REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 57
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 57
SABERES ACADÊMICOS E SEUS RESULTADOS: CONCEPÇÕES EM ARTE

A DANÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: TENSÕES, RELAÇÕES DE PODER E DISCIPLINA DE CORPOS

DANCE AND GENDER IN THE SCHOOL CONTEXT: TENSIONS, POWER RELATIONS AND DISCIPLINE OF BODIES

Alexandra Noronha
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, MG/Brasil

Fernando Luiz Zanetti
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, MG/Brasil

Resumo: este texto pretende apresentar os resultados de uma cartografia da dança no contexto escolar. Objetiva-se problematizar questões de dança e gênero, ainda refletir sobre uma possível ascendência feminina na prática da dança e disciplina dos corpos. Adotou-se como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault (1998) e Gilles Deleuze (2007). O método cartográfico é utilizado por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa no período compreendido entre 2017 e 2019, bem como realiza-se a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Nessa cartografia foi possível identificar que a partir da Revolução Francesa e Industrial ocorreu a inversão de valores, a dança que antes era considerada nobre é negligenciada e o corpo passou a ser objeto de produção.

Palavras-chave: Dança. Disciplina dos corpos. Educação. Gênero.

Abstract: This text aims to present the results of a dance cartography in the school context. It seeks to problematize dance and gender issues, and to reflect on a possible female ascendancy in the practice of dance and discipline of bodies. The main references were the reflections of philosophers Michel Foucault (1998) and Gilles Deleuze (2007). The cartographic method is used through a logbook containing the experimentations of an artist-teacher-cartographer during the period from 2017 to 2019, as well as the analysis of an archive of academic journals with CAPES A1 and A2 qualification, in the areas of Arts, Education and Physical Education. In this cartography, it was possible to identify that from the French and Industrial Revolution, there was an inversion of values: the dance that was previously considered noble is neglected, and the body became an object of production.

Keywords: Dance. Discipline of bodies. Education. Gender.

1. Introdução

O presente texto pretende tornar público alguns resultados de uma cartografia dos processos educativos em dança e suas práticas. Assim sendo, objetiva-se

Alexandra Noronha; Fernando Luiz Zanetti - A DANÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: TENSÕES, RELAÇÕES DE PODER E DISCIPLINA DE CORPOS. Revista da FUNDARTE. Montenegro, v.57, nº57, p. 1-24, e1282, 2023.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br

problematizar questões de dança e gênero, busca-se refletir sobre uma possível ascendência feminina na prática da dança e disciplina dos corpos. Para tanto, adotou-se como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault (1998) e Gilles Deleuze (2007)[1].

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa no período compreendido entre 2017 e 2019, bem como analisei um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

Do primeiro semestre de 2017 até o ano de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da cidade de Betim/MG. Esse encontro da educação com a dança levou-me a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou a produção do diário de bordo que retrata minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas. Na intenção de dramatizar as descrições e representar situações vividas, as cenas são tecidas e os acontecimentos podem ser verídicos, ficcionais ou uma mistura de ambos. Em vista disso, o diário de bordo é um relevante instrumento da cartografia, indica caminhos possíveis para a pesquisa, pois foi construído por meio de platôs que nos instigam a pensar como ocorre o ensino de dança e refletir se o contexto escolar interfere no modo em que se ensina dança. Os platôs para Deleuze e Guatarri (1996) designam uma estabilização intensa, uma multiplicidade conceitual, modificam o movimento e a estrutura, provocando a desterritorialização.

A noção de arquivo alia-se às perspectivas de Michel Foucault (2008). O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries,

[1] Lógica da Sensação foi publicado em 1981.

relações" (Foucault, 2008, p. 7). Nesse sentido, as práticas discursivas são sistemas de enunciados, e "o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares" (Foucault, 2008, p. 147).

Desse modo, ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisei cerca de 1.000 textos e escolhi um conjunto de 121 artigos, publicados no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos das Artes, da Educação e da Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema Qualis da CAPES, quais sejam: na área da Educação – *Educação & Realidade*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Pro-Posições* e *Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das Artes – *ARS* (USP), *Revista da Fundarte*, *EBA/UFMG*, *Urdimento e Repertório: Teatro e Dança.*

No conjunto desses arquivos, identifiquei e analisei as problematizações dos autores na área da Arte/Dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da dança o improviso e p*erformance*. A seleção de artigos foi pautada nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à dança e ii) revistas de Arte que abordassem temas ligados à dança, ao processo coreográfico, ao improviso e à *performance*.

Conforme Lemos e Oliveira (2017, p. 42), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari (1996) constrói territórios e linhas: "[a] cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares". Souza e Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade.

Na primeira seção deste texto, discuto as questões que envolvem gênero e dança no contexto escolar; na segunda, uma possível ascendência feminina na prática da dança, por fim, a disciplina de corpos.

2. Questões que envolvem gênero e dança no contexto escolar

"Existe uma maneira de categorizar os corpos?
O que as categorias nos dizem?
As categorias nos dizem mais sobre a necessidade
de categorizar os corpos do que sobre os próprios corpos".
(Judith Butler)

A dança, que está presente em todos os povos e é considerada uma grande contribuidora para o surgimento da cultura, utiliza o corpo como forma de instrumento. O ato de dançar é natural ao ser humano. Os povos antigos consideravam a dança um ato sagrado, e a dança masculina estava associada à nobreza. Vale dizer que a dança e a sexualidade partilham o mesmo instrumento – o corpo. Ela tem capacidade de atrair, reter o olhar, transmitir nossas ideias e sensações, refletir comportamentos, padrões e preocupações particulares e gerar identificação (HANNA, 1999).

As questões que envolvem dança e gênero são muito evidenciadas no contexto escolar, importante enfatizar que as relações sobre o que é ser feminino ou masculino persistem nos padrões estabelecidos da sociedade. Quando proporcionei o ensino de dança nas escolas, identifiquei que as crianças desde muito pequenas referenciam a dança ao pertencimento do universo feminino e que o ato de dançar não seria para homens. Assim, motivada pelas perguntas dos alunos "quem dança são somente as mulheres?" e "a dança não é para os homens?", nesta seção, abordaremos as relações entre dança e gênero nas escolas, visto que as aulas de Dança e Educação Física, frequentemente, direcionam a dança para as meninas e as atividades esportivas para os meninos. Essa situação é exemplificada abaixo:

> *Quando contei para meus alunos sobre minhas vivências em dança, os professores com quem estudei, quem me inspirou a dançar... sempre falo de Michael Jackson! Interessante observar que grande parte dos alunos o conhecem e institivamente iniciam alguns movimentos que fazem referência a esse grande bailarino...rsrsrs! Acontece mesmo sem música. Mas, ao dizer que iniciei no balé clássico... surgem algumas perguntas, tais como:*

Alexandra Noronha; Fernando Luiz Zanetti - A DANÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: TENSÕES, RELAÇÕES DE PODER E DISCIPLINA DE CORPOS. Revista da FUNDARTE. Montenegro, v.57, nº57, p. 1-24, e1282, 2023.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



> *"Professora, homem dança balé?" ou "O balé é coisa de homem?"* (Diário de bordo, janeiro de 2019).

Diante dessa cena surgem outros questionamentos: existe uma dança adequada para todos os corpos? A dança promove a discriminação de gêneros? Por que os alunos identificam Michael Jackson como bailarino e o balé é visto por eles como dança feminina? O balé está associado à dança feminina nas instituições escolares, na família, na sociedade de maneira geral, no entanto, iniciou-se com homens, no período renascentista. O balé e o teatro foram criados por homens e, posteriormente, as mulheres adentram nessa forma de expressão artística.

Vargas (2009) confirma que "[t]ambéM se dançava nas casas particulares burguesas em bodas ou festas. O rei Luiz XIV da França, o Rei Sol, em 1661, no seu primeiro ano de poder, fundou a Académie Royale de Danse e, muitas vezes, atuou como bailarino" (VARGAS, 2009, p. 22). Complementando esses acontecimentos, Andreoli e Canelhas (2019) afirmam que:

> Embora a dança seja hegemonicamente considerada uma atividade feminina, os homens sempre dançaram, ao longo da história. Porém, a generalização de certas danças, ainda hoje, emerge de uma compreensão restrita do que é ser masculino e gera relutância à participação de homens. Um exemplo é o balé, uma dança cujas técnicas corporais são vistas como "femininas" e onde os homens, geralmente, são minoria. (ANDREOLI; CANELHAS, 2019, p. 380).

Os autores destacam que as relações de dança e gênero são influenciadas pelos valores culturais e refletem questões sobre o que determina ser masculino e feminino nos corpos que dançam. Essas imagens são identificadas nas representações corporais, nos comportamentos e nas posturas da sociedade. Não obstante, o corpo do bailarino identifica qual estilo de dança ele executa e qual personagem será posto em cena.

Nesse contexto de dança e gênero, a antropóloga Hanna (1999) afirma que "o instrumento da dança é o corpo" e a "dança nos mobiliza a persuadir sobre o que é

ser homem ou mulher" (HANNA, 1999, p. 27). Entretanto, a dança é um ato social e existe em todos os povos e gêneros, de modo que esse corpo utilizado é negligenciado por ideias moralistas e de produtividade econômicas, principalmente após as revoluções francesas e industriais.

Embora as práticas sociais da dança sejam vivenciadas por homens e mulheres, nos espaços educacionais encontramos uma ascendência feminina. Chaves e Moreno (2018) pontuam que historicamente o público feminino era privilegiado com processos educativos de dança em relação ao público masculino, e que as características desse ensino se baseavam nas técnicas de balé e nos elementos da ginástica direcionados à saúde, sem maiores atenção à formação artística.

Consequentemente, para Cardoso *et al* (2010), as mulheres procuram mais a dança do que os homens; enquanto os homens preferem atividades em grupos mais competitivas e agressivas, como o *Hip Hop,* as mulheres preferem atividades individualizadas e com visão estética, como balé, jazz e dança do ventre. Essas preferências se refletem também no contexto escolar, a exemplo disso, os meninos preferem as danças urbanas, e as meninas, balé e jazz.

Tanto os corpos masculinos quanto os femininos são evidenciados no balé. O homem possui um perfil mais atlético, sendo necessário um bom preparo físico para erguer suas parceiras e sustentá-las; a mulher um "corpo angelical" mais parecido com o de uma menina. Ainda convém ressaltar que o balé é uma dança elitizada e padronizada que exerce relações de poder sobre os corpos em relação a peso, à altura, aos movimentos e às etnias (há pouca inserção de negros nas grandes companhias de balé). Em contrapartida, na dança contemporânea, incluindo a dança do ventre e as danças urbanas, esse cenário é diferente, principalmente no Brasil temos muitos profissionais de danças urbanas e da capoeira.

É importante asseverar que o balé clássico é uma excelente atividade física que pode ser ensinada a ambos os gêneros. É comum bailarinos de outros estilos

estudarem balé para melhorar a postura, a leveza, os deslocamentos e os giros. As escolas especializadas em dança não fazem separação de gênero; cada um exerce seu papel de acordo com as normatizações do balé, da mesma forma que ofertam outros estilos de dança, como jazz, sapateado, flamenco, dança de salão, dança do ventre e danças urbanas, por exemplo.

Na próxima seção discutimos essa possível ascendência feminina na prática e ensino de dança.

3. Uma possível ascendência feminina na prática e ensino da dança

Já sabemos que a dança é um ato social e cultural, praticada por homens e mulheres desde os povos mais antigos, o balé principiou-se com homens. Todavia, por que no contexto escolar ainda vemos uma separação de meninos e meninas para o ensino de balé? Por que nas aulas de Educação Física existe essa cultura de separação?

Uma reposta provável, conforme pontua Andreoli (2011), está na mudança da representação cultural de gênero no meio do século XVIII e início do século XIX, por meio de ideais modernos presentes nas grandes revoluções, como a Industrial, que determinaram um novo modelo hegemônico de masculinidade (“homem que dança balé é efeminado”), ocorrendo, assim, uma inversão da valorização da dança como atividade masculina. Por influência disso, nas companhias de balé a presença feminina é maior e os homens assumem cargos de diretores ou coreógrafos, adotando uma relação de poder e visão empresarial. Esses aspectos trouxeram não somente a desvalorização do homem no balé como bailarino, mas também nos outros estilos de dança, passando uma ideia de masculinidade e virilidade ao esporte e a dança destinada ao feminino.

A antropóloga Judith Hanna (1999) contribui, a partir de seus estudos acadêmicos, para a compreensão de como a dança passou a ser vista como característica feminina, embora em diversos povos existam danças masculinas,

femininas e com ambos os gêneros desde os tempos antigos. De acordo com Hanna (1999), sociedades antigas consideravam a dança uma atividade natural. As danças masculinas e suas apresentações eram bastante apreciadas, inclusive os homens dançavam, a exemplo de Luís XIV da França, assumindo papéis masculinos e femininos. No período da Idade Média, nos locais onde a Igreja Católica predominava estava restrito às mulheres se apresentarem em público, mas os sacerdotes faziam banquetes e contratavam bailarinas e prostitutas para suas festividades às escusas.

Segundo Hanna (1999), a partir da Revolução Francesa e Industrial nos séculos XVIII e XIX, a dança perde seu prestígio, o poder social, político e econômico como havia no período de Luís XIV. Então, as apresentações masculinas passam a ser vistas como inferiores, e as atividades corporais são associadas à frouxidão moral, pois o corpo passa a ser instrumento de produção para a burguesia francesa. Sendo assim, "consequentemente, a profissão de dança recebeu baixa renumeração financeira e pouco interesse pela carreira por parte dos homens que dominavam a cultura" (HANNA, 1999, p. 184). Nesse momento, as mulheres ressurgem em cena como bailarinas e tornam-se figuras principais, porém o balé esteve sob o domínio masculino durante 300 anos, nos quais atuavam como coreógrafos, diretores, professores e produtores de teatro. Além disso, eles moldavam as bailarinas ao ideal feminino de beleza, graça e excessiva magreza (HANNA, 1999).

Assim, a hegemonia masculina sobre as mulheres cria relações de poder e disputa entre homens e mulheres. Os homens determinavam normas de trabalho e comandos, enquanto as mulheres eram apenas bailarinas; alguns produtores de dança se casavam com as bailarinas padronizadas como as mais belas; e, infelizmente, aquelas dotadas de poucas posses eram vistas como prostitutas e muitas eram obrigadas a se submeter aos homens para assumir papéis principais.

Seguindo essa perspectiva as autoras Silva e Feijó (2020) destacam que o patriarcado “atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas”, que legitimaram “o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas”, estabelecendo “papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 5). Nessa situação, a construção do “corpo doce da bailarina da caixinha de música” ocorre de forma leve e quase imperceptível, de forma que “as práticas rotineiras do balé carregam múltiplos discursos sobre os corpos femininos que acabam ressoando no meio social e cultural, instaurando saberes e produzindo verdades” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 18).

Em continuidade, Silva e Feijó (2020) discutem a ascendência do feminino nas práticas de balé e como se constrói o corpo da bailarina pelas relações de poder. “Foi construído um corpo doce para a bailarina onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando a figura da bailarina da caixinha de música, símbolo de beleza, graça, leveza, pureza, submissão” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 2). Nesse sentido, para as autoras, na construção do corpo feminino da bailarina clássica “[...] são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando o mito do eterno feminino e edificando uma imagem da bailarina associada às mulheres do período romântico [...]”, o que possibilitou a criação da “figura bucólica da bailarina da caixinha de música, existência de uma relação de poder e submissão masculina” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 3).

Desse modo, na sociedade patriarcal, em que os homens exercem dispositivos de controle sobre as mulheres, os discursos nos corpos das bailarinas de balé são produzidos por meio das relações de poder e da ideia de superioridade masculina.

Somente na virada do século XIX para o século XX ocorre uma rebelião contra a dominação masculina tanto na dança como na sociedade. A dança

moderna contesta o patriarcado e as mulheres passam a exercer domínio, ocupando cargos na dança que antes eram exercidos por homens. Podemos destacar como grandes percussoras femininas da dança moderna Isadora Duncan, Ruth St e Loi Fuller, depois Marta Granham e Doris Humpherey (HANNA, 1999).

Nos espaços escolares, a figura da bailarina tem caracterização feminina, e os homens não dançarem é considerado normal. Percebi que os alunos associavam o balé exclusivamente ao feminino, por não possuírem muito conhecimento de que os homens também foram e são protagonistas na dança.

> *Sempre em minhas aulas tinha que desconstruir e construir novos conceitos, as crianças vêm com o conceito de que o balé é coisa de menina... homem não rebola, movimentos sensuais são de meninas! Nessa aula, uma das primeiras de arte, contei a história do balé para meus alunos, tanto do 1º ano quanto do 2º ano; contei que o balé surgiu num período da história em que muitas danças foram proibidas pela igreja. O balé iniciou com homens, posteriormente as mulheres fizeram parte dessa dança, os homens dançam com trajes masculinos, sua formação é semelhante à de um atleta esportivo, homens em cias internacionais de dança, por exemplo, na Royal e Bolshoi ganham consideravelmente, mas infelizmente ocorre uma 'masculinização' no balé, onde muitos são coreógrafos e produtores de espetáculos... Fotos e vídeos são constantes em minhas aulas, além das "minhas historinhas", como eles gostavam de dizer. Mostrei um vídeo de Baryshnikov. Ficaram encantados com as performances dele! E quando contei que o homem no balé porteur e pas de deux (dança para duas pessoas, eles erguem suas parceiras e lhe dão sustentação) também são solistas como as meninas...rsrs, queriam fazer balé!* (Diário de bordo, janeiro de 2019).

A narrativa cartográfica transcrita acima relata a cultura de hegemonia feminina sobre a dança em relação ao conhecimento dos alunos. Poucos sabiam que o balé teve início com os homens, tampouco que eles são grandes bailarinos, professores, coreógrafos e produtores.

Segundo Hanna (1999), os homens retornam aos palcos com maior presença como bailarinos após a Segunda Guerra Mundial e principalmente na década de 1960. Destacamos personalidades consideradas como superastros os bailarinos e coreógrafos russos Nureyev e Baryshnikov, considerados desertores no antigo

regime político soviético. Esses dois bailarinos reascendem a presença masculina nos palcos, no entanto, as atitudes de mudança para que a profissão de dança seja aceita e volte a ter prestígio para o público masculino são lentas.

Na próxima seção, discutimos a disciplina de corpos no contexto escolar.

4. A disciplina de corpos no contexto escolar

Diante dos apontamentos analisados no texto percebemos que as questões sociais, históricas e econômicas exercem uma relação de poder sobre o corpo que dança. Em *Corpos Dóceis*, de Foucault (2004), o objetivo dos sistemas disciplinares do biopoder consiste na produtividade e na "docilização dos corpos", onde esse corpo é útil quando é doce, mecânico, sem sensações e expressões. Ainda, para Foucault (2004), a disciplina é manifestada nas escolas, nas indústrias, nos hospitais, nas forças armadas e nas prisões, como intenção de exercer poder e produzir sujeitos capazes de funcionar como engrenagens na nova sociedade.

No entanto, por meio da dança, pode-se estabelecer o poder de disciplinar nossos próprios corpos, adquirir controle sobre ele e sobre a liberdade. Judith Hanna (1999) ressalta que "o movimento de dança atrai a atenção, pois o corpo é a primeira forma de poder em que as pessoas podem se identificar" (HANNA, 1999, p. 40).

A escola interfere no modo de ensinar dança? Quais estilos de dança são permitidos ensinar e apresentar nas instituições escolares?

Seguindo essa lógica, o próprio sistema escolar beneficia e continua promovendo uma dança que ressalta o gênero feminino, quando ensina balé somente para as meninas e escolhe outras atividades esportivas para os meninos. Essa forma de trabalhar a dança possibilita mais desigualdades e discriminações de gênero, como também reforça a imagem da dança ser feminina.

Durante algumas aulas de Educação Física nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, observei uma determinada ideia de que a quadra é para os

Alexandra Noronha; Fernando Luiz Zanetti - A DANÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: TENSÕES, RELAÇÕES DE PODER E DISCIPLINA DE CORPOS. Revista da FUNDARTE. Montenegro, v.57, nº57, p. 1-24, e1282, 2023.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br

meninos jogarem futebol; meninas usam espaços diferenciados para brincadeiras e queimadas, ginásticas e outras modalidades esportivas, revelando discriminação de gênero. Geralmente as escolas particulares possuem salas de dança apropriadas, mas essa realidade não é a principal no contexto público de ensino. Esse contexto enfatiza ainda mais a discriminação de gêneros, a materialização dos corpos, além de não promover um ensino de forma significativa e criativa aos alunos. Expõem-se, dessa maneira, outras questões de gênero. Algumas disputas entre masculino e feminino em espaços escolares são transcritas no diário de bordo:

> *Outra situação que reflete questões de gênero foi na quadra da escola, numa situação em que propus uma roda e pedi para darem as mãos para trabalhar com dança circular. Alguns alunos mostraram resistência, então, tive que intervir dizendo: "Para a dança fluir todos teríamos que darmos as mãos". Também ao utilizar a quadra para esportes os meninos viam correndo pedindo uma bola com intenção de formar dois times de futebol. Ao perguntar "e as meninas onde ficam", os meninos responderam "Elas usam o canteiro na parte de fora, para jogar queimada e brincarem juntas"* (Diário de bordo, janeiro de 2019).

A hegemonia masculina sobre o feminino mostra-se presente no contexto escolar nessa narrativa. Os meninos acreditam que esportes agressivos são destinados a eles e outras atividades mais expressivas para as meninas. Abordando as práticas corporais, os autores Lacruz e Cao (2014) e Pedraz e Polo (2014) discutem como a Educação Física pode se configurar em dispositivos normatizadores sobre os corpos masculinos e femininos, enquanto os masculinos estiverem relacionados a atividades mais agressivas e de resistência, e os femininos às atividades rítmicas, de expressão e de coordenação motora. Outra questão relevante destacada por Pedraz e Polo (2014) está direcionada ao ensino de Educação Física ter características de higiene e médicas – essa junção da pedagogia e medicina acaba promovendo um modelo de corpo hegemônico masculino em detrimento da equidade de gêneros. Completando essa ideia, Gil-Madrona *et al* (2014) apontam diferenças de gênero relacionadas à ideia de saúde e

desempenho físico predominantes entre os meninos por razões fisiológicas. Além disso, relatam o interesse das meninas participarem de práticas esportivas, mostrando que há uma exclusão desse público de algumas práticas elegidas como "masculinas".

Strazzacappa e Morandi (2006) realçam que a dança foi implantada com preceitos de ginástica e da Educação Física em 1926, no Departamento de Educação Física Feminino da Universidade de Wisconsin. Esses aspectos refletiram na entrada da dança nas escolas brasileiras, o que promoveu a separação de meninos e meninas e acentuou a ideia de que a dança tem pertencimento feminino, instaurando preconceitos no ensino de dança com meninos.

Diante dessas discussões, sinalizamos que o sistema escolar corrobora com as discriminações de gênero, quando não oferta aulas coletivas entre meninos e meninas, mas focaliza em práticas voltadas somente para um determinado público. Um aspecto interessante envolve as escolas especializadas de dança que não fazem distinção de gênero, em níveis do iniciante ao profissional.

Como ensinar dança de modo que não promova a discriminação e contextualize as questões de gênero?

A fim de superar essa discriminação, alguns autores apontam a necessidade de adotar um sistema de ensino democrático, reflexivo e inclusivo, promovendo a equidade de gêneros (VIANNA; MOURA; MOURÃO; 2010).

Existe um estilo de dança ou outras estéticas adequadas para todos os corpos? Considerando que a arte deveria ser livre, o corpo em sua expressão artística também deveria ser, porque a dança consiste numa arte universal que não deve impor questões de gênero ou sexualidade, afinal, quem dança é o corpo!

A dança contemporânea, a dança do ventre e as danças urbanas são mais livres, por isso, têm maior inserção de diversos gêneros. Na dança contemporânea, os papéis do masculino e feminino são invertidos, às vezes a mulher é o *porteur,* e geralmente todos os bailarinos utilizam figurinos iguais. Nas danças urbanas o corpo

também é livre, pois os bailarinos têm um discurso de autoafirmação e de igualdade de gêneros. Assim sendo, na dança contemporânea e danças urbanas os corpos recusam as normatizações. Dentro dos estilos das danças urbanas, há o estilo Vogue[2], desenvolvido pela comunidade LGBTQIA+ e pela cultura *ballroom* (bailes), repleto de expressões com "caras e bocas", extremamente performático e autoafirmativo. Envolvendo uma mistura de elementos do *break dance*, da ginástica, de poses de modelos, desconstrói padrões de beleza, de masculinidade e de feminilidade, e ganhou popularidade com o clipe e música da cantora pop Madonna *Vogue*, em 1990, no filme/documentário *Paris is burning*, lançado em 1991. Outra referência é a série *Pose*, na Netflix e no canal FX.

Encontramos uma grande diversidade, a sexualidade circula de diversas maneiras, julgo pertinente destacar que, no mercado da dança, temos grandes nomes de diversos gêneros, independente de sua sexualidade, astros do *rock* e *pop* Elvis Presley, Michael Jackson, Fredy Mercure, Madonna, Beyoncé, Lady Gaga; no Brasil do balé clássico, Ana Botafogo e Thiago Soares; no contemporâneo, Grupo Corpo (MG), Alex Neoral (RJ) e Deborah Colker (RJ); dança de salão Carlinhos de Jesus (RJ); na dança oriental[3]. Lulu From Brazil (Lulu Sabongi); cantor, compositor e bailarino Ney MatoGrosso; produtor e coreógrafo Kenny Ortega (EUA); grandes bailarinos e pensadores da dança moderna e contemporânea Laban, Isadora Duncan, Martha Graham, Pina Bausch, Carlos Leite, Klaus Viana, Angel Viana, dentre outros.

Ao analisar a temática de dança e gênero no contexto escolar, notamos a tendência de a instituição escolar disciplinar corpos, essa variedade de corpos e danças como exemplificados acima quase não aparece. Foucault (1988) entende que "[o] poder está em todas as partes; não porque englobe tudo, e sim porque

[2] Vogue: "nas estruturas do mundo *ballroom*, que nasceu o *voguing* — um estilo de dança inspirado nas poses que as modelos faziam nas páginas da *Vogue*, e igualmente influenciado pelos hieróglifos do Antigo Egito e pelos movimentos de ginástica" (REVISTA VOGUE, 2019).
[3] Dança oriental é o nome apropriado e utilizado pelos profissionais da dança do ventre.

provém de todos os lugares", é o efeito de todo um conjunto. Assim, "o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Sabemos que muitas relações de poder se constituem no corpo, pois "o poder encontra-se no próprio corpo" (FOUCAULT, 1998, p. 147). Dessa forma, práticas de dança que influenciam o controle de corpos, sexualidade materializam os corpos e distanciam as discussões em torno das relações de gênero, viabilizando mais desigualdades. Ainda, Foucault (2013) complementa que são as relações sociais e culturais que transformam o "[c]orpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico" (FOUCAULT, 2013, p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, "o corpo humano é ator principal em todas as utopias", pode ser um "ator utópico" ao "maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se", quando entra em cena interpreta, canta e dança (FOUCAULT, 2013, p.12).

Deleuze (2007) elucida que o corpo ao dançar não poderá limitar-se a mecanizações, representações ou um formato, e sim que ele deve ser movido por sensações e intensidades, produzir afetos, provocar devires. Assim, um corpo sem órgãos (CsO) é um copo potente, não aceita imposições, resiste as normatizações, é livre e criativo. Em conformidade, Deleuze e Guattari (1996) explanam que o CsO desorganiza o organismo, cria formas de agir e existir, novas subjetivações, libera a mente da prisão, cria maneiras de pensar e de perceber, afetar e ser afetado. Sendo assim, um corpo sem órgãos é movido por sensações (vibrações) que para existirem devem ultrapassar o organismo e deformar esse corpo; ele é vivo e não orgânico, e a sensação é a vibração (DELEUZE, 2007). Por conseguinte, o corpo sem órgãos desregula o corpo organismo, rompe com as tensões entre o que é ser feminino e masculino, ele provoca uma desconstrução do corpo, entretanto, não uma destruição.

Ao relacionar a perspectiva de Butler (2000) nessa discussão de gênero e dança, a autora enfatiza que o gênero consiste em algo que se é e que fazemos. Então, o discurso do corpo realizado através da repetição de gestos, signos, atuações no âmbito cultural torna-se performativo, no sentido de que reitera uma norma ou um conjunto de normas impostas. Butler (2000) questiona se a performatividade de gênero está relacionada à concepção de materialização: se a diferença sexual não fosse tão materializada os corpos teriam esse peso e real relevância? Segundo ela, a arte consiste numa forma de demonstrar as dissonâncias dos corpos, ou seja, utiliza um discurso desafiando os limites do próprio corpo (PISCITELLI, 2009). Em sua concepção, devemos pensar os corpos movendo-se dentro de uma democracia sem preconceito, uma dança livre sem distinção de gêneros. Nesse sentido, o corpo é o centro de suas representações estéticas, e a dança modifica valores e referenciais de gênero, realizando uma intervenção pedagógica (ANDREOLI; CANELHAS, 2019).

É comum nos ambientes familiares e escolares ocorrer discriminação dos sujeitos quando suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais, sendo uma questão enraizada na sociedade brasileira, em normas, discursos, religiões, sistemas de leis, fato que deve ser discutido e analisado em toda a sociedade (LOURO, 2007). Desse modo, Louro (2007) ressalta e propõe diálogos e alguns conceitos para as pesquisas e para o ensino de gênero, sexualidade e educação sexual, na intenção de contribuir para que tais discriminações não se perpetuem. Não devemos pensar a sexualidade como “ímpeto rebelde”, tentar dominá-la integralmente como aponta Foucault (1988), mas sim visualizá-la como “um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Nessa concepção, a *performatividade* está relacionada à expressão corporal, às relações de poder e à luta por direitos. Sob o contexto da dança, o corpo

demonstra destreza, agilidade, domínio dos movimentos, crítica, sentimentos, indagações, sensações e pensamentos reprimidos. A dança desestabiliza a materialização dos corpos e estabelece uma liberdade de movimentos, uma reflexão sobre as questões de gênero sem promover a materialização dos corpos.

Como profissional da dança e artista-docente, percebo a importância das danças mais democráticas e livres, como a dança contemporânea, danças brasileiras, danças urbanas, *performance*s de dança, bem como com o balé clássico e com as modalidades esportivas em turmas mistas. Quando lecionei dança na Escola de Tempo Integral[4], nas oficinas de arte, dança e esportes não ocorriam essa separação de meninos e meninas, e os alunos desenvolviam e interagiam uns com os outros sem discriminação de gênero, fato bastante positivo. Quando a gestão escolar e a coordenação pedagógica são capazes de compreender a dança como objeto de conhecimento e atividade de grande relevância para o aprendizado dos educandos, valorizam e promovem o ensino de dança, sem provocar discriminações.

As cenas das narrativas cartográficas apresentam as discriminações de gênero, expõe a ideia da dança pertencer ao universo feminino, no entanto, quando contextualizei o ensino de dança, trabalhei sua história através de vídeos e fotografias, abordei um determinado estilo de dança para depois ensinar seus passos e movimentos característicos, apresentei suas diferenças culturais (seus benefícios, trajes, maquiagens e estilos musicais variados), despertei o interesse das crianças em aprender estilos diversos.

Diante disso, os aspectos culturais e históricos da dança contribuem para o entendimento de que a dança está em todos os povos e de que homens e mulheres

[4] Escola de tempo integral: consiste na ampliação da jornada escolar dos estudantes, na qual oferta-se o desenvolvimento de oficinas, no município de Betim/MG, onde atuei como professora de dança nos anos de 2011 e 2012, projeto intitulado na época como “Escola da Gente”. Eram ofertadas oficinas no contraturno e por profissionais especializados em cada área de atuação, tais como: dança, capoeira, judô, percussão, esportes e recreação, pintura, artesanato e reforço escolar. A escola de tempo integral segue os princípios da escola integral: o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, físico, intelectual, emocional e cultural.

sempre dançaram. Ao tornar conhecidos grandes bailarinos, como *Baryshnikov* (Rússia) e *Thiago Soares* (Brasil), os alunos não apenas compreendem que os homens também dançam balé, mas que a dança é para todos os corpos, gêneros e idades. Afinal, quem dança é o corpo!

5. Considerações Finais

Este texto versa sobre a temática dança e gênero, buscou reflexões sobre a dança ter um pertencimento feminino, embora desde os tempos primitivos em diversos povos os homens também são protagonistas na dança. Esse pertencimento errôneo e o conceito de "homem não dança" surge a partir da Revolução Francesa e Industrial na qual ocorreu a inversão de valores, a dança que antes era considerada nobre é negligenciada e o corpo passou a ser objeto de produção, teve influência do patriarcado. Homens que dançam passam a serem discriminados, essa situação ainda reflete atualmente.

Para as instituições escolares é mais interessante criar corpos disciplinados, corpos produtivos e submissos, conforme Foucault (2004) "um corpo manipulado é um corpo útil" (FOUCAULT, 2004, p. 131) para o sistema capitalista e para diversas instituições, como hospitais, escolas, prisões e Estado. Assim, Foucault (1998) ressalta que a "materialidade do poder", o domínio desse "corpo pelo poder" e "a consciência de seu corpo" possibilitam um investimento nas ginásticas, nas atividades físicas, na dança padronizada, com grandes repetições e cópias (FOUCAULT, 1998, p. 82).

Ao contrário dessa materialização, das relações de poder, o corpo sem órgãos evidenciados por Deleuze e Guattari (1996) aproxima-se da *performance* e do improviso, que estão interligados ao corpo, nascem do corpo, desterritorializam, propiciam experimentações artísticas, movem as intensidades, os desejos, fogem das regras e normatizações da sociedade, criticam, questionam, produzem novas criações e subjetividades. O CsO está distante das instituições normatizadoras, a



dança normatizada é reproduzida mediante códigos que não deforma os corpos, não cria um corpo vibrátil, não realiza experimentações apenas reproduções e representações.

Em relação aos temas dança e gênero, educação física e gênero, verificamos que “as pesquisas denunciam [...] o sistema escolar por reforçar o sexismo”, mas também “apontam que gênero não é o único fator de inclusão ou exclusão” (VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2010, p. 149). Por esse motivo as instituições escolares que favorecem a construção do corpo dócil, corpo-objeto, corpo útil, não livre, apenas contribuem para a produção de corpos disciplinados, e o ensino de dança é repleto de repetições e cópias de coreografias que transformam esse corpo em algo sem sensações, percepções e expressões naturais.

Identificamos por meio de um aprofundamento sobre a dança ter uma “imagem de pertencimento ao feminino”, principalmente o balé clássico, embora encontremos na história da dança diversas danças masculinas e muito protagonismo masculino. Verificamos que, a partir da Revolução Francesa e Industrial houve uma inversão de valores: a dança passa a ser negligenciada e o corpo passa a ser visto como “instrumento de produção”; ocorre disputas entre homens e mulheres no cenário da dança; a presença feminina passa a ser marcante nos palcos, embora o domínio masculino esteja presente até o surgimento da dança moderna, nas danças étnicas e folclóricas.

Constatamos que durante muito tempo na história da dança na educação brasileira proporcionou-se o ensino de balé somente às meninas na Educação Infantil e ginástica e dança em aulas de Educação Física nas outras etapas da educação, as práticas esportivas mais agressivas aos meninos, esses aspectos reforçaram a ideia de pertencimento feminino na dança.

De modo que ao reproduzir essa cultura e diferenciar atividades esportivas para meninos as instituições escolares reforçam a hegemonia masculina. Em suma, em muitos casos, as escolas não adotam uma conduta de pluralidade de gêneros,



como também direcionam as práticas de ensino em dança à disciplinarização de corpos.

Nessa perspectiva, a dança tem como uma de suas funções promover interação, conhecimento sobre si e sobre o mundo, principalmente nas instituições públicas escolares, deve-se trabalhar a dança com meninas, meninos e alunos portadores de deficiência em conjunto, priorizando os processos educativos. Cabe, portanto, ao docente oportunizar atividades corporais, tanto de dança quanto esportivas com ambos os gêneros, em turmas mistas.

Referências:

ANDREOLI, Giuliano Souza. Representações de masculinidade na dança contemporânea. Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 159-175, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16175/12947>. Acesso em: 2 ago. 2021.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. Revista da Fundarte, Montenegro, p. 375-394, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/660/pdf_20>. Acesso em: 3 ago. 2021.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARDOSO, Fernando Luiz *et al*. Body self-awareness and locomotion preferences of dance practitioners. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./mar., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/9955/26886>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CHAVES, Elisângela.; MORENO, Andrea. A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960). Pro-Posições, Campinas, SP, v. 29, n. 2, p. 259-284, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656348>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DELEUZE, Gilles. *Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Poder-Corpo. *In*: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 13. ed., 1998, p. 81-85.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução: Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. O corpo utópico: as heterotopias. Tradução: Sauma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

HANNA, Judith Lynne. Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Judith Lynne Hanna. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LACRUZ, Inma Canales.; CAO, Ana. Rey. Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 169-192, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39271/28350>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LEMOS, Cássio Fernandes; OLIVEIRA, Andréia Machado. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, Pelotas, ed. 8, p. 41-52, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>. Acesso em: 8 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *In*: Educação em Revista, Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

PEDRAZ, Miguel Vicente; POLO, Maria Paz Brozas. El "Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres" (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 799-818, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/43067/28927>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MADRONA, Pedro Gil *et al*. Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 103-124, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/38070/28345>. Acesso em: 5 maio 2021.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, H. B. de S. J. Diferenças, igualdades. São Paulo: Berlendis & Vertecchia ed., 2009. p. 116-149.

SCHIFEN, Sarah. Uma breve história sobre o voguing, contado pela Vogue. VOGUE, Portugal, 2019. Disponível em: <https://www.vogue.pt/voguing-historia-danca>. Acesso em: 23 jul. 2021.
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e; FEIJÓ, Marcia Gonzalez. A construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música. Revista da Fundarte. Montenegro, p. 1-21, ano 20, n. 43, out./dez. 2020. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SOUZA, Severino Ramos Lima; FRANCISCO, Ana Lúcia. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... *Atas do 5° Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Saúde*. Porto: 2016. v. 2. p. 811-820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 15 out. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*: a formação do artista da dança. ed. 4. Campinas: Papirus, 2006.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. Escola em dança: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIANNA, Alexandre Jackson Chan.; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9492/8925>. Acesso em: 13 mar. 2020.

Alexandra Noronha
Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE-UEMG. Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagogia (Clínica e Institucional) pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÁ. Pesquisa artes da cena, dança, processo coreográfico, performances, improviso, dança na cultura digital (vídeo-dança, dança na produção cinematográfica). Desde 2011 tem o selo de Competência Letícia Soares, no ano de 2018 recebeu o selo internacional CID/ UNESCO, também bailarina com padrão internacional Studio Eleni Symban (Grécia). É Membro do Conselho Internacional de Dança CID/UNESCO, da ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança), integrante do grupo de pesquisa Edudança/UFMG. Ministrou aulas de dança no Ballet Jomara Almeida e FUNARBE (Fundação Artístico Cultural de Betim) e nos programas FICA VIVO, ESCOLA ABERTA e ESCOLA DA GENTE (Escola Integral) e anos iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Educação Física e Artes, no município de Betim/MG. Atualmente, coreógrafa em escolas de samba no RJ. Participa e organiza eventos culturais, espetáculos, ministra cursos profissionalizantes, workshops e oficinas de dança e artes da cena no Brasil e exterior.
Página de referência: http://lattes.cnpq.br/1410423753264077
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4230-5705
E-mail: alexandranoronha@hotmail.com

Fernando Luiz Zanetti
Doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas – UEMG.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4529-8774
E-mail: fernandozanetti@hotmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 57
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 57
SABERES ACADÊMICOS E SEUS RESULTADOS: CONCEPÇÕES EM ARTE

Recebido em 14 de agosto de 2023
Aceito em 25 de setembro de 2023
Editor responsável: Júlia Maria Hummes
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura



Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/.