

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – o que mostram os estudos

Autor: Sarah da Silva Corrêa Lima¹
Orientadora: Larissa Klosowski de Paula²

Resumo:

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica pautada nos estudos de gênero nas aulas de Educação Física frente ao conteúdo dança. Os estudos de gênero compreendem as relações sociais como algo constituído por relações de poder influenciadas pelas diferenças “sexuais”. Deste modo, o gênero não é produto estritamente cultural, assim como o sexo não é produto resultante da natureza mas resultado “discursivo/cultural”, pondo a prova através desses questionamentos a solidez representada pelo sexo como anterior à cultural. Com isso, todas nossas relações e atuações nos espaços sociais se configuram por papéis designados como de homens ou de mulheres, inclusive a dança. Portanto, tem-se como problemática a seguinte questão: Como estão pautadas as relações de gênero no ensino do conteúdo dança nas aulas de educação física? Tendo como objetivos, analisar como estão postas as relações de gênero no ensino da dança em educação física pelos alunos; compreender se os estudos fazem alguma análise sobre as questões de gênero e dança com os sujeitos participantes. Através desses dados, pode-se constatar que as concepções de gênero em torno da representatividade da dança na sociedade e seu ensino na escola ainda permeiam a linha tênue que os gestos e movimentos padronizados carregam consigo, tidos como pertencentes a um dos gêneros – seja por sua essência forte, bruta, o que relembra o entendimento constituído como masculino, ou por seus movimentos delicados, sensuais, etc, que configuram no imaginário da sociedade como pertencentes a mulher. Influindo diretamente em como os alunos assimilam essas relações e no não fazer as aulas de dança. Em nenhum dos estudos foi constatado um debate por parte dos pesquisadores acerca das relações de gênero na sociedade e como elas implicam, até os dias de hoje, o ensino da dança – estigmatizado como sendo do gênero feminino –, bem como os demais conteúdos que correspondem a Educação Física.

Palavras-chave: Dança. Gênero. Educação Física.

Introdução

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica com base nos estudos de gênero produzidos até o momento. Para tal estudo elencou-se a abordagem dos processos metodológicos do trabalho; as discussões acerca da origem dos movimentos feministas até se chegar as questões de gênero; a abordagem de como esses movimentos se deram no Brasil; a análise do que é a dança, seguido dos processos de inclusão da

¹ Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Aluna do curso de pós graduação stricto sensu em Relações Étnico Raciais, Gênero e Ensino de História pela mesma instituição.

² Graduada em História e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus de Paranavaí. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados.

dana na educação, e logo desdobrando o processo de inserção curricular na Educação Física, para, por fim, realizar a revisão bibliográfica acerca da temática.

No que tange a problematização, apresenta-se a seguinte questão: Como estão pautadas as relações de gênero no ensino do conteúdo dança nas aulas de educação física?

Esta pesquisa se apresenta relevante dado o contexto histórico do surgimento da Educação Física no Brasil, seus empasses quanto as práticas corporais instituídas como femininas – vôlei, dança, ginástica rítmica – ou masculinas – futebol, basquetebol, rugby, basebol – que se mostram presentes até os dias de hoje.

2. Desenvolvimento

Este estudo trata-se de uma estudo bibliográfico, a qual é descrita por Gil (2010) como o a revisão de material escrito já publicado, seja em anais, livros, textos, artigos ou etc.

A coleta do material bibliográfico como dado, se deu na pela ferramenta de pesquisa *Google Acadêmico* utilizando os uni-termos dança, gênero e educação física. Tendo como recorte artigos publicados em revistas nos últimos 10 anos, visto que os estudos de gênero têm se propagando significativamente por meio das mídias sociais nos últimos anos. A escolha por artigos se deu devido a avaliação por pares realizados pelas revistas, propiciando o contato com os estudos que, de certa forma, já passaram por um crivo técnico e estando bem avaliadas.

2.1 Feminismo e as questões de gênero

A palavra gênero, dentro da perspectiva da categoria de análise, está intrinsecamente ligada aos movimentos sociais dos grupos minoritários feminista e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero) que lutavam por igualdade de tratamento em todas as esferas da sociedade (PEDRO, 2005).

No início destes movimentos, ao invés de se usar a palavra gênero, referia-se a Mulher toda a pessoa nascida com o sexo biológico feminino e a Homem todo aquele que nascesse com o sexo biológico masculino. Ou seja, levava-se em conta o órgão genital da pessoa, descartando as influências socioculturais, bem como outras interferências biológicas que pudessem corroborar para a não equivalência desse

processo tido como “natural”. (RUBIN 1975; SCOTT, 1990; BUTLLER, 2003; PEDRO, 2005; PISCITIELLI, 2008).

Mas ao final do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970, a palavra gênero veio a ser inserida nos discursos desses grupos minoritários quando alguns estudos abordaram, por meio de análise histórica, a real condição de subordinação da mulher em relação ao homem na sociedade devido ao seu gênero, desvinculando o sexo biológico do gênero dos sujeitos (PEDRO, 2005; PISCITIELLI, 2008).

Para se compreender melhor essa correlação entre o surgimento do termo gênero e sua desvinculação com o sexo biológico, Pedro (2005, p. 78) faz uma analogia entre o gênero gramatical das palavras em diferentes línguas e como elas variam entre o feminino e o masculino – como por exemplo a palavra mar, que em português é substantivo masculino, mas em francês é feminino. E ratifica que “Em português, como na maioria das línguas, todos os seres animados e inanimados têm gênero. Entretanto, somente alguns seres vivos têm sexo. Nem todas as espécies se reproduzem de forma sexuada; mesmo assim, as palavras que as designam, na nossa língua, lhes atribuem um gênero”.

A autora ainda destaca que foi através dessa reflexão acerca dos gêneros binários empregados as palavras sem a existência ou correlação obrigatória do sexo, formalizado na maioria das línguas, que os movimentos feministas passaram a utilizar o termo gênero como substituto da palavra sexo. Reforçando a ideia de que os comportamentos atribuídos as pessoas de gênero feminino ou masculino não dependiam de sua condição biológica, mas de sua identidade de gênero.

Mas para que se possa ter uma melhor compreensão de como esse processo se deu, pode-se iniciar as discussões a partir de Stoller (1968), que, em seu livro intitulado “Sexo e Gênero”, em tradução livre, retrata pessoas transexuais e intersexuais que se submetiam a cirurgias de mudança do seu sexo biológico em detrimento de sua identidade de gênero, dando início a essa reflexão. Para o autor, a identidade de gênero da pessoa é o que importa, independente do seu sexo biológico.

Neste mesmo caminho segue Rubin (1975), que retrata bem o fenômeno intrínseco ao qual a sociedade relacionava o sexo biológico ao gênero – em alguns casos ainda relaciona –, empregando ao segundo as tarefas e atitudes que se compreendia por “natural” ao primeiro, sem considerar as influências culturais/sociais sobre o sujeito.

A autora amplia a nova visão acerca da mulher na sociedade e a partir disso procura analisá-la de maneira ontológica e passa a pesquisar as raízes culturais do ser mulher e cria uma nova forma de analisar tal condição, em contra partida ao patriarcado, a análise a partir do gênero, denominada ‘opressão feminina universal’ (RUBIN, 1975).

Outras autoras que abordam a temática de maneira contundente são Shapiro (1981), Donna Haraway (1991) e Butler (1990), que destrincham o conceito e levantam várias indagações.

Outra autora com um papel fundamental na formulação do termo gênero, bem como sua constituição enquanto categoria, é Scott (1990) que faz a retomada da diferenciação entre gênero e sexo, iniciada por Stoller (1968), sob a perspectiva do poder, afirmando que:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa 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. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos interrelacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) - Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental - mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. [...] Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. [...] A posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito. Um exemplo desse tipo de história é dado por aqueles que tratam a ideologia vitoriana da domesticidade como se ela tivesse sido criada em bloco, e tivesse sido contestada apenas depois disso, invés de ser o objeto constante de grandes diferenças de opinião. Um outro exemplo vem dos grupos religiosos fundamentalistas atuais, que querem ligar necessariamente suas práticas à restauração do papel "tradicional" das mulheres, supostamente mais autêntico, embora, na realidade, haja poucos antecedentes históricos que testemunhem a existência incontestada de um tal papel (SCOTT, 1990, p. 86-87).

Deste modo, compreende-se a diferença entre as teoria de Stoller (1968) – que trouxe a ideia de gênero ligado ao “sexo” socialmente construído por influências culturais – e de Scott (1990) – que enxerga o gênero como algo constituído por relações sociais de poder influenciadas pelas diferenças “sexuais”.

Seguindo um caminho semelhante por de Stoller (1968), no qual se baseia na medicina, mas com base na teoria pós-estruturalista de Michel Foucault, Laquer (1994) aprofunda a referência histórica acerca das diferenças sexuais ao lembrar que até o período vitoriano, século XVIII, os registros históricos, documentais se referiam aos homens e sempre menosprezando a existência e os afazeres das mulheres. E para este autor, foi a diferenciação acentuada empregada entre os papéis a serem empenhados por ambos os sexos na sociedade que se formaram as relações de gênero. Ou seja, foi a demarcação de diferença entre os gêneros que constituíram o sexo. O autor afirma que:

(...) quase tudo que se queira dizer sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre o gênero. O sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional: é explicável apenas dentro do contexto de luta sobre gênero e poder (LAQUER apud PEDRO, 2005, p. 90).

Também pautada na teoria de Michel Foucault, Butler (2001), questiona a etimologia das unidades linguísticas que representam os gêneros feminino e masculino em relação a materialidade corporal e ao discurso que é empregado a eles de maneira indissociável – sexo é gênero – pela sociedade. Neste sentido, a autora formula indagações que põem a prova essa correlação heteronormativa, tendo por intuito reformular esses ideários deterministas quanto a “natureza” biológica sexual dos seres humanos.

É aí que se instaura a “teoria performática”, proposta pela autora, na qual – através das indagações de “O que é o sexo?” e tudo o que deriva dele ou o que possa “influenciá-lo” – o gênero é um produto resultante do discurso enquanto que o sexo é o produto do gênero (BUTLER, 2003). Neste sentido, a autora encara o gênero como uma “interpretação cultural do sexo” e afirma que o gênero não é produto estritamente cultural assim como o sexo não é produto resultante da natureza mas resultado “discursivo/cultural”, pondo a prova através desses questionamentos a solidez representada pelo sexo como anterior à cultural.

Ou seja, todos os embates trazidos por esses estudos e teorias rejeitam a vinculação biológica do gênero, no qual este se apresenta como fator preponderante para a subordinação de um dos gêneros em relação ao outro, mas considera as construções sociais e os discursos provenientes delas como fator colaborador para seu resultado final. E é nesta perspectiva que se cria uma ruptura no que, até então, se imaginava por subordinação feminina e passasse a correlacionar tal condição a uma categoria de opressão, que enquanto categoria de reivindicação por igualdade de gênero e direitos não representava a todos os subgrupos que ali estavam inseridos (PISCITIELLI, 2008).

E é a partir desse ponto de vista que surgem divergências teóricas acerca da empregabilidade da palavra gênero dentro das pesquisas como categoria e o que isso implica na não representatividade das demais categorias que, por ventura, viriam a ficar na subliminaridade, como raça e sexualidade (RUBIN, 1975).

Deste modo, as opressões objetivas das quais as mulheres sofriam pela condição de ser mulher passam a dar lugar as subjetivas (experiências vividas por mulheres de grupos sociais diferentes), implementando a ideia do “pessoal é político” (PISCITIELLI, 2008).

Neste sentido, Brah (2006) faz uma comparação nos estudos feministas de forma hegemônica acerca da luta das mulheres, levando em consideração somente o gênero, sem pôr em pauta os diferentes marcadores sociais como etnia, classe, orientação sexual que trazem diferenciação dentro deste próprio grupo. Com este adento, a autora esclarece que o objetivo não é diminuir ou enfraquecer o movimento feminista, mas demonstrar que não é pelo fato de ser mulher que a trajetória de todas elas se tornam iguais, pois estes marcadores fazem com que cada grupo vivencie de forma diferente este SER no gênero feminino.

Ela ainda destaca que o marcador de gênero não se esvazia ao ser atravessado pelos demais, pois está consolidado dentro da história por ser maior a todos eles, pela própria trajetória das mulheres na sociedade que (re)existiram até os dias de hoje. Destaca ainda que a análise dos marcadores que permeiam as questões de gênero vividas por mulheres não é um debate antigo, pelo contrário, é recente vem se fortificando ao longo dos anos (BRAH, 2006).

2.2 Feminismo e questões de gênero no Brasil

Para Duarte (2003, p.152) o feminismo brasileiro teria passado por quatro “ondas” desde seu surgimento, marcados pelas décadas de 1830, 1870, 1920, e 1970. A autora classifica tais movimentos como ondas devido a sua natureza “difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar”.

A primeira onda ocorreu no início do século XIX, com reivindicações ao direito de aprender a ler e a escrever – que, até então, era exclusividade dos homens –, tendo sido criada em 1827 a 1ª legislação que autorizou a criação de escolas públicas para mulheres, que em meio a esse “avanço” persistiu nas raízes sociais do papel feminino ligado a atividades domésticas ou religiosas (BLAY, 2001; DUARTE, 2003).

Duarte (2003), defende que a segunda onda ocorreu no final do século XIX, na década de 1870, com o crescente número de jornais e revistas de cunho feminista, dirigido por mulheres influentes e próximas a corte – como Francisca Senhorinha da Mota Diniz e sua filha Eliza Diniz Machado Coelho, Amélia Carolina da Silva Couto e Josefina Alvares de Azevedo – que denunciavam a educação pobre e mesquinha que era oferecida as mulheres, enfocando somente em seus dotes domésticos, sem grau de profundidade quanto as diferenças e direitos em relação aos homens.

As bandeiras do acesso ao Ensino Superior e direito ao voto foram as mais expressivas reivindicações do movimento durante esse período, mas as cobranças por trabalho remunerado para além da docência no magistério, bem como a independência e autonomia financeira não escaparam à pauta. Vale destacar que Blay (2001) não considera este momento como parte dos marcos históricos.

O século XX começou com muita agitação por parte dos grupos de mulheres feministas, que buscavam a concretização desses discursos reivindicatórios, principalmente ao voto. Depois de muitas peijas e manifestações para que o parlamento da 1ª república se mostrasse a favor do voto feminino nas eleições, é somente em 1932, com Getúlio Vargas, que o direito de voto à mulher é implementado no Código Eleitoral da época, mas sendo válido somente nas eleições de 1945. Configurando, assim, mais um marco histórico nas conquistas feministas, sendo a segunda onda para Blay e a terceira para Duarte (BLAY, 2001; DUARTE, 2003).

O último período do movimento feminista no Brasil, configura o momento da década de 1970 em diante, ou seja, até os dias atuais. Durante o tempo histórico de

1975, “Ano Internacional da Mulher”, no qual a ONU (Organização das Nações Unidas), juntamente com movimentos feministas ao redor do mundo, instaura o “dia Internacional da Mulher em 8 de março” – e que se inicia uma alteração significativa da condição da mulher na sociedade por meio dos Encontros e Congressos, que agora lutam por visibilidade e melhores condições de trabalho –, no Brasil o movimento feminista faz resistência a outra frente de imposição de poder, a ditadura militar (BLAY, 2001; DUARTE, 2003).

Mas, mesmo havendo debates contra a censura e a ditadura e outros a favor da redemocratização do país, as questões acerca da liberdade sexual; pró-aborto; desvinculação entre sexo e maternidade, por meio dos anticoncepcionais; mulheres ocupando lugares na política; o preconceito racial e; a dupla jornada de trabalho também estavam presentes (GOLDBERG; 1989; BLAY, 2001; DUARTE, 2003).

Neste mesmo período, década de 1970 e 1980, seguindo os passos dos grupos e movimentos sociais feministas ao redor do mundo, se inicia no Brasil a criação de núcleos e grupos de estudo sobre a mulher, promovendo diálogos e (re)discussão contínua sobre sua posição social, lugares de ocupação, dando identidade ao feminismo brasileiro que milita em meio a passeatas e manifestações de rua, reverberando até o final do século XX (ZIRBEL, 2017).

É importante destacar que, devido aos recentes estudos desta época sobre o termo “gênero” e a sua importância ímpar no feminismo, tal termo começou a ser empregado pelo movimento feminista brasileiro nos trabalhos científicos e debates recorrentes que abordavam a subordinação da mulher em função de seu gênero e diferenças – de raça, etnia, classe social, orientação sexual, etc –, e permitindo a criação do feminismo negro no Brasil e posteriormente seu fortalecimento, se estendendo até a década de 1990. Sendo este o período de crescimento significativo nas produções científicas acerca do feminismo e, conseqüentemente, do gênero no Brasil (GROSSI, 1998; CARNEIRO, 2003; ZIRBEL, 2017).

Mas mesmo passado por um momento obscuro da história brasileira, é necessário destacar as conquistas que os movimentos feministas no Brasil obtiveram durante esta época, principalmente em relação a nova Constituição Federal, que em sua promulgação, incorporou direitos de sistema proteção contra violência doméstica, liberdade no planejamento familiar, criação da delegacia da mulher, estabelecimento de leis de igualdade entre homens e mulheres, etc. Mas carecendo outras conquistas tão

relevantes e com reivindicações tão antigas como autorização ao aborto (RODRIGUES, 2001).

2.4 A dança

A dança é uma manifestação humana que expressa nosso estado de espírito por meio de movimentos e gestos corporais, assim como a música, tendo ligação direta com ela. Ela tem perpassado por “todas as épocas e espaços geográficos” sem haver comprovações exatas de seu surgimento, mas sabe-se que os homens batiam ritmicamente as mãos e pés para se esquentar e se comunicar (GASPARI, 2005, p.200; SBORQUIA, 2002).

Para Gaspari (2005) essa era uma das formas de comunicação entre os homens e antecede, até mesmo, a linguagem verbal ou de signos, considerada hoje as maiores formas de comunicação. Para Faro (1986, p.7) o surgimento da dança se deu tal qual ao da arquitetura, “(...) se a arquitetura veio da necessidade de morar, a dança, provavelmente, veio da necessidade de aplacar os deuses ou de exprimir a alegria por algo bom concedido pelo destino”.

Vê-se que a dança tinha forma representativa pra o ser humano, do seu existir no tempo e espaço com todas as suas expressões e comunicações e, principalmente, de fazê-las em períodos específicos – casamentos, nascimentos, mortes, entre outras – de acordo com cada cultura e suas representações (OSSONA, 1988; DUNCAN, 1970).

Sendo assim, a dança é uma expressão de representação simbólica da linguagem social, produzida histórica e, portanto, culturalmente, a qual permite a comunicação de sentimentos, emoções vividas e dimensões da religiosidade, ocasionada pelo ritmo natural da constituição do homem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; NANNI, 1995).

Mas como a humanidade, “(...) a dança acompanhou o pensamento do ser humano, em busca da razão, da ciência ou mesmo em busca da arte” (SBORQUIA, 2002, p. 6). Nota-se o significado da evolução do pensamento do homem e a contínua ligação dele com o movimento expressivo, o qual obteve desenvolvimentos técnicos conforme o passar dos séculos, sendo considerada como Arte. O corpo então passa a ser uma forma de comunicação e a dança uma linguagem corporal.

2.4.1 A dança na Educação

Durante todo o seu desenvolvimento, a dança esteve ligada a diferentes formas representativas. O modo como a conhecemos hoje é resultado de uma sistematização promovida desde os séculos XV e XVII, através das danças conhecidas como da corte e, posteriormente, surgindo o ballet (MONTEIRO, 1998).

É através dessa sistematização que seu ensino se estende para a educação curricular da nobreza. Até aquele momento era tida como conteúdo tão importante quanto as atividades de luta (esgrima), práticas higiênicas (ginástica), se equiparando as demais disciplinas existentes à época (FINOCCHIO, 2013).

Ou seja, desde seu início teve correlação com as práticas das atividades físicas no século XVIII. No entanto, era recomendada, principalmente, as meninas, pois tinha o objetivo de adequação postural, por seus gestos delicados, reforçando os modos de se portar da época. Não há referência do ensino de dança aos homens dessa época, muito provável pela natureza não “viril” a qual os gestos eram classificados (PINA, 1968; BRASILEIRO, 2008).

Desta forma, vê-se como o ensino da dança está ligado às práticas de atividade física e como isso se estende ao longo da história, quando, por meio da Educação Física é que a dança passa a integrar o currículo educacional já no século XX. Neste período, são as professoras de escolas primárias nas aulas de Educação Física que utilizavam a dança por meio de jogos com músicas, atividades rítmicas e danças regionais. Mas essas práticas ainda se mantinham ao público feminino (MIRANDA, 1991).

Segundo Brasileiro (2008) a dança, como conhecimento, se firma no processo de escolarização e seu princípio na escola brasileira era associado aos exercícios físicos ligados a ginástica. Este conhecimento veio através da ginástica, que naquela época denominava-se Educação Física.

Hoje a dança ainda compõe o currículo obrigatório dos alunos, estando presente na disciplinas Educação Física e Artes, com enfoque diferenciado em cada uma delas, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o qual será mais detalhado abaixo.

2.4.2 A dança enquanto currículo da Educação Física

Durante a graduação de Educação Física, é oferecido aos alunos o ensino de dança e atividades rítmicas e expressivas por meio de disciplinas que abordam seu

histórico e metodologia. Mas mesmo com o contato com esta área do conhecimento, alguns professores não se sentem confortáveis em ministrar o conteúdo de dança e, por esse motivo, não se encontra o ensino da dança de maneira formativa-educacional, para além das apresentações em datas festivas ou em projetos de contra turno (STRAZZACAPPA, 2006; BRASILEIRO, 2008; SILVA et al, 2012).

Entre outras possíveis causas a ausência da dança na escola consiste em: preconceito em relação ao gênero; a falta de infraestrutura; a falta de conhecimento por parte do professor; a formação profissional; os gestores que entendem que as atividades de ordem corporal são um problema na escola, pois a desorganizam (OLIVEIRA, 2010).

No Brasil, se observa certa discriminação, preconceito, em relação a algumas danças quando se trata da participação masculina, e/ou de danças que são caracterizadas como masculinas para as mulheres que dançam. De todo modo, é um direito do aluno que ele tenha contato com as atividades rítmicas nas aulas, nesse caso a dança. Porém, limitar tal bloco ao conteúdo dança seria pretensão excessiva.

Com o objetivo de um ensino teórico essencial a todos os alunos na educação básica a todo território brasileiro, está em formulação, em estágio de finalização, a Base Comum Curricular (2017), que indica conhecimentos e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de aprendizagem.

Como explanado no tópico acima, a dança é um conteúdo que se encontra em duas áreas distintas de ensino na Base Comum Curricular (2017), Artes e Educação Física. Ambas se encontram nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular de Linguagens, mas em cada uma delas há um enfoque diferente no processo de ensino. Como nossa área de investigação nesse trabalho é a da Educação Física, nos ateremos a explanação somente dela.

Marques (2007, p.30) informa que além destes conteúdos, cabe a dança ensinar:

(...) elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinésiofisiologia. Ou seja, estão aqui incluídos os saberes sobre a dança, ou o conhecimento indireto na arte (Reid, 1983). Articulados às outras formas de conhecimento da produção artística que, elucidando outros aspectos que também fazem parte do mundo da dança, complementam elaboram, articulam e até mesmo alteram nossa experiência direta com ela.

No que diz respeito a linguagem de dança na Educação Física, a BNCC divide as práticas corporais comuns em três elementos que são: o primeiro o movimento corporal, que rege todos os outros, organização interna, tendo sua especificidade a cada unidade temática, e produto cultural, que está ligado aos cuidados com o corpo, práticas de lazer e atividades de entretenimento (BRASIL, 2017).

Nesta configuração de unidade temática, a dança no contexto da Educação Física tem como objetivo

(...) explorar o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017).

Amparando a reflexão para a diferenciação que a dança assume nas duas áreas, pois na Educação Física a vê-se como prática corporal, sem que haja um enfoque para a dança enquanto arte ou despertar sensível.

Diferentemente do ensino em artes, a dança na Educação Física se subdivide-se em duas no Ensino Fundamental – anos Iniciais, como pode ser no quadro abaixo:

Quadro 2 – representação da unidade temática de dança na Educação Física

UNIDADE TEMÁTICAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	
	1º e 2º anos	
	OBJETIVOS E CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando-as, sem preconceitos de qualquer natureza.
	3º a 5º anos	
	OBJETIVOS E CONHECIMENTOS	HABILIDADES
	Danças do Brasil e do mundo	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
	Danças de matriz africana e indígena	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.
		(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena.

		(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
--	--	--

Nota-se que o quadro acima configura bem o objetivo do Ensino da dança na Educação física, reforçando o aprendizado pela experimentação, identificação, comparação e recriação das danças já existentes, mas nada que propicie a imersão de como criar a dança.

Para Sborquia (2002), o ensino da dança tem que propiciar aos alunos os experimentos e vivências que possibilitem apropriar-se dessa linguagem corporal. O domínio técnico não deve ser o fator principal, mas a possibilidade de incorporar as técnicas de execução para fazer uso delas em outros contextos.

2.5 A dança, Educação Física e questões de gênero

Ao analisar a produção dos estudos que abordam as relações de gênero no ensino da dança nas aulas de Educação Física, com o recorte do ano de 2011 a 2019, encontrou-se dois trabalhos, sendo eles: A Dança no Ensino Médio: Reflexões Sobre Estereótipos de Gênero e Movimento, do ano de 2013 e de autoria de Neusa Dendena Kleinubing, Maria Do Carmo Saraiva e Vanessa Gertrudes Francischi; e O ensino da dança e a relação de gênero na educação básica, do ano de 2017 e sendo a autoria de, Roberta Pereira Feitosa e Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto.

O primeiro trabalho é resultado de uma pesquisa de dissertação e trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia na base epistemológica fenomenológica/hermenêutica. Como coleta de dados foi utilizado o diário de campo, observação participante e grupo focal com roteiro sem-estruturado. Para análise dos dados foi utilizada a unidade de significados, criada a partir das falas do grupo focal e das observações. O grupo amostral foi composto por 11 meninas e 17 meninos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola Estadual, sendo que para o grupo focal foram convidados 11 deles.

A partir da unidades de significado “Movimento Masculino?! Movimento Feminino?! *Modos de ser e estar na dança*” o estudo traz a reflexão sobre os modos de agir enquanto mulher ou homem e o como os gestos estão atrelados a essa concepção de gênero influenciadas a partir da instauração da revolução industrial.

Neste entendimento social de movimento para menina e movimento para menino, o estudo aponta os momentos em que, principalmente, os meninos deixavam de realizar os movimentos por se sentiam inibidos frente a não masculinidade do movimento a ser exercido, por mais que fossem encorajados por seus pares.

Por fim, pode-se constatar neste estudo a manutenção dos estereótipos construídos socialmente no que dizem respeito aos papéis de gênero a serem desempenhados na dança, bem como os movimentos “pertencentes” a eles. Mas a autora enfoca que deve-se tencionar os saberes frente a tais estereótipos constituídos até o momento, para que haja uma ruptura desse pensar a dança e as relações sociais de gênero que engessam o desenvolvimento dessa linguagem corporal de maneira integral por parte dos sujeitos.

Não foi possível constatar qualquer tipo de reflexão direcionada aos alunos sobre as questões de gênero por parte da pesquisadora, como forma de possibilitar o entendimento acerca do tema e, posteriormente, dos movimentos atribuídos a eles na dança.

Assim como Pedro (2005) nos faz refletir sobre a maneira como os gêneros estão empregados nas palavras, podemos observar como os discursos estão atrelados a eles e como esse discurso se perpetuou em nossas práticas sociais que definem e padronizam qual atitude é de homem e qual atitude é de mulher, incluindo os gestos, movimentos e práticas corporais, implicando diretamente nas aulas de Educação Física, fixando o sexíssimo atrelado ao gênero para com as atividades que cada um deles deve realizar.

É o que afirma Louro (1997, p. 72) quando explana que através das aulas de Educação Física a distinção de gênero é mais explícita, pois “(...) parece ser a área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam”, além de essas práticas levantarem questões sobre a sexualidade das pessoas já que a ideia de sexo biológico – gênero – orientação sexual está intrinsecamente interligada, como vimos nos tópicos acima. Implicando mais ainda nas práticas corporais integradas na Educação Física.

Medina (2010) também relata que tais práticas se perpetuam por encontrarem um campo que as legitima através das

[...] várias posturas, a começar pelas aulas de Educação Física que ainda não são mistas. Em alguns casos, os alunos não fazem aulas junto das alunas, em um trabalho integrado, chamado regime de

coeducação que consiste em promover uma educação em comum. (...) Pressupõem-se que a aprendizagem ocorreria mais em conjunto, minimizando as situações de conflito e discriminação entre os mesmos, favorecendo o processo de socialização do indivíduo nas aulas de Educação Física por meio da igualdade de direitos.

E conclui afirmando que é o processo cultural, que permeia a constituição do homem, que permite que haja essas diferenciações de ser enquanto sujeito. A autora ainda faz menção as falas tidas como “verdades únicas” do que é ser homem ou mulher, e de como se comportar como tais, pois esse é outro fator que não dialoga com a verdade vivida por todos os sujeitos. Deste modo, deve-se repensar as práticas corporais ligadas – e limitadas – ao gênero que têm reduzido esta área do conhecimento de expandir para além de pré-conceitos.

3 Considerações Finais

Através desses dados, pode-se constatar que as concepções de gênero em torno da representatividade da dança na sociedade e seu ensino na escola ainda permeiam a linha tênue que os gestos e movimentos padronizados carregam consigo, tidos como pertencentes a um dos gêneros – seja por sua essência forte, bruta, o que relembra o entendimento constituído como masculino, ou por seus movimentos delicados, sensuais, etc., que configuram no imaginário da sociedade como pertencentes a mulher, influenciando diretamente em como os alunos assimilam essas relações e no não fazer as aulas de dança.

Em nenhum dos estudos foi constatado um debate por parte dos pesquisadores acerca das relações de gênero na sociedade e como elas implicam, até os dias de hoje, o ensino da dança – estigmatizado como sendo do gênero feminino –, bem como os demais conteúdos que correspondem a Educação Física. Deixando aberto para que futuramente seja feito um estudo deste cunho em escolas de Campo Grande – Ms, dando início a prática pedagógica de ruptura das práticas corporais definidas como de menino ou de menina.

4. Referências

BLAY, Eva Altermann. Um caminho ainda em construção, a igualdade de oportunidades para as mulheres. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 82-97, mar./mai. 2001.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. 26, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2006. p. 329-376.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular Nacional**. Proposta Preliminar, 3ª ed, – Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, 2008.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**. New York, Routledge, 1990.

_____. **Corpos que pesam sobre o limite discursivo do “sexo”**, in: LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Problemas de gênero*. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, 17 (49), 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, CONSTÂNCIA LIMA. Feminismo e literatura no Brasil. **ESTUDOS AVANÇADOS**, 17 (49), 2003.

DUNCAN, I. **The Art of the Dança**. 1º ed. California: Theatre arts books. 1970.

FEITOSA, Roberta Pereira; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. O ensino da dança e a relação de gênero na educação básica. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2017.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

FINOCCHIO, J. L. **A inserção da Educação Física/Gymnástica no Ensino Secundário – Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889)**. Campo Grande: UFMS, 2013. Tese de doutorado

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 199-219.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDBERG, Anette. Feminismo no Brasil Contemporâneo: O Percurso Intelectual de um Ideário Político. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 28, pp. 42-70, 2.º sem este de 1989.

GROSSI, Miriam Pillar. Feministas históricas e novas feministas no Brasil. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis: UFSC, n. 28, 1998.

HARAWAY, Donna. **Simians, cyborgs, and womens: The Reivention of natural**. Routledge, New York, 1991.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A Dança no Ensino Médio: Reflexões Sobre Estereótipos de Gênero e Movimento. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. trim. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MEDINA, Aládia Cristina Rodrigues. Análise dos Textos Sobre Dança e Gênero nos Conbraces - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – DE 1979 A 2005 – UIT e FUMEC. **Anais do 33ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2010.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PISCITELLI, Andriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 a 274.

RODRIGUES, Almira Correa de Caldas. Movimentos Sociais e Partidos Políticos. **Centro Feminista de Estudos e Assessoria - CFEMEA**, 2001.

RUBY, Galy. **The Traffic in Women: Notes on the “political economy of sex” in REITER, Rayna. Toward an anthropology of women. Monthly reviw press. New York, 1975.**

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria de análise histórica. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez., 1990.

SHAPIRO, Judith. **Antropoly and the study of gender** in: soudings, an interdisciplinary journal. 64, 4:446-65, 1981.

STOLLER, Robert J. Sex and gender. New York: Science House, 1968.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: Um Debate**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, M. **NOVERRE: Cartas sobre a dança**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação: princípios métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

OLIVEIRA, E. N. Dança, a quem corresponde na escola: A Educação Física ou as artes? **Grupo de investigação Educação Arte e Inconclusão**, v3 n. 1. 2010.

OSSONA, P. **A educação pela dança** (tradução: Norberto Abreu e Silva Neto). São Paulo: Suumus, 1988.

PINA, L. Plano para a educação de uma menina portuguesa no século XVIII (no II centenário da publicação do Método de Ribeiro Sanches). **Cale. Revista da Faculdade de Letras do Porto**. Porto, vol I, 1968.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

SILVA, M. C. C. et al. A importância da dança nas aulas de Educação Física – revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e do Esporte**, 2012.

SOUZA, M. I. G. O ensino da Dança na escola: técnica ou criatividade. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, 2011.