



**BÁRBARA TATIANE SANTOS CARVALHO**

**ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM  
UMA *PEDAGOGIA DANÇANTE FEMINISTA* NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS/AS DO SUL DE MINAS**

**LAVRAS-MG  
2025**

**BÁRBARA TATIANE SANTOS CARVALHO**

**ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA PEDAGOGIA  
DANÇANTE FEMINISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS DO SUL  
DE MINAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós- Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis  
Orientador

**LAVRAS- MG  
2025**

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.**

Carvalho, Bárbara Tatiane Santos.

Atravessamento de Gênero e Sexualidade em uma Pedagogia Dançante Feminista na Educação de Jovens e Adultos/as do Sul de Minas/ Bárbara Tatiane Santos Carvalho. 2025.

137 p. : il.

Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.  
Bibliografia.

1. Dança. 2. Gênero. 3. Sexualidades. 4. Feminilidades. 5. Masculinidades. I. Pinto Gonçalves dos Reis, Fábio. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.


**BÁRBARA TATIANE SANTOS CARVALHO**

**ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA PEDAGOGIA  
DANÇANTE FEMINISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS DO SUL  
DE MINAS**

**CROSSINGS OF GENDER AND SEXUALITY IN A FEMINIST DANCE  
PEDAGOGY IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS  
IN THE SOUTH OF MINAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós- Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 04 de fevereiro de 2025  
Dr. Fabio Pinto Goncalves Dos Reis UFLA  
Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira UFLA  
Dr. Adriana Nolibos Baccin UNEMAT

 Documento assinado digitalmente  
FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS  
Data: 08/05/2025 13:53:08 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis  
Orientador

**LAVRAS- MG  
2025**

*A todas, todes e todos que vieram antes de mim, seja pesquisando, dando aulas, formando e pensando sobre a Educação e a Dança.*

*DEDICO*

## AGRADECIMENTOS

Aos mestres que passaram pela minha trajetória e me fizeram vislumbrar uma educação emancipatória, que forme não apenas pessoas diplomadas, mas que forme cidadãos e cidadãs, que buscam criticar e re(pensar) o sistema em que estamos inseridos, e como podemos modificá-lo, em ações coletivas, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- PPGE, à Faculdade de Educação, Letras e Ciências Humanas- FAELCH, ao meu orientador Fábio Reis, e aos demais do Curso de Educação Física e a todo corpo docente, e discentes, principalmente aqueles que se tornaram amigos, como a Faby, Cláudia, Yury, Rosinalva, aos demais, e à Universidade Federal de Lavras-UFLA, que fizeram esse percurso ter um sentido maior que apenas a minha formação.

A minha família, a minha Mãe Fátima por me mostrar que não há como desistir, mesmo com as adversidades da vida, e que desde pequena me fez compreender que não deveria por motivo ou em momento algum depender de algum homem financeiramente. Ao meu Pai Antônio, que desde que me conheço por gente, me ensinou a dançar, e a desfrutar de momentos em família, e até individualmente com a dança. A eles ainda agradeço por me mostrarem que a Universidade era uma opção, e que eu podia sonhar, mesmo vindo de uma família que me doou por necessidade, eu podia escolher. A minha mãe Vaninha, que mesmo com a sua ausência e escolha, me marcou pela sua força enquanto mulher negra e guerreira, que sozinha teve que lidar com tanto e criar meu irmão sozinha, por ser mais uma mulher abandonada pelo parceiro. Infelizmente não tive conhecimento da sua história para saber todas as dores e alegrias que passou em sua vida tão breve.

Ao meu companheiro Wederson, e a minha filha (Pet) Lilith, vocês foram e são minha força, minha alegria e minha companhia. Sem vocês eu não conseguiria, porque a vontade de desistir ainda persiste em alguns momentos, mas ainda continuarei por nós 3!

Aos meus alunos, que são um marco na minha vida acadêmica e profissional, se ainda acredito no ser humano e na educação, é porque desejo que vocês possam ser pessoas melhores, ser humanos incríveis, e realizadores de todos os sonhos possíveis e impossíveis que tem.

Eu continuo, e sigo acreditando no ser humano, nas mulheres, populações marginalizadas, LGBTQIAPN+, e a todas e todos que não tem ou não tiveram a oportunidade de se formar e estudar em uma instituição pública de excelência, sempre será por TODAS NÓS!

Muito Obrigada!

## RESUMO

Algumas das práticas corporais abordadas no cotidiano das aulas de Educação Física escolar são construídas e constituídas a partir dos pressupostos da masculinidade hegemônica, da feminilidade e das questões referentes às sexualidades. Perante isto, este trabalho busca analisar as representações hegemônicas de gênero e como elas regulamentam as práticas pedagógicas envolvendo a dança na Educação de Jovens e Adultos/as, em uma escola pública localizada no Sul de Minas. Uma vez que, frequentemente, esta unidade temática se apresenta como espaço de reserva do gênero feminino, sendo pouco problematizada, nem tampouco abordada no contexto educacional de forma abrangente. A partir disto, surge o seguinte questionamento orientador do nosso estudo, a saber: como a naturalização das desigualdades de gênero interferem em uma experiência de ensino da dança com as/os jovens e as/os adultas/os nas aulas de Educação Física? Como percurso metodológico, partimos de uma revisão bibliográfica na busca da construção de conceitos sobre a temática de gênero, masculinidades, feminilidades, sexualidades e as pedagogias da dança, afim de elaborarmos uma proposta, que foi denominada de 'Pedagogia Dançante Feminista'. A produção do material empírico foi realizada em uma instituição pública estadual em um município do Sul de Minas por meio do desenvolvimento de unidade didática relativa à dança na EJA, com registro no diário de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas. Para interpretação do material empírico utilizamos a análise textual discursiva, sobretudo, para captação das impressões subjetivas dos/as participantes da investigação. Concluímos que a proposta elaborada e realizada, apesar de ter encontrado muitos desafios, consolidou enquanto uma possibilidade de relacionar dança, gênero e sexualidade de forma crítica e problematizadora. Como produto educacional, ofertamos um curso de extensão em parceria com a Universidade, tendo como público-alvo as/os professoras/es da rede pública e privada e as/os discentes do curso de graduação em Educação Física das instituições da cidade.

**Palavras-Chave:** dança; gênero; sexualidades; feminilidades; masculinidades.

## ABSTRACT

Some of the bodily practices addressed in the daily routines of Physical Education classes are constructed and constituted based on the premises of hegemonic masculinity, femininity, and issues related to sexualities. In light of this, this study aims to analyze hegemonic gender representations and how they regulate pedagogical practices involving dance in the Youth and Adult Education (EJA) context at a public school located in southern Minas Gerais, Brazil. Often, this thematic unit is perceived as a domain reserved for the feminine gender, rarely problematized, and scarcely addressed in a comprehensive manner within the educational context. From this perspective, the following guiding question emerges: How does the naturalization of gender inequalities and the ways young people and adults use their bodies in the school environment affect the processes of learning dance in Physical Education classes? As a methodological approach, we will begin with a bibliographic review to construct concepts related to gender, masculinities, femininities, sexualities, and dance pedagogies. Data collection will be conducted at a state public institution in a municipality in southern Minas Gerais through the development of a didactic unit on dance within the EJA framework, with field diary records and semi-structured interviews. For the interpretation of empirical material, we will employ textual discourse analysis, particularly to capture the subjective impressions of the participants in the investigation. As an expected outcome, we aim to explore the relationships between dance, gender, and sexuality, and to design an extension course to be offered in partnership with the University. The target audience will include teachers from public and private schools as well as undergraduate students in Physical Education programs from local institutions.

**Keywords:** dance; gender; sexualities; femininities; masculinities.

## INDICADORES DE IMPACTO

O trabalho resultou em impactos sociais, culturais e educacionais relevantes, concretos e em potencial, especialmente junto às populações atendidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um município do Sul de Minas Gerais. A experiência desenvolvida com a proposta da *Pedagogia Dançante Feminista* possibilitou, de maneira crítica, a problematização das representações hegemônicas de gênero e sexualidade no ensino da dança, ampliando o repertório pedagógico e contribuindo para a desconstrução de estigmas presentes nas práticas corporais tradicionalmente associadas ao feminino. Os resultados indicam que a iniciativa provocou reflexões significativas sobre os papéis de gênero nas aulas de Educação Física, promovendo maior abertura à diversidade e ao respeito às diferentes expressões de identidade e corporeidade. Em termos extensionistas, o projeto teve desdobramentos concretos por meio da oferta de um curso de extensão, em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA), que contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre universidade e sociedade, fomentando a formação continuada e a difusão de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a justiça social. Os impactos do trabalho inserem-se especialmente nas áreas temáticas da Educação (4), Cultura (2) e Direitos Humanos e Justiça (3), conforme a Política Nacional de Extensão. Alinha-se, ainda, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, notadamente os ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 5 (Igualdade de Gênero) e ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, sensível às questões de gênero e diversidade. Dessa forma, o estudo reafirma a importância da dança como linguagem pedagógica potente para a promoção de experiências significativas, emancipatórias e transformadoras, contribuindo para a construção de práticas escolares mais justas, plurais e democráticas.

## IMPACT INDICATORS

The work resulted in relevant social, cultural, and educational impacts—both concrete and potential—especially among populations served by Youth and Adult Education (EJA) in a municipality located in the southern region of Minas Gerais, Brazil. The experience developed through the proposal of the *Feminist Dancing Pedagogy* enabled a critical questioning of hegemonic representations of gender and sexuality in dance education, expanding the pedagogical repertoire and contributing to the deconstruction of stigmas present in bodily practices traditionally associated with femininity. The results indicate that the initiative sparked significant reflections on gender roles in Physical Education classes, promoting greater openness to diversity and respect for different expressions of identity and corporeality. From an extensionist perspective, the project unfolded concretely through the offering of an extension course, in partnership with the Federal University of Lavras (UFLA), which contributed to strengthening the bond between the university and society by promoting continuing education and the dissemination of pedagogical practices committed to human rights and social justice. The impacts of the work are particularly aligned with the thematic areas of Education (4), Culture (2), and Human Rights and Justice (3), as defined by the National Extension Policy. Furthermore, it aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (Quality Education), SDG 5 (Gender Equality), and SDG 10 (Reduced Inequalities) by promoting inclusive, equitable, and high-quality education that is sensitive to issues of gender and diversity. Thus, the study reaffirms the importance of dance as a powerful pedagogical language for the promotion of meaningful, emancipatory, and transformative experiences, contributing to the construction of fairer, more plural, and democratic school practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Caracterização da amostra .....	38
Quadro 2 – Quadro demonstrativo do planejamento das ações .....	41
Quadro 3 – Quadro demonstrativo das questões específicas da entrevista-narrativa .....	45
Quadro 4- Pressupostos Gerais .....	60
Quadro 5- Emenda proposta do curso de formação Continuada e Inicial .....	115
Quadro 6- Cronograma da elaboração do produto .....	117

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Minha família .....	13
Figura 2- Apresentação na Educação Infantil .....	14
Figura 3- Tradicional apresentação realizada em Festas Juninas .....	14
Figura 4- Aula de Dança de Salão do Grupo Dança Compasso e Movimento .....	16
Figura 5- Apresentação na Festa da cidade de Bom Sucesso-MG, com crianças de uma escola municipal do município .....	17
Figura 6- Roda de Cultura com os participantes do PIBID Interdisciplinar da UFLA .....	18
Figura 7- Colação de Grau .....	19
Figura 8:- Aulas de Dança no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo- CRAS da cidade de Bom Sucesso- MG .....	19
Figura 9- Apresentação de Festa Junina no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo- CRAS da cidade de Bom Sucesso- MG .....	20
Figura 10- Aula de Ginástica Artística no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo- CRAS da cidade de Bom Sucesso- MG, para futura apresentação no Festival de Ginástica do Departamento de Educação Física da UFLA .....	20
Figura 11- Aula de Dança de Salão do Grupo Dança Compasso e Movimento .....	22
Figura 12- Apresentação de Dança de Salão do Grupo Dança Compasso e Movimento .....	23
Figura 13- Lócus da pesquisa com destaque a região sul da cidade .....	35
Figura 14- Apresentação de Dança do Ventre .....	74
Figura 15- Roda de conversa .....	75
Figura 16- Roda de conversa sobre danças majoritariamente realizadas por homens .....	95
Figura 17- Dança majoritariamente realizada por homens .....	95
Figura 18- A diferença entre sexo, gênero e orientação sexual, por Rita Von Hunty .....	100
Figura 19- Roda de conversa sobre sexo, sexualidade e orientação sexual .....	101
Figura 20- Aula de dança .....	109

680È5,2

+,67İ5,\$( 80\$352)(6625\$(0,1,6\$ « « « « « « « « « « « «  
&\$0,1+2(72'2/İ\*,&26« « « « « « « « « « « « « « « « « «  
\$('8&\$d-2'(-29(16(\$'8/726 \$&202&(1È5,2(5\$/ '2  
(678'2«  
35(66832( (;3(5,0(17\$d@(63250(,2 '( 80\$^3('\$\*2\*, \$  
'\$1d\$17)(0,1,6\$'1\$(-\$« « « « « « « « « « « « « « « « « «  
( Q O D H G H V V H Q L O D F L D Q W H G D M F H P i V G L F D Q R V H [ X D O H L G D G H  
G D Q «  
3 U R G X G N R L J Q L I L V R E G U R M H U H [ X D O R S D V G R G D Q G B H G W U  
' D Q o G H X p D S D U K R P H P X O K H K U « « « « « « « « « « « « « « « «  
1 R W I B V R U H L I L D V L V «  
352'872 ('8&\$&,21\$ «  
&216, '(5\$d@( )6,1\$, «  
5() (5Ç1&,\$«  
\$1(;2«  
\$ Q H [ R 7 H U F G R & R Q V H Q W L F H H Q M F R D U G R / ( « « « « « « « « « « «  
\$ Q H [ R ) R O K H D S R V W R «  
\$ Q H [ R \$ X W R U L ' H B d H V R T X L V D «

## 1 HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA FEMINISTA

A marca feminista que hoje aparentamos, resulta de uma história. Se hoje me reconheço como uma estudiosa feminista, tenho convicção de que esta identidade foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos. Tal identidade (continua se fazendo e se transformando) (Louro, 2003, p. 34).

Durante todo o percurso formativo ocorrido em minha graduação, muitas dúvidas se acumularam no transcorrer do curso, tendo em vista as duas formações possíveis que poderia seguir, quais sejam: licenciatura e bacharelado. Entre essas escolhas, questionava-me sobre *como amar duas coisas ao mesmo tempo, duas disciplinas, dois locais de atuação, duas paixões?* Subsidiada por essa indagação que inicio o registro e análise a respeito de como fui impulsionada a pensar e abordar a dança no contexto escolar.

Nesse contexto, recorro à Paulo Freire<sup>1</sup> (1997), pois ele me instiga nesse movimento de (re)pensar minhas motivações e desejos dançantes e como consegui deixar de lado tudo isso durante algum tempo, mas que acabaram eclodindo no acontecimento dessa escrita e na vivência do mestrado. E não podia deixar de iniciar esse itinerário a partir da dúvida que sempre perpassou minha cabeça nesses doze anos de formação, ou seja, como atrelar temáticas que me despertam interesse e amor: notadamente a Dança e a Educação.

Faço uma digressão por meio das minhas vivências enquanto filha única, adotada e posteriormente estudante da escola básica pública. Desde cedo, a memória afetiva inicial atinente à dança em toda minha existência se deu a partir das experiências cotidianas com minha família. Meu pai, tão amado, a tanto tempo longe de nós, fora acometido por uma das doenças que mais me causou sofrimento na vida, foi-se embora tão cedo, mas me deixou a lembrança e a motivação para eu não deixar de dançar.

Quando criança, a primeira lembrança que perpassa é a de nós três - eu, meu pai e minha mãe - na sala de nossa casa assistindo passivamente qualquer coisa na televisão, mas quando tocava uma música que eles gostavam, logo levantavam e abraçados começavam a dançar.

---

Paulo Freire<sup>1</sup>: Devido ao apagamento dado pela não distinção do gênero/identidade no decorrer dos trabalhos acadêmicos, ao referirmos as/os autoras/es pelo sobrenome, passaremos a colocar o primeiro e o último nome dos mesmos, a fim de darmos visibilidade às autoras utilizadas.

E eu como ciumenta que sempre fui, brigava e chorava até ir para no colo de um ou de outro, ou ser colocada entre os dois compondo parte daquela dança. E não era de se imaginar que quando me casasse, isto também voltaria a fazer parte do meu cotidiano como acontece hoje.

Figura 1- Minha família.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Há algumas lembranças que podem nos fugir, na maioria das vezes, outras voltam como se o tempo não passasse e nos provocam lágrimas, pura expressão de saudade. Remeto-me à Educação Infantil, em uma das instituições tradicionais de Bom Sucesso-MG, onde sempre tive familiaridade com o dançar ao participar de todos os espetáculos e apresentações possíveis enquanto discente.

Lembro-me da minha preferida, a Festa Junina, momento no qual a dança facilitava ficar mais próxima daquele garoto que me despertava certo apreço. Ainda na mais tenra infância, período no qual me recordo das participações e das vestimentas utilizadas nas danças e coreografias, afinal como esquecer as fantasias de cachorrinho, bailarina, Chiquinha e até as de Sandy e Junior. Com roupas típicas de festa junina, ou dançando com as fitas nas apresentações do dia das mães, dos pais e no carnaval, pude viver e extravasar toda expressão rítmica corporificada, ainda que no contexto da escolarização. Foram tantas experimentações que tais recordações ficaram registradas nas fotos guardadas com tanto apreço pela minha

mãe.

Figura 2- Apresentação na Educação Infantil.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

No Ensino Fundamental I, do 1º ao 4º ano, nada mudou tendo em vista que a minha imersão na dança ou em peças teatrais persistiram, mas com a utilização de fantasias outras, tais como a de bruxa, índia, caipira, baratinha ou cravo. Já no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, as coisas foram se alterando drasticamente, já não havia mais espaço-tempo para dançar, nem em eventos e/ou na tão esperada aula de Educação Física. Em razão dos/as docentes não abordarem esta prática corporal, como tantas outras, sempre recorrendo a máxima - meninos no futsal e meninas no voleibol - algo que sempre me causava revolta e resistência. Contudo, em última instância ainda haviam as famosas festas juninas no Ensino Médio, raros momentos de alegria, pois ali podia me aventurar novamente com a dança, sem causar estranhamento e prejulgamento das/os colegas.

Figura 3- Tradicional apresentação realizada em Festas Juninas.

(Continua).



(Continuação).

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Ao final do Ensino Médio veio aquele questionamento feito por parte dos/as jovens brasileiros/as - ou seja: e aí, o que fazer agora?! No meu caso uma coisa era certa, na verdade duas: eu queria trabalhar lidando com pessoas e não tinha a possibilidade de ir para outro município - a não ser Lavras-MG, por ser uma cidade bem próxima a minha de origem, todavia eu não tinha nenhuma informação qualquer sobre cursos, profissões, trabalhos, nada.

Assim, sobrou para eu decidir os rumos da minha vida, confesso que faltou maturidade porque inicialmente lancei minha nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em Medicina Veterinária na Universidade Federal de Lavras (UFLA), deixando de lado meus sonhos dançantes, primeira escolha supostamente. Posteriormente, fiz a opção por tentar no outro período o curso de Administração, também na UFLA, e fico muitíssimo feliz em não ter passado, pois a única certeza que tinha naquela época, era a aversão em relação à matemática.

No encerramento desse período, já não me importava o curso a ser escolhido, mas sim passar e estar na UFLA, razão pela qual escolhi lançar minha nota no curso que havia mais chances de passar, a Licenciatura em Educação Física. Confesso que não sabia nada sobre o curso, nem o que era Licenciatura, ou se ali encontraria a dança, mas como tantas outras coisas na minha vida, deixei a cargo do destino para esperar e ver o que iria dar.

Ao adentrar a UFLA três coisas me marcaram, a primeira foi o fato de existir uma disciplina intitulada 'Atividades Rítmicas e Expressivas', tão logo já queria fazê-la em virtude

da sua proximidade com a dança. Entretanto, ela não compunha a minha matriz curricular, mas desejava em algum momento oportuno cursá-la. O segundo aspecto foi uma aula de Dança de Salão que experienciei no Centro de Integração Universitária (CIUNI), com o Grupo Dança Compasso (DCM), que me trouxe diversas indagações: Que mundo era aquele? Onde pessoas podiam se divertir, dançar, se abraçar, serem respeitadas, interagir, sem distinção de sexo, de classe social, de raça, tudo!!! Foi amor à primeira aula, porém, logo veio a impossibilidade de continuar naquele projeto.

Naquela época, ano de 2011, as aulas da graduação em Educação Física ainda eram noturnas e as atividades do projeto também, por isso, mesmo me mudando à Lavras ficou inviável dar continuidade à dança de salão. Considero que a terceira marca foi a minha participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), conhecido por meio de uma colega que morava comigo na mesma república, ela me apresentou ao Fábio, professor do projeto à época, e comecei a ir em algumas reuniões, porém, não cheguei a adentrar os muros da escola, findou-se esta vivência antes mesmo disto.

Figura 4- Aula de Dança de Salão do Grupo Dança Compasso e Movimento.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2019).

Depois consegui cursar a disciplina relativa à dança no currículo do curso e, ao final de tal experiência, descobri como aquele componente curricular não chegava ‘nem aos pés’ na direção de me ajudar difundir os conhecimentos da dança, tal e qual acreditava que ocorreria. Percebi igualmente que algumas temáticas da Educação Física tinham um papel de destaque no currículo da graduação, enquanto outros conteúdos mal eram abordados, e quando eram, ocorriam de forma superficial.

Corroboro, portanto, com o que foi expresso por Silva (2005) ao discorrer que “o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construí-lo, precisamente” (p. 123). Complementa o

autor que “uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social” (idem).

Percebi que isto vinha ocorrendo no curso de Licenciatura em Educação Física, pois mesmo devendo ser pensado de forma ampla, diversificada, preconizando uma formação generalista, os/as professores/as em sua imensa maioria ainda privilegiavam tão somente o esporte institucionalizado. Não permitindo os/as discentes em formação ressignificarem suas práticas pedagógicas, de forma a engendrar transformações didáticas para o trabalho nos diferentes níveis de ensino escolar. Parecia que estava em um curso anacrônico, pois o foco maior das disciplinas era a aptidão física à esportivização dos sujeitos, algo muito comum na década de 1980/90. Isto impactou significativamente a minha formação inicial, como também na procura pelo tipo de formação continuada que optaria posteriormente.

No transcorrer do curso percebi a necessidade de estar dentro da sala de aula, atuando e trabalhando com a educação, uma realização como função de vida, razão pela qual cheguei a pensar estar em um curso errado. Nesse contexto, tive a oportunidade de trabalhar com a dança em uma instituição municipal da minha cidade de origem, ou seja, Bom Sucesso-MG, conforme a imagem a seguir:

Figura 5- Apresentação na Festa da cidade de Bom Sucesso-MG, com crianças de uma escola municipal do município.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2013).

Como afirmei, em alguns momentos fui atravessada pela necessidade de mudar de curso, ou ainda em fazer uma segunda Licenciatura, mas nada me deixava tão realizada como atuar na docência. Por fim, a vontade de mudança foi paulatinamente se tornando desejo de querer mais e mais, principalmente quando assumi a monitoria da disciplina de ‘Atividades

Rítmicas e Expressivas’ e ingressei em outra área do PIBID, a interdisciplinar.

Figura 6- Roda de Cultura com os participantes do PIBID Interdisciplinar da UFLA.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2013).

Cabe ainda ressaltar que ao adentrar como monitora da disciplina em questão, pensei em desenvolver algumas atividades e pesquisas em torno da dança no ambiente escolar, mas a falta de conhecimento me fez desistir de tal investimento. Além disso, a necessidade de retornar à minha cidade por motivos pessoais interferiu mais uma vez para que tal iniciativa fosse deixada de lado momentaneamente.

Ao ingressar no PIBID Interdisciplinar as atividades dentro do ambiente escolar realmente ocorreram, visto que me favoreceram atrelar a prática pedagógica com a vivência dos círculos de cultura de Paulo Freire, por efeito, o mundo da escola se abriu e ganhou todo meu amor e respeito. Segundo Paulo Freire (2005), o Círculo de Cultura trata-se de uma metodologia libertadora, emancipatória e dialógica, sendo esta capaz de transformar o sujeito em um ser que participa da construção de sua história de forma autônoma, com liberdade, amor e diálogo. Nesse sentido, sensibilizei-me como docente:

[...] a favor da esperança, que me anima apesar de tudo. Sou professor(a) contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor(a) a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (Freire, 1997, p. 115-116).

A partir desta perspectiva fui me fazendo professora, permanecendo no programa até

concluir meus estudos em 2017, tendo como aporte do dia da minha formatura a presença daquele que posteriormente seria meu orientador desse percurso no Mestrado, o Prof. Fábio Reis, consoante o registro a seguir:

Figura 7- Colação de Grau.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2017).

Lá no fundo, a falta de materiais sobre a dança, especialmente a pedagogização dela no contexto escolar, ainda me incomodava. Logo, como não havia espaço para tal manifestação corporal na graduação, decidi por conta própria dar continuidade aos estudos. Buscava sempre vincular a dança com a minha vivência enquanto professora da Educação Básica, em qualquer oportunidade de estágio ou trabalho conquistado.

No mesmo período qual realizava os trabalhos junto ao PIBID Interdisciplinar, dei início à docência em um projeto social vinculado à UFLA em minha cidade, o Centro Regional de Iniciação ao Atletismo de Bom Sucesso, um ‘braço’ do projeto de atletismo Cria Lavras, famoso na Universidade, à época sob a coordenação do saudoso professor Fernando de Oliveira. Ali pude atuar com a população mais vulnerável socioeconomicamente do município, por meio de um convênio entre a prefeitura de Bom Sucesso, o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), alguns discentes vinculados à Universidade e a UFLA.

Figura 8- Aulas de Dança no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo- CRAS da cidade de Bom Sucesso- MG.

(Continua).



(Continuação).

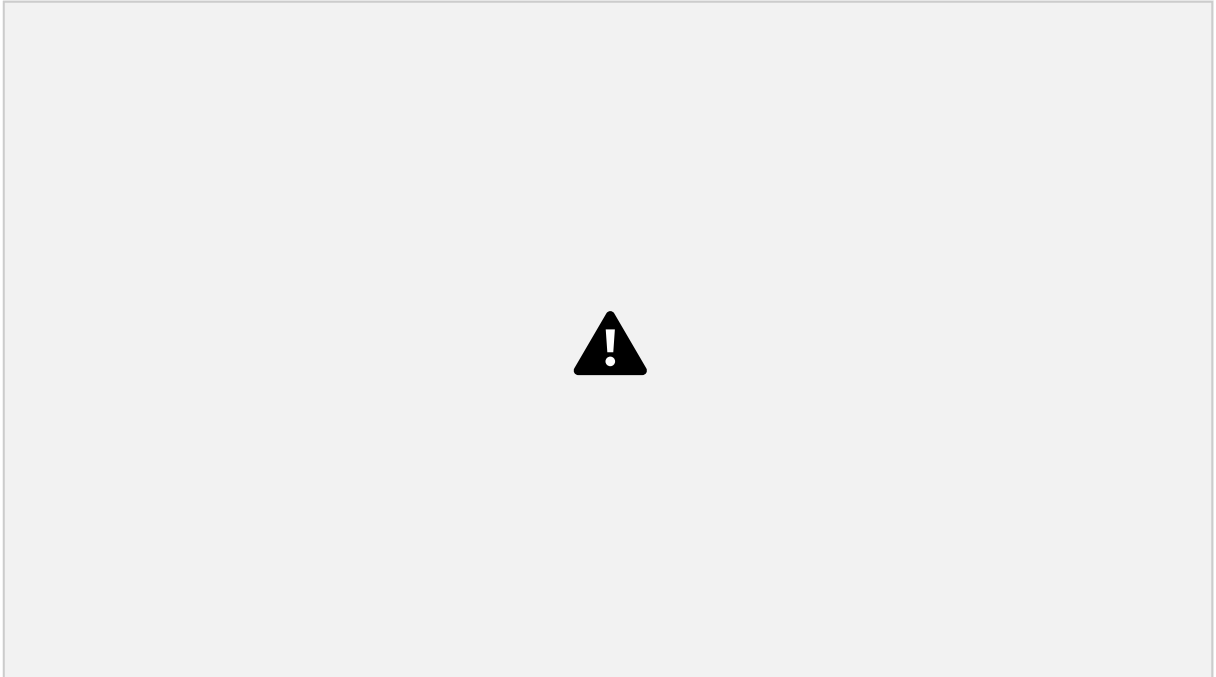
Fonte: Acervo pessoal da Autora (2013).

Como forma de aproximar o atletismo a algo mais pessoal, decidi dar aulas de danças individuais e recreação às crianças e jovens participantes do projeto, bem como de danças e ginásticas à turma da terceira idade composta por idosos e familiares dos/as envolvidos/as com o projeto. Isso surgiu enquanto uma estratégia para eles/as permanecerem levando os seus/as filhos/as e netos/as às atividades e não ficarem ociosos/ás naquele momento.

Essa ação, juntamente com o apoio da então prefeita do município e do CRAS, fez com que me tornasse a professora que sou - empática, sonhadora, amante, crítica, diversa e reflexiva- possibilitando-me olhar para os/as jovens de forma profunda, percebendo o sujeito por trás do aluno/a, com suas dores, sofrimentos, alegrias e sonhos. Contudo, ainda sentia uma lacuna na minha formação, porque mesmo com a licenciatura não conseguia trabalhar com a dança na minha cidade fora do espaço relatado.

Figura 9- Apresentação de Festa Junina no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo- CRAS da cidade de Bom Sucesso- MG.

(Continua).



(Continua).

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2013).

Figura 10- Aula de Ginástica Artística no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo- CRAS da cidade de Bom Sucesso- MG.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2014).

Ao persistir e caminhar com o sonho de mais uma vez conseguir trabalhar com a dança, retornei a UFLA em 2018 para cursar o Bacharelado em Educação Física. Neste ínterim, ao adentrar outros espaços não-escolares, tais como as academias de ginásticas, outras subjetividades tomaram conta da minha vida profissional. Tão presentes que passaram a causar incômodo sobre como, por exemplo, as temáticas de gênero, do racismo e do feminismo, deveriam se engalfinhar ao meu papel enquanto educadora, com vistas a

debatê-las e problematizá-las, dentro ou fora dos muros escolares.

Ao retornar a UFLA, igualmente retomei as práticas de dança como monitora no DCM, agora com o ‘Grupo Dança Compasso e Movimento’ vinculado à Proec, posteriormente enquanto professora e coordenadora do projeto.

Figura 11- Aula de Dança de Salão do Grupo Dança Compasso e Movimento.



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2018).

Figura 12- Apresentação de Dança de Salão do Grupo Dança Compasso e Movimento.



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2019).

No final da minha segunda graduação, mais precisamente no penúltimo semestre após a pandemia da COVID-19, tive a necessidade de retornar às escolas estaduais e municipais dos municípios da região para trabalhar como temporária devido às questões financeiras. Período de imenso aprendizado e de praticar tudo aquilo que havia aprendido durante as graduações.

Ao mesmo tempo, busquei concorrer ao Mestrado em Educação na Universidade cuja intenção era aprimorar o meu currículo e ter mais chances de trabalhar efetivamente na área, não apenas como designada. Projetava se efetivar no ensino público estadual e/ou municipal, pois neste primeiro momento, eram as duas possibilidades de futuro que ainda vislumbrava. Cabe ressaltar que no ano de 2017 prestei concurso do Estado, porém mesmo passando em segundo lugar para uma escola da região, até hoje minha tão sonhada efetivação não se

concretizou, e o desejo de trabalhar no contexto educacional apenas cresceu.

Em virtude dessa possibilidade em adentrar ao Mestrado, a ideia inicial de docência igualmente se modificou porque brotou em mim o desejo de quem sabe no futuro me tornar professora no Ensino Superior. Para crescer na carreira, mas também para poder interferir e propiciar mudanças não só no cotidiano de jovens no ensino básico, assim como atuar na formação inicial e continuada de professores/as. Sendo assim, além de atuar na escola básica, o Ensino Superior é hoje um projeto de vida para mim, uma vez que quero ter a possibilidade de poder contribuir com o debate referente à pedagogia da dança. Por isso mesmo, corroboro com o que versa Bia Ferreira no trecho da música “Não Precisa Ser Amélia”:

Canto pela tia que é silenciada  
 Dizem que só a pia é seu lugar  
 Pela mina que é de quebrada  
 Que é violentada e não pode estudar  
 Canto pela preta objetificada  
 Gostosa, sarada, que tem que sambar  
 Dona de casa limpa, lava e passa  
 Mas fora do lar não pode trabalhar  
 A dona de casa limpa, lava e passa  
 A dona de casa  
 E não precisa ser Amélia pra ser de verdade  
 Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser  
 Seja preta, indígena, trans, nordestina  
 Não se nasce feminina, torna-se mulher  
 ♪.

Neste contexto atual, surgiu o interesse em pesquisar uma temática que abordasse de forma entrecruzada o gênero, o feminismo, a sexualidade e a dança no contexto escolar, sendo essa minha primeira proposta de pré-projeto no processo seletivo do mestrado. Na segunda iniciativa propus adentrar os muros da escola inicialmente com a temática do Ensino Médio Integral, pois as minhas vivências momentâneas dos problemas, das dúvidas, das dificuldades, do dia a dia como docente e da implementação dessa “nova” política a partir do ano de 2022, seria uma forma de articular saberes, experiências e conhecimento científico.

Como mulher preta<sup>2</sup>, mudei os rumos da minha vida ao ser adotada por uma família de classe social diferente da minha, e acabei persistindo no sonho de ser educadora ao conquistar o direito de estudar em uma Universidade Federal, tornando-me professora, ainda projetar transformar a sociedade a partir de toda formação que tive, um privilégio pessoal e profissional.

Em contrapartida, ao lograr êxito no processo seletivo fui orientada pelo professor Fábio a retomar o projeto de dança na escola, por ser uma temática que entremeia minha vida com a pesquisa. Enquanto filha e dançarina desde a infância, até a vivência dessa

manifestação durante todo o percurso da graduação em Licenciatura em Educação Física, posteriormente no Bacharelado, produziu verdadeiras marcas em minha subjetividade. Mas precisava entender isso melhor, pois como meu orientador Fábio Reis me disse logo após o ingresso na pós-graduação, “você precisa agora, além de ser dançarina, ser uma pesquisadora em dança”.

Ora amante, ora dançarina, ora professora, ora feminista, ora militante, foi como o gênero e a sexualidade transversalizou a temática da dança ao longo do período no qual trabalhei como docente da Educação Física na escola pública. A hipótese central que nos acompanha desde então, refere-se à dança como produtora de masculinidades e feminilidades com os/as jovens do Educação de Jovens e Adultos/as. Sendo essas temáticas pouco vivenciadas nas matrizes curriculares, tal como as lutas/artes marciais e tantas outras, discriminadas na escola e quase preteridas nos cursos de formação docente.

É oportuno reiterar que tal manifestação corporal veio adentrar meu ser, consolidando-se como meu objeto de pesquisa, de modo a costurar ações, vivências e conhecimentos aprofundados por intermédio das disciplinas e discussões ocorridas no primeiro período do Mestrado. Em especial nas aulas de Metodologia Científica, Organização Linguística- Discursiva dos Gêneros Acadêmicos e Escola, Currículo e Diversidade Cultural, esta última na qual deu-se o debate mais aprofundado sobre as dinâmicas do currículo enquanto um mecanismo de poder dentro da nossa sociedade.

---

Preta<sup>2</sup>: Utilizaremos este termo a fim de afirmar a identidade racial e a experiência de pessoas afrodescendentes no Brasil. A preferência por um termo ou outro reflete, em grande parte, contextos históricos, políticos e culturais, com diferentes implicações e apropriações. Tradicionalmente, o termo preta foi amplamente utilizado em políticas públicas e na academia, especialmente em contextos oficiais e legislativos. Porém, há quem argumente que o termo possui uma carga histórica que associa a identidade preta com uma luta contra o racismo estruturante e as políticas de embranquecimento no Brasil, tratando da “consciência preta” como uma forma de organização coletiva. Nos últimos anos, entretanto, houve uma maior reivindicação do termo preto, especialmente em movimentos sociais e discursos identitários, como forma de subverter estigmas históricos. Alguns pesquisadores e militantes afirmam que "preto" reforça a valorização da cor de pele e a autoafirmação em um contexto racial brasileiro, onde as nuances de cor sempre foram utilizadas para separar e hierarquizar pessoas afrodescendentes (Ribeiro, 2024).

Além de cursar disciplinas voltadas à aperfeiçoar meus conhecimentos a respeito dos estudos de gênero e sexualidade, quais sejam: Tópicos Especiais I - Produção do Conhecimento em Gênero e Sexualidade disciplina do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Aproximações Teóricas Sobre Colonialidade e Decolonialidade, na qual participei enquanto aluna ouvinte do Programa de Pós-Graduação em Administração.

A disciplina intitulada de Tópicos Especiais I: Produção Do Conhecimento Em Gênero E Sexualidades, lecionada pela Prof. Dra. Mariana Barbosa de Souza, teve como finalidade promover uma compreensão abrangente e aprofundada acerca da produção de conhecimento nas áreas de gênero e sexualidades, destacando suas conexões com a administração pública e as perspectivas epistemológicas do campo. O programa abordou conceitos teóricos fundamentais e debates contemporâneos, analisando suas interseções e impactos nas políticas públicas e nas dinâmicas sociais. O conteúdo programático debatido pautou-se nos 'Feminismos e fundamentos epistemológicos; Feminismos decoloniais; Relações entre feminismo e deficiência; Feminismos lésbicos, bissexuais e transfeminismos e Interfaces entre feminismos e arte'.

O debate relativo ao gênero e sexualidades, especialmente sua relação com a administração pública e as perspectivas epistemológicas, foi favorecido pela atuação dos movimentos feministas e sociais, que denunciaram desigualdades de gênero e reivindicaram direitos e representatividade.

A globalização e o intercâmbio cultural permitiram a incorporação de perspectivas decoloniais, enquanto a inclusão dessas temáticas nas agendas de políticas públicas e direitos humanos impulsionou discussões sobre equidade e diversidade. Além disso, a crescente produção acadêmica em áreas como sociologia, antropologia e artes contribuiu para aprofundar reflexões interdisciplinares, destacando as interseções entre gênero, sexualidade, poder e relações sociais nas sociedades contemporâneas, sendo de grande valor acadêmico e social.

Já na disciplina da Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra, cujo título é 'Aproximações Teóricas sobre Colonialidade e Decolonialidade', abordou de forma aprofundada os conceitos de modernidade, colonialismo e dominação, destacando a matriz da colonialidade e suas expressões no poder, no ser, no saber e na natureza. Por meio de debates sobre pós-colonialismo, estudos subalternos e a opção decolonial, foram exploradas as implicações do eurocentrismo, da modernidade periférica e do capitalismo nas relações de dominação global.

O programa também analisou a globalização como instrumento de dominação e os

impactos do conhecimento produzido nesse contexto, além do lugar de fala e da cultura nos estudos subalternos. No cenário brasileiro, discutiu-se as contribuições do pensamento pós-colonial e as diferentes abordagens que emergiram no país. A opção decolonial ganhou destaque, conectando ideias de pensadores como Paulo Freire aos principais eixos dos estudos decoloniais latino-americanos. A disciplina se encerrou com a análise da colonialidade em suas múltiplas dimensões e a inclusão do feminismo decolonial, que desafia narrativas tradicionais e questiona estruturas de poder e conhecimento.

Essa disciplina ofereceu uma base teórica essencial para esta dissertação ao fornecer ferramentas na compreensão das construções de gênero e como estão profundamente enraizadas na matriz da colonialidade. O feminismo decolonial, em particular, contribuiu para questionar narrativas eurocêntricas e patriarcais que sustentam as definições hegemônicas de masculinidade e feminilidade, abrindo espaço para o reconhecimento de outras perspectivas culturais e históricas. A abordagem da colonialidade do poder, do saber e do ser permitiram uma análise crítica das estruturas que perpetuam desigualdades de gênero e reforçam papéis binários.

Além disso, os estudos subalternos e a valorização do lugar de fala ampliaram o entendimento sobre as experiências plurais de gênero, enquanto as ideias de Paulo Freire inspiraram práticas de desconstrução e emancipação que buscavam superar relações opressoras e promover a diversidade. Assim, a disciplina forneceu subsídios teóricos e críticos indispensáveis para questionar e desconstruir os padrões normativos de masculinidade e feminilidade, fortalecendo a abordagem desta dissertação.

Em meio a esse percurso formativo, ressalta-se também as experiências adquiridas como docente voluntária do curso de Educação Física nas disciplinas de Experiências Formativas na Educação Física da Educação Infantil e Didática, Educação Física e Escola no 2º Semestre de 2023 e 1º Semestre de 2024. Trabalhamos com as concepções de infâncias e crianças em uma abordagem sociológica. Caracterização da Educação Infantil no processo histórico: do assistencialismo à BNCC. Possíveis interfaces entre Educação/Pedagogias das Infâncias e a Educação Física. Organização do trabalho pedagógico na Educação Física da/na/com a Educação Infantil: objetivos, conteúdos, metodologias e tematizações. Avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física com a Educação Infantil.

Nesse processo, dentre os textos acadêmicos que pude acessar e sistematizar conceitos, destaco os de Helena Altmann (2002); Daniela Auad (2002); Guacira Lopes (2000; 2003); Tomaz T. Silva (2005); Michel Foucault (2010); Robert Connell (2013); Theresa Cone (2015); Amanda Ribeiro; Ricardo Magalhães (2017); Paula R. Ribeiro *et al.*, (2018); Judith

Butler (2019); Gerda Lerner (2019) e Lélia Gonzalez (2020), dentre outros. Em linhas gerais, tais autores/as anotaram que há certa resistência dos/as professores/as em trabalhar com a dança escolar e outras práticas corporais discriminadas, afora em momentos específicos, tais como em festas juninas, apresentações de dia dos pais e mães, dia da escola, do folclore, do ‘índio’, em apresentações no dia da cidade ou demais comemorações.

Sendo que em tal momento, o/a professor/a de Educação Física se torna apenas o coreógrafo/a, utilizando-se de composições prontas e repassando às crianças os passos e sequências de movimentos. Eventualmente, a reprodução dos gestos da coreografia se torna motivo de exclusão de alguns/mas estudantes que não conseguem acompanhar, ao mesmo tempo em que outros/as com mais ritmo e habilidades são enaltecidos/as.

Sabe-se que dança nos dias atuais, mesmo estando presente nos currículos escolares e nos cursos de formação de professores/as em Educação Física, ainda é vista enquanto uma prática marginalizada, discriminada e, por vezes, nem faz parte do cotidiano escolar das/os jovens e adultas (os) no espaço educativo (Vieira, 2019).

Em face do exposto, optei por discutir a temática de gênero, sexualidades e pedagogia da dança na EJA em razão da pouca ênfase dada a esta temática nos currículos de formação em Educação Física, bem como, a falta de oportunidade em debater o tema no contexto escolar, salvo em momentos específicos, como em comemorações e em festas populares, conforme foi assinalado.

Luz Júnior (2003), ao se pautar nas diferenças no campo biológico, denuncia que ocorre uma desordem em relação à terminologia denominada diferenças de gênero, pois normaliza lugares específicos ao masculino e o feminino nos esportes e na Educação Física. O que, por sua vez, fortalece os conteúdos de ensino generificados, como é o caso das atividades rítmicas e expressivas e a dança, consideradas práticas supostamente exclusivas às meninas e mulheres. As práticas em dança perpassam, ainda, alguns dos pressupostos da masculinidade hegemônica e da feminilidade, acarretando discursos contrários à prática ou discriminatórios e sexistas por muitos sujeitos sociais. Estes ideais se inserem no cotidiano da dança escolar, permanecendo por anos inalterados, fazendo com que alguns grupos permaneçam perpetuando alguns estereótipos.

Essa prática também, quase sempre, se insere durante o percurso formativo da graduação em Educação Física enquanto prática discriminada considerada de menor valor, com papel secundário, o que gera a falta de preparo da/o professor/a ao levá-la para o cotidiano da escola de forma mais sistematizada, organizada e diversificada no sentido de oportunizar o debate interdisciplinar com outros temas que se vinculam. Portanto, é

indispensável à/ao professor/a pautar as práticas corporais por intermédio de outra via que não a biológica, tais como a cultural e social, vinculando-se aos demais segmentos que constituem o sujeito e influenciam as interações com seus pares e o contexto que permeiam. Pensando práticas mais sistematizadas segundo as quais corroboram com a crítica social, é mister abordar temas emergentes que merecem ser pautados no contexto escolar, pois, muitas das vezes, este é o único espaço em que a/o jovem se sente seguro de experimentá-lo e debetê-lo.

Diante do exposto, este trabalho busca compreender como as representações hegemônicas de gênero regulam as práticas pedagógicas envolvendo a dança nas aulas de Educação Física da EJA, em uma escola pública do Sul de Minas, visto que esta modalidade se apresenta frequentemente enquanto espaço de reserva do gênero feminino. A partir disto, surge a **problemática** orientadora do estudo em tela, qual seja: como as relações de gênero e as questões referentes às sexualidades interferem em uma experiência de ensino da dança nas aulas de Educação Física da EJA? De que forma podemos transversalizar tais temáticas no ensino da dança em uma experiência com a EJA?.

Temos a intenção de identificar as práticas de dança presentes nos percursos formativos das/os jovens selecionadas/os para o estudo em momentos de escolarização, lazer, educação e trabalho; problematizar as possíveis relações dessas práticas com a naturalização das desigualdades de gênero; propiciar uma experiência com a dança promovendo a interface com as questões de gênero e sexualidade para o grupo investigado. Tal intento se **justifica**, ao passo que por muito tempo a presença e/ou ausência de homens na dança foram desconsideradas ou ocultadas, no caso referente às mulheres constata-se que sempre tiveram ‘papéis’ de destaque nessa manifestação da cultura corporal.

Segundo Guacira Lopes (2003, p. 159) “as mulheres e os homens precisam ficar atentos às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais em que elas e eles tomam parte”. Isso significa que a trajetória e o percurso histórico dos sujeitos inseridos neste espaço educacional carecem de atenção especial, razão pela qual podem atuar como transgressores das fronteiras de gênero determinadas politicamente, socialmente e culturalmente, trazendo modificações na sociedade onde estão inseridos.

Conforme Fabiano Devede e Ana Beatriz Araújo (2019), essa temática está marginalizada na formação superior em Educação Física, o que gera um despreparo das/os professores/as ao abordarem as relações de gênero em suas futuras intervenções pedagógicas, bem como, dificulta o combate a estereótipos, preconceitos e discriminações atinentes ao tema no transcorrer das aulas. Portanto, justifica-se a necessidade de estudos como este em tela, ao passo que as relações de poder assimétricas têm por questões centrais a classe social,

o gênero, a etnia, dentre outros marcadores sociais das diferenças. Tais questões notadamente afetam os grupos sociais existentes ao produzirem transformações que possibilitam a construção da dignidade humana e da cidadania dos sujeitos presentes na sociedade.

Dessa forma, ao se debater tais temáticas, estamos oportunizando às/aos professoras/es repensar suas práticas, a fim de modificá-las transformando a sociedade e trazendo benefícios a todos os sujeitos, mesmo perante às relações de poder praticadas socialmente. Ademais, o mencionado discurso atravessa a sociedade em um nível macro e não deixa de se encontrar presente nas micro relações estabelecidas na escola, pois quando se introduz neste contexto as discussões relativas às diferenças, por efeito, há o reconhecimento pleno da existência heterogênea dos seres humanos. De igual modo, alguns fenômenos presentes na realidade das/os nossas/os jovens referem-se à pluralidade cultural das/os mesmas/os que deve, mais do que ser respeitada, servir para problematizar e se entremear à prática docente.

Em termos sociais, considera-se que as desigualdades de gênero, no que se refere a produção de masculinidades e feminilidades (ou seja, as múltiplas formas de ser mulher e homem no mundo), e a maneira como as/os jovens e adultas/os compreendem, exploram e utilizam seus corpos no espaço escolar, interferem diretamente nas relações que estabelecem com as manifestações de dança.

Pontualmente, circunscrevemos como **objetivo geral** analisar como as questões de gênero e sexualidade afetam uma experiência de ensino envolvendo a dança nas aulas de Educação Física da EJA numa escola pública no Sul de Minas. Com base nisso, elaboramos uma proposição que tematiza as desigualdades de gênero e as sexualidades no contexto e potencializa o ensino da dança às/aos jovens, a qual intitulamos de “Pedagogia Dançante Feminista”. Como **objetivos secundários** elencamos os cinco a seguir:

- Identificar as experiências com a dança presentes nos percursos formativos das/os jovens e adultas (os) investigadas/os nos momentos de lazer, educação e trabalho;
- Apontar as possíveis relações dessas práticas com a naturalização das desigualdades de gênero e os desafios da aprendizagem referente à dança;
- Interpretar como se dão os debates de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física da Educação de Jovens e Adultos quando o tema gira em torno da dança;
- Desenvolver uma experiência de ensino da dança na EJA;
- Elaborar uma proposta de pedagogia da dança na EJA que tematizem questões de gênero e sexualidade, pautada na pedagogia feminista, nas práticas não-sexistas e na coeducação, que ficou intitulada de ‘Pedagogia Dançante Feminista’;

Posto isso, consideramos que estamos em um período de transformações de valores e

paradigmas culturais em razão de vários processos sociais, dentre eles a globalização, o que expõe e evidencia a temática das diferenças como necessária. Segundo Zorkot (2015), “tal realidade era pensada como ponto desestabilizador de uma aparente estabilidade social, econômica, política e cultural que circunscrevia a sociedade” (p. 33). A sociedade contemporânea se destaca pelas suas particularidades e por sua diversidade cultural, melhor dizendo, pela coexistência das diferenças/identidades, sendo elas étnicas, raciais, de gênero e sexuais, as quais não podem ser hierarquizadas, silenciadas ou apagadas. Portanto, assumimos que a diversidade e a diferença existem a partir de sua criação enquanto prática social.

Na realidade, os processos de exclusão/inclusão “ênfatizam a produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (Silva, 2000, p. 234). Essas verdades socialmente estabelecidas acentuam as fronteiras de gênero nas experiências com a dança e devem ser sempre questionadas e colocadas em suspeição, a fim de serem "desconstruídas, pluralizadas, reinventadas com vistas a assumir o múltiplo, o diferente” (Zorkot, 2015, p. 75).

Theresa Cone (2015) discorre que a dança é uma atividade corporal fundamental ao desenvolvimento da expressividade humana porque se estabelece como uma forma de comunicação com os/as outros/ e o mundo, além de ser integrada ao currículo escolar da Educação Física. A aprendizagem ocorre na dança, independentemente do nível etário dos sujeitos, por meio do corpo, dos sentidos, da linguagem, da composição coreográfica e da compreensão de conceitos.

Após esses aspectos introdutórios, ao longo do próximo capítulo será apresentado como cada etapa do **processo metodológico** contribuiu para atender aos objetivos da pesquisa, fortalecendo o elo entre teoria e prática. Além disso, serão destacados os cuidados éticos necessários que garantem a produção e interpretação do material empírico respeitando a pluralidade e a dignidade dos/as participantes, oferecendo um espaço de escuta e valorização de suas experiências e subjetividades.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como prerrogativa inicial, buscou-se dar significado aos dizeres e expressões dos sujeitos pertencentes ao espaço educacional selecionado, criando espaços para se manifestar das mais diferentes formas, a fim de captar suas impressões, perspectivas e representações de mundo, na direção de provocá-los/as a interpretações novas e descobertas. O propósito deste percurso realizado foi fomentar a criação, em linhas gerais, de uma sociedade - em especial a escolar neste aspecto - mais justa e democrática, onde todos/as se sintam valorizados/as e ouvidos/as. Para isso, é essencial continuar trabalhando até que diferentes perspectivas sobre um mesmo evento sejam reconhecidas e compartilhadas em todos os contextos possíveis, neste caso, no acadêmico e social ao qual estivemos inseridos.

Defender isso envolve destacar as contribuições de determinados aportes teóricos à compreensão das complexidades em torno da sociedade contemporânea, especialmente no campo da educação, cultura e das relações de poder. Essa posição se baseia em desconstruir paradigmas tradicionais, revelando como as estruturas de conhecimento e poder influenciam práticas sociais, discursos e subjetividades (Silva, 1999). Ao rejeitarmos verdades universais, promovemos uma visão múltipla do mundo, reconhecendo a legitimidade de diferentes narrativas e vivências, rompendo com a hegemonia de um único ponto de vista (Paraíso, 2018). Além disso, tal investimento pode revelar como o poder opera por meio de discursos que moldam identidades, comportamentos e normas sociais, o que é crucial para questionar práticas educacionais, culturais e políticas que perpetuam desigualdades e opressões (Silva, 1999).

Ao desafiar concepções fixas e estáveis de identidade, gênero e sexualidade, nossos posicionamentos destacam que essas categorias são construídas e reconstruídas por meio de práticas discursivas. Essa crítica ao essencialismo permite reconhecer a fluidez das identidades e a complexidade das relações humanas, contribuindo para debates contemporâneos sobre interseccionalidade e inclusão. Também optamos pela flexibilidade metodológica, rejeitando modelos rígidos e enfatizando a reflexividade e a experimentação, adaptando-se às demandas específicas de nosso contexto, o que proporcionou uma análise mais sensível e contextualizada, especialmente em pesquisas com comunidades marginalizadas.

Ao questionarmos as estruturas de poder e práticas opressivas, podemos promover práticas sociais e educacionais mais democráticas e justas, no caso envolvendo a dança. No

campo educacional e da dança, por exemplo, desafiam os currículos tradicionais ao revelarmos como podemos reproduzir hierarquias culturais e epistemológicas, propondo práticas pedagógicas que descentralizam o poder do/a professor/a e valorizam saberes locais.

De forma pontual e organizada, na primeira parte do estudo realizamos uma revisão assistemática no intuito de compreender horizontalmente o balanço de produção na área, em virtude de a mesma possibilitar o agrupamento de “maneira sintética e estandardizada, dos resultados de vários estudos similares de uma área em um único texto, propiciando uma leitura mais dinâmica das temáticas abordadas” (Martins, 2022, p. 126). Ao iniciarmos esse mapeamento, delineamos a temática do gênero, masculinidades, feminilidade, sexualidade e a pedagogia da dança utilizando os trabalhos de Guacira L. Louro (1994, 1997, 2001, 2004), Joan Scott (1995), Marlucy Alves Paraíso (2018), Michel Foucault (1979, 1986, 2010), Robert Connell (1995), Laila Zorkot (2015), Judith P. Butler (2019), Paula Regina C. Ribeiro *et al.* (2018), ação essa que ocorreu em todo o processo da pesquisa (Carlos Gil, 2021).

Para a abordagem metodológica optamos pela qualitativa e exploratória, pois conforme Gil (2021, p. 26), as referidas perspectivas “têm como intuito, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, que advém da problematização a ser desenvolvida, sendo que a mesma envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de dados”. Cabe acrescentar que as pesquisas qualitativas consideram e se debruçam acerca dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e “outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, aos processos ou aos fenômenos, e não podem ser reduzidas às variáveis numéricas” (Martins, 2022, p. 122).

Em conformidade com os referidos preceitos, de igual modo Gil (2021, p. 63) aponta que a utilização da análise qualitativa se dá pela “adoção do enfoque interpretativo, pois o mundo e a sociedade devem fazer sentido sob a perspectiva daqueles/as que os vivenciam, sendo o objetivo de investigação construído socialmente”.

No que tange ainda sobre as pesquisas qualitativas, optamos pelo desenho de inspiração etnográfica, dado a necessidade de análise da população específica que compõem este estudo, ou seja, a pessoas jovens e adultas estudantes da EJA. A etnografia, em síntese, envolve a prática da experimentação, geralmente por meio da observação participativa, utilizando-se de entrevistas, narrativas orais, análise de documentos e artefatos culturais (Balestrin e Soares, 2014). Também é associada a uma profunda imersão na cultura ou na comunidade em estudo, como é o nosso caso, uma vez que a pesquisadora é a professora de Educação Física do grupo em questão.

Este processo é comumente chamado de trabalho de campo e as notas detalhadas

registradas pela/o pesquisador/a são conhecidas como notas de campo. A imersão em tal contexto auxilia na identificação de informantes chave, padrões culturais e objetos que “estão intimamente ligados ao grupo em estudo e que talvez não seriam percebidos apenas por meio de entrevistas simples” (Sousa; Driessnack; Mendes, 2007, p. 3-4).

Ao nos afastarmos das abordagens tradicionais, buscamos ir além de uma simples descrição objetiva de uma realidade cultural dos sujeitos no contexto escolar, configurando-se enquanto um processo de construção conjunta de significados entre a/o pesquisadora/o e as/os participantes do estudo. Nesse enfoque, a pesquisadora não assume o papel de uma observadora externa, mas atua como uma agente ativa na formação das relações e dos sentidos que surgem no campo (Sousa; Driessnack; Mendes, 2007). Por essa razão, a etnografia escolar se transforma em uma prática discursiva que questiona as condições que possibilitam os conhecimentos e práticas analisados, desafiando a noção de uma verdade única e imutável.

Evidenciamos ainda, que advinda da Antropologia tradicionalmente, a pesquisa de inspiração etnográfica busca elencar elementos culturais específicos, por englobar entre outras coisas “comportamentos, crenças e valores baseados nos dados empíricos coletados, como múltiplas manifestações de uma comunidade no transcorrer de suas vivências temporais, corporais e espaciais” (Gil, 2021, p. 65). Por intermédio de uma ressignificação, como abordado por Sandra Andrade (2012), as pesquisas com perspectiva etnográfica assumem um viés que abarca todo o contexto das/os entrevistadas/os, dado sua instabilidade e transitoriedade, ao buscar compreender a realidade e os acontecimentos.

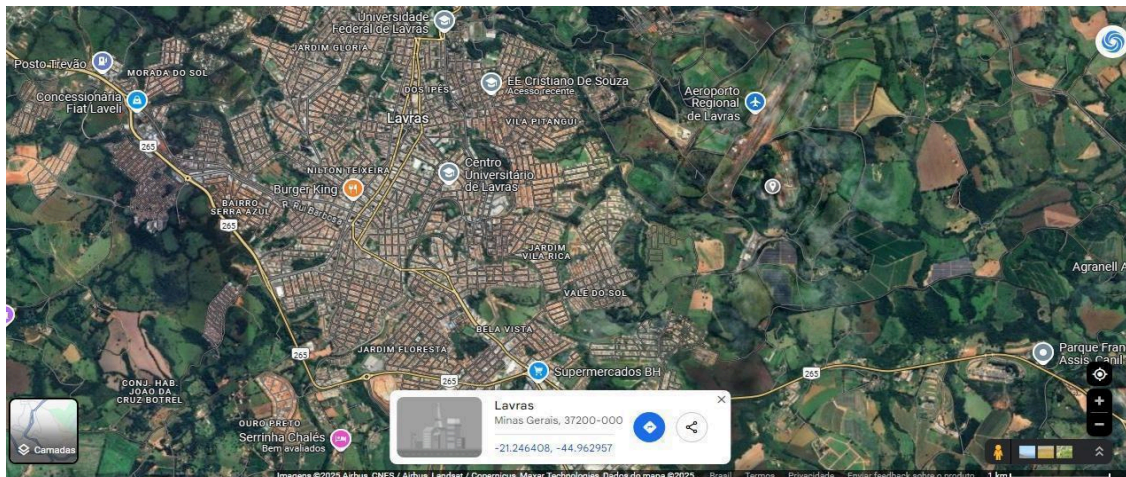
Como bem nos remete Resende (2018, p. 16), ao narrar suas experiências e jornadas “os sujeitos revelam discursos que geram conhecimento, estabelecem verdades e moldam identidades, pois a linguagem é permeada por subjetividades e subsidiada por diversos discursos”. Diante disso, essa metodologia permite investigar as interações entre os sujeitos e seus processos educativos, assim como, compreender como a dança permite problematizar questões de gênero e sexualidade no contexto formativo da EJA por meio de uma experiência de ensino e escuta atenta dos/as envolvidos/as.

Para melhor delineamento, optamos trabalhar com um Grupo Focal, pois, conforme Bernadete Gatti (2005) e Solange Iervolino e Maria Cecília Pelicioni (2001), isso amplia as possibilidades de compreensão dos diálogos e discursos. O objetivo foi criar, desse modo, um ambiente interativo no qual os/as participantes da pesquisa, incluindo a própria pesquisadora, teriam a oportunidade de refletir sobre o objeto de estudo, contribuindo assim para a elaboração de outros posicionamentos. Essas novas interpretações, por sua vez, podem ter facilitado a reflexão sobre determinadas atitudes no contexto investigado, especificamente

com o grupo da EJA ao ter contato com a dança. Além disso, é importante considerar que a pesquisa em educação investiga fenômenos que são, em última instância, sociais complexos, permeados por questões que afetam o desenvolvimento das pessoas e das sociedades (Melo, Marcia; Cruz, 2014).

Sendo assim, o lócus desta pesquisa surgiu em virtude da minha inserção nessa instituição como professora de Educação Física do 9º ano e também atuante na EJA, sendo uma escola pública estadual localizada na região sul da cidade de Lavras-MG que compreende um bairro com população majoritariamente *petra/o*<sup>2</sup> e renda per capita menor que 1 salário mínimo.

Figura 13- Lócus da pesquisa com destaque a região sul da cidade.



Fonte: Google Maps (2025).

Ao adentrarmos uma instituição marcada pela cultura escolar com todas as normativas e regras, observamos igualmente a composição do espaço em questão, cuja estrutura continha 1 (uma) sala da diretora unida à secretaria da instituição, 1 (uma) sala para a vice-direção, 1 (uma) sala dos/as professores/as, 1(um) laboratório de informática, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala para coordenação, 1 (um) laboratório de experimentações, 1 (uma) quadra de esportes coberta com demarcações para práticas de futsal, voleibol e handebol e 1(uma) quadra menor com marcação para esportes de rede, como voleibol, badminton dentre outros, além de um espaço aberto para demais práticas esportivas, que contava com 3 (três) mesas de ‘totó’.

Em conseqüente, necessitamos apontar como as configurações tradicionais apresentam-se no *lócus* da nossa pesquisa a fim de apresentarmos a visão do todo que, em termos descritivos, contava com 15 (quinze) salas de aulas, sendo 4 (quatro) turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II Integral, além de 3 (três) turmas do Ensino Médio, 1 (uma)

de Ensino Médio Profissionalizante e 1 (uma) de Educação de Jovens e Adultos- EJA durante o ano letivo de 2024. Essas turmas são bem heterogêneas, perfazendo a seguinte divisão quantitativa de distribuição dos/as estudantes: 6º ano com 25 (vinte e cinco), 7º ano com 23 (vinte e três), 8º ano com 19 alunos e a de 9º ano com 22 alunos/as.

Para estabelecermos o diálogo mais profundo com as/os jovens e adultos/a, a priori foi realizada uma visita ao espaço escolar cujo objetivo era nos reunirmos com a direção e equipe pedagógica visando a apresentação do projeto de pesquisa. Cabe destacar que inicialmente o grupo escolhido para o desenvolvimento do estudo eram as/os alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, dado suas vivências e o tempo regular escolar que dispunham dentro da instituição. Tratou-se de reivindicar e dedicar um tempo maior de intervenção visando o aprofundamento das questões consideradas importantes neste percurso.

Todavia, ao ser apresentada a proposta de estudo à direção desta instituição, fomos orientados/as a não realizá-la devido à temática abordada — gênero e sexualidade. Percebeu-se, assim, a presença de uma representação estereotipada sobre esse assunto dentro da comunidade escolar, evidenciada pela afirmação de que não seria apropriado para ser discutido com essa faixa etária, em virtude de ser polêmico. Além disso, foi apontada a necessidade de obter o aval dos responsáveis para viabilizar tal intervenção, bem como, a preocupação em não expor a instituição diante da comunidade ao permitir um debate tão visível sobre o tema dentro de seus muros.

Fica evidente que as referidas temáticas de gênero e sexualidade são quase sempre atacadas no âmbito das políticas curriculares da educação básica (Paraíso, 2018), principalmente no que tange ao surgimento de grupos reacionários cujo intuito é instaurar o pânico moral e empreender retrocessos como os ocorridos nos últimos anos, incluindo os espaços de formação inicial e continuada dos/as e professores/as.

Podemos constatar, ao visualizarmos a retirada desses temas dos documentos oficiais entre 2017 a 2021, sérias fissuras e pressões para que esses conteúdos transversais passassem a ser considerados não escolares (Paraíso, 2018). Destacam-se, por sua vez, as retiradas dos termos gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Planos Estaduais e Municipais, mais recentemente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Ordenamentos esses segundos os quais os marcadores sociais de gênero e sexualidade passaram a ser abordados pelo viés da “diversidade”, assim como os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram igualmente alijados.

De acordo com Marlucy Paraíso (2018), isto traz consequências diretas para vários

grupos e sujeitos sociais, como é o caso dos movimentos LGBTQIA +, pois tal omissão propicia a ampliação dos espaços de atuação de grupos fundamentalistas, autocráticos, fascistas, entre outros. Em consequência disso e de outras questões históricas, os diversos componentes curriculares, incluindo a Educação Física, potencializam suas intervenções a partir da lógica técnico-instrumental.

O que leva os/as docentes e pesquisadores/as discutirem essas temáticas emergentes, muitas vezes, transcendem as regulamentações em virtude de ser necessário que os currículos escolares se abram aos corpos dissidentes e aos pensamentos dos sujeitos que compõem grupos minoritários (Paraíso, 2018). Sendo assim, abordar esses conteúdos relacionados aos marcadores das diferenças/identidades de forma entremeada com o ensino da dança na escola, pode oferecer uma formação problematizadora, transgressora, feminista e de resistência necessária aos/as estudantes, a fim de criarmos outras formas de fazer e viver no espaço escolar institucionalizado.

Apesar da insistência em trabalharmos com os/as jovens do 9º ano, tivemos que optar pelo grupo da EJA que compreendia 11 estudantes, sendo os participantes desta pesquisa, com idade entre 18 e 62 anos. A divisão por gênero compreendia 4 mulheres e 6 homens, a maioria étnica declarada enquanto preta/o, com aproximadamente 1% de aposentadas/os e o restante do grupo inserido no mundo do trabalho. Para caracterizarmos melhor o perfil do grupo selecionado, realizamos um breve levantamento a fim de aprofundarmos alguns pontos importantes, como podemos ver nas perguntas do quadro a seguir.

### Quadro 1- Caracterização da amostra.

---

**Caracterização:**

- 1- Qual sua idade?
  - 2- Por que está cursando esta modalidade de ensino, a EJA?
  - 3- Qual sua ocupação?
  - 4- Qual bairro mora na cidade?
  - 5- Qual sua orientação sexual? ( Heterossexual, bissexual, homossexual, panssexual, assexual, demisssexual outra)?
  - 6- Qual seu gênero?
  - 7- Com quem você mora? Tem filhas (os)?
- 

Fonte: Da Autora (2025).

As informações produzidas demonstraram que, ao serem questionados/as sobre os motivos que os/as levaram a optar pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), todos as/os envolvidos/as relataram que o abandono do ensino regular correspondente ao ano escolar e faixa etária está vinculado a necessidade de trabalhar e o contexto social de vida precário à época. Houve casos que o abandono ocorreu para além da necessidade econômica, no caso de algumas mulheres, estava atrelado à criação das/os filhas/os, auxiliar suas/seus parceiras/os matrimoniais, ou ainda, por conta da desmotivação e o desinteresse de continuar estudando no ensino regular tradicional.

Podemos perceber que, para homens principalmente, a escolha entre trabalhar e estudar é fator prioritário em relação à continuidade dos estudos na considerada idade ‘certa’. Segundo o Censo de 2019, por exemplo, ao examinar a faixa etária na qual jovens de 14 a 29 anos interromperam seus estudos, observa-se que os maiores índices de abandono ocorreram a partir dos 16 anos de idade. Já no Censo Escolar de 2023, complementado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, revela que aproximadamente 9 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio (Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2024), sendo 58,1% homens e 41,9% mulheres (IBGE, 2024).

As principais razões para a interrupção dos estudos variam conforme o gênero: os Homens: 53,4% apontaram a necessidade de trabalhar como o principal motivo, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). E as mulheres: 25,5% também mencionaram a necessidade de trabalhar, 23,1% atribuíram à gravidez e 20,7% à falta de interesse (IBGE, 2024).

Essas informações evidenciam desafios significativos do abandono e da retenção escolar de jovens brasileiros/as, influenciados/as por fatores socioeconômicos, responsabilidades familiares e desinteresse pelos estudos. A evasão escolar é mais acentuada no Ensino Médio, com 7% concentrados no 1º ano e 4,1% sendo reprovados/as nos demais anos (IBGE, 2024). De fato, a reprovação é um fator que contribui para o abandono escolar.

Cabe salientar que as informações produzidas em nossas entrevistas corroboram com esses números, pois todas/os as/os alunos/as do grupo participante indicaram que, sem exceção, interromperam o ensino regular entre os 14 e os 16 anos de idade. Ao analisarmos o abandono escolar na referida faixa etária, observamos que os maiores índices de evasão reforçam a importância de políticas públicas nas quais contemplem as especificidades dessa etapa da vida para reduzir as desigualdades educacionais e sociais.

Frente a todos esses desafios, as aulas que ministramos para o grupo da EJA aconteceram uma vez por semana no período noturno das 18h às 22h40min, com uma quantidade restrita de estudantes como já anunciamos anteriormente. Podemos dizer que diante de uma proposta temática tão provocativa, o número de envolvidos/as nos chamou atenção inicialmente, pois pressupomos ser mais fácil. Entretanto, os aspectos atinentes às histórias de vida, dimensão etária, de gênero e geracional trouxeram contratempos e adversidades significativas no âmbito das intervenções.

Por essa razão, pinçamos cuidadosamente a base pedagógica das nossas ações com a dança junto ao grupo da EJA, baseando-nos em Leticia Lanz (2018, p. 64) quando fornece pistas fundamentais na problematização das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar, a saber:

1. Escolher os conteúdos que serão abordados levando em consideração principalmente a faixa etária e o nível de escolarização/entendimento dos alunos.
2. Planejar didaticamente as formas mais adequadas de levar cada conteúdo de forma cuidadosa e estudada.
3. Manter o proselitismo e os ativismos afastados do ensino de gênero.
4. No início, evitar sistematicamente a inclusão nos programas de questões consideradas demasiadamente controversas, polêmicas e/ou explosivas. Para isso, não é necessário incluir, de imediato, temas como a liberalização do aborto ou a cirurgia de transgenitalização.
5. O ensino de gênero não deve ser visto como um mecanismo para testar as estruturas sociais, mas para informar e esclarecer sobre a natureza e o funcionamento dessas.

Essas diretrizes refletem uma abordagem sensível e cuidadosa para pautar as questões de gênero e sexualidades nas escolas criando um ambiente inclusivo ao planejar os conteúdos e métodos de ensino. O registro da experiência de ensino da dança em notas de campo desempenharam um papel central nesta pesquisa, permitindo uma análise detalhada e

contextualizada das dinâmicas sociais e pedagógicas na EJA. Essas ferramentas metodológicas foram fundamentais para capturar interações cotidianas nas aulas, expressões corporais e discursos sutis que refletem as normas de gênero no espaço escolar.

Por exemplo, por meio da etnografia foi possível identificar como as práticas de dança relativas às discussões de gênero e sexualidade eram recebidas pelos/as estudantes, observando reações de desconforto, aceitação ou resistência, muitas vezes não verbalizadas explicitamente. Além disso, os registros detalhados das notas de campo ajudaram a documentar situações como a divisão de tarefas em sala ou as preferências expressas de forma implícita pelos/as participantes durante as nossas intervenções. Essas nuances poderiam passar despercebidas em metodologias quantitativas, que tendem a focar em dados numéricos e respostas padronizadas, deixando de lado a complexidade das interações sociais.

Logo abaixo, segue o esboço inicial da nossa proposta de intervenção utilizando a dança:

## Quadro 2 – Quadro demonstrativo do planejamento das ações.

(Continua).

<b>Ação</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Pauta</b>	<b>Período / carga horária total</b>
Visita ao lócus de pesquisa.	Rede de apoio contando com equipe gestora, diretora e vice-diretor, equipe pedagógica.	Convite para os profissionais da rede de apoio seguido de conversa e alinhamento das ações e	Período: 10/06/2024 a 14/06/2024 Carga horária total: 14hs.

(Continua).

		corresponsabilidades na pesquisa; Visita inicial à escola para apresentação dos documentos encaminhados para que a pesquisa de campo fosse aprovada; Apresentação do projeto de pesquisa, do produto educacional e roda de conversa para alinhar os demais momentos da pesquisa. Entrega dos documentos iniciais: Autorização de Pesquisa	
Roda de conversa inicial com alunos para abordagem qualitativa, exposição da pesquisa, dos critérios de inclusão, de exclusão e envio dos termos e declarações para a assinatura dos mesmos.	Equipe gestora, equipe pedagógica, professores colaboradores e alunos.	Apresentação da pesquisa para os alunos, disponibilização do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de assentimento livre e esclarecido; tira-dúvidas sobre a participação na pesquisa e explicações pontuais das etapas que serão desenvolvidas na escola.	8hs. 14/06/2024 15/06/2024.
Pesquisa realizada com coleta de dados individuais com recurso da entrevista composta por questões semiestruturadas, e realização das rodas de conversa.	Pesquisadora, equipe gestora, equipe pedagógica, profissionais de apoio, professores colaboradores e alunos.	Momento em que todos os trâmites legais já estarão concluídos e que os alunos serão abordados para a pesquisa individual, com resposta a um questionário semiestruturado com questões abertas, sem intervenção externa.	4h 15/06/2024 30/06/2024.

<p>Apresentação de vídeo sobre Danças Individuais majoritariamente realizada por mulheres/meninas e outra por homens/meninos.</p>	<p>Pesquisa e voluntários.</p>	<p>Momento em que os alunos serão apresentados a uma prática de dança, sendo esta dança do ventre e balé clássico, majoritariamente realizadas por mulheres, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dMRWgDEi_jA&amp;list=R DQMmMC3LQMWy2c&amp;index=9">https://www.youtube.com/watch?v=dMRWgDEi_jA&amp;list=R DQMmMC3LQMWy2c&amp;index=9</a>; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uauwx-cBd0s">https://www.youtube.com/watch?v=uauwx-cBd0s</a>. Em um segundo momento será demonstrado também por meio de vídeo, uma prática de dança majoritariamente realizada por homens, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_xcHQKtSdIw">https://www.youtube.com/watch?v=_xcHQKtSdIw</a>; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ERCR8KbHcd4">https://www.youtube.com/watch?v=ERCR8KbHcd4</a>.</p>	<p>50 minutos. 20/06/2024.</p>
<p>Análise das respostas dos grupos de alunos, com os profissionais da rede de apoio</p>	<p>Pesquisadora, psicóloga e profissionais da rede de apoio.</p>	<p>Organização dos dados coletados e em grupo, com leitura atenta das respostas e análise por parte dos profissionais da rede de apoio.</p>	<p>Carga horária fora do lócus de pesquisa.</p>
<p>Aplicação da sequência prevista onde haverá análise a partir de vídeo de práticas dançantes majoritariamente femininas, masculinas, dança de salão e danças individuais, e roda de conversa sobre estas práticas.</p>	<p>Pesquisadora, colaboradores alunos.</p>	<p>Apresentação da situação, e momento em que os alunos construirão uma representação simbólica a partir da vivência e apropriação de representações dançantes, com integração entre problema e a sua solução; na fase dos módulos, os alunos concretizaram suas representações por meio das rodas de conversas, e finalmente irão responder as perguntas da entrevista narrativa. Ao final deste momento, haverá avaliação e autoavaliação da participação de todos os envolvidos.</p>	<p>04h 27/06/2024</p>

Escrita dos relatórios e sistematização de dados para apresentação do material e aprovação dos envolvidos. Pesquisadora.

Os dados coletados no lócus da pesquisa serão associados e concatenados com a pesquisa teórica a fim de validar o estudo com fins acadêmicos e rigor metodológico. Contudo, serão apresentados aos participantes e envolvidos para a devida aprovação, conforme consta nos termos assinados e amparados pela Resolução CNS nº 510/2016. Carga horária fora do lócus de pesquisa. Diariamente.

Compilação e edição do material para o produto educacional. Pesquisadora.

Organização das cartas em categorias temáticas, comentários de Professores e Especialistas e edição do conteúdo para garantir clareza e coerência. As vozes dos alunos serão mantidas de forma autêntica, mas com a certificação de que o conteúdo será acessível e compreensível para um público mais amplo. O material será acrescido de design e ilustrações de estudantes, escolas e atividades relacionadas ao ensino médio para deixar o livro mais envolvente (todas com prévia assinatura de direitos autorais). Carga horária fora do lócus de pesquisa. Diariamente.

(Continuação).

Fonte: Da Autora (2024).

Ao mergulharmos no campo para produzir o material empírico do estudo mediante as experiências com a dança na EJA, os registros de todos acontecimentos, narrativas e expressões corporais no diário de campo, bem como, a gravação das entrevistas narrativas e das rodas de conversa foram fundamentais para revelar as concepções e os processos de significação entremeados à dança, sobretudo, os atravessamentos de gênero e sexualidade. Nessa direção, Oliveira (2014, p. 3) sinaliza que:

Entre tantas escolhas e análises sobre essas escolhas, o percurso de investigação da(s) cultura(s) do/no/com cotidiano de uma comunidade e suas relações com as práticas escolares levou-nos a escolher o diário de campo como um dispositivo de registros e interlocuções da/na pesquisa. Assim, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ocorreram, enfim, do que na escola e comunidade vimos, ouvimos e vivemos.

Trata-se de utilizar o diário de campo para registrar por meio da escrita ou imagem gráfica o contexto observado, neste caso o ambiente escolar, além de descrever os sujeitos e

interpretar suas expressões subjetivas no contexto do ensino da dança. Além disso, identificar culturalmente seus gostos, preferências, desejos, corporeidade e vestimenta, sobretudo a relação estabelecida com a pesquisadora e com as demais pessoas no local (Gil, 2021). Decerto que a descrição será articulada à reflexão, com as singularidades que se encontram na intimidade dos/as sujeitos/as pesquisados/as (Oliveira, 2014).

Já no caso das entrevistas-narrativas, como bem citado por Sandra dos S. Andrade (2008), partem da prerrogativa de que as pessoas trazem à tona suas singularidades, encharcadas de subjetividades, além de englobarem discursos, diferentes formas de pensar, ressignificar e construir os sujeitos em seu processo de escolarização. Isso ocorre, pois falam de si e de seu contexto (re)pensando o passado e transmutando seu futuro a partir dessas narrativas. Para evitar a perda de detalhes e da comunicação não verbal ocorrida no percurso da produção de dados, “foi utilizada a gravação em áudio das entrevistas para possível análise e transcrição de demais informações indispensáveis” (Martins, 2022, p. 59).

No que se refere a utilização das rodas de conversa, ela permitiu uma aproximação entre as/os alunos/as e a pesquisadora fortalecendo o diálogo e a interação coletiva. Ademais, isso favoreceu reflexões acerca do contexto escolar, percepções dos/as jovens acerca da temática abordada, além das suas expressões, opiniões, conceituações e manifestações, a partir dos pontos de vista levantados e de uma escuta atenta realizada pela pesquisadora (Melo; Cruz, 2014).

Abaixo segue um breve roteiro elaborado às entrevistas narrativas com algumas perguntas orientadoras, alteradas e ajustadas no próprio contexto dos encontros, cujo intuito foi proporcionar narrativas espontâneas pelos/as depoentes, que foram realizadas antes das intervenções com a dança:

Quadro 3 – Quadro demonstrativo das questões específicas da entrevista-narrativa.

---

Perguntas específicas

- 1- Quais práticas de dança já realizou durante as aulas de Educação Física?
  - 2- Além das aulas, em algum outro momento você chegou a fazer aulas, ou teve contato com a Dança dentro da escola?
  - 3- Qual foi seu primeiro contato com a Dança?
  - 4- Você fez ou faz alguma aula de Dança fora da escola? Onde? Por quanto tempo?
  - 5- Você acredita que a Dança pode ser vista como “coisa de meninos” ou “coisa de meninas”? Por que?
  - 6- Você já deixou de praticar a Dança, ou alguma outra temática nas aulas, por considerar que não deveria ser realizada? Por que?
  - 7- Você já sofreu ou sofre algum tipo de discriminação e/ou preconceito por sua identidade sexual ou de gênero? Qual? Em qual espaço?
  - 8- Você já recebeu e/ou recebe algum comentário machista e/ou homofóbico no seu dia a dia? Onde?
- 

Fonte: Da Autora (2024).

Para interpretação dos dizeres produzidos utilizamos a Análise Temática (AT) buscando selecionar e organizar qualitativamente na direção de identificar, analisar e reportar padrões (temas) recorrentes com vistas a constituir categorias analíticas. Em suma, a AT consiste na organização detalhada e interpretação minuciosa do banco de informações, contribuindo significativamente à elaboração de uma análise interpretativa abrangente das informações produzidas.

Na esteira do debate, Souza (2019, p. 53) sublinha que a AT não parte de uma estrutura prévia de categorias estabelecidas e rígidas ou temas para serem aprioristicamente analisados, “mas busca a partir do próprio momento da pesquisa de campo já ir registrando, analisando e selecionando as possíveis possibilidades, ou seja, as categorias surgem da empiria, não o contrário”. Independentemente da abordagem escolhida pelo/a pesquisador/a, a AT destaca-se por sua praticidade e ampla aplicabilidade, podendo ser realizada em qualquer tipo de análise qualitativa.

Além disso, tanto pesquisadores iniciantes quanto os mais experientes podem se beneficiar da AT, porém, ela é bastante indicada para os sujeitos que ainda estão se aventurando no universo da pesquisa, sem muita experiência. Ocorre que dominar a AT proporciona a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais que servem como base

para outros métodos qualitativos, como a teoria fundamentada (grounded theory), a análise de discurso e de narrativas.

Por fim, cabe ressaltar que todo esse material produzido forneceu subsídio para elaboração do produto educacional, que teve como foco a confecção e o desenvolvimento de um curso a ser ofertado em parceria com a Universidade, de formação inicial para os/as discentes dos cursos de Educação Física, assim como, de formação continuada para os/as professores/as da rede pública e privada na cidade onde o estudo foi realizado.

O presente capítulo, portanto, teve como objetivo detalhar os métodos empregados na pesquisa e justificar como eles foram estrategicamente escolhidos para responder à problemática central do estudo. Nesse sentido, as escolhas metodológicas visam não apenas descrever as dinâmicas escolares relacionadas à dança, mas também compreender como questões de gênero, sexualidade e corporalidade influenciam a construção do conhecimento no ambiente educacional.

A problemática em foco evidencia a necessidade de investigar a naturalização das desigualdades de gênero e os papéis normativos atribuídos às masculinidades e feminilidades hegemônicas, particularmente em um contexto como o da EJA, no qual a pluralidade de vivências e trajetórias educacionais é marcante. Assim, a abordagem metodológica foi cuidadosamente alinhada aos objetivos da pesquisa para capturar as subjetividades, as interações sociais e os discursos que forjam os processos de ensino e aprendizagem relacionados à dança.

Cabe ressaltar que as questões éticas<sup>3</sup> foram consideradas de forma criteriosa durante todas as etapas da pesquisa, garantindo que os/as participantes fossem respeitados e protegidos em suas individualidades e experiências. A pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, assegurando o consentimento livre e esclarecido dos/as envolvidos/as. Além disso, o anonimato e a confidencialidade das informações foram rigorosamente preservados, criando um ambiente de confiança entre a pesquisadora e os/as participantes.

De igual modo, um cuidado especial foi tomado para evitar que a experiência de ensino desenvolvida reforçasse desigualdades de gênero ou perpetuasse estereótipos. As unidades foram planejadas para promover um espaço inclusivo no qual os/as estudantes pudessem explorar a dança sem preconceitos ou julgamentos.

---

Éticas<sup>3</sup>: Pesquisa aprovada no COEP UFLA sob o número 0620324.1.0000.5148.

Por exemplo, evitou-se associar certas danças exclusivamente a gêneros específicos, incentivando uma abordagem mais ampla e livre de estigmas. Conectar a ética à problemática central da pesquisa igualmente significa reconhecer que as intervenções pedagógicas são oportunidades para a transformação social. Ao garantir que as atividades e discussões promovam equidade e respeito, a pesquisa documenta práticas existentes e pode contribuir à construção de um espaço educacional mais inclusivo e emancipador. Isso reforça o papel da escola enquanto ambiente de aprendizado crítico, onde todos/as podem questionar e desconstruir normas de gênero hegemônicas, abrindo caminho para práticas mais igualitárias.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS COMO CENÁRIO GERAL DO ESTUDO.**

Apresentaremos agora uma breve contextualização sobre a Educação de Jovens e Adultos/as - EJA no Brasil, as pedagogias da dança e os atravessamentos de gênero a partir das referências anunciadas e outras que foram surgindo no processo. Entender a EJA se torna relevante dado ao seu lugar de aporte às/aos cidadãs/ãos enquanto possibilidade de inserção social das pessoas que foram impossibilitadas de terminar o ensino básico na idade correspondente em razão dos contextos sociais e econômicos vividos ao longo da trajetória de vida.

Esta modalidade se caracteriza por sua grandeza, mas muitas vezes apresentando inadequação curricular, metodológica e de materiais didáticos adequados, bem como, por ser uma tentativa de universalizar o acesso à educação que persiste até os dias atuais, variando em seus contextos locais. No início da década de 1920, com a pressão e os questionamentos acerca do ensino para adultos, as altas taxas de analfabetismo e a necessidade de combatê-lo, deu-se a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, como abordado por Paulo R. Fonseca e Paulo Negrini (2016).

Neves & Leite (2022) destacam que a EJA continua enfrentando sérias limitações quanto à adequação curricular, metodológica e ao uso de materiais didáticos apropriados, o que compromete sua eficácia como política pública de universalização do acesso à educação. apontam que tais limitações decorrem, em grande parte, de uma desarticulação entre as propostas pedagógicas e a realidade vivida pelos sujeitos da EJA, cujas trajetórias educacionais são marcadas por rupturas, exclusões e desafios sociais. Além disso, ressaltam que a ausência de políticas públicas consistentes e de investimentos contínuos na formação de professores e na produção de materiais didáticos contextualizados agrava ainda mais esse cenário. Essa realidade evidencia a urgência de revisões estruturais e de ações integradas que considerem as especificidades da modalidade, garantindo a efetividade de seu papel na promoção da equidade educacional (Neves & Leite, 2022).

Data-se da década de 1940, o início do debate sobre a educação de jovens e adultos a partir dos debates vinculados à Política Educacional Nacional buscava articular modificação políticas e educacionais que favorecessem a estruturação política educacional brasileira, ampliando a “educação primária no país, incluindo programas voltados para o ensino de adultos e a redução do analfabetismo” (Fonseca; Negrini, 2016, p. 3). Nesse sentido, a educação no Brasil foi influenciada pelas transformações sociais, em especial pelas mudanças

econômicas que alteraram a estrutura social e aumentaram a demanda por educação.

Conseqüentemente, marcou nesse período ainda, a pressão da Unesco relativa ao estabelecimento de metas de alfabetização, ocorrido após a deposição de Getúlio Vargas em 1945. A Unesco denunciou as desigualdades entre os países e destacou o papel crucial da educação, especialmente da educação de adultos/as no desenvolvimento das nações. Isso impulsionou a definição de metas para a alfabetização e o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos/as no Brasil.

Outro ponto debatido por Paulo R. Fonseca e Paulo Negrini (2016), foi a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, sendo um movimento que contribuiu para o ensino de jovens e adultos/as no Brasil. Ele tinha como objetivo oferecer educação para adultos/as, incluindo a criação de um Curso Primário com profissionais capacitados, atendendo aos apelos da Unesco em favor da educação popular.

Santos & Maciel (2020), trazem reflexões históricas sobre a consolidação da EJA no Brasil, destacando que iniciativas como o SEA, a partir de 1947, representaram marcos importantes na institucionalização da educação de adultos no Brasil, especialmente por sua articulação com diretrizes da Unesco e pela tentativa de universalizar o acesso à educação básica por meio de programas sistemáticos e com professores capacitados (Santos & Maciel, 2020).

Esse movimento representou não apenas uma resposta às pressões internacionais por educação popular, mas também um marco na estruturação de políticas públicas voltadas à alfabetização e formação básica da população adulta, fortalecendo o compromisso do Estado brasileiro com a expansão do direito à educação (Santos & Maciel, 2020).

Até este período a preocupação dos/as governantes brasileiros/as era no peso que os analfabetos/as traziam ao país, o que despertou um interesse político vinculado a uma nova visão sobre essas pessoas, a de serem olhados como sujeitos. Ou seja, o que se esperava neste momento era uma valorização da EJA, bem como, a descriminalização desses alunos/as que ainda eram analfabetos.

De acordo com Fonseca e Negrini (2016, p. 5), na década de 1960 alguns dos principais marcos relacionados à Educação de Jovens e Adultos no Brasil incluem: as visões igualitárias na educação, “com o surgimento de diversas campanhas e movimentos, cujas propostas buscavam uma educação mais acessível a todos, refletindo uma preocupação crescente com a democratização do ensino”. A Criação do Mobral- Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967, surgiu como uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, pois buscava combater o analfabetismo e promover a alfabetização de jovens e adultos/as no país.

De acordo com Santos e Maciel (2020), a trajetória da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas demonstra um movimento histórico de valorização e institucionalização dessa modalidade de ensino. No caso do Brasil, os autores ressaltam que os debates e ações voltados à EJA começaram a ganhar mais visibilidade principalmente a partir da década de 1960, período marcado por um contexto de efervescência política e social. O surgimento de movimentos como o Mobral, citado por Fonseca e Negrini, está alinhado a essa conjuntura que visava enfrentar o analfabetismo de forma mais sistemática, como uma resposta estatal a um problema social urgente.

Já Neves e Leite (2022) reforçam que, desde os anos 1960, a EJA tem sido marcada por desafios estruturais, mas também por avanços importantes no reconhecimento do direito à educação para jovens e adultos historicamente excluídos dos processos escolares formais. Os autores mencionam que iniciativas como campanhas nacionais de alfabetização e programas estatais buscaram atender às demandas de uma população marginalizada pelo sistema educacional tradicional, o que ecoa a ideia de uma preocupação crescente com a democratização do ensino, conforme citado por Fonseca e Negrini. Portanto, este momento representou um marco na construção de políticas públicas voltadas à EJA, impulsionadas por ideais de justiça social, inclusão e democratização da educação.

Posteriormente, no período da Ditadura Militar (1964-1985), o conservadorismo e os programas sociais sob o regime militar, como a Cruzada de Ação Básica Cristã, foram mantidos e utilizados para apoiar ações do governo, sem um foco direto em educação, mas em uma perspectiva assistencialista baseada em “habilidades básicas de leitura e escrita para atender às necessidades práticas, ao invés de promover uma educação crítica e emancipatória” (Fonseca; Negrini, 2016, p. 6).

No contexto do regime militar, Pinto (2023) analisa como a implementação de programas de alfabetização, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), visava, além de combater o analfabetismo, integrar a população ao sistema vigente, mas sem promover uma educação que incentivava a reflexão crítica ou a emancipação dos indivíduos. Esses programas, conforme a pesquisa, funcionaram como uma estratégia do governo militar para exercer controle social, alinhando-se com seus interesses conservadores, e também com as diretrizes de organizações internacionais como a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que exerciam influência sobre as políticas educacionais da época. Assim, em vez de fomentar uma educação transformadora, os programas buscavam atender às demandas práticas de leitura e escrita sem questionar a estrutura social e política existente.

Com a estruturação da Constituição de 1988 e o estabelecimento da educação básica garantida por lei, a EJA similarmente foi reformulada e instituída como direito das pessoas e dever do Estado. Nesse sentido, os avanços e conquistas advindas da promulgação da constituição ao demonstrar que as formas de superação das antigas e novas questões sociais, as formas de atuação na educação de adultos são variadas e incorporam não apenas perspectivas de emancipação e libertação, mas também múltiplas abordagens que promovem novos caminhos de intervenção, desenvolvidos no contexto das lutas dentro e em favor da educação.

A partir da década de 1990, a EJA frequentemente passou a ser percebida enquanto sistema educacional secundário noturno, que ocupava o lugar de complementar e compensatório. Devido a essa percepção e a falta de apoio político, a EJA se estagnou em termos das discussões pedagógicas e sofreu com investimentos insuficientes, como observado por Paula R. Ribeiro (2001).

Já em 2008, outros marcos advieram da sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir do parecer CNE CEB 11/2000, ancorada ainda em uma abordagem assistencialista e populista, só foi valorizada “pelos movimentos educacionais. Estes marcos são definidos como forma de reparação social em virtude de buscarem garantir o direito à escolarização, redução das desigualdades e assegurar educação de qualidade ao decorrer da vida das pessoas” (Souza; Barbosa, 2024, p. 3).

Nesse contexto, à época o primeiro governo Lula implementou o Programa Brasil Alfabetizado, estabelecido por meio do Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, cujo objetivo era a universalização da alfabetização de jovens e adultos/as, marcando uma conquista ao financiar a EJA, historicamente negligenciada pelos governos anteriores. Ademais, a inclusão da EJA no Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB representou um marco fundamental, garantindo recursos adequados para essa modalidade de ensino, apesar de ainda ser inferior às outras existentes (Almeida & Borges, 2022).

Alguns aspectos do perfil dos/as estudantes da EJA cujo destaque são: incluir idade superior à faixa tradicional da educação regular, como demonstrou o Censo Escolar de 2019, indicando que 62,2% dos/as matriculados/as tinham menos de 30 anos, evidenciando a chamada "juvenilização" da modalidade. De igual modo apontou uma queda de 7,7% no número de alunos/às cuja matrícula contabilizava 3.273.668 estudantes em nível nacional. O último relatório referente ao ano de 2023 demonstrou que as matrículas se mantiveram em queda, registrando-se 2,5 milhões de estudantes (INEP, 2019).

Outro aspecto apontado foi relacionado ao gênero e a etnia dos/as alunos/as,

demonstrando que, por exemplo, entre os matriculados com “60 anos ou mais, há uma hegemonia do sexo feminino. Além disso, mais de 2,3 milhões dos matriculados na EJA são pretos ou pardos, evidenciando as desigualdades raciais presentes no acesso à educação” (Souza; Barbosa, 2024, p. 4).

O nível educacional alcançado pela população adulta de um país reflete o histórico de investimentos realizados ao longo de décadas. Conforme indicado pelos dados do módulo ampliado de Educação Contínua em 2022, o percentual de pessoas com 25 anos ou mais que não haviam concluído a educação básica obrigatória, um direito constitucional garantido a todos/as os/as cidadãos/ãs pelo Estado brasileiro, era de 46,8%. “Dentro desse grupo, 34,0% não tinha concluído o ensino fundamental, 12,8% não havia concluído o ensino médio e apenas 19,2% das pessoas nessa faixa etária completaram o ensino superior” (INEP, 2023, p. 1.114-1.115).

Quando analisamos a situação atual da EJA, fica claro que a baixa escolarização das classes populares continua sendo negligenciada pelo poder público brasileiro. Até hoje, há escassez de políticas públicas que assegurem o financiamento, o acesso, a permanência, um corpo docente qualificado e um currículo adequado para esses/as jovens e adultos/as trabalhadores/as excluídos/as do sistema educacional.

Entendemos que a característica predominante desses sujeitos da EJA é a entrada precoce no mercado de trabalho, muitas vezes, devido às condições socioeconômicas familiares desfavoráveis. Muitos deles/as nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola (uma situação mais comum entre os/as com sessenta anos ou mais), abandonaram os estudos ou enfrentaram muitas repetências, resultando em uma grande defasagem entre idade e ano escolar (especialmente entre os jovens). Segundo Souza e Barbosa (2024, p. 21), “é por isso que a categoria que melhor define os sujeitos do EJA é a da exclusão, por serem eles a categoria mais explorada e silenciada no contexto de uma sociedade de classes desigual, segregada e racista”.

Nesse sentido, defender a EJA é lutar pelos direitos dos/as trabalhadores/as, das pessoas pretas e, sobretudo, das mulheres, de tal modo que esse panorama reforce a relevância do investimento de estudos voltados à compreender e transformar o supramencionado contexto educacional. Ao problematizarmos a falta de investimento, o contexto social-político e a caracterização do perfil dos/as estudantes e perspectivas pedagógicas hegemônicas, essa seção demonstrou o cenário singular que é o trabalho docente na EJA, mesmo tratando de dados nacionais e oficiais. Diante disso, os nossos desafios em compor uma experiência de ensino da dança entremeando às temáticas de gênero e sexualidade serão relatados logo a

seguir, ao mesmo tempo não mediremos esforços para apontar caminhos possíveis nessa trama educativa.

#### 4 PRESSUPOSTOS E EXPERIMENTAÇÕES POR MEIO DE UMA “*PEDAGOGIA DANÇANTE FEMINISTA*” NA EJA

Eu sou a mãe da praça de maio  
 sou alma dilacerada  
 sou Zuzu Angel, sou Sharon Tate  
 o espectro da mulher assassinada  
 em nome do amor  
 sou a mulher abandonada  
 pelo homem que inventou  
 outra mais menina  
 sou Cecília, Adélia, Cora Coralina  
 sou Leila e Angela Diniz  
 eu sou eus  
 eu sou assim  
 sou o grito que reclama a paz  
 eu sou a chama da transformação  
 sorriso meu, meus ais  
 grande emoção  
 que privilégio poder trazer  
 no ventre a luz capaz de eternizar  
 em nós sonho de criança  
 tua herança  
 eu sou moça violentada  
 sou Mônica, sou Cláudia  
 eu sou Marilyn, Aída sou  
 a dona de casa enjaulada  
 sem poder sair  
 sou Janis Joplin drogada  
 eu sou Rita Lee  
 sou a mulher da rua  
 sou a que posa na revista nua  
 sou Simone de Beauvoir  
 eu sou Dadá  
 Eu sou assim...  
 ainda sou a operária  
 doméstica, humilhada  
 eu sou a fiel e a safada  
 aquela que vê a novela  
 a que disse não  
 sou a que sonha com artista  
 de televisão  
 a que faz a feira  
 sou o feitiço, sou a feiticeira  
 sou a que cedeu ao patrão  
 sou a solidão  
 Eu sou assim

**Mulher ♪.**

Geraldo Azevedo / Neila Tavares (Geração).

Para o início desse percurso, elaboramos os pressupostos de uma metodologia de

ensino da dança que conta com a junção da pedagogia feminista, as práticas não-sexistas e as práticas coeducativas, a fim de que pudéssemos desenvolvê-la com o grupo da EJA. Essas abordagens educacionais que buscam promover a equidade de gênero e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e igualitário são fundamentais para refletirmos sobre as diferentes formas de subjetivação vividas por homens e mulheres nesse contexto. Essa abordagem analítica da dança pode ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas e processos criativos que, de alguma forma, possam alterar ou questionar os padrões culturais dominantes, os quais perpetuam hierarquias e desigualdades sociais. Assim, podemos enxergar a dança como um meio de expressão individual e artística, mas também enquanto prática cuja dimensão política e social é significativa.

Contudo, tal discussão epistemológica teria igualmente de ser vinculada à experiência de ensino da dança, ou seja, era preciso elencar uma metodologia que favorece tal intento. Assumimos, portanto, que a pedagogia da dança carece de definição situada enquanto área de estudo e prática pedagógica interventiva que se dedica ao ensino e a aprendizagem dessa manifestação corporal, podendo abordá-la tanto como manifestação artística quanto expressão cultural e educativa (Helena Katz; Isabel Marques, 2014). A pedagogia considera a dança uma linguagem corporal capaz de comunicar ideias, emoções e valores, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

A pedagogia da dança tem se consolidado como um campo interdisciplinar que explora a interação entre ensino, aprendizagem e práticas corporais. Nos estudos mais recentes, essa área de pesquisa tem abordado não apenas os aspectos técnicos da dança, mas também suas implicações sociais, culturais e emocionais, considerando o corpo como um veículo de expressão, comunicação e aprendizado (Helena Katz; Isabel Marques, 2014).

Alguns dos principais temas que têm sido discutidos nos estudos atuais sobre a pedagogia da dança está o reconhecimento das diferenças com vistas à inclusão nas experiências propostas. Tal estratégia busca enfatizar a importância da inclusão na pedagogia da dança, buscando formas de integrar alunos/as com diferentes habilidades, origens culturais e contextos sociais. A dança é vista, dessa forma, como uma expressão potente para promover a inclusão de pessoas com suas respectivas identidades e diferenças culturais, de habilidade e corpórea, além de explorar as múltiplas expressões presentes nas comunidades locais e regionais. As abordagens inclusivas buscam problematizar as diferenças, oferecendo uma educação que favoreça o acesso igualitário e equânime ao ensino da dança, conforme destacam os estudos de (Barboza; Santos; Rubiane, 2024; Dalla; Vanessa *et al.*, 2023).

No âmbito das abordagens críticas e pós-coloniais, os estudos atuais questionam as

práticas de ensino da dança que perpetuam estereótipos e normas ocidentais (Silva; Santos, Inaicyra, 2017; Antonacci, 2014). A crítica envolve a desconstrução das hierarquias que colocam as danças "ocidentais" em uma posição superior em relação a outras tradições e culturas. Nesse contexto, a pedagogia da dança se torna uma ferramenta de resistência e afirmação de outras culturas e práticas corporais.

Tomaz Tadeu da Silva (2003) é uma referência central no debate sobre as abordagens críticas na educação, especialmente no que tange às teorias do currículo. Em sua obra "Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo", Silva analisa a evolução das teorias curriculares, destacando as limitações das abordagens tradicionais e enfatizando a importância das teorias críticas. Ele argumenta que o currículo não é neutro, mas sim um campo de disputa onde se refletem relações de poder e ideologias dominantes. Nesse sentido, as abordagens críticas buscam desvelar como o currículo pode reproduzir desigualdades sociais, culturais e econômicas, ao mesmo tempo em que propõem caminhos para uma educação mais emancipatória e transformadora.

Tomaz T. Silva (2003) também destaca a necessidade de reconhecer a diversidade de sujeitos e contextos na construção curricular, apontando para a importância de uma abordagem que considere as múltiplas identidades e experiências dos estudantes. Assim, as abordagens críticas na educação, segundo Silva, não apenas questionam as estruturas existentes, mas também propõem uma reconfiguração do currículo que valorize a pluralidade e promova a justiça social.

Portanto, aplicar a teoria crítica nas práticas de ensino da dança envolve transformar a sala de aula (ou o espaço de dança) em um ambiente que vá além da mera repetição de passos e coreografias, estimulando o pensamento crítico, a reflexão sobre o corpo, e a valorização das experiências sociais e culturais dos alunos. Assim, a abordagem crítica reconhece o potencial da educação como instrumento de emancipação, em que o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para a libertação e para o exercício pleno da cidadania.

Em contrapartida a abordagem pós-colonial na educação propõe uma reflexão crítica sobre as heranças do colonialismo que ainda permeiam as práticas educacionais contemporâneas. Ela busca desconstruir narrativas hegemônicas que marginalizam saberes e culturas não europeias, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa das diversidades culturais e históricas.

Tomaz Tadeu da Silva (2003) aponta que os modelos tradicionais de currículo frequentemente se limitam à técnica de "como fazer o currículo", negligenciando a compreensão de "o que o currículo faz" em termos de reprodução de ideologias e manutenção

de desigualdades sociais. Segundo ele, "a escola atua ideologicamente através de seu currículo", muitas vezes reforçando discursos discriminatórios e consolidando diferenças de classe, raça e gênero.

Nesse contexto, a abordagem pós-colonial propõe uma reconfiguração do currículo que valorize as experiências e conhecimentos de grupos historicamente subalternizados. Ela enfatiza a importância de reconhecer e integrar as vozes e perspectivas de povos indígenas, afrodescendentes e outras comunidades marginalizadas, promovendo uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que também atue ativamente na desconstrução de estruturas opressoras.

Ao incorporar essas perspectivas, a educação torna-se um espaço de resistência e transformação, onde os estudantes são encorajados a questionar as narrativas dominantes e a construir conhecimentos que reflitam suas realidades e aspirações. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social.

Tem-se em outra instância, a 'Dança e Corpo como Conhecimento' na qual a pedagogia da dança atual vê o corpo como um veículo de conhecimento, tendo como signatária a autora Ruth Zaporah (1990) e o autor Rudolf Laban (1999). Tal perspectiva discute a dança enquanto uma prática não apenas estética, mas também cognitiva, que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade e autoconsciência. A ideia de que o corpo é uma fonte de aprendizado tem levado muitos/as educadores/as a utilizar a dança para explorar outras dimensões do conhecimento, incluindo a percepção, a memória e as emoções. Esses temas refletem as transformações nas práticas pedagógicas atinentes à dança que buscam formar dançarinos/as tecnicamente competentes e, simultaneamente, indivíduos críticos e conscientes de seu próprio corpo, identidade e contexto social.

Sob a égide cultural, as análises relativas à dança são vistas como uma prática cultural e histórica, razão pela qual a referida pedagogia incorpora reflexões sobre identidade, diferença e tradições, reconhecendo na manifestação a possibilidade de transformar a sociedade. Essa pedagogia se adapta a diferentes grupos geracionais, contextos e objetivos, podendo ser compartilhada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, bem como em projetos comunitários, terapias ou treinamentos profissionais. Diante disso, encetamos uma proposta que engalfinha ideias de autores como Marcos G. Neira & Mário Luiz Ferrari Nunes (2022), Helena Katz e Isabel Marques (2014) e Jorge Larrosa (2014), utilizados/a por nós para discutir a pedagogia da dança como forma de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto educacional e cultural.

Marcos G. Neira & Mário Luiz Ferrari Nunes (2022) tem explorado questões relacionadas à Educação Física, cultura corporal e currículo, dentre outros, incluindo a dança como um elemento cultural integrador do processo educativo. Discutimos a partir da sua obra como a dança enquanto prática curricular pode ir além do movimento coreografado, considerando aspectos sociais, culturais e subjetivos.

No que se refere a Helena Katz e Isabel Marques (2014), referências na pedagogia da dança no Brasil, advogam tal prática corporal enquanto prática educativa integrada aos currículos escolares. A partir de suas obras relevantes defendem uma abordagem crítica e reflexiva no ensino da dança, vendo-a como expressão e aprendizado que respeita a individualidade e promove a criatividade dos/as estudantes. Em resumo, o trabalho conecta a dança à construção de conhecimento corporal, cultural e social.

No caso de Jorge Larrosa (2014), é amplamente reconhecido por suas contribuições à pedagogia e à filosofia da educação, no campo da experiência, subjetividade e sensibilidade, principalmente, com sua obra *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Embora seu foco não seja exclusivamente na dança, Jorge Larrosa aborda o ensino como uma experiência estética-ética e a dança, nesse contexto, pode criar aprendizagens significativas ao favorecer o aprendizado por meio da vivência, do corpo e da interação com o outro.

Com isso, buscamos enfatizar como a dança não é apenas técnica envolvendo ritmo, mas uma vivência que integra a subjetividade, a linguagem, o cultural e o social no aprendizado, anuindo respectiva visão das possibilidades pedagógicas de modo ampliado. Essa processualidade de experimentações fundamentais se deu a partir da conexão de autores/as e temáticas que abordam dança, educação, corporeidade, gênero, sexualidade e intervenção social.

Pensando nisso, buscou-se concluir este trabalho elaborando os pressupostos e desenvolvendo uma “Pedagogia Dançante Feminista” que pode ser entendida como uma abordagem educativa na qual se propõe integrar os princípios do feminismo com a prática da dança, reconhecendo-a enquanto forma de resistência e subversão das normas patriarcais e de gênero. Inspirada nas ideias de autores como bell hooks (2000) e Judith Butler (2003), essa pedagogia visa desconstruir os modelos tradicionais de ensino e promover a autonomia, a expressão e a liberdade das mulheres, ao mesmo tempo em que desafia as estruturas de poder limitantes da atuação das mulheres e a sua representação no campo da arte e da cultura.

Ao adotar a pedagogia feminista para alicerçar a nossa proposta de ensino da dança, espera-se a formação de cidadãos/as conscientes e sensíveis às questões de gênero e sexualidade. Segundo Judith Butler (2019), a problematização dos discursos normativos pode

permitir que novas formas de subjetivação sejam produzidas, desafiando os padrões hegemônicos e abrindo espaço para práticas inclusivas e democráticas.

A pedagogia feminista, apoiada em autores críticos e pós críticos, transcende o ato de ensinar para se tornar uma prática de transformação social. Como afirma Marlucy Paraíso (2004), a pesquisa, as pedagogias e a educação devem rejeitar explicações totalizantes e abraçar a multiplicidade de experiências e perspectivas na escola. Essa abordagem não busca apenas respostas, mas também criar questionamentos que desestabilizam normas opressivas, ampliando as possibilidades de resistência e reexistência.

Em face do exposto, a "Pedagogia Dançante Feminista" tem como objetivo desafiar a ideia de que a dança deve se conformar a padrões estéticos ou técnicas historicamente instituídas por uma visão masculina ou patriarcal. A partir de uma leitura feminista da dança, é possível criar um espaço no qual a dança se torna libertação, onde a expressão corporal de cada sujeito é valorizada, independentemente das normas de gênero e sexualidade. Como defende Susan Foster (1996), a dança pode ser uma ferramenta para explorar a identidade e o empoderamento por intermédio da expressão corporal-estética que não se limita a 'papéis' de gênero preestabelecidos.

Nesse contexto, a pedagogia dançante feminista similarmente pode trabalhar a ideia de "corpo político" segundo as propostas de Judith Butler (2003), que compreende o corpo na qualidade de um campo de performances e poder. Logo, a maneira como ele se expressa dentro da dança pode ser um ato de resistência contra as expectativas sociais de feminilidade ou masculinidade. A dança, portanto, torna-se uma forma de questionar e transformar as representações do corpo feminino, valorizando-o enquanto sujeito de desejo e ação, e não apenas como objeto de prazer ou submissão.

Além disso, nossa proposta de pedagogia pode ser genuinamente inclusiva, reconhecendo a diversidade das experiências femininas, na medida em que propõe a dança para diferentes identidades e corpos, sejam eles cisgêneros, transgêneros, gordos, pretos, com deficiência, entre outros. Como afirmam Audre Lorde (1984) e bell hooks (2000), a interseccionalidade é um princípio fundamental à construção do pensamento feminista e isso se reflete diretamente na dança, que deve ser acessível e inclusiva, respeitando as múltiplas experiências vividas pelas mulheres em suas particularidades. A dança, nesse sentido, transfigura-se em experiência de visibilidade e expressão dos corpos marginalizados.

A prática desta pedagogia identicamente pode ser marcada por uma metodologia que desconstrói a hierarquia tradicional entre professor/a e estudante, promovendo uma educação mais horizontal e colaborativa. Para isso, é essencial que o educador/a seja capaz de criar um

ambiente seguro e empático, no qual os/as alunos/as possam explorar e expressar suas experiências corporais de forma autêntica. O ensino da dança, portanto, não deve se limitar à transmissão de técnicas, mas deve ser também um processo de conscientização e transformação social.

Ao longo desse processo, a dança pode tornar-se uma ferramenta poderosa de empoderamento, pois oferece à mulher a possibilidade de se reconhecer na qualidade de sujeito da sua própria história e do corpo. Conforme proposto por Sara Ahmed (2010), os corpos das mulheres e dos homens são reiteradamente fabricados por expectativas sociais que os aprisionam. A dança, enquanto prática corporal, pode ter o potencial de reconfigurar essas narrativas, criando novos significados à presença e a atuação das mulheres no mundo.

A Pedagogia Dançante Feminista parte da ideia de que a educação deve potencializar experiências de resistência contra as desigualdades de gênero, visando questionar as normas e ‘papéis’ atribuídos às mulheres cuja reprodução ocorre similarmente no contexto escolar. Nesse sentido, resolvemos apresentar os pressupostos elaborados à nossa proposição de uma pedagogia que lança luz aos atravessamentos de gênero e sexualidade intermediados pela dança que irão, como uma bússola, orientar-nos ao longo do processo de intervenção. Segue a propositura abaixo de forma esquemática:

#### Quadro 4- Pressupostos Gerais.

(Continua).

1. PRESSUPOSTOS GERAIS:
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Estabelecer um currículo outro:</b> revisar os conteúdos pedagógicos, incluindo as mulheres na dança, no esporte, na lutas/artes marciais, na ginástica, na história, na literatura, nas ciências e em outras áreas do conhecimento de maneira problematizadora e não estereotipada. As produções intelectuais e participação de mulheres em práticas corporais, por exemplo, devem ser estudadas ao lado dos homens, contribuindo para uma visão mais equânime da Educação Física e da História.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Questionamento das normas e fronteiras de gênero:</b> fomentar discussões que ajudem os/as estudantes a refletir sobre os ‘papéis’ tradicionais de gênero enquanto produção histórica, social e política, destacando como essas construções afetam as vidas de mulheres e seus direitos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Empoderamento feminino por meio do diálogo e fala pública:</b> incentivar as meninas e mulheres a se expressarem e a se posicionarem de forma ativa nas</li> </ul>

discussões e atividades escolares, rompendo com a ideia de que o espaço público é predominantemente masculino.
<b>2. PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA FEMINISTA</b>
A pedagogia feminista surge enquanto abordagem educacional comprometida com a desconstrução das hierarquias de poder e a promoção de uma educação inclusiva, crítica e problematizadora em relação as desigualdades de gênero e sexualidade, levando em consideração também outros marcadores sociais. Essa perspectiva busca criar espaços de diálogo, ampliar relações de poder e saber, além de fomentar a construção de outras formas de ser e estar no mundo.
<b>1. Circulação do Poder</b>
A pedagogia feminista propõe a desconstrução de estruturas hierárquicas de poder no ambiente educacional. Segundo Michel Foucault (1999), o poder não é algo estático ou centralizado, mas circula e se manifesta em diferentes relações e práticas sociais. Essa ideia sustenta a necessidade de transformar a dinâmica entre professores/as e estudantes, promovendo relações horizontais e colaborativas no reconhecimento das diferenças.
<b>2. Desconstrução de Estereótipos</b>
Um dos objetivos centrais dessa pedagogia é romper com estereótipos e discursos que mantêm o poder hegemônico centralizado nos homens. Judith Butler (2019) argumenta que as normas de gênero são construídas e reiteradas por atos performativos, criando a aparência de uma verdade natural. Dessa forma, a pedagogia feminista busca problematizar e desnaturalizar essas construções, promovendo a reflexão crítica e a formação de sujeitos mais autônomos.
<b>3. Educação como Ato Político</b>
A educação, segundo Freire (2014), é um ato político que nunca é neutro. Ela pode tanto perpetuar quanto transformar as condições sociais. Nessa linha, a pedagogia feminista entende o contexto educativo enquanto um espaço de resistência, onde práticas educativas podem desconstruir opressões e criar possibilidades de emancipação.
<b>4. Enfoque na diferença</b>
Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a multiplicidade é uma força criativa que deve ser valorizada nas interações sociais. Inspirada por essa visão, a pedagogia feminista reconhece as múltiplas identidades como um elemento central do aprendizado. Gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, religiosidade e classe social não são vistos conforme

categorias isoladas, mas como interseções que instituem as experiências dos sujeitos e enriquecem o processo educacional.

### **5. Combate a Cultura do Estupro e a Educação**

Mariane Natividade (2020) destaca como a cultura do estupro se manifesta nos discursos e ações sociais que objetificam e subjagam os corpos femininos, visto que são disciplinados por meio de normas e práticas cujo intuito é buscar controlar a sexualidade e reforçar as desigualdades de gênero atravessadas pelas relações de poder. Nesse contexto, a pedagogia feminista propõe transgredir essas normativas, diligenciando a conscientização crítica sobre tais estruturas opressivas.

### **6. Leitura crítica dos textos culturais**

Nas práticas educacionais, a pedagogia feminista utiliza "textos culturais" – livros, músicas, filmes, documentários, pintura, escultura, teatro e narrativas orais, dentre outros – como ferramentas para problematizar conceitos e ampliar os horizontes de compreensão dos/as estudantes. Tomaz T. Silva (2005) argumenta que os artefatos culturais possuem uma pedagogia própria, capaz de produzir comportamentos e atitudes. Por meio da análise crítica desses textos, é possível desconstruir discursos opressores e propor novas narrativas.

## **3. PRÁTICAS NÃO-SEXISTAS**

Torquato, Daniele de Barros et al., aponta que as práticas não sexistas se concentram em eliminar qualquer forma de discriminação de gênero no ambiente escolar, evitando atitudes e comportamentos que reforçam estereótipos ou desigualdades baseadas no sexo ou gênero dos/as estudantes. Se baseiam, ainda, em uma concepção de educação comprometida com a igualdade de gênero e a superação das desigualdades estruturais presentes no espaço escolar. Os autores destacam que essas práticas são fundamentadas principalmente nos pressupostos do feminismo, o qual atua como mediador no processo de desconstrução de estereótipos de gênero naturalizados ao longo da história.

1. **Linguagem inclusiva:** utilizar uma linguagem neutra ou inclusiva que respeite todas as identidades de gênero, evitando o uso de termos que apenas refletem um padrão binário (masculino/feminino).

2. **Problematizar estereótipos:** incentivar os/as alunos/a refletirem acerca dos estereótipos de gênero (ex.: meninas não devem jogar futebol ou meninos não podem chorar), realizando atividades que propiciem o respeito às diferenças de comportamentos, vestimentas, desejos, orientação sexual, interesses e escolhas pessoais.

<p>3. <b>Diversificação das experiências formativas:</b> proporcionar aos/às estudantes oportunidades para participação em experiências de aprendizagem que tradicionalmente são associadas a um gênero específico, tais como meninas praticando esportes tradicionalmente masculinos ou meninos explorando danças e ginásticas tipicamente femininas.</p>
<p><b>3. PRÁTICAS COEDUCATIVAS EM TORNO DA DANÇA</b></p>
<p>As práticas coeducativas envolvem a promoção de um ambiente educacional em que meninos e meninas aprendem juntos, sendo incentivados a superar as divisões de gênero e a colaborar de forma igualitária. Baseando-nos em Fabiano Pries Devede (2024), propomos a utilização de práticas coeducativas aplicadas à Pedagogia Dançante Feminista. Assim, a pedagogia em tela visa utilizar a dança na qualidade de uma experiência de resistência e transformação social, rompendo com estereótipos de gênero e proporcionando equidade. Logo abaixo, seguem algumas práticas coeducativas envolvendo o ensino da dança:</p>
<p><b>1. Exploração de Sensações Corpóreas</b></p>
<p>Inspirada no princípio da sensibilização corporal (Fabiano Devede, 2024), esta prática busca ampliar a percepção dos/as participantes em relação aos movimentos de seus corpos. Propõe-se que meninos e meninas compunham juntos coreografias que simbolizam valores como igualdade, resistência e empoderamento, desconstruindo associações de gênero com tipos específicos de movimentos.</p>
<p><b>2. Rodas de Diálogo e Expressão</b></p>
<p>Antes ou após as práticas de dança, cabe promovermos rodas de conversa para discutirmos questões concernentes aos estereótipos de gênero na cultura corporal, pois esses momentos ajudam os/as estudantes a refletirem acerca de como as expectativas sociais marcam suas expressões corporais, viabilizando o entendimento das diferenças como valores na escola.</p>
<p><b>3. Desconstruções de Gênero em Coreografias</b></p>
<p>Utilizando músicas e temas que abordam as desigualdades de gênero e endossam mensagens de inclusão das mulheres em lugares sociais quase inacessíveis. Por exemplo, introduzir canções de artistas feministas e incentivar os/as participantes a criarem danças que questionem ‘papéis’ tradicionais, podendo se inspirar na perspectiva de Judith Butler (2019) relativa à performatividade de gênero.</p>
<p><b>4. Troca de ‘Papéis’</b></p>
<p>Inspirando-se na metodologia de aulas mistas (Fabiano Devede, 2024) para que meninos experimentem movimentos rítmicos e expressivos tradicionalmente associados às meninas</p>

e vice-versa. Esta prática visa ampliar a expressividade e combater estereótipos, pactuando uma experiência integrada e inclusiva.
<b>5. Experiências Colaborativas com a Dança</b>
Propor coreografias envolvendo grupos mistos nos quais os movimentos corpóreos dependem da cooperação de todos/as envolvidos/as. Como observado por Fabiano Devede (2024), ao envolver grupos mistos a colaboração pode ajudar a minimizar a competição e favorecer a socialização entre gêneros, criando um ambiente de respeito, reconhecimento e acolhimento.
<b>6. Inspirações Históricas e Culturais</b>
Introduzir danças tradicionais que coloquem em suspeição os padrões hegemônicos de gênero em diferentes culturas, discutindo com os/as participantes sobre como essas tradições refletem e desafiam normas sociais, podendo inspirar-se na análise de gênero enquanto categoria histórica de Joan Scott (1995).
<b>7. Dança e Representatividade</b>
Incorporar referências a dançarinas e dançarinos que transgrediram e borram fronteiras de gênero, expondo vídeos e consumando discussões para encorajar os/as participantes a verem a dança como um campo fértil para abordar criticamente os estereótipos, valorizando a representatividade.
<b>4. DICAS PEDAGÓGICAS FINAIS</b>
1. <b>Trabalho em grupo misto:</b> organizar atividades e projetos em que meninos e meninas trabalhem juntos, fomentando a cooperação e a troca de ideias, sem que haja uma divisão rígida de tarefas ou lideranças baseadas no gênero.
2. <b>Debates sobre igualdade de gênero:</b> criar situações para debater questões relacionadas à igualdade de gênero, direitos reprodutivos, sexualidade, empoderamento e luta contra a violência de gênero, com a participação ativa de todos/as os/as estudantes.
3. <b>Desafios igualitários:</b> propor desafios e competições que não dividam as atividades com base em gênero, permitindo que todos/as possam participar e mostrar suas habilidades, independentemente de normas tradicionais de gênero.

(Continuação).

Fonte: Da Autora (2025).

Essas práticas integram a pedagogia feminista, as práticas não-sexistas e as coeducativas, criando um ambiente de aprendizado que pode promover a equidade de gênero,

o respeito às identidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Em resumo, uma “Pedagogia Dançante Feminista” envolve o uso da dança não apenas enquanto arte performática, mas na qualidade de uma prática pedagógica que fomenta o empoderamento das mulheres, desafia as normas de gênero e sexualidade, bem como, encoraja a criação de experiências inclusivas, de resistência e de transformação social. É uma abordagem que pode ir além da técnica da dança, buscando o fortalecimento da consciência crítica à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de opressões de gênero. A partir dessa elaboração e planejamento, na próxima seção revelaremos como aconteceu o compartilhamento das temáticas de gênero e sexualidade na interface com as experimentações com a dança.

#### 4.1 Enlaces e desenlaces iniciais na interface das temáticas de gênero, sexualidade e dança.

Triste, louca ou má  
 Será qualificada, ela quem recusar  
 Seguir receita tal, a receita cultural  
 Do marido, da família, cuida, cuida da rotina  
 Só mesmo rejeita  
 Bem conhecida receita  
 Quem não sem dores  
 Aceita que tudo deve mudar  
 Que um homem não te define  
 Sua casa não te define  
 Sua carne não te define  
 Você é seu próprio lar  
 Ela desatinou, desatou nós  
 Vai viver só  
 Ela desatinou, desatou nós  
 Vai viver só  
 Eu não me vejo na palavra  
 Fêmea é alvo de caça  
 Conformada vítima  
 Prefiro queimar o mapa (queimar o mapa)  
 Traçar de novo a estrada (traçar a estrada)  
 Ver cores nas cinzas, e a vida reinventar ♪  
 Francisco, el Hombre.

Iniciamos essa seção com a música 'Triste, Louca ou Má', da banda Francisco, el Hombre, por ser um hino de empoderamento feminino e desconstrução de paradigmas sociais. A letra questiona a ideia de que a mulher deve se conformar a ‘papéis’ tradicionais impostos pela sociedade, tal como ao de esposa submissa e dona de casa. A repetição da frase *"um homem não te define, sua casa não te define, sua carne não te define, você é seu próprio lar"* funciona enquanto mantra de libertação, reforçando que a identidade feminina não depende de

um homem, de espaço físico e um corpo específico (Letras, 2003).

A música ao mesmo tempo aborda a pressão social para que as mulheres sigam normas preestabelecidas e celebra àquelas que rejeitam essas expectativas. A expressão "*ela desatinou, desatou nós, vai viver só*" simboliza a coragem de enfrentar as amarras sociais e optar por viver de acordo com as próprias escolhas. A canção sugere ainda que, ao fazer isso, a mulher pode descobrir a liberdade e a identidade verdadeiramente suas. Além disso, a letra critica a objetificação feminina, recusando o termo "fêmea" como sinônimo de "*alvo de caça*" e "*vítima conformada*". A artista opta por "*queimar o mapa*" e "*traçar de novo a estrada*", simbolizando a criação de seu próprio caminho e visão de mundo, longe das limitações impostas pelo patriarcado. "Triste, Louca ou Má" é uma celebração da autodeterminação e da força feminina em resistir e redefinir o que significa ser mulher (Letras, 2003). Partimos dessa força, a fim de criarmos os registros advindos do nosso diário de campo.

No início, reunimos as/os estudantes em um círculo. O clima era de expectativa e cada olhar parecia conter uma curiosidade sobre o que estava por vir. Eles/as foram recebidos/as com uma apresentação minuciosa relativa ao estudo: os objetivos, o formato de participação e a natureza voluntária do projeto foram cuidadosamente explicados. Compartilhei com cada um/a o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incentivando-os/as a ler cada linha com calma, refletindo sobre a decisão de se comprometer com o estudo. Ao final, aqueles/as que escolheram seguir adiante assinaram suas cópias, todos/as selaram o primeiro passo dessa jornada conjunta.

Nesse momento, alguns detalhes se fizeram necessário de serem pontuados com mais profundidade, iniciando pela temática a ser (Des)construídas, como a Masculinidades e Feminilidades. Apontamos que o termo "(Des)Construções" carrega uma conotação rica e multifacetada, especialmente em contextos acadêmicos, artísticos ou sociais. Ele sugere um processo duplo e dinâmico: a desconstrução de conceitos, estruturas ou ideias estabelecidas, acompanhada pela possibilidade de reconstruí-las sob novas perspectivas. Esse termo é frequentemente utilizado em abordagens pós-estruturalistas, críticas culturais e práticas pedagógicas para enfatizar que, antes de construir algo novo, é necessário questionar e desmontar as bases que sustentam as narrativas e estruturas dominantes.

Michel Foucault (1969) investigou como discursos e práticas sociais constroem subjetividades e exercem poder, propondo a desconstrução de normas impostas. Ele também explora de que forma é possível resistir a essas normas e reconstruir subjetividades livres de

opressões. Em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1969), o autor afirma que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual, e pelo que, se luta, o poder do qual queremos nos apoderar" (Foucault, 1969, p. 142).

Refletir acerca de que os discursos não apenas refletem normas e poder, mas servem como ferramentas para resistir a essas mesmas imposições e construir novas subjetividades foi fundamental em nossas intervenções e experiências de ensino com o grupo. Nesse sentido, Michel Foucault (1969) argumenta que compreender e desconstruir os discursos é essencial para transformar as relações de poder e abrir caminhos para formas alternativas de subjetividade e existência.

Outra autora que utilizamos para respaldar nosso debate foi Judith Butler (1990), a qual trabalha com a ideia de desconstrução das categorias de gênero, argumentando que elas são performatividade reguladas por normas sociais. A autora defende ainda a possibilidade de reconstruir formas de expressão que transcendam os binarismos e gênero.

Conceito de performatividade, para Butler (2, predispõe que gênero não é algo que se "é", mas algo que se "faz" — ou seja, é performado através de atos, gestos, discursos e comportamentos cotidianos que são socialmente repetidos e reconhecidos como pertencentes ao "masculino" ou ao "feminino". “O gênero é uma identidade tenuemente construída ao longo do tempo, que não é de forma alguma instável, mas que se constitui por meio de uma repetição estilizada de atos” (Butler, 2003, p. 43).

Perante isto, performatividade nada mais é que um processo contínuo e reiterado de construção de identidade, sem um "eu" estável por trás — a identidade de gênero é construída pelo ato de performá-la repetidamente. Nas artes (inclusive na dança e no teatro) e na educação, o conceito de performatividade ajuda a questionar padrões normativos sobre o que é "ser homem" ou "ser mulher", propondo um olhar mais fluido e libertador sobre o corpo, a expressão e a identidade.

Ao compartilhar e ler a sua obra relevante intitulada de ‘Problemas de Gênero: O Feminismo e a Subversão da Identidade’ (1990), percebemos como estas normas se mostram presentes nas afirmações de nossos/as alunos/as. O estudante Deus Shiva<sup>4</sup>, inicialmente comentou:

---

Deus Shiva<sup>4</sup>: Utilizaremos a denominação de Deusas e Deus para nossas/os alunas/os, a fim de manter seu anonimato. Tais nomenclaturas, advém da vinculação à teoria feminista moderna sendo esta um conjunto de abordagens e movimentos que buscam analisar e questionar as estruturas de poder, desigualdade e discriminação de gênero, focando particularmente na luta por direitos e igualdade para as mulheres.

*Acho difícil participar deste estudo, porque não faço dança, isso é coisa de mulher!.*

*Tem danças de homem, outras específicas para mulher!*

*O forró e outros, é para pegar mulher.*

A partir desse ponto, levantamos outros questionamentos sobre quais esportes, por exemplo, eles/as consideravam “coisa de meninas” ou “coisa de menino”. Tal afirmação, evidenciou a necessidade de debatermos mais pontualmente sobre a questão de gênero com o grupo, sobretudo, como tais narrativas produzem e reproduzem construções sociais, culturais e históricas sobre o que é ser menina/menino e mulher/ homem em nossa sociedade. E, por consequência, de que forma criam relações desiguais de poder no cotidiano das relações sociais. Ao considerar que o gênero não é essência fixa, mas uma performatividade repetida, regulada por normas sociais, Judith Butler (2013) argumenta que compreender essa construção é mister para poder resistir e superar os binarismos de gênero e promover a liberdade e pluralidade das identidades.

Nesse aspecto, o conceito de assimetria sexual abordado por Gerda Lerner (2019, p. 37) aponta formas e padrões que corroboram com estes discursos preconceituosos e discriminatórios ao atribuir tarefas e ‘papéis’ desiguais para homens e mulheres em toda a sociedade humana. Pautado em dados por atribuição divina ou pela dimensão biológica, tais argumentos produzem lugares sociais determinados pelas diferenças sexuais que existem entre ambos. De acordo com essa pseudoteoria, “se Deus ou a natureza criaram diferenças entre os sexos, que, em consequência, determinaram a divisão sexual do trabalho, ninguém pode ser culpado pela desigualdade sexual e pela dominação masculina” (Lerner, 2019, p. 38).

Essa divisão sexual do trabalho, igualmente abordada por Angela Davis (2016) no contexto específico das mulheres pretas, aponta que elas lutaram por condições de igualdade com os homens, mesmo no período escravagista ou pós-escravagista, por exemplo, ao refutar tal atribuição laboral enquanto determinante de suas tarefas e papéis sociais. A autora aponta ainda, que na organização das tarefas domésticas nas senzalas, parece não ter existido uma hierarquia acentuada entre homens e mulheres. As responsabilidades dos homens não eram consideradas superiores nem inferiores às realizadas pelas mulheres; ambas as pessoas eram igualmente necessárias (Davis, 2016).

Além disso, a divisão de trabalho entre os sexos não era estritamente rígida, havendo ocasiões em que homens trabalhavam nas cabanas, enquanto as mulheres se envolviam na agricultura ou até mesmo participavam da caça. A questão proeminente na vida doméstica

nessas condições era a da igualdade sexual Angela Davis (2016), diferente da perspectiva anterior que leva em consideração a divisão sexual determinada pela diferenciação dos sexos.

Dentro dos limites da vida familiar e comunitária nas senzalas, destaca-se o fato da população preta ter conseguido transformar a igualdade negativa resultante da opressão da escravização em uma qualidade positiva: o igualitarismo presente em suas relações sociais Angela Davis (2016). Ao contrário da ideia convencional de que as mulheres, ao assumirem responsabilidades tipicamente masculinas e protegerem as crianças em casa, contribuem inconscientemente para o enfraquecimento dos homens, a atitude das mulheres em relação às tarefas domésticas, especialmente na cozinha, e em relação à sua própria feminilidade refuta essa noção. Elas desmentem a concepção de que ao ocuparem posições de destaque em casa, colaboraram inadvertidamente para a fragilização dos homens (Davis, 2016).

Apesar de haver um resquício de supremacia masculina nesta análise, ao sugerir que masculinidade e feminilidade são conceitos imutáveis, as mulheres escravizadas lutaram em condições de igualdade com os homens desde os primórdios da civilização e em diferentes contextos, conforme assinalou Angela Davis (2016).

A junção de uma visão religiosa/biológica ainda é percebida em discursos sobre a função materna e a maternagem, como sendo essas uma necessidade essencial à preservação da espécie, indispensável às mulheres. Argumenta-se que a transição à modernidade teria sido impossível sem que a maioria das mulheres dedicasse grande parte de suas vidas adultas à procriação e criação de filhas/os (Louro, 2000). Nessa abordagem, a divisão do trabalho é pautada em diferenças biológicas, de modo que “a maior força física, a capacidade de correr mais rápido e levantar mais peso e a maior agressividade dos homens fazem com que eles se tornem caçadores” (Lerner, 2019, p. 40), esquecendo-se que os mesmos ainda poderiam vir a ser pais. Eles, assim, tornam-se mais valorizados e honrados do que as mulheres, por serem fornecedores da alimentação, munidos de suposta força superior, de habilidades com ferramentas diversas e armamento, sendo seu papel defendê-las, protegê-las e sustentá-las.

Para Gerda Lerner (2019), essa explicação determinista do ponto de vista biológico estendeu-se desde a ‘Idade da Pedra’ até o presente pela afirmação de que a divisão sexual do trabalho tem como base a “superioridade” natural do homem, portanto, continua tão válida hoje quanto era nos primórdios da sociedade humana. Tal afirmação se popularizou e ganhou destaque nas diversas sociedades existentes, trazendo efeitos contemporâneos sobre a supremacia masculina, afetando os estudos científicos antepassados e demais características sociais e culturais da nossa vida em comunidade, como no caso desta afirmação do aluno da EJA ao afirmar que “*a dança é de mulher*”.

Gerda Lerner (2019) aponta que quando o argumento religioso perdeu força no século XIX, a explicação tradicionalista da inferioridade das mulheres tornou-se “científica”. Por conseguinte, as teorias darwinistas reforçaram tais crenças, como também a psicologia moderna, a antropologia, a zoologia e a biologia. É oportuno dizer que as feministas à época se opuseram a todo e qualquer argumento baseado no determinismo biológico e nas suposições androcêntricas.

De igual modo, denunciaram que as diferenças biológicas comprovadas entre os sexos foram produzindo desigualdades culturais e sociais nas mais diversas esferas da existência humana. Enquanto os atributos sexuais são fundamentados em fatos biológicos, o gênero é uma construção resultante de um processo histórico, pois o fato de mulheres terem filhos/as ocorre em razão do sexo; o fato de só elas cuidarem dos filhos acontece em virtude do gênero, por exemplo.

Cabe destacar que o termo ‘gênero’ vinculou-se ao surgimento e a ascensão do movimento feminista a partir do século XIX, que buscava equidade de direitos entre homens e mulheres. A atuação do movimento merece reconhecimento social, pois houve intensa luta contra a submissão feminina no matrimônio, pela conquista do direito ao voto (sufragismo), pelos direitos sexuais e reprodutivos, criticando o etnocentrismo, dentre outros (Andrade, 2021; Scott, 1995; Louro, 1997).

Entender o conceito de gênero e sexualidade, portanto, implica em dialogar com as abordagens pós-estruturalistas, as teorias feministas e os estudos relacionados. Esse movimento, digamos mais científico, pode ser considerado algo recente que, frequentemente, é debatido amplamente por feministas cuja denúncia refere-se à disposição da organização social das relações existentes entre os sexos, e as forças socioeconômicas que forjaram nossa história e sociedade.

A abordagem pós-estruturalista rompe com a ideia de que existem verdades universais, fixas e naturais sobre os sujeitos, a linguagem ou a sociedade. Em vez disso, entendem o conhecimento, a identidade e a realidade como construções discursivas, isto é, como efeitos das práticas de linguagem e de poder que operam nas relações sociais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), a perspectiva pós-estruturalista propõe que a educação não deve ser vista como mera transmissão de verdades absolutas, mas como um espaço de disputa por significados, no qual os sujeitos são produzidos e posicionados por discursos diversos. Assim, a escola é compreendida como um ambiente onde se negociam e se contestam identidades, valores e saberes (Silva, 2000).

Na sociedade, a partir de uma lógica binária, são estabelecidos padrões normativos de

feminilidade e masculinidade, representando expressões socialmente associadas ao feminino e ao masculino. Estes padrões, de acordo com Sarah Santana (2024), influenciam a criação de normas sociais, reforçando ou desafiando as narrativas sobre os papéis atribuídos à mulheres e homens na sociedade e, dessa forma, atuam como práticas de subjetivação e objetivação dos indivíduos, impondo-lhes regras e leis que direcionam seus comportamentos.

No entanto, é crucial compreender que as pessoas podem expressar seu gênero de maneiras diversas, e isso não afeta sua identidade. Butler (2019, p. 24) afirma que o “alinhamento do sexo binário pode não acontecer na continuidade sexo e gênero, tanto em corpos masculinos quanto em femininos”. Sendo, portanto, necessário que o status construído de gênero se torne flutuante, independente do sexo, o que significaria que corpos masculinos e femininos podem se alinhar com diferentes sexos e gêneros (Butler, 2019).

Independentemente do sexo presente em seu cromossomo, um ser humano pode ter o gênero masculino ou feminino, ou ainda, outras identidades de gênero dissidentes (Zorkov, 2015). O modo segundo o qual compreendemos as características associadas às masculinidades e feminilidades em uma sociedade, abrangendo diversos elementos que definem o que significa ser homem e ser mulher, incluem comportamentos, expectativas, valores, identidades, posições sociais, vestimentas, entre outros. Sendo esses, formas de expressão da sexualidade (Varela; Ribeiro; Magalhães, 2017).

O dualismo de gênero, que reforça a cis-heterossexualidade como a norma predominante nas sociedades brasileira, tem suas raízes na cultura ocidental do século XIX, fortemente associada ao conceito de família nuclear observado na Europa e nos Estados Unidos. As categorias de mulher e homem, feminino e masculino, também estão intrinsecamente ligadas a esse entendimento de família, assim como aos ‘papéis sociais’ atribuídos a cada indivíduo (Paraíso, 2018). Esta pesquisadora destaca a presença de outros modelos familiares e formas alternativas de lidar com o gênero, assim como, as categorias de mulher e homem, feminino e masculino, nem sempre estão diretamente ligadas ao sexo biológico e os supostos ‘papéis’ sociais.

As feminilidades hegemônicas são provenientes de características, comportamentos, identidades e valores, tais como fragilidade, passividade, inocência, dependência ao homem e submissão (Butler, 2003). No âmbito feminino, algumas das expressões esperadas incluem o uso de brincos, a aplicação de maquiagem, a depilação, o tom de voz mais baixo, a forma de sentar, dançar ballet, entre outros. Contudo, muitas mulheres expressam seu gênero de maneiras tradicionalmente consideradas (supostamente) masculinas, ou rejeitam certos padrões de feminilidade, e ainda assim são plenamente mulheres, não devendo ser

desrespeitadas por não atenderem a todas as expectativas sociais relacionadas ao gênero (Butler, 2003).

Existem ainda diversos trabalhos que corroboram a constatação de que os códigos de comportamento predominantes nas sociedades ocidentais reforçam a ideia de alinhamento com a anatomia biológica correspondente. Butler (2003) afirma que “corpo é o lugar onde o gênero é encenado e, ao ser encenado, o gênero se torna parte da própria realidade social” (p. 67). De forma semelhante, o termo "mulher" simplesmente se refere a uma fêmea que, desde o nascimento, passou por um processo de "domesticação" social, cultural e política. Ela foi instruída e extensivamente treinada para pensar e agir de acordo com o conjunto de papéis, atributos, restrições e responsabilidades que a sociedade rotula como "feminilidade" (Butler, 2003).

Angela Davis (2016) aponta que a ideologia da feminilidade no século XIX enfatizava fortemente o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras dedicadas e donas de casa amáveis para seus maridos, contudo, para algumas mulheres pretas do ocidente essa ideologia, muitas vezes, as constituía praticamente como anomalias. Conforme a autora, é comum presumir que a típica escravizada desempenhava funções específicas enquanto trabalhadora doméstica, sendo cozinheira, arrumadeira ou assumindo o papel de "*mammy*" na casa grande. Embora a ideologia da feminilidade do século XIX tenha influenciado algumas mulheres pretas, a realidade era diversificada, pois a maioria delas trabalhava na lavoura.

As meninas, em particular, eram frequentemente designadas para realizar trabalhos no solo, coletar algodão, cortar cana-de-açúcar e colher tabaco, evidenciando a diversidade de ações desempenhadas durante o período da escravidão mundial. “Essas experiências variadas revelam a complexidade e a resistência das mulheres pretas diante das limitações impostas pela ideologia predominante da feminilidade na sociedade da época” (Davis, 2016, p. 18).

Esse contexto ecoa nas análises sobre a construção sócio-histórica mais ampla e horizontal, mas de alguma forma respinga nas mais diversas manifestações sociais, incluindo as práticas esportivas presentes na Educação Física, que fundamentadas na masculinidade hegemônica, continua a mostrar, ainda hoje, os traços de um processo que reforça a disparidade e a divisão de gênero entre mulheres e homens. Presumimos, então, que esse cenário histórico, cultural, conceitual apresentado anteriormente contribuiu, entre outros fatores, para a grande diferença no número de praticantes homens e mulheres, por exemplo, de dança.

Percebe-se, portanto, que as feminilidades e masculinidades são incorporadas pelos indivíduos por meio das práticas sociais sistematizadas, que funcionam como moldes,

determinando como cada pessoa deve se comportar e agir. Essas práticas sociais instituem a identidade de gênero e a maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Ao observarmos essas dinâmicas e afirmações, podemos perceber como as relações de gênero e a afirmação social de feminilidades e masculinidades desempenham um papel central no processo de formação dos sujeitos (Butler, 2003). Cada pessoa, ao interagir com as normas e expectativas sociais, constrói e configura sua identidade de gênero, muitas vezes internalizando esses padrões ou, em alguns casos, desafiando-os, o que demonstra a flexibilidade e a complexidade das construções sociais de gênero.

Guacira L. Louro (1997) aponta que a distinção biológica do sexo serve enquanto meio para justificar a desigualdade social, trata-se de deixar demarcado em nossos corpos a maneira como devemos expressar as referidas feminilidades e masculinidades, assim como nossa sexualidade. Dessa forma, compreende-se que ao longo da história, essa disparidade de poder tem conferido aos homens um papel de domínio, relegando as mulheres a uma posição de inferioridade. As consequências disso são observadas em diversas esferas da sociedade, para além do contexto esportivo.

É oportuno mencionar que a opressão não se restringe apenas às meninas, posto que a construção social de gênero define o que é considerado apropriado para as pessoas com base em seu sexo biológico, operando dentro de uma lógica binária (feminino x masculino) e oprimindo aquelas/es que não se enquadram nesses padrões e expectativas sociais (Butler, 2003). Essa norma binária, além de restringir a diversidade dos indivíduos, manifesta-se em vários tipos de preconceitos e discriminações. Portanto, torna-se necessário pensar o gênero de forma não-binária, mas enquanto categoria relacional que considera as questões envolvendo as feminilidades e masculinidades, as identidades sexuais e de gênero.

Como foi possível anotar, logo no início de apresentação do estudo e todo seu contexto relativo aos atravessamentos de gênero e sexualidade passíveis de serem problematizados com o ensino da dança já foram constatados e identificados. Esse encontro revelou a falta de compreensão do grupo sobre a dança enquanto conteúdo da Educação Física escolar, além da necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito dos conceitos de gênero, sexualidade, masculinidades e feminilidades. Isso se deve ao conhecimento superficial que os/as alunos/as adquiriram ao longo de sua formação nas instituições escolares de educação básica e ao próprio contexto histórico e político explicitado no transcorrer do capítulo.

## 4.2 Produção de significados sobre gênero e sexualidade: o caso da dança do ventre

Utilizando-se dos debates conceituais formulados em nosso primeiro encontro, abrimos um espaço para que os/as alunos/as falassem sobre tais temas, a fim de que pudessem avaliar qual conhecimento detinham acerca do assunto. Sabemos que as questões relativas ao gênero, sexualidade, masculinidades e feminilidades, embora profundamente humanas, muitas vezes são deixadas à margem nas experiências escolares.

Como ponto de partida, procurei utilizar as danças e suas vivências que se encontravam presentes no cotidiano daqueles/as alunos/as, seja dentro ou no entorno das comunidades às quais pertenciam e habitavam. Para tanto, foram selecionados tipos de danças, ora estereotipados em razão de serem realizados majoritariamente por mulheres (como é o caso da Dança do Ventre) e outros vinculados aos homens (Dança de Rua, por exemplo).

Impulsionado por essa estratégia pedagógica, retomei a roda de conversa e o diálogo fluiu com a projeção de um vídeo cujo conteúdo era uma apresentação de Dança do Ventre, no qual um grupo de pessoas composto majoritariamente por mulheres e um único homem, executava determinada coreografia.

Figura 14- Apresentação de Dança do Ventre.



Fonte: Da Autora (2024) Adaptado: POWER CLUB Espaço Fitness e de Dança (2023).

A performance expressa pela película suscitou uma gama de percepções, sendo que alguns/mas alunos/as comentaram o uso de objetos cênicos, no caso a espada, e observaram atentamente a posição central do homem na dança. Um aspecto que não escapou ao olhar concentrado do grupo foi a análise concernente à falta de sincronização dos/as dançarinos/as, algo que revelava investimento na linguagem coreográfica (ou a falta dele) e as particularidades da expressão artística.

Na roda de conversa, lancei outra indagação, ou melhor, quase um convite à

experiência:

*Alguém aqui já teve a chance de dançar dessa forma ou esse estilo? (Profa).*

As respostas surgiram aos poucos, com expressões que misturavam curiosidade e hesitação. Nenhum/a dos/as envolvidos/as havia se aventurado/a na dança, seja dentro ou fora do ambiente escolar, razão pela qual o tema parecia distante, envolto em uma aura de complexidade que os/as levava a descrevê-la enquanto um desafio muito exigente:

*É preciso coordenação, dedicação, e, acima de tudo, um gosto verdadeiro pela dança. (Deusa Inanna).*

Os homens do grupo, em especial, revelavam um distanciamento ainda maior, tal como se essa prática dançante fosse algo reservada ao que consideravam ser "o/a outro/a." Nunca haviam sequer tentado acessar essa expressão corporal e o esforço necessário a experimentação parecia algo fora de suas rotinas e preferências. A dança, para eles, surgia como um território que demandava persistência e continuidade — elementos nos quais poucos possuíam para enfrentar.

Continuávamos avançando e o diálogo se expandia, mas no eco das narrativas era possível perceber as barreiras subjetivas envolvendo a dança e as fronteiras de gênero, construídas pela técnica ou habilidades ‘naturalizadas’ e por camadas de significado que revelavam visões, preferências e, talvez, o “possível/adequado” para si.

Figura 15- Roda de conversa.

(Continua).



(Continuação).

Fonte: Da Autora (2024).

Ao nos debruçarmos novamente sobre o vídeo, a conversa seguiu para outros rumos e aspectos a ponto de uma aluna comentar:

*Eu conheço a Dança do Ventre, mas nunca tinha visto um homem praticá-la (Deusa Inanna).*

Pelas expressões corporais, deu a impressão de que a prerrogativa encetada pela Deusa Inanna era unânime entre os/as colegas. Nenhum/a deles/as tinha experiência direta com tal estilo dançante, embora reconhecessem seu apelo estético e toda a dificuldade envolvida em termos motores e, acima de tudo, consciência rítmica. Isso demonstra como a temática da dança não foi abordada e/ou acessível ao grupo, sendo marginalizada nos currículos atuais da Educação Física, o que ratifica ainda mais a relevância desse estudo e das nossas intervenções.

Cabe atentar que existem em nossa sociedade estereótipos associados à raça, gênero e classe, incluindo o caso das danças. Estereótipo de gênero é uma crença generalizada ou ideia preconcebida sobre como homens e mulheres devem ser, agir ou se comportar com base em seu gênero. Tais estereótipos são construções sociais que limitam as possibilidades individuais e reforçam desigualdades, sendo amplamente criticados por teóricos/as feministas, como bell hooks (2018).

Os estereótipos de gênero influenciam expectativas sociais, culturais e até mesmo

institucionais, restringindo o potencial de pessoas com base em normas pré-estabelecidas. Como aponta bell hooks (2018), questioná-los é essencial para promover igualdade e libertação dos ‘papéis’ de gênero opressivos, como faz em sua obra *"Teoria Feminista: Da Margem ao Centro"* na qual explora de que forma tais ações desempenham papel central na manutenção das opressões e desigualdades sociais.

Segundo a autora, os estereótipos são construções sociais que reduzem indivíduos ou grupos a características fixas, simplistas e frequentemente negativas, funcionando enquanto mecanismos de controle que legitimam a exclusão e a dominação. bell hooks (2018) argumenta que essas representações reforçam hierarquias de poder e desumanizam, perpetuando a marginalização de grupos com padrões normativos diferentes dos impostos pelo centro dominante.

Ao desconstruir essas narrativas, a autora destaca que os estereótipos criam barreiras à inclusão e à igualdade, tanto no âmbito pessoal quanto no social. Além disso, ela enfatiza que, ao desafiar e abrir espaço às múltiplas perspectivas, é possível criar outra visão de mundo visando potencializar a transformação radical e a justiça social. Dessa forma, a crítica aos estereótipos torna-se essencial para compreender as dinâmicas de poder e avançar em direção a um projeto de sociedade mais equitativa e inclusiva.

Essa perspectiva corrobora a importância de abordar os estereótipos enquanto construções que devem ser constantemente questionadas e reformuladas, especialmente no contexto de movimentos feministas e de luta pela igualdade social. bell hooks (2018) preconiza como os marginalizados podem usar sua posição para resistir às narrativas hegemônicas, desconstruir opressões relacionadas à raça, gênero, classe e reconstruir identidades que promovam empoderamento e justiça social.

Buscando problematizar as barreiras de gênero produzidas pelo grupo, resolvi explorar de forma didática a história da dança na educação básica brasileira e mostrar como essa prática se desenvolveu, enfrentando várias influências culturais e desafios institucionais ao longo do tempo. Afirmo que inicialmente, no período colonial, a dança foi usada pelos jesuítas enquanto instrumento de cooptação cultural, buscando disciplinar corpos e inserir valores cristãos, voltados principalmente aos/às indígenas (Marcílio Vieira, 2019). Nos séculos seguintes, relatei que a dança perdeu espaço para outras artes, especialmente a música e o teatro, sendo considerada menos relevante nos colégios voltados às elites coloniais.

No século XIX, o ensino nas escolas refletia um modelo europeu, no qual a dança era marginalmente presente, geralmente enquanto atividade complementar (Garcia; Silva, 2021). Com o advento do século XX e a crescente popularização da educação formal no Brasil, a

dança começou a se manifestar de maneira mais organizada, com o surgimento das escolas normais que passaram a influenciar o ensino artístico. As ideias da Escola Nova, centradas na livre expressão e experimentação, trouxeram novos ares à educação em artes, incluindo a dança (Marcílio Vieira, 2019).

Buscando ser didática, esclarece que durante o regime militar, com a LDB- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica de 1971, a educação artística, incluindo a dança, foi oficialmente integrada ao currículo, embora muitas vezes com um enfoque tecnicista e distante de sua função expressiva. Tal ordenamento dispõe sobre o ensino da arte, com ênfase em suas manifestações regionais, e a respectiva obrigatoriedade no currículo da educação básica envolvendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro, conforme estabelecido no artigo mencionado (Brasil, 1996).

Já nas décadas de 1980 e 1990, apresentei o surgimento das associações de professores/as e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que deram à dança um lugar mais definido na educação escolar (Brasil, 1996). Cabe atentar que neste mesmo documento, a indicação é a de que Educação Física fosse realizada de forma mista, a fim de viabilizar a convivência, reconhecimento, descoberta e aprendizagem da tolerância entre meninas e meninos visando desconstruir estereótipos.

Nos anos 2017 a 2020, mostrei que novas diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortaleceram ainda mais o papel da dança no currículo escolar, reconhecendo-a como uma das linguagens artísticas essenciais. A BNCC possui caráter normativo e é válida em todo o território nacional, propõe a inclusão da dança no currículo escolar de forma integrada a dois principais espaços dentro da área de Linguagens: no subcomponente de Arte - Dança e no componente de Educação Física. Esse projeto de ensino da dança no Brasil abrange diferentes abordagens e práticas, com o objetivo de enriquecer a formação dos/as estudantes no Ensino Fundamental.

Nessa direção, Caruso e Pedroso (2018) afirmam que:

O documento da Base Nacional Comum Curricular usa diferentes terminologias para abordar o trabalho com a dança do Brasil como, por exemplo: danças e brincadeiras populares, jogos da cultura popular, danças de matrizes africanas e indígenas, danças regionais, manifestações populares de dança. Apesar da variedade de termos, considera-se pelas sucintas descrições no documento, que tratam da dança inserida na cultura popular (p. 34).

Desta forma, espera-se que o trabalho com dança não consista em escolher uma coreografia específica e pedir aos/às estudantes que a memorizem e a repliquem. O real

desafio está em promover uma leitura crítica de sua presença social, ou seja, entender os contextos em que a dança foi criada, preservada, transformada, entre outros. Nesse sentido, as atividades pedagógicas devem incluir momentos de estudo e análise histórica da dança escolhida como tema durante um determinado período letivo (como mês, bimestre, trimestre ou semestre), Isso potencializa as razões por trás de suas mudanças, o entendimento de seu significado no contexto social de origem e, por fim, as chances de reinvenção e descoberta das diversas formas de dança (Paula Caruso; Juliana Pedroso, 2018).

Posto isso, preconizou que estamos em um período de transformações de valores e paradigmas culturais em razão de vários processos sociais, dentre eles a globalização, o que expõe e evidencia a temática das diferenças como necessária, sobretudo, naquele grupo da EJA. Segundo Zorkot (2015), “tal realidade era pensada como ponto desestabilizador de uma aparente estabilidade social, econômica, política e cultural que circunscrevia a sociedade” (p. 44).

A sociedade contemporânea se destaca pelas suas particularidades e diferenças culturais, melhor dizendo, a partir da coexistência das diferenças/identidades étnicas, raciais, de gênero e sexuais segundo as quais não podem ser hierarquizadas, silenciadas ou apagadas. Portanto, consideramos que a diversidade e a diferença existem enquanto prática social, sendo os processos de exclusão/inclusão fundamentais por “ênfatarem a produção da diferença e da identidade em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (Silva, 2000, p. 234). Assim, questioneei:

*Mas o que a Educação Física tem a ver com isso?? (Profa.)*

Contextualizei que a Educação de Jovens e Adultos/as tem como objetivo proporcionar educação a pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou não puderam concluir a educação básica na idade esperada. Dentro desse contexto, a inclusão da Educação Física teve raízes na percepção de que a educação deve ser integral, atendendo às necessidades físicas, cognitivas e sociais dos/as alunos/as. Nos primeiros anos da EJA, a ênfase estava principalmente na alfabetização e na aquisição de conhecimentos básicos, razão pela qual a importância da Educação Física foi sendo reconhecida, sobretudo pelo seu potencial de promover à saúde, a integração social e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Contudo, historicamente, a implementação da Educação Física na EJA enfrentou diversos desafios, tais como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados/as e a resistência inicial de alguns/mas educadores/as e gestores/as.

Nas últimas décadas, políticas públicas e diretrizes educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconheceram e reforçaram a lugar da Educação Física em todas as etapas de ensino, incluindo a EJA. Esses documentos orientam a prática pedagógica dos/as educadores/as e garantem a presença da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório.

Atualmente, a Educação Física na EJA continua a se desenvolver, buscando metodologias que sejam inclusivas e atendam às necessidades específicas dessa população. A formação continuada de professores/as está problematizando e modificando a visão retrógrada desenvolvimentista e militarizada da Educação Física, ao mesmo tempo vem ganhando espaço as perspectivas crítica, pós-crítica, lúdica e criativa, adaptada e inclusiva, holística, interdisciplinar e baseada em projetos (Juliana Silva, 2021).

Todavia, percebe-se ainda resquícios e marcas disso no referido componente curricular, em razão de ser marcado pela exclusão das mulheres em algumas práticas, pois tinha-se como objetivo da Educação Física, “forjar indivíduos fortes e saudáveis, associando-a com a saúde corporal” (Silva, 2021, p. 21). Assim, a Educação Física escolar ainda é fortemente influenciada pelo fator biológico, o que contribui à perpetuação de estereótipos de gênero e exclusão das meninas, quase sempre. Além disso, esse fator é frequentemente utilizado como justificativa à divisão das turmas por sexo, realidade na qual também foi impactada por influências de médicos, pautadas no Higienismo e na Eugenia. Devido às suas origens militares, a prática da Educação Física era predominantemente voltada para o público masculino (Juliana Silva, 2021).

De acordo com Fabiano Deivid *et al.* (2001), foi somente alguns anos depois que começaram a surgir questionamentos sobre as práticas físicas relacionadas ao corpo feminino, impulsionados por estudos nas áreas de Antropologia, Sociologia, História e Literatura, além da turbulenta situação política dos anos 1970 e 1980, marcada pelo movimento feminista. Nesse contexto, a Educação Física brasileira passou a refletir acerca da questão de gênero, desafiando o argumento biologicista que havia sido utilizado enquanto justificativa à exclusão das mulheres tanto na Educação Física quanto no esporte.

À medida que observava e interpretava as expressões de dúvida e na relação da própria Educação Física e as questões de gênero, ficava evidente os atravessamentos subjetivos presentes no contato com a dança e todo o enfrentamento que estaria por vir, momento no qual a masculinidade hegemônica imperaria. Especificamente no que se refere a dança, cada movimento, cada passo parecia desafiar as noções convencionais do que se esperava de um homem. Havia algo ali que, aos olhos de muitos/as do grupo EJA, não

combinava às características normalmente atribuídas aos homens, pois isso girava em torno de uma virilidade inabalável. Essa virilidade era vista conforme a essência da masculinidade em nossa sociedade, ou seja, um alicerce que sustentava o próprio conceito para àqueles/as do grupo EJA que se embrenharam nesse olhar preconceituoso.

Atualmente, essa relação entre gênero e expectativa é visível nos eventos denominados “Chá de Bebê” ou “Chá Revelação”, no qual cores como rosa e azul são tradicionalmente atribuídas para simbolizar meninas e meninos, respectivamente. Já na infância, as crianças começam a afirmar suas identidades com base em valores distintos, ou seja, os meninos, frequentemente, por meio de brincadeiras mais agressivas, enquanto as meninas produzem traços de cuidado e maternagem. Em outros momentos, as expectativas quanto às cores das roupas, a divisão de brincadeiras e as interações entre crianças e adultos também revelavam as maneiras pelas quais esses papéis de gênero eram reforçados. Nesse contexto, Adichie (2015) aponta que:

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são — porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, homens duros (p. 235).

Desde cedo, as crianças são forjadas a enxergar o que significa ser masculino ou feminino de uma maneira limitada e única, com pouca margem para outras formas de vivenciar os supostos ‘papéis’ na sociedade. Aos poucos, essas restrições começam a construir divisões claras que atravessam espaços, práticas e até mesmo as brincadeiras, definindo o que é permitido para cada um/a de acordo com o sexo ao qual pertencem.

Outro exemplo explícito sobre a maneira pela qual os/as estudantes isso se revela, deu-se durante o relato de um deles, o mais animado e engajado da turma. Fato esse que me surpreendeu em razão dele ter se mantido ‘calado’ até aquele momento, mas ao se sentir à vontade, decidiu compartilhar um pouco de sua experiência. Para tanto, começou relatando toda vivência no ensino regular, antes de ingressar naquela escola:

*Eu já fiz algumas apresentações de balé em uma academia fora da escola. No entanto, minha verdadeira paixão está em outros estilos. Apesar da minha breve experiência com o street dance, gosto de dançar diferentes estilos fora do espaço escolar, especialmente em festas e comemorações. Principalmente no carnaval, confesso, sou passista de uma escola de samba do município. Para mim, a dança vai muito além de um desafio técnico; é uma forma de expressão e diversão no meu cotidiano (Deus Eros).*

Alguns/mas dos/as demais integrantes do grupo assinalaram que àquilo se devia a orientação sexual do aluno, já que o mesmo se identificava como homossexual, explando risos e comentário do tipo:

*Mas o que poderíamos esperar dele? Bicha gosta destas coisa estravagantes (Deusa Ianna).*

O grupo todo ainda persistiu com outros comentários preconceituosos acerca da vinculação da dança à orientação sexual do colega por intermédio de afirmações homofóbicas, ao pontuarem que todos os *gays* gostam de dança, ou seja, a mensagem era evidente: ‘homem praticante de dança coloca sua orientação heterossexual em questão’. No caso, a heteronormatividade (Weeks, 1999) é um conceito que descreve um mecanismo cultural de poder, agindo por meio do gênero para produzir corpos heterossexuais e legitimar processos de diferenciação/desigualdade social, tal como a homofobia. Ela representa uma forma de regulação dos gêneros, operando por meio do policiamento e da censura à sexualidade. Em uma cultura heteronormativa a pessoa homossexual é vista na qualidade de alguém que não é um homem ou mulher "autêntico/a", ou seja, alguém sem identidade de gênero. A ideia de virilidade, por exemplo, conecta gênero e sexualidade de forma heteronormativa.

A construção da identidade de gênero de um homem é pautada pela constante afirmação da oposição hierárquica entre masculinidade e a falta dela, sendo que o oposto dela não é a feminilidade, mas a efeminação. O homem efeminado é visto consoante alguém cujo gênero e sexualidade são considerados degradados (Andreoli, 2010).

Esta hostilização à ideia de o homem praticar dança não surge do interior do meio da mesma, mas principalmente de fora por parte daqueles/as que não a praticam, em grande parte, por outros homens. Isso evidencia que existem diferenças específicas entre os diversos estilos ou modalidades de dança, no que diz respeito ao modo como essa linguagem se adapta ou se submete às normas culturais de gênero dominantes. Essas normas, muitas vezes, instituem a percepção sobre quais as danças e os esportes são considerados adequados ou aceitáveis para cada gênero.

Essas associações estéticas, entre as danças vivenciadas e a sexualidade foram estabelecidas no decorrer de todo processo de intervenção, o que caracteriza como as masculinidades e a sexualidade também desenvolvem-se por intermédio de percepções sobre os corpos. Em decorrência disso, Guacira L. Louro (1997) ressalta que a sexualidade se constitui em meio as diversas narrativas reguladoras, normalizadoras e composta por saberes

construídos hegemonicamente sobre o sexo, transformando-o em uma invenção social. Tal autora destaca que a sexualidade está relacionada não apenas à biologia corporal, mas aos discursos, imagens, viveres, prazeres, rituais e à expressão de fantasias por meio do corpo.

A sexualidade costumava ser considerada um assunto privado, algo que deveria ser discutido apenas com alguém muito íntimo e, preferencialmente, de maneira reservada. No entanto, agora entendemos que tal dispositivo é aprendido ou, melhor dizendo, construído ao longo da vida de diversas maneiras por todos os indivíduos (Louro, 2000). A concepção tradicional de que a sexualidade é algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano, geralmente se baseia na ideia de que todos/as experienciamos nossos corpos da mesma maneira universalmente. Contudo, é preciso entender a sexualidade enquanto algo que envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções – processos profundamente culturais e diversos.

Nesse sentido, Louro (2000) acrescenta que:

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (p. 6).

De forma complementar, Michel Foucault (1993) argumenta defende a sexualidade na qualidade de um "dispositivo histórico", ou seja, uma construção social que se desenvolve historicamente a partir de diversos discursos sobre o sexo. Esses discursos regulam e normatizam a sexualidade, estabelecendo saberes e produzindo "verdades" sobre ela, considerando-a como um conjunto diversificado que inclui discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, regulamentações, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições filosóficas e morais. Tanto o que é dito quanto o não é dito são elementos desse dispositivo, e ele é a rede que se estabelece entre esses elementos.

Diante dos comentários feitos, tornou-se essencial ouvir e compreender o relato desse aluno, respeitando seu lugar de fala e a importância da sua experiência. A partir desse momento, ele passou a lembrar suas primeiras vivências com a dança, descrevendo as experiências tidas com a dança em tempos pretéritos.

*Entre essas lembranças, lembro de episódio marcante da década de 1980, quando assisti a uma apresentação de dança no programa de TV da apresentadora Hebe Camargo. Naquele contexto, comentei que a apresentação foi vista como algo inusitado, um verdadeiro tabu, pois na*

*época não era comum ver um homem se apresentando dessa maneira. Esse relato me fez refletir sobre a maneira como a dança, especialmente a masculina, era percebida e limitada pela sociedade (Deus Eros).*

Foi possível perceber, nesse momento, reflexões a respeito das normas rígidas de gênero que vigoravam naquela época e ainda hoje, motivo pelo qual o discurso sobre a masculinidade hegemônica se fez presente, mesmo de forma sutil.

Autores como Robert Connell e James Messerschmidt (2013) não consideram a masculinidade na qualidade de algo único ou fixo. Para eles, a masculinidade é múltipla e se transforma com o tempo, influenciada pelas diversas realidades culturais dos indivíduos e grupos, levando à compreensão de que, entre tal multiplicidade, existe uma forma predominante de "masculinidade hegemônica". Esse modelo de masculinidade tem sido responsável por reforçar a supremacia dos homens sobre as mulheres ao longo da história.

Entretanto, a masculinidade hegemônica impõe tal dominação sobre as mulheres e subordina outras formas de masculinidade, que não se alinham ao ideal dominante. Os autores destacam, por exemplo, a masculinidade gay, vista na qualidade de inferior em relação à hegemônica. Essa hierarquização dentro das próprias masculinidades revela de que forma a sociedade organiza e mantém suas estruturas de poder.

Entretanto, nem todos os homens e grupos aceitam esse modelo imposto, motivo pelo qual a masculinidade hegemônica, comumente percebida enquanto padrão imutável, começa a ser questionada. Muitos grupos se recusam a seguir esse “padrão normativo” e buscam se distanciar da feminilidade imposta pela sociedade, ao se afirmar em uma identidade masculina mais robusta. Ao fazerem isso, essas pessoas enfrentam questionamentos concernentes a sua orientação sexual, consoante observou Silvana Goellner (2005), refletindo como as construções de gênero e sexualidade estão entrelaçadas com as expectativas sociais e culturais (Andrade, 2021).

Na dança essas divisões aparecem tão claramente, como em outros esportes generificados a exemplo do vôlei ou futsal, práticas esportivas essas ainda vinculadas a um ou outro sexo. Ela, por conseguinte, deve ser considerada na qualidade de uma prática corporal plural que pode revelar (ou reproduzir) as desigualdades de gênero; entretanto, a expressão “dança feminina” não consegue expor a diversidade de masculinidades e feminilidades presentes nessa modalidade artística.

Assim, o "lugar da diferença" na dança se refere à maneira pela qual os supostos ‘papéis’ de gênero podem influenciar a percepção e a participação dos/as alunos/as nas atividades sociais mais amplas ou escolares. Um exemplo disso ocorre com os homens, pois o

espaço da dança é historicamente associado ao feminino, o que pode gerar sensação de desconforto ou exclusão para eles. A dança, considerada uma prática feminina, pode ser vista conforme um território no qual os meninos são menos incentivados a participar ou podem sentir que suas expressões corporais não são adequadas. Esse cenário revela um aspecto fundamental da cultura dançante no qual o gênero influencia o acesso, a aceitação e a forma de participação dos sujeitos, desafiando as normas para que, independentemente de seu sexo, sintam-se à vontade para explorar o movimento enquanto forma de expressão.

É importante ressaltar que a Educação Física escolar tem historicamente contribuído à construção de masculinidades e feminilidades normativas (Marcelo Moraes E Silva; Maria Rita De Assis Cesar, 2012). Para a maioria dos meninos, a aula de Educação Física se torna um terreno fértil para construir e performar expressões de virilidade, o que acaba sendo imposto até mesmo aos meninos que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Por outro lado, a Educação Física às meninas se transforma em um espaço de exposição e reforço da ideia de "fragilidade" e "inferioridade" feminina.

É fundamental reconhecer essas dinâmicas prejudiciais e trabalhar ativamente para problematizar esses padrões de gênero e sexualidade na Educação Física da EJA, por essa razão, devemos promover uma abordagem inclusiva que valorize a diferença e reconheça a autenticidade de cada aluno/a. É hora de repensar nossas práticas pedagógicas, criar um ambiente seguro e acolhedor e proporcionar oportunidades equitativas, a fim de que todas as pessoas jovens e adultas possam se desenvolver plenamente, independentemente de seu gênero.

Muitas/os professoras/es, e até mesmo as/os próprias/os estudantes, tendem a argumentar que a preferência em separar as meninas e os meninos se dá por conta da “falta de habilidade motora” das meninas ou em virtude da “brutalidade” dos meninos. Todavia, esses discursos estão baseados em visões estereotipadas e questionar isso junto à turma é fundamental para desconstruir os estereótipos e diminuir as desigualdades de gênero.

Daí se dá a importância de tal debate no grupo da EJA, dado que as estéticas que desafiam padrões se tornam ferramentas pedagógicas ao exporem como o poder, a cultura e os campos de conhecimento se entrelaçam na formação das masculinidades. Essas expressões revelam as forças em jogo e nos ajudam a questionar as normas que fabricam o que é ser masculino. Em ambos os cenários, o corpo está sendo educado, e o que vai distinguir uma abordagem da outra é o tipo de sujeito no qual estamos formando em meio aos processos formativos.

Na nostalgia de suas recordações, o mesmo aluno compartilhou outro relato sobre uma

apresentação que organizou:

*Convidei alunos de diversas turmas da escola para participar. Nessa ocasião, dançamos utilizando bambolês, criando uma coreografia única e animada. Ao chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental, fui convidado pela escola para auxiliar nos ensaios das turmas do 6º ano, ajudando na organização das coreografias, muitas vezes participando delas ou coordenando a execução dos passos, com base na experiência que já vinha desenvolvendo anteriormente. Desde que me lembro, sempre tive uma afinidade especial com a dança. Para mim, a dança não era apenas uma atividade escolar ou um desafio; era uma paixão que me acompanhava ao longo dos anos, marcando minha trajetória e influenciando minhas relações com os outros e com minha própria expressão artística (Deus Eros).*

Percebe-se em todo este depoimento, que a jornada do referido aluno com a dança se deu fora das aulas regulares de Educação Física, apesar de conforme o contexto normativo e jurídico educacional, a mesma se encontra respaldada em documentos oficiais. No caso de Minas Gerais, por exemplo, a dança foi integrada ao currículo estadual do Ensino Médio enquanto componente eletivo, conforme estabelecido pela Resolução SEE nº 4.777/2022, que organiza a oferta do componente “Artes do Movimento” e “Dança” dentro dos itinerários formativos. Componentes esses enfatizam o estudo do movimento expressivo, o uso do espaço cênico, a musicalidade, a improvisação e a composição coreográfica.

O currículo busca valorizar as manifestações culturais locais e regionais, dentre as quais destacam-se as danças populares e folclóricas, afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma apreciação artística crítica e ética das habilidades específicas. Trata-se da organização e execução de coreografias que, por efeito, incentiva os/as estudantes a desenvolverem projetos artísticos incluindo uma mostra final de dança. Esse modelo é sustentado por ações de formação continuada para professores/as, com oferta de cursos de ensino a distância (EaD) e materiais pedagógicos de apoio (Minas Gerais, 2022).

A dança, de qualquer forma, foi experienciada pelo estudante da EJA fora do contexto educativo, porém mais significativamente dentro do contexto escolar, especialmente nas atividades e eventos extracurriculares. O seu depoimento ilustra como, na realidade educacional, a dança pode ser vivenciada de forma ampla e diversificada, refletindo a importância das oportunidades além da sala de aula tradicional. Na qualidade de manifestação da cultura corporal, a dança oferece uma abordagem mais completa e integrada do movimento, além de ampliar os horizontes relativos às experiências artísticas e culturais.

A proposta deve ir além da simples técnica de dança, ao incentivar o desenvolvimento de projetos artísticos, tais como a criação e execução de coreografias e a participação em mostras culturais e festivais, o que aproxima ainda mais os/as estudantes/as da prática estética

e artística vivida no dia a dia. Além disso, a proposta curricular de Minas Gerais igualmente prioriza a formação continuada dos/as professores, fornecendo cursos de EaD e materiais pedagógicos de apoio, o que permite o aprimoramento das estratégias de ensino e adaptação nas abordagens do ensino. Esse esforço de formação contínua visa garantir que a experiência de dança dentro da escola seja enriquecedora e capaz de proporcionar uma vivência mais aprofundada da arte, alinhada com o processo de valorização da cultura e do movimento expressivo no espaço educacional.

Ao ser valorizado, o estudante continuou depondo que, em outra ocasião, foi convidado a apresentar uma peça teatral em outra escola particular da cidade devido a sua constante participação em atividades culturais na própria escola, tornando-o conhecido por seu talento e dedicação. O evento era fruto de uma parceria entre várias escolas locais e, na situação, ele se destacou ao ser convidado por uma das instituições participantes, que não era onde estudava regularmente.

Ele fez questão de ressaltar com certo orgulho:

*Eu era o único aluno de uma escola pública a participar da apresentação, enquanto todos os outros participantes eram de escolas particulares da cidade. Durante essa apresentação, interpretei uma dança inspirada na peça “Comédia da Vida Privada”, trazendo ao palco não apenas a minha habilidade, mas também toda a minha paixão e dedicação pela dança (Deus Eros).*

A narrativa acima traz à tona uma experiência única e significativa ao Deus Eros, marcada pela superação de barreiras e estereótipos, visto que ele foi o único da escola pública a participar de uma apresentação que reunia apenas instituições privadas. Essa diferença, longe de ser um obstáculo, representou uma conquista importante, pois demonstra como ele, proveniente de um contexto educacional distinto, conseguiu se inserir e ‘brilhar’ em um espaço geralmente dominado por outros grupos.

Além do mais, o fato de ele ter interpretado a coreografia inspirada na peça “Comédias da Vida Privada” igualmente revela a profundidade e a capacidade de conectar a arte com reflexões sobre a vida cotidiana e questões pessoais, o que é um aspecto essencial da dança como expressão artística. A escolha de uma peça de teatro para basear toda performance demonstra o domínio da prática, assim como, evidencia a habilidade dele transitar entre diferentes formas artísticas, integrando vivências e influências pessoais na construção da linguagem coreográfica.

De igual modo a experiência vivida reforça a ideia de que a dança, muitas vezes vista como uma atividade extracurricular ou fora das atividades acadêmicas regulares, tem um

valor imensurável na formação do sujeito. Por meio da dança, Eros consegue expressar-se, potencializar a autoestima e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que suas habilidades sejam reconhecidas, independente do ambiente educacional ou social ao qual pertença.

Ademais, essa participação reflete uma importante ruptura com as normas educacionais e sociais preexistentes, segundo as quais as escolas públicas, muitas vezes, são estigmatizadas como menos preparadas ou menos favorecidas. A experiência do Eros serve, portanto, como um exemplo claro sobre a forma pela qual a arte, em especial a dança, pode servir de estratégia à inclusão, à valorização da cultura local e regional e, sobretudo, à promoção de uma educação mais crítica e transformadora.

Trata-se de pulverizar barreiras e levar a diversidade da escola pública para um ambiente que, até então, era frequentado apenas por estudantes de instituições particulares. A ideia aqui não é ser romântica ou ingênua em relação ao preconceito e o papel da dança educativa, mas, de fato, tal experiência o marcou profundamente na direção de consolidar ainda mais seu amor pela arte.

A partir desse diálogo, percebi que esse poderia ser o momento de convidá-los/as à experiência viva com a dança, assim o fiz e Deus Eros logo pontuou com entusiasmo que aceitaria sem hesitar, porém, as resistências logo apareceram:

*Gostaria de tentar, mas a vergonha a impedia de ter coragem (Deus Shiva).*

*Tenho pouco interesse, não tenho vontade de dançar (Deus Kali).*

Os homens do grupo, ao serem questionados diretamente sobre o assunto, foram enfáticos:

*Não tenho vontade porque simplesmente não gosto de dançar, não me sinto à vontade para realizar tal prática mais feminina (Deus Ishtar).*

*Gosto apenas de assistir, não de dançar, ainda mais danças de mulheres (Deus Kali).*

Mesmo assim, convidei Deus Eros a nos ensinar alguns passos e significados do *street*, já que ele havia mencionado ter experiência com tal modalidade. Algumas pessoas se disponibilizaram à experiência, mas a maioria não quis fazer a prática, apenas mencionaram que gostariam de aprender forró. Disse no último encontro sobre o tema, faríamos uma aula com os principais elementos históricos e coreográficos do forró, questão essa interessante uma vez que essa dança é realizada em duplas e pode suscitar aspectos sobre gênero e sexualidade.

De qualquer maneira, as narrativas acima reacendem perspectivas e atitudes

generificadas em relação à aprendizagem da dança podem ser analisadas sob o viés das relações de poder que instituem e consolidam as fronteiras de gênero. Segundo Guacira L. Louro (2000), o conceito e a epistemologia do debate relativo ao gênero merece centralidade, pois se analisa a construção social e cultural sobre o ser feminino e masculino, bem como, em relação à constituição e a construção destes sujeitos por intermédio das relações de poder. Estamos querendo debater, portanto, sobre os símbolos culturais, os conceitos vistos enquanto normas, a organização da nossa sociedade e as identidades dessas pessoas, além do respeito e dos conflitos que se encontram intrínseco às relações sociais.

Esses são motivos cruciais para abordarmos as desigualdades de gênero e sexualidade na dança, pois estamos buscando desvelar como as construções sociais, culturais e históricas definem o que significa ser - mulher e homem, menina e menino - na trama social considerando como as relações de poder produzem isso. Acontece que meninas e mulheres tornam-se frequentemente mais suscetíveis a violações de direitos, especialmente às que são pretas, indígenas, transexuais, lésbicas, com deficiência, periféricas ou pertencentes a outros grupos vulneráveis. Assim, é possível compreender que ao longo da história essa disparidade de poder tem conferido aos homens um papel de dominação, relegando as mulheres a posição de inferioridade. As consequências disso são observadas em várias esferas da sociedade, não apenas no âmbito esportivo e nos espaços escolares.

Assim, quando perguntei se já tinham visto um homem ou menino praticar a dança do ventre, a resposta foi unânime na direção de que nenhum deles/as havia presenciado. Nesse contexto, a Deusa Inanna decidiu se manifestar destoando um pouco do posicionamento da turma:

*Ainda é difícil ver homens se apresentando em danças desse tipo, mas quando eles dançam, eles se saem melhor do que as mulheres (Deusa Inanna).*

Para ela, os homens podem demonstrar entrega e participação tão intensas que, por vezes, superam as performances femininas, como foi o caso de Eros. Dessa forma, percebe-se que há experiências distintas do padrão hegemônico de masculinidade e, por isso, a necessidade de desconstruir as relações de poder ainda tão presentes neste contexto. Essas mudanças deveriam problematizar a naturalização de práticas sociais e esportivas entre homens e mulheres durante as aulas, questionando o binarismo de corpos e suas respectivas possibilidades de ação e potencial. É mister colocar em suspeição a ideia de que determinadas modalidades esportivas são para homens e as atividades rítmicas e expressivas restritas às mulheres, como afirmam Jesus e Devidé (2006).

Na esteira do debate, Louro (2010) afirma que, de um lado, a estética corporal promovida pela dança é, muitas vezes, vista como uma expressão ‘natural’ da mulher. Por outro lado, ela parece ser inadequada para um projeto de afirmação da masculinidade viril, o qual historicamente sempre esteve mais associado a certos esportes. Esse estigma cria barreiras sociais que o homem precisa superar para se envolver na dança, já que essa prática é frequentemente considerada incompatível com as expectativas tradicionais de masculinidade.

É importante ressaltar, como afirma Luciene Andrade (2021), que os discursos gerados por indivíduos ou grupos, especialmente os relacionados a questões de gênero e poder, são instituídos a partir de um lugar e experiências que não são aleatórias, mas sim influenciadas por suas vivências ao longo da vida. Muitas dessas construções sociais, dentre elas a ideia de que o futebol é uma atividade masculina, acabam se tornando enraizadas e são repetidas como se fossem fatos naturais, reforçando as desigualdades de gênero no esporte (Andrade, 2021).

Algum tempo atrás foram criadas as aulas mistas na Educação Física cujo intuito era garantir igualdade de acesso entre mulheres e homens, contudo, a relação de superioridade masculina sobre as mulheres ainda persiste até hoje. Isso porque muitos/as professores/as continuam a adotar práticas que reforcem estereótipos, muitas vezes inconscientemente, cobrando comportamentos diferentes de meninas e meninos.

Segundo Mauro Jesus e Fabiano Davide (2006), as aulas mistas surgiram como uma forma de desconstruir padrões de gênero e garantir que os conteúdos fossem acessíveis de maneira igualitária para ambos os sexos. Entretanto, para os/as professores/as, torna-se desafiador oferecer aulas mistas com conteúdos que promovam uma prática harmoniosa, sobretudo, quando os/as alunos/as já estão habituados/as a trabalhar de forma separada.

Essas construções discursivas, em última análise, refletem uma idealização sobre o que homens e mulheres devem ou podem fazer, desde o jeito de falar até as profissões que podem ou não exercer. Tal processo de subjetivação que orienta como os indivíduos devem se comportar e agir na sociedade, está profundamente relacionado às práticas discursivas e como o poder, o machismo e o sexismo se perpetuam em nossa sociedade. Todavia, Michel Foucault (1986) salienta que a resistência está intrinsecamente ligada ao poder e não pode surgir de fora dele. Ela é, de fato, um componente que se manifesta de forma integrada e mútua: onde há poder, há também a possibilidade de resistência.

Constatamos os processos de poder/resistência relativos às questões de gênero e sexualidade nas enunciações dos participantes da pesquisa, ao passo que uma das metodologias propostas para ancorar esse debate na escola é a Coeducação. De acordo com

Devide (2024, p. 9), “um de seus objetivos, abordar a problemática de gênero com foco no que acontece no chão da escola, sistematizando e vivenciando atividades coeducativas, planejadas para as aulas de EFe”. Além das relações de gênero, a proposta também busca discorrer sobre a “sexualidade por intermédio da problematização dos seus conteúdos de ensino” (Devide, 2024, p. 7). O autor propõe princípios didático-pedagógicos que contribuem para a criação de atividades escolares fundamentadas nos grandes eixos da Educação Física escolar, promovendo a participação igualitária e equitativa de meninas e meninos.

A Educação Física, nessa perspectiva, deve fomentar situações didáticas que incentivem a reflexão sobre o cuidado e o respeito consigo mesmo e com o outro, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças. Essas diferenças devem ser compreendidas conforme as características positivas a serem celebradas, ao invés de consideradas problemas a serem enfrentados. De forma complementar, a abordagem coeducativa também dialoga com a perspectiva queer ao defender a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar e na Educação Física (Louro, 2004; Devide, 2020).

Para alcançá-la no processo educativo, Fabiano Devide (2024) destaca a importância de agentes de mudança para além do corpo docente e inclui o compromisso ético-político de pesquisadoras/es, gestoras/es de educação, supervisoras/es, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os. Agentes esses devem engajar a comunidade escolar na análise e reformulação de práticas formativas, potencializando o debate sobre equidade de gênero em vários campos do conhecimentos e componentes curriculares. Entre as ações sugeridas estão a formação continuada de educadores/as para aprofundar o conhecimento sobre relações de gênero, a produção de materiais didáticos que estimulem aulas coeducativas e a implementação de políticas públicas voltadas à equidade de gênero (Devide, 2024).

As iniciativas devem abranger vários níveis de ação, tais como a legislação, os sistemas educativos, as escolas, os currículos, as interações entre docentes e discentes, e a capacitação profissional. De igual modo é fundamental garantir a paridade entre homens e mulheres nas instituições educacionais e revisar os livros didáticos, assegurando que apresentem representações equitativas de homens e mulheres em diversas funções, evitando estereótipos de gênero (Devide, 2024).

Além disso, é por meio desse esforço que conseguimos entender como as relações de gênero e a afirmação social das feminilidades e masculinidades marcam o processo de formação dos respectivos sujeitos. Nas aulas de Educação Física, os/as estudantes da EJA explicitaram que nunca haviam participado de atividades que envolvessem a dança enquanto parte do currículo, sobretudo, a dança do ventre. A maioria dos homens participantes

mencionou que, durante o percurso das aulas de Educação Física em sua experiência escolar, persiste e predomina saberes e práticas envolvendo o futebol, às vezes, voleibol e peteca. Registramos apenas algumas lembranças do grupo concernentes às práticas de dança na etapa da Educação Infantil e no âmbito das datas comemorativas, conforme os depoimentos a seguir:

*Nunca tive aulas de dança ao longo de toda a minha formação nas aulas de Educação Física (Deusa Koré).*

*Eu só comecei no ensino fundamental 1, porque antes nem sabia que existia dança na educação física na educação infantil (Deus Eros).*

*Estudei em uma creche onde tive contato com práticas de dança, mas isso só acontecia em eventos como festas juninas, Dia das Mães, Dia dos Pais e outras comemorações. Além disso, fazíamos ginástica (Deus Ishtar).*

*Sempre participei dessas atividades na educação infantil, mas o que eu realmente gostava eram as atividades teatrais. Acabei abandonando o teatro quando me afastei da escola (Deus Eros).*

*Na cidade onde estudei, só tivemos contato com dança em datas comemorativas (Deusa Koré).*

*Nas escolas em que estudei, percebi que a própria instituição limitava as atividades que os professores queriam realizar. A quadra era usada quase que exclusivamente para futebol (Deus Morrigan).*

*Um dos professores que atualmente dá aulas de dança na cidade foi meu professor na creche, na pré-escola e até o ensino fundamental 1. Mas, apesar de conhecer dança, ele nunca abordava esse conteúdo específico durante as aulas (Deus Artemis).*

*Eu sei que em algumas escolas particulares da cidade tinham práticas de dança e outras atividades, mas no ensino regular, essas coisas eram bem raras (Deus Kali).*

Essas experiências evidenciadas pelos/as estudantes centram-se na diversidade de contextos que puderam ou não ter contato com o ensino da dança, mas, com destaque à ausência de uma abordagem sistemática nas aulas de Educação Física do ensino público. Muitos só tiveram contato com práticas de dança em eventos comemorativos, evidenciando uma visão limitada desse conteúdo como algo pontual, não parte integrante do currículo escolar.

Além disso, as restrições impostas pelas instituições escolares e a prioridade do futebol mostram a falta de incentivo e espaço à pluralidade de práticas corporais, tais como a dança e outras formas de expressão artística. Isso reflete a generificação da Educação Física e a necessidade de uma reformulação pedagógica que valorize a diversidade cultural e corporal dos/as estudantes.

Pode parecer que não, mas o não aparecimento da dança como experiência nas escolas me causou estranheza, visto que o ensino de dança nas escolas de Minas Gerais e em outras regiões do Brasil são fundamentadas em diferentes abordagens, que buscam reconhecê-la na qualidade de um importante campo de conhecimento educacional e cultural. Algumas das principais abordagens incluem a discussão acerca da cultura corporal de movimento, que trata o movimento e as práticas de dança como manifestações culturais e linguísticas. A dança, nesse contexto, é vista como uma forma de expressão individual e coletiva que transmite valores culturais e sociais.

Nessa direção, Gehres (2020), discorre que:

A dança como linguagem artística é articulada através do fazer nos subtextos (corpo e movimento, os signos da linguagem) e nos textos (processos criativos e interpretativos); e do apreciar e contextualizar nos contextos sócio-histórico-político-culturais. A dança como conhecimento se revela no conhecimento de si, do outro e do meio. E a dança como leitura do mundo se estabelece na vivência da sociedade como mundo vivido, mundo percebido e mundo imaginado (Gehres, 2020, p. 12).

Sendo assim, a autora explora a dança enquanto forma de expressão corporal e linguagem artística capaz de comunicar emoções, ideias e conceitos, transcendendo as barreiras da verbalidade. A dança, nesse contexto, é uma manifestação cultural que se articula de maneira única com o corpo e o espaço, criando profunda interação entre o sujeito e o ambiente. Trata-se de conceber a linguagem da dança no sentido de ir além da simples coreografia ou técnica, sendo uma forma de comunicação simbólica que envolve o/a espectador/a de forma emocional e intelectual. Diante disso, nossa proposta de intervenção se aprofunda na dança enquanto ferramenta pedagógica, explorando seu potencial para o desenvolvimento da expressão e da percepção sensorial dos/as envolvidos/as, visando ampliá-la integralmente e não apenas performaticamente.

O ensino da dança e das demais manifestações artísticas da tradição oral ocorre, principalmente, por meio da observação e da reprodução do que é visto. Nas técnicas mais sistematizadas, o processo é claro: o professor executa e o aluno imita. Contudo, no contexto da dança escolar em que o foco está mais na exploração e criação pessoal do/a aluno/a, a reprodução de passos específicos perde seu papel de ensinagem (Strazzacappa, 2021).

Apesar da resistência inicial do grupo de estudantes da EJA e da quase ausência de experiências deles/as com a dança na Educação Física, e mesmo fora da escola, o meu papel foi apresentá-la considerando que o movimento é uma linguagem vital, pois expressa emoções, desejos e a própria identidade. Como nessa seção explorei a questão da dança do

ventre, supostamente mais erotizada e desenvolvida por mulheres, por isso mesmo, a interface com as questões de gênero e sexualidade foi favorecida, na próxima irei apresentar e problematizar as mais praticadas por homens.

### 4.3 Dança de rua é para homens e mulheres?

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes  
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes  
 Que nem devia tá aqui  
 Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes  
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?  
 Alvos passeando por aí  
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência  
 É roubar um pouco de bom que vivi  
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes  
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir  
 Tenho sangrado demais (Falei!)  
 Tenho chorado pra cachorro  
 (Belo é o sol que invade a cela)  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro  
 (Liberdade, irmão!)  
 Tenho sangrado demais (Demais)  
 Tenho chorado pra cachorro  
 (Mais importante que nunca)  
 Ano passado eu morri (Mas e aí?)  
 Mas esse ano eu não morro  
 Tenho sangrado demais  
 Tenho chorado pra cachorro  
 (Tenho chorado demais)  
 (A rua é nóiz)  
 Ano passado eu morri (E aí?)  
 Mas esse ano eu não morro  
 Aí, maloqueiro! Aí, maloqueira!  
 Levanta essa cabeça  
 Enxugue essas lágrimas, certo? (Você memo')  
 Respira fundo e volta pro ringue (Vai)  
 Cê vai sair dessa prisão  
 Cê vai atrás desse diploma  
 Com a fúria da beleza do sol, entendeu?  
 Faz isso por nóiz  
 Faz essa por nóiz (Vai)  
 Te vejo no pódio  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro ♪.

Emicida.

O título "AmarElo" simboliza a construção de um espaço de acolhimento e empatia, no qual a dança foi utilizada enquanto ferramenta para potencializar o debate crítico sobre gênero e sexualidade na direção de desafiar estereótipos e desigualdades. Começo esse subcapítulo assim porque, embora o encontro anterior com o grupo tenha produzido discussões interessantes, encontrei bastante resistência do grupo e pouca disponibilidade para experimentar a dança de forma 'encarnada'. Segui em frente com o planejamento inicial pauatado na 'Pedagogia Dançante Feminista' e busquei recuperar parte das discussões, descobertas e polêmicas do encontro anterior ainda por meio da roda de conversa, conforme a imagem a seguir:

Figura 16- Roda de conversa sobre danças majoritariamente realizadas por homens.

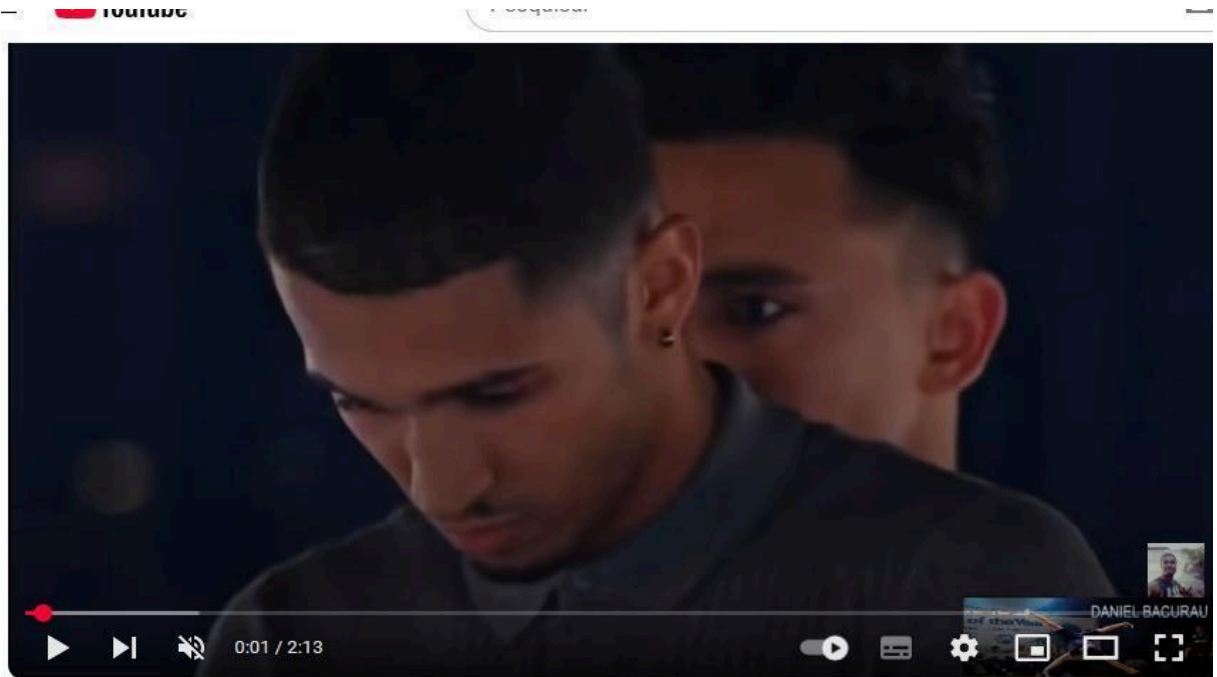


Fonte: Da Autora (2024).

Assim, resolvi utilizar outro vídeo como disparador do debate no qual aparece a dança de rua, modalidade majoritariamente praticada por homens, ao contrário que do fiz com a questão da dança do ventre:

Figura 17- Dança majoritariamente realizada por homens.

(Continua).



[Get Full Transcript](#)

**Yoherlandy & Rahmane - Eles deram um show ao som de Believer**

(Continuação).

Fonte: Da Autora (2024) adaptada de Yoherlandy & Rahmane (2019).

Após assistirem à película, alguns/as estudantes compartilharam suas impressões, destacando a dinâmica de interação entre os dançarinos ao perceberem determinada relação de controle entre eles:

*Um dos bailarinos era uma "marionete" nas mãos do outro, com movimentos que simbolizavam tentativas de escapar e dominar (Deus Artemis).*

*A música evocava uma mistura de estilos, combinando elementos de balé, street dance e break dance (Deus Kali).*

Tão logo, entre os/as participantes, descobrimos coletivamente que um colega tinha experiência com a dança de rua, a cultura hip-hop e não havia mencionado isso no encontro anterior, pressuponho isso ter sido em razão da dança do ventre. Assim, ele foi convidado a compartilhar seus conhecimentos conosco:

*Já tive experiência prática com dança, especialmente com o break. Inclusive, eu e alguns amigos formamos um grupo de dança e costumávamos treinar juntos. Quando fui convidado a compartilhar meus conhecimentos, aproveitei a oportunidade para ministrar uma aula informal. Expliquei algumas técnicas e passos básicos que aprendi, como o 'top rock', o 'six-step' e até movimentos mais avançados, como o 'freeze'. No entanto, naquele momento, preferi apenas falar e explicar, sem demonstrar os movimentos (Deus Kali).*

A partir disso, pude explorar como os estudantes percebiam as danças em relação ao gênero feminino e masculino, dado a manifestação do colega para com a cultura hip-hop. O grupo salientou que, apesar da associação da dança do ventre ao feminino, já tinham visto homens praticando-a no vídeo do encontro anterior, assim como mulheres se destacando no "break dance" da cidade, modalidade historicamente dominada por homens. Ao buscar explorar o conhecimento e a experiência revelada pelo colega, da mesma forma que fiz com o *street dance*, propus ao grupo participar de uma espécie de dinâmica envolvendo o ritmo em questão, visto que dois deles possuíam músicas baixadas no celular. Ademais, houve uma breve apresentação do Deus Kali e todos/as agradeceram pelo momento, tão logo, o grupo se interessou pelas letras das músicas, que sempre em um 'tom' de denúncia. Nesse contexto de desconstrução, fizeram referência a alguns filmes que abordavam o tema, com destaque para "Se ela dança, eu danço", enriquecendo o diálogo e transcendendo as normas tradicionais de gênero muito marcadas no encontro anterior.

Além disso, as danças populares como a Folia de Reis, comumente associadas à participação masculina, também integrou o debate quando uma das estudantes chamou a atenção:

*Em algumas cidades, como a minha, as mulheres passaram a integrar os grupos de dançarinas e devotas nas folias de reis, garantindo a preservação da tradição, lugar esse anteriormente só ocupado por homens (Deusa Sekhmet).*

Esse aspecto foi discutido com entusiasmo, pois o grupo pode notar o quanto as culturas e identidades são construções sociais sujeitas a constantes transformações, especial caso envolvendo a reconfiguração da mencionada prática cultural com a participação das mulheres na folia de reis.

Nessa direção, Judith Butler (1990) propõe que o gênero é uma construção social performativa, ou seja, não é algo fixo, mas algo que é continuamente produzido e reproduzido por meio de ações e comportamentos. Essa concepção de performatividade pode ser aplicada ao contexto das Folias de Reis, onde a inclusão das mulheres, ao desafiar as normas de gênero tradicionais, ressignificar as práticas culturais, permitindo que novos significados sejam atribuídos e, com isso, garante a continuidade e a renovação das tradições culturais. A ideia de que ao "fazer" gênero de maneira diversa, as pessoas (e nesse caso, as mulheres) podem transformar o próprio significado e as práticas associadas a ele, reflete a dinâmica observada na Folia de Reis.

Michel Foucault (1975) corrobora tais afirmações ao debater como o poder se exerce

sobre os corpos e as normas culturais. Em relação às danças de rua, a inclusão das mulheres pode ser vista enquanto ação de contestação das estruturas de poder que historicamente as excluíram, pois, para o autor, as culturas são dinâmicas e a subversão das normas sociais pode levar a mudanças significativas. A participação das mulheres é, portanto, uma subversão das normas patriarcais que delimitavam a participação de gênero nessas manifestações culturais, transformando-as em um espaço mais inclusivo e representativo das mudanças sociais.

Atravessado pelo ambiente acolhedor e de diálogo, outra estudante repentinamente aprofundou a discussão, chamando a atenção para o crescimento da participação das mulheres na Folia de Reis, segundo ela, coisa pouco comum tempos atrás:

*Na minha cidade, notei que a participação das mulheres na folia de reis também tem se ampliado muito, chegando elas até assumirem lugares privilegiados na dança. Acho que a identidade da folia está mudando também (Deusa Kole).*

Sabemos que identidade é um processo contínuo de negociação, o que se alinha perfeitamente ao processo de reconfiguração da Folia de Reis. Ao incluir as mulheres, essas práticas culturais deixam de ser apenas o reflexo de identidades tradicionais e se tornam um espaço onde outras formas de ser e de participar são construídas, permitindo uma reconfiguração da cultura representativa da sociedade atual.

Hélène Cixous (1976) propõe a ideia de uma escrita feminina subversiva que busca desafiar as normas patriarcais, embora seu foco seja a literatura, tal perspectiva pode ser aplicada ao campo das práticas culturais como a Folia de Reis. A participação das mulheres nessa manifestação pode ser interpretada enquanto subversão simbólica da tradição, na qual elas reescrevem seus papéis dentro da cultura, passando a assumir uma posição de destaque nas danças e celebrações. A autora defende que, ao problematizar as normas e construir novas formas de expressão, as mulheres podem transformar determinadas práticas culturais de forma profunda.

Essa autora, por meio de suas teorias, demonstra como a inclusão das mulheres na Folia de Reis é um exemplo nítido da dinâmica de transformações das identidades, na qual a cultura tradicional é ressignificada, anuindo uma participação mais equitativa e refletindo mudanças sociais mais amplas. Ao romper com as limitações impostas pelas normas de gênero, essas práticas culturais se renovam, garantindo a continuidade e relevância no contexto contemporâneo.

Em muitas modalidades de dança, principalmente nas que fogem dos padrões tradicionais, os 'papéis' de gênero são fluidos e não limitados por expectativas sociais. O

trabalho de autoras como Susan Leigh Foster (1996) sobre a performance e a cultura da dança ressalta que, no estilo contemporâneo ou hip-hop, as funções de gênero não são rígidas, propiciando que dançarinos e dançarinas se expressem de maneira autêntica, independentemente de seu sexo. Nesse contexto, os movimentos e estilos de dança são escolhidos com base na habilidade e expressividade do indivíduo, não no seu gênero.

De igual modo, a dança também pode ser utilizada na qualidade de um espaço de subversão das normas sociais. Ao permitir que homens adotem vestimentas tradicionalmente femininas e/ou mulheres pratiquem estilos considerados masculinos, como o breakdance, a dança desafia as expectativas sobre o que é socialmente aceitável para cada sexo. Essa desconstrução de gênero é ratificada por Mary Ann Doane (1988), quando argumenta que a dança pode ser um meio de criar novos significados e possibilidades de expressão além das formas de existência já estabelecidas.

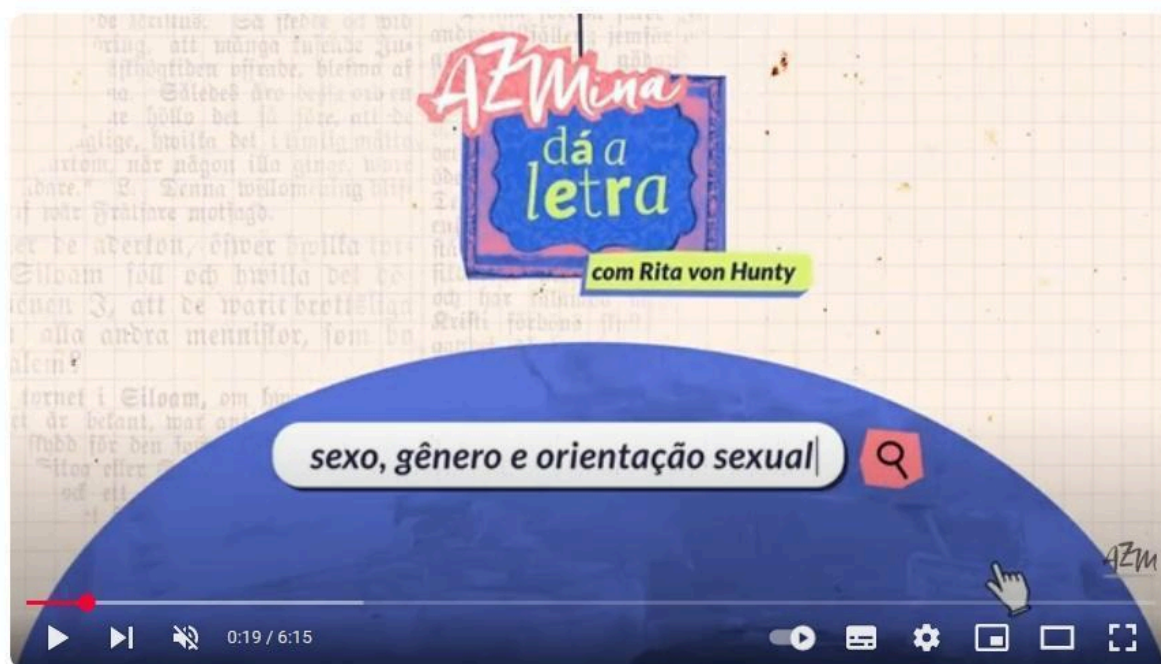
A liberdade proporcionada pela dança ao mesmo tempo permite que os indivíduos explorem suas respectivas identidades de gênero de maneira mais autêntica. Como aponta o trabalho de André Lepecki (2006), a referida expressão artística oferece um espaço de liberdade para os/as participantes mostrarem e constituírem suas identidades sem as limitações impostas pelas convenções de gênero. Em estilos como o *voguing*, por exemplo, os/as dançarinos/as criam performances que celebram e, simultaneamente, questionam as identidades fluídas de maneira criativa e ousada, explorando as desigualdades de gênero por meio de um jeito visível e impactante. Nesse sentido, a dança se torna um meio de visibilizar identidades de gênero que não se encaixam nas normativas binárias.

A dança também tem sido um meio à inclusão e a diversidade, com muitas performances celebrando e dando visibilidade a identidades de gênero não convencionais. Para José Enrique Finzi (2007), que discute a dança como um campo de resistência, essa prática se torna um veículo de inclusão, principalmente para pessoas transgêneras ou não-binárias, ampliando as representações de gênero e desafiando as concepções tradicionais. Grupos de dança que celebram a diversidade de gênero contribuem à construção de uma sociedade mais plural e inclusiva, onde as possibilidades de identidade não são limitadas.

Assim, a dança, como prática e performance cultural, desafia os limites do que é considerado masculino ou feminino e se configura conforme um espaço de liberdade e reflexão sobre a identidade de gênero, alinhando-se com as ideias de Butler, Foster, Doane e Lepecki. Ela é experiência potente à transformação social ao auxiliar na redefinição das representações de gênero, na mesma medida em que propicia uma visão mais inclusiva e plural sobre o 'ser homem ou mulher' na sociedade contemporânea.

A partir dessas problematizações envolvendo as danças, as questões de gênero e sexualidade, em outro encontro na aula Educação Física surgiu a necessidade de refletirmos conceitualmente acerca das diferenças e das relações entre sexo, gênero e orientação sexual com o grupo da EJA, já que algumas questões estavam se estabelecendo no campo da superficialidade. Por isso, utilizei outro vídeo para aprofundar o reconhecimento às diferenças ao buscar introduzir os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual, contextualizando-os de maneira acessível. Expliquei que, naquele momento, era fundamental que se apropriassem de conhecimento científico atinente aos temas, a fim de contextualizar os atravessamentos de gênero e sexualidade na dança.

Figura 18- A diferença entre sexo, gênero e orientação sexual, por Rita Von Hunty.



[Get Transcript](#)

### A diferença entre sexo, gênero e orientação sexual, por Rita Von Hunty

Fonte: Da Autora (2024) adaptado de AzMina (2022).

Alicerçado por uma linguagem acessível, o vídeo aborda os temas tomando como ponto de partida reflexões relativas aos conceitos, de gênero, sexo e orientação sexual. Como pontos de discussão, levantei os seguintes questionamentos:

*O que você entendeu sobre a diferença entre sexo, gênero e orientação sexual?*

*O vídeo menciona que as noções de gênero e sexo são construções sociais. O que isso significa para você?*

*Como a sociedade define as expectativas para os comportamentos de homens e mulheres? Esses comportamentos podem ser questionados ou mudados?*

*Como as pessoas trans, travestis e pessoas intersexuais desafiam os sistemas tradicionais de sexo e gênero?*

*Quais são as implicações das diferentes orientações sexuais para a nossa sociedade? Como elas podem ser vividas de maneira mais inclusiva?.*

Figura 19- Roda de conversa sobre sexo, sexualidade e orientação sexual.



Fonte: Da Autora (2024).

Após minhas provocações, surgiram as seguintes narrativas:

*O sexo é biológico, masculino ou feminino, que vem da parte biológica, enquanto o gênero é construído socialmente (Deus Eros).*

*A sexualidade se refere ao que você sente atração, né? Acho que é sobre com quem você sente atração sexual (Deus Artemis).*

*Em muitos momentos, houve uma política de tirar direitos, como o direito ao casamento, para casais do mesmo sexo (Deus Eros).*

*Hoje em dia, quando o bebê nasce, fazem o chá de bebê e, se é filho-homem, tudo é azul; se é filha-mulher, tudo é rosa. Isso é uma construção social, os pais estão dizendo 'esse vai ser menino' ou 'essa vai ser menina', baseados no sexo biológico, como se fosse algo fixo, mas, na verdade, mas vai se modificando com o tempo (Deusa Inanna).*

Em face do exposto, quando Deus Eros afirma que o *sexo é biológico*, contrariamente para abordar a sexualidade corroboramos o conceito proposto por Michel Foucault (1977) ao discorrer que ela é um dispositivo histórico de controle dos corpos, tal como o gênero. De acordo com o autor, a sexualidade é uma construção social, assim como o gênero, envolvendo

aspectos históricos e políticos interligados ao poder e à regulação por meio de instituições, normas e leis.

Questões relacionadas ao controle dos corpos, como o gênero e as sexualidades são abordadas por discursos "verdadeiros" - médicos, religiosos, psicológicos, jurídicos, educacionais, entre outros - que, ao se interconectam em diversas esferas sociais, contribuem para os processos de formação das subjetividades e controle sobre esses os corpos, gênero e sexualidades. A vida contemporânea provoca deslocamentos nos modos de pensar, desestabilizando certezas e criando condições para novos arranjos e tipos de relações entre os sujeitos e consigo mesmo; isso transforma as formas de compreender a geração/criação da vida, o cuidar de si e do outro, o viver/morrer, os prazeres dos corpos, os riscos, os medos (Foucault, 1977).

Especificamente quando a Deusa Inanna nos convoca a refletir a respeito da ocorrência dos *chás de bebê* atualmente, cuja finalidade é a família descobrir o sexo do bebê por meio de um evento no qual a fumaça azul representa que vai ser *filho-homem* e a rosa *filha-mulher*. Conforme Gerda Lerner (2019), esse sistema sexo/gênero advém da prerrogativa de que o gênero foi desenvolvido e sempre alinhado ao sexo, portanto, são destinos naturais atrelados ao sexo biológico. Porém, cabe ressaltar que ser macho ou fêmea (possuir pênis e/ou vagina) é natural e biológico, já o gênero é uma construção social e emana da produção humana, portanto, são duas características divergentes. Perante isto, cabe atentar que não há como se debater gênero a partir da perspectiva das ciências humanas sem falar da constituição social do patriarcado, e tudo que engloba este conceito.

A expressão de gênero, dessa forma, como relatado pelo grupo de estudantes da EJA, trata-se da forma pela qual a identidade de gênero é manifestada externamente, seja por meio de vestuário, comportamento, aparência e outros sinais, tal expressão pode ou não alinhar-se com as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Para além das identidades tradicionais de homem e mulher, há uma variedade de identidades de gênero que não se encaixam no binário masculino/feminino, como gênero não-binário, gênero fluido, agênero, entre outros (Butler, 2019).

Com base na perspectiva de Judith Butler (2019), tivemos condições de discutir aprofundadamente o questionamento do estudante Deus Kali sobre “*o que era e porque existe travesti?*” Suscitar tal debate foi de suma importância devido à necessidade dos indivíduos em garantir a capacidade de viver e expressar a própria identidade de gênero como fundamental à promoção dos direitos humanos e à inclusão social. Principalmente porque essa população carece ainda hoje de serem protegidos seus direitos em relação à sua identidade de

gênero, prevenindo discriminação e promovendo a inclusão. Em outros contextos ainda existe uma lacuna imensa com casos de proibição, associando a identidade de gênero à doença, além do debate religioso que, muitas das vezes, é levado em consideração e como causa para não se garantir direitos essenciais a esta população (Lanz, 2018).

A identidade de gênero é, portanto, uma parte essencial da individualidade e da diversidade humana, refletindo a complexidade e a variedade das experiências de gênero na sociedade. Em resumo, a identidade de gênero é uma parte intrínseca e profunda de quem uma pessoa é, e envolve uma combinação de fatores internos e externos que contribuem para a autocompreensão e a expressão do gênero. Nesse sentido, Letícia Lanz (2018) discorre que:

Meu sonho é que toda pessoa possa ser quem ela é, independentemente de raça, etnia, classe socioeconômica, sexo, gênero ou qualquer outro rótulo que a sociedade persistentemente insiste em colar na cara das pessoas, sob o pretexto de representá-las, mas que serve muito mais para dividi-las, hierarquizá-las, conceder-lhes privilégios ou impor-lhes restrições (p. 49).

O não reconhecimento ou a negação da identidade de gênero de alguém pode levar a discriminação, exclusão e danos significativos à saúde mental. Conclui-se que tal temática é uma parte integral e complexa da experiência humana, refletindo a diversidade e a individualidade de cada pessoa em relação a como ela se vê e se posiciona no espectro de gênero.

No que tange a identidade de gênero, trata-se de uma relação existente entre o sexo, o gênero, a prática sexual e o desejo expresso pelo indivíduo, sendo essa disposta a partir da cultura cuja função é regular o comportamento, as relações sociais e seu estar em sociedade. Tal questão não se define apenas pelas expressões de gênero, mas sim pela performance, ou seja, a maneira como o sujeito constitui sua existência em meio aos códigos culturais (Judith Butler, 2019). Identidade de gênero, portanto, é um conceito fundamental nas discussões sobre gênero e sexualidade, visto que se refere à experiência pessoal e interna de alguém em relação ao seu próprio gênero. Essa identidade pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento.

Na maioria das culturas, o gênero é atribuído às pessoas no momento em que elas nascem. Em nossa cultura, uma vez que lhe seja atribuído um gênero, é isso que você passa a ser. E na maior parte dos casos são os médicos que atribuem o gênero, o que mostra enfaticamente o quanto o gênero é algo medicalizado. Eles olham para uma criança recém-nascida e dizem: "Tem um pênis, é um menino". Ou então, "Não tem um pênis; é uma menina". Assim, a atribuição de gênero tem pouco ou nada a ver com vaginas. Tudo se resume a "pênis" e "não pênis". O que mostra que o processo de atribuição de gênero é também totalmente falocêntrico e genital (Bornstein, 1995, p. 22).

Para conceituar identidade de gênero, alguns aspectos se tornam indispensáveis, dentre os quais podemos destacar a ‘definição pessoal’, pois ela é a percepção individual e profunda de ser homem, mulher, uma combinação de ambos, nenhum dos dois ou outro gênero. É como uma pessoa se vê e se identifica em termos de gênero (Judith Butler, 2019). Esse elemento fundamental é a distinção do sexo biológico, tendo em vista que a identidade de gênero pode-se tornar diferente do sexo biológico. Enquanto o sexo biológico é atribuído ao nascimento, a identidade de gênero é autoidentificada e pode não coincidir com isso (Judith Butler, 2019).

A identidade de gênero pode ser fixa ou fluida ao longo do tempo. Algumas pessoas podem identificar-se com um gênero específico durante toda a vida, enquanto outras podem sentir que sua identidade de gênero muda ao longo da vida. De acordo com Judith Butler (2019), a matriz cultural por intermédio de qual a identidade de “gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ — isto é, àquelas nas quais o gênero não decorre do sexo com àquelas onde as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (p. 42).

Por meio da compreensão dos processos relacionados à construção social das diferenças sexuais, é possível analisar de maneira mais aprofundada as relações entre homens e mulheres na sociedade. Nesse sentido, Judith Butler (2019) dedica seus esforços a explorar a distinção entre sexo e gênero, buscando esclarecer tal questão complexa. Se o gênero representa os significados culturais atribuídos aos corpos sexuados, não se pode afirmar que ele seja uma consequência direta de um sexo específico. Levando essa distinção ao seu limite lógico, a diferença entre sexo e gênero sugere uma separação radical entre corpos sexuados e os gêneros que são culturalmente construídos.

Mesmo assumindo a estabilidade do sexo binário, isso não implica que a construção de "homens" se refira exclusivamente a corpos masculinos, nem que o termo "mulheres" se aplique apenas aos corpos femininos (Butler, 2019). Quando o status construído do gênero é pensado como completamente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício variável, levando à conclusão “de que ‘homem’ e ‘masculino’ podem, de forma equivalente, referir-se tanto a corpos femininos quanto masculinos, e ‘mulher’ e ‘feminino’ podem ser atribuídos tanto a corpos masculinos quanto femininos” (Butler, 2003, p. 24).

Em outra instância, Joan Scott (1995) e Drucilla Cornell (1995) ressaltam que o gênero engloba processos pelos quais as diferenças sexuais dos corpos masculinos e femininos adentram as práticas sociais, adquirindo significados culturais e produzindo desigualdades que afetam as ideias, os comportamentos e as características de ambos os

sexos. O gênero, portanto, refere-se a toda estrutura simbólica que está incorporada em nossa existência social, atravessada por representações do que é feminino e masculino.

Ao mesmo tempo cria e/ou expressa imagens e novos significados incorporados historicamente em nossa cultura ocidental, podendo ser entendido como uma maneira de se referir às ‘construções culturais’, a criação inteiramente social sobre ‘papéis’ adequados aos homens e mulheres. Em última análise, “gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995, p. 75). Esse corpo sexuado, também advém do contexto cultural e constitui o sujeito e sua trajetória, logo não pode haver corpo que não seja dito e fabricado nesse contexto cultural, conforme apontado por Guacira L. Louro (2004).

Se Joan Scott (1995) afirma que a temática de gênero emergiu por meio de um processo analítico sobre como a sociedade compreende as diferenças sexuais, Louro (2004) acrescenta que “grande parte dos estudos sobre gênero engloba questões sobre a sexualidade” (p. 90). Judith Butler (2003) contesta o par binário gênero/sexo, pois segundo ela, o gênero é problematizável e o sexo não o é por funcionar como ideal regulatório. Nesse sentido, o ‘sexo’ não apenas opera enquanto norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz corpos que governa. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias são materializadas (Butler, 1990).

As identidades de gênero se distinguem atualmente, segundo Judith Butler (2019), denominadas pelas expressões de gênero, quais sejam: cisgênero, sendo a mesma exemplificada quando a identidade de gênero de uma pessoa corresponde ao sexo atribuído no nascimento; transgênero, quando a identidade de gênero de uma pessoa é diferente do sexo atribuído no nascimento; não-binário, cuja identidade de gênero não se encaixa na categorização tradicional de masculino ou feminino; gênero fluido, pessoa que pode variar ao longo do tempo entre diferentes gêneros; agênero, sujeitos que não se identificam com nenhum gênero; por fim, gênero-queer, um termo amplo que abrange identidades de gênero não encaixadas nas normas binárias tradicionais de masculino e feminino.

Tendo como ponto de partida estas prerrogativas, as temáticas do gênero e da sexualidade sofreram nos últimos anos, principalmente a partir de 2018, uma limitação com tentativas de criminalização dos/as professoras, políticos/as e estudiosos/as. Principalmente por grupos reacionários que buscaram a partir do viés tradicional e religioso, perpetuar modificações nos currículos e persistirem contrários a conquistas tão recentes no país, devido ao seu novo status como tema pertinente, indispensável, tanto a crianças e jovens quanto a adultos/as no cenário brasileiro.

Influenciados/as por esse cenário, parte dos/as estudantes/as levantaram a seguintes questões na roda de conversa:

*Por que o debate sobre gênero e sexualidade dentro das escolas causa tanto receio? (Deusa Ihanna).*

*Por que não permitir que um casal que se ama se case, mesmo que seja um casal homossexual? (Deus Eros).*

Marlucy Paraíso (2018) discorre que, em cenários específicos e impulsionados por diferentes objetivos, valores e perspectivas de mundo, em meio a conflitos e acordos os setores opostos à incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas, precipuamente na área da educação, demonstram interesse em iniciativas que prejudicam a estrutura democrática institucional e enfraquecem os direitos sociais e a qualidade de vida.

Na realidade, o que se viu no país nos últimos 6 anos foi uma agenda política regressiva centralizada na denúncia e suposta ameaça vinculada a “ideologia de gênero”, cujo projeto de poder conta com uma abordagem reacionária voltada à restringir ou neutralizar os progressos e mudanças relacionados a gênero, sexo e sexualidade nos currículos atuais. Esse posicionamento busca reforçar valores e concepções ultraconservadoras, na direção de preservar o estatuto de autoridade moral de instituições religiosas e proteger a influência sociopolítica do indivíduo.

Entre os principais propósitos dessas investidas, Marlucy Paraíso (2018) discorre que se incluem obstaculizar o reconhecimento dos direitos sexuais enquanto direitos humanos, “dificultar a implementação da perspectiva de equidade de gênero nas políticas públicas e fortalecer ou revalidar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças fundamentados em princípios morais, religiosos, inflexíveis e autoritários” (p. 39).

Os autores/as concordam em geral que a "ideologia de gênero" e sua retórica anti-gênero correlata são, em sua maioria, concepções originadas no contexto católico cuja formulação e surgimento ocorreram predominantemente na segunda metade da década de 1990 e no início do século atual (Paraíso, 2018). Assim, a qualidade da educação acaba sendo afetada por este discurso anti-gênero, por efeito a promoção da equidade e da diversidade, além do enfretamento de preconceitos e da discriminação em todas suas maneiras.

Ao buscarmos identificar, compreender e criticar os processos naturalizados das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder, bem como, o acesso diferente aos recursos por elas em relação aos homens, identificamos que os pressupostos dessa ideologia, “são o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de

gênero nas políticas sociais” (Paraíso, 2018, p. 181).

Tais iniciativas morais costumam estar envolvidas com estruturas eclesiásticas, organizações religiosas, movimentos ultraconservadores e grupos alinhados ou conectados a várias esferas sociais e forças políticas. Opera-se de maneiras diversas, com diferentes formas de coordenação, financiamento e níveis de notoriedade, além da participação da hierarquia religiosa, juristas e médicos cristãos, movimentos políticos de direita e extrema-direita (e não apenas estes), profissionais da mídia, funcionários públicos, líderes estatais, entre outros (Paraíso, 2018). Apesar da influência católica predominante em sua retórica, essa abordagem tem angariado apoio de diversas denominações religiosas, incluindo as igrejas evangélicas neopentecostais. Especialmente na América Latina, essas igrejas demonstram habilidade em utilizar o discurso e a linguagem anti-gênero para ampliar sua visibilidade e influência (Paraíso, 2018).

Tais discursos vêm circulando mais intensamente em nosso país desde 2005, mormente, a partir da oposição ao programa lançado pelo governo federal em 2004, denominado “Brasil sem Homofobia”, que buscava a criminalização da homofobia (PLC 122/2006). No decorrer de agosto de 2011, líderes religiosos no Brasil passaram a mencionar a "ideologia de gênero", sendo que em março de 2014 essa expressão ganhou destaque no país durante as mobilizações de grupos fundamentalistas e ultraconservadores. “Essas mobilizações visavam a remoção de referências a gênero e orientação sexual dos planos de Educação em níveis nacional, estadual e municipal” (Paraíso, 2018, p. 83).

Sendo isso efetivado e consolidado em 2015, 2016 e 2017, no transcorrer da elaboração das três versões da Base Nacional Comum Curricular, como expresso por Luiz De Araújo (2022), onde há recusa em abordar esses temas é evidente, de tal modo que a versão mais recente do documento eliminou. Essa ausência tem representado um obstáculo às instituições de ensino, tornando difícil a formulação de estratégias que facilitem a incorporação desses temas no ambiente escolar. O que demonstra que essas campanhas morais têm sido efetivas, inclusive, ao impedir progressos e promover retrocessos, tanto nas esferas das políticas públicas quanto no cotidiano (Araújo, 2022).

Nesse cenário, a escola se torna o epicentro de um debate público no qual as conversas fundamentais sobre os desafios relacionados à garantia do direito à educação são substituídas por abordagens que visam desacreditar a autonomia do “corpo docente e minar a natureza pública e secular da instituição escolar, considerada um local de formação crítica para a vida. Isso inclui a socialização para a convivência social, plural, cidadã e democrática” (Paraíso, 2018, p. 185).

Essa campanha envolve uma intensa mobilização política e discursiva para reafirmar os "valores tradicionais", manter as hierarquias sexuais, garantir o controle exclusivo das famílias acerca da formação moral e sexual dos/as filhos/as, restringir o acesso a informações sobre saúde sexual e proibir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. Defensores da "família natural" também se opõem a iniciativas educacionais que reconheçam as mulheres como sujeitos, abordem o tema do aborto, combatam o feminicídio, criminalizem a homotransfobia, legalizem o casamento entre pessoas do mesmo sexo e o direito de adoção, ampliem o acesso a novas tecnologias reprodutivas, reconheçam o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo (Paraíso, 2018) .

Além disso, questões como o divórcio, a igualdade salarial entre homens e mulheres, a prevenção da violência física ou psicológica por parte dos familiares na educação das/os filhas/os e a diversidade religiosa, identicamente são apontadas como temas que devem ser excluídos das discussões nas escolas. Em linhas gerais, os movimentos contrários à perspectiva de gênero demonstram uma atenção estratégica particular nos setores do direito, da educação e da saúde, muitas vezes estabelecendo abordagens coordenadas (Luiz De Araújo, 2022). Contudo, é notável que, principalmente na esfera educacional, esses movimentos têm encontrado maior facilidade em bloquear iniciativas inclusivas e antidiscriminatórias. Tais iniciativas buscam promover valores como laicidade, pluralismo e o reconhecimento da diversidade, ao mesmo tempo em que garantem o caráter público e cidadão da formação escolar (Araújo, 2022).

Essas propostas são frequentemente denunciadas como ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam considerados inconciliáveis com as normativas impostas por governos e organizações internacionais (Paraíso, 2018) . Escolas e professores alinhados com a "ideologia de gênero" são acusados de tentar usurpar das famílias o papel central na educação moral e sexual de crianças e adolescentes, alegando que buscam promover uma espécie de propaganda de gênero e doutrinação, conforme os preceitos de um sistema de pensamento considerado único, hermético, ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana (Araújo, 2022).

Cabe atentar que tal perspectiva se apresenta como um tema dotado de certa emergência atualmente em nosso país, não só por cada vez mais, essa batalha anti-gênero ganhou e vem ganhando cada vez mais espaço, mas porque ao se analisar os efeitos da falta de debate como nos diz Luiz De Araújo (2022), adentramos o campo das injustiças, da criminalidade (como ocorre com o aumento do quantitativo dos crimes de feminicídio no

país), as diversas violências nas quais as mulheres são vítimas, aos casos de machismo e sexismo presentes no campo do trabalho, da pesquisa acadêmica, do dia a dia escolar, dentre outros.

Em meio a esses enfrentamentos diários, podemos enfatizar que o grupo da EJA ao longo dos encontros, após um posicionamento mais ancorado nos códigos culturais de gênero e sexualidade referentes às atitudes preconceituosas e discriminatórias, sentiu-se mais acolhido e conseguiu se abrir um pouco mais às perspectivas outras, problematizando as fronteiras de gênero a partir das intervenções desenvolvidas e descritas anteriormente.

#### 4.4 Notas forrozeiras finais.

Ao final de todo este percurso, recuperamos o desejo do grupo em ter uma ‘aula’ de ‘Forró’, razão pela qual planejamos uma experiência de ensino sobre a mencionada modalidade na tentativa de que houvesse a participação de todos/as, mas ao mesmo tempo pudéssemos recuperar as discussões e avaliar os encontros anteriores, pois esses seriam nossos últimos.

Figura 20- Aula de dança.



Fonte: Da Autora (2025).

A ideia inicial foi fazer simultaneamente parte das experiências corporais envolvendo

o ritmo em questão e irmos dialogando sobre o processo de intervenção, as dificuldades e o que estavam sentindo. Tal abordagem dialogada da ‘Pedagogia Dançante Feminista’ pode ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas criando um ambiente acolhedor e potencializar processos criativos que, de alguma forma, alteram ou questionam os padrões culturais dominantes, os quais perpetuam hierarquias e desigualdades sociais. Assim, Marlucy Paraíso (2018) aponta a necessidade de criar um espaço onde as pessoas se informam, leem, conversam, cantam, dançam, sorriem, falam sobre filmes, compartilham sentimentos e discutem aquilo que lhes controlam e lhes entristecem. Isso implica em criar a possibilidade de transformar o “triste em alegre, o menos em mais e de transformar a si mesmas. A canção é um protesto contra as músicas padronizadas das pistas de dança, incitando a revolta das/os ouvintes contra um sistema que dita como você deve se comportar e do que deve gostar” (p. 29).

Dialogamos em relação às danças populares brasileiras, tais como o forró, o samba, a lambada e recentemente o axé, que também conquistaram espaços nos cursos de dança de salão ao lado das imortais valsa, tango e bolero. Tratamos de algumas curiosidades das danças provenientes de regiões e países específicos, dentre as quais destacam-se a própria dança do ventre, a dança flamenca, o sapateado americano e irlandês (tão em voga atualmente) e as danças de rua (ou *street dance*). Como docente, apontei que todas elas poderiam ser introduzidas como expressões culturais (folclóricas) e poderiam se ramificar tanto para o campo profissional do espetáculo quanto para a área da educação, ou seja, os/as estudantes da EJA poderiam aprender tudo isso nas aulas de Educação Física. Um bom exemplo são as danças de rua, dado que tiveram origem nos guetos pretos norte-americanos enquanto forma de protesto e ganharam adeptos no mundo todo. Como o rap, o funk e o break, muitas dessas danças já saíram das ruas e invadiram as academias e palcos teatrais.

A intervenção pedagógica em tela consistiu em quatro encontros envolvendo o tema Forró na Educação Física escolar, cujo objetivo geral foi desconstruir estereótipos de gênero e buscar anuir a inclusão por meio da dança de Forró com o grupo da EJA. Tomando como ponto de partida o trabalho de Aline Veras Morais Brilhante; Marilyn Kay Nations e Ana Maria Fontenelle Catribi (2018) para problematizarmos o tema com o grupo. Nesse sentido, as autoras ressaltam que as letras e os espaços sociais ou musicais onde as pessoas dançam Forró são atravessados pela internalização de valores patriarcais que distinguem duas categorias de mulheres: “a honesta” e “a vagabunda”. “A mulher honesta é descrita como alguém que não frequenta o forró, não ingere bebidas alcoólicas, mantém o controle e o recato, todavia, a desonesta frequenta o espaço e ingere bebidas alcoólicas legitimando a violência sexual” (p.

38). Enquanto a embriaguez masculina é culturalmente estimulada, o consumo de álcool por mulheres é culturalmente utilizado para legitimar a violência sexual (Brilhante; Nations; Catribi, 2018). A culpabilização da vítima é transversal aos discursos, encontrando eco em informações descontextualizadas e em crenças do senso-comum. Além da desqualificação da negativa feminina que parte do pressuposto de que as mulheres dizem ‘não’ porque assim são ensinadas, isso representaria apenas uma simulação para parecerem honestas, puras e recatadas (Brilhante; Nations; Catribi, 2018), cabendo ao homem transformar a negativa em permissão.

Outra problematização utilizada com o grupo da EJA refere-se a banalização da violência contra a mulher, tendo em vista que encontra respaldo no alívio cômico e na “coisificação” feminina (Brilhante; Nations; Catribi, 2018). “Cabe ressaltar que o forró é um símbolo cultural do Nordeste. A misoginia inerente às letras, contudo, converte-se em injúria estrutural e cotidiana. Não existe discurso inocente. Ignorar isso é perpetuar a violência” (Brilhante; Nations; Catribi, 2018, p. 33).

Após essa introdução crítica acerca do tema, primeiramente ocorreu a aproximação ao ritmo a partir de uma avaliação diagnóstica realizada para identificarmos o grau de conhecimento dos/as participantes acerca das danças de salão e do forró. Todas/os as/os estudantes possuíam algum tipo de conhecimento sobre a modalidade, mas não haviam experimentado ainda nenhuma prática em torno do tema, sobretudo, na escola. Neste momento partimos para a fase de sensibilização, que contava com uma dinâmica de grupo cuja finalidade era a consciência do próprio corpo e do grupo coletivamente, notadamente desenvolvendo um bailado das diferenças

Na mesma medida que íamos introduzindo a história do forró e sua relação com a cultura nordestina, além dos problemas com a misoginia e a cultura machista, colocamos algumas músicas solicitando que o grupo começasse a escutá-las, a fim de tentar reconhecer os instrumentos utilizados naquele contexto musical. Subsequentemente, introduzimos os princípios da Forró a partir de movimentos estáticos e dinâmicos, cujo intuito foi sentir, criar e expressar os diversos gestos que poderiam ser realizados juntamente com as músicas utilizadas, isso foi feito individualmente e em pequenos grupos mistos. Nesse processo, questionamos como as pessoas se sentiram ao serem tocadas pelas outras, quais os limites e desafios disso na dança, considerando os diferentes gêneros – pois ali poderia dançar homem com homem e mulher com mulher, mas o convencional e esperado é homem com mulher.

Posteriormente, percebemos que algumas pessoas haviam realizado os passos básicos do forró na dança ‘espontânea’, agora sistematizamos isso em pares e grupos maiores,

enfatizando o reconhecimento das diferenças, o respeito mútuo e o trabalho em equipe. Logo em seguida, orientamos aos/às alunos/as cujas danças de salão tem o padrão de serem realizadas em pares por pessoas com sexo diferentes, homens/mulheres e/ou mulheres/homens, mas que nesse espaço nossa duplas seriam diversificadas. Nessa experiência educativa, denominamos de condutor/a e conduzido/a, para não enveredarmos ao que popularmente já foi utilizado como dama e cavalheiro. Isso se deve a nossa intenção em fazê-los/às compreender que a dança de salão não precisa seguir padrões convencionais e, principalmente, compactuar com as normas de gênero impostas e tão corriqueiramente ainda utilizadas na prática.

A princípio abordamos os passos individualmente começando com a posição inicial na qual a pessoa deve ficar em pé, com os pés afastados na largura dos ombros e os braços relaxados ao lado do corpo ou simulando a condução de um par imaginário. O movimento inicia-se com o peso do corpo sendo transferido para o pé esquerdo, dando um pequeno passo à esquerda. Em seguida, o pé direito é trazido próximo ao esquerdo, sem cruzar, e finaliza-se com outro pequeno passo para a esquerda, retornando à posição inicial.

Depois, o mesmo processo é repetido para o lado direito: transfere-se o peso para o pé direito, dá-se um passo à direita, o pé esquerdo é trazido próximo ao direito, e um último passo para a direita retorna à posição inicial. O movimento segue o compasso musical do forró, geralmente em três tempos, com a contagem “1, 2, 3” para cada lado, alternando os pés em “esquerda, junta, esquerda – direita, junta, direita”. É importante manter os joelhos levemente flexionados, o tronco levemente inclinado à frente e permitir que os braços acompanhem o balanço natural do corpo. Com a repetição contínua do passo, o movimento ganha fluidez, permitindo acompanhar o ritmo da música com leveza e confiança.

Adiante, introduzimos o abraço, e como o mesmo deve ser realizado de uma forma respeitosa, solicitando ao/a parceira/o licença antes de tocar em seu corpo, orientando-os em quais locais as mãos devem ser colocadas, a saber: uma no meio das costas e a outra entrelaçada com a mão direita ou esquerda. De igual modo, salientamos que os pés e o tronco não devem permanecer unidos de uma forma desconfortável à outra pessoa, ao mesmo tempo não muito longínquo ao ponto de não ser eficiente a condução.

Quando realizados em pares, o passo básico lateral e o passo à frente e trás do forró seguem uma dinâmica de interação entre os/as parceiros/as, na qual um conduz, o/a condutora/o, e o outro é conduzido/a. No passo lateral, os dois começam frente a frente, com uma leve inclinação do tronco e mãos entrelaçadas: a mão direita do/a condutor/a segura gentilmente a cintura dá/o conduzida/o, enquanto a mão esquerda dá/o conduzida/o repousa

sobre o ombro do/a condutor/a. Depois de asseguradas as técnicas, permitimos que os pares criassem outras coreografias a partir do ritmo e daquilo que já haviam observado em relação ao Forró, bem como, foram estimulados/as ao máximo a trocarem as duplas. Dando continuidade, partimos para focar à exploração dos espaços e a improvisação corpórea, na qual a atividade inicial consistiu em caminhadas rítmicas explorando o espaço de aula, acompanhando variações do ritmo do Forró. A estratégia apresentou a improvisação enquanto um elemento importante no contexto da dança, destacando a criatividade dos/as envolvidos/as. A prática envolveu o Forró em duplas, incentivando variações nos passos e nas expressões corporais, o que permitiu maior liberdade, entrega, inteireza e personalização das técnicas individuais e coletivas.

Em outra experiência intitulada "Trabalhando o Ritmo", iniciamos com uma atividade de percepção rítmica na qual as/os alunos/as utilizaram palmas e passos básicos ao som do Forró para se conectarem ao ritmo. O conteúdo abordou o reconhecimento dos principais instrumentos do forró e como eles guiam os movimentos da dança, na prática, o grupo realizou sequências simples de passos com troca de pares, promovendo interação e familiaridade com o ritmo. Para o fechamento do processo e da própria pesquisa, propusemos uma apresentação do grupo para o próximo encontro com base no que foi aprendido acerca do Forró, o que, ao final, levou-o a criar uma composição coreográfica surpreendente.

Em meio ao processo de mediação e avaliação final, solicitamos novamente que os/as estudantes relataram como se sentiram, quais aprendizagens tiveram acesso e os desafios enfrentados com a experiência, em especial, de que forma as questões de gênero e sexualidade brotaram ali. Assim, algumas narrativas vieram à tona e foram posteriormente discutidas com profundidade entre os/as participantes, dentre as quais destacaram-se: *no início, senti certo receio em tocar a colega de sala; teve uma hora que teve de 'soltar o quadril', daí fiquei travado por ser homem; quando foi dançar com outro homem senti muita vergonha e certa força repelindo a gente; quando a mulher me conduziu saiu muito melhor a dança, achava que só os homens conduziam; quando dancei com um par que tinha mais intimidade, soltei-me bastante.*

Cabe sublinhar se que não tivemos a pretensão de criticar o Forró enquanto expressão cultural brasileira legítima, mas apenas alertar sobre a violência subliminar presente nas letras enquanto artefato cultural e performances, sobretudo, em relação aos/às participantes da turma da EJA. Foi interessante apontar como as críticas a esses discursos podem contribuir à criação de relações de gênero mais justas, saudáveis e menos violentas às mulheres.

Como resultados esperados, previu-se a ampliação do repertório cultural e corporal

das/os alunos/as, a promoção de valores como reconhecimento, empatia e colaboração, e a desnaturalização de estereótipos de gênero relacionados à dança, na direção de favorecer um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador. A dança está aos poucos conquistando um espaço diferenciado dentro da formação escolar fundamental, muitas barreiras ainda têm que ser mitigadas, por considerarem a dança um “luxo” de menor importância no conjunto dos componentes oferecidos pelo currículo.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentaremos nessa seção a proposta relativa à produção de um artefato educacional cuja finalidade é aproximar o cotidiano escolar ao universo acadêmico, com vistas a promover um curso de formação inicial e continuada intitulado de “Gênero, Sexualidade e Educação Física: reflexões e proposituras para o ensino da dança”. Esse indicativo foi desenvolvido no contexto das disciplinas ‘Seminário e Laboratório de Práticas Educativas’ do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação, Letras e Ciências Humanas (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Sendo este produto resultante do acúmulo de saberes e experiências a serem adquiridas no estudo em tela e será ministrado pela por mim, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, professor do Departamento de Educação Física da UFLA.

O respectivo curso refere-se a uma proposta de desenvolvimento profissional inicial e continuada cujo objetivo é fornecer subsídios para que os/as professores/as da educação básica e discentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia possam discutir e incorporar em seus processos formativos, práticas de dança que permitam problematizar gênero e sexualidade.

No quadro abaixo, apresentamos um esboço da proposta inicial do curso:

Quadro 5- Emenda proposta do curso de formação Continuada e Inicial.

(Continua).

**CURSO:** Gênero, Sexualidade e Educação Física: reflexão e proposituras para o ensino da dança.

---

<b>OBJETIVOS</b>	Oferecer formação continuada e inicial aos discentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia e aos docentes da educação básica sobre as temáticas gênero e sexualidade no contexto da dança.
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	Professores de Educação Física e Pedagogia em formação e que atuam em escolas da região, independente da etapa de ensino.
<b>PRÉ-REQUISITO</b>	Conhecimentos básicos em informática, sobretudo em ambiente virtuais de aprendizagem; ter acesso a um computador ou celular com internet; possuir disponibilidade para encontros online e presenciais.
<b>MODALIDADE</b>	Híbrido.
<b>CARGA HORÁRIA</b>	30 h

**MÓDULOS**

Módulo 1: Conceituando gênero e sexualidade;  
 Módulo 2: Desdobramentos: identidades de gênero, orientação sexual, feminilidades/masculinidades  
 Módulo 3: A dança como prática corporal disparadora;  
 Módulo 4: Perspectiva docentes relativas às tematizações visando a equidade de gênero e coeducação;  
 Módulo 5: Elaboração de propostas transgressoras ao machismo, sexismo e às violências de gênero.

**AValiação**

Participação nos encontros presenciais e online;  
 Realização das atividades propostas, tais como questionários, relatos de experiência e participação em fóruns.

**AUTORA E PROFESSORA FORMADORA**

Profª. Bárbara Tatiane Santos Carvalho.  
<http://lattes.cnpq.br/2952255648110873>.

**REALIZAÇÃO**

Programa de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação, Letras e Ciências Humanas (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

(Continuação).

Fonte: Da Autora (2024).

Os componentes do Produto Educacional incluem:

- Material Didático:
  - Conteúdo elaborado de forma acessível e abrangente, contemplando os principais tópicos do curso. Inclui textos, vídeos explicativos, e recursos multimídia para facilitar a compreensão e promover a reflexão.
- Atividades Práticas:
  - Exercícios e atividades interativas que incentivam a aplicação prática dos conceitos abordados no curso. Essas atividades são projetadas para serem adaptáveis a diferentes níveis de ensino, proporcionando uma experiência de aprendizado dinâmica.
  - Ferramentas de Discussão Online:
    - Plataforma interativa para facilitar discussões e trocas de ideias entre os participantes, promovendo um ambiente virtual propício para o diálogo e aprofundamento dos temas.
  - Workshops e Webinars:
    - Sessões ao vivo conduzidas por especialistas, proporcionando oportunidades para discussões mais aprofundadas, esclarecimento de dúvidas e abordagem de questões

específicas relacionadas aos temas de gênero, sexualidade e pedagogia da dança.

- Orientações para Inserção em Sala de Aula:
  - Diretrizes e sugestões práticas para que os professores da Educação Básica possam integrar esses temas de maneira sensível e eficaz em suas práticas educacionais diárias.

Quadro 6: Cronograma da elaboração do produto.

<b>Atividade</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>
Estudo do referencial	03/2023	11/2024
Definição dos temas	10/2023	11/2023
Análise e seleção de recursos didáticos necessários.	01/2024	06/2024
Identificação dos públicos-alvo e adaptação do conteúdo conforme as necessidades específicas.	08/2024	09/2024
Elaboração do material didático, incluindo textos, vídeos, e recursos multimídia.	08/2024	09/2024
Criação de atividades práticas e exercícios adaptáveis para diferentes níveis de ensino.	06/2024	07/2024
Revisão e validação do conteúdo por especialistas na área.	07/2024	08/2024
Construção da Plataforma Interativa	09/2024	10/2024
Implementação de ferramentas de suporte, como fóruns e chats.	09/2024	10/2024
Testes para garantir a usabilidade e eficácia da plataforma.	11/2024	11/2024
Organização de Workshops e Webinars	11/2024	11/2024
Criação de Materiais de Apoio para Inserção em Sala de Aula	11/2024	11/2024
Testes e Revisões	12/2024	12/2024
Lançamento e Divulgação (Lançamento oficial do Produto Educacional).	12/2024	12/2024
Avaliação Contínua	03/2023	12/2024

Fonte: Da Autora (2024).

### **Descrição:**

**Objetivos:** Promover o empoderamento feminino;

Precisamos ampliar a visibilidade, o reconhecimento e a valorização das mulheres no esporte e na vida. Também é necessário reconhecer nosso papel na promoção da equidade de gênero nas aulas de Educação Física. E só conseguiremos isso se discutirmos temas relacionados à equidade de gênero. Mesma oportunidade em todas as esferas sociais.

O esporte é um direito humano garantido na Constituição Federal e no

Estatuto da Criança e do Adolescente. Contudo, esse direito não é garantido à maior parte das meninas do Brasil.

Aumentar a participação das meninas nas aulas, trabalhar com os sexos de forma equilibrada, equânime e inclusiva;

1. Conceitos-chaves relacionados à equidade de gênero;
2. Fatos que contribuem para a desigualdade entre os sexos no esporte;
3. Práticas pedagógicas evitáveis para transformar as desigualdades na educação física escolar;
4. Espaços seguros para as meninas nas aulas;
5. Coeducação, e como trabalhá-la na educação física;
6. Plano de aula com atividades práticas coeducativas da equidade de gênero dentro e fora das quadras.

*Conceitos básicos relacionados à temática de gênero: estereótipos de gênero, identidade de gênero, expressão de gênero, sexualidade e orientação sexual.*

### **1- Expectativas**

Desde muito cedo, criamos uma série de expectativas quando descobrimos o sexo de um/a bebê. Colorimos o seu quarto, compramos roupas e brinquedos, e imaginamos o futuro daquela criança, segundo o que se considera socialmente adequado às meninas e aos meninos.

### **2- Modelos**

Essas expectativas influenciam a forma como tratamos, educamos e socializamos as crianças.

### **3- Padrões**

Também por meio de filmes, livros, jogos, brincadeiras e brinquedos passamos a mensagem de que:

- Para os meninos, o caminho “certo” é a expressão viril, agressiva e a ocupação do espaço público;
- Para as meninas, o caminho "adequado" é a docilidade, a beleza e o cuidado do espaço privado.

### **4- Desigualdades**

Todas essas diferenças na socialização produzem padrões normativos que chamamos de expressões ou papéis de gênero. Ou seja, “coisas de menina” e “coisas

de menino”.

Essa é uma noção estereotipada que delimita os espaços, restringe o acesso a oportunidades e direitos, e acaba por impor às crianças comportamentos e papéis considerados socialmente relacionados ao gênero atribuído ao seu nascimento, produzindo desigualdades e estereótipos?

É a atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-os a essas características e definindo os "lugares de poder" a serem ocupados.

É uma generalização de julgamentos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior ou de incapaz, no caso dos estereótipos negativos, ou o lugar de superior, no caso dos estereótipos positivos.

Não existe uma única maneira de ser menina. A interseção com outros marcadores sociais da diferença (classe social, raça, etnia, orientação sexual, deficiência, territorialidade, religião, identidade de gênero, etc.) faz com que as experiências das meninas sejam, muitas vezes, desiguais. Porém, o fato é que os estereótipos de gênero, de uma forma ou de outra, atravessam as vivências de todas elas.

A maneira como educamos meninas e meninos, na maioria das vezes, reproduz as desigualdades de gênero que colocam meninas e mulheres em desvantagem, mesmo que não seja nossa intenção.

*É por isso que precisamos falar de gênero.*

Quando falamos em gênero, evidenciamos como essas construções sociais, culturais e históricas sobre o que é ser menina e o que é ser menino criam relações desiguais de poder, deixando as meninas e as mulheres mais vulneráveis às violações de seus direitos, especialmente as meninas pretas, indígenas, transexuais, lésbicas, com deficiência, rurais, periféricas e aquelas pertencentes a outros grupos vulnerabilizados.

Com isso, é possível compreender que, historicamente, esta relação desigual de poder concede aos homens um papel de dominação e às mulheres um lugar de inferiorização. E as consequências disso são percebidas em diferentes âmbitos da sociedade, além do esportivo.

É indispensável que professoras e professores de Educação Física se comprometam e adotem práticas pedagógicas para a promoção da equidade de gênero dentro e fora das quadras;

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo percorremos um itinerário que dialoga entre a pesquisa teórica e as práticas pedagógicas, buscando compreender como a dança, enquanto manifestação cultural e prática corporal, relaciona-se com as construções de masculinidades e feminilidades no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais do que isso, como se dá interseção entre a dança, o feminismo e a educação, com foco na proposta de um rizoma acerca da “Pedagogia Dançante Feminista”. Iniciamos com um mapeamento das principais questões relacionadas à temática de gênero, sexualidade e dança, investigando como esses elementos se entrelaçam e impactam os processos de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

No primeiro momento contextualizamos os desafios históricos e contemporâneos da Educação Física e as barreiras culturais que limitam a introdução da dança enquanto conteúdo significativo de ensino. Destacamos o papel das representações hegemônicas de gênero na perpetuação de desigualdades e a naturalização de espaços de exclusão, especialmente para práticas associadas ao feminino.

Logo em seguida trouxemos a contextualização do lócus da pesquisa, evidenciando as especificidades socioeconômicas e culturais da escola pública investigada. Esse espaço serviu como pano de fundo à implementação da proposta pedagógica, a qual visou problematizar a dança no currículo escolar, introduzindo-a como prática inclusiva e emancipatória. Nessa direção, apresentamos o percurso metodológico, abordando desde os desafios enfrentados na produção e análise dos materiais empíricos até a elaboração de uma unidade didática de dança. As experiências desenvolvidas buscaram desconstruir estereótipos de gênero e criar um ambiente no qual pessoas jovens e adultas pudessem explorar sua corporeidade de forma livre e crítica. O uso da análise textual discursiva permitiu captar as narrativas e subjetividades dos participantes, gerando dados ricos para reflexão.

A partir de uma análise fundamentada nas teorias de autores como Judith Butler, bell hooks e Susan Leigh Foster foi possível perceber que a dança, mais do que um simples meio de expressão corporal, configura-se enquanto um campo de resistência e subversão, essencial para o processo de desconstrução das normativas de gênero. A integração dos princípios feministas na prática da dança criou um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual os/as alunos/as tiveram a liberdade de explorar suas identidades de gênero e expressão corporal sem as limitações impostas pelas construções sociais tradicionais.

Essa abordagem desafiou os padrões de comportamento e estética, oferecendo uma nova perspectiva sobre a educação, reconhecendo a diversidade e a multiplicidade de experiências e corpos. A Pedagogia Dançante Feminista se propõe a ser uma prática pedagógica que vai além da técnica da dança, engajando os/as educandos/as em um processo de reflexão crítica sobre as estruturas de poder e identidade que moldam a sociedade.

O impacto dessa pedagogia na prática educacional pode ser profundo e transformador. Ao integrar o feminismo com a educação corporal, a dança se torna um meio para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do senso crítico dos/as estudantes. A proposta de uma pedagogia mais horizontal, na qual a relação professor/a-aluno/a é construída de forma colaborativa e empática, contribui para a criação de um ambiente educacional democrático, no qual as diferenças são reconhecidas e celebradas. A dança, enquanto prática de expressão corporal, permite que os indivíduos não apenas se conectem com suas próprias identidades, mas também com as de outros, rompendo com as limitações impostas pelas construções de gênero e pela hegemonia cultural.

Entre os achados mais relevantes do estudo em tela, constatamos que a dança, quando bem estruturada pedagogicamente, pode atuar enquanto uma ferramenta poderosa para promover o diálogo sobre gênero e sexualidade, desafiando normas tradicionais e abrindo espaço para novas formas de expressão. Além disso, o trabalho revelou a urgência de se criar oportunidades para que os/as professores/as de Educação Física da EJA se apropriem de conteúdos relacionados à dança de maneira interdisciplinar e culturalmente sensível.

Apesar dos avanços no sentido de responder ao problema de pesquisa, algumas fragilidades merecem destaque. A principal delas diz respeito à limitação do tempo de aplicação da proposta, o que restringiu uma análise longitudinal dos impactos. Além disso, a resistência inicial de alguns participantes às temáticas abordadas reforça a necessidade de estratégias contínuas de sensibilização e formação.

Este estudo abre caminhos para futuras investigações, razão pela qual recomendamos a ampliação da pesquisa para contextos urbanos e rurais distintos, analisando como os marcadores de raça, classe e idade interagem com as experiências corporais e os estereótipos de gênero. Uma possibilidade promissora seria a continuidade deste trabalho em um doutorado, com foco na criação de um programa de formação continuada que integre dança, gênero e diferença na formação de professores/as da Educação Básica e Superior.

No entanto, embora este estudo tenha demonstrado o potencial da proposta referente à Pedagogia Dançante Feminista como uma proposta pedagógica que rompe com modelos tradicionais, acolhendo as múltiplas identidades e experiências dos/as estudantes, ele também

aponta à necessidade de mais pesquisas e aprofundamento sobre o impacto e aplicação dessa pedagogia em diferentes contextos educacionais. As implicações práticas dessa abordagem para a formação de educadores/as, a implementação em escolas públicas e privadas e a análise de sua eficácia em diferentes grupos e culturas ainda precisam ser exploradas de maneira mais ampla.

Estudos futuros podem investigar, ainda, como a formação docente pode ser aprimorada para que os/as educadores/as se sintam preparados e motivados a adotar práticas pedagógicas que desconstruam normas de gênero, e como a dança pode ser usada de forma mais eficaz em ambientes de ensino tradicionais e não tradicionais. Além disso, seria interessante investigar de que forma essa proposta pode ser expandida para incluir práticas de educação relativas a outras identidades marginalizadas envolvendo pessoas com deficiência, estudantes pretos, indígenas ou de minorias sexuais. Essa abordagem interseccional poderia abrir novas possibilidades à inclusão e o empoderamento de populações historicamente invisibilizadas dentro do sistema educacional.

A integração de novas tecnologias na prática da dança também se apresenta como um campo promissor para futuras investigações. Com o crescimento do ensino remoto e das plataformas digitais, a dança pode ser abordada de novas formas, promovendo a inclusão e a diversidade em contextos virtuais. Como a dança, o gênero e a sexualidade pode ser ensinada e vivenciada no ambiente digital sem perder seus aspectos pedagógicos e transformadores é uma questão que merece atenção nos próximos anos.

Por fim, reafirmamos que a dança, enquanto prática pedagógica e cultural, tem o potencial de transformar o espaço escolar em um ambiente mais justo e inclusivo, promovendo o reconhecimento das diferenças e a valorização das subjetividades de cada aluno/a.

Em síntese, esta dissertação revela que a Pedagogia Dançante Feminista pode ser uma proposta teórica que sustenta a prática pedagógica cuja função seja transformar a educação e a sociedade. Ao proporcionar um espaço de liberdade e empoderamento, ela desafia as normas tradicionais de gênero e corpo, abrindo caminho para uma educação mais inclusiva, plural e consciente. A continuidade dessa pesquisa tem o potencial de transformar a forma como pensamos a dança, a educação e, principalmente, as identidades de gênero e a orientação sexual, bem como, as normas de gênero e como elas seguem afetando a sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chiamamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**; tradução Christina Baum. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AHMED, S. *The Promise of Happiness*. **Duke University Press**. 2010.
- ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; BORGES, Lucine Rodrigues Vasconcelos. "**O financiamento da EJA no Fundeb**: a política de financiamento da educação de jovens e adultos no Brasil". *Revista Educação & Realidade*, v. 47, e118663, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236118663. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xvK3cHcjfMtwCcHhKgWQxRg/>.
- ALTMANN, Helena; REIS, Heloisa Helena Baldy. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamento e conquistas. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 3, p. 211-232, 2003.
- ANDRADE, Luciene de Aguiar. **Educação Física, Gênero E Futebol De Meninas Em Uma Escola Pública De Lavras-MG: De Pouquinho Em Pouquinho a Gente Vai Conquistando**. Dissertação [Mestrado Profissional]- Universidade Federal de Lavras, 2021. 123 p.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Desigualdades e pandemia de COVID-19**: contribuições para o debate sobre as particularidades sócio-históricas, educacionais e das juventudes do Brasil. *Dialogia*, n. 39, p. 20612, 2021.
- ANDRADE. Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- ANDRADE, Sandra. **Etnografia e Ressignificação**: Reflexões sobre a Pesquisa Qualitativa. Rio de Janeiro: Editora Tal, 2012.
- ANDRADE. Sandra dos Santos. **O que fazer ano que vem?** Articulações entre Juventude, Tempo e Escola. Minas Gerais, EDUR – Educação em Revista, 2017.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, gênero e sexualidade**: um olhar cultural. *Conjectura, Caxias do Sul*, v. 15, n. 1, p. 107-118, 2010.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **História e pedagogia em "lógica oral"**: Hall e o "espetáculo do outro". *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 56, 2016.
- AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e a co-educação**: apontamentos a partir da categoria gênero. *Revista USP*, n.56, p. 136-143, 2002.
- BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. "**Etnografia de tela**": uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucey Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 89-111.
- BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; SANTOS, Eleonora Campos da Motta; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Pedagogia universitária em dança**: entre saberes e modos de fazer. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes; NATIONS, Marilyn Kay Nations; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. “Taca cachaça que ela libera”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, 2018; 34(3).

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 72, p. 133-154, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pSrGJpYzr38M5PPFpnS3kpD>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BORBA, Bruno Tizzo et al. **Situações desencadeadoras de aprendizagem de área na EJA na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural com o uso de tecnologias digitais**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2023.

BORNSTEIN, Kate. **Gender Outlaw: On Men, Women and the Rest of Us**. Nova York: Routledge, 1995.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: sobre os limites materiais e discursivos do "sexo"**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith, P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar.- 16ª ed.-Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARDILO, Camila Moura. **Dança e educação antirracista: Juventude, diversidade e possibilidades**. Diversidade E Educação, 9(2), 772–790. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.12522>.

CARUSO, Paula; PEDROSO, Juliana Magalhães Machado. **A dança do Brasil e o movimento do encontro: discussões acerca do tema na BNCC e possibilidades de ação para o seu ensino**. Conceição/Conception, v. 7, p. 70-109, 2018.

CONE, Theresa. P.; CONE; Stephen. L. **Ensinando dança para crianças**. Trad. Lúcia Helena de Seixas Britas e Soraya Iomon de Oliveira. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

CORNELL, D. **The itnaginary domain: abortion, pornography and sexual harassment**. Nova York: Routledge, 1995.

CONNEL, Robert W., (1995). **Políticas de masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre: 20(2), 185-206.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidades hegemônicas: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, v. 21, n.1, p. 241-282, 2013.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DE LIMA, Marlini Dorneles; CURADO, Renata Valerio Pova. **GRUPO DE DANÇA DIVERSUS: POR UMA PEDAGOGIA DANÇANTE PAUTADA NA ESCUTA SENSÍVEL E ACESSÍVEL**. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, 2023, v. 24, n. 2, p. 298-309.

DE ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho. **Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEVIDE, Fabiano. P. *et al.* **Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira.** Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011.

DEVIDE, Fabiano Pries & ARAÚJO, Ana Beatriz Carvalho de. **"Gênero " e "Sexualidade" na Formação Em Educação Física: Uma Análise dos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior Públicas do Rio de Janeiro.** ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.15, n.1, p.25-41, JAN-Jul 2019.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar: reflexões introdutórias e sistematização de atividades.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DOANE, Mary Ann. **O Desejo de Desejar: O Cinema e o Gênero da Mulher.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DRIESSNACK, Martha; SOUSA, Valmi D.; MENDES, Isabel Amélia Costa. **Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: parte 2: desenhos de pesquisa qualitativa.** Revista Latino-americana de Enfermagem, v. 15, p. 684-688, 2007.

FINZI, J. E. (2007). *Pedagogia da Dança: Do ensino à pesquisa.* Editora Unesp.

FONSECA, Paulo Roberto da; NEGRI, Paulo. **A formação da educação de jovens e adultos no Brasil.** Meu Artigo Online, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacao-educacao-jovensadultos-no-brasil.htm> . Acesso em: 10 de junho de 2021.

FOSTER, S. L. (1996). **Choreography and narrative: Ballet's dramatic function.** Indiana University Press.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber,** tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. 20ª ed., 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** Paz e Terra. 1997, pp 115-116.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade,** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Pesquisa IBGE revela que 9 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos não terminaram o ensino médio.** Disponível em:

<https://ebape.fgv.br/noticias/pesquisa-ibge-revela-que-9-milhoes-pessoas-entre-14-29-anos-nao-terminaram-ensino-medio>. Acesso em: 15 jan. 2025.

G1 EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2023**: abandono precoce antes do ensino médio alcança 8,5% até os 13 anos e 8,1% aos 14 anos. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo** - São Paulo: Claridade, 2011. 120 p. : il. -(Saber de tudo).

GARCIA, G. V. e SILVA, G. M. **Música, ginástica e dança no ensino secundário no Brasil do século XIX**. Revista Brasileira de História da Educação. 2021.

GEHRES Adriana, F.; NEIRA, M. G. **Dançar com o currículo cultural da Educação Física**: histórias, imagens e performances. Recife: EDUPE, 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**/ Antonio Carlos Gil.- 7. ed. - [3. Rimpr.]- São Paulo: Atlas, 2021.

GOELLNER, Silvana V. **Mulher e esporte no Brasil**: fragmento de uma história generificada. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. **O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte**: comportamento, gênero e desempenho. São Paulo: Aleph, 2005. p. 359-373.

GONZALES, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

HENARES DE MELO, Marcia Cristina; DE CARVALHO CRUZ, Gilmar. **Roda de Conversa**: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um espaço de Diálogo no ensino médio. Imagens da educação, v. 4, n. 2, 2014.

HOOKS, bell. **Feminismo é para todo mundo**: parte da vida de uma mulher. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2000.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista**: Da Margem ao Centro. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira : 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2023. 152 p. : il. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 53).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pires. **Educação física escolar**,

**co-educação e gênero:** mapeando representações de discentes. Movimento, vol. 12, núm. 3, setembro-dezembro, 2006, p. 123-140.

LEPECKI, André. **A Dança e a Performance: A Corporeidade em Ação.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

LERNER, Gerda, 1920-2013. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens / Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

LETRAS. Mus.br. **Francisco El Hombre - Triste, Louca ou Má: Significado da música.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/significado.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LORDE, A. **Sister Outsider: Essays and Speeches.** Crossing Press. 1984.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Petrópolis/RJ: Vozes. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Género e Sexualidade.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Ed: Porto LTDA, Porto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Guacira Lopes Louro- Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência:** diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

LUZ JÚNIOR, A. **Educação Física e Gênero:** olhares em cena. São Luís: Imprensa UFMA/CORSUP, 2003.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de Pesquisa Científica:** reflexões e experiências investigativas na educação/ organizador: Ronei Ximenes Martins.- Lavras: Ed. UFLA , 2022. 281 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, de 27 de julho de 2022.** Dispõe sobre a organização curricular e o ensino de dança e artes do movimento no Ensino Médio. Diário do Executivo, Belo Horizonte, MG, 27 jul. 2022.

**NÃO PRECISA SER AMÉLIA.** Bia Ferreira. Composição: Bia Ferreira. *In:* Ao vivo no Estúdio Showlivre por Vento Festival. Disponível em: <https://youtu.be/eafn3B5KVII>. Acesso em: abril 2023.

NATIVIDADE, Mariane Avelar. **A temática das violências contra as mulheres na formação continuada de professoras/es:** “Quando eu crescer, quero ser igual ao meu pai [...] É, eu quero fazer com minha esposa a mesma coisa que ele fez com minha mãe, matou ela” / Mariane Avelar Natividade. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020. 125 p.

NEIRA, Marcos Garcia; FERRARI, Mario Luiz. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. Phorte Editora, 2022.

NEVES, Giselle De Oliveira. **Reflexões Sobre A Dança No Currículo Do Ensino Médio Na Rede Estadual De Educação De Minas Gerais**. Dissertação [Mestrado Profissional] Universidade Federal De Lavras, Faculdade De Educação, Linguagens E Ciências Humanas, Mestrado Profissional Em Educação. Belo Horizonte. Agosto / 2024.

NEVES, J. G. dos S.; LEITE, M. R. **Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas**. *Revista Educação em Questão*, 2022. Disponível em: <https://consensus.app/papers/educacao-jovens-adultos-desafios-perspectivas-neves/7d6104014b2f5ff7a289449e63d1045c>. Acesso em: 18 abr. 2025.

OLIVEIRA, Rita de Cássia M. de. **(ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica**. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 2, nº 4, 2014.

OYĒWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. CODESRIA Gender Series, Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação./ organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro...[et al.]**.- Rio Grande: **Ed. da FURG**, 2018. 215p.: il.

PARAÍSO, Marlucy. **Educação, Pós-Modernidade e Fim do Século: Textos Errantes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARAÍSO Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. 2018. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação./ organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro...[et al.]**.- Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. 215p.: il.

PEREIRA, Vanessa da Conceição N.; ALVES Rozane A. **Contribuições Da Entrevista Narrativa Ressignificada Na Pesquisa Em Educação**. *Revista Partes*. Outubro, 2020. ISSN 1678-8419. São Paulo. Disponível em: [Contribuições da Entrevista Narrativa Ressignificada na Pesquisa em Educação – Revista Partes](#). Acesso em: 07 abr. 2024.

RESENDE, Tatiane Patrícia. **Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas / Tatiane Patrícia Resende. - 2018. [Dissertação], Universidade Federal de Lavras, UFLA. 129 p. Disponível em: [DISSERTAÇÃO Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA entre desafios, resistências e rotas alternativas.pdf](#). Acesso em: 25 mar. 2024.**

RIBEIRO, Amanda de S.; PÁTARO, Ricardo F. **Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar**. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 4, n. 6, p. 156-175, jan./jun. 2015.

SANTANA, Sarah Carime Braga. **Dispositivo de gênero: padrões sociais de feminilidade e masculinidade em revistas brasileiras**. 2024. 122 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.377>.

SANTOS, S.; MACIEL, F. I. P. **História e memória da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas – séculos XX e XXI**. *Cadernos de História da Educação*, v. 19, n. 1, p. 3-6, 2020. Disponível em: <https://consensus.app/papers/historia-e-memoria-da-eja-nas-universidades-brasileiras-e-santos>

-maciel/baa2fcd0b0ec5814b48a785a8f062d1f/?utm\_source=chatgpt. Acesso em: 18 abr. 2025.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Campinas, SP, 1999.

SCOTT, Joan W. "'Gender': A Useful Category of Historical Analysis." *American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 20 (2), 71-131. 1995. (versão revisada).

SILVA, Juliana. S. **As Relações de Gênero na Educação Física Escolar**: Um Estudo de Revisão Bibliográfica. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, 15(29), 232–246. 2021. <https://doi.org/10.30612/rehr.v15i29.11902>.

SILVA, Luciane; DOS SANTOS, Inaicyr Falcão. **Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si**: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. *Conceição/Conception*, v. 6, n. 2, p. 162-173, 2017.

SILVA Tomaz Tadeu (org.). MOREIRA, Antonio F.; **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Lara Nascimento Dias; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Educação de jovens e adultos—uma educação da resistência**. *Educação*, p. e1/1-24, 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em : <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessosem 17 nov. 2023. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>.

SOUSA, Valmi D., DRIESSNACK, Martha e COSTA MENDES, Isabel A. **Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para Enfermagem**. Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(3). 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A EDUCAÇÃO E A FÁBRICA DE CORPOS: A DANÇA NA ESCOLA**. *Cadernos cedes*, ano XXI, nº 53, abril/ 2021.

TORQUATO, Daniele de Barros et al. **O feminismo como moderador no processo de construção de uma educação não-sexista nas escolas**. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 7., 2020, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69035>. Acesso em: 19 abr. 2025.

VARELA, Cristina M.; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Questões de gêneros na escola**: potencialidades para pensar uma educação menor. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 23, n. 46, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventuras de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009. p. 41- 51.

VIEIRA, M. de S. **História das ideias do ensino de dança na educação brasileira**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre processos de aprendizagem: instrumentos de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-52.

ZORKOT, Laila. **Sexualidade e relações de gênero no cotidiano da pré-escola: entre práticas e representações de professoras/** Laila Zorkot,- Lavras: UFLA, 2015. 218p.

## ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental: DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: (DES)CONSTRUÇÕES DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Professor responsável: Prof. Dr. Fábio Pintos Gonçalves dos Reis**

**Pesquisador(es) responsável(is): Bárbara Tatiane Santos Carvalho**

**Cargo/Função: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGÉ.**

**Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação Telefone para contato: (35) 999291738**

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual Cristiano de Souza

### II-OBJETIVOS

Compreender as práticas em dança vivenciadas por você no decorrer da sua constituição enquanto sujeitos sociais, tanto nas aulas de Educação Física Escolar quanto nos demais espaços que já vivenciaram tais experiências, além de verificar as dimensões de gênero e sexualidade presentes nos processos de aprendizagem

### III- JUSTIFICATIVA

Justifica-se a necessidade deste estudo, ao passo que por muito tempo a presença e/ou ausência de homens na dança foram desconsideradas ou ocultadas, no caso referente às mulheres, constata-se que elas sempre tiveram papéis de destaque nessa manifestação da cultura corporal.

Utilizaremos para captação

Utilizaremos para captação dos recursos, filmagem em vídeo, fotos e gravações em áudio, sendo resguardada sua imagem, com acesso apenas à pesquisadora, bem como seus dados pessoais permanecerão indisponíveis ao público em geral. Os arquivos serão arquivados pelo prazo de 5 anos, em arquivos anexados em um computador, com senha, e com acesso apenas à pesquisadora

### IV- PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

#### AMOSTRA

A metodologia desta pesquisa será de abordagem qualitativa, definida como pesquisa de campo, a partir da realização de uma entrevista narrativa e roda de conversas, com os alunos regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos- EJA, a fim de compreender as práticas dançantes vivenciadas por eles e elas no decorrer da sua vida, tanto nas aulas de Educação Física Escolar quanto nos demais espaços que já vivenciaram tais experiências. Sendo realizado encontros com os alunos, às quartas-feiras, às 18:50 hs, para realizar a coleta de dados.

#### Roteiro das entrevistas:

Descrição da entrevista

<b>Caracterização:</b>
1- Qual sua idade?
2- Por que está cursando esta modalidade de ensino, a EJA?
3- Qual sua ocupação?
4- Qual bairro mora na cidade?
5- Qual sua orientação sexual? ( Heterossexual, bissexual, homossexual, panssexual, assexual, demisssexual outra)?
6- Qual seu gênero?
7- Com quem você mora? Tem filhas (os)?
<b>Perguntas específicas</b>
8- Quais práticas de dança já realizou durante as aulas de Educação Física?

9- Além das aulas, em algum outro momento você chegou a fazer aulas, ou teve contato com a Dança dentro da escola?
10- Qual foi seu primeiro contato com a Dança?
11- Você fez ou faz alguma aula de Dança fora da escola? Onde? Por quanto tempo?
12- Você acredita que a Dança pode ser vista como “coisa de meninos” ou “coisa de meninas”? Por que?
13- Você já deixou de praticar a Dança, ou alguma outra temática nas aulas, por considerar que não deveria ser realizada? Por que?
14- Você já sofreu ou sofre algum tipo de discriminação e/ou preconceito por sua identidade sexual ou de gênero? Qual? Em qual espaço?
15- Você já recebeu e/ou recebe algum comentário machista e/ou homofóbico no seu dia a dia? Onde?

#### V- RISCOS ESPERADOS

A entrevista narrativa e as rodas de conversa como instrumento metodológico de pesquisa oferece ações de riscos, como: invadir a privacidade do sujeito da pesquisa; causar aborrecimento ao responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; causar irritabilidade, perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminar o sujeito a partir do conteúdo revelado; divulgar de dados confidenciais (registrados no TCLE); causar aborrecimento por tomar o tempo do sujeito ao responder às questões da entrevista; divulgar de forma indevida à imagens fotográficas do sujeito sem o consentimento. Cita-se como desconforto a utilização de aparelhos de gravação de áudio e vídeo, como recurso tecnológico na realização da entrevista. Agendamento de entrevista em local que não transmita segurança ou comprometa a integridade física do sujeito, que cause stress ou irritabilidade, como excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Outro desconforto pode-se citar o uso inadequado de palavras ou de expressões do entrevistado ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções de frases, diferenciando-se dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com o TCLE. A avaliação do risco da pesquisa é BAIXO.

#### VI- BENEFÍCIOS

O resultado desta pesquisa trarão benefícios acerca da reflexão-ação-reflexão de professores e demais profissionais da educação, que queiram contemplar em sua prática docente os temas abordados, dando aporte teórico metodológico para que este se sintam confortáveis e preparados, para atuarem frente a estas temáticas em todos os níveis de ensino da educação básica, tanto estadual como municipal, e federal. Dado que se espera a formulação posterior de cursos de formação inicial e continuada para os professores e alunos tanto de graduação como de pós-graduação, interessados.

#### VII- CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

#### VIII- CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Nome (legível) / RG

Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva

para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**


*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação Física. Telefones de contato: (35) 035 38295269.*

## Anexo 2- Folha De Rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: (DES)CONSTRUÇÕES DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES PELAS/OS JOVENS E ADULTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SUL DE MINAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 11			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação			
<b>PESQUISADOR</b>			
5. Nome: BARBARA TATIANE SANTOS CARVALHO			
6. CPF: 082.854.996-69		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Vicentina Mariana de Azevedo, 391, Apto 02, Jardim Alterosa, Lavras, MG. JARDIM DAS ALTEROSAS Apartamento 02 LAVRAS MINAS GERAIS 37202836	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 5535999291738	10. Outro Telefone:	11. Email: barbaratscef@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>09</u> / <u>05</u> / <u>2024</u>		<p>Documento assinado digitalmente   <b>BARBARA TATIANE SANTOS CARVALHO</b>            Data: 18/05/2024 10:36:22-0300            Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></p>	
_____ Assinatura			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Lavras		13. CNPJ: 22.078.679/0001-74	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (35) 3829-1122		16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA CPF: 323.868.578  
 Cargo/Função: CHEFE DE DEPARTAMENTO

Data: 15 / 05 / 2024

Documento assinado digitalmente



RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA  
 Data: 15/05/2024 15:19:28-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

**PATROCINADOR PRINCIPAL**

Não se aplica.

### Anexo 3- Autorização De Pesquisa

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

### AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À Sra. Maria de Lourdes Giannasi Alvarenga Escola  
 Estadual Cristiano de Souza

Solicito a vossa autorização para realização da pesquisa com os alunos matriculados regularmente no segmento da Educação de Jovens e Adultos da 3ª etapa do Ensino Médio. A pesquisa tem por objetivo analisar as representações hegemônicas de gênero de jovens e adultos e como elas forjam as práticas pedagógicas e as experiências com a aprendizagem da dança no Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, durante as aulas de Educação Física em uma escola pública no Sul de Minas. Com base nisso, pretende-se elaborar uma proposição que tematize as desigualdades de gênero e as sexualidades no contexto e potencialize o ensino da dança às/aos jovens. Essas inquietações serão respondidas conforme a metodologia utilizada.

Para isso realizaremos entrevistas narrativas e rodas de conversas com os alunos. Os dados cedidos, irão compor o trabalho, intitulado: **DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: (DES)CONSTRUÇÕES DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, sendo este material empírico utilizado para elaboração e conclusão da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras- UFLA.

As questões que comporão as entrevistas e os temas das rodas de conversa serão disponibilizados previamente para a coordenação e equipe pedagógica responsável, com

antecedência para apreciação e leitura, pelos profissionais.

Lavras, 14 de maio de 2024.

A Escola Estadual Cristiano de Souza autoriza a realização da pesquisa, onde os alunos regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos- EJA, serão entrevistados no recinto da escola, para efetivação dos procedimentos metodológicos necessários para a coleta de dados da pesquisa.

Assinatura e carimbo: \_\_\_\_\_