

As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental

The messages behind the methods: the authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals

Los mensajes detrás de los métodos: el legado pedagógico autoritario en los entrenamientos y ensayos de la técnica de danza de concierto occidental

Tradução

Raquel Pires Cavalcanti

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: racavalcanti2@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6296-7995>

Este artigo é uma versão traduzida e abreviada do original em inglês “The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals”, de Robin Lakes, publicado originalmente em *Arts Education Policy Review*, v. 106, n. 5, 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/dai/abs110.3200/AEPR.106.5.3-20>>.

RESUMO:

Este estudo revela informações sobre a herança de métodos de ensino autoritários transmitidos no campo da dança e sobre as possibilidades de incorporar elementos do pensamento educacional progressista do século XX em aulas e ensaios de dança. Para expor e investigar as raízes dessa herança pedagógica perturbadora e as ideologias que a sustentam, uma definição e exposição de comportamentos autoritários ou destrutivos no

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ensino da dança são apresentadas. Depois, mostramos uma visão geral de como a comunidade da dança tem respondido. Espera-se que esse desmascaramento das práticas e filosofias do ensino de dança possa abrir caminho para ambientes de aprendizado mais saudáveis e mais humanos para estudantes de dança e dançarinos profissionais.

Palavras-chave: *Dança. Dança-educação. Métodos de ensino. Autoritarismo.*

ABSTRACT:

This study reveals information about the heritage of authoritarian teaching methods that is passed down in the dance field and about the possibilities for incorporating elements of the twentieth-century progressive educational thought into dance studio classes and rehearsals. To expose and investigate the roots of this disturbing pedagogical heritage and the ideologies that underpin it, a definition and exposition of authoritarian or destructive dance teaching behaviors are offered first. Next, an overview of how the dance community has responded is presented. This unmasking of dance teaching philosophies and practices can hopefully pave the way for healthier, more humane learning environments for dance students and professional dancers.

Keywords: *Dance. Dance education. Teaching methods. Authoritarianism.*

RESUMEN:

Este estudio revela información sobre la herencia de los métodos de enseñanza autoritarios transmitidos en el campo de la danza y sobre las posibilidades de incorporar elementos de pensamiento educativo progresivo del siglo XX en las clases de danza y ensayos. Para exponer e investigar las raíces de este perturbador patrimonio pedagógico y las ideologías que lo respaldan, se presenta una definición y exposición de comportamientos autoritarios o destructivos en la educación de danza. Luego, mostramos una descripción general de cómo ha respondido la comunidad de danza. Se espera que este desenmascaramiento de las prácticas y filosofías de enseñanza de la danza pueda allanar el camino para entornos de aprendizaje más saludables y humanos para los estudiantes de danza y bailarines profesionales.

Palabras clave: *Danza. Danza-educación. Métodos de enseñanza. Autoritarismo.*

Artigo recebido em: 05/05/2020
Artigo aprovado em: 24/09/2020

Um dos grandes quebra-cabeças do mundo da dança cênica ocidental é por que tantos artistas que criam obras revolucionárias no palco, conduzem suas aulas e ensaios como demagogos. Tais professores estão envolvidos em práticas de ensino que replicam e reproduzem no estúdio de dança as mesmas relações de poder que eles costumam criticar como injustas e desumanas em suas obras de arte no palco. Os artistas-educadores analisados neste artigo, muitos dos quais privilegiavam temas humanísticos e trabalhos com o cunho da consciência social, criaram algumas das obras coreográficas mais requintadas do século XX. Na busca pelo brilhantismo, alcançado pelos artistas discutidos neste artigo, algo desandou no tratamento diário com próprios dançarinos que contribuíram para tornar o produto artístico brilhante.

Grover Dale, ex-dançarino e codiretor que trabalha junto ao coreógrafo Jerome Robbins, destaca as incongruências: “As demandas de Robbins sobre os dançarinos eram o lugar comum. Para um artista que construiu obras inteiras sobre ‘a futilidade da intolerância’, ele tinha muito o que trabalhar nele mesmo.” (DALE, 1998, p. 31). Dorothy Bird, antiga dançarina da *Martha Graham Dance Company*, relata como, em 1935, um auditor externo de uma organização de financiamento desaconselhou o apoio financeiro à companhia da Martha Graham, alegando que

(...) métodos de Martha opunham-se diretamente às convicções fortemente defendidas por ele em relação a democracia, direitos das mulheres e dignidade humana. Ele ficou chocado com o relacionamento de Martha com os membros de seu grupo, concluindo que ela não só ignorava os direitos individuais de muitas pessoas, como na verdade as pisoteava... Ele sentia fortemente que as pessoas, quer trabalhassem em uma fábrica, em uma mina, ou nas artes, deveriam ser tratadas com dignidade e consideração. Sua conclusão foi de que ele poderia ter concedido o dinheiro a Martha por mérito artístico, mas sua instituição não era democrática. Ele chegou ao ponto de dizer que alguns membros eram tratados como se fossem escravos (BIRD; GREENBERG, 1997, p. 105-106)

A surpreendente ironia é que os métodos de ensino autoritários são frequentemente utilizados como meios para produzir espetáculos de dança antiautoritários. Por que as visões cênicas do anti-autoritarismo e da justiça social não se traduzem em reformas das práticas educacionais nas escolas de dança? Quais são as raízes filosóficas da herança pedagógica autoritária no mundo da dança?

O clima político, ético e psicológico da sala de aula afeta os processos e produtos educacionais e artísticos dos dançarinos. Existe uma contradição entre o poder libertador que uma educação em arte pode proporcionar e o histórico de métodos de ensino autoritários nesse campo, que perdura até hoje. Embora dançarinos há tempos compartilhem sigilosamente nos camarins reclamações sobre comportamentos autoritários de professores de dança, esse “segredo” do mundo da dança poderia se beneficiar se fosse mais explicitado ou desmascarado para que seus perigos pudessem ser analisados, suas raízes autoritárias examinadas, e, assim, apontar um caminho para mudanças. O público leigo se surpreenderia com os horrores infligidos em nome da dança, uma forma de arte que muitos associam à liberdade, expressividade, paixão e entrega. Embora atualmente uma miríade de outras disciplinas revele a aplicação e a realização da reforma do pensamento pedagógico, as aulas de técnica de dança e os ensaios parecem permanecer como um dos últimos argumentos ou bastiões para ideologias ultrapassadas de ensino transmitidas e preservadas desde eras anteriores.

A permissividade ou armadilha, que às vezes têm permitido que comportamentos abusivos de ensino cresçam e se multipliquem, é uma postura defensiva, talvez ligada aos frágeis fios sobre os quais o mundo da dança sobrevive em muitas culturas ocidentais. É quase como se houvesse um verniz de proteção dentro da subcultura da dança, que não quer ceder totalmente à evolução histórica da educação e suas atuais análises crítico-pedagógicas. Quiçá em uma forma de arte tão imersa no respeito pelos mais velhos, haja uma hesitação em questionar tão abertamente seus comportamentos de ensino, como se tal ato pudesse minar sua herança.

Este estudo revela informações sobre a herança dos métodos de ensino transmitida no campo da dança, sobre as filosofias por trás dessa herança pedagógica e sobre as possibilidades de incorporar elementos do pensamento educacional progressista do século XX em aulas e ensaios de dança.

A jornada que culminou nessa investigação pode ser atribuída a uma série de conferências realizadas nos últimos nove anos. Isso inclui a conferência anual da Associação Nacional de Escolas de Dança (NASD) em 1995; a conferência global Not just any Body em 1999; a conferência da Rede Internacional para Escolas de Artes Cênicas e Visuais em 2000; a conferência anual da Associação Americana de Estudos Educacionais em 2002; e a conferência anual da Associação Internacional de Medicina e Ciência da Dança (IADMS), também em 2002. Notei que ocasionalmente várias

perguntas se repetiam nesses encontros profissionais de educação. O que os professores e os administradores de dança podem fazer com relação ao abuso físico ou emocional que testemunham nas aulas ou nos ensaios de dança em suas escolas ou departamentos? Como alguém pode intervir com colegas ou professores “mestres” para proteger os alunos desses abusos? Os métodos de ensino tirânicos simplesmente desaparecerão quando uma geração inteira se aposentar? Por que práticas de ensino autoritárias ainda são perpetuadas por alguns membros de toda uma nova geração de coreógrafos-professores pós-modernos?

Uma investigação completa do ensino da técnica e de práticas de ensaios no mundo da dança pós-moderna está para além do escopo deste artigo. Na conferência da NASD de 1995, que inspirou o presente artigo, no entanto, o coreógrafo em programa de residência em um importante departamento de dança de uma universidade estadual, que foi considerado um exemplo incômodo de abordagens destrutivas de ensino (e para o qual uma intervenção chegou a ser considerada de parte do presidente do departamento de dança), é um dos coreógrafos mais elogiados da era pós-moderna. A herança pedagógica dos mundos da dança moderna e do balé geralmente passa acriticamente de geração em geração.

Para expor e investigar as raízes dessa herança pedagógica perturbadora e as ideologias que a sustentam, uma definição e exposição de comportamentos autoritários ou destrutivos no ensino da dança são apresentados inicialmente. Depois, mostramos uma visão geral de como a comunidade da dança tem respondido. Espera-se que esse desmascaramento das práticas e filosofias do ensino de dança possa abrir caminho para ambientes de aprendizado mais saudáveis e mais humanos para estudantes de dança e dançarinos profissionais.

Definindo e expondo o autoritarismo nas aulas de dança

A estrutura de uma personalidade autoritária apresenta características tais como desdém pela natureza humana, punitividade, fatalismo, desprezo pelos fracos, cinismo, agressão, submissão irônica à autoridade, intolerância à ambiguidade e projeções, atribuindo a outra pessoa as próprias atitudes que toma (CHRISTIE, 1954).

Há vários tipos de comportamentos de ensino autoritários específicos evidenciados nas aulas de dança e nas práticas de ensaios. Eles incluem reproduções e repetições mecânicas ao longo do tempo com instruções verbais fixas por parte do professor e podem se transformar em humilhação aos alunos por cometerem erros, ou gritos, sarcasmo, zombaria, depreciação, humor afiado e *bullying*. Perguntas são ignoradas ou reprimidas e os questionadores são humilhados. Alguns professores demonstram preocupação com controle arbitrário do comportamento, fazem comparações injustas ou negativas entre alunos, incentivam rivalidades, referem-se a alunos adultos como “meninas” e “meninos” e usam outras formas de infantilização ou paternalismo. Outros fazem referências pessoais inadequadas que não são baseadas em fatos reais, ou tecem comentários que violam os códigos de privacidade, incluindo alguns vergonhosos ou humilhantes sobre o peso, a constituição ou o tipo de corpo dos alunos. Há também a alternativa de optar pelo silêncio, ou de não oferecer *feedback* ou respostas ou, no mínimo, de fazer elogios ambíguos. Os professores demonstram frustração e impaciência quando não há domínio imediato e permanente do material apresentado; alguns ignoram certos alunos ou saem da sala com uma fúria exasperada de decepção ou raiva. Alguns até se envolvem em abuso físico, batendo, dando um tapa ou socando partes do corpo com uma mão ou uma vara. Tanto as ações físicas quanto as atribuições verbais que almejam tornar o aluno impotente são frequentemente realizadas de maneira humilhante.

Essas mensagens podem ser transmitidas aos alunos de dança por meio de linguagem verbal direta, considerações verbais paralelas, tom de voz, ou através de instâncias não verbalizadas, como o uso do silêncio, olhares e contato visual (ou a falta dele). Elas podem ser transmitidas através da linguagem corporal, como em determinados tipos de postura ou gesto, e também ser enviadas através da escolha de atividades na sala de aula.

Ao reformular a máxima de Marshall McLuhan de que *o meio é a mensagem*, Paul Grosswiler usou como frase no título do seu livro, *o método é a mensagem* (GROSSWILER, 1998). Ao aplicar esse conceito no campo da pedagogia, percebe-se que *como* uma matéria ou disciplina é transmitida pode ser mais poderoso do que *o quê* – ou seja, o conteúdo. Na verdade, o método realmente se torna parte do conteúdo da aula, e a forma como uma aula ou ensaio é conduzido podem transmitir tanto quanto, se não mais, do que seu conteúdo. Quando uma técnica de dança é ensinada, acontecem muito mais coisas na sala de aula do que apenas o conteúdo em questão. Na verdade,

existem dois conteúdos presentes nas salas de aula. Inconscientemente ou não, ideias sobre vários outros aspectos da vida, incluindo poder, gênero e equidade – e sobre como o professor acredita que a aprendizagem ocorre – estão sendo transmitidas naquele espaço. Por mais libertador que seja o assunto, ele pode ser prejudicado por formas opressivas de se trabalhar em sala de aula. Os comportamentos e métodos de ensino do professor ensinam um conjunto de regras, crenças e ideologias tão poderosas quanto o currículo, o programa de ensino ou o plano de aula.

São abundantes os exemplos que tornam concretas algumas das definições anteriores de ensino de dança autoritário. As fontes incluem a literatura sobre dança, entrevistas, arquivos e observação participante em aulas e ensaios de dança. Abaixo há descrições de ensino pelos chamados “mestres” ou dançarinos que trabalharam com esses “mestres”, seguidas de uma desconstrução de alguns dos significados embutidos em suas declarações.

Ele destroçava as pessoas. Certa vez, ele chamou alguém de “meio burro”, mas no dia seguinte pediu desculpas, dizendo: “Eu estava errado. Você não tem é cérebro algum”. As pessoas sempre choravam, histéricas. Às vezes elas podiam dar a volta por cima e progredir. Outras vezes, [os comentários] simplesmente as deixavam destruídas (PERLMUTTER, 1991, p. 255-56).

Comentou o ex-bailarino do *American Ballet Theatre* Enrique Martinez, sobre os ensaios com o coreógrafo Antony Tudor (PERLMUTTER, 1991, p. 255–56). A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que o professor pode causar melhorias no aprendizado ao xingar um aluno de estúpido. Um aluno que pensa que é estúpido aprenderá melhor. Fazer os alunos chorarem e pensarem que são estúpidos é uma abordagem útil de ensino.

Alguns professores “perfuram o aluno com a farpa da autodúvida, que pode permanecer com ele pelo resto da vida”, disse o coreógrafo, professor e autor Daniel Nagrin ao discutir fatores que potencialmente corroem o estado de espírito do dançarino durante uma performance (NAGRIN, 1982). A mensagem pedagógica subliminar é que os professores são muito poderosos. Seus julgamentos podem se tornar parte do autoconceito de um aluno.

Considere a seguinte passagem:

Paul, o que você está fazendo? Eu disse saia [do palco]! Você teve muitas oportunidades para aprender a fazer a queda de costas no um. Até os iniciantes sabem fazer a queda de costas no um. Você espera que eu, eu, lhe ofereça um treinamento especial para você aprender a fazer a queda de costas no um? Ah não, docinho, você já é grandinho agora. E eu não sou a sua mãe!” (TAYLOR, 1998, p. 69).

É o que lembra Paul Taylor sobre os ensaios com Martha Graham como membro da *Martha Graham Dance Company*. A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que erros ou falhas não são aceitáveis e devem ser depreciados. A prática da tentativa e erro não é permitida como modo de aprendizado. Todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo. O professor não precisa direcionar seus esforços de ensino para estilos de aprendizagem individuais. Rotular um aluno adulto como criança melhorará suas habilidades de aprendizado. Um exemplo de transmissão de uma herança pedagógica segue abaixo:

Normalmente eu não grito, mas posso me tornar terrivelmente ameaçador. Na verdade, eu já bati em dançarinos. Mordi dedinhos que se destacavam demais. Eu dei tapas em pulsos. Ameacei jogar as pessoas pela janela. As pessoas geralmente não aprendem, a menos que haja um pouco de dor (...).

Quando um novo dançarino se junta ao grupo, ele sente que precisa provar a si mesmo; ele é um tanto inseguro. Então às vezes eu intencionalmente vejo o que um pouco de estresse e tensão vão fazer com ele, em que ponto ele vai se travar; naturalmente cada um é diferente. Dançarinos são como animais que você treina. Embora você geralmente não faça isso através de *bullying*, você tampouco faz isso dando docinhos à eles (TOBIAS, 1985, p. 57).

É o que relata Paul Taylor, agora chefe da *Paul Taylor Dance Company*, sobre sua metodologia própria de ensino. As mensagens pedagógicas implícitas são de que o professor produz dor na sala de aula, para que a aprendizagem ocorra, e de que testar um aluno inseguro para verificar seu ponto de ruptura é uma ferramenta útil de ensino e aprendizagem para algum objetivo final não declarado que o professor tem em mente. Os alunos de dança são semelhantes a animais de estimação.

“Meu papel como pai substituto, como eu começo a vê-lo, é ajudar os dançarinos através da companhia, moldando-os, não apenas para um estilo cênico específico, mas para fora do palco” (TAYLOR, 1998, p. 255-256), afirma Paul Taylor sobre seu papel como diretor artístico. A mensagem pedagógica subliminar é que o professor reina em todos os aspectos da vida de um aluno. O professor tem moldes pré-definidos nos quais planeja encaixar o aluno.

Uma mulher “lembrou que ele aterrorizava deliberadamente os dançarinos da companhia, exceto os poucos escolhidos que ele favorecia. Jerry dizia: ‘Eles cagam de medo de mim’, e então ria. Ele fazia isso de propósito e conseguia o que queria daquelas pessoas”, disse Wilma Curley, assistente de ensaios de longa data de Jerome Robbins, sobre seus métodos de ensaio (LAWRENCE, 2001, p. 264). A mensagem pedagógica implícita é que a humilhação intencional é uma boa ferramenta de ensino. Os fins justificam os meios. Além disso, o prazer de praticar intimidação é um comportamento aceitável por parte de um professor. Um dançarino lembra:

(...) me sentia confortável o suficiente para questionar Jerry sobre seus métodos ultra-Draconianos: lembro-me de conversar com ele sobre como ele agia durante o ensaio, o quão cruel podia ser... e ele disse: “Sabe, quando estou trabalhando, tudo o que vejo é o trabalho; para o resto, eu tenho viseiras”. Qualquer outra coisa era uma distração, então ele simplesmente cortava ou atacava qualquer coisa que o perturbasse ou entrasse em seu caminho (LAWRENCE, 2001, p. 264).

É o que relata James Moore, dançarino em várias obras de Jerome Robbins, em uma conversa com o coreógrafo. A mensagem pedagógica implícita é que é aceitável ver o dançarino como matéria-prima na dança, semelhante a uma tinta inanimada. Quando os dançarinos estão sendo utilizados para uma visão artística, seus pensamentos e sentimentos não importam. Os pensamentos e sentimentos dos dançarinos são uma distração para o processo artístico do professor.

Os alunos geralmente carregam duas características principais dos jovens – egoísmo e confiança. Eles são egoístas em suas demandas e confiantes em que você atenderá às demandas deles. Os alunos também podem se tornar bastante apegados. São como gatinhos – nunca duvidam que sua tigela estará sempre cheia, mas ficam ressentidos se você for passar um fim de semana fora e pedir a um estranho para enchê-la (LOUIS, 1980, p. 86).

É o que relata Murray Louis, diretor da *Murray Louis Dance Company*, sobre alunos e professores. A mensagem pedagógica implícita é que os alunos são recipientes vazios esperando por ali para serem preenchidos pelo professor. Os alunos definem seus desejos e necessidades em torno de seu apego a uma figura de autoridade. Os professores são sobrecarregados com as carências dos alunos. Essa carência pode gerar ressentimento. Mais uma vez, alunos de dança são como animais de estimação.

“Eu morria de medo do Tudor. Ele era tipo uma pessoa assustadora. Eu trabalhava com ele, e ele me humilhava. Eu chorava. Era difícil... Mas Tudor gostava de te torturar. Ele olhava para você e imediatamente sabia seus pontos fracos”, diz Cynthia Gregory, ex-estrela do *American Ballet Theatre*, sobre os ensaios com Antony Tudor (GRUEN, 1988, p. 55). A mensagem pedagógica subliminar é que o professor sabe tudo e vê tudo. O professor identifica pontos fracos no aluno e lhe revela publicamente, de maneira cruel. Os erros por parte dos alunos são melhor corrigidos através da humilhação. Fazer com que os alunos chorem regularmente é uma atividade aceitável em um ambiente de aprendizado.

Lembro-me de que às vezes os ensaios eram muito irritantes. Merce sentava e olhava para o cronômetro, e a única coisa que ele dizia quando terminávamos uma dança era “Você está um minuto lenta demais”. Algumas vezes tínhamos feito outras coisas que poderiam ser corrigidas (KOSTELANETZ, 1992, p. 107).

Disse Viola Farber, ex-integrante durante muitos anos da *Merce Cunningham Dance Company*, sobre os ensaios com Cunningham (KOSTELANETZ, 1992, P. 107). Há também exemplos de professores replicando os métodos de seus professores:

Quando eu falei com Viola depois do espetáculo (...) eu percebi que ela tinha várias ressalvas (...) eu disse a ela: “Viola, mas você nunca me dirigiu. Você pode me dirigir e me dizer o que posso fazer com isso? Como posso melhorar? Para que lado devo ir?”

Ela ficava totalmente parada... A única coisa que estou dizendo é que ela era vaga. Isso me deixava adivinhando. Então, se eu a conhecesse bem, talvez eu pudesse entender o que o silêncio significava, mas não entendia (...) eu sentia que sua reserva fazia parte da sua estética (COHEN, 2000).

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

Ela era capaz de grande carinho, sabedoria e ternura, mas sua mesquinha e seus insultos, suas explosões histéricas e seu estilo organizacional sempre no improviso deixavam as pessoas loucas. Ela era uma mandona e cheia de opinião... No [Ballet] Rambert, ela [Agnes de Mille] teve um professor tirânico (EASTON, 1996, p. 92-93).

É o que relata a biógrafa de Mille, Carol Easton, sobre os ensinamentos de Marie Rambert, fundadora do *Ballet Rambert*. A mensagem pedagógica subliminar é que os professores não precisam modificar seu comportamento em um ambiente de aprendizado. Os professores podem fazer o que lhes vem à cabeça naquele momento, sem levar em consideração o efeito no aprendizado dos alunos.

“Sua crueldade era inacreditável. Lembro-me de uma aluna muito autoconsciente de seu queixo, ou melhor, da sua ausência de queixo. Na frente de todos, ele a chamou de ‘maravilha sem queixo’” (PERLMUTTER, 1991, p. 235), observa a pianista Betty Sawyer sobre os métodos de ensino de Antony Tudor. A mensagem pedagógica implícita é que a humilhação da exposição pública dos defeitos físicos de um aluno é um comportamento aceitável de ensino. O professor solidifica seu poder na sala de aula, concedendo a si mesmo o direito de comentar sobre a aparência dos alunos, incluindo os “defeitos” físicos sobre os quais o aluno não tem controle.

Os professores também levam assuntos para o lado pessoal de outras formas extremas. Por exemplo, um disse:

“E o que você poderia ter feito ontem à noite para ter uma extensão de perna tão alta hoje de manhã?” Ele perguntava a um pobre coitado e humilhado, garota ou garoto, – ambos os sexos serviam para ele. Além das repreensões inofensivas, porém, foram as que ele aplicou com o que alguns consideram ser malevolência. “O que você está fazendo?”, ele perguntava. “Pensei ter pedido um *attitude*, não uma imitação de um cachorro levantando a perna sobre um hidrante” (PERLMUTTER, 1991, p. 233-34).

É o que a escritora, que aborda a dança, Donna Perlmutter relata sobre os métodos de ensino de Antony Tudor. As mensagens pedagógicas implícitas são de que as experiências sexuais pessoais dos alunos estão dentro da alçada do professor, assim como as projeções do professor em cima dos alunos e de suas vidas pessoais fantasiadas. Comparar a posição do corpo de um dançarino com um animal durante o ato de urinar e utilizar a vergonha em público para dar *feedback* é considerado uma ferramenta de ensino útil. O professor escolhe ignorar os limites pessoais apropriados.

As histórias continuam:

Uma das minhas primeiras lembranças de Anna Sokolow é ela jogando uma cadeira em mim. Bem, na minha direção. E de outros. Ainda sinto o choque na boca do estômago (...) ela queria que corrêssemos para a frente do palco e parássemos no limite dele (...) Não conseguíamos acertar (...) então ela gritou “VAI!” e, quando arrancamos, ela atirou a cadeira na gente... A cadeira realmente não tocou em ninguém, mas acho que atingiu a todos nós, em algum lugar muito profundo. Quando a raiva e o choque cessaram, percebemos que sua necessidade de ver corpos moldados a cada segundo pela paixão e pelo engajamento transcendia as relações polidas com as quais estávamos acostumados nos ensaios. (Anna foi convidada para se juntar ao corpo docente da Julliard [School of Music] na primavera seguinte) (JOWITT, 1995, p. 38-39).

Relata a crítica de dança Deborah Jowitt sobre o ensaio com sua professora Anna Sokolow no Departamento de Dança da *Julliard School of Music*. A mensagem pedagógica implícita é que o abuso físico dos alunos é uma prática de ensino aceitável quando se quer pontuar algo relacionado ao que será ensinado. É permitido ao professor realizar atividades violentas na sala de aula a fim de replicar na vida real a resposta emocional ou cinestésica que o professor procura obter do aluno. Por meio de conluio ou negação, os dirigentes de instituições de educação em dança não veem esse comportamento como problemático. Esses comportamentos, na verdade, recebem um selo de aprovação quando o professor é recompensado com uma promoção. Os dirigentes não veem como seu papel proteger os alunos de ambientes emocionalmente perigosos nas escolas de dança.

“Mais tarde na carreira de Graham, ela comentou friamente com seu pianista de ensaio Robert Dunn: ‘Eu nunca destruí ninguém que não queria ser destruído’”, disse Martha Graham, conforme relatado pelo biógrafo de Graham, Don McDonagh (MCDONAGH, 1973, p. 95). A mensagem pedagógica subliminar é que o professor deve tratar estudantes masoquistas de maneira sádica.

“Você a alimentou [a sua perna], agora segure-a lá em cima”, disse um ex-dançarino americano do *Alvin Ailey American Dance Theatre* aos alunos enquanto ministrava uma aula de técnica.¹ A mensagem pedagógica implícita é que a perna do dançarino pesa demais. O dançarino é guloso e deve ser punido por isso. A sustentação prolongada da perna estendida no ar é o castigo do aluno por comer demais. Usar um movimento de dança como uma forma de punição é aceitável se isso comunica ao aluno que ele está acima do peso com base nos padrões de peso do professor.

Os exemplos são incontáveis. Outra história é a seguinte:

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

[O diretor artístico] interrompeu o ensaio para nos explicar que não estávamos dando a ele o que ele queria naquele trecho. Que estávamos realizando o movimento de maneira errada e que ele queria que “planássemos como uma águia”. Ele demonstrou para nós como o movimento deveria aparentar. E procedemos fazendo para ele o que pensávamos ter visto. Mas, novamente, ele disse: “Não, não, vocês devem planar como uma águia”. Então, mais uma vez, fizemos o movimento como águias, ou pelo menos achamos que sim. Mas não. “Não, eu preciso que vocês planem como uma águia; vejam o que quero dizer”, e novamente ele demonstrou o movimento. Mais uma vez tentamos reproduzir seus movimentos. Pelos 15 minutos seguintes [ele] demonstrou o movimento de como planar como uma águia, e a “novata” e eu fizemos o movimento e tentamos planar como as águias. [Ele] ficou incrivelmente frustrado conosco e continuou repetindo seu mantra: “Não, vocês devem planar como uma águia; vejam o que quero dizer”. Talvez minha águia fosse diferente da dele, talvez minha águia estivesse planando sobre as montanhas e a dele estivesse planando sobre um lago calmo, daí a diferença?... Sua arrogância vem da sua incapacidade de conceber uma falha na sua própria comunicação e habilidade pedagógica... E, em sua arrogância, o resto é relegado ao impotente e incapaz de compreender. Se você não “sacar”, ele desiste de você... Ele não fazia concessão às nuances que estão imbuídas em sentimentos e que seu movimento será realizado por um ser humano totalmente diferente, com seus próprios sentimentos, tipo de corpo, história e imagens.²

É o que relata um ex-membro da companhia de dança moderna de Mary Wigman ao descrever um ensaio. A mensagem pedagógica subliminar é que ensinar um movimento da mesma maneira e com instruções verbais repetidas irá corrigir erros e fará com que o aprendizado aconteça. A imagem que passa na mente do professor tem que ser congruente e simultânea com a imagem que cada aluno tem em sua mente. Os alunos não têm associações únicas com o imagético. O professor deve manter sua maneira repetida de treinar o movimento e não deve tentar outros caminhos para obter os resultados desejados. O problema é dos alunos se eles não conseguem responder à maneira única de o professor treinar o movimento. Os alunos devem se submeter à vontade do professor.

Para dar outro exemplo:

Tive muitos, muitos relatos de pessoas que foram atrás de professores de dança moderna ou de balé e foram assediadas por esses professores. Vi um professor muito famoso de balé na Julliard ir até um garoto que estava fazendo *pliés* e dizer: “Por que você está fazendo assim?” E então ele se afastou. Ele não fez nada para mostrar ao aluno o que estava errado ou o que ele poderia fazer. Claro que essa é uma postura de espírito muito idiota. Eu acho que é sensato acreditar que as pessoas estão fazendo o melhor que podem. Se soubessem fazer melhor, fariam. Quando os alunos são desajustados na aula de dança, geralmente é porque eles não entendem. Agora, às vezes, você pode chacoalhá-los um pouco, mas não pode

fazê-lo de modo grosseiro, porque eles simplesmente se retraem e se armam porque precisam proteger sua própria autoestima e param de prestar atenção no que você tem a dizer a eles (HAYS, 1986, p. 44).

É o que relata o professor e coreógrafo Erick Hawkins discutindo estratégias de ensino de dança. A mensagem pedagógica subliminar é que os modos de ensino destrutivos podem sair pela culatra. Eles podem não funcionar porque o aluno responde à mensagem que emana do método de transmissão do professor (o como) mais do que à mensagem que emana do conteúdo da correção do professor (o quê).

“Eliot [Feld] é brilhante. Claro, todo mundo sabe que ele é difícil. Francamente eu não gostava da maneira como ele tratava as pessoas; era um pouco degradante demais” (GRUEN, 1998, p. 27), diz Mark Morris, antigo membro do *Eliot Feld Ballet*, a respeito do tratamento dos dançarinos por Feld. A mensagem é que nem todos os dançarinos podem justificar o comportamento abusivo de um professor com base em seu gênio artístico.

Examinando como a comunidade da dança responde

Para o iniciante em dança, esses comportamentos dos professores não irão chocar ou surpreender. Muitas vezes, eles são vistos como parte intrínseca das aulas e ensaios de dança. Embora educadoras universitárias progressistas como Margaret H'Doubler e sua aluna Alma Hawkins (ambas fortemente influenciadas por John Dewey) tenham impulsionado a temática das práticas de educação humanistas em dança a partir da década de 1920, suas abordagens foram, mesmo na maioria das universidades, preteridas em grande parte em prol dos métodos de ensino de dança cultivados por professores nas escolas de dança profissionais. O que o dançarino deve fazer diante de regimes autoritários na sala de aula de dança e nos espaços de ensaio? Embora a era atual comece a ceder às possibilidades de mudanças, respostas anteriores a acusações de autoritarismo, bem como alguns textos atuais bastante perturbadores, revelam quão profundamente arraigada é esta pedagogia.

Uma linha de pensamento sugere que o dançarino vê o abuso de professor como um elogio – como se fosse uma honra ser atacado. O aluno aprende a amar a atenção do professor, mesmo que seja uma atenção negativa. O dom percebido pelo aluno recorrente do brilhantismo do seu

“mestre” justifica o comportamento do professor. Respostas prontas e perdão são oferecidos na tentativa de correlacionar o gênio artístico com o direito de ser um tirano dentro da sala de aula ou do ensaio. O aluno deve juntar suas forças e aguentar esses ritos de passagem. O compositor John Kander, que “testemunhou os extremos do comportamento de [Jerome] Robbins ao longo do tempo”, disse: “Acho que houve, pelo menos por um período, uma espécie de mitologização desse tipo de comportamento – bem, isso é chamado de ‘temperamento artístico’. Eu chamo de falta de educação” (LAWRENCE, 2001, p. 275). Janet Soares, ex-assistente do professor de composição em dança, Louis Horst, acrescenta: “levar mijada de Horst tornou-se o primeiro passo imprescindível para todo dançarino moderno” (SOARES, 1992, p. 135)

Em um surpreendente artigo do *Contact Quarterly*, a autora aprecia uma lembrança da “honra” do abuso físico que sofreu aos 14 anos de idade, durante o curso de verão na escola da Martha Graham em 1952.

Não conseguia trazer força suficiente para o movimento. Eu estava apenas passando pelos movimentos. Não conseguia conectar com a fonte. Martha se agachou na minha frente e disse... “Eu vou dar um tapa na sua cara”. O lado direito do meu rosto explodiu e eu me afastei para a esquerda, com a espiral e a contração realizando o trabalho de verdade (...) fiquei surpresa e abalada, um pouco envergonhada, mas de certa forma satisfeita por ter sido escolhida. O mais importante foi que ela tinha me dado seu movimento. Agora eu possuía um pouquinho de Martha (...) foi o tapa que me trouxe a Martha sem qualquer mediação... [Eu] recebi o dom do ser sagrado de Martha (KAST, 1999, p. 55).

Existem muitas outras justificativas para esse tipo de tratamento. Para amenizar a crueldade e evitar a responsabilidade de nomear como abuso verbal, quem escreve sobre dança pode descrevê-la como “a língua perversa” e “as farpas afiadas” de Anthony Tudor (TOPAZ, 2002, p. 31). A justificativa da utilidade também é apresentada. “Muitos coreógrafos ganham a reputação de serem uns pulhas. Quando alguém está lutando por sua vida, quando está se afogando, esquece suas maneiras; ele não tem tempo de cortar as unhas”, escreve Murray Louis (1980, p. 122). Por fim, em alguns casos, os resultados são vistos como a única coisa que importa. “A única base real para julgar um professor é o produto que ele produz: bons dançarinos”, afirma Melissa Hayden, ex-bailarina principal do *New York City Ballet* (HAYDEN, 1981, p. 33).

Membros do mundo da dança são também capazes de culpar quem revela os comportamentos autoritários de professores. A autobiografia de Gelsey Kirkland, de 1986, *Dancing on my Grave*, na qual ela critica comportamentos abusivos e autoritários de professores no *New York City Ballet*,

além de revelar questões relacionadas à segurança e à saúde na companhia, provocou ataques de vários críticos de dança. Houve tentativas de dispensá-la com o argumento de que ela era excessivamente sensível, bem como sugestões de que ela estava inventando tudo. “Ela está muito à flor da pele, com antenas hipersensíveis sintonizadas com vibrações hostis reais ou imaginárias”, escreveu Harris Green (1987, p. 77). Em outra tentativa de tirar o crédito do conteúdo de suas revelações, a escritora Ruthanna Boris descreveu a personalidade de Kirkland como “zangada e teimosa” e inclinada à realização de uma “catarse de vingança” (GREEN, 1987, p. 85). Um terceiro escritor da dança, Tobi Tobias, sugeriu que Kirkland não é na verdade tão inteligente e zomba dela por suas críticas. “O catálogo de aflições continua de maneira inexorável... [O diretor artístico George] Balanchine não consegue entendê-la como a artista sentimental, dramática e ‘pensante’ que sonha ser” (TOBIAS, 1986, p. 98-99).

Kirkland também foi acusada de ser ingrata com Balanchine por dois escritores que aparentemente não conseguiram separar sua admiração pelo trabalho de Balanchine das críticas feitas por ela aos métodos dele. “Havia, é claro, facetas desagradáveis na personalidade do homem. Ele nem sempre foi uma ‘pessoa legal’... Mas o que essa pequena vala importa no terreno verdejante de sua conquista?”, pergunta Harris Green (1987, p. 79). O crítico David Vaughan diz que Kirkland era “sempre teimosa e rebelde, mesmo na escola de balé” e a critica por rejeitar a “estética modernista” de Balanchine (VAUGHAN, 1986, p. 88). Talvez, na cabeça desses escritores, as revelações de Kirkland ameaçavam o *status* do coreógrafo. No entanto, ela não estava criticando a construção da dança de Balanchine. John Percival lê com mais precisão as políticas educacionais por trás dos escritos de Kirkland:

Ela incomodou seus professores, querendo saber por que os alunos de balé devem calar a boca e fazer o que eles mandavam (mas ao mesmo tempo esperamos que eles dançam de maneira inteligente!) (...) A reação da instituição americana de balé foi se mancomunar contra ela (...) seu verdadeiro crime, eu creio, é que ela se atreveu a sugerir que Balanchine era humano, quando todo mundo sabe que ele

era realmente um deus. Um dia, as sérias questões que Kirkland levanta sobre o ensino do balé e o funcionamento das companhias de balé terão que ser enfrentadas... Por que não agora? (PERCIVAL, 1987, p. 21).

Alguns mentores sugerem encontrar outro professor se o aluno de dança não conseguir “encarar”. “Alguns dos melhores ensinamentos estão sendo dados por algumas das piores e mais desagradáveis pessoas do mundo. Algumas pessoas suportam e outras não... Se você está sendo brutalizado e não aguenta e não consegue aprender, vá para outro lugar”, sugere Daniel Nagrin (2002). Esse conselho pressupõe que todos os dançarinos têm outro lugar para ir.

Uma enxurrada de livros sobre dança com recomendações foi escrita com a intenção de servir como uma espécie de guia de sobrevivência, atribuindo aos alunos o ônus de aprenderem a lidar com o ambiente hostil, e não aos profissionais de mudar a maneira de ensinar dança. Copiar mecanismos, incluindo técnicas de modificação psicológica e comportamental, é recomendado como necessário para o sucesso. A mensagem é que o comportamento do aluno, não a prática pedagógica, terá que ceder para mudar neste mundo irreformável. “Assuma a responsabilidade pelas condições do seu trabalho” – dançarinos são incitados em conselhos sobre “oito maneiras de assumir o comando” (HOROSKO; KUPERSMITH, 1987, p. 222-225).

As diretrizes para selecionar e avaliar professores (e evitar certos professores) aparecem em alguns livros de aconselhamento, com avisos sobre práticas negativas de ensino. Ellen Jacob oferece uma “galeria dos horrores” de histórias de testemunhos de alunos sobre professores destrutivos (JACOB, 1981, p. 164). Também são apresentadas habilidades a serem aplicadas para se tornar um melhor aprendiz³ (HOROSKO; KUPERSMITH, 1987, p. 195-214). Avisos sobre quando um aluno deve procurar ajuda terapêutica para os estresses causados pelo mundo da dança também constam (HOROSKO; KUPERSMITH, 1987, p. 203-204).

Um recente sentimento de otimismo sobre as possibilidades de transformação do campo surgiu nos trâmites da conferência global *Not just any Body*, de 1999. Em um dado momento da organização da conferência, Deborah Jowitt escreveu: “Esperamos verificar sem dúvida alguma – e espalhar a notícia – que práticas sãs e humanas na sala de aula, na sala de ensaios e no funcionamento diário das companhias de dança não são antitéticas à excelência artística, mas, na verdade, a promovem” (JOWITT, 2001, p. 3).

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Embora a literatura acadêmica sobre dança desde o final dos anos de 1980 esteja repleta de pedidos de reconceitualização curricular e re-exame de métodos de ensino, duas recentes publicações de massa sobre dança revelam que a tradição autoritária de ensino é um problema contínuo. Nas colunas de conselhos para jovens bailarinos, a continuamente severa realidade do estúdio de dança é exposta. Na revista *Dance Magazine*, uma aluna que assina sua carta como “Encurralada” escreve:

Eu me sinto como uma covarde reclamando da minha professora cruel. O problema é que, se ela não parar de pegar no meu pé logo, acho que provavelmente terei um colapso emocional. Toda aula ela age da mesma maneira, com xingamentos, empurrões e humilhação sempre que um de nós bailarinos comete um erro.⁴

Na resposta à “Encurralada”, bem como nas sugestões oferecidas recentemente aos alunos em um periódico semelhante, os colunistas aconselham “conversar com o diretor” e “se a crueldade do professor é um comportamento habitual, deve ser imediatamente comunicado à administração” (FLENDER, 2003, p. 49). O conselho para os dançarinos parece agora ter evoluído do lidar para o empoderar-se. No entanto, que proteção os jovens têm se as administrações não tiverem uma formação em reforma pedagógica para se basear na hora da decisão sobre contratações ou para oferecer workshops de aperfeiçoamento profissional para seus professores?

Por que essas práticas são problemáticas?

Por uma rotina que permite comportamentos de ensino pedagogicamente pouco sadias, o campo da dança ainda pode, involuntariamente, fomentar modelos de aulas de dança e práticas de ensaio enraizados em filosofias educacionais obsoletas de épocas anteriores. O ensino autoritário pode ser desafiado por vários motivos, independentemente das justificativas e explicações defensivas de que ele “funciona”. É indefensável moral e eticamente. Ele promove ambientes emocionalmente (e às vezes fisicamente) abusivos. Sua política sustenta um modelo de relacionamentos retrógrados e antidemocráticos. Torna-se intolerável quando analisado através das lentes da reforma e do pensamento pedagógico construtivista, uma vez que não promove um pensamento aprofundado e de maior importância. Além disso, ele se defronta com o que agora é conhecido no campo das ciências da aprendizagem (cognição), uma vez que ignora a maneira como a mente humana constrói conhecimento.

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Os efeitos dos planejamentos curriculares obscuros nas salas de aula e nas salas de ensaio autoritárias são grandes. Essas mensagens têm o potencial de criar medo, ansiedade, estresse ou falta de afeto nos dançarinos, o que não promove um ambiente em que a aprendizagem profunda possa ocorrer. Os alunos que são tomados por medo e pela intimidação são menos capazes e dispostos a investigar, questionar, brincar, explorar e correr riscos. Como essa abordagem prepara os dançarinos para os tipos de versatilidade exigidos no campo de dança nesta era atual?

Também existe o risco de essas desigualdades não reveladas e práticas opressivas continuarem sendo exercidas pelos alunos quando eles mesmos se tornarem professores. Dentro de um sistema de ensinar que, através da imitação, transfere comportamentos de ensino juntamente com os conteúdos da dança, os jovens professores podem vir a ser marcados e reproduzir uma abordagem de ensino que eles receberam de maneira inconsciente, nunca examinaram, e agora estão perpetuando, independentemente de sua eficácia ou valor. O professor iniciante pode nunca ter examinado as suposições por trás de como os alunos aprendem e que tipo de ambiente de aprendizado o professor deve criar. Agnes de Mille explica o problema: “Quando alguém sabe a sequência certa, pode ensinar Cecchetti e ganhar dinheiro”, ela escreve. “Ensinar dança é outra coisa. Eles não se incomodam com isso na aula (...). Aonde vão [os futuros professores de dança para] pegar isso? Pela osmose fermentada com terror” (DE MILLE, 1973, p. 50).

Alguns educadores de dança nas conferências listadas no início deste artigo falam que estão cientes dos estilos de ensino praticados em seus cursos de dança que não são tão educativos quanto poderiam ser, ou que possuem um currículo velado de mensagens que contradizem ou prejudicam o conteúdo desta disciplina de estudos. Embora frustrados com o que veem acontecendo nas escolas de dança, os professores costumam relutar em fornecer *feedback* crítico aos colegas. Nem sempre existe um fórum para promover avaliação e *feedback*; além disso, alguns professores universitários são posicionados acima da crítica construtiva. Além do mais, os professores podem não conhecer os fundamentos de teorias educacionais para organizar uma discussão sobre como a aprendizagem ocorre.

Existe um perigo em supor que estilos de ensino pedagogicamente insensatos vão desaparecer com a aposentadoria de uma geração mais velha de professores de dança. No caso de alguns artistas-professores de dança contemporânea, o conteúdo original de seus professores “mestres” foi

descartado, mas seus métodos pedagógicos continuam presentes. Portanto, os métodos pedagógicos não estão fixados às técnicas específicas de dança que estão sendo ensinadas. Essas questões devem ser abordadas, uma vez que a continuação das filosofias autoritárias de ensino é uma questão urgente para o campo.

Como os problemas descritos neste artigo são historicamente enraizados e de natureza sistêmica, a mudança precisa ocorrer em vários níveis, como, por exemplo, em professores de dança que ensinam no ensino fundamental e médio e se formaram em escolas e/ou em departamentos de dança ou de educação física nas universidades. As soluções devem ser encontradas em toda essa infraestrutura.

As reformas que poderiam ocorrer dentro dos três tipos de instituições de formação em dança incluem o seguinte: (a) uma reinvestigação ou reavaliação pelos atuais professores de dança de sua própria herança pedagógica; (b) maior observação e supervisão por parte dos administradores da educação em artes do ambiente de ensino e aprendizagem nas aulas e ensaios de dança em suas instituições; (c) uma abertura renovada entre os administradores para ouvir o *feedback* de pais e alunos sobre comportamentos possivelmente humilhantes, destrutivos ou abusivos dos professores-artistas de dança, e uma prontidão para intervir, caso necessário; (d) a discussão entre professores de dança e administradores sobre o que constitui um ambiente de aprendizado saudável e produtivo no treinamento de dança e em ensaios; (e) a criação de mecanismos de *feedback* que, de maneira não ameaçadora, possam mostrar para um professor, seja conservador, seja bem enraizado, ou um jovem discípulo de um professor autoritário, as limitações pedagógicas de sua prática atual.

Como que as práticas de ensino predominantes nos níveis mais altos de profissionalismo em dança se infiltram em escolas de dança particulares, escolas públicas e privadas e nas universidades de dança? Primeiramente, dançarinos que se aposentam do mundo profissional geralmente encontram emprego nesses tipos de instituições, incluindo escolas de artes cênicas, que nem sempre exigem certificação de professores para o emprego. E, é claro, a certificação de professores por si só não garante a compreensão ou a aplicação do pensamento de reforma educacional na sala de aula de dança. Segundo, o mundo da dança de nível profissional ainda define o padrão de ensino de dança, e o mundo da dança é poroso. Como a disciplina física da dança exige aulas contínuas, dife-

rentemente do teatro ou mesmo da música (que é possível praticar por conta própria), os professores de dança na maioria dos lugares continuam fazendo aulas de dança de alto nível para manter e melhorar suas habilidades, além de encontrar novos materiais de dança para poderem usar com seus alunos. A dança é uma atividade social realizada em locais públicos. Portanto, algumas *mecas* são formadas por professores de dança em estúdios profissionais de Nova Iorque; em escolas perto de casa; em workshops de dança durante o verão, onde companhias profissionais realizam residências por um ou dois meses; e em convenções de dança que circulam – tudo para ter contato com o mundo da dança profissional, em que o talento artístico, o prestígio e a personalidade do artista-professor, e não a saúde educacional de sua abordagem, são frequentemente os critérios para se designar o professor-mestre.

As práticas pedagógicas do mundo da dança profissional chegam às escolas, aos estúdios das pequenas cidades e às universidades? Myron Nadel, formado pela *Julliard School*, reitor associado, professor de dança e autor de *The Dance Experience*, comenta

(...) o impacto perverso de uma demagogia existente em nome da “tradição” no ensino da dança. Se ainda não fosse um problema no ensino da dança, seria apenas uma nota de rodapé reveladora para a história (...) Estou ciente das queixas dos alunos sobre tais comportamentos nas ciências humanas, bem como nas artes plásticas, na música, no teatro e, claro, na dança. Parece que muitos de nós no ensino superior aprendemos técnicas autoritárias de nossos professores e carregamos atitudes iguais em relação aos alunos nas salas de aula de hoje (...) O mais perturbador é que os não tão bons costumam promover práticas ruins, imitando os piores métodos de ensino e de ensaios dos ótimos. (...) É difícil ver como esse ambiente pode ser apropriado para o ensino fundamental e médio, ou para o ensino superior, ou para o desenvolvimento de futuros professores para todos esses níveis. (...) O legado que promove imitações de modelos de ensino cruéis deve estar sempre sob o olhar atento dos administradores, porque ele ainda existe.⁵

Às vezes, o comportamento autoritário de ensino substitui a autoridade no assunto. Educadores das escolas de dança, do ensino fundamental e médio e de universidades não aprendem a ensinar no vazio. Quando os professores “mestres” da área dão o tom, o professor menos experiente pode (consciente ou inconscientemente) adotar o tom como parte da lição que tira. Se o tom adotado for perverso ou destrutivo, o ciclo continuará.

REFERENCIAS

- BIRD, Dorothy; GREENBERG, Joyce. **Bird's Eye View**: Dancing with Martha Graham and On Broadway. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1997.
- CHRISTIE, Richard. Authoritarianism Re-examined. In: CHRISTIE, Richard; JAHODA, Marie (Ed.). **Studies in the Scope and Method of the Authoritarian Personality**: Continuities in Social Research. Glencoe, IL: Free Press, 1954. p. 123-96.
- COHEN, Ze'eva. Transcrição de entrevista não publicada de Monica Moseley. **Oral History Project**. Dance Division, New York Public Library. out.-nov. 2000.
- DALE, Grover. Remembering Robbins: A Dancer's Adventure. **Journal for Stage Directors and Choreographers**, v. 11, n. 2, 1998.
- DE MILLE, Agnes. **Speak to Me, Dance with Me**. New York: Popular Library, 1973.
- EASTON, Carol. **No Intermissions**: The Life of Agnes de Mille. New York: Da Capo, 1996.
- FLENDER, Nicole. Every Class Has a Silver Lining. **Dance Spirit**, may-jun. 2003.
- GREEN, Harris. Three Views of Kirkland's Grave. **Ballet Review**, v. 14, n. 4, 1987.
- GROSSWILER, Paul. **The Method Is the Message**: Rethinking McLuhan through Critical Theory. Montreal: Black Rose Books, 1998.
- GRUEN, John. **People Who Dance**: 22 Dancers Tell Their Own Stories. Pennington, NJ: Princeton Book Company, 1988.
- HAMILTON, Linda H. 1998. **Advice for Dancers**: Emotional Counsel and Practical Strategies. San Francisco: Jossey-Bass; e Loren, Teri. 1978.
- HAYDEN, Melissa. **Dancer to Dancer**: Advice for Today's Dancer. Garden City, NY: Anchor, 1981.
- HAYS, Joan. Erick Hawkins: The Studio Perspective. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, 1986.
- HOROSKO, Marian; KUPERSMITH, Judith R. F. **The Dancer's Survival Manual**: Everything You Need to Know about Being a Dancer... Except How to Dance. New York: Harper and Row, 1987.
- JACOB, Ellen. **Dancing**: A Guide for the Dancer You Can Be. New York: Danceways, 1981.
- JOWITT, Deborah. Anna at Eighty-five. **Dance Magazine**, aug. 1995.
- JOWITT, Deborah. **Not Just Any Body**: Advancing Health, Well-being and Excellence in Dance and Dancers. Owen Sound, Ontario: Ginger Press, 2001.
- KAST, Maggie. Martha's Hand. **Contact Quarterly**, sep.-oct. 1999.
- KOSTELANETZ, Richard. **Merce Cunningham**: Dancing in Space and Time. New York: Da Capo, 1992.
- LAWRENCE, Greg. **Dance with Demons**: The Life of Jerome Robbins. New York: G. P. Putnam, 2001.

LAKES, Robin. As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

- LOUIS, Murray. **Inside Dance**. New York: St. Martin's, 1980.
- MCDONAGH, Don. **Martha Graham: A Biography**. New York: Praeger, 1973.
- NAGRIN, Daniel. Gravação da aula Acting Techniques for Dance Performance, no American Dance Festival na Duke University, Durham, NC, jul. 1982.
- NAGRIN, Daniel. Entrevista concedida à autora em 5 de junho, 2002.
- PERCIVAL, John. Back from the Living Dead. **Dance and Dancers**, feb. 1987.
- PERLMUTTER, Donna. **Shadowplay: The Life of Antony Tudor**. New York: Viking, 1991.
- SOARES, Janet Mansfield. **Louis Horst: Musician in a Dancer's World**. Durham, NC: Duke University Press, 1992.
- TAYLOR, Paul. **Private Domain**. San Francisco: North Point Press, 1998.
- TOBIAS, Tobi. A Conversation with Paul Taylor and George Tacit. **Dance Magazine**, 1985.
- TOBIAS, Tobi. **Books**. New York: [s.n.], 1986.
- TOPAZ, Muriel. **Undimmed Lustre: The Life of Antony Tudor**. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2002.
- VAUGHAN, David. Media. **Ballet International**, v. 9, n.12, 1986.

NOTAS

- 1 Diário de bordo de uma estudante da autora que preferiu se manter anônima, descrevendo uma aula de técnica que ela fez com um ex-membro da companhia Alvin Ailey em Washington, DC, EUA, em janeiro de 2003.
- 2 Entrevista por e-mail concedida à autora, em setembro de 2003, com um ex-membro anônimo de uma companhia americana de dança moderna baseada em Mary Wigman, descrevendo um ensaio de 1992.
- 3 Ver também Nagrin, Daniel. *How to Dance Forever: Surviving Against the Odds*. New York: Quill-William Morrow, 1998; Hamilton, Linda H. *Advice for Dancers: Emotional Counsel and Practical Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998; e Loren, Teri. *The Dancer's Companion: The Indispensable Guide to Getting the Most Out of Dance Classes*. New York: Dial Press, 1978.
- 4 Escritora anônima na coluna de Linda Hamilton, "Advice for Dancers", em *Dance Magazine*, em março de 2002, p. 66.
- 5 Entrevista concedida à autora, em 21 de setembro de 2004.