



***INVESTIGAÇÕES HISTÓRICAS E ESCOLARIZADAS DOS ASPECTOS
SOCIOCULTURAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA DANÇA¹***

***INVESTIGACIONES HISTÓRICAS Y ACADÉMICAS SOBRE LOS
ASPECTOS SOCIOCULTURALES DEL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN LA
DANZA***

***HISTORICAL AND SCHOLARLY INVESTIGATIONS OF
SOCIOCULTURAL ASPECTS OF GENDER AND SEXUALITY IN DANCE***



Eliaquim de Sousa Lima²

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima³

Nilson Vieira Pinto⁴

RESUMO

Com este ensaio, visou-se compreender os aspectos socioculturais que significam a dança enquanto produto(ra) das dimensões de gênero e sexualidade. Para isso, ancorou-se o estudo nos debates da tradição de técnicas corporais, na historicidade do balé e no processo de escolarização da dança e da Educação Física, os quais permitiram a identificação das influências culturais e sociais na gerência de modelos de corpos e comportamentos, na concepção do balé e na compreensão da dança enquanto acessório do processo de escolarização da Educação Física. Esses três significantes socioculturais lançaram possibilidades para se entender a normatização da dança como (predominantemente) feminina e/ou atividade de homem homossexual.

Palavras-Chave: Dança. Educação Física Escolar. Gênero. Sexualidade.

¹ O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma instituição.

² Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) do Instituto Federal do Ceará, Caucaia, Ceará, Brasil. Professor da Rede Estadual de Educação do Ceará.

³ Pós-doutora em Educação. Professora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

⁴ Pós-doutor em Saúde Coletiva. Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

RESUMEN

Uma este ensayo, pretendemos 1265omossexual los aspectos socioculturales que significan la danza como 1265omosose de las dimensiones de género y 1265omossexual. Para ello, el 1265omosose se ancló una debates sobre la tradición de las técnicas corporales, la 1265omossexual1265e del ballet y el 1265omossex de escolarización de la danza y la Educación Física, lo que permitió identificar influencias culturales y sociales uma el manejo de modelos y 1265omossexual1265es corporales, uma la 1265omossexua del ballet y uma la comprensión de la danza como complemento al 1265omossex escolar de Educación Física. Estos 1265omo significantes socioculturales abrieron 1265omossexual1265es para entender la normalización de la danza como una actividad (predominantemente) 1265omossex y/o masculina 1265omossexual.

Palabras-Clave: Danza. Educación física escolar. Género. Sexualidad.

ABSTRACT

With this essay, we aimed to understand the sociocultural aspects that mean dance as a product of gender and sexuality. To this end, we anchored in debates on the tradition of body techniques, the historicity of ballet and the process of schooling dance and Physical Education, which allowed the identification of cultural and social influences in the management of body models and behaviors, in the conception of ballet and in the understanding of dance as an accessory to the Physical Education schooling process. These three sociocultural signifiers opened up possibilities for understanding the normalization of dance as (predominantly) feminine and/or a homosexual man's activity.

Keywords: Dance. School Physical Education. Gender. Sexuality.



Introdução

No prelúdio deste texto, considera-se fundamental demarcar as noções de gênero e sexualidade, visando a esclarecer posteriores conexões discursivas dessas com a manifestação da dança. Em vista disso, compreende-se e ancora-se nas perspectivas de gênero e sexualidade como processos que envolvem profundamente aspectos sociais, culturais e políticos, os quais influenciam, por diversos mecanismos históricos de controle, poder e normas, as formas como as pessoas se identificam, se expressam, desejam, demonstram afetos e sentem prazeres. É, portanto, uma educação do corpo que se aprende no decurso da vida nos mais distintos espaços e relações sociais (Louro, 2000).

A dança também carrega marcas sociais e culturais, uma vez que tem representado historicamente, para os seres humanos, um movimento de conexão consigo, com o meio e com uma dimensão intocável, indecifrável; um ato de transcendência. Notadamente, ao ser compreendida como manifestação cultural e corporal da humanidade, a dança agregou

discursos, valores sociais e culturais, refletindo, em certa medida, os interesses, saberes e as práticas dos grupos e das comunidades (Dionísia Nanni, 2003).

Assim sendo, em diálogo com estudos realizados, constata-se vínculos entre as relações de poder que perpassam a sociedade no que envolve as questões de gênero e sexualidade com o contexto da dança (Andréa Souza, 2007; Giuliano Andreoli, 2010, 2011; 2019; Giuliano Andreoli; Larissa Canelhas, 2019; Vitor Marani, 2021; 2023).

Em vista disso, é possível, numa proposta muito assertiva, tecer que esse fenômeno social (a dança) esteve subordinado aos códigos hegemônicos de disciplinamento, controle e vigilância dos corpos, ocupando um lugar de produto, mas funcionando, direta ou indiretamente, na esteira da proliferação. Apesar disso, Souza (2007) disserta que os valores e sentidos atribuídos à dança são marcados por relações de poder, tendo em vista que um grupo (considerado com o poder de falar) instituiu as suas divisões e delimitou os significados do que vem a ser a dança.

Assim, compreender os aspectos socioculturais que significaram a dança enquanto produto(ra) das dimensões de gênero e sexualidade, é um dos aspectos fulcrais deste ensaio, o qual está ancorado pelas investigações históricas e escolarizadas dos seguintes aspectos socioculturais: a noção de técnicas corporais tradicionais, a historicidade do balé e o processo de escolarização da Educação Física.

O balé e a tradição das técnicas corporais: entrelaces entre a dança, o gênero e a sexualidade

Dançar nos palcos era algo bem-visto na época, e por isso os bailarinos que se apresentavam nestes espetáculos eram todos pertencentes à alta classe, tendo inclusive **os príncipes** como integrantes dos bailes de divertimento (Beatriz Galles, 2018, p.13, grifo nosso).

Em determinadas épocas da história, consta que homens (príncipes) obtinham lugar de visibilidade ao dançarem balé, e esse vislumbre conduz, inevitavelmente, ao questionamento sobre em que momento da história a dança começa a se encaminhar e a ser estereotipada como do universo feminino. Uma vez que se identifica que a dança compunha o cotidiano, a formação e as relações dos seres humanos com a divindade, e era uma prática de sofisticação e privilégio no âmbito do balé, realidade inversa no cenário brasileiro, pois os estímulos às meninas para serem bailarinas são um reforço positivo quando comparado aos meninos (Souza, 2007).

Em relação à quase inexistência do reforço para a dança dos meninos, um parêntese é fundamental, antes de prosseguir, porque tanto Andreoli (2011) quanto Souza

(2007) encontraram, em suas investigações, que a inserção dos meninos na dança ocorre tardiamente, quase na fase adulta, pois praticamente suas experiências e impulsos ficam restritos ao esporte.

Esse hiato entre os meninos e a dança denuncia que explorar o ritmo por meio de vivências motoras e sensoriais na infância (ou na fase adulta) contribui com estímulos neurofuncionais, ajudando na apropriação técnica da dança. Além do mais, explicita que a aprendizagem e coordenação da métrica dependem das múltiplas vivências sensoriais que os sujeitos possuem ao longo da vida (Pinto; Lima, 2019).

Assim, se o desenvolvimento do ritmo reivindica encorajamentos variados e oportunidades diversificadas de movimentos, como acreditar que, muitas vezes, uma especialização quase precoce dos meninos para o esporte e o alijamento de atividades rítmicas e expressivas, que só os alcançam já na fase adulta em muitas realidades, possibilita que dominem e se sobressaiam nas manifestações dançantes?

Com isso, problematiza-se o pressuposto discursivo de que os meninos não têm “aptidão” para a dança, como se estivesse vinculada ao processo genético, mas pode ser reflexo (de uma lógica encravada de preconceito sobre gênero e sexualidade) de determinados contextos culturais e sociais que dificultam ou não conferem oportunidades desde cedo para muitas crianças acessarem atividades que recobrem as suas múltiplas capacidades sensoriais e motoras, primordialmente meninos, no cenário do Brasil, pois chutar, driblar e fazer gols são expectativas introjetadas em nossa cultura, na maior parte das famílias. Acerca desse investimento cultural na moldura diferenciada dos corpos masculinos e femininos, lembramos das reflexões de Louro (2000, p. 8), quando diz que

[...] investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres.

Há determinante influência sobre o nosso corpo, em virtude do lugar que habitamos, com quem nos relacionamos, os costumes que aprendemos, os modos de visualizar e compreender a vida que nos circundam desde cedo, dentre outros fatores. Todos esses aspectos transformam-se em processos de educação do corpo, principalmente quando analisados pela ótica das diferentes oportunidades que meninos e meninas têm em relação ao acesso às múltiplas atividades vinculadas ao movimento corporal.

Nesse sentido, retomando o enfoque anterior, surge a indagação: se o ritmo depende de um conjunto de experiências sensoriais e motoras, como as meninas chegam a dançar em uma cultura que as educa para serem mães, domésticas e, conseqüentemente, para a educação com pouco movimento? Para justificar, Helena Altmann (2015) ressalta a existência de técnicas de controle usadas para cercear o movimento das meninas desde cedo, por exemplo, fazer com que usem sandálias com saltinhos ainda criança, dificultando a aquisição de habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, saltitar, deslocar-se no geral, etc.

No entanto, mesmo reconhecendo a educação para o não movimento destinada às meninas, as atividades rítmicas, expressivas e a dança são, em sua maioria, mobilizadas e encaminhadas como tarefas normais durante parcela considerável da vida delas, inclusive uma das poucas com movimentos corporais que são oportunizadas, já que, de alguma maneira, convergem com os valores femininos atribuídos pela sociedade e cultura. Assim, é comum a inserção delas nessas práticas ainda na primeira infância. Recordemo-nos, para exemplificar, das escolinhas de balé, comumente encontradas em colégios, creches, academias, projetos sociais, dentre outros ambientes de qualquer grande centro urbano.

Há, com isso, uma possível explicação das motivações que conduzem as garotas à maior participação e ao êxito na dança, quando equiparadas aos garotos. Não obstante, cabe salientar que existem meninas que não terão experiências com a dança, que não gostarão de dançar e não dançarão; porém, essas escolhas não resultam de atividades relegadas ao seu gênero, e sim por outros motivos (vergonha do corpo, timidez, orientação religiosa, etc.). Em contrapartida, o recorte do gênero e da sexualidade será argumento factível publicizado e utilizado como estratégia de vigilância no intuito de inibir a participação, o desejo, prazer e interesse na/pela dança. por parte dos garotos, mesmo sabendo que alguns homens sempre dançaram e continuarão a dançar (Marani, 2021).

Em sequência, na aproximação com a dança e o debate de gênero e sexualidade no âmbito da cultura brasileira (e do ocidente), averíguam-se algumas “vozes da cultura” ecoadas em tons estereotipados: a) Maior predominância de mulheres na dança quando comparada aos homens e, por mais que varie, a depender da realidade contextual, e alguns homens sempre tenham dançado e continuem a dançar, a esses são limitados os movimentos e estilos permitidos; b) Há um jeito certo de homem e mulher dançarem, amparando-se em uma normativa binária natural; c) Homens que dançam são *gays*, havendo sobreposições de questões de gênero e sexualidade, apesar de que homens

heterossexuais dançaram e ainda dançam; contudo, essa visão persiste (Souza, 2007; Andreoli, 2019).

Então, mais uma vez, retorna-se à principal indagação que problematiza este texto: em que momento da história a dança começou a ser estereotipada como arte exclusiva, ou predominante, do universo feminino? E, ainda, por que homens que dançam sofrem preconceito de gênero e/ou têm questionada a sua masculinidade? Quais os aspectos socioculturais e históricos que contribuíram para esse atravessamento de gênero e sexualidade na dança?

Possíveis resoluções às perguntas antes apresentadas, fundamentam-se na noção de que a dança, o gênero e a sexualidade se inter-relacionam em múltiplos planos - no simbólico, na representação cultural, no imaginário ou ideologia -, quanto nas práticas sociais cotidianas (Andreoli, 2019). Isso quer dizer que os contextos de produções de poder de gênero e sexualidade sociais mais amplos engendraram a dança, principalmente, por se entender que,

[...] a dança é uma construção cultural que se dá no âmbito de práticas sociais, a partir de condições históricas determinadas. E que ela põe em funcionamento processos de significação, veiculando símbolos, representações e discursos a partir da sua estética (Andreoli, 2019, p. 42).

Como prática sociocultural, a dança não está isenta de operar com outros ritos cotidianos do uso do corpo, como uma pedagogia cultural de gênero, na qual se produzem normativas, discursos e práticas, culminando na configuração das maneiras de uso do corpo por parte de homens e mulheres, por conseguinte, engendrando desigualdades de gênero (Andreoli, 2010). Sendo assim, “um corpo que dança também é um corpo dançado pela cultura” (Andreoli, 2019, p. 70-71).

As análises e reflexões aqui fomentadas direcionam-se para os acontecimentos e as intenções abrangentes das sociedades que determinam os processos de codificação e produção da dança. Portanto, pensarmos em que espaço-tempo a dança começou a ser generificada e, com isso, a ser vinculada às mulheres e aos homossexuais, é considerar as alterações sociais, políticas e econômicas do cenário histórico ocidental advindas dos fins do século XVII até os dias atuais.

Não é mera coincidência que a época social em que as noções binárias de gênero e as conceituações de homossexualidade/heterossexualidade anunciadas tenham relação com a cristalização e naturalização das mulheres na dança e os homens aversos a ela. Isto porque, como verificou Souza (2007) em sua dissertação de mestrado, ao fazer um

diálogo entre as cenas do filme *Billy Elliot*⁵ com os seus escritos e com as narrativas dos sujeitos entrevistados, assim como o pai do Billy não queria que seu filho dançasse, a sociedade também impõe isso aos meninos, pois constituiu-se na história a “homossexualidade como fantasma”, algo condenável e que gerava (e gera) pavor nas pessoas, requerendo distanciamento de quaisquer sinais por parte dos meninos.

Dessa forma, para os meninos, o afastamento do campo da dança, principalmente de alguns estilos ramificados do balé, apresenta-se como uma estratégia para reduzir olhares e comportamentos normatizados, evitando o pavor social de associar homens que dançam, muitas vezes, com a sexualidade homossexual. Essas questões ajudam a entremear as produções da sexualidade e de gênero entre os séculos XVIII, XIX e XX com o enquadramento de discussões no campo da dança.

Nesse sentido, ainda que no decurso das sociedades homens e mulheres tenham sentido, pensado e desempenhado funções diferentes, na cultura ocidental é que se incorporou a compreensão das diferenças entre os corpos como determinadas pela biologia e não por ensinamentos culturais. Por isso é que, no âmbito dessa cultura, a dança foi situada como uma arte feminina, desde o século XVIII, cujas raízes de tal articulação podem ser perspectivadas e compreendidas a partir dos significantes socioculturais e históricos: “a tradição das técnicas corporais” e a “estética/história do balé clássico” (Andreoli, 2019) e pelo processo de escolarização dança/Educação Física.

No tocante ao primeiro determinante sociocultural de compreensão das questões aludidas, tem-se a tradição das técnicas corporais, em que parafraseamos o antropólogo francês Marcel Mauss que conceitua e defende a ideia de “tradição” como sendo a transmissão oral, e corporal, de ritos e práticas sociais produzidas no curso das sociedades e culturas humanas, diferenciando-se dos demais animais. E por técnicas do corpo, ou corporais, as maneiras pelas quais os seres, de sociedade em sociedade, de modo tradicional, serviram-se do seu corpo (Mauss, 2003).

Articular técnicas corporais e tradição significa dizer que as maneiras como se constroem os corpos e se desenvolvem os movimentos, ao longo do tempo, não são frutos exclusivamente da carga biológica/genética, mas correspondem aos aprendizados sociais

⁵ Filme de comédia dramática estrelado entre 1999/2000 e dirigido por Stephen Daldry, conta a história de um garoto de 11 anos, que mora em um lugar do interior da Inglaterra, vive com o pai e a avó e seus meios de sustento são as minas. Nesse enredo, obrigado a praticar boxe por desejo do pai, Billy encanta-se pela dança (balé) e se vê diante dos dilemas e desafios (do pai, sobretudo) para um garoto que se interessa por essa manifestação na cultura em que se encontra. (Adoro Cinema, S/A. *Billy Elliot*. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-11295/>. Acesso em: 10 de junho 2024).

e culturais. Em muitas situações, não representa uma mera cópia ou imitação da tradição de formas consciente e intencional, mas é um aprendizado inconsciente, existente antes mesmo do nascimento, e que acompanha os sujeitos desde o instante em que passam a existir (Andreoli, 2019).

Apesar disso, é imprescindível contrariar a suposta identificação do corpo como “recipiente” ou “adestrado” somente pela cultura ou pela carga genética, visto que o corpo é política e historicamente significado. Ou seja, embora o corpo seja produto das interferências tradicionais das técnicas corporais, está apto a negociar com as forças externas, mesmo sabendo que são atos complexos, já que a técnica corporal define uma técnica prestigiosa, conduzindo alguém a imitá-la, porque tem prestígio, e respaldo social (Mauss, 2003; Andreoli, 2019).

Com isso, ao refletir sobre as técnicas corporais prestigiosas no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, investiga-se a história do ocidente do século XVIII até os dias atuais, e verifica-se que os corpos têm que se enquadrar como homens, ou mulheres, e expressar códigos heterossexuais, mesmo que, para cada corpo, exista um conjunto de movimentos e posturas educado culturalmente e indicado para ser seguido desde o nascimento. Desse modo, a ação de “cruzar as pernas”, ou alguns estilos de danças mais impactados pelas marcas da feminilidade hegemônica. Como exemplo, o caso do balé, da dança do ventre, não se manifestam como técnicas para serem reproduzidas por homens, que são marcados pela lógica normatizada de gênero e sexualidade, haja vista não serem prestigiosas, principalmente, em determinados lugares do Brasil.

Ainda, essa questão da vinculação das técnicas corporais tradicionais com o gênero e a sexualidade, pode ser encontrada em Andreoli (2011), ao apresentar que as normas de gênero precisam ser continuamente reforçadas, cujas práticas sociais, como rotinas e rituais, são alguns dos mecanismos utilizados para alcançar essa finalidade, incluindo os gestos e movimentos corporais específicos apropriados para meninos e meninas.

Restringindo-se ao espaço da dança, a imitação prestigiosa poderia ser analisada mediante a compreensão de que, na sociedade ocidental contemporânea, fomenta-se que as meninas se insiram na dança para imitar movimentos e comportamentos modelados, pois são técnicas corporais legítimas; em contrapartida, espera-se que os meninos não se insiram, mas que abandonem possíveis movimentos de dança por fugirem das expectativas sociais, e, caso se incorporem, precisam vigiar a escolha dos estilos de dança, como seus movimentos. Por isso, é difícil não reproduzir, pois há constantemente uma

força (cultural, política, social, econômica, histórica, etc.) que orienta como se deve ser, viver, agir, pensar e se comportar, e ao contrariá-la, expomo-nos ao modo não inteligível, ou seja, corpo/identidade que não tem sentido, não é compreensível.

Em adição, especificando ainda mais as reflexões desse conceito, técnicas corporais tradicionais, para os contextos de gênero, sexualidade, e a dança, tecemos, com referência em Andreoli (2010), que os comportamentos corporais hegemônicos e a listagem de técnicas corporais femininas e masculinas reproduzidas pela justificativa baseada na natureza biológica, não seriam naturais, mas produtos da cultura e de interesses político-sociais.

Neste sentido, os processos de codificação, diferenciação e binariedade dessa manifestação artística, estética, corporal e cultural, também seriam desdobramentos das imbricações dessas lógicas (técnicas corporais tradicionais e questões de gênero e sexualidade), engendrando quem pode estar na dança, no caso as meninas, e quais tipos de movimentos devem ser feitos caso adentrem, na referência aos meninos.

Tais discussões sobre a tradição das técnicas corporais e os entrelaces com os ordenamentos de gênero e sexualidade, ajudam a entender, minimamente, as raízes históricas de efeminação da dança, sobretudo, das que carregam vestígios do balé, visto que, “os corpos são produzidos, dentro dessa prática artística, social e cultural que é a dança. Prática esta que é, inevitavelmente, constituída por representações de gênero e também de sexualidade”; que delimitam e reproduzem técnicas corporais tradicionais construídas ao longo da história, ou seja, modos específicos de homens e mulheres se movimentarem e performarem na dança (Andreoli, 2019, p. 102).

Com isso, ponderamos que, ao mesmo tempo em que a normativa de gênero e sexualidade formatou e formata as técnicas corporais tradicionais dos sujeitos na dança, por meio dessas técnicas tradicionais dançantes é mantido o poderio hegemônico binário de gênero e heterossexual, no contexto específico dessa prática e em outros espaços sociais.

Deste modo, visando complementar o debate em voga, destacamos outro determinante sociocultural para a compreensão das questões de gênero e sexualidade no processo histórico da dança, que é a estética/história do balé clássico.

A história do balé clássico resguarda possíveis aspirações para o que Helen Thomas (1996, p.507) designou de “feminização da dança teatral no Ocidente”. Tendo sido uma extensão das danças da corte, as imersões e experimentações do corpo com esse

estilo anunciavam, de forma eficaz, a generificação dos corpos para atender a um tipo de masculinidade e feminilidade que era emoldurado naquela sociedade (Andreoli, 2019).

Com isso, o balé clássico, emergido dos bailes cortesões, tem, no início, uma enorme valorização e visibilidade em torno dos homens que dançavam, pois, em comparação às mulheres, aqueles eram vistos como cidadãos. Tal fato é atestado quando se diagnostica que, desde a invenção do balé, no século XV até o século XVIII, esse operou como uma pedagogia da masculinidade, ou seja, para os homens, ser um bailarino com atributos suaves, delicados e sensuais, eram marcas da masculinidade hegemônica. Consideravam uma dança masculina como inerente à natureza humana (Andreoli, 2011).

Marília Assis e Maria Saraiva (2013) trazem que o balé era praticado apenas por homens, que assumiam vestimentas femininas, nas quais, as mulheres eram apenas plateia. Para eles, a dança era um momento de angariar prestígio social e ascender politicamente, uma vez que as artes e as atividades culturais eram espaços encorajados para lograr esses objetivos.

No entanto, entre o século XVIII e XIX, com o advento da revolução industrial, e, posteriormente, com o capitalismo, ocorreram modificações nos ideais de masculino e feminino, acarretando desprestígio e desvalorização da dança como profissão, e afastando paulatinamente os homens dessa prática, tanto por se associar ao pecado, à frouxidão moral e inimiga da religião, quanto pela pouca injeção à produtividade econômica. Nesse entendimento, o corpo, antes locus de prazer, ocupa-se, no cenário capitalista industrial, com a função de produzir capital econômico (Assis; Saraiva, 2013).

Esse novo ideal de masculinidade começou a imperar no século XIX, nos Estados Unidos da América (EUA), com referência ao homem empreendedor de sucesso, que competia com outras masculinidades no mercado e necessitava demonstrar superioridade, já que ser um homem bem-sucedido economicamente representaria uma característica masculina. Portanto, negam-se os modelos masculinos anteriores, especialmente, os vivenciados na conjuntura do balé clássico (Andreoli, 2011).

Em consonância, Assis e Saraiva (2013) apontam duas motivações que podem justificar o afastamento dos homens da dança, a partir do século XIX: a primeira, é a saída do balé (dança) da corte para os palcos teatrais, contribuindo para que os nobres perdessem espaços para bailarinos profissionais; a segunda, é a baixa remuneração e o desprestígio da profissão de bailarino, o que teria fomentado a separação do homem com o balé, já que as novas características de produtividade, eficiência e sucesso econômico não eram comungadas por essa atividade artístico-cultural (Andreoli, 2011).

Desta forma, com a suposta decadência da participação dos homens na prática do balé, as mulheres começaram a ocupar mais espaços e a entrar em cena, principalmente quando o modelo cultural masculino de antes foi atenuado pelo modelo capitalista econômico, coincidentemente ou não, como afirma Souza (2007). Muito embora o apagamento do homem dos enlances com o balé não tenha sido completo, haja vista que até meados do século XX, no cerne do romantismo, as mulheres, estando num patamar de centralidade, “ainda assim, era ensinada, patrocinada, coreografada, empresariada principalmente por homens” (Souza, 2007, p. 86). Asserção corroborada por Assis e Saraiva (2013, p. 310):

[...] embora sob as luzes do palco as mulheres parecessem reinar absolutamente, na dança e na sociedade o domínio ainda era masculino: os homens tinham o poder como professores, coreógrafos, produtores e diretores, determinando praticamente todas as normas sobre cada papel.

Mais uma vez, as questões de gênero e sexualidade hegemônicas são evidenciadas na relação com a dança, sobretudo as representações do masculino e feminino, pois a sociedade e a cultura educavam aqueles para o sucesso e para a ocupação de patamares e hierarquias que garantiam o direito de ditar as normas e regras, e a estas o lugar de submissão e receptor de ordens.

Sendo assim, o homem podia até dançar, mas necessitaria reforçar constantemente as atribuições e expectativas aguardadas de um sujeito masculino: eficiência, dominação, sucesso e racionalidade. Destarte, como é explicitado nos debates de Souza (2007), Assis e Saraiva (2013), Andreoli (2011; 2019), os meninos sempre dançaram e continuam a dançar, porém, normalmente, buscam assegurar atributos masculinos, quando se inserem na dança, buscam estilos específicos, e movimentos mais adequados, tanto para fugir da feminilidade quanto da homossexualidade.

Complementando, uma terceira motivação para o afastamento dos homens em relação ao balé/dança manifesta-se a partir da publicização, durante o século XIX, da diferenciação (e hierarquização) da homossexualidade e heterossexualidade, estabelecendo novas normas para o gênero e a sexualidade masculina. Segundo Andreoli (2011), a heteronormatividade foi importante para o controle do feminino e masculino, mas é a homofobia (aversão à homossexualidade) que garantirá o modelo hegemônico de masculinidade divulgado na sociedade.

Desse modo, perspectivada e produzida discursivamente como desvio natural, a homossexualidade se apresentou como problemática ao conferir um gênero degradado ou

falta de masculinidade (Andreoli, 2011), justificando a “necessidade” da prática da homofobia. Por isso, negar a prática do balé é uma estratégia de aversão à homossexualidade (e à feminilidade), por parte do menino, como segue,

[...] o balé, com a sua estética originária de um modo de se movimentar da nobreza do século XVIII e, portanto, do modelo de masculinidade anterior, passa a ser um dos símbolos que essa nova representação procurou negar. Assim, foi no interesse em sustentar esse novo modelo hegemônico de masculinidade que surgiram representações que construíram a noção de que homens que se aproximam da dança não são totalmente homens. Tal mudança ao nível da representação cultural de gênero determinou, desde então, que se associasse o homem que dança balé à ideia de “efeminação” (Andreoli, 2011, p. 162-163).

Desta forma, para inferir as prováveis resoluções das imbricações da dança com o gênero e a sexualidade, e, especialmente, dirimir dúvidas e estigmas que pairam no senso comum e que ecoam no sentido de arrolar ditames e normas padronizadas, atravessando e marcando as histórias de vida de muitos/as meninos e meninas nas sociedades ocidentais, mormente, a brasileira, a ancoragem nos aspectos socioculturais que permeiam o conceito das técnicas corporais tradicionais de Marcel Mauss e das trajetórias estéticas e históricas do balé clássico, iluminaram o caminho nesta complexa tarefa esquadrihadora de entender em quais acontecimentos e espaço-tempo da história a dança começou a ser compreendida como (predominantemente) feminina e/ou atividade de homossexual, e, neste sentido, os seus entrelaces com o gênero e a sexualidade.

Outrossim, a influência das revoluções francesa e industrial, para o surgimento do sistema capitalista, formulando códigos, mecanismos e estratégias sociais e culturais, produziram maneiras de ser homem e mulher e de experienciar seus prazeres sexuais/corporais, cujas interferências se incorporaram à dança, que, mesmo tendo sido uma prática histórica importante para a humanidade, limitou-se às meninas e foi negada aos meninos, com a prerrogativa de que esses precisariam produzir capital e ter sucesso econômico, além de se afastar da homossexualidade, pois a aproximação com essa ocasionaria um gênero/sexualidade degradados.

A dança fez parte desse processo, tanto sendo impactada como impactando com seus códigos e linguagens peculiares. A *performance* de gênero e a *performance* na dança, como interpretado por Andreoli (2019, p. 42), confundem-se, já que a dança “[...] põe em funcionamento processos de significação, veiculando símbolos, representações e discursos a partir da sua estética”.

Dessa forma, foi possível verificar relações entre dança, gênero e sexualidade a partir de alguns acontecimentos na história e significantes socioculturais (tradição das técnicas corporais e história do balé clássico). Em complementação, apresenta-se, na seção que segue, outro espaço-tempo de significação sociocultural de gênero e sexualidade na dança, qual seja: o processo de escolarização da Educação Física.

Dança e a educação física escolar: o processo de escolarização e o inevitável envolvimento com a dimensão do gênero e da sexualidade

Notadamente, existem relações entre a Educação Física com os marcadores sociais de gênero e sexualidade, bem como os entrecruzamentos da dança com esses marcadores. Muitos desses enlaces ocorreram pelas fundamentações teóricas da área e as funções impostas ao longo da história com o objetivo de contribuir na modernização do país, motivando a cultura escolar a valorizar além da formação intelectual, o corpo, visando atender aos novos ditames da sociedade moderna (Soares, 2004; Brasileiro, 2009) concentrados em “expressões da civilidade, do refinamento, da higienização corporal [...]” (Chaves, 2019, p. 71).

Imbuída nesta vertente discursiva, a Educação Física (antes ginástica), por meio dos exercícios físicos, conduziu o fortalecimento de sujeitos saudáveis e aptos a cumprirem com metas econômicas e do mundo do trabalho de uma nação em desenvolvimento (Soares, 2004; Brasileiro, 2009), uma vez que os hábitos sociais e costumes que marcaram a transição do século XIX ao XX cobravam mudanças, principalmente corporais (Chaves, 2019).

Assim situado, até o momento, nos deparamos com os entrecruzamentos entre os marcadores de gênero e sexualidade, em que a dança tanto é produto como produz enquadramentos sociais e culturais normatizados.

Nesse sentido, ao estabelecermos atos investigativos com o processo de incorporação da dança no contexto da Educação Física na escola, isto é, com a escolarização dos conhecimentos/saberes historicamente acumulados no que tange aos movimentos dançantes, similarmente ao que fez Brasileiro (2009), destaca-se a essencial aproximação sintética com a história desse componente curricular.

Esse envolvimento para construir uma análise íntima da dança e a Educação Física, involuntariamente, impele o aparecimento do debate de gênero e sexualidade, uma vez que a dança “[...] acena para formas de exposição do corpo e de seus limites e

diferenças, bem como para possibilidades de problematizar questões de gênero e sexualidade [...]” (Marani, 2021, p. 37).

Assim, por mais que se enfoque na relação de dança e Educação Física, é praticamente um equívoco epistemológico desvencilhar-se dos marcadores citados. A impossibilidade de desvencilhamento demonstra um sinal de que o gênero e a sexualidade cumprem seu objetivo enquanto aparato e mecanismo de poder, estruturando e assumindo uma funcionalidade visceral, nos quais instituem a vida dos seres humanos e as diversas extensões em âmbitos social, cultural, educacional e relacional, marcando as conduções e relações na sociedade, na escola, na Educação Física e na dança.

Desse modo, de acordo com Marani (2021), a Educação Física, no cenário brasileiro, desde os séculos XIX e XX, desenvolveu-se embasada nos discursos e nas práticas biológicas, anatômicas e fisiológicas, incidindo-se sobre os corpos, que foram incorporados, representados e reproduzidos por docentes e estudantes no espaço escolar, contribuindo para firmar um regime de verdade nos estudos pertinentes.

A dança, nesse sentido, com a ginástica, em seu início, atuou colaborando para as visões naturais do corpo, que eram trabalhadas na escola, mascarando aspectos inventivo, situacional e interessado dessas produções discursivas dos corpos (Marani, 2021). Em consonância, Brasileiro (2009, p. 31) afirma:

As músicas, os cantos, as marchas, as danças, buscavam dar ao corpo dos alunos uma ordem, um lugar de postura e atitudes corretas, em busca de um ser humano civilizado, cortês, educado, que representasse este país em processo de crescimento.

Isso dito, em meados da metade do século XIX, é possível apontar que a imersão e a relação da dança junto à Educação Física na escola obtiveram marco legislativo, datada de 1854, quando a reforma Couto Ferraz objetivou alterar o ensino primário e o secundário nos municípios da corte, efetivando-se na prática e delimitando o ensino da ginástica para o primário e a dança para o secundário (Mauro Betti, 1991 *apud* Fábio Lemos, 2009).

Em soma, conforme Brasileiro (2009), desde os primeiros investimentos de modelos de escolarização e distribuição de tempos, espaços e matérias de conhecimentos, a ginástica (designada hoje de Educação Física), os exercícios físicos e a dança estiveram presentes, haja vista a necessidade de uma educação que fosse intelectual, moral e “física” de forma a contribuir para a formação civilizada da população e da modernização da nova sociedade. Essa tríade formativa do sujeito conduz a compreender que,

[...] a dança, conhecimento presente no processo de escolarização brasileiro, vai estar associada à inserção dos exercícios físicos, das ginásticas, pois será com a implementação da tríade educação moral, intelectual e física que veremos a entrada da dança nesse conjunto de conhecimentos necessários à educação das crianças e jovens brasileiros (Brasileiro, 2009, p. 25).

Dessa forma, articulamos a dança e a Educação Física no contexto da escola a partir da sua historicidade, uma vez que a educação das crianças e dos jovens brasileiros se encaminharia pelas intervenções conjuntas dessas duas práticas sociais e corporais, balizadas, como visto, pelos:

[...] ideários reformadores do período, que dentre os conteúdos dos programas de ensino dos exercícios físicos, e posteriormente da educação física, inseriam a dança, a ginástica rítmica, o aprendizado de cortesias, posições graciosas e ritmo como ensinamentos necessários a renovação social, principalmente para educação do corpo feminino (Chaves, 2019, p. 71).

Concebida como prática corporal, então, a dança vinculou-se ao bloco de exercícios físicos, ajudando a construir um ideal de corpo para a sociedade moderna, sobretudo, as investidas ao corpo das mulheres, compreendidas “naturalmente” com gestos suaves, belos e não viris, ou seja, atributos da feminilidade de “Mulher-mãe” divulgados, principalmente, nos anos 1930. Por outra via, os homens poderiam incrementar um pouco de dança, entretanto, mantendo centralmente os atributos viril e guerreiro (Chaves, 2002; Brasileiro, 2008).

Com isso, os efeitos dos discursos que circulavam culturalmente na Educação Física, bem como as influências epistemológicas da medicina e da biologia, proporcionaram o reconhecimento da dança como um conteúdo a ser praticado e acessado na produção dos corpos das meninas, porque proporcionava a “[...] regulação dos movimentos que ensinam a postura, do sentimento de compostura, do gosto pela música, da polidez, da valorização da ordem, da graça e das boas maneiras”, e reunia predicados que se enquadravam e celebravam a feminilidade das mulheres, seja na vivência da delicadeza, dos gestos suaves, da beleza, da sensibilidade e de um conjunto de sensações corpóreas (Silvana Goellner, 2000, p. 67; Chaves, 2019, p. 73; Marani, 2021).

Assim, as marcas de gênero que acompanharam a materialização da dança na escola, no decorrer do século XX, potencializaram, assim como outros objetivos de fabricação do corpo, a defesa da representação e ocupação da Educação Física nesse espaço institucional (Brasileiro, 2009; Marani, 2021).

Entretanto, apesar de inserida no âmbito escolar, com mais intensidade no século XX, a entrada parece ter acontecido discretamente, tendo em vista que não se obtinha um *status* de conhecimento obrigatório e se restringiu aos “[...] espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares” (Brasileiro, 2008, p. 521; 2009). Em contrapartida, mesmo como acessório, a dança incentivou fendas para que a ginástica pudesse ser enunciada nesse lugar, e, de alguma maneira, a ginástica oportunizou que a dança, mesmo com força secundária naquela conjuntura, pudesse participar do processo de enraizamento da Educação Física na escola, e, ao mesmo tempo, ser envolvida pela escolarização.

O impacto dessa mútua influência pode ser identificado em algumas realidades, como em documentos prescritivos da dança do estado de Minas Gerais, no século passado, em que a dança se desloca de um bloco uníssono “canto, dança e jogos” para compor o bloco dos exercícios físicos, qualificando-se como prática corporal pela cultura escolar. Nessa discussão, a dança na escola oficializa-se inicialmente como conhecimento pertencente à área da Educação Física e somente depois é que representará uma área de conhecimento propriamente dita (Brasileiro, 2009; Chaves, 2019).

Em continuação, na busca por compreender como as práticas corporais de dança e rítmicas constaram no processo de escolarização, reportamo-nos ao fim do século XIX, cujo período é marco de manifestação dos primeiros indícios do ensino da dança na Educação Física e das suas prescrições históricas e de escolarização (Chaves, 2019).

No prelúdio, os estilos ensinados pairavam em uma imbricação entre a realidade escolar e não escolar, sobretudo, no quesito das funções sociais adequadas para os homens e para as mulheres, cujas necessidades permeavam uma educação imbuída pelos novos tempos e pela exigência de outras habilidades sociais, sendo a inserção da dança posta como meio de alcançar esses objetivos. Em vista desse entendimento, havia um desejo explícito de utilizar a dança como mecanismo de construção da nova ordem e do modelo de sociedade moderna que se apregoava nos fins do século XIX e início do XX, e a Educação Física, antes ginástica, também compôs essa narrativa, porque são práticas sociais e corporais que estiveram entrelaçadas (Brasileiro, 2008; Chaves, 2019).

De maneira geral, então, “a dança como prática escolarizada está contextualizada sob a influência das alterações advindas da modernidade social [...]” (Chaves, 2019, p. 83), e também envolvida com discursos e práticas que perpassavam a formação de homens e mulheres daquela sociedade que se reconfigurava, tendo em vista que a

inscrição da dança no processo de escolarização da Educação Física, conforme Marani (2021, p. 33), incorporou-se com as questões de gênero e sexualidade:

[...] historicamente, a dança foi posicionada na educação física como elemento acessório, demarcando sua materialidade na escola a partir de proposições que investiam num gênero e numa sexualidade (a hétero) como meios de enquadrar os corpos nessa manifestação corporal.

Desse modo, a distinção dos conhecimentos para meninos e meninas denota as implicações da dimensão do gênero, tanto na escolarização, como nas próprias atividades de ginástica e dança, cujo acesso ocorreu em tempos, modos e com atividades diferentes, com base nas diferenças biológicas e sexuais (Castelanni Filho, 1988; Brasileiro, 2009).

Tal divisão de conhecimentos, que marcou a historicidade da Educação Física, por conseguinte, o conteúdo de dança na escola, isto é, a generificação das práticas corporais, merece destaque e é um ponto que necessita de problematização e desconstrução, tendo em vista que “a afirmação que algo ‘pertence’ a um gênero e não a outro, reitera a presunção de elementos naturais e originários de um dado gênero, baseados, notoriamente, na associação do gênero como continuidade do sexo (Marani, 2021, p. 62). Com isso, ao reproduzir elementos naturais e originários, colabora-se para a destituição de outras possibilidades de gênero e sexualidades engendradas como não naturais, e, para essa destituição, impulsionam-se diversas formas de violências, como: silenciamentos, apagamentos e patologizações, para lembrar Judith Butler (2018) e Marani (2021).

Com efeito, a junção dos exercícios físicos, da ginástica e da dança, no processo de escolarização, contribuiu para a constituição do sujeito civilizado, que necessitava da instrução intelectual, mas, também, do desenvolvimento de hábitos higiênicos corporais e morais saudáveis para evitar desordens, e, ao mesmo tempo, impulsionassem o mercado econômico da sociedade da época (Soares, 2004; Brasileiro, 2009). Desse modo, controlar as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade representava um meio de não causar problemas, e a dança, como se pode averiguar, auxiliou nessa tarefa.

Destarte, observamos que a Educação Física e a dança, historicamente, atuaram no reforço da binaridade de gênero como natural, e, automaticamente, sustentáculos da heterossexualidade como destino dos sentimentos, afetividades, fantasias e prazeres dos corpos. Por isso, o estabelecimento de mecanismos que visem romper com esses discursos e práticas sinaliza-se como aspecto fulcral no compromisso do ensino e da pesquisa científica desses dois campos de estudos e conhecimentos.

Em prosseguimento ao debatido até aqui, trazemos que as experimentações e visões escolarizadas (exercícios físicos, ginástica e dança) da Educação Física na escola perduraram com diferentes graus de intensidades, marcando prioritariamente as cenas do século XIX e início do XX, quando a ginástica se manteve como atividade central, cedendo, aos poucos, espaço para o esporte, que alterou as formas como os corpos seriam educados e “refinados”.

Importa dizer que a hegemonia do esporte na Educação Física não deixou de influenciar os processos da dança no espaço escolar, visto que adquiriu pressupostos semelhantes dessa prática corporal em supremacia, isto é, a reprodução dos movimentos técnicos sem a problematização necessária, com o objetivo de ser uma complementação ao exercício físico (Brasileiro, 2009).

Dessa rápida trajetória da dança na escola e na Educação Física, entre o século XIX e metade do XX, advogamos que revisões desses períodos foram desenvolvidas, bem como novos modelos e novas representações foram cruciais para que essa área de conhecimento pudesse permanecer na cultura escolar, que continua a sofrer mudanças (Brasileiro, 2009).

Nesse entendimento de mudanças no campo da escolarização e da Educação Física, como meio de analisar as implicações na/para a dança, afirmamos que, em meados dos anos 1980, um grupo de docentes e pesquisadores da Educação Física, motivados pelas transformações na conjuntura político-social do país, constituíram um movimento renovador da área com o objetivo de ocasionar uma oposição ao esporte de rendimento hegemônico e ao paradigma da aptidão física (Brasileiro, 2009; Castellani Filho *et al.*, 2014).

No interior dessa luta político-social, é que, mais tarde, na década de 1990, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, cunhado por um coletivo de autores (Castellani Filho *et al.*, 2014), propôs que a Educação Física, enquanto disciplina na escola, incorporasse determinados saberes curriculares, nomeados dentro de um conceito chamado por esse coletivo de “cultura corporal”, formado por jogos, lutas, esportes, ginástica e a dança.

Nesse sentido, a cultura corporal significa as formas com que os sujeitos historicamente entendiam, representavam e produziam o mundo mediante o corpo e as suas movimentações (Castellani Filho *et al.*, 2014, p. 26), sublinhando,

[...] que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos

socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

Em meio às reconfigurações e aos enquadramentos de conhecimentos curriculares da Educação Física, pelo menos no campo da produção acadêmica e do discurso, a dança, como se pode identificar, compôs um saber importante da cultura corporal e, por isso, deveria ser tematizada na escola, nas aulas de Educação Física (Marani, 2021).

Em síntese, o processo de escolarização da dança ocorreu pelas vias de imersão do campo epistemológico da Educação Física (antes ginástica) com funções auxiliares no bloco dos exercícios físicos, reproduzindo e produzindo discursos, práticas e códigos disciplinares e de controle dos corpos, inclusive de gênero e sexualidade, fornecendo sustentáculos para a ascensão da sociedade modernizada da época, que defendia a urgência de fabricação de corpos fortes, moralizados, saudáveis e dentro da lógica binária de gênero e heterossexualidade.

No entanto, quando assume o *status* de saber da cultura corporal, ao menos no discurso acadêmico, há intrinsecamente o compromisso de tratar, crítica e com reflexividade, temáticas que atravessam a dança, como as questões de gênero e sexualidade, oportunizando desconstruir discursos históricos de manutenção e produção de regimes hegemônicos de poder.

Considerações Finais

A normatização da dança como (predominantemente) feminina e/ou atividade para homem homossexual, tratou-se de uma invenção/construção - para atender aos interesses de determinados grupos, no quesito do controle de gênero e sexualidade - que pode ser explicada (e é atravessada) pelos significantes socioculturais das técnicas corporais tradicionais, ao longo da história, pela historicidade do balé clássico e pelo processo de escolarização da Educação Física.

Ao longo do texto, verificamos que existem técnicas corporais tradicionais provenientes de determinadas culturas (inclusive padrões de gênero e sexualidade) que gerenciam modelos de corpos e como esses vão se comportar, gesticular e movimentar-se em diversas práticas cotidianas e corporais, especialmente na inserção e participação da dança. Além disso, vimos que o balé é uma invenção praticamente masculina, que mudou quando o modelo cultural, político-econômico capitalista vitoriano assumiu os rumos das sociedades, e novas formas de masculino e feminino foram instauradas.

Atestamos que estarmos diligentes quanto às operações e ritualizações que atravessam a dança, seja no espaço escolar e/ou durante as aulas de Educação Física, principalmente, pelas marcas de poder de gênero e sexualidade que a tornam não apenas uma atividade corporal individual e mecânica, mas política e coletiva, e um dos meios de garantir que as estruturas hegemônicas sejam contestadas e possam ser estabelecidas reconfigurações que foram herdadas desse conteúdo por influência dos ditames e imposições sociais, culturais e históricos da área, em busca de construir possibilidades inclusivas para que todos/as se motivem a experimentar e sentir a dança na escola e em outros espaços para além dela e das amarras sociais.

Por fim, apesar da suposta submissão da dança aos códigos sociais e culturais históricos, sublinhamos que as reproduções das normas e regulações não existem sem subversões e resistências, haja vista que as normas, ao serem citadas, expressam fendas para potencializar outras possibilidades que ultrapassem as convenções. Desse modo, no processo de constituição da dança em sua historicidade, apesar dos envolvimento com as técnicas corporais tradicionais, o percurso influente do balé e o seu processo de escolarização, imbricado com a Educação Física, é vislumbrável, que, nas últimas décadas, pesquisas científicas e trabalhos no chão da escola objetivam subverter os ordenamentos construídos de gênero e sexualidade, visando a problematização e a reconstrução de novas perspectivas na/em dança.

Referências

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural**. Revista Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47386986_Danca_genero_e_sexualidade_um_olhar_cultural. Acesso em: 8 ago. 2023.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Representações de masculinidade na dança contemporânea**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.159-175, jan./mar. 2011. Acesso em: 28 mai. 2023.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, gênero e sexualidade: narrativas e performances**. Curitiba: Appris, 2019.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. **A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança**. Revista da Fundarte, Montenegro, p. 375-394, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>30 de março de 2019. Acesso em: 28 mai. 2023.

ASSIS, Marília Del Ponte de; SARAIVA, Maria do Carmo. **O feminino e o masculino na dança:** das origens do *ballet* à contemporaneidade. *Movimento*, v. 19, n. 2, p. 303-323, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115326317007.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O ensino da dança na educação física:** formação e intervenção pedagógica em discussão. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 4, p.519-528, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&v=203ed=2ahUKewim1oOju5vuAhXLH7kGHTphAswQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br%2Findex.php%2Fmotriz%2Farticle%2Fview%2F2140%2F1912&usg=AOvVaw08ldVn12q3OrxZaZqCCYM5>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. **Dança – educação física:** (in)tensas relações. 2009. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.ethnosesef.upe.br/imagens/dissertacoeseses/TESE_DANCA-EDUCACAO_FISICA_1.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade / Judith P. Butler; tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BUTLER, Judith. **Regulações de gênero.** *Cadernos Pagu*, p. 249-274, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpcfdbzYmrc4cZs/?format=html&lang=p>. Acesso em: 6 maio 2023.

CASTELANNI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Coleção Corpo & Motricidade, Campinas: Papyrus, 1988. Disponível em: <https://doceru.com/doc/88cc0sx>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fq7FAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=metodologia+do+ensino+da+educac%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+1992&ots=IniKe0sQ4c&sig=qdj10kozsQhpJqH8gzvGdz1rzM#v=onepage&q=metodologia%20do%20ensino%20da%20educac%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%201992&f=false>. Acesso em: 6 maio 2023.

CHAVES, Elisângela. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937).** 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em:

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12768644/elisangela-chaves-a-escolarizacao-da-danca-em-fae-ufmg>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CHAVES, Elisângela. **O ensino de dança na educação física: prescrições históricas e escolarização**. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 69-85, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/27837/pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

GALLES, Beatriz Singh. **Dança na escola**. Maringá: UniCesumar, 2018. 30 p.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**. Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 61-70, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11785>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte, 2000. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LEMOS, Fábio Ricardo Munzo. **Educação física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação**. EF Deportes: revista digital, Buenos Aires, v. 13, n. 130, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-entre-a-legislacao-e-a-acao.htm>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MARANI, Vitor Hugo. **Dança, educação física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas**. Movimento, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/LkPW7PR8MCwMYX6mxffYxPt/>. Acesso em: 20 set. 2023.

MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, dança e educação física: experiências subversivas de gênero e sexualidade?** 2021. 225f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: pré-escola à universidade**. São Paulo: Sprint, 2003.

PINTO, Nilson Vieira; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. Pressupostos teórico-pedagógicos da iniciação rítmica nas aulas de dança. **Holos**, ano 35, v. 5, e5866, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5866>. Acesso em: 28 maio 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed., Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://doceru.com/doc/81ve0n>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Pedagogias do corpo:** higiene, ginásticas, esporte. *In:* RAGO, M.; VEIGA NETO, A. (orgs.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85. Disponível em: <https://doceru.com/doc/en0n1sc>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Cenas do masculino na dança:** representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 151f, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp117458.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

THOMAS, Helen. **Dancing the difference.** Women's studies international forum, v.19, p. 505-511, Pergamon, 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0277539596000441>. Acesso em: 22 out. 2023.

Recebido em março de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

Revista
Diversidade
e Educação