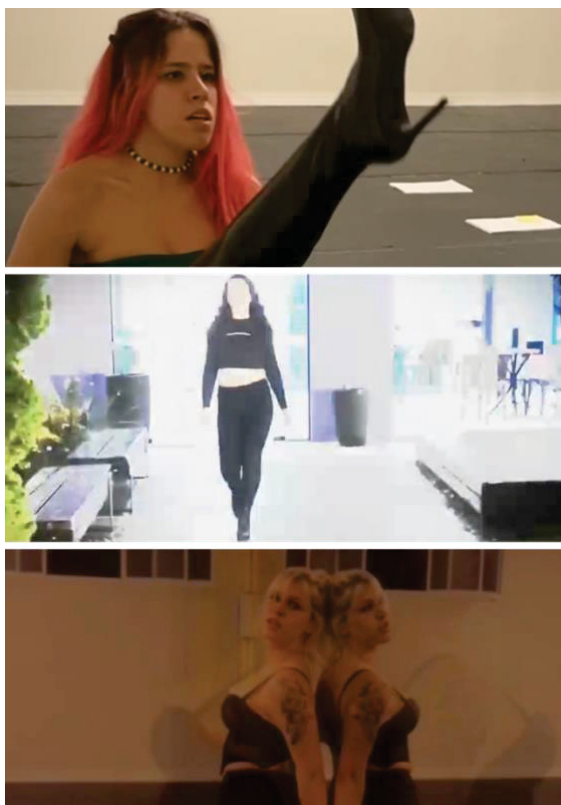
Sendo assim, questiono-me: como aprender *Heels* a partir do prisma da Educação Performativa?

Influenciado pelas minhas experiências anteriores nas ICs, passo a olhar para a história dessa dança e, a partir de seus eixos fundantes – poses, desfiles e videoclipes –, divido as proposições na *Academia 1* em três momentos distintos, porém complementares. O desafio seria, pois, o de descentralizar a figura do professor, ao passo de convidar as participantes a protagonizarem comigo a construção de saberes sobre *Heels*.

O ponto de virada para essa recém tomada de atitude foi incluir a esfera **criação** nos processos de ensino-aprendizagem. Criar-aprender-ensinar. De certo modo, fui constatando, ao longo do trabalho, quais conteúdos reverberavam nos corpos praticantes de *Heels* através da criação autoral de videodanças, inspiradas nos eixos fundantes da dança que se faz (n)o salto alto. Ou seja, ao final dos três meses de pesquisa, as participantes da *Academia 1* encerraram

esse ciclo criando seus próprios vídeos de dança, evidenciando suas vontades, desejos e prazeres (Figura 7).

Figura 7 - CENAS DOS VÍDEOS DE FREDDIE MERCURY, RDB E BRITNEY SPEARS



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (printscreem)

Mas como chegamos até esse momento?

Em termos metodológicos, separei um mês para a experimentação de cada um dos eixos fundantes do *Heels*, totalizando cerca de 6 a 8 encontros com os conteúdos abordados. Durante a vigência de cada fase, elaborei Roteiros Performativos⁶⁰ (documento anexo 7) que orientaram as dinâmicas em sala de aula.

Isto posto, a proposição artístico-pedagógica *Poses* foi a primeira etapa realizada ao longo do mês de outubro de 2022 na *Academia 1* e consistiu na experimentação de movimentos corporais estáticos a partir da pesquisa de imagens em revistas impressas.

⁶⁰ Tendo em vista a ausência de um Projeto Político Pedagógico nas Academias 1 e 2, opto por não utilizar o termo "plano de aula" para orientar a minha prática em sala de aula como professor. Tratando-se do ensino de dança em um espaço não formal de ensino, inspiro-me nos Programas Performativos da artista e performer carioca Eleonora Fabião. De maneira breve, Fabião elabora suas performances de rua a partir de enunciados sucintos que convidam, em alguma medida, ao movimento por parte daqueles que se dispõem ao encontro que suas ações promovem. Desloco essa noção para o campo da Educação como rota de fuga aos planos de aula formatados dos espaços formais de ensino, compostos por tema, conteúdos, objetivos, entre outros aspectos; e aposto na criação de roteiros, doravante Roteiros Performativos, como possibilidade de abertura aos encontros da sala de aula.

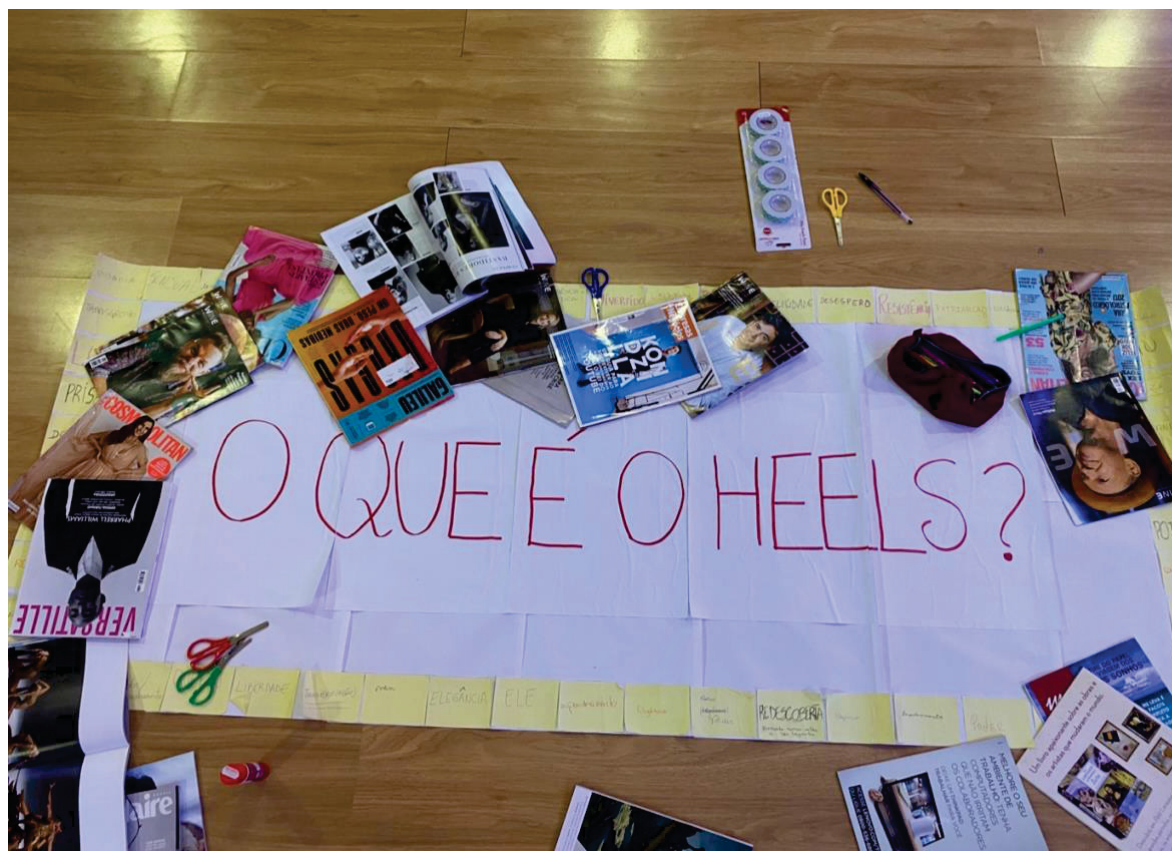
As articulações estão lubrificadas, os músculos ativados, pele e ossos reconhecidos e o salto alto foi colocado. Dessa vez desenrolo um cartaz que tem escrito em seu interior com letras garrafais a pergunta *O que é o Heels?* Nas margens desse cartaz estão colados *post-its* com palavras que respondem em alguma medida a essa pergunta, tais como *poder, sensualidade e elegância*. As caligrafias de cada uma dessas diferentes palavras são distintas, pois foram escritas por diferentes pessoas, em diferentes contextos: ao longo das disciplinas do mestrado, das oficinas que ministrei em eventos acadêmicos e dos *workshops* de dança, passei a ter como hábito investigativo o levar essa pergunta. – *O que é o Heels?* – para esses espaços e coletar as respostas das pessoas presentes nesses momentos. Reúno nesse cartaz o conjunto de palavras, advindas de diferentes lugares, que em alguma medida ajudam a responder a essa questão.

Estamos novamente em roda. O cartaz assume a posição central. Compondo esse espaço também existem revistas, tesouras e folhas sulfite (Figura 8).

De cima dos nossos saltos altos nos aproximamos do cartaz. O convite é o da observação das palavras, atentando-se para quais definições se repetiam mais vezes ou quais eram inicialmente não esperadas. Os corpos transitam, mudam a postura, abaixam-se para chegar mais perto, trocam comentários e risadas, compartilham uns com os outros alguma vivência e, aos poucos, vão criando uma intimidade com aquela materialidade.

Na sequência, as alunas são convidadas a escolherem dois *post-its* que estivessem alinhados com o conceito que elas mesmas tinham sobre a dança que se faz (n)o salto alto. Enquanto isso acontece, disponho no chão canetinhas e cola líquida. Após a escolha das palavras, solicito que as participantes encontrem nas revistas disponíveis imagens de pessoas que pudessem representar a interpretação que elas tinham daquela palavra.

Figura 8 - O QUE É O HEELS?



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Escrever na folha sulfite as palavras escolhidas e, então, colar as imagens encontradas nessas folhas (Figura 9).

O desafio seguinte era o de experimentar as palavras e as fotos escolhidas no próprio corpo. Como apresentar corporalmente a resposta para a pergunta central dessa etapa?

Divididas em duplas, as participantes tinham como objetivo testar as poses selecionadas e, com auxílio de seus celulares, fotografar seus corpos executando tais movimentações.

Figura 9 - OUTRAS FONTES PARA CRIAR-APRENDER-ENSINAR HEELS



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

A sala de aula se torna outra: os corpos que antes se posicionavam enfileirados em frente ao espelho, agora transitam por outros espaços da sala, reconfiguram os móveis, experimentam objetos e aos poucos vão encontrando caminhos para acessar as movimentações que refletem os seus conceitos sobre o *Heels*.

Trazer as seleções iniciais para os ossos, carne e pele na relação com o salto alto incide em constantes atualizações e refazimentos de um corpo que não é tábula rasa. Se o corpo é mídia de si mesmo, como defendem Greiner e Katz (2005), então me parece haver uma negociação entre teoria e prática e entre o que é conhecido e desconhecido durante o fazer desse roteiro. Ao descobrir novos modos de ser e estar, a *representação* de um conceito ou outro é substituída pelo lugar da *apresentação*: apresenta-se uma lógica, um jeito, um nexo de sentido a partir daquilo que ressoa, isto é, o criar-aprender-ensinar poses desloca-se do lugar de externalidade do corpo e passa a ser conhecimento vivido, discurso do corpo. Logo, as escolhas que fazemos durante os processos de criação-ensino-aprendizagem não são inocentes ou aleatórias, mesmo que em alguma medida sejam alienantes.

Criar-aprender-ensinar poses de dança no *Heels* a partir dos preceitos da Educação Performativa é convite para uma experimentação que “[...] reorganiza ao mesmo tempo em que

oferece novas balizas para as formas de estabelecer outros modos de ser corpo-sujeito” (MARGUERITTE; JUNIOR GABARDO, 2022, p. 7). As palavras e as imagens se configuram aqui como pistas e rotas para que as participantes apreendam *Heels* sem a necessidade de processo de replicação de poses idealizadas pelo professor; ganha-se repertório de corpo a partir do próprio corpo.

As tentativas de traduzir em movimento as palavras escolhidas – *Gostosa, Liberdade* (2), *Desafio* (3), *Empoderamento, Queen, Desespero, Confiança, Ele, Prisão, Uau, Potência, Prazer e Equilíbrio* – envolveram cópias, repetições e despontaram, inclusive, diferentes abordagens e significados para uma mesma escolha (Figura 10). Afinal, as estudantes e as subjetividades que as constituem eram distintas. Dar margem para a invenção de sentidos sobre *Heels* no fazer desse roteiro só foi possível porque as pessoas que ali habitavam reconheceram em si mesmas as suas próprias potências criativas. O que estava em jogo eram os tensionamentos que poderiam emergir na construção de um saber que vem do corpo e não, necessariamente, a reprodução fiel das referências escolhidas.

Figura 10 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE POSES EM AULA DE HEELS NA ACADEMIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

O trabalho de continuidade se deu a partir da proposição artístico-pedagógica *Desfiles*, segunda etapa desta pesquisa, cuja realização aconteceu ao longo do mês de novembro de 2022 com as alunas da *Academia 1*. Nesta etapa, idealizava-se transformar os movimentos estáticos investigados anteriormente em movimentos dinâmicos, tendo como base outro elemento fundante do *Heels*: as *runaways*.

Tal como as poses, as *runaways* ou caminhadas são fatores constituintes da dança que se faz (n) o salto alto, cuja influência advém da cultura *Ballroom*, especificamente do *Voguing*, na qual há um grande entrelace entre dança e moda. De modo geral, o caminhar no *Heels* pode ser considerado como peça fundamental para que as demais movimentações possam ser criadas e desenvolvidas durante as aulas.

Ao contrário de um caminhar cotidiano, onde os pés encontram-se inteiramente em contato com o chão, o *runaway* do *Heels* prevê uma elevação obrigatória dos calcanhares em virtude do uso do salto alto. Nesse sentido, a postura corporal como um todo sofre alterações para que o corpo consiga dar conta do novo eixo gravitacional que ocupa e, por consequência, mantenha-se em equilíbrio.

A transferência dos nossos pesos para a região dos dedos dos pés resulta em mudanças de baixo para cima: dedos se unem, panturrilhas se alongam, músculos da coxa e glúteos se contraem, abdômen é ativado, peitos se abrem ao passo que escápulas se fecham e, por fim, o queixo se eleva – ou, pelo menos, essa é a tentativa inicial. O caminhar do cotidiano dá lugar a um caminhar cênico, que tenta resolver através do corpo todos os entraves que elevar-se sete, dez ou quinze centímetros do chão podem gerar.

Quais sentidos possíveis podemos atribuir ao caminhar – ação cotidiana – quando estamos vestindo sapatos de salto alto?

As articulações estão lubrificadas, os músculos ativados, pele e ossos reconhecidos e o salto alto foi colocado. No encontro de hoje o clima é outro, a atmosfera está diferente. Após quatro anos nos quais nossos corpos corriam perigo constantemente por não se adequarem à norma, hoje respiramos com um pouco mais de alívio. Os corpos estão em estado de euforia e não foi preciso um momento para aquecê-los: articulações, músculos, pele e ossos são convocados à ação pelos abraços compartilhados, pelas emoções que se traduzem em lágrimas, risos ou gritos de celebração. Por não acreditar em uma Educação neutra, coloco o salto alto e me uno a elas.

Distribuo novamente as folhas de sulfite e as canetinhas, agora elementos comuns nas nossas aulas. Dessa vez, o mistério está no saco plástico que carrego comigo: nele existem várias tiras de papel dobradas, que escondem em seu interior uma palavra, frase ou expressão.

Influenciado pela lógica de desfiles temáticos presentes na cultura *Ballroom*, escrevo em letras garrafais vermelhas a síntese de alguns momentos que compartilhamos em sala de aula, muitos dos quais antecedem esta pesquisa, mas que atravessam os modos pelos quais as participantes da *Academia I* percebem o *Heels* enquanto campo de existência para seus corpos. Tais escritos se tornam os disparadores de movimento para a criação de desfiles que apresentam os nexos de sentido criados individualmente pelas alunas.

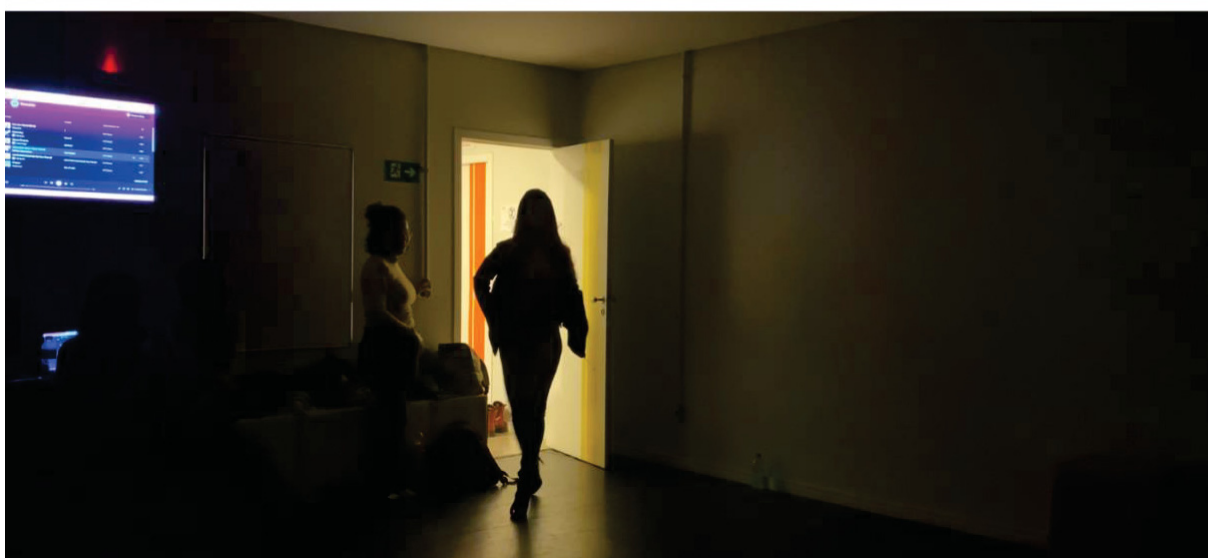
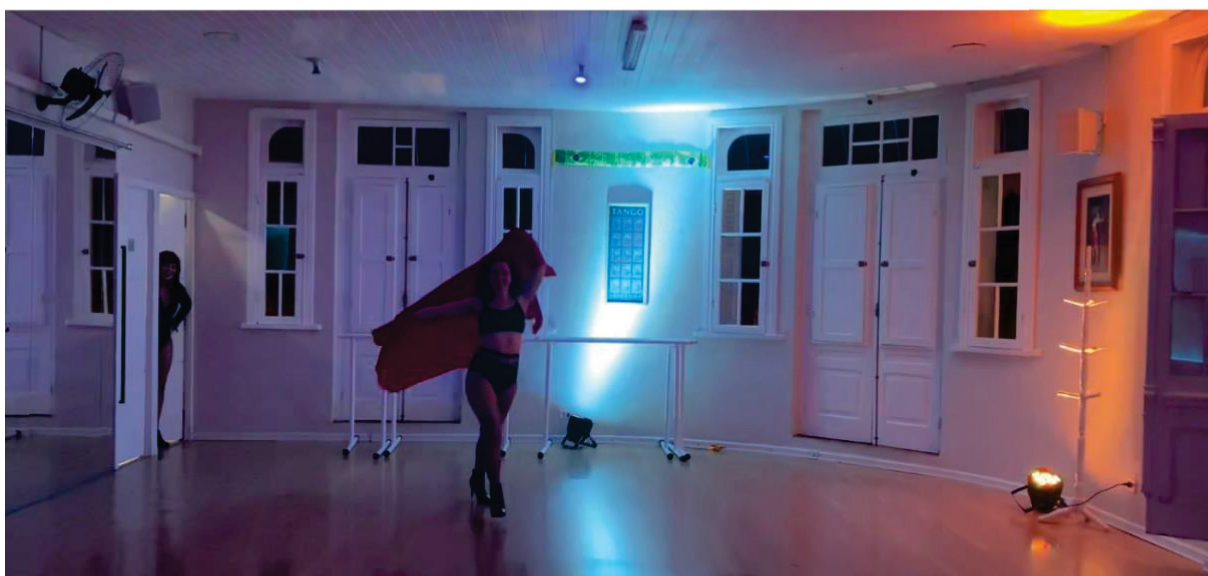
Após sortearmos as categorias, o Roteiro-Performativo *Desfiles* consistiu na elaboração de uma cena de dança individual que apresentasse essas temáticas a partir do conteúdo das caminhadas, seguindo alguns critérios observados em runaways de *ballroom*'s: tema; desfile; poses; música; tempo de execução; e a criação de um conceito que aprofundasse a palavra, frase ou expressão definida anteriormente.

Dentre as possibilidades disponíveis, tivemos as seguintes categorias sorteadas: *Beyoncé – Biquínis*; *Britney Spears – Resistência*; *Cícero – Proibido*; *Freddie Mercury – Meu corpo, minhas regras*; *Lady Gaga – Para mim o Heels é?*; *Madonna – Pernas, pernas e?*; e *RBD – Sexy*. Além disso, as categorias *Erótico*, *Elegância*, *Meu voto é secreto* e *Libido, desejo e prazer* também foram sorteadas e desenvolvidas por alunas não participantes desta pesquisa, mas que estavam presentes ao longo dos encontros do mês de novembro de 2022.

O registro dessas criações artísticas se deu através de gravações feitas em meu celular e, posteriormente, disponibilizadas às participantes através de grupos no *whatsapp*. Enquanto dinâmica de apresentação, as alunas escolheram a ordem em que gostariam de compartilhar a síntese de seus processos investigativos e, em seguida, solicitei que me entregassem suas escritas para que eu pudesse introduzir cada categoria de desfile.

Enquanto pesquisador, interessava-me observar quais decisões eram tomadas corporalmente para que essas estudantes conseguissem pôr em movimento seus conceitos e, em razão disso, suas vontades, desejos e prazeres. O que dos conteúdos *Poses* e *Desfiles* ressoava nesses corpos? Quais as estratégias adotadas para dar a ver um pensamento que é fala do corpo?

Figura 11 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE RUNAWAYS EM AULAS DE HEELS NA ACADEMIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (printscreem)

Compartilho aqui o desenvolvimento da categoria *Proibido* desenvolvida por *Cícero*. Em seu desfile conseguimos observar algumas escolhas estéticas relacionadas ao *release* proposto por essa aluna. O corpo entra em cena cobrindo o dorso com uma jaqueta de couro, os braços estão cruzados, os olhos estão fechados e a postura está introvertida (Figura 12). À medida que esse corpo se coloca em foco pelas vias do *runaway*, as camadas de roupa que ocultavam as linhas e curvas de sua anatomia são retiradas (Figura 13). Que outros sentidos essa roupa pode ter, quando pensamos nas conjunturas histórico-sociais que atravessam os corpos das mulheres em nossa sociedade?

Cícero agora toca o próprio corpo, desce até o chão, abre as pernas como ato de reivindicação de seus desejos, vontades, prazeres e, sobretudo, de sua presença no mundo. Que outros futuros possíveis uma pelve em movimento pode criar? As reverberações desse gestual acontecem por meio da amplitude do movimento, do pescoço que conecta cabeça ao tronco, dos olhos que se abrem como quem almeja conhecer o mundo por uma outra perspectiva (Figura 14).

Figura 12 - CATEGORIA PROIBIDO DA CRIADORA-INTÉRPRETE CÍCERO I



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (printscreem)

Figura 13 - CATEGORIA PROIBIDO DA CRIADORA-INTÉRPRETE CÍCERO 2



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (printscream)

Figura 14 - CATEGORIA PROIBIDO DA CRIADORA-INTÉRPRETE CÍCERO 3



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (printscream)

A criação artística feita pela aluna tem como conceito “*Eva, cristã, o fruto proibido. A caminhada reflete o caminho de libertação da culpa cristã, e a chegada ao colo do capeta, símbolo do prazer*”, mostrando que suas inquietações em nível de corpo passam pela escrita e retornam atualizadas por meio de uma proposição compartilhada – *Desfiles*. A partir da perspectiva da Educação Performativa, onde há um interesse “[...] na invisibilidade do que nem sempre é visto ou acolhido dentro dos ambientes de ensino” (GONÇALVES & JUNIOR GABARDO, 2020, p. 104), o trabalho desenvolvido por *Cícero* se afasta do lugar das representações, isto é, da ilustração da escrita pelo corpo, e passa a se aproximar da lógica da apresentação dessas questões que compõem suas subjetividades, muitas vezes despercebidas em nossos fazeres pedagógicos. Faz-se necessário, assim, considerar aquilo que antecede o trabalho, a escrita e a própria aula de dança.

Quando entrevistada sobre suas percepções frente aos processos de criação-ensino-aprendizagem de *Heels*, tal participante compartilha os seguintes relatos:

[...] Daí minhas outras amigas também “nossa, muito foda, mas eu não sei se eu teria coragem”, mas coragem do que né? Aí eu percebi é a coragem de se expor. E a coragem de se expor sensualmente para uma sociedade em que as mulheres se sentem horríveis. Essa é a regra. (CÍCERO, 2022).

Na sequência, afirma:

A aula é o momento em que, eu falo assim, dá pra ser piriguete, porque eu amo ser piriguete. Só que não dá para ser piriguete o tempo inteiro. Eu não posso ir piriguete pro trabalho, tipo assim, a sociedade, enfim, a galera fica te cantando na rua [...]. Então, é tipo um lugar que realmente dá para expressar esse lado, sempre! (CÍCERO, 2022).

Logo, o sentido dado por *Cícero* para a sua categoria – *Proibido* – recai nas diferentes formas com que os prazeres do seu próprio corpo são privados e considerados inapropriados para uma pessoa que se identifica como mulher na sociedade brasileira. As retaliações são sentidas na forma com que *Cícero* deseja se expressar no dia a dia, seja através da roupa, da postura ou, até mesmo, na vontade de pôr o seu corpo em movimento. Através do seu desfile e dos seus relatos, a aluna sente na pele o que é ser impedida por uma série de estratégias sociais que não querem que, no fim das contas, ela reconheça as potências do seu próprio corpo.

Entre essas inúmeras formas de repressão, a participante deflagra o lugar da religiosidade que, em diferentes níveis e camadas, dita modelos de comportamento binários, fundamentados no dimorfismo sexual dos corpos. Atribui-se às mulheres, essencialmente

àquelas com vagina, o lugar da pureza, da mãe ou, como podemos facilmente observar em discursos conservadores, o lugar da mulher recatada e do lar. As que se inconformam com o que lhes é imposto são interpretadas como as piranhas, as profanas, as vagabundas ou, como indica *Cícero*, como as Evas.

Tal percepção é sustentada pelo compartilhamento de outras alunas, como *Madonna* da *Academia 1* e *Michael Jackson* da *Academia 2*, que reiteram como esses estereótipos construídos e reproduzidos socialmente ecoam em seus corpos e nos modos com que elas não somente apreendem *Heels*, mas também o mundo:

A repressão, no meu caso, né, como mulher branca, ela vem muito do lugar da virgindade, assim, sabe? Então é, é uma figura. Penso mesmo na figura de Maria. É “Ai, que você precisa, não pode mostrar o corpo e você não pode ser sensual e você não pode aparecer demais e não pode ser puta” e é mó dual assim na minha cabeça, porque a vida inteira eu cresci com tipo, vendo homens desejando as mulheres ditas como putas, sensuais e vadias, mas eles para casar era outra, né? Então, eu tinha que ser esse modelo da mulher para casar, que é a mulher que não usa roupas curtas para que outros homens não a desejem, as desejem né, que a responsabilidade é minha. É, é, não pode dançar, não pode sensualizar, tudo o que envolvesse que outras pessoas me desejassem ou tipo não pode sair sozinha, que foi uma coisa que depois que eu comecei a dançar, que eu comecei a sair sozinha, olha que bizarro, com mais de 30 anos. É, então eu acho que é isso, assim, no meu caso é, é meio uma repressão totalmente sexual, assim, totalmente sexual, ligada à minha sexualidade, então tudo o que mostra de que tem uma conexão com a sexualidade, eu tinha que reprimir. (MADONNA, 2022).

Em consonância, *Michael Jackson* – uma mulher branca de 51 anos – afirma:

Eu acho que o *Heels* é trazer aquilo que tá oculto, aquilo que você deixou de lado, aquilo que era teu e tá lá escondido e você trazer isso pra fora. Aprender *Heels* é [...] descobrir características que você acha que não tem e que você acaba descobrindo e coisas que você acha que não pode mais fazer. Eu to na fase dos 50 anos e quando uma mulher chega aos 50 anos ela se torna invisível [voz embargada] e [...] o *Heels* me permite virar o jogo. (MICHAEL JACKSON, 2022).

As violências às quais as participantes desta pesquisa estão/são submetidas diariamente, em virtude das construções sociais que recaem sobre elas, fazem parte daquilo que circunscreve as suas experiências de/no mundo. O encontro com o *Heels* é, portanto, uma das rotas de fuga que esses corpos arranjam para sonhar outros futuros possíveis e subverter as lógicas dominantes.

Enquanto um educador e pesquisador atravessado pela perspectiva da Educação Performativa, ocupando um lugar socialmente privilegiado, vejo-me no dever de não

compactuar com práticas de sala de aula que reforcem esses estigmas coletivamente compartilhados. Tenho pensado que a exclusão dessas temáticas durante nossas práticas de dança ou a simples constatação de que elas existem, dissociada de uma intervenção real e aplicada, também podem ser consideradas como engrenagens desse sistema que nos priva de nossos desejos, vontades e prazeres. Mais uma vez, precisamos ter coragem para sustentar epistemologicamente as alterações que elevar-se sete, dez ou quinze centímetros do chão causa.

A tentativa de dançar essas perturbações no/do pensamento hegemônico através do *Heels* se deu pelo compartilhamento do terceiro e último roteiro performativo: *Ação*.

Realizada durante o mês de dezembro de 2022, a proposta artístico-pedagógica *Ação* consistiu na produção de vídeos de dança autorais das 7 participantes da *Academia 1*, com base na estética dos videocliques de artistas Pop, os quais foram apresentados na última aula que abarcou a pesquisa.

Como possibilidade de complexificação, apresento na próxima seção a descrição metodológica e os aprofundamentos teóricos a partir do conceito de Pedagogia Crítico-Performativa de Elyse Pineau (2013), atualizada para os estudos da Educação Performativa.

4.2. *HIGH HEELS ON: NO CRUZAMENTO ENTRE ARTE-VIDA*

As articulações estão lubrificadas, os músculos ativados, pele e ossos reconhecidos e o salto alto foi colocado. A arquitetura do espaço está diferente e, em resposta a isso, os corpos parecem estar mais disponíveis. Anuncio que chegamos à etapa final de nossa jornada investigativa e que esta envolveria o último tópico que influenciou a criação da dança que se faz (n)o salto.

Iniciamos em roda e, dessa vez, distribuo 13 *post-its* amarelos para cada uma das alunas, enquanto nos equipamos com canetinhas coloridas. Para cada um desses papéis havia uma pergunta correspondente, cuja resposta – uma palavra ou expressão – deveria ser escrita neles.

Em um primeiro momento, a proposta para essa etapa era a de mapear quais as intersecções sociais, raciais, de classe, gênero, orientação sexual e percepções sobre o *Heels* constituíam, de alguma maneira, as subjetividades e corporeidades das participantes. Para a criação dessa abordagem, aproximo-me da tríade epistemológica proposta por Elyse Pineau (2013) – *corpo ideológico*; *corpo etnográfico*; e *corpo atuante*, que compõe o que a pesquisadora nomeia de Pedagogia Crítico-Performativa.

Segundo a autora, o *corpo ideológico* teria relação com os modos com que nossos corpos lidam com as informações que diariamente são impostas sobre nós e que, em alguma medida, modelam nossas práticas e comportamentos, inclusive em sala de aula. Em continuidade, o *corpo etnográfico* atenta-se aos comportamentos dos sujeitos ensinantes e aprendentes em ambientes educacionais, identificando quais os padrões vigentes e indicando outras perspectivas para os processos de criação-ensino-aprendizagem. Por fim, o *corpo atuante* assumiria a performance enquanto metodologia e, portanto, o corpo passa a ser um meio para que a aprendizagem aconteça. Logo, isso significa “[...] aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação experiencial que convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos da disciplina.” (PINEAU, 2013, p. 51-52).

Dessa forma, a proposição artístico-pedagógica *Ação* teve como ponto de partida o reconhecimento de alguns dos aspectos que compõem, direta ou indiretamente, a ação no mundo das alunas. Em virtude disso, lanço as seguintes questões: Qual o seu nome ou como gostaria de ser chamada?; Qual a sua idade?; Qual o seu signo?; Qual o seu gênero?; Qual a sua orientação sexual?; Qual a sua cidade de origem?; Qual a sua cor?; Qual a sua memória mais feliz?; Qual a sua memória mais triste?; Na sociedade eu me sinto mais visível ou invisível?; Libido, desejo ou prazer?; O que é o *Heels* para mim?; O que eu aprendi praticando *Heels*?

Juntamente com as alunas, também vou respondendo a essas questões e entrando em contato com alguns aspectos sobre mim que às vezes passam despercebidos, mas que acabam se refletindo na forma com que me relaciono com essa dança e, por consequência, no jeito com que penso e pratico o lugar da docência.

A prática ganha outros contornos quando nos colocamos no lugar de partilha atenta e afetiva acerca daquilo que está circunscrito em nossas peles, músculos e ossos. Uma a uma, as participantes vão narrando as suas experiências de vida, desvelando suas percepções sobre si e sobre o mundo, e varrendo as camadas de poeira que são depositadas por metodologias de ensino que não presentificam os corpos de professores e alunes.

Reconhecer as coisas não ditas. Abrir espaço para as trocas afetivas. Lubrificar as nossas abordagens didáticas. Essas são algumas das atitudes que a Educação Performativa pode nos proporcionar quando nos lançamos sobre ela, e o resultado disso consiste na percepção de um novo pulsar em sala de aula: a atmosfera muda e os corpos são outros.

Não há como uma sala de aula e/ou uma instituição de ensino ser a mesma quando reconheço as particularidades das pessoas que estão ali presentes. Não há como uma aula de dança ser a mesma quando os corpos que estão conosco compartilham experiências de abuso sexual, violência doméstica, relacionamentos abusivos ou de tentativas de suicídio, como o que

aconteceu durante o roteiro performativo *Ação*. E não há como pensar o ensino de *Heels* em academias de dança sem considerar as dimensões ética-estética-políticas que o mover de conceitos atrelados ao salto alto pode promover.

As apresentações sobre si são mediadas pelo seguinte convite: posicionar os *post-its* de modo que as informações que mais a atravessam estejam mais próximas do seu corpo, e aquelas que menos interferem (conscientemente) no seu dia a dia fiquem mais distantes. Uma a uma, as participantes vão narrando as suas experiências de vida, de modo a criar um desenho no espaço capaz de reconfigurá-lo. A fisicalidade da sala muda em resposta ao corpo e o corpo novamente se atualiza.

Mais uma vez, as articulações estão lubrificadas, os músculos ativados, pele e ossos reconhecidos e o salto alto foi colocado. Agora, lágrimas, risos, tremores involuntários dos músculos, corações disparados e brilho nos olhos também compõem a nossa corporeidade em sala de aula. Peço que cada uma das alunas escolha três dos seus *post-its* e cole em uma folha sulfite, para que na sequência entregue-a a uma outra participante de sua preferência. A tarefa agora é a de levar para casa esses papéis e retornar com uma carta escrita a punho, dedicada à pessoa que te escolheu como receptora, na qual deveríamos desenvolver alguma percepção sobre aquilo que ressoava destas partilhas.

No encontro subsequente, iniciamos trocando nossas cartas e lendo-as individualmente. Fecho os olhos e consigo me recordar de alguns dos longos abraços que pude sentir e observar durante esse momento. Ali, onde as histórias de vida se embaralham, pude perceber que o *Heels* pode ser lido como prática de afeto.

Desse modo, a proposição artístico-pedagógica *Ação* chega ao momento da criação de vídeos de dança que apresentem as participantes da pesquisa. Além das cartas, entrego às alunas todos os materiais produzidos por elas durante os três meses de vigência do projeto e dou as seguintes coordenadas: 1. Escolher três passagens que a marcaram ao longo da pesquisação; 2. Escolher uma música do seu gosto; 3. Criar um vídeo de dança de até 1 minuto que mostre as suas percepções sobre o processo.

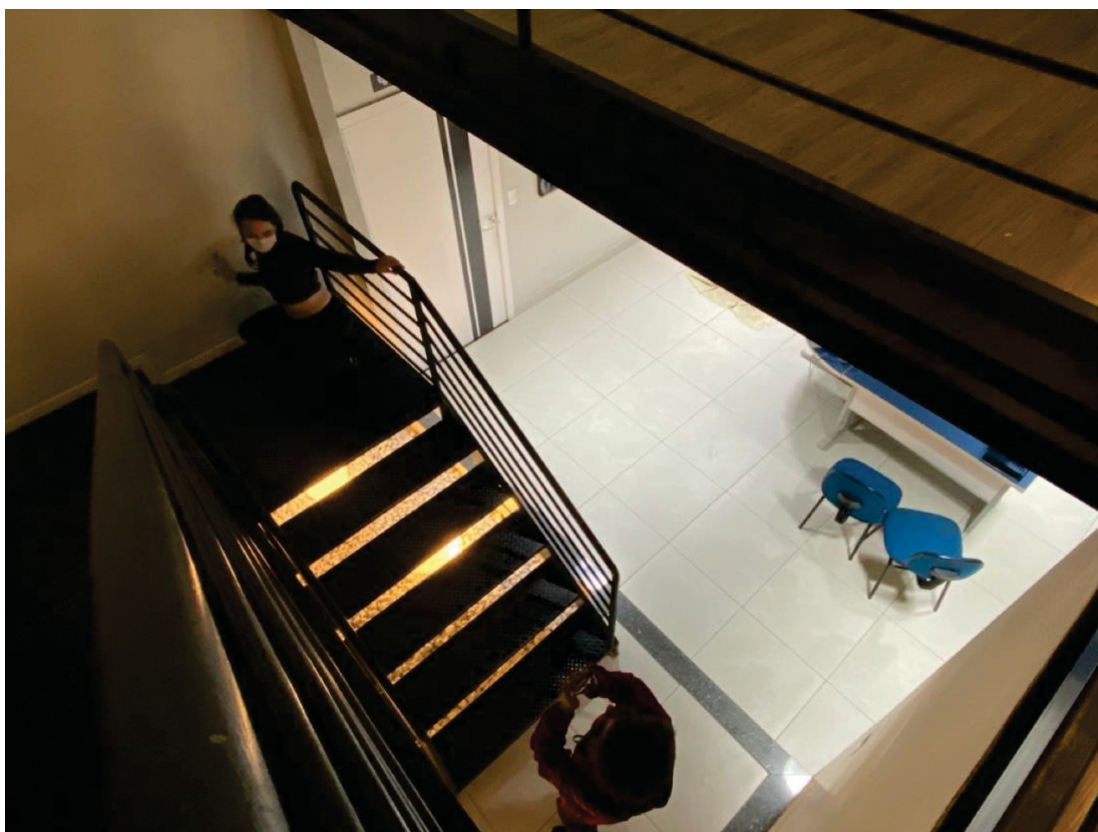
Divididas em duplas, as participantes debateram e elaboraram seus conceitos para o vídeo, trocaram experiências e deram sugestões para a criação dos materiais audiovisuais de suas parceiras (Figura 15). Na sequência, as duplas passaram a ocupar outros espaços do ambiente onde estavam inseridas, saindo de dentro das paredes que delimitam a sala de aula e colocando-se em outros espaços (Figura 16 e 17). Lá fora chove e isso não impede que *Cícero*, por exemplo, saia para a rua para criar sua gravação (Figura 18).

Figura 15 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES I EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Figura 16 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES II EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1



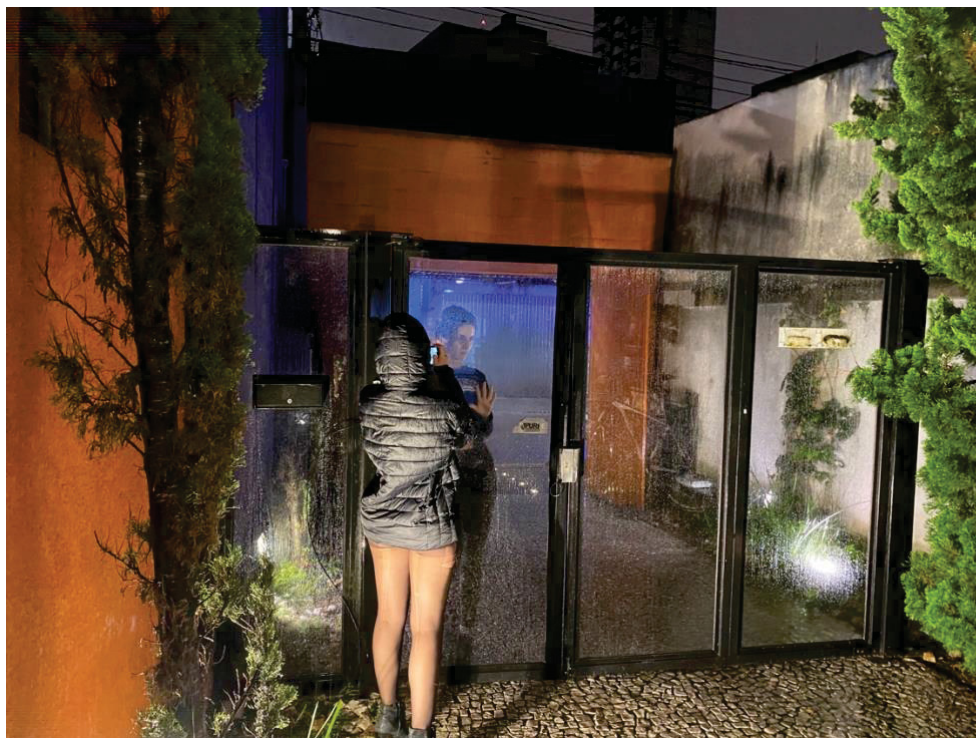
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Figura 17 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES III EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

Figura 18 - PROCESSO DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIDEOCLIPES IV EM AULAS DE HEELS DA ACADEMIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022)

A conversa inicial entre os duetos também foi disparador para que essas participantes comunicassem a suas colaboradoras quais *takes* e enquadramentos elas desejavam que fossem experimentados durante as gravações, uma vez que esses elementos contribuiriam com o *fazer-dizer* desses corpos. Nesse sentido, a captação das imagens se deu através dos celulares das próprias alunas e o desenvolvimento artístico aconteceu com a intérprete-criadora performando sua dança, dirigindo e revisando as filmagens, enquanto a outra aluna compartilhava suas impressões e sugeria outras possibilidades criativas.

Por fim, munidas de todos os seus materiais, essas mulheres foram convidadas a editarem seus vídeos ao longo de uma semana, onde puderam experimentar os recursos disponíveis em plataformas digitais, tais como *Instagram*, *TikTok* ou *CapCut*, assim como compartilhar entre si facilidades e dificuldades na realização do processo.

A mostra dos videoclipes autorais aconteceu no último encontro do ano letivo, contando com a presença de alunas não participantes da pesquisa. Sem seguir uma ordem específica, cada uma das alunas projetou seus vídeos em uma televisão disponibilizada pelo local e, em seguida, comentou sobre suas percepções do processo e quais eram as questões que estavam presentes em suas obras.

Dentro do conjunto de criadoras-intérpretes, escolho 3 alunas específicas – *Beyoncé*, *Lady Gaga* e *Madonna* – para análise de seus vídeos em interface com os demais registros produzidos por essas mesmas alunas. A seleção dessas três participantes parte do princípio de que elas ocupam diferentes lugares de fala, ainda que todas se reconheçam enquanto mulheres cisgênero. Decido, então, averiguar quais as aproximações e distanciamentos aparecem em uma mesma prática de *Heels* a partir dos fazeres artísticos de uma mulher negra, uma mulher gorda e uma mulher branca.

Contudo, antes de adentrarmos as discussões propostas a partir das produções feitas por *Beyoncé*, *Lady Gaga* e *Madonna*, sinto a necessidade de realizar um esclarecimento: Como é possível perceber ao longo das imagens, a arquitetura da sala onde as alunas da *Academia 1* realizavam suas aulas difere entre a proposição artístico-pedagógica *Poses* e as demais. Vivenciar a prática de *Heels* pelas vias da Educação Performativa possibilitou que essas participantes se organizassem politicamente contra as ideologias da instituição de ensino onde realizavam as suas aulas. De forma resumida, a pesquisação se deu em plenas eleições presidenciais, e durante as campanhas eleitorais a referida instituição (*Academia 1*) se posicionou favorável aos discursos promovidos pelo candidato Jair Messias Bolsonaro que, de diferentes formas e meios, produzia e reproduzia falas opressoras, principalmente relacionadas aos corpos que compõem esta pesquisa. A resposta imediata frente à colocação de uma bandeira

do Brasil nas fachadas da academia foi a organização de uma saída em massa das alunas participantes e não participantes desta dissertação. Em questão de uma semana, elas encontraram um espaço para continuarem dançando e pesquisando sobre *Heels* e me convidaram a me retirar do local juntamente com elas. Enquanto educador comprometido com a não replicação de preconceitos e injúrias sociais, aceito o convite. Por isso, as imagens presentes ao longo do capítulo 4 apresentam uma mudança de cenário, decorrente dessa revolução criada pelas alunas.

Dito isso, retorno o olhar para os vídeos produzidos pelas três participantes selecionadas. Cada uma delas traz uma perspectiva diferente e apresenta suas percepções de maneiras distintas, porém complementares, no que diz respeito ao *Heels* ser um espaço possível para as suas existências.

Por primeiro, compartilho o trabalho artístico desenvolvido por *Lady Gaga* – uma mulher branca de 32 anos, doutoranda em engenharia, nascida no interior do Paraná e heterossexual, ou como diria ela durante a proposição artístico-pedagógica *Ação: “hétero ???”*. *Lady Gaga* é uma mulher gorda, considerada “fora da norma” do pensamento hegemônico dominante. Seu corpo não é o esperado em muitos ambientes de criação-ensino-aprendizagem de dança. Em uma sociedade machista como a nossa, as primeiras leituras sobre o corpo de *Lady Gaga* não estão diretamente relacionadas ao que se construiu socialmente enquanto feminino, sexy ou sensual. O lugar em que a colocaram é outro. O salto alto, em um primeiro momento, não lhe pertence – ou, pelo menos, é do que tentaram nos convencer.

As três perguntas/respostas escolhidas por essa aluna foram: 1. Na sociedade eu me sinto mais visível ou invisível? *Visível, porém...*; 2. O que é o *Heels* para mim? *Liberdade*; 3. O que eu aprendi praticando *Heels*? *A me valorizar (meu corpo)*.

O lugar da visibilidade apontado pela primeira resposta de *Lady Gaga* indica que, embora sua existência seja percebida no mundo, há controvérsias sobre como essa percepção tem sido produzida e reiterada. Como vimos ao longo do capítulo 2, Foucault (2021) afirma que em muitos cenários aquilo que foge às regras – entendidas aqui como dissidências – necessárias é necessário, justamente, para reafirmar o poder e a veracidade da norma. Em outras palavras, a participante percebe que é vista, mas o *como* é vista é o que gera inquietações, inclusive, a nível de corpo e de dança.

Assim, a criadora-intérprete escolhe iniciar seu vídeo de costas para a câmera, coberta com uma jaqueta de couro e, em constantes movimentos de idas e vindas, os seus *takes* transitam entre o estar de costas e o foco em seu rosto (Figura 19).

O efeito de transição de cenas escolhido pela participante, se analisado em conjunto com essas cenas que intercalam corpo – seja de costas ou de outros ângulos – fornece pistas sobre como as marcas inscritas no corpo de *Lady Gaga* negociam com os saberes que ela passa a ter contato através do *Heels* (Figura 20). Parece-me haver um trânsito entre aquilo que está dado sobre seu corpo e tudo aquilo que ele pode vir a ser.

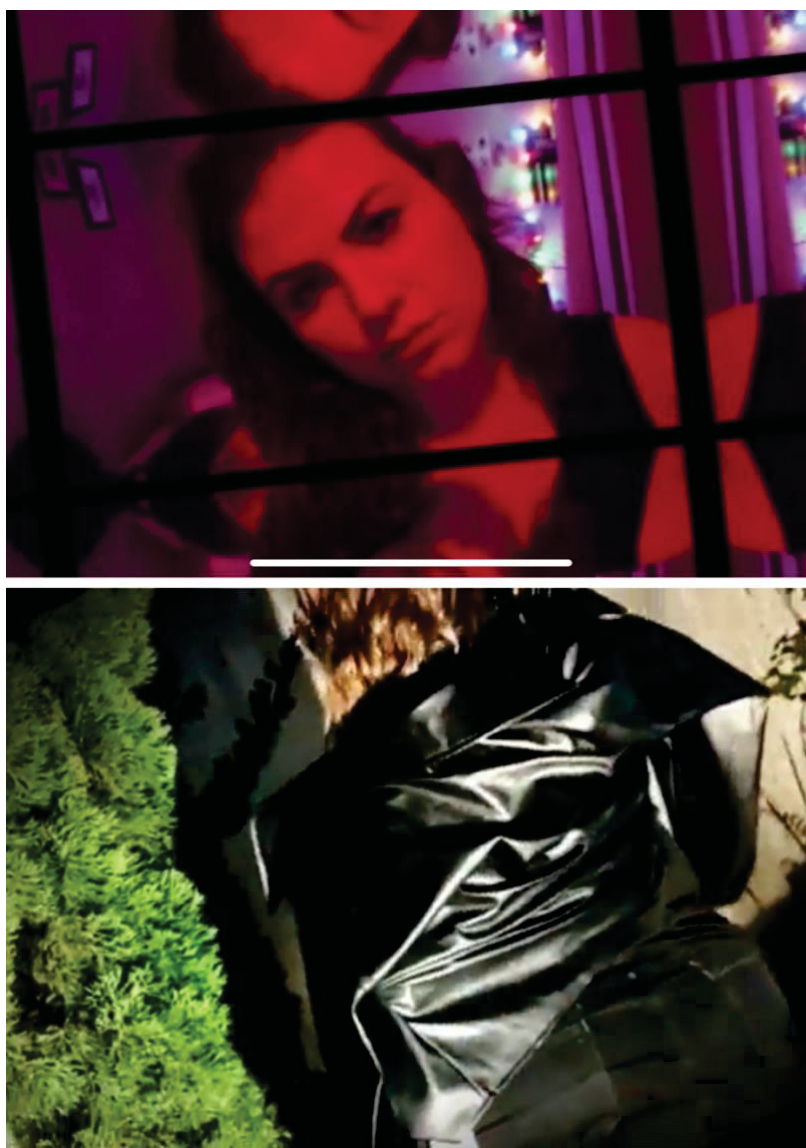
Ao longo do vídeo, *Lady Gaga* também realiza dublagens de um trecho específico da música utilizada que, em tradução livre, poderia ser lida como “*Eu não quero ser desejada, eu quero ser livre*”, deflagrando que o sentido da prática de *Heels* para esse corpo não está na tentativa inocente de disciplinar-se em virtude de uma vontade externa. Pelo contrário, os interesses dessa participante recaem na necessidade de dar a ver uma existência que foge à regra e que encontra potência nesse processo.

Figura 19 - PROCESSO CRIATIVO DE LADY GAGA I



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Figura 20 - PROCESSO CRIATIVO DE LADY GAGA II



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Como contribui Pineau (2013), o corpo atuante, ao reconhecer aquilo que lhe atravessa no peito (corpo ideológico) e os desdobramentos desses marcadores socioculturais a nível comportamental (corpo etnográfico), percebe em si as possibilidades de mudança que o presentificar de sua existência pode proporcionar.

Tratando do caminho trilhado por *Lady Gaga*, a proposição feita por ela sobre o *Heels* enquanto prática de *aceitação* e liberdade já se faz presente desde a primeira etapa quando, no Formulário de Identificação, ela responde que a artista escolhida representa em sua vida esses dois papéis. Ao longo do processo, aquilo que antes estava distante e fora do corpo, passa a ser

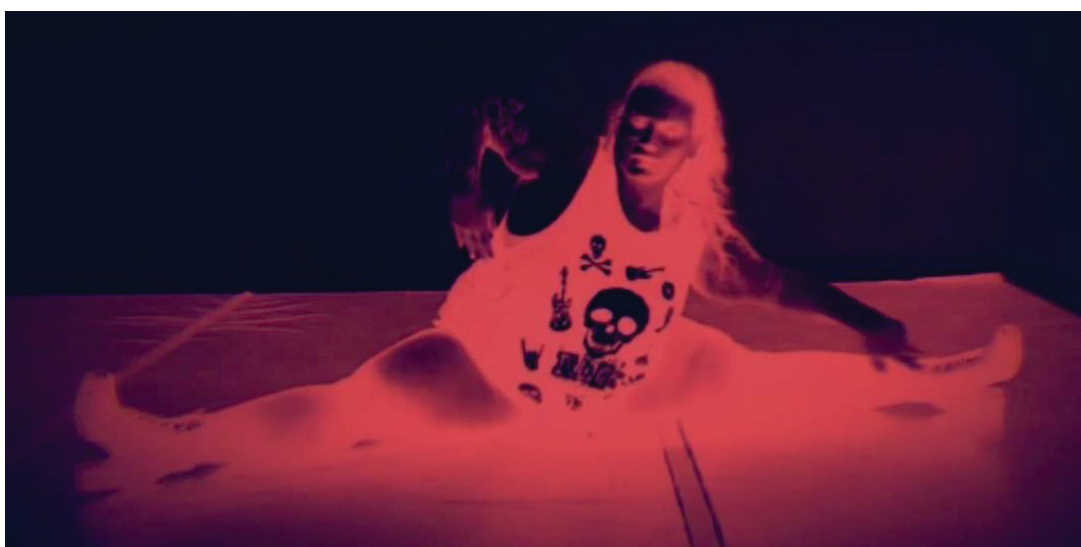
percebido como algo real: a dança passa a colocá-la em contato com esses desejos antes impossíveis ou proibidos. Como aponta a criadora-intérprete em entrevista:

Ai, eu, eu assim, eu me senti muito mais assim, mulherão, entendeu? Porque assim a questão de autoimagem sempre foi uma questão muito forte para mim. Então a dança sempre trouxe essa questão da imagem. [...] **o Heels, eu já acho assim que é um negócio para ir destruir tudo, sabe?** As palavras que eu estou encontrando [risos]. Então, eu acho assim, além da cabeça, né? Que isso com certeza ajuda na cabeça, né, vai influenciar, mas é muito mais de “Pô, to me sentindo poderosa” ali dançando desse jeito. E aí quando eu chego em casa, “Puts, sou poderosa” [risos]. (LADY GAGA, 2022, grifo nosso).

O sentido de *destruição* atribuído pela aluna ao *Heels* nos convida à reflexão sobre o caráter subversivo de dançar (n)o salto alto, o qual tenho defendido ao longo desta dissertação. Aos corpos que a escolhem, enquanto campo para a manifestação de suas existências, interessa os movimentos de questionamento das lógicas dominantes que insistem em nos achatar, reprimir ou insistir que este mundo não é para nós.

Talvez, de alguma forma, esse pensamento hegemônico – machista, patriarcal, gordofóbico – esteja certo em afirmar que esse mundo não é para nós. De fato, não me interessa por uma concepção de sociedade que diariamente estereotipa, estigmatiza e violenta corpos que não correspondem ao que é, utopicamente, esperado. *Lady Gaga*, ao finalizar seu vídeo de pernas abertas (Figura 21), provoca-nos à seguinte reflexão: quais mundos possíveis uma mulher voluntariamente de pernas abertas – simbolizando o protagonismo de seus desejos, vontades e prazeres – pode destruir, criar ou reinventar?

Figura 21 - PROCESSO CRIATIVO DE LADY GAGA III



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Em continuidade, temos o trabalho produzido por *Beyoncé* – uma mulher negra, de 23 anos, bissexual, nascida em Angola e que, ao longo do projeto, decidiu profissionalizar-se na dança. *Beyoncé* é um dos pouquíssimos corpos negros que vi passar pelas minhas turmas ao longo desses anos enquanto professor de academias de dança. A sua presença, por si só, já se configura como um convite: onde estão as outras e outros *Beyoncé*s? Quais políticas de acessibilidade e de enfrentamento ao racismo as instituições de ensino, privadas ou públicas, têm tomado para que esses corpos também façam parte do seu escopo docente/discente?

Durante o processo de produção de seu vídeo, a participante escolhe as seguintes perguntas, apresentadas aqui com as respectivas respostas: 1. Qual o seu nome ou como gostaria de ser chamada? *Preta*; 2. O que é o *Heels* para mim? *Empoderamento*; 3. O que eu aprendi praticando *Heels*? *A ver que eu sou uma grande gostosa*.

A seleção dessas questões abre um leque de reflexões, críticas e sensíveis, sobre as dimensões ética-estética-políticas do *Heels*. Embora não tenha entrado diretamente no escopo poético de seu vídeo, a participante também responde, em um outro *post-it*, que na sociedade se sente invisível. E se tem algo que, desde antes do nosso nascimento, já nos modela de algum modo, esse algo é o nosso nome; é a partir dele que nos identificamos e, portanto, somos reconhecidos. Ao escolher essa como uma de suas inquietações, *Beyoncé* reivindica sua presença no mundo.

Esse posicionamento feito pela criadora-intérprete recai no segundo tópico de seu vídeo: o empoderamento. Aqui, interessa-me o conceito coletivo sobre empoderamento, por vezes acrítico, que perpassa o nosso cotidiano: empoderar-se, nesse sentido, teria uma relação com a própria etimologia da palavra – *empower* – como indica Joice Berth no livro *Empoderamento* (2020, p. 28): “[...] o significado ao pé da letra de *empower* é dar poder ou habilidade a algo ou alguém”.

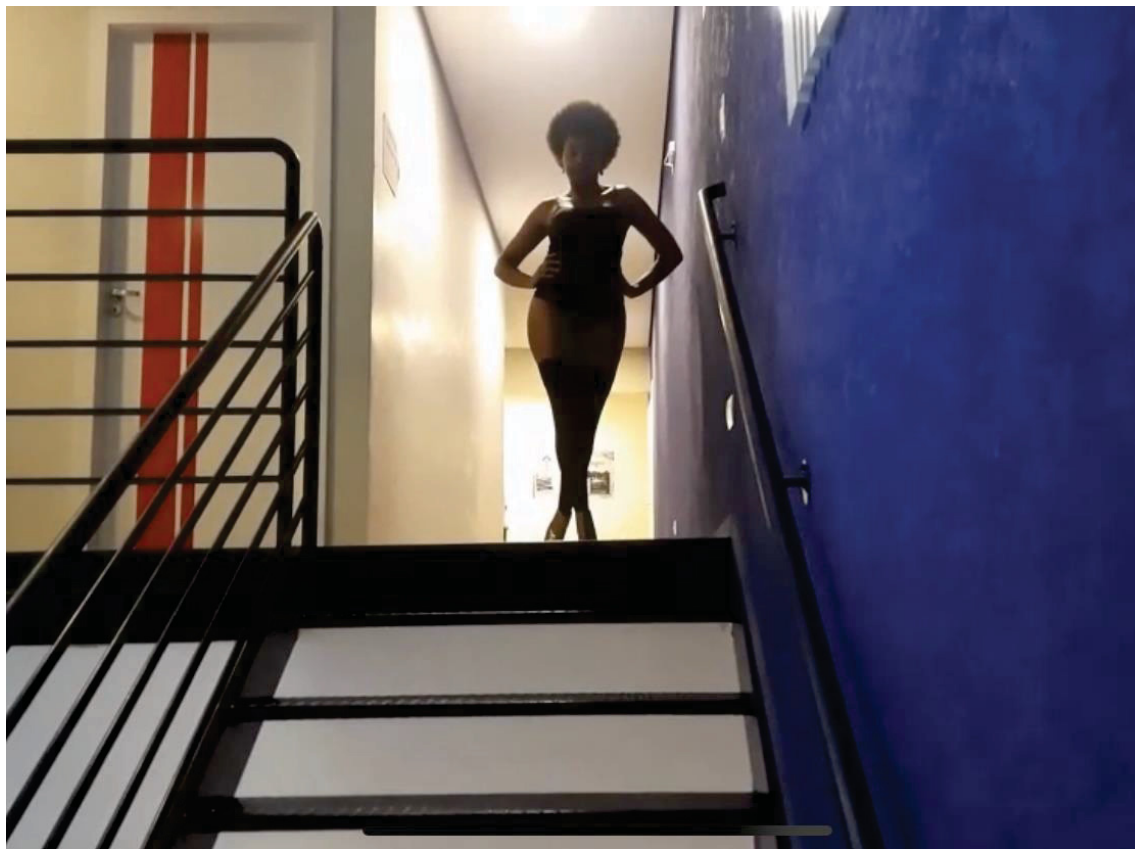
Embora os significados para a palavra empoderamento possam ser controversos em nossa sociedade, o sentido dado por *Beyoncé* recai na possibilidade de *Heels* ser uma das formas de enfrentamento das questões que lhe atingem, sobretudo das raciais. Esta leitura é corroborada pelo próprio compartilhamento feito pela aluna durante sua entrevista semiestruturada:

Pelo fato de eu ser negra, de estar ali, eu sinto que você faz parte de algo maior, sabe? Sempre sinto que eu estou crescendo, cada vez mais ali. E, cada vez mais eu não me sinto reprimida, como eu sinto na sociedade. [...] Várias questões que podem acontecer comigo, né? Pelo fato de ser mulher, de ser negra, ser bissexual [...] quando eu estou ali, eu sinto que eu posso ser eu mesma, que **ninguém vai enfrentar, que eu que vou enfrentar**. Na verdade,

que eu posso fazer qualquer coisa, e isso é muito bom, porque quando você passa muita coisa na vida, tipo desde a adolescência, desde criança você passar por racismo, chega um momento que você só se acostuma. [...] A gente tem que tipo enfrentar, sabe? E na aula é uma coisa que eu consigo ver que eu consigo enfrentar, que eu consigo ir para frente. (BEYONCÉ, 2022, grifo nosso).

Olhando para a produção audiovisual dessa participante, podemos notar que algumas de suas escolhas estéticas corroboram a ideia de visibilidade e reconhecimento de suas potências enquanto política de enfrentamento a injúrias raciais. A primeira diz respeito ao cenário escolhido e às movimentações presentes no início do vídeo: opta-se por uma *runaway* em um corredor, remontando o lugar das passarelas e dos desfiles: o corpo é colocado em evidência e os olhares devem estar voltados para ele (Figura 22). Outra característica significativa desse trecho do vídeo é o ângulo escolhido: as imagens foram filmadas de baixo para cima, portanto, do ponto de vista de quem assiste, *Beyoncé* encontra-se acima de nós, tanto pelo uso do salto alto, quanto da posição escolhida, o que poderia apresentar uma superioridade dela em relação à pessoa que a observa.

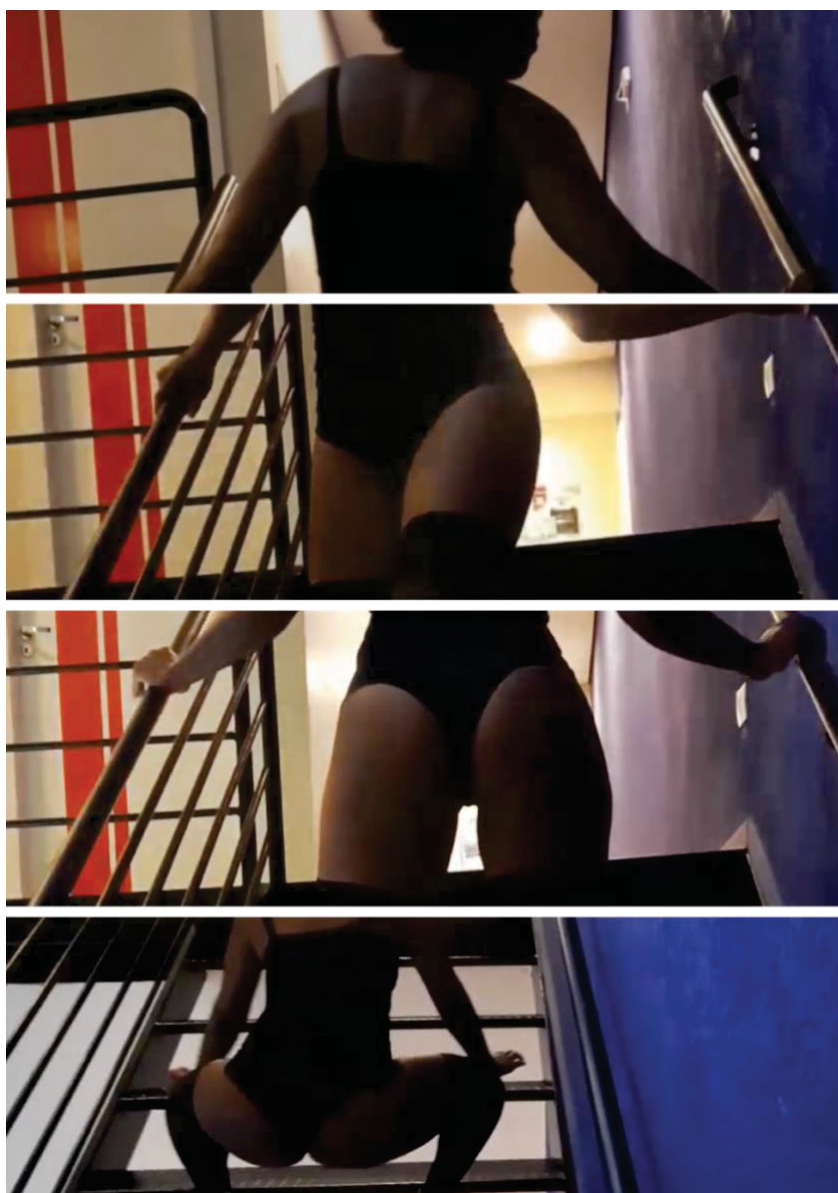
Figura 22 - PROCESSO CRIATIVO DE BEYONCÉ I



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Aos poucos esse corpo desce a escada e em diferentes momentos partes do seu corpo são evidenciadas: costas, pelve e sobretudo a bunda (Figura 23). Evidencia-se assim o *ver que sou uma grande gostosa*, isto é, o valorizar de um corpo que é historicamente silenciado, objetificado ou marginalizado. Ainda, destaco a atualização da percepção sobre o criar-aprender-ensinar *Heels*: no início das investigações, o aprender *Heels* estava relacionado à “[...] questão de técnica, tipo flexibilidade e memorização” (BEYONCÉ, 2022), enquanto, na última etapa dessa investigação, notamos o aprender *Heels* enquanto um meio de visualização das potencialidades deste corpo.

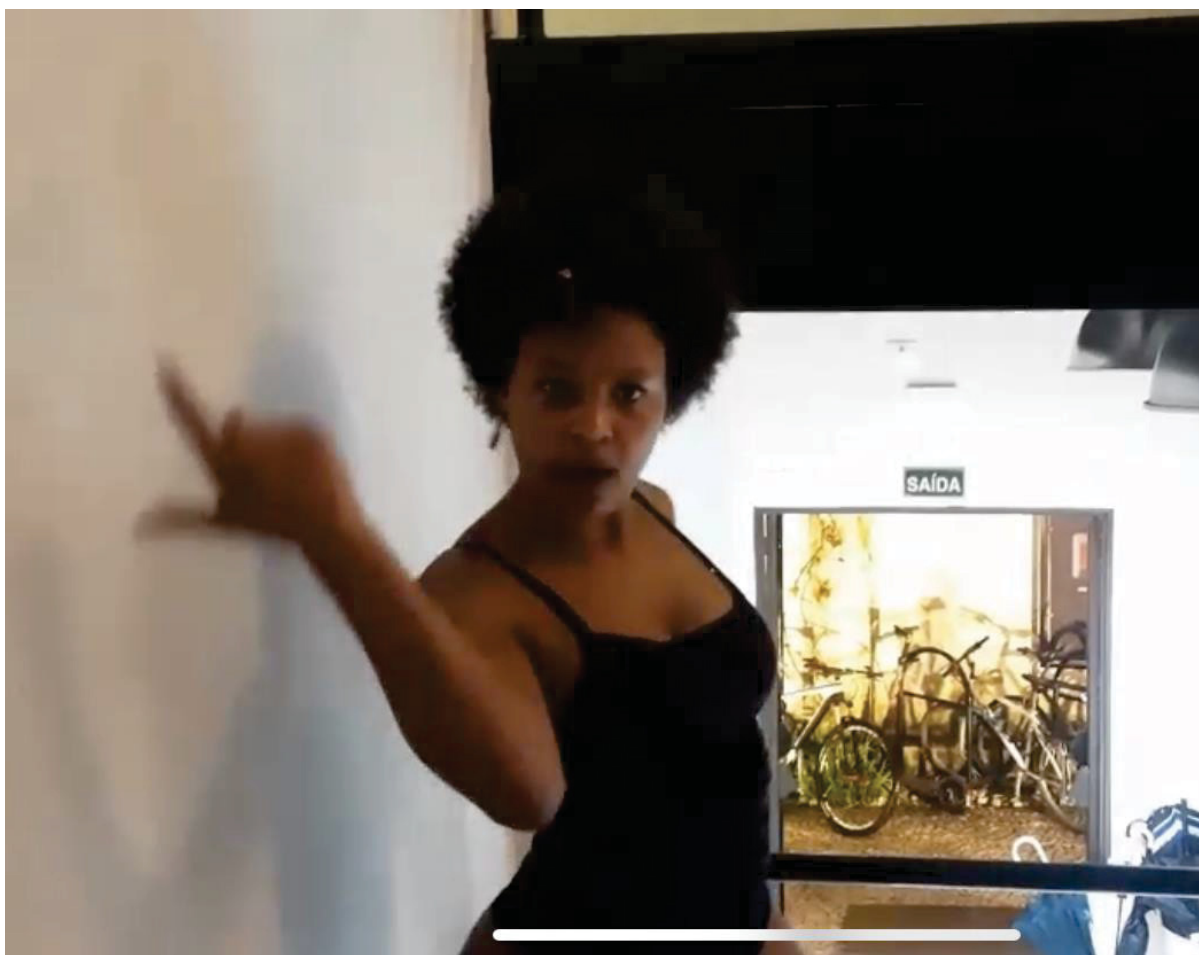
Figura 23 - PROCESSO CRIATIVO DE BEYONCÉ II



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Por fim, *Beyoncé* coloca-se abaixo do nível da câmera e realiza movimentos de braço bruscos, com tónus muscular elevado (Figura 24). Olhos, membros superiores e tronco indicam que aquele corpo está pronto para o combate, munido das epistemologias que nascem da prática da dança que se faz (n)o salto alto. A aluna, ao encerrar seu vídeo dessa maneira, convida-nos a uma reflexão: seria o *Heels* uma dança de enfrentamento? E será que o pensamento dominante está preparado para essa batalha?

Figura 24 - PROCESSO CRIATIVO DE BEYONCÉ III



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

O último trabalho a ser compartilhado aqui é o de *Madonna* – uma mulher branca, carioca, de 34 anos de idade, pansexual e cabeleireira. *Madonna* é o que socialmente se construiu como mulher gostosa, cuja estrutura corporal é lida como mais aceita e, nesse sentido, mais desejada e objetificada. Logo, quais são as percepções sobre *Heels* de um corpo que,

embora seja socialmente mais aceito, também sofre com os desdobramentos de uma sociedade machista e misógina?

Assim como *Lady Gaga* e *Beyoncé*, *Madonna* opta por trazer para o seu vídeo as perguntas/respostas: 1. O que é o *Heels* para mim? *Coragem*; 2. O que eu aprendi com o *Heels*?: *A ser eu mesma e que não estou só*. E a terceira pergunta selecionada foi "Libido, desejo ou prazer?", cuja resposta foi *Libido*.

Atenho-me em um primeiro momento à resposta da segunda pergunta. Parece-me que, independente das intersecções de gênero, orientação sexual, raça, classe social, entre outras, o *Heels* tem se configurado como esse campo de nutrição para a expressão de subjetividades socialmente silenciadas. *Madonna* ainda vai além, trazendo para a discussão o poder da coletividade em processos de criação-ensino-aprendizagem, não só de *Heels*, mas de tantas outras danças, conteúdos e áreas do conhecimento.

Em termos sociais, a competitividade feminina tem sido uma das ferramentas utilizadas pelo pensamento hegemônico dominante para minar toda e qualquer organização feita por e para mulheres. Tenho me perguntado, assim, de que forma e com que meios nossos fazeres de sala de aula têm se contraposto à concepção de que mulheres precisam ser rivais umas das outras?

Quando *RBD*, por exemplo, traz um relato escrito, compartilhando "*que eu também seja inspiração para outras mulheres, como todas aqui são para mim*", parece-me que a prática de *Heels*, ao produzir diferentes subjetividades, também pode se configurar como prática de resistência frente aos mecanismos sociais que desejam minar todo e qualquer tipo de organização feita por/para mulheres. Nesse sentido, *RBD* continua:

E aí olhar as meninas livres, assim, me colocou numa outra situação de conviver com outras mulheres, com outros problemas, com outras vidas. [...] Então, acho que o *Heels*, além da dança [...] faz a gente se conectar umas com as outras, respeitar o corpo da outra, de não se sentir julgada pelas colegas. Enfim, e também não fazer esse julgamento. (*RBD*, 2022).

Considerando o histórico do salto alto, e até mesmo da dança, não acredito que esse caráter de sororidade esteja, necessariamente, relacionado ao *Heels*. Sem dúvidas, abraçar a perspectiva do *corpo etnográfico*, aquele proposto por Pineau (2013), que considera as formas com que docentes e discentes se relacionam uns com os outros, de maneira crítica e sensível, parece me fornecer uma outra face para compreender o *Heels* enquanto prática de comunidade.

Se temos considerado que a técnica desta dança é uma proposta, enquanto professor e pesquisador me interessa por uma proposta que se posicione contra todas as práticas que

distanciam professores de alunes, alunes de alunes, alunes de conteúdos... A perspectiva etnográfica do corpo proposta pela supracitada autora nos auxilia a complexificar nossas posturas em sala de aula: em que medida nossos comportamentos estão operando de forma a legitimar desigualdades sociais?

Tanto a escolha feita por *Madonna*, como o compartilhamento dado por *RBD*, indicam que o ensino de *Heels* em academias de dança, quando imerso nos princípios da Educação Performativa, pode alargar conceitos sobre Corpo, Dança e Educação previamente estabelecidos e replicados. Os movimentos que essa perspectiva propõe são os de lubrificação e abertura de espaços; um compromisso ético-estético-político com nossos corpos. O que tenho compreendido e proposto como Educação Performativa diz respeito, então, às microrrevoluções que acontecem no campo das individualidades, mas que só são possíveis se considerarmos a dimensão coletiva que nos atravessa e que nos faz perceber a necessidade de avançarmos juntas.

Tendo em vista essas discussões, retomo a criação audiovisual feita por *Madonna*. Em sua obra, as escolhas estéticas que aparecem ao longo do vídeo corroboram o processo de aceitação de suas próprias subjetividades. Desde as primeiras práticas, a presente participante traz à tona a sua percepção de *Heels* enquanto campo para a expressão completa de sua libido, a qual havia lhe sido roubada e da qual ela havia sido privada.

A interpretação dada por *Madonna* à retomada da posse de sua fisicalidade é complexificada pelo sentido sagrado dado pela própria aluna para a dança que se faz (n)o salto alto. Associando esse entendimento à noção de *Heels* como prática de comunidade, a participante afirma:

E hoje em dia, para mim, mostrar o sutiã, mostrar mais o peito, o corpo, cara, mudou completamente assim, não só a forma de me ver, mas principalmente de ver outras mulheres, assim. Então, eu acho que é isso. Heels hoje é meu, meu, eu falo né, brinco que é a minha religião, porque é isso mesmo, é o que eu acredito. (MADONNA, 2022).

Em seu videoclipe, *Madonna* realiza duas ações que não foram feitas pelas outras participantes, sejam elas objetos de análise ou não. A primeira diz respeito à trilha sonora de seu material audiovisual: além de ter sido a única a utilizar uma música da cantora escolhida no Formulário de Identificação, a criadora-intérprete seleciona uma faixa musical – *Like a Prayer* – que traz a dualidade da culpa cristã, isto é, o movimento da adoração ao desejo passional. A nível de corpo, a segunda ação realizada pela aluna diz respeito ao modo como o salto alto foi utilizado durante o vídeo: a cena inicial do vídeo (Figura 25) mostra *Madonna* realizando um símbolo da cruz com o seu sapato em mãos. Subverte-se assim a lógica primária de que o salto

alto deve estar restrito aos pés e, indo adiante, deflagra-se um outro poder oculto que modela a forma com que nossos corpos se percebem no mundo: o cristianismo.

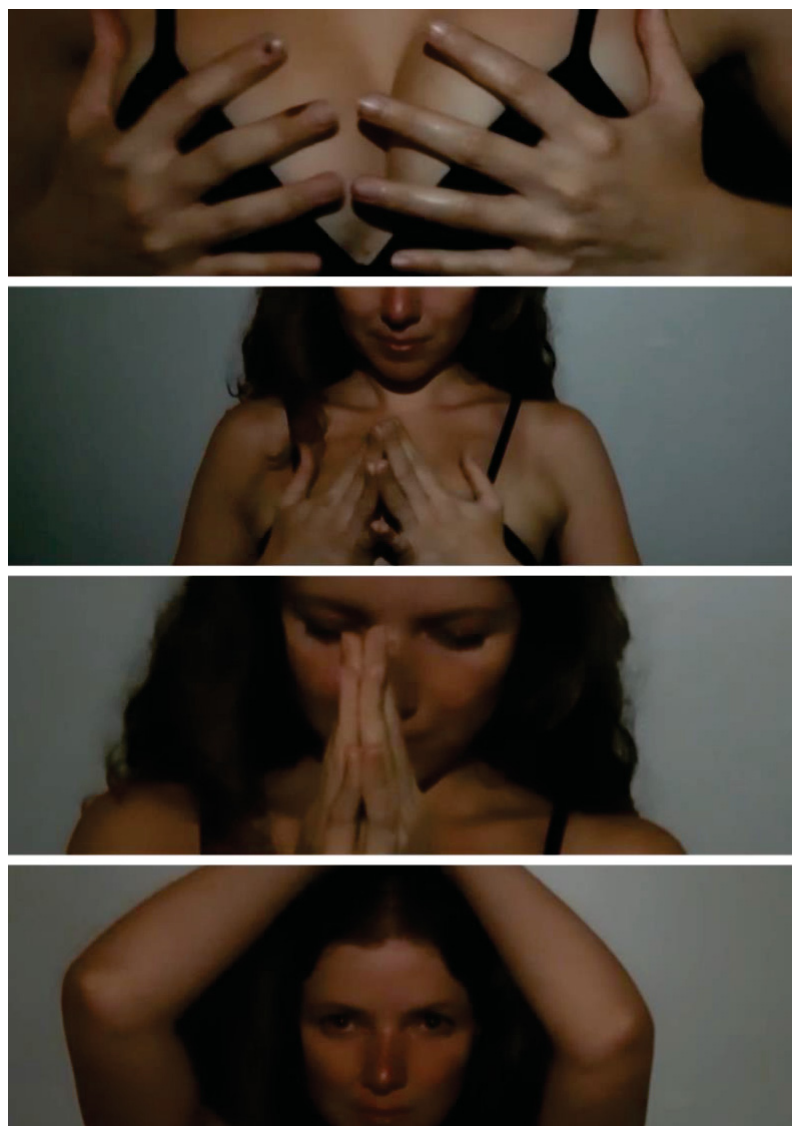
Figura 25 - PROCESSO CRIATIVO DE MADONNA I



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Destaco que a entrevista feita com *Madonna*, ilustrada pelo trecho compartilhado anteriormente, foi realizada meses antes da feitura do vídeo. Entretanto, a celebração do sutiã, dos seios e do rosto é facilmente observada durante toda a obra audiovisual criada pela participante (Figura 26). O que desejo ilustrar com essa observação é que os sentidos dados por essa aluna seguem uma coerência ao longo de todo o processo: o valor dado para algumas partes do corpo e a importância atribuída à herança católica (também percebida por *Cícero*) são linhas que se cruzam durante os três meses de pesquisa. Em outras palavras, o *fazer-dizer* deste corpo na relação com o salto alto apresenta, seja na fala ou no movimento dançado, desvela as questões próprias de um corpo em estado de constante refazimento.

Figura 26 - PROCESSO CRIATIVO DE MADONNA II



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2022). Técnica de manipulação digital (frame)

Embora as proposições artístico-pedagógicas tenham sido as mesmas para todas as participantes desta pesquisa, em especial as que trago como objeto de análise, as vivências e sentidos dados a essas experiências foram diferentes, ainda que complementares.

O interesse investigativo desta seção foi o de apostar em um outro modo de criar-aprender-ensinar *Heels* em academias de dança. Cientes dos marcadores sociais e dos conceitos que, em diferentes níveis e camadas, modelam nossas percepções sobre o mundo (*corpo ideológico*); E atentos aos nossos comportamentos dentro e fora de sala de aula (*corpo etnográfico*); Vimo-nos convidadas a atuar, performar, agir de um outro modo, de forma mais crítica e sensível frente aos nossos desafios diários enquanto corpos que não se conformam às normas e regras previamente dadas, isto é, nos vimos convidadas a encarnar aquilo que Pineau (2013) conceitua como *corpo atuante*.

Criar-aprender-ensinar *Heels*, ou a técnica de *Heels*, ou a proposta *Heels*, em academias de dança, pelo prisma dos estudos da Educação Performativa, pode ser lido como um compromisso ético com a possibilidade de sonhar um mundo mais justo, igualitário. A abertura que essa conduta instaura nos atualiza constantemente e o corpo se vê sempre em estado de inacabamento e de dúvida: que outros porvires nos aguardam se continuarmos a trilhar nossas poses, desfiles e ações por vias performativas de ensino?

A poética educacional em que acredito, influenciado pelo trecho que abre este capítulo, é essa que está atenta às múltiplas histórias e aos múltiplos narradores presentes dentro e fora de sala de aula e que se colocam vulneráveis para criar tantos outros modos de ser e estar no mundo. Uma aula, seja de *Heels*, de dança ou de qualquer outro saber, só é de fato transformadora quando concerne aos corpos a possibilidade de não só se verem presentes, mas também fazerem dessas presenças o combustível necessário para a invenção de novos mundos.

Se o compromisso ético-estético-político da Educação Performativa é dar a ver “[...] aquilo que pode vir a ser do corpo” (GONÇALVES & GABARDO JÚNIOR, 2020, p. 104), então as formas e os meios para promover um ensino mais inclusivo e coerente com a diversidade de corpos que habitam nossas salas de aula são infinitos.

O olhar para a prática de *Heels* nos contextos em que tive a oportunidade de investigar artisticamente e pedagogicamente, convida-nos a perceber a urgência em atualizarmos nossos fazeres em sala de aula. De fato, algumas metodologias mais tradicionais nos oferecem um caminho para que, enquanto professores, possamos concluir um ciclo de aprendizagem. Entretanto, a reprodução acrítica dessas condutas, as quais não consideram que cada contexto possui suas singularidades, pode produzir processos de ensino-aprendizagem alienantes.

Nesse sentido, não há uma receita, um manual ou curso sobre Educação Performativa. O que ela nos propõe é uma constante atualização de nós mesmos, um refazimento, um estado lacunar, de dúvidas e inquietações, que em última instância nos convida a olhar para o(s) corpo(s).

A forma com que ela nos convida ao exercício da docência não é extraordinária, efêmera ou impossível de ser alcançada – se é que exista um lugar exato a se chegar. Não; a forma com que a Educação Performativa permeia nossas práticas está no parar para olhar, respirar, tatear, ouvir, degustar, isto é, sentir os contextos educativos que nunca são os mesmos. Os corpos que se dispõem às inquietações promovidas por essa perspectiva retornam para suas casas modificados e, quando adentram novamente nossas salas de aula, já são outros, causando novos abalos nas estruturas das instituições de ensino... Tudo isso em um constante fazer.

Logo, se não existe uma forma dada, o meio com que a Educação Performativa se faz presente só pode ser um: o corpo. Este, que tem sido campo de batalhas epistemológicas incessantes, encontra nesse tipo de fazer um jeito de dar a ver suas questões e percepções sobre o mundo. Não há como pensar uma educação transformadora se não considerarmos os saberes que emergem e que se atualizam do/no corpo.

Doravante, as reflexões que tenho/temos desenvolvido até aqui assinalam que o *Heels* aparentemente é esta dança capaz de reconfigurar os entendimentos prévios sobre salto alto, sobretudo quando protagonizado por corpos dissidentes. Contudo, o olhar para o ensino de *Heels* em academias de dança, considerando todos os atravessamentos socioculturais que modelam nossas práticas, a partir do guarda-chuva dos estudos da Educação Performativa, restaura nossa esperança em práticas de criação-ensino-aprendizagem verdadeiramente comprometidas com o combate às desigualdades sociais.

O caminho escolhido aqui foi o da criação: colocar os corpos em sala de aula como protagonistas de suas próprias histórias, narrativas e desejos. Em vista disso, compartilho no próximo capítulo o resultado inesperado, porém significativo, que pude vivenciar ao longo dessa jornada: a revolução em massa feita pelas participantes da *Academia 1*. Como possibilidade de aprofundamento, proponho que, ao olharmos para as nossas libidos, desejos e prazeres, podemos encontrar infinitos outros jeitos de criar-aprender-ensinar. Por fim, volto à pergunta inicial desta pesquisa: *afinal, o que pode o corpo que escolhe dançar Heels?*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS? CORPOS E(M) REVOLUÇÃO: LIBIDO, DESEJO E PRAZER COMO EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA

*Em um mundo que pensa que meu corpo não me pertence
 Dar prazer a mim mesma é um ato de amor-próprio
 Um toque por vez,
 Sinto a libido escorrer pelo meu corpo.
 (Rupi Kaur)*

Do alto de nossos sete, dez ou quinze centímetros de salto temos lubrificado estruturas outrora cristalizadas – pensamentos, instituições, modos de operar no/com o mundo. Do meio de nossas pernas vibra uma pulsão que anuncia a chegada de infinitas novas realidades possíveis. É no autotoque, no queixo que se ergue, no quadril que balança, na respiração que se altera ou na postura que se eleva que outros mundos podem ser cocriados.

Criar-aprender-ensinar *Heels* tem sido um constante convite a nos apropriarmos de nossa libido e nossos desejos, na busca daquilo que nos dá prazer. Se diariamente as estruturas de dominação social tentam apagar nossos corpos, ao colocar um salto alto para dançar temos ali uma rota possível para lembrarmos que estamos vivas/es/os e pulsantes.

Os saberes que emergem da prática de *Heels* não estão, portanto, restritos à duração dos encontros em sala de aula. O conhecimento de *Heels* se expande e se complexifica quando olhamos para os corpos que o tem escolhido como campo de existência e, conseqüentemente, para as vivências individuais de cada pessoa praticante: existem marcas de violência de gênero, sexual, racial e tantas outras que precisam ser acolhidas e discutidas quando tratamos a dança que se faz (n) o salto alto como prática de resistência.

A partir de uma contextualização sobre *Heels* enquanto prática artística, fica perceptível que suas epistemologias dialogam com e questionam aspectos que transpõem o campo das Artes, tal como os usos dos sapatos de salto alto ao longo das civilizações ocidentais, nas quais, em um primeiro momento, esse objeto fora utilizado como marcador social para, na seqüência, se constituir como um símbolo generificado atribuído, essencialmente, às mulheres.

Com o advento dos Estudos de Gênero e de teorias feministas, não somente o senso comum passou a criar outros usos e significados para o salto alto, como artistas da cultura Pop também passaram a utilizá-lo como forma de protesto frente aos papéis socialmente normativos que constituíam o *ser mulher*. Madonna, Beyoncé e tantas outras cantoras passaram a incluir em seus shows e videoclipes danças que reforçavam essa busca pela retomada de suas libidos, desejos e prazeres – nesse ínterim o salto alto se fez novamente presente, agora subversivo. Assim, populariza-se aquilo que tem se configurado enquanto *Heels Dance*.

Timidamente começamos a ocupar espaços de ensino-aprendizagem, sobretudo em instituições de ensino não formal, doravante, academias de dança. Como pudemos refletir, esses espaços têm representado um importante local de difusão da dança e, nesse sentido, complexificar as formas e os meios pelos quais os saberes de *Heels* e outros estilos têm sido ensinados, faz-se urgente e necessário.

A emergência e conquista de direitos sociais por partes da população que constantemente sofrem assédios e violências, assumindo papéis invisíveis e marginais na sociedade, têm possibilitado ao *Heels* se apresentar enquanto campo de existência para corpos diversos, que desejam retomar aquilo que lhes foi roubado. Logo, a replicação e legitimação de práticas bancárias de ensino não se tornam coerentes com a realidade das salas de aula de *Heels*.

Colocar interrogações a respeito da forma com que o ensino da dança tem sido replicado ao longo dos anos em academias de dança é também indagar sobre como as particularidades de cada instituição de ensino também modelam pensamentos sobre corpo, dança e educação. O caminho a ser trilhado para que os modos de criar-aprender-ensinar dança sejam mais justos e igualitários exige de docentes e discentes uma postura crítica e sensível frente à forma com que esses processos têm sido conduzidos.

Esta dissertação não se interessou, assim, em formular roteiros educativos de fácil aplicação para que fossem reproduzidos nas academias de dança. Pelo contrário, se tomamos a Educação como transgressora, então torna-se crucial partir do princípio de que cada contexto educacional é único e singular. Assuntos, conteúdos e práticas podem ser semelhantes, mas os corpos docentes e discentes são sempre ímpares e infinitamente diversos. O convite é o da reflexão de nossas posturas enquanto agentes de conhecimento.

Como alternativa de ação, os Estudos da Performance, em especial aqueles que se interessam pela Performance no campo da Educação, isto é, a Educação Performativa, demonstraram que a retomada das presenças em sala de aula pode ser um caminho possível para que haja o rompimento com os preceitos de uma Educação Bancária.

Dessa forma, ao nos arriscarmos em outras metodologias de criação-ensino-aprendizagem que, ao mesmo tempo em que descentralizam a figura do professor, também colocam estudantes como protagonistas nestes processos, pôde-se vislumbrar uma outra face daquilo que se constitui enquanto aula de dança em academias de dança.

Ao fazermos nossas poses, colocarmos nossas subjetividades em desfiles e produzirmos materiais audiovisuais que manifestassem nossa libido, desejos e prazeres, novas faces sobre o que é e o que pode ser o *Heels* foram criadas.

Pensar a criação-ensino-aprendizagem de *Heels* pelo viés da Educação Performativa é, portanto, vivenciar que a composição de uma aula de dança é realizada na relação entre professores e alunas/es/os, não havendo mais espaço para a reprodução de práticas que controlem corpos e reforcem estereótipos, preconceitos e concepções de mundo que violentem aqueles que não se conformam à norma.

Assim, a forma com que a Educação Performativa pode ser adotada como proposta de criação-ensino-aprendizagem da dança *Heels* em espaços de educação não formal, diz respeito ao reconhecimento e à valoração das presenças que compõem as salas de aula das academias de dança. Em relação aos meios que ela encontra para promover uma experiência educacional inclusiva e emancipadora para os diferentes corpos que dançam, são infinitamente variáveis, uma vez que cada contexto convocará ações únicas e particulares. Aqui, a rota encontrada relaciona-se com o cruzamento entre as histórias de vida de cada participante e a própria história da dança que se faz (n)o salto alto.

Durante o processo, o imprevisível dos encontros se tornou fator inerente ao criar-aprender-ensinar *Heels* por uma perspectiva performativa de educação. Nas trocas de experiências, nas partilhas das dores, nos acolhimentos dançados, *Heels* passou a ser lido como prática de resistência frente a toda e qualquer tentativa de manutenção de domínio sobre os nossos corpos, levando, inclusive, a uma saída em massa das participantes da *Academia 1* da referida instituição.

Dançar (n)o salto alto tem se configurado, então, como abalos sísmicos em instituições de ensino, em processos de criação-ensino-aprendizagem e, sobretudo, em pensamentos sobre corpo, dança e educação que ainda legitimam concepções de mundo misóginas, sexistas, racistas, elitistas e homofóbicas. Há nessa ação um desejo de romper com estruturas retrógradas que limitam e oprimem a diversidade de existências.

Por isso, finalizo provisoriamente as reflexões deste trabalho retomando a pergunta inicial que motivou o interesse investigativo sobre *Heels*: *afinal, o que pode o corpo que escolhe dançar (n)o salto alto?*

Meu compromisso enquanto professor e pesquisador da área da Educação, interessado nos processos formativos de uma dança *underground*, recai na urgência em dar vez e voz para outras pessoas que estão juntas comigo nesse desafio de romper com estigmas sociais. Dessa maneira, reúno uma última vez as vozes de *Professor 1*, *Professor 2*, *Professora 3*, *Baco Exú do Blues*, *Beyoncé*, *Britney Spears*, *Carol Biazin*, *Cícero*, *Freddie Mercury*, *Lady Gaga*, *Madonna*, *Michael Jackson* e *RBD* com a minha para responder que o corpo que escolhe dançar *Heels* pode tudo!

A atribuição e unanimidade desta palavra à última resposta das entrevistas semiestruturadas – realizadas individualmente – indicam que praticantes de *Heels* reconhecem nesta dança e em si próprias/os o potencial revolucionário que dançar (n)o salto alto possui. Os sentidos implicados nessas respostas são múltiplos e diversos, atravessados pelas vivências individuais de cada participante, contudo, tratando-se de pessoas socialmente dissidentes de gênero, sexualidade, classe e/ou raça, há que se considerar o caráter comum de resistência entre esses corpos.

O corpo que escolhe dançar *Heels* e que pode tudo não se contenta com a replicação de normas e modelos que, em última instância, insistem em retirar desses mesmos corpos suas possibilidades de existência. Poder tudo também tem relação com a retomada daquilo que lhes fora roubado ao longo da vida. Poder tudo é dar vazão às subjetividades que estão em constante produção e atualização. Poder tudo é criar outros mundos possíveis nos quais a educação seja sempre emancipadora.

Como professor de *Heels*, tenho como desejo vislumbrar um mundo no qual esta dança não precise mais se configurar como uma proposta de resistência frente às injúrias sociais; que ela possa ter outros sentidos e significados. Contudo, o esperar outros futuros, exige ações no presente. Hoje, com todas as violências sociais às quais somos acometidas/es/os, o *Heels* é e precisa ser encarado como uma prática de resistência.

Para além das especificidades do *Heels* e das academias de dança, ousou dizer que os saberes que advêm dessa dança podem ser vividos e experimentados em outras áreas do conhecimento, nas quais o corpo ainda se vê condicionado ao seu apagamento. Se o *Heels* se interessa pelos lugares da sedução, do lubrificar de conceitos e ideias e da retomada de sentir o corpo pelas vias da libido, dos desejos e dos prazeres, por que não estender esse convite às demais realidades educativas? Talvez, se acolhermos essas questões nos diferentes contextos de criação-ensino-aprendizagem, tantas outras áreas do conhecimento poderão ter o corpo como protagonista em seus processos.

A aposta que fiz e que faço versa sobre aquilo que comumente não se fala em sala de aula, a partir da estética da dança *Heels*: onde está o espaço para o prazer nas nossas aulas? Como retomar o tesão pelo criar-aprender-ensinar? De quais estratégias temos nos aproximado para que nossos desejos sejam ouvidos e acolhidos em aula?

A Educação Performativa, atrelada às epistemes do dançar (n)o salto alto, ao reconhecer a presença dos corpos presentes nas instituições de ensino, convida esses mesmos corpos à revolução. Nessa perspectiva, instauram-se fissuras e oxigena-se o ar dos conteúdos, de nossas posturas enquanto professores e alunos, e daquilo que pode vir a ser a educação. O mundo – este que habitamos – não está preparado para o caráter revolucionário que corpos libidinosos, desejos e prazerosos possuem. Transgrediremos!

Dançar (n)o salto: a Educação Performativa e o ensino de Heels em academias de dança é um convite a abirmos nossas pernas para dançar e sentir nossos corpos por inteiro; é, igualmente, um convite para rompermos com os modelos sociais e culturais que tentam nos privar de sentir a pulsão de vida que habita em nós; e é, por fim, um convite para deslocarmos esses sentidos para outros campos da Educação, nos quais os diferentes processos de criação-ensino-aprendizagem, em diversos contextos, possam partir da libido, do desejo, do prazer e, sobretudo, do corpo.

Para além da presença, a revolução...

REFERÊNCIAS

ASSIS, Thiago Santos de; ROSA, Lucas Valentim. Unidade Temática 01. *In: Referências conceituais para uma pedagogia da dança*. Salvador: Costa Sibi UFBA, 2017. cap. 1, p. 9-24.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Tradução de: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Título original: How to do things with words.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de: Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018 Título original: Gender Trouble - Feminism and the Subversion of Identity.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva. *In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019. p.191-219. Título original: Bodies that matter: on the discursive limits of "sex".

D'ANGELO, Francesca. **Standing tall, the stiletto heel as material memorial: a contemporary cross-cultural look at perceptions of the stiletto heel**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Universidade de York, Toronto, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Limited inc**. Tradução de: Constança Terezinha Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991. Título original: Limited inc.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion: Institut

Internacional des Droits de l'Enfant, 2005. p. 1-11. Disponível em:
https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; OLIVEIRA, Odissea Boaventura de. Sentidos de escola em performance: um estudo na licenciatura em educação do campo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 392-441, jul./set. 2020.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; GABARDO JUNIOR, Jair Mario. Educação Performativa: travessias. *In*: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇAVES, Michelle Bocchi (org.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec Editora, 2020. p. 97-108.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

ICLE, Gilberto. Da performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Monica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgbrbv8nZsBRt6ZLF/?lang=pt&format=pdf>
 . Acesso em: 03/02/2024.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario; CASTILHO, Thais. (Des)Escolarização performativa: rituais escolares e a dança na escola. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-34, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21547>
 . Acesso em: 03/02/2024.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. *In*: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Anablume, 2005. p. 125-133.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. p. 15-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

MARGUERITTE, Matheus dos Anjos. Stiletto - uma breve revisão prospectiva sobre a dança que se faz no salto alto. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/CAC/ECA/USP, 11, 2022, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, 2022a. p. 271-273.

MARGUERITTE, Matheus dos Anjos. Contornar-perfurar-abalar: reflexões sobre o ensino do Stiletto em academias de dança. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, VII, 2022, Campinas. **Anais...** Campinas: Galoá, 2022b. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/contornar-perfurar-abalar-reflexoes-sobre-o-ensino-do-stiletto-em-academias-de-d?lang=pt-br>. Acesso em: 01 set. 2023.

MARGUERITTE, Matheus dos Anjos. Rastreado a dança que se faz (n)o salto alto: uma entrevista sobre Heels com Pedro Reis. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 510–521, 2022c. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-67051. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67051>. Acesso em: 1 set. 2023.

MARGUERITTE, Matheus dos Anjos; GABARDO JUNIOR, Jair Mario. Salto alto: gesto e performance na educação em dança na prática de Stiletto. *In*: INTERFACES INTERNACIONAL: CORPORALIDADES NA CENA DA PESQUISA CONTEMPORÂNEA, IX, 2022, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/InterFaces2022/507129-SALTO-ALTO--GESTO-E-PERFORMANCE-NA-EDUCACAO-EM-DANCA-NA-PRATICA-DE-STILETTO>. Acesso em: 01/09/2023.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance Docente: sentidos e implicações pedagógicas. *In*: PEREIRA, Marcelo de A. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 23-36.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, mai./ago. 2010, p. 89-113. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 03/0/2024.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, Marcelo de A. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 05, jul./dez., 2008, p. 1-13. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20417>. Acesso em: 24/11/2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ROEL, Renata Santos. **Performar convites, plasmar encontros**: por uma docência performativa. Curitiba: UNESPAR, 2020.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *In*: SCHECHNER, Richard. Tradução de: ALMEIDA, R. L. **Performance Studies**: an introduccion. 2. ed. New York & London: Routledge, 2002. p. 28-51. Disponível em: http://performancesculturais.emac.ufg.br/uploads/378/original_O_QUE_EH_PERFORMANCE_SCHECHNER.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 124 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/fs/pdf/setenta-9788523211967.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOTER, Silvia. Sobre técnicas e métodos. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (org.). **O que quer e o que pode ser [ess]a técnica?** Seminários de Dança. 2. ed. Joinville, 2009. p. 91-96.

STEELE, Valerie. **Fetich**: moda, sexo e poder. Tradução de: Alexandre Abranches Jordão. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. Título original: *Fetish: fashion, sex & power*.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/01/2023.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO STILETTO EM ACADEMIAS DE DANÇA

Pesquisador: CRISTIANE WOSNIAK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60583822.0.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.671.023

Apresentação do Projeto:

Atende

Objetivo da Pesquisa:

Atende

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as recomendações e termos obrigatórios foram atingidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas as recomendações e termos obrigatórios foram atingidos.

Recomendações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as recomendações e termos obrigatórios foram atingidos.

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas

Endereço: Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus
Bairro: Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

ANEXO 2

CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS

Curitiba, de outubro de 2022.

Senhor/a Coordenador/a,

Declaramos que nós da Academia/Escola de Dança estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E O ENSINO DE HEELS EM ACADEMIAS DE DANÇA, sob a responsabilidade de Matheus dos Anjos Margueritte/mestrando/pesquisador e Cristiane do Rocio Wosniak, sua orientadora, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, nas nossas dependências, visto que o referido projeto foi aprovado em 28 de setembro de 2022 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências Humanas (CEP Humanidades) da UFPR (CAAE - 60583822.0.0000.0214 e número de Parecer: 5.671.023), até o seu final em março de 2024.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa são alunos desta Academia e colocaremos à disposição dos pesquisadores todo o acervo documental [fichas de matrícula] necessário e solicitado pelos mesmos. Temos ciência de que o trabalho proposto deve seguir as normativas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atenciosamente,

Nome do Responsável / diretor/a da Academia
Função

ANEXO 3 (a)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunes)**

Título do Projeto: “*DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO STILETTO EM ACADEMIAS DE DANÇA*”

Pesquisador/a responsável/orientadora: Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

Pesquisador/a assistente/mestrando: Matheus dos Anjos Margueritte

Local da Pesquisa: Setor de Educação – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE/UFPR e Local de coleta de dados: Academias de Dança em Curitiba-PR a serem definidas, após mapeamento inicial.

Endereço: Setor de Educação – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE/UFPR (Rua Rockefeller, 57 – Rebouças, Curitiba-PR - CEP: 80230-130)

Academia de Dança: XXXXX (tanto o nome/designação da Academia de Dança e do endereço completo do estabelecimento serão mencionados aqui no TCLE – somente após o primeiro contato e o aceite de tais estabelecimentos em participar da fase II da pesquisa). ***** Uma Carta de Justificativa foi anexada junto aos documentos de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, explicando esta questão.**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa em nível de Mestrado. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador assistente/mestrando ou com a pesquisadora responsável/orientadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “*DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO STILETTO EM ACADEMIAS DE DANÇA*”, tem como objetivo investigar de que forma e com que meios a Educação Performativa pode ser adotada como proposta de ensino-aprendizagem da dança *Stiletto* em academias de dança na cidade de Curitiba, Paraná, no segundo semestre [a partir de outubro de 2022], com o intuito de promover uma experiência educacional inclusiva e emancipadora para os diferentes corpos que dançam este estilo nestes espaços educacionais não-formais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolve o estudo de espaços não-escolares de ensino da dança no Brasil, especificamente de academias de dança na cidade de Curitiba, Paraná, procurando analisar e revisar metodologias de ensino vigentes nestes contextos. Como possibilidade de estudo, a pesquisa tem o foco de interesse nos processos formativos em dança de um estilo específico: o *Stiletto*, que é uma dança de matriz urbana e que utiliza salto alto em

sua prática, cujos primeiros relatos datam de menos de 30 anos no mundo e que, encontra nas academias de dança seu principal meio de disseminação. De maneira geral, o público que compõe as aulas de dança de *Stiletto* são corpos dissidentes, marginalizados e invisibilizados pela sociedade, que encontram nessa dança um território para enunciar seus discursos. Deste modo, o presente estudo tem como interesse investigativo duas vertentes de trabalho: 1) mapear historicamente, politicamente, socialmente e culturalmente os meios pelos quais o *Stiletto* adentra o cenário nacional e regional a partir da vivência de professores e estudantes de *Stiletto* e 2) investigar possíveis práticas metodológicas/pedagógicas que possibilitem a enunciação de discursos de corpos dissidentes.

Participando do estudo você – **ENQUANTO ALUNO, ALUNA, ALUNE E PRATICANTE DESTA MODALIDADE** há pelo menos 6 meses nas Academias da cidade de Curitiba ou região metropolitana –, está sendo convidado/a a:

- responder a questões, previamente formuladas pelo pesquisador assistente/mestrando, em duas Sessões de Entrevista que serão gravadas (câmera portátil para gravação em áudio e vídeo) no início e no final da pesquisa e, posteriormente, transformadas em material audiovisual a serem transcritas pelo pesquisador/mestrando;
- participar das aulas/procedimentos metodológicos e performativos de dança *Stiletto* propostos pelo pesquisador/mestrando e de seus respectivos registros audiovisuais (sessões gravadas), assim como me comprometer a ter um percentual de frequência igual ou superior a 75% durante o período de estudo – 2º semestre de 2022;

Observações:

- As Sessões de Entrevista se darão no próprio local de prática/Academia de dança em que me encontro matriculado e frequentando as aulas de *Stiletto* em horários estipulados pelo/a pesquisador/mestrando [antes ou depois de minhas aulas] e de acordo com a minha disponibilidade;
- As Sessões de Aulas práticas com os procedimentos metodológicos performativos de dança *Stiletto*, das quais eu participarei, se darão no próprio local de prática/Academia de dança em que me encontro regularmente matriculado/a/e;
- A estimativa de tempo para a gravação das Sessões de Entrevista é de 60 minutos (1 hora);
- As Entrevistas, conforme mencionado, serão gravadas (imagem e áudio) para serem posteriormente transcritas pelo pesquisador/mestrando. Este material audiovisual [banco de dados] será armazenado pelo pesquisador/mestrando e pela orientadora do projeto de pesquisa, em seus HDs externos (especificamente adquiridos para tal finalidade). A guarda destes dados se dará pelo período de cinco anos após o término da pesquisa (previsto para o mês de março de 2024), conforme Resolução 510/2016. Após este período, o material será descartado;
- O material audiovisual [banco de dados] decorrente das Aulas performativas de *Stiletto* será armazenado pelo pesquisador/mestrando e pela orientadora do projeto de pesquisa,

em seus HDs externos (especificamente adquiridos para tal finalidade). A guarda destes dados se dará pelo período de cinco anos após o término da pesquisa (previsto para o mês de março de 2024), conforme Resolução 510/2016. Após este período, o material será descartado;

Benefícios, Desconfortos e Riscos:

*Quais os benefícios, diretos ou indiretos da pesquisa?

O presente estudo tem como foco principal o *Stiletto* e os seus processos de ensino-aprendizagem em espaços não-escolares de ensino. Nesse sentido, as contribuições iniciais referem-se à expansão dos conhecimentos histórico-político-social sobre este estilo de dança – ainda pouco investigado no Brasil – e a análise de metodologias de ensino vigentes no contexto das academias de dança.

Além disso, acreditamos que a pesquisa tem um grande potencial de dar visibilidade para a produção de discursos de corpos dissidentes na dança, nas artes e na educação. Trata-se de um estudo atento a pluralidade de existências no mundo e, conseqüentemente, as diferentes subjetividades envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem da dança. Deste modo, espera-se que, com as discussões provenientes das investigações aqui explanadas, o estudo contribua para uma ampliação dos entendimentos de corpo, dança e inclusão de diferentes corpos na educação na contemporaneidade por parte dos participantes e, conseqüentemente, da sociedade.

* Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

- i. O/A participante pode se sentir desconfortável em responder a alguma das questões formuladas durante a Sessão de Entrevistas;
- ii. Outro risco refere-se à lesão dos participantes durante as práticas de dança no salto alto;
- iii. Um dos riscos poderá ser o de que um número insuficiente de participantes docentes tenha o interesse de participar da pesquisa;
- iv. Dentre os riscos ainda está o da possibilidade de não atingir um resultado significativo a partir dos dados coletados com os participantes docentes;
- v. E por fim, o risco de não haver conexões relevantes entre o material coletado e a proposta do estudo;

*Qual a possibilidade da ocorrência?

A possibilidade de ocorrência dos riscos anteriormente citados é quase nula. As questões formuladas na Entrevista semi-estruturada são de caráter abrangente e aberto, não sendo necessária nenhuma exposição da intimidade do/a participante. Ainda assim, a orientadora em conjunto com o orientando, já delinearão previamente outras estruturas que possam prevenir quaisquer imprevistos que ocasionalmente possam ocorrer.

*Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante docente da pesquisa?

- i. No caso do/a participante sentir-se desconfortável em responder a alguma das questões formuladas durante a Sessão de Entrevistas, não precisará responder e, sendo-lhe garantido o direito ao silêncio, mesmo assim, continuará fazendo parte da pesquisa, caso seja de seu interesse;
- ii. Antes de cada sessão de aulas performativas de *Stiletto*, todas as instruções necessárias sobre o correto uso do salto alto em posturas, poses e deslocamentos serão mencionadas e enfatizadas, com a finalidade de prevenir possíveis lesões (torções, escorregões ou até tombos);
- iii. Devido ao expressivo aumento de casos de COVID-19 na cidade de Curitiba-PR, os participantes serão instruídos a usarem máscara de proteção e álcool em gel durante as Sessões de Entrevistas e durante as aulas práticas/performativas de *Stiletto*;
- iv. **As identidades dos/das participantes serão mantidas em sigilo.** Neste caso, seus nomes serão substituídos por códigos de referência durante a escrita da dissertação.

Sigilo/privacidade e/ou Identificação: Os/As participantes estarão cientes que seus dados pessoais, tais como: depoimentos, gravação de vídeos, edição de imagens [imagem e som/voz] poderão ser usadas na pesquisa, para fins estritamente acadêmicos. Os participantes que permitirem o uso de suas imagens e voz/som no estudo, assinarão o TCLE e também o Termo de Uso de Imagem e Voz, em formulário distinto.

Os participantes terão a garantia de que suas identidades serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados. À denominação de cada participante será atribuído um código genérico de identificação no estudo.

Ressarcimento e Indenização: O estudo será realizado durante a rotina do participante, no local onde se encontra já matriculado/a e frequentando regularmente as aulas de *Stiletto*, não sendo necessário se deslocar a outro ambiente exclusivo para responder às questões da Entrevista ou participar das aulas com metodologia performativa. A sua participação neste estudo é, portanto, voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir

a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e também não terá gastos referentes à sua participação.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável/orientadora – Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak – na Unidade de Dança Moderna da UFPR – Praça Santos Andrade – 2º andar (prédio central/histórico da UFPR) no horário das 14h00 às 18h00 de segunda a sexta-feira. Os contatos diretos dos pesquisadores são: Cristiane do Rocio Wosniak (41)99154-2710 e email: cristianewosniak@ufpr.br e Matheus dos Anjos Margueritte (41)99822-2906 com email: matheusmargueritte@ufpr.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação] e aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação] emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar voluntariamente da pesquisa, com os seguintes procedimentos:

***Aceito participar da pesquisa após ter sido contatado via e-mail ou pela Academia**

SIM () NÃO ()

***Aceito participar de duas Sessões de Entrevistas gravadas (captura de imagem e som/áudio) de forma presencial SIM () NÃO ()**

***Aceito participar das aulas de dança *Stiletto* com metodologias performativas lecionadas pelo pesquisador/mestrando de forma presencial
SIM () NÃO ()**

***Concordo que minhas imagens gravadas sejam inseridas no estudo/escrita da dissertação, desde que minha identidade [nome próprio e/ou nome social] seja preservada e seja usado, neste caso, um código de referência
SIM () NÃO ()**

***Concordo que meus depoimentos (conteúdo em áudio/som) sejam inseridos, em parte ou na íntegra, no estudo/escrita da dissertação, desde que minha identidade [nome próprio e/ou nome social] seja preservada e seja usado, neste caso, um código de referência
SIM () NÃO ()**

Nome do/a participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

ANEXO 3 (b)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (docentes)**

Título do Projeto: “*DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO STILETTO EM ACADEMIAS DE DANÇA*”

Pesquisador/a responsável/orientadora: Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

Pesquisador/a assistente/mestrando: Matheus dos Anjos Margueritte

Local da Pesquisa: Setor de Educação – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE/UFPR e Local de coleta de dados: Academias de Dança em Curitiba-PR a serem definidas, após mapeamento inicial.

Endereço: Setor de Educação – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE/UFPR (Rua Rockefeller, 57 – Rebouças, Curitiba-PR - CEP: 80230-130)

Academia de Dança: XXXXX (tanto o nome/designação da Academia de Dança e do endereço completo do estabelecimento serão mencionados aqui no TCLE – somente após o primeiro contato e o aceite de tais estabelecimentos em participar da fase II da pesquisa). *** **Uma Carta de Justificativa foi anexada junto aos documentos de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná**, explicando esta questão.

Você está sendo convidada, convidado e convidade a participar de uma pesquisa em nível de Mestrado. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador assistente/mestrando ou com a pesquisadora responsável/orientadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “*DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO STILETTO EM ACADEMIAS DE DANÇA*”, tem como objetivo investigar de que forma e com que meios a Educação Performativa pode ser adotada como proposta de ensino-aprendizagem da dança *Stiletto* em academias de dança na cidade de Curitiba, Paraná, no segundo semestre de 2022 [a partir de outubro] com o intuito de promover uma experiência educacional inclusiva e emancipadora para os diferentes corpos que dançam este estilo nestes espaços educacionais não-formais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolve o estudo de espaços não-escolares de ensino da dança no Brasil, especificamente de academias de dança na cidade de Curitiba, Paraná, procurando analisar e revisar metodologias de ensino vigentes nestes contextos. Como possibilidade de estudo, a pesquisa tem o foco de interesse nos processos formativos em dança

de um estilo específico: o *Stiletto*, que é uma dança de matriz urbana e que utiliza salto alto em sua prática, cujos primeiros relatos datam de menos de 30 anos no mundo e que, encontra nas academias de dança seu principal meio de disseminação. De maneira geral, o público que compõe as aulas de dança de *Stiletto* são corpos dissidentes, marginalizados e invisibilizados pela sociedade, que encontram nessa dança um território para enunciar seus discursos. Deste modo, o presente estudo tem como interesse investigativo duas vertentes de trabalho: 1) mapear historicamente, politicamente, socialmente e culturalmente os meios pelos quais o *Stiletto* adentra o cenário nacional e regional a partir da vivência de professores e estudantes de *Stiletto* e 2) investigar possíveis práticas metodológicas/pedagógicas que possibilitem a enunciação de discursos de corpos dissidentes.

Participando do estudo você – **ENQUANTO DOCENTE DESTA MODALIDADE** nas Academias da cidade de Curitiba ou região metropolitana –, está sendo convidado/a a:

- responder a questões, previamente formuladas pelo pesquisador assistente/mestrando, em uma Sessão de Entrevista que será gravada (câmera portátil para gravação em áudio e vídeo) e transformada em material audiovisual a ser transcrita pelo pesquisador/mestrando.

Observações:

- A Sessão de Entrevista se dará no próprio local de trabalho do docente de *Stiletto* em horário estipulado pelo/a entrevistado/a de acordo com a sua disponibilidade;
- A estimativa de tempo para a gravação da Sessão de Entrevista é de 60 minutos (1 hora);
- As Entrevistas, conforme mencionado, serão gravadas (imagem e áudio) para serem posteriormente transcritas pelo pesquisador/mestrando. Este material audiovisual [banco de dados] será armazenado pelo pesquisador/mestrando e pela orientadora do projeto de pesquisa, em seus HDs externos (especificamente adquiridos para tal finalidade). A guarda destes dados se dará pelo período de cinco anos após o término da pesquisa (previsto para o mês de março de 2024), conforme Resolução 510/2016. Após este período, o material será descartado;

Benefícios, Desconfortos e Riscos:

*Quais os benefícios, diretos ou indiretos da pesquisa?

O presente estudo tem como foco principal o *Stiletto* e os seus processos de ensino-aprendizagem em espaços não-escolares de ensino. Nesse sentido, as contribuições iniciais referem-se à expansão dos conhecimentos histórico-político-social sobre este estilo de dança – ainda pouco investigado no Brasil – e a análise de metodologias de ensino vigentes no contexto das academias de dança.

Além disso, acreditamos que a pesquisa tem um grande potencial de dar visibilidade para a produção de discursos de corpos dissidentes na dança, nas artes e na educação. Trata-se

de um estudo atento a pluralidade de existências no mundo e, conseqüentemente, as diferentes subjetividades envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem da dança. Deste modo, espera-se que, com as discussões provenientes das investigações aqui explanadas, o estudo contribua para uma ampliação dos entendimentos de corpo, dança e inclusão de diferentes corpos na educação na contemporaneidade por parte dos participantes e, conseqüentemente, da sociedade.

* Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

- i. O/A participante pode se sentir desconfortável em responder a alguma das questões formuladas durante a Sessão de Entrevistas;
- ii. Um dos riscos poderá ser o de que um número insuficiente de participantes docentes tenha o interesse de participar da pesquisa;
- iii. Dentre os riscos ainda está o da possibilidade de não atingir um resultado significativo a partir dos dados coletados com os/as participantes docentes;
- iv. E por fim, o risco de não haver conexões relevantes entre o material coletado e a proposta do estudo;

*Qual a possibilidade da ocorrência?

A possibilidade de ocorrência dos riscos anteriormente citados é quase nula. As questões formuladas na Entrevista semi-estruturada são de caráter abrangente e aberto, não sendo necessária nenhuma exposição da intimidade do/a participante. Ainda assim, a orientadora em conjunto com o orientando, já delinearão previamente outras estruturas que possam prevenir quaisquer imprevistos que ocasionalmente possam ocorrer.

*Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante docente da pesquisa?

- i. No caso do/a participante sentir-se desconfortável em responder a alguma das questões formuladas durante a Sessão de Entrevistas, não precisará responder e, sendo-lhe garantido o direito ao silêncio, mesmo assim, continuará fazendo parte da pesquisa, caso seja de seu interesse;
- ii. Devido ao expressivo aumento de casos de COVID-19 na cidade de Curitiba-PR, os participantes serão instruídos a usarem máscara de proteção e álcool em gel durante as Sessões de Entrevistas.

- iii. As identidades dos participantes **serão mantidas em sigilo**. Neste caso, seus nomes serão substituídos por códigos de referência durante a escrita da dissertação.

Sigilo/privacidade e/ou Identificação: Os/As participantes estarão cientes que seus dados pessoais, tais como: depoimentos, gravação de vídeos, edição de imagens [imagem e som/voz] poderão ser usadas na pesquisa, para fins estritamente acadêmicos. Os participantes que permitirem o uso de suas imagens e voz/som no estudo, assinarão o TCLE e também o Termo de Uso de Imagem e Voz, em formulário distinto.

Os/As participantes terão a garantia de que suas identidades serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados. À denominação de cada participante será atribuído um código genérico de identificação no estudo.

Ressarcimento e Indenização: O estudo será realizado durante a rotina do/a participante, no local onde leciona a dança *Stiletto*, não sendo necessário se deslocar a outro ambiente exclusivo para responder às questões da Entrevista. A sua participação neste estudo é, portanto, voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e também não terá gastos referentes à sua participação.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável/orientadora – Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak – na Unidade de Dança Moderna da UFPR – Praça Santos Andrade – 2º andar (prédio central/histórico da UFPR) no horário das 14h00 às 18h00 de segunda a sexta-feira. Os contatos diretos dos pesquisadores são: Cristiane do Rocio Wosniak (41)99154-2710 e email: cristianewosniak@ufpr.br e Matheus dos Anjos Margueritte (41)99822-2906 com email: matheusmargueritte@ufpr.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação] e aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação] emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar voluntariamente da pesquisa, com os seguintes procedimentos:

***Aceito participar da pesquisa após ter sido contatado via e-mail ou pela Academia**

SIM () NÃO ()

***Aceito participar de uma Sessão de Entrevista gravada (captura de imagem e som/áudio) de forma presencial** SIM () NÃO ()

***Concordo que minhas imagens gravadas sejam inseridas no estudo/escrita da dissertação, desde que minha identidade [nome próprio e/ou nome social] seja preservada e seja usado, neste caso, um código de referência**

SIM () NÃO ()

***Concordo que meus depoimentos (conteúdo em áudio/som) sejam inseridos, em parte ou na íntegra, no estudo/escrita da dissertação, desde que minha identidade [nome próprio e/ou nome social] seja preservada e seja usado, neste caso, um código de referência**

SIM () NÃO ()

Nome do/a participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

ANEXO 4

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA PESQUISA

Título do Projeto: DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO *STILETTO* EM ACADEMIAS DE DANÇA

O pesquisador/mestrando MATHEUS DOS ANJOS MARGUERITTE e sua orientadora/professora/doutora CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK responsáveis pelo projeto de pesquisa DANÇAR (N)O SALTO ALTO: A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO CONVITE AO ENSINO DO *STILETTO* EM ACADEMIAS DE DANÇA, solicitam a utilização de imagem (gravada em sessões de dança) e voz (gravada em sessões de entrevista) do(a) participante deste estudo - para análise científica e publicação apenas para uso acadêmico – na dissertação que leva o mesmo nome do título do projeto.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos referidos pesquisadores. O pesquisador e sua orientadora comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação desses dados apenas em contextos acadêmicos, eventos científicos, congressos, seminários e simpósios da área de Educação e Artes.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com os pesquisadores e outra com o(a) participante da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____

Prof. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak
Pesquisador responsável

Matheus dos Anjos Margueritte
Pesquisador – mestrando no PPGE

Eu autorizo o uso de minha imagem exclusivamente para esta pesquisa.

(nome por extenso do participante da pesquisa)

Participante da pesquisa

ANEXO 5

Nome:

Idade: e-mail:

Cantora ou Cantor favorita/o:

O que essa pessoa e/ou sua obra representa na sua vida?

Música favorita dessa cantora ou cantor:

O que é o heels para você?



ANEXO 6 (a)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PROFESSORES**

1. Apresentação inicial, indicando sua trajetória profissional na dança.
2. O que te motivou a trabalhar com *Heels*?
3. Em relação à nomenclatura da dança que se faz no salto alto: você percebe alguma diferença entre Stiletto e *Heels*? Se sim: quais? Se não: por quê?
4. Qual o público que frequenta suas aulas de *Heels*? E, quais os interesses dessas pessoas em praticarem *Heels*?
5. Compartilhe um pouco sobre a sua metodologia de ensino.
6. Quem são os seus referencias teórico-práticos de *Heels*?
7. Uma aula de dança pode englobar diferentes aspectos, como o terapêutico, o social, o artístico e vários outros. Na sua opinião, algum desses aspectos define o seu trabalho? Se sim, qual/quais?
8. Na sua opinião, por que fazer *Heels*?
9. Na sua opinião, quais os principais ganhos desafios em se praticar *Heels*?
10. O que pode o corpo que escolhe dançar *Heels*?

ANEXO 6 (b)**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ALUNAS**

1. Fale um pouco sobre você e de como a dança chegou na sua vida, especificamente o *Heels*.
2. O que é o *Heels* para você e o que ele representa na sua vida?
3. Qual a sua relação com o salto alto?
4. O que é aprender *Heels* para você?
5. Em sala de aula, quais metodologias você identifica que te auxiliam a aprender *Heels*?
6. Uma aula de dança pode englobar diferentes aspectos, como o terapêutico, o social, o artístico e vários outros. Na sua opinião, o que está em jogo em uma aula de *Heels*?
7. O que pode o corpo que escolhe dançar *Heels*?

ANEXO 7 (a)**ROTEIRO PERFORMATIVO 1: *POSES***

Abrir um cartaz com a pergunta O QUE É O HEELS?

Disponibilizar revistas, tesouras e papéis.

Escolher 3 definições para a primeira pergunta.

Encontrar nas revistas imagens humanas que representem essa palavra.

Testar no corpo as palavras.

Fotografar.

Compor um cartaz coletivo com palavras e imagens.

ANEXO 7 (b)

ROTEIRO PERFORMATIVO 1: *DESFILES*

Propor categorias de *runaway*.

Sorteá-las.

Criar um conceito para apresentar essa categoria.

Escolher uma música.

Desfilar para a turma

ANEXO 7 (c)**ROTEIRO PERFORMATIVO 1: AÇÃO**

Distribuir 13 post-its – para cada um deles uma pergunta.

Compartilhar as respostas enquanto dispõe os post-its no espaço.

Escolher 3 respostas como as mais importantes.

Trocar as respostas com alguém.

Escrever uma carta para a pessoa que lhe entregou os post-its

Dividir-se em duplas.

Desenvolver um vídeo de dança, de até 1 minuto, na horizontal, que apresente suas 3 respostas.

Compartilhar os resultado.