



***QUANDO AS DANÇAS DESAFIAM AS NORMAS: MASCULINIDADES, CORPO
E GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

***CUANDO LAS DANZAS DESAFÍAN LAS NORMAS: DIÁLOGOS ENTRE
MASCULINIDADES, CUERPO Y GÉNERO EN LAS EXPERIENCIAS DE
ESTUDIANTES***

***WHEN DANCES CHALLENGE NORMS: DIALOGUES AMONG
MASCULINITIES, BODY, AND GENDER IN STUDENTS' EXPERIENCES***

Joice Gottardo de Jesus¹

Erineusa Maria da Silva²

Maurício Santos Oliveira³

RESUMO

Este artigo teve como objetivo compreender as experiências de estudantes em relação à dimensão de gênero e ao ensino das danças, a partir de vivências anteriores ao componente curricular “Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança”, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se nos estudos socioculturais da Educação Física, do gênero e das danças. Como recorte metodológico, foi desenvolvido um estudo de caso, cujos dados analisados neste artigo foram produzidos por meio de entrevistas com os/as estudantes participantes. A análise, realizada à luz da Análise de Conteúdo, evidenciou que os “marcadores de gênero”, a “heteronormatividade”, a “homofobia” e a “subversão das categorias de gênero” atuaram como elementos reguladores das experiências corporais e afetivas relacionadas às danças. Os resultados indicam que a construção social das masculinidades opera como uma barreira simbólica e concreta ao acesso pleno às práticas de dança, especialmente para os sujeitos do gênero masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Gênero. Dança. Educação Física.

¹ Mestra. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

² Doutora. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

³ Doutor. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo comprender las experiencias de los estudiantes en relación con la dimensión de género y la enseñanza de las danzas, a partir de vivencias anteriores al componente curricular “Conocimiento y Metodología de la Enseñanza de la Danza” de la Universidad Federal de Espírito Santo. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamentó en los estudios socioculturales de la Educación Física, del género y de las danzas. Como recorte metodológico, se desarrolló un estudio de caso, cuyos datos analizados en este artículo fueron producidos mediante entrevistas con los/as estudiantes participantes. El análisis, realizado a la luz del Análisis de Contenido, evidenció que los “marcadores de género”, la “heteronormatividad”, la “homofobia” y la “subversión de las categorías de género” actuaron como elementos reguladores de las experiencias corporales y afectivas relacionadas con las danzas. Los resultados indican que la construcción social de las masculinidades opera como una barrera simbólica y concreta para el acceso pleno a las prácticas de danza, especialmente para los sujetos del género masculino.

PALABRAS-CLAVE: Masculinidades. Género. Danza. Educación Física.

ABSTRACT

This article aimed to understand students' experiences regarding the dimension of gender and dance education, based on experiences prior to the curricular component “Knowledge and Methodology of Dance Teaching” at the Federal University of Espírito Santo. The research, with a qualitative approach, was grounded in sociocultural studies of Physical Education, gender, and dance. As a methodological approach, a case study was developed, and the data analyzed in this article were produced through interviews with the participating students. The analysis, conducted through Content Analysis, revealed that “gender markers,” “heteronormativity,” “homophobia,” and the “subversion of gender categories” acted as regulatory elements of the bodily and affective experiences related to dance. The results indicate that the social construction of masculinities operates as both a symbolic and concrete barrier to full access to dance practices, particularly for male subjects.

KEYWORDS: Masculinities. Gender. Dance. Physical Education.

* * *

Introdução

Ao iniciar o componente curricular de dança na formação inicial, os/as estudantes apresentam expectativas muito distintas, que variam entre o entusiasmo e a insegurança, especialmente em relação ao desenvolvimento de habilidades motoras, à expressão corporal e à autoconfiança. As primeiras experiências podem envolver uma série de desafios, como a adaptação física, o controle da timidez e a compreensão das técnicas básicas. Assim, o contato inicial com esse componente curricular pode ser permeado por incertezas e até mesmo por certo receio. A sensação de insegurança em relação ao próprio corpo, a falta de coordenação e a dificuldade de sincronizar movimentos são situações

recorrentes. Além disso, o sentimento de que é necessário possuir “um dom” para dançar frequentemente surge e acaba desestimulando aqueles/as que ainda não tiveram experiências prévias com essa linguagem artística.

Diante desse cenário de percepções diversas e, por vezes, limitadas sobre o que significa dançar, é fundamental ressaltar que o termo danças é utilizado neste estudo de forma ampla, sem delimitar estilos ou modalidades específicas. Essa escolha conceitual permite abarcar a multiplicidade de expressões corporais e culturais que integram o universo da dança, reconhecendo sua pluralidade e evitando reduzir o olhar a uma única tradição ou forma estética.

A perspectiva eurocêntrica, que consolidou o balé como referência central, contribuiu, por exemplo, para a invisibilização de saberes e práticas indígenas e africanas fundamentais à formação cultural brasileira, além de simplificar a compreensão das danças populares e desconsiderar sua diversidade (Victor Hugo Neves Oliveira, 2022). Assim, as danças refletem identidades, histórias e culturas distintas, revelando aspectos simbólicos e sociais dos grupos e constituindo manifestações culturais que expressam valores, costumes e representações sociais, por meio das quais os sujeitos reafirmam suas identidades coletivas (Josiane Medina; Marcos Ruiz; Danielle Berbel Leme de Almeida; Andréa Yamaguchi; Wanderley Marchi Junior Medina, 2008).

Nesse contexto, outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito a como as questões de gênero influenciam a relação que os/as estudantes estabelecem com as danças. É necessário refletir de que maneira as construções sociais de masculinidade e feminilidade despertam questionamentos internos, como: “Será que posso dançar isso?” ou “Este estilo de dança é adequado para homens ou para mulheres?”. Tais dilemas revelam as barreiras impostas por estereótipos sociais que associam determinadas formas de dança a gêneros específicos. Compreender como o gênero molda as experiências e atitudes dos/as estudantes no componente curricular de dança é essencial, uma vez que as perspectivas construídas durante a formação inicial poderão repercutir em suas futuras práticas pedagógicas ao ensinar o conteúdo das danças nas aulas de Educação Física escolar.

As questões de masculinidades nas danças, independente do estilo, revelam tensões profundas entre normas sociais historicamente construídas e as possibilidades de expressão corporal masculina. Com base nos estudos de Raewyn Connel (1995), a masculinidade deve ser compreendida como uma configuração de práticas sociais

vinculadas à posição de poder, ao corpo e à estrutura social. A autora enfatiza a existência de múltiplas masculinidades, dinâmicas e até contraditórias, rompendo com a ideia de uma masculinidade única e fixa. Leandro Teófilo de Brito (2021) amplia esse debate ao questionar a noção de masculinidade hegemônica como representação homogênea do homem, ignorando a diversidade das experiências masculinas e reforçando normas rígidas de heterossexualidade compulsória.

No âmbito da Educação Física e das danças, essas reflexões são especialmente relevantes, pois permitem problematizar estereótipos que limitam a expressão masculina e destacam a importância de desnaturalizar normas que definem rigidamente o que é considerado aceitável para os homens.

A análise das questões de gênero nas danças envolve uma percepção crítica sobre como os papéis e as expressões sociais são construídos, representados e reproduzidos por meio dessa forma de arte e expressão corporal. Conforme Guaciara Lopes Louro (2003), o gênero é a forma como as características sexuais são representadas ou valorizadas, e o que se pensa e se diz sobre elas define o que é considerado feminino ou masculino em uma sociedade em um determinado momento histórico. Assim, para compreender as relações de gênero entre as pessoas, importa observar não exatamente os seus sexos, mas, sim, o que socialmente, culturalmente e politicamente se constrói a partir deles.

Historicamente, as danças foram associadas a alguns estereótipos de gênero, e isso se reflete nas questões sociais, culturais e pedagógicas. Certos estilos de dança, como o balé, foram tradicionalmente ligados à feminilidade, enquanto danças urbanas ou ritmos mais vigorosos, como as danças de rua, foram associados à masculinidade. Essas divisões refletem construções sociais e culturais que podem limitar a participação de indivíduos em determinadas práticas, dependendo de sua identidade de gênero (Giuliano Souza Andreoli, 2019; Doug Risner, 2007; Andréa Bittencourt de Souza, 2007). No entanto, as danças também constituem espaços poderosos para questionar e subverter esses estereótipos. Por meio da prática pedagógica, é possível criar oportunidades para que todas as pessoas participem livremente, independentemente de seu gênero, promovendo a igualdade e o respeito pela diversidade.

Nesse sentido, ao ponderarmos sobre a inserção das danças no contexto educacional, observa-se que as danças e a Educação Física são áreas de estudos com fronteiras bem definidas, mas compartilham elementos em comum e se complementam devido à sua relação intrínseca com o movimento humano. Como prática corporal e social, as danças são reconhecidas como um dos conteúdos da Educação Física

(Elisângela Almeida Barbosa, 2011). Diante disso, as danças na formação inicial possuem um papel essencial na preparação dos/as futuros/as professores/as para lidar com o movimento humano de forma diversificada e inclusiva. O período de formação inicial é a etapa em que os/as futuros/as professores/as têm acesso aos conhecimentos específicos da Educação Física, além de outros saberes que serão integrados à sua prática pedagógica. Para que a apropriação desses conhecimentos seja efetiva, é fundamental que os conceitos e conteúdos relacionados ao ensino das danças, enquanto parte da Educação Física, estejam bem definidos no processo de formação inicial, considerando as diversas possibilidades de abordagem (Barbosa, 2011).

Sendo assim, discutir a formação inicial em Educação Física é uma oportunidade para refletir e questionar as responsabilidades pedagógicas desse campo do saber, considerando a educação superior como um espaço fundamental e complexo para a investigação (Deizi Domingues da Rocha; Ricardo Rezer, 2015). No entanto, alguns desafios persistem, como o tempo limitado destinado ao estudo das danças nos currículos, a escassez de vivências prévias dos/as estudantes com as danças em suas trajetórias escolares e a insegurança de alguns/as docentes em trabalhar com o tema, uma vez que a dança é uma prática corporal que exige conhecimento tanto prático quanto teórico para ser adequadamente ensinada.

Embora as danças sejam reconhecidas como manifestações plurais, compostas por diferentes estilos, práticas e significados, a seleção das modalidades trabalhadas em cada componente curricular depende do/a docente responsável. Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por exemplo, não há uma definição institucional rígida sobre quais danças devem estar presentes no currículo, considerando que é impossível abordar todas as danças do mundo em um semestre. No componente curricular "Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança", foco desse estudo, a professora selecionou algumas danças de salão, como forró, bolero, samba de gafieira e valsa, e, posteriormente, danças mais coletivas, como jazz, jazz funk, funk, dança contemporânea e hip hop, embora isso não signifique que todas as turmas de formação inicial em Educação Física terão contato com os mesmos estilos.

Segundo Barbosa (2011), alguns/as estudantes em formação inicial apresentam dificuldade na apropriação das danças durante os componentes curriculares, geralmente vinculada à falta de experiências prévias, e muitos/as acadêmicos/as ingressam no ensino superior enfrentando desafios significativos de aprendizagem.

Essa situação pode estar relacionada à ausência das danças na trajetória escolar, muitas vezes decorrente da insegurança dos/as professores em incluí-la nos conteúdos, principalmente devido à falta de experiências prévias com as danças em sua vida cotidiana (Barbosa, 2011). Esses apontamentos reforçam a necessidade da presença das danças no ambiente escolar: primeiro, para proporcionar ao/à aluno/a a oportunidade de explorar suas capacidades corporais; segundo, para desconstruir paradigmas que frequentemente afastam as pessoas dessa prática, impedindo-a de ser considerada entre suas opções. Essa abordagem é fundamental tanto para o processo formativo dos/as estudantes quanto para a preparação de futuros/as profissionais que atuarão com o movimento corporal (Barbosa, 2011).

Entretanto, a problematização se amplia quando se considera a política pública de inserção do ensino de dança escolar, que ainda apresenta lacunas em muitos municípios e estados. Por exemplo, em avaliações nacionais como a Prova Nacional Docente, a Dança e o Teatro foram excluídos, levantando questionamentos sobre qual incentivo o Estado oferece para que os/as estudantes tenham acesso a essas práticas. Dessa forma, a ausência de políticas efetivas e a falta de valorização institucional dificultam o acesso à dança, reforçando desigualdades educacionais e limitando a formação integral dos/as alunos/as.

É fundamental reconhecer que as práticas corporais realizadas no ambiente escolar devem estar alinhadas à proposta pedagógica da instituição, comprometidas com seus objetivos educacionais e em conformidade com as diretrizes legais do segmento de ensino em que serão aplicadas. Para que isso aconteça, é fundamental que os alunos/as não se limitem a vivenciar esses conteúdos apenas como observadores ou repetidores, mas que os identifiquem, experimentem e interpretem corporalmente (Mônica Caldas Ehrenberg, 2020).

Não se trata de ver as danças apenas como a oportunidade para realizar um gesto isolado, mas, sim, de entender sua possível extensão significativa e interpretativa, cuja força comunicativa pode ser vista como atos de linguagem. Esses atos expressam formas de conhecimento e reflexão dos indivíduos sobre suas experiências no mundo, com os outros e consigo mesma (Ehrenberg, 2020). Sendo assim, quando o ensino das danças, independentemente do estilo, seja uma dança urbana como o hip hop, uma dança clássica como o balé ou uma dança de salão, é incorporado ao currículo de forma intencional e crítica, a Educação Física passa a desempenhar um papel fundamental na promoção de práticas que questionam e desafiam preconceitos de gênero.

Diante dessas possibilidades, a formação inicial deve oferecer suporte para que os/as futuros/as professores/as possam incorporar o estudo de danças em suas práticas pedagógicas. Isso envolve aprender a contextualizar as danças, desenvolver processos criativos e estimular a expressividade durante sua formação, sob a orientação de um/a professor/a consciente do impacto de suas ações no ensino e na aprendizagem. Assim, essas experiências podem influenciar positivamente as atitudes dos/as alunos/as e capacitar os/as professores/as a incluir as danças de maneira significativa em sua atuação profissional. Contudo, é fundamental reconhecer que a formação e a busca por novos conhecimentos e abordagens para os conteúdos continuam mesmo após a graduação (Barbosa, 2011).

Nesse sentido, este estudo buscou compreender as experiências de estudantes com a dimensão de gênero e as danças, a partir de vivências anteriores ao componente curricular "Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança", ofertado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Para isso, realizou-se um recorte do estudo de caso desenvolvido no âmbito do mestrado, no qual, neste artigo, foram analisados apenas os dados obtidos por meio das entrevistas com os/as estudantes. Compreender os desafios de estudantes no componente curricular de dança na formação inicial implica olhar para o passado desses indivíduos, muitas vezes marcado pela ausência desse conteúdo na formação básica e pelos impactos de estereótipos de gênero. Trata-se de aspectos que influenciam como os/as estudantes se relacionam com as danças na Universidade.

Considerando tais aspectos, esse artigo foi organizado da seguinte maneira: na seção subsequente, são descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa percorrendo as lembranças de experiências com as danças relacionadas à dimensão de gênero. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam as principais reflexões e contribuições do estudo.

Procedimentos Metodológicos

Fundamentados em Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009), adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, que prima por investigar fenômenos que não podem ser reduzidos a uma representatividade numérica, pois requerem que seu caráter subjetivo seja analisado por meio do aprofundamento da compreensão e

explicação da dinâmica das relações sociais. Nessa perspectiva metodológica, esse artigo constitui-se em um recorte de um estudo de caso desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

No desenvolvimento da pesquisa, seguimos três etapas, conforme explicitado por John Donald Nisbet e Joyce S. Watt (1978), sendo: exploratória ou de definição dos focos de estudo; coleta de dados ou delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. Na fase exploratória, definimos as unidades de análise e as questões iniciais, além de estabelecer os contatos para entrada em campo, localizar os participantes e delimitar os procedimentos e instrumentos da coleta de dados. Em seguida, houve a delimitação dos focos da investigação e a coleta sistemática dos dados, utilizando variadas fontes e instrumentos (Marli Eliza de André, 2013), sendo: observação direta participante e entrevistas. Nesse artigo, apresentaremos dados oriundos das entrevistas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o trabalho se apoiou nas perspectivas dos estudos da Dança, Educação Física e gênero e nas abordagens de autores/as como Judith Butler, Raewyn Connell, Guacira Lopes Louro e Leandro Teófilo Brito. Inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica por meio de artigos, livros, dissertações e teses sobre casos com características semelhantes ao investigado (Antônio Joaquim Severino, 2007).

A coleta de dados em campo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física. A escolha dos/as participantes foi feita por participação voluntária no componente curricular “Conhecimentos de Metodologia do Ensino da Dança”. Ao todo, 32 alunos/as, com idade entre 19 e 52 anos, foram entrevistados/as. Todos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para preservar a identidade, utilizou-se a sigla E (estudante) seguida do número da entrevista.

Durante as entrevistas, os/as respondentes foram incentivados/as a se expressar além de respostas curtas (sim/não) (André, 2013). O roteiro semiestruturado permitiu incluir novos questionamentos ao longo do processo (Antônio Nelson Silva Triviños, 1987). As entrevistas exploraram duas categorias principais: lembranças sobre gênero e experiências com a dança no início do semestre, e conhecimentos produzidos durante o componente curricular ao final do semestre, especialmente sobre gênero e ensino da dança.

Após a coleta, os dados foram analisados sistematicamente, com triangulação entre documentos, observação e entrevistas (André, 2013). A Análise de Conteúdo

categorial temática, segundo Laurence Bardin (2011), desmembrou o texto em unidades ou categorias agrupadas por semelhança de sentido.

Lembranças de experiências com as danças relacionadas à dimensão de gênero

Na sequência deste texto, apresentaremos a categoria emergente identificada no estudo, acompanhada de suas respectivas Unidades de Registro. Optou-se por incluir as Unidades de Contexto diretamente na seção de discussão dos dados, de modo a evitar redundâncias e garantir maior clareza na análise.

Os dados obtidos na primeira entrevista, a qual realizada na primeira semana do mês de março do ano de 2023, demonstrou que apenas 8 participantes não tiveram lembranças de experiências com as danças relacionadas à dimensão de gênero (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Categoria: Lembranças de experiências com as danças relacionadas à dimensão de gênero.

Unidade de Registro	Colaboradores
Heteronormatividade	E1; E28.
Marcadores de gênero	E12; E13; E5; E7; E11; E18; E16; E9; E19; E20; E3; E22; E23; E17; E27; E25; E31; E32; E24.
Homofobia	E10; E13 E20; E27; E30.
Subversão das categorias de gênero	E20; E23; E27.
Não tem lembranças	E4; E6; E14; E15; E21; E26; E29; E32.

Fonte: autoria própria.

Compete mencionar, como observado no Quadro 1, que os/as participantes da pesquisa tinham a liberdade de relatar qualquer lembrança que não necessariamente tenha ocorrido em uma determinada faixa etária, o que permitiu uma exploração mais ampla das suas experiências e envolvimento.

Na sequência do texto, serão apresentadas as Unidades de Contexto que orientarão a discussão dos dados com o intuito de possibilitar uma análise aprofundada e alinhada ao objetivo proposto.

As questões de gênero e as danças: Heteronormatividade

Com base nos relatos sobre lembranças de experiências com as danças e as questões de gênero, percebemos que a heteronormatividade se manifestou como uma imposição de papéis de gênero e de expectativas relacionadas à orientação sexual nas práticas e nas dinâmicas corporais. Judith Butler (2018) argumenta que as categorias de identidade, como sexo, gênero e desejo, não são essências naturais, mas sim produtos de instituições, práticas e discursos que emergem de múltiplas e diversas origens. Para Butler (2018), essas categorias estão inseridas em uma ordem compulsória que define os atributos de gênero, enquanto as formas pelas quais os corpos se manifestam ou adquirem significados culturais são resultados de atos performativos. Assim, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (Butler, 2018, p. 59).

Segundo Butler (2018) o conceito de gênero foi moldado de forma essencialista e naturalizante. Isso significa que foi estabelecida uma relação causal rígida e coercitiva entre sexo biológico, gênero e sexualidade. É importante salientar que, a identidade sexual e a identidade de gênero frequentemente são confundidas, embora representem aspectos diferentes da experiência humana. Apesar dessa relação, é fundamental compreender que identidade de gênero e identidade sexual não são equivalentes. Uma pessoa pode ser heterossexual, homossexual, bissexual ou ter outras orientações, independentemente de seu gênero. É importante destacar que tanto as identidades de gênero quanto as sexuais são construções sociais e não algo fixo ou definido em algum momento específico. Essas identidades são processos contínuos de constituição, caracterizados por sua instabilidade e capacidade de transformação ao longo do tempo (Louro, 2003).

A confusão entre identidade de gênero e identidade sexual, muitas vezes, decorre dos estereótipos de gênero e da falta de compreensão sobre a diversidade humana. Enquanto a identidade sexual lida com a atração por outras pessoas, a identidade de gênero é sobre como a pessoa se identifica em relação ao conceito de gênero, independentemente de sua orientação sexual (Louro, 2003). Ambas são dimensões

importantes e independentes, mas inter-relacionadas, que ajudam a compor quem somos. Em muitas modalidades de danças, especialmente em estilos tradicionais, existe uma estrutura que reforça e classifica as pessoas como homem ou mulher. Essa divisão reflete e robora as normas culturais que vinculam gênero a comportamentos específicos e à heterossexualidade como padrão. A entrevistada E1 relatou que uma das suas lembranças relacionadas à questão de gênero aconteceu na formação de quadrilha na escola, enquanto para E28 a dança de salão foi o palco:

Eu acho que, talvez, em formação de quadrilha, que eu via muito que quando ia formar, muitas meninas não tinham par e não gostariam de dançar menina com menina, ou menino com menino. Eu acho que esse foi um dos motivos por eu não dançar (E1/Mulher).

Eu sinto que a dança para a mulher é muito mais comum (...) na dança de salão, os homens não dançam com outros homens e as mulheres não dançam com outras mulheres (...). Não é comum (...) (E28/Mulher cis).

No relato da entrevistada E1, é possível identificar que a heteronormatividade se manifestou de forma evidente nas práticas escolares relacionadas à quadrilha, uma dança típica das festas juninas no Brasil. Tradicionalmente, a quadrilha segue uma lógica binária de gênero e promove papéis fixos baseados na cisheterossexualidade: os meninos desempenham o papel de "noivos" ou "cavalheiros", enquanto as meninas assumem o papel de "noivas" ou "damas". O sistema binário dos gêneros (homem e mulher) é, portanto, responsável, mesmo que de forma implícita, pela reprodução de características, por meio de uma relação mimética entre gênero e sexo (Butler, 2018). Essa organização reflete e reforça normas sociais que associam gênero a comportamentos específicos e a relações heterossexuais como padrão, conforme notamos na fala de E28.

Marcadores de gênero

Outra Unidade de Registro encontrada foi a influência dos marcadores de gênero nos diversos tipos de dança. Segundo Andreoli (2019), no universo das danças, assim como as demais práticas corporais, é forte a suposição, enraizada em nossa cultura, de que há uma forma "masculina" e uma forma "feminina" de dançar. Essa perspectiva, também sustenta, que o aprendizado das técnicas e gestos nas danças deve seguir essa lógica binária. É uma abordagem paradoxal, pois, enquanto defende que o masculino e o feminino são energias "naturais" inerentes aos corpos, vistas como essências universais,

simultaneamente atua na construção e regulamentação dessas categorias, com um controle rigoroso sobre posturas, gestos e movimentos (Andreoli, 2019).

Afirmar que o gênero é uma norma não equivale simplesmente a dizer que existem concepções normativas sobre feminilidade e masculinidade, embora tais concepções sejam inegavelmente presentes. O gênero não é exatamente algo que uma pessoa "é" nem algo que ela "possui". Trata-se de um mecanismo que viabiliza a produção e a normalização do masculino e do feminino, abrangendo também as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero pode assumir (Butler, 2018). Alguns/as dos/as entrevistados/as, ao relatarem suas experiências com as danças e as questões de gênero, destacaram a não participação dos meninos na dança.

Geralmente, quando tinha dança, quem dançava eram as meninas. Os meninos não dançavam de jeito nenhum (E11/Mulher cis).

(...) os meninos não participavam era sempre as meninas (E13/Mulher cis).

Eu acho mais assim, eu não sei explicar direito o porquê não dançar. Eu acho que nasci em uma família muito conservadora também, não sei se isso interfere, mas eu acho que é mais algo pessoal mesmo de não gostar. E, também, de ficar mais ligado ao esporte do que a dança, mas sempre teve dança na minha casa, mesmo sendo um lar conservador, minhas irmãs dançavam (...) (E5/Homem cis).

A ausência dos meninos e homens na dança é frequentemente explicada ou sustentada por discursos que afirmam que aos homens competem atividades consideradas mais "masculinas", enquanto as mulheres são reservadas às chamadas atividades "femininas". Esses discursos refletem construções culturais que estabelecem práticas sociais específicas como apropriadas para cada gênero (Andreoli, 2019).

As masculinidades são construídas a partir de estereótipos que reduzem os indivíduos a categorias fixas, desprovidas de singularidade ou valor próprio. A identidade feminina, por sua vez, costuma ser utilizada como um contraponto que reforça essas masculinidades, sendo definida pela negação de qualquer traço associado a elas. Nesse contexto, os meninos que demonstram certa fragilidade, não praticam esportes, não recorrem à violência ou não reproduzem publicamente os padrões da masculinidade hegemônica são frequentemente vistos como menos masculinos ou rotulados como gays (Paulo Melgaço da Silva Júnior; Leandro Teofilo de Brito, 2018).

Destarte, qualquer desvio dos padrões considerados masculinos, torna os/as indivíduos alvo de críticas, seja por reprimendas diretas, seja por reprovações sutis, como

olhares e zombarias. Essa imposição de normas de gênero resulta na repressão e marginalização daqueles que não se enquadram nesses estereótipos. Nesse sentido, poucas pessoas têm a coragem de desafiar as normas de gênero, impostas ao seu sexo biológico, por receio da rejeição. O temor ao estigma e à crítica, assim como a preocupação em preservar a posição de "sexo dominante", faz com que muitos homens, tanto jovens quanto adultos, reprimam emoções, sensibilidade, delicadeza e empatia (Butler, 2018). O balé foi uma prática muito mencionada em virtude dos marcadores de gênero presentes nessa prática corporal pelos/as entrevistados/as:

O balé era muito discriminado para os homens, só essa experiência que eu tenho (E7/Homem cis).

(...) ou, às vezes, por dançar e se acharem um pouco “afeminados”. Quando eu era criança tinha muito disso, de problemas com menino dançar balé como se fosse uma dança feminina (...) (E12/Homem cis).

Acho que, tipo quando eu era pequeno, eu falei que gostava de dançar. E, eu sempre tive vontade de fazer balé, só que eu comentei isso com a minha mãe e foi logo cortado (...)” (E17/Homem cis).

Percebemos nos relatos do E7, E12 e E17 que, por serem homens, eles foram desmotivados a dançar balé. Diante disso, o afastamento dos meninos do universo das danças, especialmente de certos estilos como o balé, funciona como uma estratégia para evitar julgamentos e reforçar comportamentos normativos. Segundo Susan Stinson (2016a), apesar dos esforços de muitos profissionais da área, a imagem predominante na mente da população em geral, ao pensar em formas de danças teatrais ocidentais como balé, dança moderna, sapateado e jazz, ainda é a de um corpo feminino. É comum ouvir meninas dizerem: "Eu quero ser dançarina quando crescer", enquanto isso é raro entre os meninos. Quando um menino expressa o desejo de seguir carreira nas danças, é provável que isso cause preocupação nos pais, refletindo a homofobia enraizada em nossa cultura. Essas mesmas influências culturais, que associam o balé ao universo feminino, não apenas limitam a participação masculina, mas também geram prejuízos para ambos os gêneros, indo além da simples prática ou ausência deles na dança (Stinson, 2016a).

O receio em relação à homossexualidade, seja a própria ou a dos outros, pode, de fato, afastar de algumas danças, como o balé, pessoas que são consideradas do sexo masculino. Contudo, Susan Stinson (2016b) acredita que o verdadeiro problema não está na homossexualidade em si, mas nas atitudes que muitas pessoas adotam diante desse

tema. Além disso, essa questão também é agravada sempre que tentamos tranquilizar meninos ou seus pais dizendo que nem todos os dançarinos são homossexuais, e que eles não precisam se preocupar com a ideia de que a dança possa fazer alguém tornar-se gay (Stinson, 2016b).

Vale ressaltar que apesar de toda ação para normatizar e regular os corpos pelos marcadores de gênero, as pessoas subvertem essa ordem normativa mesmo que sob toda forma de julgamento. É o que podemos depreender da fala de E27 quando diz que tinha um menino no fundamental que ficava fazendo alguns passos de balé e que o chamavam de estrelinha. É contra essas subversões que a ordem conservadora, que se fundamenta contraditoriamente na identidade e sexualidade como naturais, realiza todo tipo de regulação normativa sobre os gêneros. Percebemos essa regulação também nos seguintes relatos:

As pessoas olhando meus amigos dançando. Os homens todos parados, assim, e meus amigos gays dançando. E eles ficavam, assim, olhando parado (E32/Mulher cis).

Já ouvi muito que homem não pode dançar, que homem dançando é mulherzinha, que alguns homens dançam danças mais afeminadas e falar "danças afeminadas" (E31/Mulher cis).

(...) sim, tipo esse preconceito de que menino não pode dançar, tem que praticar esporte e o contrário também de que a menina não pode praticar esportes e tinha que ir para o lado da dança e teatro (E18/Homem cis).

Bom, assim, a gente costuma ver jornal. Eu trabalho na escolinha de futebol, na escola X. E lá, principalmente, quando é dança, a gente já vê os meninos se excluindo (E25/Homem cis).

A ideia de que “homem não pode dançar”, apontada nas entrevistas, reflete normas históricas da masculinidade hegemônica, que associam ser homem à força, ao controle emocional e à distância do que é socialmente considerado feminino. Segundo Connell (1995), essas normas moldam práticas corporais e sociais, disciplinando o corpo masculino. Quando homens desafiam essa regra e se permitem dançar, eles reconfiguram a masculinidade, transformando a dança em um espaço político de resistência e de reconstrução das identidades de gênero.

Com o avanço das discussões sobre gênero, Connell (1995) propõe compreender a masculinidade como uma configuração de práticas sociais articulada a posições de poder, corpo e estrutura social. A autora destaca a existência de múltiplas masculinidades, que coexistem de maneira dinâmica e até contraditória, rompendo com a ideia de uma

masculinidade única e fixa. Essa perspectiva evidencia que o gênero é um campo em disputa, atravessado por tensões e transformações históricas. No contexto das danças, essas múltiplas masculinidades se manifestam nos modos como os corpos masculinos são educados, expressos e performados, revelando práticas corporais que simultaneamente reproduzem, questionam e reinventam os padrões de masculinidade.

Conforme os discursos de E32, E31, E18 e E25, nota-se como a cultura estabelece padrões evidentes de comportamentos e emoções considerados adequados para os homens. Desde cedo, os meninos são pressionados a agir e sentir de acordo com essas expectativas, afastando-se do que é associado às mulheres, às meninas e à feminilidade, vistas como opostas à masculinidade. Essa pressão para se adequar às normas masculinas é exercida por famílias, escolas, grupos de amigos, meios de comunicação e, mais tarde, pelos empregadores. A maioria dos rapazes acaba incorporando essas normas sociais, adotando comportamentos e interesses masculinos, muitas vezes, à custa da repressão de seus próprios sentimentos (Connell, 1995).

Se de um lado o sistema binário pressiona os homens a expressarem a masculinidade, por outro lado existe a imposição da feminilidade para mulheres, que se refere à pressão social, cultural e histórica para que as mulheres sigam as normas e os padrões específicos de comportamento, aparência e postura que reforcem uma ideia tradicional de "feminilidade". Esse aspecto foi identificado no relato de uma das entrevistadas:

(...) eu sempre tive um jeitinho não afeminado, vamos dizer assim! E, aí, sempre teve essa questão de: "ah você tem que dançar e tals" (E16/Mulher cis).

É importante reconhecer que nem todas as meninas/mulheres terão experiências com as danças, gostarão de dançar ou se envolverão nessa atividade. Suas escolhas podem ser influenciadas por outros fatores, como: vergonha do corpo, timidez ou orientação religiosa, e não necessariamente pela associação da dança ao seu gênero.

A separação de meninos e meninas na escola também é um tema que levanta discussões sobre igualdade de gênero, pedagogia e desenvolvimento social. Essa prática, historicamente ligada a modelos educativos tradicionais, pode ser encontrada em escolas que defendem a segregação de gêneros como estratégia pedagógica. A escola produz diferenças, distinções e desigualdades. E, desde o seu início, a instituição escolar se incumbiu de separar os sujeitos dos outros, os quais não tinham acesso. Ademais, ela

também segregou internamente os que já estavam por meio de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola se fez diferente para ricos e pobres, assim como também já separou os meninos das meninas (Louro, 2003). Alguns/as dos/as entrevistados mencionaram essa segregação por gênero na escola:

Então, a gente dançava na escola com as outras turmas e eram só meninas, meninos não dançavam (E9/Mulher cis).

(...) no ensino fundamental I não tinham meninos, era um projeto que era só meninas (E12/Mulher cis).

E eu lembro que teve, não é retenção, mas tipo uma dificuldade dos meninos aceitarem a jogar com as meninas ou ter que dividir tempo da aula (de educação física) para jogar com as meninas (...). Eu lembro que foi muito difícil eles não aceitavam ter que dividir o campo (futebol) ou jogar misto (E3/Mulher cis).

Escola, principalmente na escola, a minha aula de educação física era sempre separada, as meninas e os meninos (E22/Mulher cis).

Ah, isso já tive já! Na própria educação física, eu não gostava muito de jogar bola. Aí, eu ia para o vôlei, só que o vôlei só tinha menina. E, então, eu ficava meio pá! E acabava jogando bola. Eu já treinava... ficava meio de saco cheio que tinha que fazer educação física e queria fazer alguma coisa diferente. Acaba que ficava naquele impasse. E só tinha menina jogando, ficava aquela separação, o professor não fazia nada (...). E eu vi na mídia também sobre sempre essa relação de gênero, balé é só menina. Menino não pode! Então, foi essa a minha experiência (E24/Homem cis).

É notória a divisão das atividades por gênero nas escolas citadas pelos participantes. E9 e E12 aludem, em suas falas, à perspectiva de que as suas experiências com as danças ofertadas na escola (independente dos estilos), em projetos e até mesmo nas aulas de educação física, configuravam-se como um espaço predominantemente feminino. E3 acrescenta a dificuldade dos meninos em aceitarem a presença das meninas em um espaço tradicionalmente masculino, o campo de futebol, evidenciando que espaços e atividades reproduzem hierarquias de gênero com a atribuição de privilégios e direitos diferentes para meninos e meninas. Já o relato de E22 explicita a divisão das aulas por gêneros, algo comum em muitas escolas que reforçam o pensamento de que meninos e meninas têm capacidades físicas distintas e incompatíveis, o que impede a colaboração e o aprendizado oriundo dessa convivência. Ademais, isso reforça a binariedade de gêneros. Diante disso, percebemos que a escola estabelece fronteiras, ao utilizar símbolos e códigos, pois ela define o que cada pessoa pode (ou não pode) realizar, separa e

organiza. Ela determina o "lugar" dos/as mais jovens e dos/as mais velhos/as, dos meninos e das meninas (Louro, 2003).

Assim sendo, por meio de inúmeras maneiras de separação escolar de meninos e meninas em filas, em atividades lúdicas e esportivas, na expectativa em relação aos comportamentos, na escolha por brinquedos e das brincadeiras, nos trabalhos, na avaliação dos desempenhos e entre outros, a diferença entre os gêneros é produzida, incorporada, interiorizada e naturalizada.

Homofobia

Apesar da presença histórica de homens que dançam, é insistente a suposição de que todos os homens que dançam são homossexuais. Isso aponta para algo que vai além das questões de gênero, envolvendo a maneira como visões hegemônicas sobre sexualidade se entrelaçam com ideias dominantes sobre gênero. Esses cruzamentos são, muitas vezes, a base de várias formas de discriminação e de violência, como: a homofobia, a lesbofobia e a transfobia (Andreoli, 2019). Alguns dos/as entrevistados/as relataram situações homofóbicas nas aulas de danças:

Tinha um menino no fundamental que ele ficava fazendo alguns passos de balé. Aí, eu lembro que o apelido dele era "estrelinha". Rolava esse preconceito com ele, era bem estigmatizado, por causa do jeito dele (...) (E27/Homem cis).

(...) os meninos gostavam de zuar bastante sobre quem dançava. Os meninos, especialmente! E, sim, eles ficavam zuando e por vergonha os meninos recuavam da dança (...) (E30/Homem cis).

(...) na boate onde eu ia, estava tendo dois rapazes dançando, eles eram homossexuais. Aí, tinha os dois dançando e tinha uma roda atrás falando mal, não tem? [...] Falavam que isso era coisa de gay, chamavam os dois rapazes de viado, essas coisas (E20/Homem cis).

As danças são frequentemente vistas por certos setores da sociedade como uma atividade "feminina" ou associada a comportamentos que não correspondem à masculinidade tradicional. A ideologia patriarcal nos faz acreditar que existe uma norma universal que define rigidamente o que é ser feminino e masculino, como se fossem categorias opostas e excludentes (Butler, 2018). Isso leva ao preconceito de que homens que dançam, são necessariamente homossexuais, desconsiderando a diversidade de sexualidades presentes na prática.

É importante reconhecer que a homofobia também se manifesta por meio de “brincadeiras”, “piadas” e comentários. Na nossa cultura, a orientação sexual tem sido um marcador identitário alvo de muitos preconceitos. Dessa forma, é necessário mudar essa perspectiva, pois, no fim das contas, a orientação sexual de uma pessoa diz respeito apenas a ela mesma e àqueles com quem escolhe se relacionar (Goellner Silvana Vilodre, 2010). No fragmento a seguir é possível identificar a regulação com as meninas:

(...) a questão de, por exemplo, quando eu era menor, eu ficava jogando bola na rua, e a minha mãe me falou, acho que foi pouco tempo atrás, mas ela me falou: "ah, porque você jogava bola na rua, seu tio tinha medo de você ser 'sapatão'". E tem essas ideias (E10/Mulher cis).

A decisão da entrevistada E10, por exemplo, de jogar futebol não significa, automaticamente, que a sua orientação sexual seja determinada por essa escolha. Devemos reconhecer que há diversas maneiras de vivenciar as masculinidades e feminilidades, e essa diversidade precisa ser respeitada. É necessário refletirmos e questionarmos a suposta naturalidade atribuída ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Muitas vezes, essa noção de natureza impede que reconheçamos atitudes discriminatórias que resultam em exclusão, inclusive no contexto de atividades voltadas à educação por meio das práticas corporais e esportivas (Goellner, 2010).

Subversão das categorias de gênero

Combater a homofobia exige ações educativas e culturais que valorizem a diversidade e desafiem os preconceitos. As danças podem estabelecer um espaço transformador, mas só será verdadeiramente inclusiva quando as barreiras impostas pelo preconceito forem superadas. Para Andreoli (2019), as danças são uma construção cultural moldada por práticas sociais e determinada por condições históricas específicas. Elas ativam processos de significação, transmitindo símbolos, representações e discursos por meio de sua estética. Assim, as danças desempenham um papel na dinâmica cultural, influenciando tanto os/as dançarinos/as quanto o público, e impacta diferentes contextos sociais.

Essa dimensão cultural das danças se relaciona diretamente com as discussões de gênero. O gênero é o mecanismo que possibilita a produção e naturalização das ideias de masculino e feminino, mas também pode funcionar como um dispositivo para desconstruir e desnaturalizar essas categorias. Na verdade, é possível que o próprio mecanismo destinado a consolidar a norma contenha em si a capacidade de questionar ou

enfraquecer essa consolidação, revelando a incompletude inerente ao processo de definição normativa (Butler, 2018). Nesse sentido, conforme apontam Silva Júnior e Leandro Brito (2018), é fundamental problematizar as estruturas tradicionais de pensamento que sustentam a ideia de uma sexualidade considerada “normal”, bem como os mecanismos que definem determinados sujeitos heterossexuais como os “normais” ou “hegemônicos”. Trata-se de analisar as práticas e os pressupostos sociais que naturalizam a heterossexualidade e a estabelecem como padrão. Em alguns relatos, é possível perceber movimentos de subversão das categorias de gênero:

(...) com homem, eu comecei a dançar aqui na faculdade. Eu fui dançar com um amigo meu (...) (E20/Homem cis).

(...) que nem muitas pessoas usam os termos masculino e feminino na dança. A professora já chegou e já quebrou isso. Que é conduzido e conduzidor/a, né? E vocês podem fazer o que vocês quiserem (...) (E23/Homem cis).

(...) eu acho que até venci um pouco o meu medo de dançar. Acho que isso tem a ver com o meu pai. Ele é um cara tranquilo, mas um pouco antigo, e bem grosso para algumas coisas. Aí sempre ficava aquela dúvida: 'o que meu pai vai pensar disso?'. Mesmo assim, sendo danças como as que eu relatei (danças urbanas), que eu até gostaria de praticar, são consideradas mais masculinas. Mas, sempre vem aquele pensamento: 'vou dançar, vou ficar dançando?'. A gente consegue perceber, sim, como isso é bastante presente na sociedade (E27/Homem cis).

Gênero é um fenômeno construído historicamente, portanto se apresenta como algo suscetível a transformações ao longo do tempo. Sendo assim, para que essas mudanças sejam deliberadas e sob controle democrático, é essencial compreender os processos que moldam o gênero, e identificar as formas pelas quais ele pode ser transformado (Connell, 1995). Reconhecer que não existe um modelo único de masculinidade, permite reconhecer a multiplicidade de formas de “ser homem”, e desafiar a imposição de normas e regulamentos que delimitam os significados do masculino. Assim, como aponta a teoria da performatividade de gênero, é justamente na repetição dessas normas que surgem deslocamentos capazes de evidenciar a infinidade de possibilidades de vivenciar as masculinidades (Silva Júnior; Brito, 2018).

Considerações Finais

No presente estudo compreendemos as experiências de estudantes com a dimensão de gênero e a prática da dança, a partir de vivências anteriores ao componente curricular “Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança”, ofertado no curso de licenciatura em Educação Física.

A análise dos relatos revelou que muitos/as estudantes carregam marcas de vivências atravessadas pela heteronormatividade, pelos marcadores de gênero, pela homofobia e pela subversão das categorias de gênero, que restringiram ou condicionaram suas experiências com as danças em diferentes momentos da vida escolar e social. Percebemos que algumas danças também foram frequentemente associadas ao feminino sendo, algumas vezes, a participação masculina desencorajada ou estigmatizada. Do mesmo modo, as mulheres, embora incentivadas à prática, também foram reguladas por expectativas que reforçam uma feminilidade normativa.

Destacamos que o fato de oito participantes aludiram que não possuem lembranças de experiências com as danças relacionadas à dimensão de gênero é, por si só, revelador. Pois, esse “silêncio” pode sinalizar tanto a ausência da aprendizagem da dança como conteúdo na formação básica quanto inacessível em outros contextos. Por outro lado, também pode indicar que esses alunos/as vivenciaram a dança sem que as questões de gênero e sexualidade se configurassem como um problema. Ademais, pode indicar que esses indivíduos não percebem a dimensão de gênero, a qual pode estar invisibilizada ou naturalizada. Esse hiato reforça a necessidade de se refletir sobre gênero, sexualidade e o ensino da dança na formação inicial, com o intuito de propiciar um olhar crítico para as questões de gênero que atravessam o universo das danças.

Concluimos que o ensino das danças na formação inicial em Educação Física pode constituir-se em um espaço potente para questionar normas de gênero e abrir possibilidades de vivências corporais mais inclusivas e plurais. Para isso, é necessário que professores/as assumam uma postura crítica, promovendo práticas que valorizem a diversidade e contribuam para a formação de futuros/as educadores/as comprometidos/as com uma educação emancipadora, capaz de reconhecer e acolher diferentes expressões de corpos, gêneros e sexualidades. Compreender as experiências prévias com as danças e a dimensão de gênero dos/as alunos/as fundamentam um trato pedagógico mais inclusivo, significativo e transformador.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. *Dança, gênero e sexualidade: narrativas e performances*. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Elisângela Almeida. A dança na formação de professores de educação física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.
- CONNELL, Raewyn. Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p.185-206, 1995.
- EHRENBERG, Mônica Caldas. A dança no contexto da educação infantil: possibilidades de expressão artística e crítica para crianças. In: Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos 2. Navegando Publicações, Uberlândia, v. 1, n. 21, p.49-60, 2020.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOELLNER, Silvana Vilodre . A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.
- SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; BRITO, Leandro Teófilo de. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. *Áskesis*, v. 7, n. 1, p. 26-38, jan/jun. 2018.
- LOURO, Guaciara Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- MEDINA, Josiane; RUIZ, Marcos; ALMEIDA, Danielle Berbel Leme de; YAMAGUCHI, Andréa; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. As representações da dança: uma análise sociológica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 99–113, 2008.
- NISBET, John Donald ; WATT, Joyce S. *Case study*. Readguide n. 26: Guides in Education Research. Nottingham: University of Nottingham School of Education, 1978.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Neves. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. *Revista Brasil Estudo Presença*. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2022.

RISNER, Doug. Rehearsing masculinity: challenging the ‘boy code’ in dance education. *Dance Education*, Detroit, v. 8, n. 2, p. 139-153, dez. 2007.

ROCHA, Deizi Domingues da; REZER, Ricardo Rezer. Estética, formação inicial e dança: um olhar para a formação de professores de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 865–876, out/dez, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STINSON, Susan. *Embodied curriculum theory and research in arts education: a dance scholar’s search for meaning*. New York: Springer, 2016a.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. *Pro-posições*, Campinas v.9, n. 2, p.55-61 jun. 2016b.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade: ensinando modos de ser bailarino. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

TRIVIÑOS, Antonio Nelson Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em setembro de 2025.

Aprovado em novembro de 2025.