Revista Diversidade e Educação

DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/BAILARINOS HOMOSSEXUAIS[1]

DANZA Y EDUCACIÓN FÍSICA: NARRATIVAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA DE PROFESORES/BAILARINES HOMOSEXUALES

DANCE AND PHYSICAL EDUCATION: NARRATIVES ON INITIAL AND CONTINUED FORMATION OF HOMOSEXUAL TEACHERS/DANCERS

Diego Ebling do Nascimento [2]
Mariângela da Rosa Afonso [3]

RESUMO
Este estudo se propõe a compartilhar, por meio da escrita narrativa, as trajetórias de vida de homens cisgêneros, que se reconhecem como homossexuais, são formados em educação física e trabalham com dança. Por meio de uma pesquisa qualitativa foram feitas entrevistas com quatro professores/bailarinos que possibilitaram a narração de suas formações iniciais e continuadas na área da dança e da educação física. Percebemos que suas práticas corporais anteriores à dança contribuíram de forma significativa para o ingresso nesta área, o que evidencia a importância das práticas corporais nas escolas. A escola e as atividades de extensão foram citadas como porta de entrada para o aprendizado e prática da dança. A universidade foi a responsável por apresentar a dança para alguns de nossos entrevistados e outros começaram a dançar a partir de experiências estéticas positivas.
PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação Física. Homossexualidade. Formação.

RESUMEN

[1] Trabalho realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
[2] Professor, pesquisador e extensionista em Dança e Educação Física da Universidade Federal do Tocantins. Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

(cc) BY-NC-SA

Este estudio se propone compartir, por medio de la escritura narrativa, las trayectorias de vida de hombres cisgéneros, que se reconocen como homosexuales, son formados en educación física y trabajan con danza. Por medio de una investigación cualitativa se realizaron entrevistas con cuatro profesores / bailarines que posibilitaron la narración de sus formaciones iniciales y continuadas en el área de la danza y la educación física. Percibimos que sus prácticas corporales anteriores a la danza contribuyeron de forma significativa al ingreso en esta área, lo que evidencia la importancia de las prácticas corporales en las escuelas. La escuela y las actividades de extensión fueron citadas como puerta de entrada para el aprendizaje y práctica de la danza. La universidad fue la responsable de presentar la danza a algunos de nuestros entrevistados y otros empezaron a bailar a partir de experiencias estéticas positivas.
PALABRAS-CLAVE: Danza. Educación Física. Homosexualidad. Entrenamiento.

ABSTRACT
This study proposes to share, through narrative writing, the life trajectories of cisgenic men, who recognize themselves as homosexual, trained in physical education and work with dance. Through a qualitative research, interviews conducted with four teachers / dancers who enabled the narration of their initial and continued formations in the area of dance and physical education. We noticed that their pre-dance corporal practices contributed significantly to the entrance in this area, which highlights the importance of corporal practices in schools. School and extension activities cited as a gateway to learning and practicing dance. The university was responsible for presenting the dance to some of our interviewees and others began to dance from positive aesthetic experiences.
KEYWORDS: Dance. Physical Education. Homosexuality. Formation.

Considerações iniciais

Nos últimos anos diversos trabalhos vêm sendo publicados articulando a educação física (DE LIMA e DINIS, 2008; DO PRADO e RIBEIRO, 2016; DO PRADO, 2017; DUARTE e COLABORADORES, 2018) a dança (HANNA, 1999; SANTOS, 2009; ANDREOLI, 2010; NASCIMENTO e AFONSO, 2013; SANTOS e COLABORADORES, 2015) às questões de gênero e sexualidade.

Hanna (1999) em seu livro "Dança, sexo e gênero" busca explicar porque as mulheres e os homens gays predominam na dança na cultura ocidental. A autora traz questões que procuram entender o porquê dos gays e das mulheres estarem muito envolvidos com o universo da dança. Ela mostra que as mulheres e os gays são grupos estigmatizados e que, ao longo da história, vem sofrendo discriminações e preconceitos. Além disso, muitos dos principais bailarinos e coreógrafos foram e tem sido homossexuais e bissexuais (BARNES, 1974 citado por HANNA, 1999). Mazo (1974), também citado por Hanna (1999), calculou o número de bailarinos gays comparados com

(cc) BY-NC-SA

os de heterossexuais e encontrou seis dos oito bailarinos principais. O autor ressalta, ainda, que o corpo de baile era "esmagadoramente gay".

As relações estabelecidas entre a corporeidade e as expressões dos sujeitos implicam em vivências no meio sociocultural que resultam no desenvolvimento dos domínios do comportamento referentes aos aspectos cognitivo e sócio-afetivo. A análise do fenômeno da corporeidade perpassa pela compreensão de conceitos subjacentes, entre eles corpo e consciência corporal (GENÚ, 2007).

É importante considerar que cada sociedade, ao seu tempo e ao seu modo, determina as suas representações, suas proibições e suas concessões. Este processo de construção humana não é neutro ou isento de intenções. Ele se dá em campos de disputa pelo poder-saber, tornando a sexualidade um campo político da vida humana (FURLANI, 2009). Este campo político é dominado por discursos que definem o que é socialmente aceito ou não.

Ademais, o presente trabalho também se inspira na pesquisa narrativa. O objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas. Nesse sentido, a experiência é um fator importante para esse tipo de pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), citado por Oliveira (2017, p. 12148), "as experiências são as histórias que as pessoas vivem [e] é no contar dessas histórias que vamos no reafirmando e nos modificando, criando novas histórias". É importante estarmos cientes de que há sempre uma história envolvida, que está sempre em metamorfose (SAHAGOFF, 2015).

Conforme Plummer (1993, p.341), citado por Silva (2008), "as histórias de gays jamais circulam no 'espaço celeste': trata-se de algo do dia-a-dia, algo fundado em premissas. Funciona a partir da experiência cotidiana". Silva (2008), ainda se referindo as narrativas dos homossexuais, complementa dizendo que "as histórias contadas ou silenciadas estão articuladas a redes de poder, o que habilita ou desabilita as pessoas a contarem suas histórias. Desse modo, espaços são abertos ou fechados para as histórias terem voz".

Neste trabalho buscamos abrir espaço para os profissionais da educação física e da dança, assumidamente *gays*, contarem suas histórias. Assim, esse trabalho tem como objetivo compartilhar, por meio da escrita narrativa, as trajetórias de vida de homens cisgêneros, que se reconhecem como homossexuais, são formados em educação física e trabalham com dança.

(cc) BY-NC-SA

Caminhos metodológicos

Este trabalho é baseado na perspectiva qualitativa, ou seja, trabalha com o universo de significados, dados subjetivos, motivações, crenças, aspirações, valores, opiniões, atitudes, fenômenos e hábitos, o que compreende um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2003; GIL, 2002 e TRIVIÑOS, 2007).

O recorte desse estudo se dá para homens homossexuais cisgêneros[4], formados em educação física, e que trabalham com dança. Essas especificações ocorram devido a origem da pesquisa que se estruturou durante a realização da dissertação de mestrado em educação física realizado pelo autor, sob orientação da segunda autora deste artigo. De tal modo, optamos por realizar uma amostra intencional e só foi possível chegar até os entrevistados por meio da indicação de amigos e garimpando as trajetórias de vida que permeiam o cenário da dança no Rio Grande do Sul, sobretudo em Pelotas e Porto Alegre.

Assim, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores que possibilitaram a narração de suas formações iniciais e continuadas. As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador em local combinado com os participantes do estudo. Realizamos um contato pessoal para explicar os objetivos e os procedimentos adotados, além da solicitação de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas de maneira integral. Enviamos as respectivas transcrições para cada um dos professores/bailarinos investigados – de modo que eles pudessem alterar e/ou confirmar as informações que estavam contidas nas transcrições –, para posteriormente serem analisadas. Após, encaminhamos, através de e-mails, os documentos transcritos de cada um dos entrevistados. Apenas um modificou consideravelmente suas respostas, acrescentando informações e realizando pequenas modificações no texto.

Também é importante salientar que foram feitos alguns ajustes no texto transcrito. Utilizamos o que Gattaz (1996) chama de transcriação[5]. Por motivos éticos optamos por

[4] No trabalho desenvolvido no mestrado foram entrevistados cinco pessoas. No entanto, uma delas não se identifica como cisgênero, o que pode trazer diferenças significativas para as análises, assim optamos para, nesse texto, expor e discutir apenas as histórias dos entrevistados cisgêneros.

[5]Transcriação, segundo Gattaz (1996), é o ato de reformular a transcrição literal a fim de torná-la compreensível à leitura, pois a transcrição literal apresenta gírias, estrangeirismos, frases repetidas, palavras e expressões utilizadas incorretamente devido à própria dinâmica da conversa informal.

(cc) BY-NC-SA

usar codinomes para não identificar as pessoas do estudo, preservando assim suas profissões e carreiras, visto que eles expressaram histórias, sentimentos e experiências pessoais. Escolhemos, então, buscar nomes relacionados à história da dança para referenciar cada sujeito do estudo, pois estes nomes, de alguma forma, apresentam particularidades semelhantes a dos entrevistados. São eles Carlos, Taylor, Ted e Jack[6].

Perfil do entrevistados
Breve perfil de Carlos Nascido em 1988, fez sua formação inicial em escola pública e cursou educação física (licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Iniciou os estudos em danças de salão no ano de 1999. Começou a cursar jazz em 2008 com uma das mais qualificadas professoras da área, em Porto Alegre. Atua como professor de dança nestes dois estilos. Fez parte de inúmeros espetáculos de dança no RS e participou de diversos festivais nacionais e internacionais de dança.
Breve perfil de Taylor Nascido em 1965, em Rio Grande/RS, formou-se em educação física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1991. Em 1992 mudou-se para Porto Alegre, onde vive até hoje. É formado em balé clássico, *jazz*, contemporâneo, moderno, dança afro e dança-teatro, além de ser administrador, professor, coreógrafo, bailarino e diretor de um centro de arte na capital. Integrou diversas companhias de dança em todo o Brasil, onde pode realizar turnês nacionais e internacionais.
Breve perfil de Ted Nascido 1975, formou-se no ano de 2000 em educação física (licenciatura plena) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde também realizou o mestrado em Educação. É doutor em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem experiência com dança em escolas, grupos e academias. Atualmente é professor universitário na graduação em dança.
Breve perfil de Jack Nascido em 1971, graduou-se em educação física (licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS) em 1993. Começou a dançar com 20 anos. Hoje é bailarino profissional e *Maitre* de balé clássico e jazz nos níveis infantil, juvenil e adulto. Recebeu diversos prêmios como bailarino, coreógrafo e diretor. Foi conselheiro estadual de cultura em 2000/2001 e 2006/2007.

Quadro 1. Perfil dos entrevistados. Fonte: Autores

A formação inicial de Carlos: da pré-escola à universidade

Uma das lembranças mais marcantes de Carlos com relação às práticas corporais refere-se a uma discriminação que ocorreu no jardim de infância. Ele conta que

> *"[...] tinha uma casinha que era para as meninas, com bonecas, panelinhas e eu adorava estar lá no meio. Uma vez, na entrega de avaliações, a professora chamou a minha mãe. 'Olha, eu acho que tem alguma coisa errada com o*

[6] As escolhas desses nomes foram realizadas considerando como referência Carlinhos de Jesus, Paul Taylor, Ted Shaw e Jack Cole, respectivamente.

(cc) BY-NC-SA

> *Carlos, ele só gosta de brincar com as coisas das meninas'. E eu escutando tudo, né? [...] E a minha mãe falava: 'olha, aquilo lá é mais para meninas, seria bom se tu não entraste mais lá e ficaste brincando". Porque eu entrava lá e coordenava quem entrava e quem não entrava na brincadeira [risos]. Daí eu dei um tempo, mas depois voltei a brincar. E as outras professoras nunca tiveram problemas em relação a isto. Sempre souberam lidar".*

De acordo com os PCNs, nessas situações, o professor deveria estar atento para intervir de modo que se coloque contra as discriminações e questione os estereótipos associados ao gênero, e não ser o precursor dos preconceitos. Além disso, são nos momentos em que implicam discriminação de um aluno em seu grupo com apelidos maldosos e, às vezes, questionamentos sobre sua sexualidade, que se faz necessária a intervenção do professor. O professor deveria, então, sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher.

Carlos começou a dançar com onze anos. Ele lembra que morava ao lado de uma escola de dança e que seguidamente, junto com um amigo, ficava debruçado em uma janela observando os alunos que estavam fazendo aula. Um dia ele questionou a professora se poderia entrar para assistir, e ela respondeu que sim. Em seguida, foi mais específico, pediu a ela para dançar. Tendo recebido aprovação, a professora chamou a mãe para que ele começasse a fazer aulas. A partir daquele momento Carlos relata que não parou mais de dançar. Começou, então, fazendo aulas de dança de salão.

Como o colégio de educação básica não oferecia práticas extraclasses, ele teve que buscar fora do ambiente escolar. Mas isso não impedia Carlos de dançar na escola. Porém, este fato fez com que ele sofresse preconceito dentro do espaço escolar.

> *"No colégio bullying[7] pegando. Ah, porque a bailarina, a bailarina... Eu estava começando em 1999, muito empolgado, e na hora do recreio eu começava a praticar os meus passos dentro das salas de aula e as pessoas viam aquilo. As professoras achavam bacana, admiravam, mas os colegas 'pegavam no pé'. Na oitava série eu já não aguentava mais, 'porque a bailarina, o viadinho, o gay'. Só que daí eu troquei de escola. Na outra escola tinha um outro menino gay. [...] Daí pegavam no pé dele e me esqueceram. Eu ficava com pena do rapaz".*

O preconceito na escola estava resolvido, mas agora foi a vez da família de Carlos se opor às aulas de balé. Foi quando ele recebeu, por influência de uma professora, o convite para ingressar nas aulas de balé clássico. Como sua mãe não aprovava a ideia, Carlos ainda realizou algumas aulas escondido da família. Depois de contar à mãe

[7] "O 'bullying' se manifesta de muitas maneiras e pode incluir atitudes bastante variadas como: violência física e agressões, linguagem vulgar, apelidos e humilhações, ameaças e intimidações, extorsão, furtos e roubos ou exclusão do grupo de colegas" (ROLIM, 2010, p. 26).

(cc) BY-NC-SA

resolveu parar de fazer aulas de balé, mas continuou a fazer aulas de dança de salão, que esporadicamente traziam fundamentos do balé clássico.

Em 2009, após uma experiência estética, começou a dançar jazz:

> *"Tinha uma apresentação do pessoal da S. em São Leopoldo, eu me apaixonei. Eles estavam dançando Vogue, da Madonna. Daí, pensei: 'é isso que eu quero'. Eu fui no mesmo momento procurar a escola. Hoje sou professor de lá também, de dança de salão e jazz".*

Embora Carlos goste muito das duas modalidades de dança, ele vê na dança de salão uma possibilidade de dançar por muitos anos, pois acredita que em outras danças, como o balé clássico e o jazz, os movimentos dos bailarinos possam se tornar limitados com o passar dos anos.

Ele contou que começou a dar aulas de danças de salão no ensino médio. Este acontecimento o deixou preocupado na época, já que não pensava em ser professor. Hoje ele percebe que o incentivo de sua primeira professora de dança, que também era formada em educação física, o motivou para a escolha do curso de graduação.

> *"Ela disse, 'se tu queres dar aula, tens que estudar, tens que ir para a educação física. Não vais ser esses professores que não estudam nada e depois saem dando exercícios errados ou não sabem falar direito'. Ela que me mostrou que o estudo é importante para tudo".*

Então, quando Carlos ingressou no curso de educação física já tinha um foco, a dança.

> *"Eu sabia que seria um complemento para toda a minha bagagem da dança de salão. Hoje, mesmo com o jazz, vejo que é um complemento para a área que eu quero trabalhar".*

Isso faz com que Carlos se sinta realizado com seu curso. Para ele a universidade remete a bons momentos. Ao ser perguntado sobre a formação acadêmica, demonstra estar bastante satisfeito com o curso. Diz que não faria o curso de graduação em dança, por exemplo. Ele acha que é limitado, porque só habilita o profissional a trabalhar na área da dança. Já o curso de educação física permite ao profissional desenvolver atividades em todas as manifestações corporais existentes. No entanto, relata que na educação física não há aprofundamento dos conteúdos referentes à dança e, por este fato, deixa claro que há necessidade do profissional de educação física fazer uma especialização na área em que vai trabalhar.

As experiências anteriores de Carlos com a dança fazem com que ele se sinta seguro e confortável em ajudar seus colegas.

(cc) BY-NC-SA

> *"Na cadeira de ginástica, por exemplo, tem que fazer coreografia, daí eles me veem e perguntam: 'está certo o tempo [da música]?' Que movimento eu posso colocar? Daí eu já vou ajudando".*

Situações como esta fazem com que Carlos seja valorizado pelos colegas quando a temática se refere às práticas corporais e artísticas. Além disso, ele faz relações do curso de educação física com a dança em todos os momentos, mas dá ênfase para este componente curricular citado na fala "ginástica[8]". Carlos conta que muitos dos fundamentos relacionados ao preparo físico dos seus bailarinos, ele aprendeu nesta disciplina.

Por outro lado, quem opta pelo curso de educação física tendo como enfoque a dança precisa, também, estudar outras manifestações corporais, como o esporte, por exemplo. Porém, Carlos confessa não se identificar com os esportes de contato. Ele conta que ainda não fez as disciplinas de futebol, futsal, basquete e handebol.

> *"Estou fugindo delas [risos]. Vou deixá-las para o último semestre, porque agora eu tenho dançado muito, então, eu sei que vai vir um brutamonte e vai me dar uma pancada que vou voar longe. Principalmente o futebol, que é uma das cadeiras dos primeiros semestres, tem piazada, e eles acham que estão lá para jogar como se fosse um campeonato e não para aprender a ensinar. Eu quero me precaver de me machucar e não poder dançar. Estou empurrando com a barriga. Destas quatro [disciplinas] eu estou fugindo como o diabo da cruz [risos], porque eu não me identifico, eu acho tão sem graça ficar correndo atrás da bola. Coisa chata".*

Na escola Carlos também não gostava de jogar futebol. Relata que era sempre o último a ser escolhido, mas que não se importava de não ser o preferido no esporte. Isso aconteceu com maior frequência na quinta série, quando as aulas de educação física eram ministradas por um professor. Ele revela que nos outros anos sempre foram professoras e elas se mostraram mais sensíveis que o professor da quinta série.

> *"Um professor fazia futebol para os meninos e vôlei para as meninas, só que eu nunca gostei de futebol, porque é uma coisa muito agressiva e, depois, eu já dançava, e eu não podia me machucar, porque eu queria continuar dançando. Então, eu optava pelo vôlei, porque tinha menos contato físico. E daí um dia ele largou uma piadinha: 'futebol quem joga são os meninos. Vôlei quem joga são as meninas'".*

As professoras não obrigavam Carlos a jogar futebol e, além disso, trabalhavam conteúdos da ginástica rítmica, com os quais ele muito se identificava. É importante

[8] Dentre as principais ginásticas que estudamos no curso de educação física estão a ginastica artística (GA) e a ginástica rítmica (GR). Dependendo da universidade, ainda, podem surgir componentes curriculares voltados para ginástica geral, volteio, ginástica de trampolim, ginástica aeróbica esportiva e ginástica acrobática (NUNOMURA e TSUKAMOTO, 2009).

(cc) BY-NC-SA

destacar que estes conteúdos eram opcionais para os meninos, mas Carlos sempre participava.

Essas ocorrências são tratadas nos PCNs. Na educação física pode acontecer de persistirem antigos estereótipos ligados ao gênero, como a separação rígida entre práticas esportivas e de lazer dirigidas a meninos e meninas. O professor pode intervir para garantir as mesmas oportunidades de participação a ambos os sexos, ao mesmo tempo em que respeita os interesses existentes entre seus alunos e alunas.

Ainda de acordo com os PCNs há também que se considerar que, em função da educação diferenciada, as experiências prévias entre os meninos e as meninas podem significar maior grau de dificuldade na aprendizagem de determinadas atividades. Como já foi dito, há comportamentos e habilidades socialmente desenvolvidos, não tão explícitos, que os educadores precisam estar atentos para não tomá-los como "naturais" e ligados ao sexo biológico. A habilidade com a bola é um exemplo. Material oferecido por questões culturais, com maior possibilidade de prática e experiências para os meninos, faz com que a bola se transforme em uma brincadeira essencialmente masculina.

> A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para os questionamentos dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1998, p. 146).

Carlos relata que na hora do recreio andava com as meninas. Ele ainda comenta que o preconceito na escola existia, não só porque ele andava com as meninas e não gostava de jogar futebol, mas também porque se demonstrava afeminado.

Atualmente, Carlos aceita e assume sua orientação sexual. Ele deixa claro que não se importa com o que outras pessoas pensam.

> *"Eu sou daquela opinião: me aceita do jeito que eu sou ou segue o teu caminho. Hoje, principalmente, eu não tenho essa preocupação. Quando eu era menor tinha aquela coisa, eu não vou falar, deixa eu me conter".*

Já na universidade o preconceito não é tão explícito. Carlos relata que no cotidiano percebe pequenas atitudes preconceituosas, como piadinhas, olhares e sorrisos irônicos por parte de alguns colegas. Ele lembrou, também, que durante uma aula prática de natação passou por uma situação constrangedora.

> *"[...] Era eu, três meninas e o resto, acho que uns vinte homens, todos de sunga em atividades que precisávamos colocar a cabeça no ombro do colega e ir trabalhando os braços como fundamento. Eu fiz com um rapaz que era gigante, muito 'bombado' e ele ficou muito sem jeito. Eu fiquei de boa, mas o cara ficou*

(cc) BY-NC-SA

vermelho. Sei lá o que passou na cabeça dele, mas ele ficou muito transtornado com a situação".

Carlos contou que seu colega realizou a atividade sem verbalizar preconceito, mas ele percebeu que houve certo constrangimento durante o exercício. A orientação passada pelas professoras do curso de graduação em educação física da universidade de Carlos, sobre a conduta dos educadores que estão em formação, é de que é preciso tratar todos sem discriminação.

> *"As professoras, hoje, enfatizam muito que tu és educador, independentemente da cor da pele, da cor do cabelo, da orientação sexual. Eu tenho uma professora que é fantástica nisso. Fora as discussões da faculdade, teve um colega que demonstrou preconceito com a homossexualidade e ela [a professora] foi lá e descascou ele na frente de todo mundo. Assim, sem dó nem piedade, vergonha alheia. Poderia ter dormido sem essa, né moço?"*

Além das professoras enfatizarem o respeito às diferenças, há disciplinas no curso de Carlos que tentam dar conta desta temática, como "Atividade Física, Saúde e Sociedade" e "Formação II".

Carlos comenta que em seu dia a dia de professor faz muitas relações com o que é ensinado no curso de educação física.

> *"Qualquer coisa que eu faça ou que eu fale sempre tem uma referência. Eu gosto de citar, por exemplo, grupos musculares, que é para as pessoas entenderem que mesmo a dança de salão, e qualquer dança, é uma atividade física. As pessoas precisam saber que não é só lazer. Fazemos todo um estudo para tornar aquilo uma atividade física. Eu gosto muito de começar [a aula]: 'ah, eu estou trabalhando tal grupo muscular. Trabalhando coordenação motora'. Vou falando tudo que vem lá da faculdade".*

Dentro do curso de educação física a dança é fortemente relacionada à atividade física, talvez isso faça com que Carlos dê maior atenção a dança como atividade física quando está ministrando suas aulas.

A formação inicial e continuada de Taylor: da pré-escola à universidade

Taylor comenta que sempre foi muito ligado às brincadeiras de rua. Foi na rua que começou a estreitar laços de amizade. Descobriu o esporte quando entrou na escola, entre os oito e nove anos. Sempre lidou muito bem com as questões corporais. Mas, com aproximadamente seis anos, houve uma situação que o traumatizou.

> *"Tinha um irmão mais velho de um amiguinho meu que tentou 'me pegar'. E aí, eles viram e contaram para minha mãe, e eles acharam que tinha acontecido alguma coisa. Até eu ter maturidade para dizer que nunca aconteceu nada. Aí foi um trauma".*

(cc) BY-NC-SA

Outro fato que Taylor lembra foi quando frequentou a igreja católica. Ele disse ter feito parte do grupo jovem, ter sido catequista e, inclusive, pensou em ser padre. No entanto, a religião o deixou apreensivo.

> *"A religião tem uma postura absurda com relação a isso [homossexualidade]. A hipocrisia impera. Então, tinha aquela coisa, assim, da religião, do machismo".*

Por outro lado, também lembrou que tinha muita facilidade em se relacionar com os colegas e amigos e que gostava muito das aulas de educação física. Ele contou que gostava de brincar na hora do recreio. Sua brincadeira preferida era caçador. Participava de todas as gincanas realizadas na escola e fazia parte dos times de vôlei, handebol, basquete e futebol. Também era da equipe de atletismo. Chegou a experimentar a banda marcial oferecida como atividade extraclasse, onde ficou por pouco tempo.

Durante o ensino fundamental ele não fez nenhuma aula de dança, mas já demonstrava familiaridade com a arte que descobriu sozinho.

> *"Eu tinha uma coisa que eu fazia quando eu era criança. A dança sempre esteve no meu corpo. Eu esperava todo mundo sair de casa, botava um som a todo vapor e saia pulando, saltando, caia no chão, me jogando em cima da cama. Sempre gostei dessa dança. E eu fazia muito isso. Adorava! Acho que era o momento de mais liberdade que eu tinha, de mais felicidade. Eu esperava todo mundo sair de casa. Isso desde pequeno. Botava uma música que eu gostava e saía dançando. Eu considero isso dança. Não a dança formal, mas essa dança livre, criativa. Eu lembro que eu corria, dançava e me movimentava. Fazia tudo que eu tinha vontade com o corpo, me jogava. Eu adorava me jogar na cama. Porque se eu fizesse de outra forma com certeza eu ia ser discriminado. Imagina, isso não era coisa de homem. Então, eu fazia quando eu ficava sozinho em casa".*

Já no ensino médio, contou que participou, com sua irmã, de um grupo de danças gaúchas, inserido em um Centro de Tradições Gaúchas (CTG). Mas ficou por um curto período, pois sua família não teve dinheiro para comprar a vestimenta. Ele lembra que as experiências mais direcionadas à dança ocorreram na adolescência.

O reencontro de Taylor com a dança se deu na universidade, experiência que hoje ele percebe não ter sido muito boa, já que a professora priorizava a ginástica ao invés da dança. Mas o gosto por esta arte foi despertado quando ele teve a oportunidade de assistir a um espetáculo.

"Eu fui ver um Dança Sul[9] em Pelotas e assisti a um espetáculo de dança que me encantou, que eu me apaixonei. Eu disse 'bom, é isso que eu quero para a minha vida'".

[9] Festival de dança que era realizado em Pelotas.

(cc) BY-NC-SA

A partir desta experiência Taylor começou a fazer aulas de dança. Ingressou na dança afro, em uma academia onde já dava aulas de ginástica. Foi nesse espaço que ele descobriu a essência da dança. Ele diz que lá

> *"nunca teve aquela preocupação com a performance técnica, e sim com a performance artística. Ela [a professora de dança] sempre estimulou a gente a ser feliz e ser espontâneo em cena e foi isso que me encantou. Eu agradeço à ela por já ter começado dessa forma. [...] É o que a Pina Bausch dizia, também, 'são bailarinos, mas nem todos são artistas'. E tem muitos que não desenvolvem o potencial artístico. Acho que dança tem um lado meio careta, que dá mais importância para as performances técnicas do que artísticas. Acho que a grande maioria dos diretores que eu conheço estão mais preocupados em corpos obedientes do que em corpos livres".*

Segundo Ferreira e Falkembach (2012, p. 60) a experiência com a dança "pode ser o resultado tanto de uma visão que busca construir corpos dóceis e moldáveis pelo capitalismo consumista, como uma visão que busca corpos que transgridam e construam outras 'ideia formas[10]' de mundo".

Taylor relata que, inicialmente, não tinha apoio para dançar, pois, como já descrevemos, vinha de uma família de costumes tradicionais, que gostaria que ele seguisse a carreira do direito. Em relação à dança, relata que a família manifestava preocupação com a questão financeira.

Aos 33 anos teve a oportunidade de participar de uma companhia profissional de dança, prestigiada nacional e internacionalmente, o que lhe trouxe reconhecimento dos familiares e dos amigos, atualmente seus maiores incentivadores. O espaço nessa companhia rendeu a oportunidade de se estruturar profissional e financeiramente.

Ele pretende continuar dançando por muito tempo, pois para ele dança é uma celebração, é uma forma de celebrar a vida. Encontrou na dança tudo que sempre buscou, tanto na realização pessoal, quanto na profissional.

Quando ingressou na universidade Taylor contou que naquela época o preconceito era comum e encontrou apoio em uma amiga que também estava se descobrindo homossexual.

Na universidade, ele se lembra de algumas situações de preconceito, mas diz que nenhuma delas foi forte o suficiente para tê-lo marcado. Embora existisse preconceito, Taylor não se sentia excluído de sua turma, pois se destacava nos esportes, e isso fazia com que ele fosse aceito por seus colegas. Jogava vôlei, handebol e basquete.

[10] As autoras se referem à "ideiaforma", assim grafada, tal como Rodolf Laban escrevia "formaconteúdo", de modo a romper com uma possível dicotomia.

(cc) BY-NC-SA

"Eu tinha a turma do esporte. [...] Eu sempre fui muito bem aceito porque era um bom atleta. Então, era bem aceito por todas as rodas. Tinha aquela coisa do status do atleta, do bom atleta".

Quando entrou na universidade tinha grande expectativa em relação ao curso de educação física. No entanto, a empolgação durou apenas os dois primeiros anos.

> *Era tudo o que eu queria fazer. Era aquela coisa do sonho profissional, de começar uma profissão linda, cheirosa, gostosa, perfumada. É que nem o amor romântico, é o primeiro amor, que tu idealiza tudo, que é o príncipe que vai vir no cavalo branco e te salvar e ser feliz para sempre. Essa era minha expectativa. Só que em dois anos, o mundo ruiu e eu caí na real. Foi legal, porque a gente cai na real da profissão, de como ela é. Nunca pensei... Quer dizer, teve momentos, sim, que eu pensei em ir para outras [áreas]. Momentos de fraqueza, de crise, mas não, não me arrependo em grau, gênero e número. Sobrevivo da educação física e dança. Dou aula de alongamento e tenho um centro de qualidades físicas. É a minha profissão e eu tenho o maior orgulho dela, mas, assim, teve aquele momento do amor romântico.*

O curso de educação física contribuiu muito para Taylor, ele comenta que costuma utilizar em suas aulas os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas como didática, e nas biológicas como a fisiologia, a anatomia e a cinesiologia. Considera que teve boa formação acadêmica, porém, deixa claro a necessidade de ter também experiências em ensino não formal.

Embora Taylor entenda que as capacidades básicas como flexibilidade, força e equilíbrio sejam muito importantes para o bailarino, ele tem uma visão diferenciada com relação à dança do que aquela que é tratada no curso de educação física. Hoje, ele percebe que as experiências com dança na graduação tiveram como referência muito forte à ginástica rítmica e isto o incomoda. Ele não nega a educação física, mas atualmente percebe que é preciso valorizar mais a parte artística do que a física.

Para ele esta preocupação demasiada com o físico pode acabar prejudicando o bailarino, da mesma forma que o atleta. Ele lembra que

> *"o bailarino não deixa de ser um atleta. Os bailarinos da Quasar, por exemplo, nas companhias, são seis horas de treinamento diários. É esporte de alto rendimento. A gente vive no limite do limite. Eu operei os dois joelhos nesses seis anos de Quasar. Eu tive várias lesões, nenhuma grave, a não ser nos meniscos, que eu tirei vinte por cento de cada um. Então, é um treinamento de alto nível. É alto rendimento, como o esporte. São atletas. É o que eu te digo, bailarino é bailarino, mas poucos trabalham a questão artística. O que difere? O que me apaixonou na arte, o que me fez migrar do esporte para arte? Foi essa questão da visão de corpo, muito forte. O corpo é visto como uma máquina de rendimento, tanto que a literatura compara o ser humano com a máquina. É visto como uma máquina e a visão é rendimento, é performance no sentido de rendimento. E é todo estudo, todo treinamento é feito pra isso. Para fazer o arremesso, treinando o arremesso no basquete, trezentas vezes por dia, para conseguir meter a bola no cesto mais vezes. Mais essência. É a repetição da repetição da repetição. Na arte eu me senti mais valorizado, porque na arte não é só um corpo, é uma alma. Eu com o corpo*

(cc) BY-NC-SA

> *mais amplo, mais dilatado. Não é corpo físico só, é o corpo emocional, é corpo inteligente, é o corpo espiritual, que um grande coreógrafo leva isso em consideração. A arte, ela é muito espiritual. [...] Então, eu comecei a buscar outras coisas no meu corpo, que não só a performance física. E aí encontrei na dança, na arte".*

Ao concluir o curso de graduação, se mudou com uma amiga para Porto Alegre com o objetivo de realizar um curso de especialização. Na capital, ele e sua amiga, que já dançava há anos, foram fazer testes para duas audições que estavam ocorrendo em grupos locais. Ele comentou que passou nas audições, mas que não tinha preparação técnica alguma quando realizou as provas. No entanto, lembrou que sua aptidão física era muito boa, resultado da prática esportiva que fez parte de sua vida por anos e, também, porque as companhias precisavam de bailarinos do sexo masculino.

Embora Taylor tenha passado nas duas audições, precisou optar por apenas uma. E hoje avalia que fez a escolha certa, pois na companhia escolhida teve oportunidade de conhecer profissionais de referência que cultivam amizade com ele até hoje.

A formação inicial e continuada de Ted: da pré-escola à universidade

Ted contou que não cursou educação infantil. Disse que na infância brincava na rua ou em casa com seus amigos. Gostava muito da brincadeira de escola, ele sempre era o professor e ajudava os outros. No bairro jogava futebol, diferentemente do colégio, onde não se sentia à vontade de realizar esta prática.

Ingressou, com seis anos, direto no ensino fundamental, em uma escola religiosa. Formou-se no ensino médio com dezesseis anos. Chegou a fazer vestibular para jornalismo, publicidade e matemática, mas acabou cursando educação física. Ele ressaltou uma contradição. No período da escola relatou que não gostava de fazer aulas de educação física, porque eram realizados apenas jogos de futebol, atividade que não se identificava por haver muito contato físico. Ted recorda que tinha um perfil muito introspectivo, costumava a andar só com as meninas e quando não estava com elas acabava sozinho.

> *"Ficava lá [na capela da escola] olhando os santos, as imagens, ficava no meu cantinho, meu refúgio, comia a merenda. Eu fugia da educação física. Sempre fui tímido. [...] Nessa fase do primeiro grau eu sempre fui quieto, tímido, estudioso, mas sozinho. Não sei se sozinho ou solitário. Era mais quieto, mas convivia bem com gurias".*

(cc) BY-NC-SA

No ensino médio Ted se relacionou melhor com os colegas. Integrou-se com a turma a partir do bom rendimento nas disciplinas teóricas e por jogar bem voleibol, o que fez com que ele conquistasse o respeito dos colegas.

Teve iniciação artística na escola com a música, fazendo aulas de canto. O colégio não oferecia atividades rítmicas e ele lembra que sua timidez não permitiria que fizesse dança. Participou da equipe de vôlei e da catequese da escola. Confessa que na medida em que foi chegando à adolescência ele só se sentia bem na escola estudando na biblioteca e na companhia das meninas.

Lembra que sofria discriminações. Não era incluído nos jogos de futebol porque tinha pouca habilidade.

> *"Eles nem me convidavam, eu não era bom no futebol, muito sensível, frágil, tímido. Não parece, mas eu sou tímido mesmo. Conforme os lugares, eu me solto mais. As pessoas não acreditam, às vezes, mas eu sou mais introspectivo. Na escola não tinha lugar para mim. Eu era bem sozinho mesmo".*

Ted contou que quando entrou na universidade se sentiu mais livre em relação a sua orientação sexual. Ele lembra que na época da faculdade não haviam outros *gays* assumidos, apenas lésbicas.

Ele começou a dançar na universidade, no curso de educação física, escondido de sua família. Embora tenha recebido apoio da família para ingressar na educação física, em casa passavam a ideia de que ser professor era sinônimo de ganhar pouco. Ele escolheu o curso por causa do voleibol e da natação, mas foi o contato com o ritmo das aulas de ginástica, realizado no terceiro semestre, que o levou para a dança.

A partir daí começou, então, a fazer parte do Grupo Universitário de Dança da UFSM, passando por diversos estilos como balé, jazz, dança de rua e dança de salão. Porém, revela que não tem formação específica em nenhuma técnica de dança.

Ele contou que a experiência no Grupo foi muito boa, porque teve aulas com professoras que haviam estudado fora do Estado e do país. Ele gostava muito de dançar, mas não acreditava que poderia seguir este caminho profissionalmente. Então, acabou surgindo a oportunidade de lecionar dança no Grupo e em muitas escolas e academias de Santa Maria, o que acabou fazendo também escondido dos familiares. Só quando percebeu que realmente estava conseguindo ganhar dinheiro com seu trabalho decidiu investir na área.

Logo depois começou a dar aulas no Grupo e revela que era respeitado por suas boas notas. Sempre foi um aluno muito envolvido academicamente, participava de congressos, foi bolsista de diversos projetos e viajou muito representando a universidade.

(cc) BY-NC-SA

Ele lembra que começou a estudar gênero na graduação, vindo a se aprofundar no tema durante os cursos de pós-graduações. Ted demonstrou ter boas lembranças do seu tempo como universitário. E, ainda, lembra que gostava muito de trabalhar na escola, com as crianças. Um dos seus primeiros estudos de gênero foi investigar os recreios no ambiente escolar.

Ele contou que no curso de graduação todos sabiam de sua orientação sexual. Sua sexualidade foi bem aceita, embora tenham tido alguns casos de preconceito, principalmente oriundo dos homens.

"Eles me toleravam, tinham que engolir. 'Ah, é o Ted da dança.' Tu vê no olho, não precisa falar. A gente sente. Preconceito sempre teve".

Inclusive, uma situação marcante de Ted no período da universidade se deu quando ele foi eleito orador de uma turma que não era a que ele ingressou inicialmente.

> *"Eu não queria ser o orador, porque não era minha turma. Só que aí tinha todas as gurias do grupo de dança. Então, ainda ouvi no primeiro momento, 'mas ele não é da nossa turma. É o Ted gay, da dança e que não é da nossa turma, que vai ser o orador? O que é isso?' Fizeram uma votação e me escolheram. Aí eu fazia o que eu queria. Tive bastante autonomia e liberdade pelo currículo, pelas notas e pelo grupo de dança".*

Quanto aos professores, Ted conta que eles tentavam incluí-lo, principalmente os que ministravam as disciplinas teóricas. Porém, ele não teve nenhuma disciplina especifica que tratasse das questões de gênero e sexualidade. Os docentes dos componentes curriculares práticos tinham maior dificuldade em lidar com as diferenças, pois davam mais importância às regras e às técnicas dos esportes. Mesmo assim, Ted conseguia se sair bem nas disciplinas. O rendimento que não alcançava nas provas práticas, compensava nos testes teóricos.

Ele confessa que despertou interesse pelos conteúdos e discussões sobre gênero e sexualidade fora do currículo do curso de educação física, através de atividades extraclasses, congressos, seminários e palestras, onde teve oportunidade de se relacionar com professores de outras universidades que estavam estudando estes temas.

Ted considera a graduação muito importante em sua formação e acredita ter realizado um bom curso, porém, admite que o mestrado lhe ofereceu a base para ministrar suas aulas na universidade hoje.

Durante o mestrado na educação ele contou que sofreu preconceito por ter vindo da educação física e que precisou aumentar muito a carga de estudo, pois todos os

(cc) BY-NC-SA

conteúdos eram diferentes dos que havia estudado na graduação. Como Ted não tinha formação inicial em pedagogia, nem em história ou filosofia (cursos com maior aceitação pelos colegas do programa de pós-graduação) precisou provar que era capacitado.

Ao ser questionado se sua orientação sexual favoreceu as escolhas profissionais ele mencionou que

> *"Não sei se favoreceu, mas foi o lugar onde eu me senti acolhido. Onde eu fui ser o Ted mesmo, sem vergonha. Sempre tive muita vergonha, culpa e medo. Sempre estudei em escola particular, católica, até achar o espiritismo. A dança é um lugar como as artes. [...] Foi o espaço em que eu pude estudar e crescer mais. Ajudou-me a estudar mais e a ser mais eu".*

Ted compreende a dança como uma profissão, seja das artes ou da educação física.

> *"Eu sempre vi a dança como um modo de educar, um modo de educação, de autoconhecimento, de conhecimento. É filosófico, filosofia do movimento humano. Acho que é um modo de compreender a gente mesmo. Autoconsciência e um modo de conhecer os outros. A história da dança reflete a história da humanidade. Delicadamente a dança para mim é paixão, é amor, instinto livre total. Mas eu acho que é um dos caminhos, não o único que o ser humano se compreende como inteiro. Tem coisas que eu só consigo sentir dançando e me basta".*

Durante a entrevista Ted fez, ainda, uma comparação entre a dança e a espiritualidade.

> *"Eu me sinto inteiro no espiritismo, na minha espiritualidade. E me sinto inteiro na dança. Seja o estilo que for, cada um vai escolher. Mas acho que é o modo de eu me conhecer, é um modo de comunicação. Eu também faço essa relação com a espiritualidade, onde eu me sinto pleno, mais feliz, em que se sente prazeres e sabores. Na minha espiritualidade, nessa dimensão que tu tens que respeitar o outro, meio ambiente, tudo. E na dança também, eu acho que tem espaço para todo mundo. Ela é plural, é diversificada. E não é dançar por dançar, não é qualquer 'coisinha', sem desmerecer a técnica. A técnica nos ajuda como ferramenta, mas a dança é um modo de vida".*

A combinação entre os espaços oferecidos pela dança e pela espiritualidade contribuíram e contribuem para Ted se entender enquanto ser humano. Além disso, faz com que ele se sinta acolhido e constitui suas relações pessoais, com o(s) outro(s) e com o mundo.

A formação inicial e continuada de Jack: da pré-escola à universidade

Jack começou a dançar na escola, aos dez anos, quando uma professora de educação física montou uma coreografia para a apresentação.

(cc) BY-NC-SA

"Eu tinha dez anos, mas, ao mesmo tempo, nem a professora do colégio me orientou a entrar numa escola de dança. Provavelmente se tivessem me levado teria feito isso da vida desde os dez".

Esta falta de incentivo fez Jack ficar seis anos sem dançar. Somente aos dezesseis, já no curso de educação física, retomou as atividades expressivas. No terceiro semestre começou a fazer as ginásticas, aprendeu sobre folclore e se reaproximou da dança. Porém, só voltou a dançar aos 20 anos, logo após a realização de uma disciplina que tratava dos fundamentos rítmicos. Ingressou, então, em uma escola de dança.

Ele pensava em ser arquiteto, pensou em ser engenheiro químico, mas acabou fazendo o curso de educação física, possivelmente por influência de sua madrinha, com quem jogava vôlei e era professora de educação física.

Sempre esteve muito próximo às atividades corporais.

> *"Enquanto esportista eu sempre fiz alguma coisa, desde pequeno. Patinava, jogava vôlei, fazia ginástica, só não consegui jogar futebol. Com quinze anos, quando fui morar no interior, já era atleta de vôlei. Fui seleção gaúcha, jogava no colégio, enfim, era campeão de muitos torneios. Então, fui morar no interior e lá não tinha nada. Com quinze anos montei uma escolinha de vôlei e comecei com a profissão. Fiz parte de monitoria na aula de natação também".*

Jack sempre foi muito independente, fazia suas atividades corporais sem o auxílio de seus pais. A decisão de praticar esportes costumava partir dele, pois sempre foi bastante autônomo. O que o aproximou ainda mais do esporte foi o fato de morar em frente à escola de educação física. Há poucos metros de casa ele tinha contato com os esportes que mais gostava – em projetos de extensão da universidade.

Apenas quando mudou de escola, no segundo ano do ensino médio ele se lembra de ter passado por situações de preconceito. Fatos que aconteceram quando Jack se mudou da capital para o interior.

Lá, a maior dificuldade foi se inserir com a turma da escola. Ele lembra que já existia um círculo fechado de amigos. Teve dificuldades de relacionamento com os meninos. O que o aproximou deles foi sua aptidão para os esportes, com exceção do futebol, que sempre mostrou menos habilidade. Com as meninas o relacionamento foi mais fácil. Quando chegou à escola já estabeleceu vínculo.

Embora sempre tenha se envolvido muito com o esporte, na infância Jack reservava um tempo para ficar junta às primas. Tinha uma relação de proximidade com elas. Uma de suas brincadeiras preferidas era a de bonecas, mas também relatou que tinha sua coleção de bonecos – os *Falcons*.

(cc) BY-NC-SA

Jack relata que transitava por práticas socialmente consideradas masculinas e femininas, o que o diferenciava de seus colegas.

> *Eu jogava bola, subia em árvore e pulava muro, mas eu também pulava sapata*[11]*. Eu transitava, pois isso era uma característica minha. Eu não via isso nas outras crianças ou nos jovens. Eu tanto podia sentar e ficar mexendo em papel de carta com as gurias, que tinham coleção de papel de carta, como eu podia estar jogando videogame com os guris. Era uma coisa assim, quem tá disponível agora pra brincar. Então, ao mesmo tempo em que eu podia pular sapata, aquilo para mim não era desafio. 'Vou jogar uma sapata!' Mas era um desafio de esporte, porque era uma questão de velocidade. E eu sempre fui muito competitivo, nesse sentido. Então, dependia muito, na educação física, se tinha que escolher, ou vocês jogam basquete ou fazem ginástica, eu ia fazer ginástica, trampolim, ginástica de solo. Ao mesmo tempo em que eu, no tempo que eu fiz ginástica na UFRGS, ia para o solo e conseguia fazer aquelas coisas que a gente tinha aprendido como um menino, eu também conseguia subir na trave e fazer 'jeitos', 'braços' e 'posturas' que eram iguais aos que a gente via nas meninas.*

Quando perguntamos a Jack se ele se lembrava de terem comentado durante sua formação inicial, na universidade, a temática da orientação sexual ele falou que

> *"não. E na verdade nunca gostei muito de falar sobre isso, assim, diretamente, porque eu acho que não é assim que funciona. Já vi pesquisa, já olhei e li reportagens, mas eu não concordo muito com determinados temas. Por exemplo, quando os homens dizem que são 'heteros' eu não boto minha mão no fogo por nenhum. [...] Não acredito nessa coisa única."*

Por ter experiências de relacionamentos com homens e mulheres Jack demonstrou não gostar de ser rotulado como homossexual e, por isso, faz esse adendo sobre as relações com ambos os sexos.

Jack conta que um momento marcante em sua vida, em relação ao preconceito, ocorreu quando em uma festa reencontrou os colegas e amigos do tempo de escola. Ele comenta

> *"[...] eles [estavam] na festa, todos pais de família, barrigudos, carecas. É de olhar e pensar, 'meu Deus! Esse era o fulano da turma?' E eu já diferente, com uma roupa mais moderninha, com brinco nas orelhas, daí tu sentes aquele olhar: 'Uau!'. Então isso [preconceito] existe e na verdade não vai se esconder nunca"!*

Nesta fala é possível perceber que, atualmente, além de Jack demonstrar se sentir muito diferente de seus colegas do tempo de escola, a mesma impressão se deu por parte deles. Quem não está dentro dos padrões socialmente esperados (como casar e ter filhos) acaba enfrentando preconceito.

Narrativas compartilhadas: onde os caminhos se encontram

[11] Esta brincadeira tem variações em sua nomenclatura dependo da região do país. Ela também é conhecida como amarelinha ou jogo de amarelinha.

(cc) BY-NC-SA

As práticas corporais anteriores à dança contribuíram para que Ted, Taylor e Jack ingressassem na área. Taylor e Ted tiveram experiências com a natação e, Jack, com o vôlei. Embora nossos entrevistados não tenham passado por experiências com a dança na educação básica, mas sim com o esporte, vale ressaltar que foi justamente esta prática que facilitou o ingresso desses profissionais na dança.

É o que lembram Lacerda e Gonçalves (2009) ao se referir que o currículo escolar insere a dança na educação física, visto que a estética pode produzir uma ponte que facilita o trânsito entre estas duas formas de atividade, que encontram no corpo e no movimento a sua matriz comum. Além disso, as autoras colocam que o desenvolvimento da educação estética é viabilizado pelo contato com os mais diversos objetos estéticos. O esporte pode ser considerado um desses objetos e, consequentemente, impulsionar e promover a educação estética.

Sendo consenso que a dança é considerada arte, na escola o currículo a coloca muito próxima ao esporte, proporcionando uma interface que pode resultar em um espaço de encontro e coexistência de esporte, estética e arte (LACERDA e GONÇALVES, 2009).

Os profissionais Taylor e Carlos começaram a dançar a partir de experiências estéticas que os agradaram. Isso fez com que eles buscassem os estilos de dança que haviam assistido. Sendo assim destacamos a importância da educação estética na vida de todos, e pensamos que a escola é uma forte aliada para isso.

Strazzacappa (2007) lembra que os benefícios da formação estética no ambiente escolar não contempla apenas as/os alunas/alunos, pois muitas e muitos professoras(es) e funcionárias(os) também constroem sua referência estética na escola, pois, além de permanecerem nesse local a maior parte do dia, participam de forma ativa das atividades promovidas.

Contudo, o que a autora identificou em sua pesquisa é que as/os professoras(es) não tem o hábito de ir ao teatro, "a própria educação estética do professor tem acontecido graças à escola. De agente mediador, o professor passa a ser o mediado" (STRAZZACAPPA, 2007, p.10).

A autora ainda destaca que, aos poucos, algumas tentativas estão sendo construídas tendo preocupação em abranger a dança em seus aspectos teóricos e práticos, afinal, quando se trabalha dança, além do fazer, é necessário, também, apreciar e contextualizar. "O desafio que se coloca no momento diz respeito a possibilitar, na

(cc) BY-NC-SA

formação de professores(as), o contato com a arte do movimento, com a dança, com o universo da arte do espetáculo vivo" (STRAZZACAPPA, 2007, p. 11).

Outro fator relacionado ao preconceito foi evidenciado nos relatos de dois entrevistados, Taylor e Ted. Eles se referem ao sentimento de inferioridade, pois em determinado momento de suas vidas tiveram passagem pela religião católica e há uma grande parcela de padres e fiéis desta instituição que condenavam/condenam os homossexuais.

> Alguns teólogos partem do relato do Gênesis 2:24 'Por isso, um homem deixa seu pai e sua mãe, e se une à sua mulher, e eles dois se tornam uma só carne' e interpretam esta passagem dizendo que Deus, ao criar-nos também criou um só modelo de moral sexual para todas as pessoas: o modelo da monogamia heterossexual. Afirmam que este modelo é parte da ordem criada e não está sujeito à mudanças culturais ou históricas. É a chamada visão criacionista que entende o sexo como motivo do companheirismo e da reprodução, existindo só em virtude de certa complementariedade entre o homem e a mulher. Sustentam que nenhum outro modelo de vivência sexual pode ser natural ou moralmente aceitável. O modelo é uma lei, portanto, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo são vistas como imorais (JURKEWICZ, 2005, p. 46).

A mesma autora diz que há outros discursos dentro do cristianismo a respeito da homossexualidade. Porém, o que percebemos é que, na prática, este é o principal discurso. Para evidenciar esta afirmação buscamos a pesquisa de Paiva, Aranha e Bastos (2008). Os autores constataram que embora a aceitação da homossexualidade tenha crescido, a maioria dos brasileiros ainda não a tolera. Os mesmos autores, embasados em estudos da Joan Scott[12], relatam que a religião seria a principal força contrária a um aumento mais rápido e expressivo na tolerância às práticas homossexuais. A pesquisa feita por Lacerda, Pereira e Camino (2002) corrobora com esta ideia. Os autores demonstraram que as explicações religiosas colocam o homossexual como uma pessoa que não segue a palavra de Deus e que é fraca espiritual e religiosamente para resistir às tentações. A partir destas colocações, podemos entender o porquê do sentimento de culpa em relação à homossexualidade expressado por nossos entrevistados.

A importância atribuída aos conteúdos da disciplina de didática estudados no curso de graduação em educação física foi outro fator narrado por todos os entrevistados. Eles contaram que utilizam os conteúdos didáticos aprendidos na formação universitária durante suas aulas. Sendo assim, eles consideram este componente curricular como uma experiência positiva em sua formação. O mesmo aconteceu como uma professora investigada por Folle e Nascimento (2010). Ela também tinha experiências com as

[12] SCOTT J. Changing attitudes to sexual morality: a crossnational comparison. *Sociology,* 32 (4), 1998.

(cc) BY-NC-SA

atividades rítmicas e expressivas e menciona a disciplina de didática como uma experiência positiva em sua formação. Além desta disciplina alguns profissionais como Taylor e Ted também citaram as disciplinas biológicas, a anatomia, a cinesiologia e a fisiologia como bases importantes oferecidas pelo curso de educação física e que são bem utilizadas em suas aulas de dança.

Percebemos nas falas dos professores Carlos e Ted que há uma preocupação pela busca da formação continuada em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações. Diversos são os estudos que incentivam a formação continuada (PIMENTA, 1997; COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999; CRUZ e FERREIRA, 2004; CRISTINO e KRUG, 2008). Outro exemplo é o estudo de Brzezinski e Garrido (2001) que se dedicaram a analisar os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, durante as reuniões anuais da ANPEd[13], no período 1992-1998. As autoras encontraram dezessete trabalhos que se referiam a esta temática. As investigações feitas reconfirmaram a necessidade de uma política de formação de professores que articule as duas fases do processo de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, a formação inicial e a formação continuada.

O que levou os outros dois professores a não terem citado em suas entrevistas o interesse em realizar novas formações continuadas pode ter sido o fato de já estarem consolidados no mercado de trabalho, e também por já terem realizado uma pós-graduação.

Carlos deixou claro em suas falas que considera a dança como atividade física. Já Taylor, Jack e Ted se preocuparam em dizer que ela pode se manifestar tanto no viés da educação física como no da arte.

Realmente muitos esportes se utilizam de fundamentos técnicos da dança para aprimorar seus atletas. Segundo Dullius (2000) há muitas relações entre a dança e o esporte. A autora diz que vários esportes utilizam a dança como parte de sua execução, como é o caso da patinação, do nado sincronizado e das ginásticas rítmica e artística. O balé é tido como uma prática básica nos treinamentos destas modalidades e o *jazz*, a dança contemporânea, a folclórica e outros estilos fornecem elementos que podem ser utilizados em várias séries das competições. Porém, em nosso ponto de vista, não podemos afirmar que a dança pertença apenas a uma área de conhecimento. Pelo contrário, ela pertence a várias áreas.

[13] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(cc) BY-NC-SA

No entanto, há um ponto que deve ser levado em consideração, já que esteve presente nas falas dos entrevistados. Referimo-nos as relações que existem entre a dança, a arte e a educação física, o que acaba provocando, parafraseando Strazzacappa e Morandi (2011), um descompasso entre as áreas.

Este desequilíbrio leva a insatisfação de muitos alunos que optam pelo curso de educação física em detrimento da dança. Pudemos observar isso nas falas de Carlos, que demonstrou-se insatisfeito com a impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos da dança nas disciplinas rítmicas e expressivas inseridas nos seus cursos de educação física. No entanto, este nível de aprofundamento pode ser contemplado, por exemplo, através de escolas de ensino não formais de dança, de projetos de extensão, de pesquisa e cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação ou, ainda, em um curso de graduação específico em dança. Através da formação continuada, o profissional da dança se torna mais completo para exercer sua profissão. Vale lembrar que por lei (Lei 13.278/2016) só é permitido ministrar a disciplina de dança na educação básica quem for licenciado em artes, com habilitação em dança.

Percebemos que as discussões referentes à dança e a educação física são bastante recorrentes, gerando alguns conflitos. De acordo com Strazzacappa e Morandi (2011, p. 96) "problemas com o Conselho Federal de Educação Física e a própria atuação dos licenciados em dança estão entre eles, assim como a identificação da dança como área de conhecimento autônoma, com conteúdos próprios e ligada fundamentalmente ao campo artístico".

Três dos quatro entrevistados começaram em práticas corporais diferentes da dança, entre elas a natação e o vôlei. Andreoli (2011), ao investigar bailarinos, também identificou que os mesmos passaram por esportes e outras práticas corporais anteriormente a dança. Segundo Louro (1999) cultuar o corpo por meio de atividades esportivas pode ser uma prática apontada como um caminho para que um garoto se torne um adulto bem sucedido. A autora complementa expondo que os meninos precisam ser bons em algo para que sua masculinidade seja legitimada. Tal legitimação possibilita que os meninos sejam aceitos por seus colegas e amigos, gerando assim melhor socialização.

Boer (2010), ao pesquisar a socialização através do esporte – envolvendo futsal, voleibol, basquetebol e handebol –, encontrou resultados semelhantes aos depoimentos de nossos entrevistados. O autor mostra, através de uma pesquisa quantitativa, que houve uma significativa evolução no nível de socialização das crianças.

(cc) BY-NC-SA

Em outro estudo, também de caráter quantitativo, Tresca e De Rose (2000) identificaram que os alunos praticantes de dança apresentaram maior presença de sociabilidade e autoafirmação.

Porém, é importante ressaltar que nem o esporte, nem a dança, por si só, necessariamente socializam. Às vezes podem excluir. É preciso levar em consideração a abordagem, o objetivo e a metodologia de cada professor. No caso dos nossos entrevistados, eles se destacaram porque tinham um bom desempenho nas práticas corporais. Contudo, não sabemos que metodologia era usada pelos professores e se eles tinham como preocupação incluí-los e socializá-los. Desta forma, talvez outros colegas que não apresentassem um bom desempenho nas práticas corporais poderiam acabar sendo excluídos.

Estamos nos referindo aqui de uma concepção equivocada de educação que alguns professores de educação física e de dança tem sobre o que seja o esporte e a dança na escola, como ilustra Barreto (2003, p. 4) em palestra proferida:

> Em determinado momento, alguns professores entendem esporte como um conteúdo mínimo e único e, por conta disso, é a única coisa que eles promovem com seus alunos: aquele aluno que joga bem participa, o que não joga bem vai ser juiz, gandula ou ficar sentado olhando o resto da turma. Que saúde social é essa que esse esporte está provocando? Que saúde motora é essa que está promovendo? Já imaginaram como aquele aluno, ao ficar sozinho e sentado se sente? O que ele representa e o que é aquilo para ele? O que representa pra vocês quando duas pessoas começam a escolher o time e você é o último a ser escolhido? Nós, professores de Educação Física começamos a repensar nisso.

Entendemos que a mesma lógica se aplica à dança, visto que as práticas no ambiente escolar devem ter uma preocupação pedagógica, política, social, ética, estética e cultural.

Considerações finais

Durante o texto é possível perceber as relações entre a educação física e a Dança, no entanto entendemos que cada área tem suas particularidades e suas lógicas de pensamento. As disciplinas da área pedagógica e biológica, oferecidas pelos cursos de educação física, foram citadas como bases importantes para atuação profissional na área da dança. Além disso, percebemos o interesse, por parte dos profissionais, em buscar formação continuada em festivais e congressos de dança, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações.

(cc) BY-NC-SA

É importante salientar, também, que na época da formação dos entrevistados ainda não haviam muitos cursos de dança no estado do Rio Grande do Sul. Logo, estima-se que a escolha pela educação física ocorreu pela proximidade com os estudos do movimento e do corpo.

Embasados nas falas dos entrevistados, percebemos que suas práticas corporais anteriores à dança contribuíram de forma significativa para o ingresso nesta área, o que evidencia a importância das práticas corporais na escola.

A escola e as atividades de extensão foram citadas como porta de entrada para o aprendizado e a prática da dança. A universidade foi a responsável por apresentar a dança para alguns de nossos entrevistados e outros começaram a dançar a partir de experiências estéticas positivas.

Por meio desta pesquisa, encontramos professores e artistas que conseguiram vencer as barreiras do preconceito. Estes profissionais atuam no mercado de trabalho da dança e demonstraram estar realizados profissionalmente. Parte desta realização pode estar vinculada às suas formações, pois todos tiveram uma formação contemplada por espaços de ensino formal (universidade) e o não formal (escolas, clubes, estúdios de dança). Acreditamos, assim, no papel do Estado em garantir espaços de formação públicos, gratuitos e de qualidade para todos e todas.

Referências

ANDREOLI, G. S. **Representações de masculinidades na dança contemporânea.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

ANDREOLI, G. S. Representações de masculinidades na dança contemporânea. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n.1, jan/mar, 2011.

BARRETO, S. M. G. Transcrição da palestra proferida: Esporte e Saúde. 5 de julho de 2003. Auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural. *In*: **Olimpíada Regional de Ciências e Matemática**, 2003.

BOER, A. V. A Importância do Esporte Escolar na Socialização de Crianças do 3.º ao 6º ano do Ensino Fundamental da cidade de Bagé: Processo de Mudança de Atitude. **Revista Congrega Urcamp**, v. 4, p. 21, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

(cc) BY-NC-SA

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18 - Set-Dez, 2001.

COLLARES, C. A. L. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, nº 68, Dezembro/1999.

CRISTINO, A. P.; KRUG, Hugo Norberto. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, janeiro/abril de 2008.

CRUZ, G.C.; FERREIRA, Júlio Romero. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. **Revista Conexões**. v. 2, n. 2, 2004.

DE LIMA, Francis Madlener; DINIS, Nilson Fernandes. O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 693-716, 2008.

DO PRADO, Vagner Matias. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 12, n. 2, p. 501-519, 2017.

DO PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2016.

DUARTE, Davi da Silva *et al*. Homofobia nas aulas de educação física: reflexões sobre os processos educativos. Revista Biomotriz, v. 12, n. 2, 2018.

DULLIUS, M. **A dança no esporte**. Coleção Bailarina, v. 2. – Porto Alegre: AGE, 2000.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos inicias**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FOLLE, A. NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.4, out./dez. 2010.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTAZ, A.C. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. *In*: MEIHY, J.C.S.B. (org.). **(Re)definindo a História Oral no Brasil**. São Paulo, Ed. Xamã, 1996.

GENÚ, Marta. **A Corporeidade e as dimensões humanas.** Ciclo de debates promovido pela a PROEX/UEPA em 21/06/2007. Disponível em: artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1188342579_46.doc Acessado em: 24 de maio de 2012.

(cc) BY-NC-SA

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HANNA, J. L. **Dança, sexo e gênero:** signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JURKEWICZ, R. S. Cristianismo e Homossexualidade. In: GROSSI, M. P. *Et al.* (Org.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidades**. 1ed. Rio de Janeiro: Garamond, p. 45-52, 2005.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um Estudo sobre as Formas de Preconceito contra Homossexuais na Perspectiva das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), pp. 165-178, 2002.

LACERDA, T.; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, vol.9, n.1 pp. 105-114, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, D. E.; AFONSO, M. R. A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, 2013.

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz (orgs.) **Fundamentos das ginásticas**. 1ª ed – Jundiaí, São Paulo: Fontoura, 2009.

OLIVEIRA, L. D. G. C. Pesquisa Narrativa e Educação: algumas considerações. *In*: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação** e do **III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, Curitiba-PR, 2017.

PAIVA, V.; ARANHA F.; BASTOS F. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista de Saúde Pública**, v. 42 (Supl 1) p. 54-64, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances** - Vol. III - Setembro de 1997.

ROLIM, Marcos Flávio. **Bullying**: o pesadelo da escola. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2010.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In*: **XI Semana de Extensão, pesquisa e pós-graduação–SEPesq**. Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf

SANTOS, É. C. **Um jeito masculino de dançar:** pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip hop. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

(cc) BY-NC-SA

SANTOS, R. F. *et al*. A dança como prática de lazer: algumas reflexões sobre homens, gênero e o balé clássico. **Pensar prática**, v. 18, n. 2, 2015.

SILVA, Thais Coelho da. **Juventude trans-viada**: identidades marcadas invadem a rua. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008.

STRAZZACAPPA, M. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. In: ***30 ANPED***, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. v. 1.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2011. Coleção Ágere.

TRESCA, R. P.; DE ROSE Jr., D. Estudo Comparativo da Motivação Intrínseca em Escolares Praticantes e Não Praticantes de Dança. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**. V.8 n1, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Editora Atlas, 2007.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado em dezembro de 2019.

(cc) BY-NC-SA