

A DANÇA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MOVIMENTO

DANCE IN HIGH SCHOOL: REFLECTIONS ON GENDER STEREOTYPES AND MOVEMENT

Neusa Dendena Kleinubing^{*}
Maria do Carmo Saraiva^{**}
Vanessa Gertrudes Francischini^{***}

RESUMO

Esse artigo apresenta pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender como a dança pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências nas aulas de educação física no Ensino Médio. Discutiremos a categoria estereótipos de movimento e gênero na dança, resultado das observações realizadas em aulas de educação física no Ensino Médio, nas quais a dança foi o conteúdo trabalhado. Os colaboradores foram jovens de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio; os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram observação participante, diário de campo e grupo focal. As reflexões transitam pelos cenários nos quais os estereótipos de movimento e gênero se constituíram, implicando no pensar e fazer dança. Os resultados apontam que, ainda hoje, há reprodução dos papéis historicamente representados por homens e mulheres e que, embora a dança seja fortemente marcada por esses estereótipos, algumas transgressões ou “ousadias” relacionadas ao movimento e gênero já começaram acontecer.

Palavras-chave: Dança. Gênero. Educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Este texto representa um recorte de estudo realizado com jovens do Ensino Médio, que teve como objetivo geral compreender como a experiência da dança nas aulas de educação física pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências, possibilitando a (trans)formação de subjetividades. Nesse espaço discutiremos uma das categorias organizadas a partir das unidades de significados surgidas do campo: a dos estereótipos de movimento e gênero na dança.

Conforme alguns estudos têm apontado (SARAIVA-KUNZ, 2003; KLEINUBING, 2009), sujeitos que apresentam vivências em dança ou atividades expressivas, de modo geral, desde cedo, tendem a se interessar e a gostar de dançar. Também há consenso de que são as meninas que recebem, mais precocemente, o

estímulo para realizar e envolverem-se em atividades que trabalham com a expressividade, já que no imaginário social a dança representa uma ação ou comportamento ligados ao universo feminino.

Para entender como esse pensamento se constituiu no universo da dança é preciso retomar alguns aspectos relacionados às ações e comportamentos esperados de homens e mulheres, e compreender como esses estão intrinsecamente ligados a estereótipos construídos pela sociedade a fim de categorizar e “normalizar” atitudes femininas e masculinas. Nisso, a escolha e a disponibilidade para a realização dos movimentos em/na dança refletem essas atribuições culturalmente designadas, referendando o imaginário social de quem dança e de como se dança.

Assim, este texto assenta suas reflexões sobre gênero entendendo esta categoria como

* Mestre. Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó-SC, Brasil.

** Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis-SC, Brasil.

*** Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis-SC, Brasil.

uma construção social, tal como argumentam Scott (1995) e Louro (2007) e, para entender como os papéis representados por homens e mulheres nascem e se perpetuam na sociedade ocidental, nos amparamos nas discussões de Saraiva (2005). As discussões destas autoras conduziram nossas reflexões sobre os estereótipos de movimento e gênero e auxiliaram a pensar nas implicações destes no processo de vivência da dança pelos jovens do ensino médio.

DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, tendo como suporte teórico metodológico a orientação fenomenológica/hermenêutica. Os colaboradores dessa investigação foram jovens pertencentes a uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual da cidade de Chapecó (SC), formada por 28 jovens, sendo 11 meninas e 17 meninos, com idade entre 14 e 17 anos.

Os instrumentos utilizados foram a observação participante, o diário de campo e o grupo focal, instrumentos que se encontram intimamente ligados já que todas as observações realizadas foram descritas no diário de campo. Neste, além de acontecimentos e falas também eram registradas as impressões sobre as situações vivenciadas. Do grupo focal participaram 11 jovens selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos ao final das observações. Gatti (2005) ressalta que o grupo focal deve ser formado por sujeitos que tenham afinidade com o objeto pesquisado e que sejam representativos do grande grupo. Nessa perspectiva, os jovens selecionados para esta etapa de coleta de dados representavam os três grupos de trabalhos constituídos na turma, bem como apresentavam características de maior e/ou menor envolvimento com as atividades realizadas. Neste momento da coleta, após explicar todo o processo desta técnica, questionamos se havia alguma dúvida e, ao sinalizarem que estava tudo certo, iniciamos a conversa mostrando algumas imagens registradas durante as observações nas quais podiam identificar momentos do processo de construção coreográfica de cada grupo. Após

assistirem, demos início à discussão que foi orientada por um roteiro semiestruturado. Todos os participantes receberam um cartão com um número para auxiliar na identificação dos sujeitos e sequência das falas, facilitando na hora da transcrição e, nesse cartão, ao final da conversa, os/as jovens escreveram seus nomes verdadeiros e o nome fictício que gostariam de ser identificados no trabalho.

Para a análise das informações, organizamos quadros descritivos das observações e das falas do grupo focal, sugerindo os significados aparentes (FINI, 1997). Após várias (re)leituras e retorno à teoria, esses deram origem às unidades de significados, configurando a estrutura do fenômeno estudado. Nesse sentido, a discussão aqui realizada busca articular os dados obtidos tanto das situações observadas e descritas, quanto das falas dos jovens durante a realização das aulas e do grupo focal com o suporte teórico eleito para essa investigação.

Cabe ressaltar que a pesquisa iniciou após todos os procedimentos legais terem sido tomados, desde a apresentação do projeto à direção da escola até a devolução dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos pais e/ou responsáveis pelos/as jovens. Essa pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme certificado número 148 de 28 de julho de 2008.

A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO GÊNERO: aprendendo a ser “ele” e “ela”

Tinham muitos que desistiam no grupo, eles achavam que rebolar [...] ficava muito mal pra eles ... achavam que rebolar era mais coisa pra mulher e não pra homem.

Felipe

A fala do jovem Felipe atesta um pouco do imaginário ligado à dança e de quem é permitido dançar, bem como quais movimentos podem (devem) ser realizados no universo da dança, por meninos e meninas, homens e mulheres. Segundo Saraiva (2005, p. 37), o estereótipo é o conjunto de características que “definem” o papel do indivíduo, uma atribuição de

características específicas que “resulta na internalização, por parte de indivíduos e grupos, das características que diferenciam os papéis que cada um dos sexos pode desempenhar na sociedade”.

Num rápido apanhado histórico pode-se dizer que a partir do desenvolvimento da sociedade industrial, houve grande diferenciação dos papéis sociais de homens e mulheres, sendo que àqueles foi designado como campo de atuação o trabalho e, conseqüentemente, o mundo público e àquelas foi instituído como campo de atuação o seio familiar, o mundo privado. Essa ruptura em relação aos espaços de atuação se deu quando se dissociou a figura feminina do papel de produtividade, ao qual a mulher, durante os tempos primitivos, esteve estreitamente ligada. Das atividades relacionadas à produção artesanal, ao suprimento familiar, ao comércio, as mulheres passaram a desempenhar “tarefas puramente domésticas” (SARAIVA, 2005, p. 57).

A polarização dessas duas esferas, pública e privada, conformou a hierarquia de poder vigente até os dias atuais, pois desenvolveu-se

uma tipificação sexual, tanto como resultado de identificação, como de internalização de normas e sanções – punição e recompensa [...] estas oferecem maior prestígio ao desempenho do papel masculino, que é o papel desempenhado na esfera pública. Da esfera privada, a família é o palco principal, estabelecendo para seus membros as práticas e os rituais, as intrigas e os conflitos que configuram o cerne da sociedade civil (SARAIVA, 2005, p. 52).

Por muito tempo essa hierarquia de poder se “naturalizou” fundamentada nas diferenças de sexo, calcada em pressupostos biológicos como a anatomia e a fisiologia, determinando e evidenciando a superioridade do corpo masculino. Citeli (2001, p. 136), reflete sobre a “exagerada e seletiva atenção dedicada a identificar diferenças sexuais, que são projetadas como naturais e servem de base a metáforas poderosas” no campo das ciências. A título de exemplo, a autora apresenta um estudo realizado por Martin, que examinou textos trabalhados em cursos de medicina, chamando

atenção para o contraste da linguagem para descrever a relação entre o espermatozoide e o óvulo: “o espermatozoide – invariavelmente ativo, ágil, com caudas rápidas e fortes – e o óvulo – passivo, à espera do espermatozoide, que depois de fecundado, transportado, varrido, arrebatado, segue à deriva pela trompa de Falópio, quase uma bela adormecida”.

Citeli também relata que na década de 80, em pelo menos três estudos, Martin localizou novos achados que permitiriam inverter esse olhar sexista sobre o óvulo ao descobrirem que a cauda do espermatozoide é muito mais fraca e que a superfície do óvulo é preparada para pegá-lo antes que escape; foi descoberto também, que ambos, espermatozoide e óvulo, contêm moléculas adesivas que facilitam o encontro. No entanto, segundo Citeli (2001, p. 137), esses achados não foram descritos nessas dimensões nos *papers* da área e a única diferença relatada em publicações “é que a função de atacar e penetrar, atribuída ao esperma, aparece sendo desempenhada mais fracamente – provavelmente pelo fato de essa nova versão contrariar as expectativas culturais”.

Conforme a autora, esse exemplo serve para

mostrar como novos dados de pesquisa nem sempre levam os cientistas a superar os estereótipos de gênero que espreitam suas descrições da natureza. Ao contrário, permitem levar os estereótipos para o nível das células que os faz parecer ainda mais naturais, além de qualquer possibilidade de mudança (CITELI, 2001, p. 137).

As relações de poder estabelecidas a partir de ideias fundamentadas no aparato biológico, como as apresentadas foram, inicialmente, o mote para o surgimento de uma categoria de análise histórica, a categoria gênero (SCOTT, 1995). Ao percorrer os estudos ligados às correntes feministas que deram origem a essa categoria, Scott expõe a diversidade de conceitos, matrizes teóricas e ideologias que compõe esse campo de estudo. Segundo Meyer (2003, p. 15), apesar dessas diferenças, as discussões convergiam em um ponto: “com o conceito de gênero pretendia-se romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria

‘naturalmente’ correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais”.

Scott (1995, p. 86), discutindo sobre as limitações desses estudos, apresenta sua definição de gênero, estruturada numa conexão integral entre duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Dentro da primeira proposição, a autora indica quatro elementos que precisam ser observados: 1) o gênero que implicam os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias); 2) os conceitos normativos, ou seja, as doutrinas (religiosas, educativas, científicas etc) que expressam interpretações dos significados dos símbolos; 3) as instituições sociais, a organização social e econômica (mercado de trabalho, educação e sistema político); 4) as identidades subjetivas, as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas pelos sujeitos (SCOTT, 1995, p. 88) e, na segunda proposição a autora destaca o gênero como “campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”. Também Louro (1995, p. 106), ancorada nas discussões de Scott, afirma que “os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica da toda a vida social”.

É na perspectiva de discutir e compreender como se dá a concepção, construção e distribuição do poder nas relações, que os estudos feministas, denominados pós-estruturalistas, assentam suas discussões. Nesses, a linguagem é central “como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2003, p. 16). Nesse sentido, Meyer (2003, p. 16) indica que essas abordagens se afastam das vertentes que veem o corpo como uma entidade biológica universal, originária das diferenças entre homens e mulheres e passam a teorizá-lo “como construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder”.

Ainda no sentido de compreender as implicações de perceber o corpo para além do

seu aparato biológico, Louro (2007, p. 209) traz a seguinte reflexão:

A identificação ou nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. Nesse sentido, seria possível entender, como fazem algumas vertentes feministas, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem.

Reafirmando a ideia de que aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, Louro assinala para os discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos engendrados na/pela contemporaneidade, multiplicando as formas de viver os gêneros e as sexualidades (LOURO, 2008).

A partir dessas discussões, apresentamos nos próximos tópicos reflexões no sentido de perceber como essas relações foram/são construídas na área da educação física, especialmente, no trato com o conteúdo da dança.

MOVIMENTO MASCULINO?! MOVIMENTO FEMININO?! *modos de ser e estar na dança*

...ele era o único menino que estava nas cadeiras dançando com nós, mas ele fazia tudo. Na hora que cruzamos a perna ele disse: - “ah não vou cruzar” aí ele modificou o passo, pra não ficar tão feminino né [...] porque a gente tem que respeitar [...] tanto como tem menina no grupo tem piá fazendo.

Maria

Na epígrafe acima, Maria reproduz o imaginário construído sobre os movimentos de dança que podem/devem ser realizados por meninos e meninas a fim de não “perderem” suas identidades sexuais.

É importante recuperar a ideia de que na sociedade industrial instaurou-se um modo de ser diferenciado, polarizado para homens e mulheres, no qual a visibilidade da atuação masculina estava privilegiada nos espaços públicos e a das mulheres restringia-se ao espaço privado – o lar – maximizando aí, as características que até hoje temos como sendo representativo do “ser feminino”: a delicadeza, sensibilidade, fragilidade, docilidade e a submissão.

O aspecto de polarização das ações e comportamentos e, portanto, de complemento, tem um longo histórico que centra as relações na polaridade - razão e sensibilidade - sinônimos, respectivamente, de masculino e feminino. Constituiu-se um padrão de movimento que deve ser “representado” por homens e mulheres e que devem corresponder às atribuições e disponibilidades corporais desses. Assim, a disponibilidade à expressão, é característica do corpo feminino e, a disponibilidade ao domínio e impermeabilidade, se referem ao corpo masculino (SARAIVA-KUNZ, 2003).

Autores discutem como essa questão está impregnada nas práticas corporais e evidenciam como o campo dos esportes foi, por muito tempo, dominado pela ideia da inferioridade feminina e da superioridade masculina, produzindo alguns mitos com relação à participação das mulheres no esporte, tais como as apresentadas pelo Comitê Olímpico Internacional: a) exercícios e esportes causam danos para o sistema reprodutor da mulher; b) as mulheres não têm a mesma capacidade de resistência que os homens, podendo causar danos à saúde; c) as mulheres têm estrutura fraca, sendo facilmente sujeitas a lesões e; d) o esporte masculiniza a mulher (LUZ JUNIOR, 2002).

Hoje, muitas dessas questões já foram desmitificadas e as mulheres deram mostra das suas qualidades e potencialidades físicas. Mas num nível menor de exigência técnica, ainda podemos perceber aulas de educação física organizadas a partir de práticas corporais diferenciadas para meninos e meninas, o que, ainda “demonstra a crença de professores e professoras em práticas corporais impróprias para meninas e meninos impossibilitando que ambos diversifiquem e ampliem suas

experiências, de maneira a desenvolver sua motricidade de forma ampla” (FREITAS, 2008, p. 3).

Saraiva (2005) alerta que essas práticas sexistas, na educação física, apresentam consequências nos âmbitos biofisiológico, psicológico e social do desenvolvimento/formação humana. Tais consequências implicam, por exemplo: o prejuízo à performance motora feminina, pela carência de oportunidades no esporte, em relação às oferecidas aos meninos; a acomodação à ideia de superioridade física do homem; a discriminação entre os papéis sociais de homens e mulheres.

Se às mulheres foram negadas, por muito tempo, possibilidades de experiências corporais pelos motivos até aqui expostos, aos homens, igualmente, outras práticas, além das esportivas, são sonegadas, por não lhes “caírem bem” e, “teoricamente”, pertencerem ao universo feminino. A dança é a prática corporal que melhor representa essa questão, pois suas manifestações, tanto no âmbito das escolas, academias e companhias de dança, quanto nas realizadas fora desses espaços, como a escola formal, sofreram grande influência desse modo de pensar. Hanna (1999), entre outras/os, realiza extensa discussão sobre a dança e a sexualidade, apontando aspectos que fazem a dança, na cultura ocidental, ser significada como prática corporal eminentemente feminina nos contextos sociais.

A partir do movimento da dança moderna no início do século XX, percebeu-se o rompimento da padronização de movimentos característicos de papéis masculinos e femininos, que até então dominavam a cena da dança teatral. Contudo, Saraiva-Kunz (2003, p. 215), afirma que essa reversibilidade não tem a mesma força “no contexto da dança social, especialmente no seio da juventude, no sentido de igualar a participação de homens e mulheres na dança”. De fato, apesar de termos encontrado um número expressivo de meninos realizando as atividades de dança neste estudo, um olhar mais cuidadoso permitiu constatar que o tipo de movimento realizado fazia parte da escolha do dançar. Os meninos estavam, a princípio, dispersos nos três grupos de trabalho, e muitos deles acabaram por abandonar os grupos 1 e 2,

para juntarem-se àquele que estava desenvolvendo a capoeira. Isso impele a pensar que essa prática corporal, com seus movimentos pré-fixados como a “ginga”, “rabo de arraia”, ‘aú”, “rolê”, “rasteira”, “meia-lua”, “bananeira”, entre outros, possibilita certa segurança na manutenção e representação da masculinidade, já que esses movimentos exigem força, agilidade e raciocínio rápido, que no imaginário social, corresponde às “habilidades características” do corpo masculino. Vale ressaltar que foi a possibilidade de ficarem somente gingando ou batendo palmas e não, necessariamente, realizar o jogo com o outro, que atraiu alguns meninos para esse grupo como explicitou Gevertson: “*o pessoal que não queria dançar nos outros grupos foram pro deles [...] vários foram pro grupo para só bater palmas*”.

Dentre os meninos que foram para o grupo da capoeira, dois em especial, abandonaram o grupo do qual inicialmente faziam parte, por não concordarem com uma sequência de movimentos orientada pelo ritmo da música na qual o sertanejo se misturava com o funk, conforme registro: “no grupo dois, no momento do movimento ondulatório alguns meninos ‘matam’ o movimento e começam a rir. Dois meninos sentam [...] Rita chama os meninos que sentaram e eles dizem: - ‘estamos duas aulas fazendo a mesma coisa’ e em seguida um realiza o movimento ondulatório e diz: ‘esse movimento aqui, fala sério, nada a ver’ e sugerem uma sequência (enlaçando a menina) em que os pares dançariam dois para lá e dois para cá”.

A sequência do movimento ondulatório havia sido sugerida por Dyenifer numa aula anterior, e quando a apresentou aos colegas, estes demonstraram gostar exclamando “esse é bom!”; no entanto, como foi registrado, foram justamente “eles” que executaram a sequência “timidamente, meio ‘sem graça’”. Essa aparente contradição foi um aspecto interessante para nossa reflexão, já que num primeiro momento, interessavam-se, agitavam-se, para logo em seguida desistirem ou fazerem de conta que executavam o movimento. A empolgação inicial desaparecia na medida em que o movimento começava a ser detalhado e racionalizado, para ser “melhor” realizado. Esse tempo para a aprendizagem do movimento parece dar abertura para o questionamento sobre qual movimento de

dança é possível e aceitável de ser realizado pelos meninos.

A situação observada remete àquele misto de sofrimento e vergonha que leva a uma retração ao ato do dançar, conforme apontado por Saraiva-Kunz (2003, p. 131), já que

[...] a análise das perspectivas dos homens em relação à dança tem revelado que as suas resistências nas experiências/vivências da dança estão relacionadas com o fato de serem confrontados com suas exigências para tal, no sentido das competências, e respectivas ‘incompetências’, que a *cultura masculina* vivenciada até então lhes tem exigido.

Outra situação evidenciada no grupo 2 foi o momento em que todos, meninas e meninos, realizariam um movimento de giro em torno do próprio eixo, ao mesmo tempo em que deveriam “rebolar”. Esse foi um momento de tensão no grupo, pois ao mesmo tempo em que alguns meninos achavam “graça” e realizavam o movimento em “tom” de brincadeira, outros relutavam em realizá-lo, desencadeando na saída de dois meninos. Em conversa no grupo focal, quando solicitados para falarem sobre os motivos da desistência de alguns meninos, Dyenifer comentou: “o Jorge, por exemplo, ele tinha dificuldade de rebolar. Até a gente ensinava ele e tudo e, daí, na hora de ir lá e rebolar, ele parava. Então eu falei: - se você não sabe rebolar faz um gesto parecido, não tem nada de mais”. Nisso, faz sentido a discussão de Santos e Seffner (2008, p. 1) quando indicam que “corpo e gênero articulam-se de forma a produzir discursos soberanos na produção de representações de masculino e feminino. Para muitos, o movimento de rebolar, por exemplo, é ‘essencialmente’ feminino”.

Sobre as implicações em relação ao imaginário construído em nossa cultura sobre a prática da dança ser uma atividade essencialmente feminina, esses autores questionam sobre “os esforços, acordos e negociações feitas pelos meninos que o praticam [hip-hop] para serem significados como masculinos e, também manterem-se nesse lugar” (SANTOS; SEFFNER, 2008, p. 2). Ao estudarem a produção de masculinidades no hip-

hop, refletem sobre o outro extremo na área da dança apontando para pedagogias que imprimem no corpo modos hegemônicos de viver o masculino, assinalando que “a mulher, neste espaço, ocupa uma posição coadjuvante e auxiliar” (SANTOS; SEFFNER, 2008, p. 1).

Weller (2005, p. 122), em estudos que envolvem a presença feminina nas (sub)culturas juvenis, em específico na cultura do *hip-hop*, constata a forte representação masculina e preservação do que se construiu como masculino nesse universo como “a voz rude e agressiva, a mímica corporal, o modo de se vestir, o hábito de utilizar palavras durante as apresentações em público, entre outros”. A autora relata sobre os artifícios utilizados por um grupo de *hip-hop* formado somente por meninas na cidade de Berlim, buscando conquistar espaço nesse estilo de dança e na forma de viver. Segundo a pesquisadora, “inicialmente as jovens treinaram sem o conhecimento dos rapazes porque temiam que a iniciativa de adentrar em um meio até então absolutamente masculino fosse impedida pelos mesmos” (WELLER, 2005, p. 119). Também relata que após a primeira apresentação pública das meninas, os meninos se interessaram em tê-las no próprio grupo e, uma delas, juntou-se a eles. A partir do relato da performance da menina que fez parte do grupo masculino num concurso nacional, no qual foram vencedores, Weller (2005, p. 120) conclui

[...] que o interesse pela participação feminina no movimento [*hip-hop*] se restringe a um papel secundário no interior do grupo. Enquanto os rapazes apresentam os movimentos acrobáticos, as mulheres disponibilizam seu corpo para melhorar a imagem do grupo, seja como apresentadoras do grupo (*Front-Girl*), como decoração no fundo do palco (*Background-Girl*), ou ainda para dar à performance como um todo um certo ar de exotismo, por exemplo, através da introdução de elementos da dança do ventre.

Os estudos de Santos e Seffner (2008) e Weller (2005) são exemplos da complexidade do fenômeno dança e, especialmente, o quanto essa prática corporal imprime/reflete modos de ser e estar dos/as jovens. Mesmo o *hip-hop* sendo uma manifestação contemporânea de dança, traz

arraiadas representações e valores da sociedade moderna e patriarcal, que na dança podem ser interpretadas, por exemplo, no poder das decisões coreográficas designados aos homens e o papel de executante designado às mulheres (HANNA, 1999; WELLER, 2005).

Por outro lado, também é possível refletir juntamente com Santos e Seffner (2008), como é, ou, como seria possível construir “outras” masculinidades no contexto do *hip-hop*? Se esse estilo de dança ultrapassa o espaço cênico e constitui-se em modos de ser e estar no mundo, seria possível construir outros sentidos e significados ao se dançar? Entendemos essas, como importantes questões a serem investigadas no campo da dança e gênero, porque problematizam o quanto a nossa cultura ainda preserva papéis historicamente representados por homens e mulheres, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos modos de viver.

Apesar dessas constatações, e com base nas situações vivenciadas nesse estudo, já é possível ver algumas possibilidades de transgressão dos estereótipos de movimento presentes na dança. Pedro, o único menino a executar uma sequência de movimentos juntamente com as meninas “*demonstrou tranquilidade para dançar e executou todos os passos realizados pelas meninas (sentados nas cadeiras cruzavam e descruzavam as pernas, e realizavam um cambré, levando o braço direito acima e para trás)*”. Durante nossa conversa, ele expressou que se sentiu diferente porque era o único menino executando aquela sequência de movimentos com as meninas. Welington dirigindo-se a ele perguntou: “- *você se sentiu constrangido?*” e Pedro, imediatamente, respondeu que não.

Mesmo com toda carga de estereótipos, a qual o fenômeno da dança abarca, já é possível visualizar um momento em que a dança será apreciada não pelos corpos masculinos ou femininos que dançam, mas por sujeitos que encontram na dança outro modo de ser e de viver (SARAIVA-KUNZ, 2003), um novo modo de expressarem-se a si mesmos e de se relacionarem com o mundo do qual fazem parte.

VERGONHA E INTERESSE: entre as tensões do dançar

[...] Marcos diz que não quer fazer a sequência e Vivi pede se ele tem vergonha. Os colegas dizem: - faz, tu é macho! Na sequência ele executa os movimentos idealizados pela menina.

Essa situação registrada no diário reflete um pouco do cenário encontrado no trabalho com a dança na maioria das escolas: meninos com “vergonha” de dançar, meninas dominando o “o que fazer” na dança e uma grande parte dos/as estudantes (alguns incentivando, outros “tirando onda”) esperando o resultado final para, então, reproduzirem os movimentos.

As referências de dança que vamos construindo ao longo da nossa trajetória são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não. Nisso, é importante frisar que somente é possível gostar ou reconhecer a dança, no contexto da educação física, quando tidos sucessivos “encontros” com essa prática. A dança no contexto escolar, reconhecida mais pelas possibilidades de diálogo estabelecido pelo corpo em movimento, e menos pelas questões técnicas, pode se configurar num espaço-tempo, em que crianças e jovens podem ter experiências significativas, experimentando e descobrindo seus limites e possibilidades. Nesse sentido, identificamos que as iniciativas observadas junto aos jovens para a construção na coreografia partiram de quem já possuía alguma experiência anterior com essa prática e quem, por algum motivo, sentia-se inseguro acabava aguardando o resultado final para então reproduzir o movimento criado/idealizado pelo/a outro/a. “[...] nota-se que a experiência anterior com a dança, que Vivi e Marcos já tiveram, auxilia muito na construção da coreografia (...) mas, apesar de Jacson já ter vivenciado a dança, ele não opina e só tenta repetir o que Vivi e Marcos realizam”.

Isso pode estar relacionado ao fato de não dançar estarmos enfrentando o olhar do outro, que advém do medo e da inibição. Além do medo de ser avaliado negativamente pela performance dos movimentos apresentados, hoje em dia há forte preocupação com a estética corporal, principalmente quando na exposição pública, como é o caso do corpo que dança. Nesse sentido, Goellner (2005, p. 38) afirma que

[...] a ênfase na liberdade do corpo no que respeita a sua exposição e desnudamento nos espaços públicos caminha passo a passo com a valorização dos corpos enxutos e ‘em forma’ onde o excesso, mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado.

De fato, na contemporaneidade há tal investimento na aparência corporal, que cabe mesmo a máxima de Foucault (1989, p. 147) “Fique nu... mas seja magro, bonito e bronzeado”. Nossas observações neste estudo, corroboraram essa máxima: “*ao final da aula o grupo 2 já havia coreografado algumas sequências e novamente pareciam estar bastante motivados e, com exceção de um menino (mais gordinho), todos estavam dançando*”; durante nossa conversa no grupo focal, Dyenifer aponta que alguns desistiram não porque não sabiam dançar, mas por se sentirem envergonhados de fazer (mostrar/apresentar) o que sabiam, afirmando: “*tinha gente gorda que tinha medo até de mostrar os passos que sabia*”.

Entende-se que a manifestação do medo e/ou da vergonha de expor o próprio corpo acontece, quando a interioridade do ser exposta, se choca contra as normas e modelos sociais, às vezes transformadas em ideal; as pessoas temem os juízos que outras pessoas possam lhes atribuir, em função da exposição daquela “parte de nós mesmos que sentimos como ‘objeto’, passível de avaliação” (SIMMEL apud SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 133).

As normas e padrões ideais que atualmente estão potencializadas nas questões relacionadas ao corpo afetam, principalmente, os jovens já que esses “precisam” estar de acordo com as imagens veiculadas. Segundo Ortega (2006, p. 45), essa massificação e idealização corporal

[...] nos leva a contemplar as doenças que retorcem a figura humana como sinônimo de fracasso pessoal. Historicamente as deficiências estavam ligadas ao crime, ao mal, às aberrações. Os estereótipos atuais contra os gordos, idosos e outras figuras que fogem ao padrão do corpo ideal têm o mesmo efeito estigmatizador e excludente. A obsessão pelo corpo bronzeado,

malhado, sarado e siliconado faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham anorexias, bulimias, distimias e depressões cada vez mais comuns entre jovens e adultos na nossa sociedade.

Dessa forma, nas práticas corporais que evidenciam o corpo, é comum que a pessoa que não se “enquadra” nesse padrão possa sentir-se envergonhada e afastar-se dela, não pelo fato de não saber dançar, por exemplo, mas por ter medo de ser “desprestigiada” por aquilo que dá visibilidade ao que é/está, ou seja, seu corpo. Assim, a vergonha é o meio de ocultação do Eu, que se evidencia na negação de dançar, por ser esse “um fenômeno de vivência *una*, total” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 133).

Outro fator relacionado à vergonha que se evidenciou durante as observações e ressaltado pelos/as jovens, foi a dificuldade e/ou o medo de realizar os movimentos que solicitavam o contato corporal, como manifestado por Dyenifer: “a maioria tinha vergonha até de olhar para o companheiro, porque tocar assim no outro, parecia que ia desabar o mundo [...]”. Ao serem questionados sobre essa dificuldade de dançar com o outro, Any argumentou que isso se dá “porque às vezes não se sente à vontade com a pessoa” e na sequência admite que conhecer bem o outro ajuda a diminuir a timidez e a vergonha, pois quando “faz muito tempo que já ensaiam juntos, aí já é diferente”.

Dyenifer ressaltou o contato corporal entre os meninos: “os piás, eles se agarravam, dançavam. Eles não tinham aquela timidez porque eram do mesmo sexo, né!. E aí quando era uma menina, era diferente [...] sei lá, eles só pegavam e daí pensavam: será que ela vai gostar?”. Essas duas falas fazem pensar sobre os diferentes sentidos e significados atribuídos pelos jovens ao contato corporal. Brandão (2006) argumenta que nesse momento da trajetória biográfica que é a juventude, a sexualidade se constitui como uma das dimensões que propiciam o aprendizado da autonomia, estruturando o processo de si. Como sabemos, o corpo é a esfera de investimentos afetivos e, nesse sentido, olhar e ser olhado, tocar e ser tocado pode desencadear sensações

ou manifestações corporais que, a princípio, podem provocar alguns embaraços.

Associando essas sensações despertadas pelo contato corporal ao forte apelo sexual em qualquer tipo de proximidade, nessa fase, cria-se um imaginário de que qualquer aproximação pode ser interpretada como possibilidade de uma relação afetiva mais intensa. Nesse sentido, um fator apontado pela jovem Any para o agravante da vergonha foi o fato de realizarem alguns passos ousados na dança: “*tinha um passo que as meninas tinham que pular no colo dos guris e afastar as pernas [...] daí nesse passo eu me senti assim: o que será que vão pensar de nós?*”. Essa revelação pode ser refletida pelo seguinte viés: “quem olha, vê a malícia desse ‘ato’ e quem é olhado, tanto não quer se permitir esse ato, quanto não admite que seja assim interpretado” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 317).

Uma questão que pareceu unânime entre os/as jovens é a de que as meninas, de modo geral, “*não tiveram assim tanta vergonha de dançar com os piás*”, como afirmou Maria. Isso talvez esteja relacionado ao consenso de que é “natural” da menina dançar e de que a realização de movimentos ousados/sensuais ocasiona certo “prestígio” perante os meninos.

Conforme observamos, tanto os meninos quanto as meninas sugeriram passos que poderiam ser interpretados como “ousados” e as manifestações de vergonha em realizá-los também surgiram de ambos. Interessante que essa situação foi constatada nas observações, mas não foi relatada pelos meninos durante nossa conversa, enquanto as meninas confessaram tal sentimento.

Refletindo sobre essas questões remetemo-nos às situações de contato corporal proporcionado pelos esportes e jogos. Encontra-se nessas situações o mesmo nível de inibição e vergonha? Acreditamos que não, pois o desporto oferece uma possibilidade de leitura dos movimentos, (des)encontros corporais alusivos à competição, à comparação de habilidades motoras e capacidades físicas, aspectos esses totalmente aceitáveis, principalmente para os meninos. Já a dança oferece um cenário no qual a sensualidade e a sensibilidade (aspectos totalmente aceitáveis para as meninas) tomam corpo e, então, os movimentos, (des)encontros corporais podem ser lidos de diferentes formas,

inclusive de forma maliciosa e com caráter depreciativo com relação às meninas, aspecto que pode se acentuar com relação aos meninos.

Apesar dessas situações, foi interessante perceber neste estudo o envolvimento e disponibilidade dos meninos para a realização da dança. Chamou atenção o número significativo de meninos que tomaram a iniciativa e/ou se dispuseram a aprender com os/as colegas as coreografias. Houve situações em que os meninos posicionaram-se descontentes com relação à sequência de passos que estavam realizando, sugerindo alternativas, como também, o empenho de alguns meninos em “ensinar” os passos para os colegas. Antônio reconhecendo seu empenho no processo de construção da dança afirmou: *“eu tentava fazer uns passos, mas a piaçada não queria [...] ficavam sentados, olhando, brincando. Aí uma hora, um ou outro tentava [...] acho que o Bergson começou, ele olhava e tentava pra ver se conseguia fazer aí eu incentivava e passava o passo de novo”*.

Outro menino que demonstrou muito interesse em dançar foi Pedro. Na sua fala percebeu-se seu envolvimento: *“eu gostei, eu consegui fazer alguns passos [...] aqueles que eu tinha dificuldade eu tentava e me esforçava para conseguir”*. Este menino especificamente, iniciou as atividades muito timidamente e foi adquirindo confiança no decorrer do processo, conforme observado no dia da mostra de dança, quando “sendo o único menino a dançar nas cadeiras, ao final da apresentação, Pedro sai batendo palmas e sorridente”.

O interesse dos meninos pela dança também foi perceptível na iniciativa de Gevertton. Quando soube que seu grupo não participaria da mostra, mudou para o grupo que se apresentaria, substituindo um menino que não quis apresentar, aprendendo todos os passos em poucos dias.

Essas evidências trazidas da “empíria” ajudam a relativizar a afirmação de que um dos grandes empecilhos para a concretização da dança como conteúdo da educação física escolar está no fato de os meninos apresentarem resistências para dançar. Acreditamos que a vergonha sentida inicialmente pode desaparecer na medida em que os estereótipos de movimento e de gênero na dança são problematizados. A partir disso e pela oportunidade de repetidos

encontros com a dança e com as diferentes formas de dançar, o interesse pela dança pode ganhar espaço no contexto das práticas corporais realizadas pelos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta investigação sinalizam para a manutenção de estereótipos construídos socialmente com relação ao movimento e gênero na dança. Aponta que os jovens, ainda hoje, reproduzem papéis historicamente representados por homens e mulheres, mesmo quando a motivação inicial é a de transgressão destes ou a de “simplesmente dançar”. Em contraponto, também sinaliza que há necessidade de tensionar estes estereótipos possibilitando a emergência de outras formas de pensar o movimento na dança, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos seus modos de viver.

Acreditamos ser importante iniciar as atividades com dança já nos primeiros anos escolares, diminuindo a rejeição por parte dos meninos, mas se isso não acontecer desde cedo, não significa que não valha a pena investir junto aos alunos, em qualquer momento, novas experiências, especialmente em dança. É preciso que nós, professores/as, estejamos preparados/as para enfrentar essa rejeição inicial que pode, também, ser apresentada pelas meninas. Como podemos esperar uma atitude positiva dos/as jovens/as frente a algo que não conhecem? Teremos, no mínimo, um envolvimento “desconfiado” e tímido. Entendemos que essa atividade somente terá aceitação pelos jovens quando for (re)conhecida como conteúdo da educação física escolar. Esse reconhecimento passa pela oportunidade de encontros sistemáticos com a dança como acontece com o futebol, o voleibol e o basquetebol, por exemplo.

Também é necessário que, à medida que forem vivenciando as diferentes possibilidades de movimento e de formas de dançar, possam atribuir sentidos e significados próprios com relação a esta prática, desencadeando na construção de saberes sobre si próprio e sobre o mundo, já que é possível que o sujeito ao dançar construa “um conhecimento que dá conta de compreender a diversidade e a complexidade humana, reveladas pelas formas de ser e estar neste mundo, totalmente pessoais e únicas”

(KLEINUBING; SARAIVA; MELO, 2012, p. 64).

Estes entendimentos podem balizar uma prática pedagógica que faça com que outras referências sobre dança sejam construídas pelos jovens o que implicaria na autonomia para vivenciar a dança nas diferentes dimensões do viver. Assim, as atividades de/em dança orientadas por estas intencionalidades pedagógicas contribuiriam significativamente para a desconstrução de muitos preconceitos, principalmente os ligados às questões de gênero na dança.

Reiteramos a compreensão de que as referências que temos de dança são fundamentais na opção de querer/gostar de

realizá-la ou não. Por isso, diferentes vivências/experiências podem ser um primeiro caminho para que os meninos se sintam estimulados a dançar e, percebendo que não “deixaram de ser quem são”, possam se permitir experimentar as muitas possibilidades corporais que essa prática oferece.

Na medida em que oportunidades de vivência e de reflexão da/sobre a dança forem oferecidas, meninos e meninas terão condições de, criticamente, posicionar-se a respeito das muitas questões que a experimentação da dança traz, inclusive, tendo condições de desconstruir ideias tais como a de que “dança é coisa de menina” ou a de que “toda menina gosta de dança e todo menino gosta de esporte”.

DANCE IN HIGH SCHOOL: REFLECTIONS ON GENDER STEREOTYPES AND MOVEMENT

ABSTRACT

This article presents a master's degree research that aimed at understanding how dance can become a space and time for sharing experiences in classes of Physical Education in high school. We discuss stereotypes of movement and gender in dance, result of observations in Physical Education classes in high school, wherein the dance was the subject. The collaborators were students from the first year of a high school; the instruments used to collect data were the active observation, a field journal and focus group. The reflections are about the scenarios where the stereotypes of movement and gender have been constituted, resulting thus in thinking and making dance. The results point out that, even nowadays, there is a reproduction of the roles historically represented by men and women and that, although dance is strongly affected by these stereotypes some transgressions or 'audacities' related to movement and gender have started to occur.

Keywords: Dance. Gender. Physical Education.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, E. R. Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. p. 79-91.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997. cap. 2 p. 23-33.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

FREITAS, L. L. Cultura corporal e dominação masculina: como as diferenças são construídas? **Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder**, ano 8, agosto, 2008. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST67/Ligia_Luis_de_Freitas_67.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livros, 2005.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 28-40.

HANNA, J. **Dança, Sexo e gênero**. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KLEINUBING, N. D. **A dança com o espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; MELO, D. F. Revisitando bases epistemológicas da dança: quais saberes construímos no processo de ensinar e aprender? In: SARAIVA, M. C.; KLEINUBING, N.D. **Dança, diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. cap. 3, p. 57-69.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n.2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 46, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-posições**, Campinas, SP, v.19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LUZ JUNIOR, A. A. Gênero e educação física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 69-76, dez. 2002.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. p. 42-58.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SARAIVA-KUNZ, MC. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de dança)-Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SANTOS, E. C.; SEFFNER, F. A produção de masculinidades no Hip-Hop. **Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder**, ano 8, agosto, 2008. <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST22/Seffner-Santos_22.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.1, ano 13, p. 107-126, jan./abr. 2005.

Recebido em 24/02/2012

Revisado em 28/09/2012

Aceito em 03/10/2012

Endereço para correspondência: Neusa Dendena Kleinubing, Rua Mário Romanini, 351-E, bairro Belvedere, CEP: 89.810-413, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Chapecó-SC. E-mail: neusadk@unochapeco.edu.br