EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Corpos e Gêneros Dançam na Escola: Possibilidades de Subversão na Educação

Alexandra de Castilhos Moojen[1]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[2]
Martha Giúdice Narvaz[3]

[1] Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em dança pelo curso de graduação em dança - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Nos anos de 2011 e 2013 foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UERGS, no qual desenvolveu pesquisas sobre educação e a construção de gênero na escola. No ano de 2014 passou a atuar como professora de dança da rede pública estadual do RS.

[2] Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora de Área-Música do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Presidente da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº 5. Assessora em Educação Musical na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba.

[3] Graduada no Curso de Formação de Psicólogos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e doutora em Psicologia (2009) nesta mesma universidade. Psicoterapeuta familiar e de casais (CEFI, 1995) com especialização na área da violência doméstica pela Universidade de São Paulo (2000), organizou e coordenou o Programa de Grupos Multifamiliares do Serviço de Atendimento Familiar do Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (1995-2003), onde desempenhou atividades como supervisora da formação em terapia familiar. Professora convidada de diversas instituições de ensino superior em Porto Alegre, desde outubro de 2010 é professora adjunta da Uergs, onde coordenou o Curso de Pedagogia do Campus Alegrete (2010-2012). Integrante do Conselho Superior da Universidade (2011-2013), coordenou a Avaliação Institucional (CPA 2012-2014) e coordena a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) da Uergs. Foi representante da Regional Sul do Observatório de Implantação da Lei Maria da Penha (2007-2008), pela ONG Coletivo, Feminino, Plural, representando atualmente a Uergs no Comitê Lilás, gestor das Políticas de Gênero do Estado do Rio Grande do Sul, no Conselho de Políticas para a População LGBT e no Movimento pelo Fim do Abuso e da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Gênero e Diversidades", tem experiência na área da Psicologia, da Educação e da Saúde Comunitária, atuando principalmente em duas Linhas de Pesquisa, "Gênero e Violência" e "Direitos Humanos e Políticas Públicas", nos seguintes temais: gênero, violência, abordagens comunitárias, educação, movimentos sociais, direitos humanos, políticas públicas, terapia familiar e saúde coletiva.

MOOJEN, Alexandra de Castilhos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; NARVAZ, Martha Giúdice. Corpos e Gêneros Dançam na Escola: possibilidades de subversão na Educação. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.131-152, ano 17, nº 34, agosto/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Resumo: Esta pesquisa envolveu a iniciação à docência em dança com foco nas questões de gênero em uma escola em Montenegro/RS. Partiu das questões: Como se estabelecem as relações de gênero na escola? Como a direção e o corpo docente da escola se posicionam em relação a tais questões? Quais políticas públicas educacionais tratam do tema? Como a dança pode contribuir para o debate sobre gênero na escola? O objetivo foi analisar os discursos e as práticas em relação ao gênero na escola. A metodologia incluiu a abordagem qualitativa e a observação participante. Os resultados revelaram discursos e práticas estereotipadas quanto aos gêneros, destacando-se a discriminação e criminalização quanto às posturas das meninas na escola, justificando possíveis abusos que as mesmas possam sofrer.

Palavras-chave: Gênero. Dança na Escola. Discriminação Sexual. PIBID/UERGS.

Bodies and Genres Dance in the School: possibilities of subversion in Education

Abstract: This research involved the initiation of teaching in dance, mainstreaming gender issues in a school in Montenegro/RS. She started from the questions: How are gender relations established in school? How do the direction and faculty position themselves? What educational public policies address the issue? What specific dance content contributes to the gender debate in school? The objective was to analyze how the gender relations in the school are established. The methodology included the qualitative approach and participant observation. The results revealed positions of discrimination and criminalization regarding the positions of girls, justifying possible abuses that they may suffer.

Keywords: Gender Studies. Dance at School. Sexual Discrimination. PIBID/UERGS.

Introdução

O objetivo deste trabalho é o de discutir sobre as possibilidades de subversão oferecidas por práticas como a dança no que tange à desconstrução das normas estereotipadas de gênero encontradas ainda hoje no ambiente escolar. Apresentamos resultados de uma investigação realizada em uma escola pública estadual, desenvolvida na Unidade em Montenegro, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Foi realizado através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), além de integrar o Grupo de Pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” (CNPq/UERGS), localizado na mesma cidade.

Durante nossa inserção na escola por meio do referido Projeto, quer seja nas aulas de Artes, de Educação Física, nos recreios e demais tempos e espaços da escola, observamos situações que, ainda na atualidade,



reproduzem valores estereotipados sobre masculino e feminino tal como socialmente instituídos ao longo dos séculos em nossa cultura, sobretudo no que tange aos discursos de culpabilização das mulheres e das meninas diante das situações que envolvem o corpo e a sexualidade.

A categoria "gênero" como referência para estudar as relações entre os sexos foi introduzida pela historiadora feminista Joan Scott em meados do século XX, significando o elemento constituído das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Tais diferenças são determinantes para a construção do gênero através de um longo trabalho histórico e cultural, exercendo assim forte influência sobre os indivíduos. Haveria, assim, uma representação e estereótipos de feminilidade e de masculinidade impostas direta ou indiretamente ao indivíduo ao longo da vida, sendo que a família e a escola têm importante papel nesta construção (LOURO, 2011).

Assim, o conceito clássico de gênero entende que, sobre o sexo biológico e reprodutivo, é construído o gênero, sistema de características psicológicas e culturais que marcam diferenças entre homens e mulheres. A dimensão cultural do gênero, em oposição ao seu aprisionamento à biologia, foi enunciada já em 1949, por Simone de Beauvoir, quando publicou "*O segundo sexo*". O deslocamento do discurso de naturalização da condição feminina em direção à construção cultural do gênero aparece na máxima clássica de Beauvoir: "Não se nasce mulher, torna-se mulher" (NARVAZ, 2010, p.175).

Emergiram daí algumas inquietações organizadas então como foco de nossa investigação: Como se estabelecem as relações de gênero na escola na atualidade? Como a direção e o corpo docente da escola se posicionam em relação a estas questões? Quais políticas públicas educacionais tratam do tema e de que forma? Como a dança pode contribuir para o debate sobre as normas de gênero na escola? Buscamos, assim, contribuir com a reflexão sobre as situações de discriminação e violência de gênero no ambiente escolar.



Metodologia

A metodologia utilizada para esta investigação pressupôs a abordagem qualitativa, sendo o método a observação participante. A técnica para a coleta dos dados foi a organização de um diário de campo, no qual foram anotadas informações do cotidiano escolar, com especial atenção às questões de gênero, a partir das quais foram elaboradas as análises.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa, abordagem escolhida para esta pesquisa, pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. Nessa perspectiva, pode-se entender genericamente a pesquisa qualitativa como:

> [...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Nesse sentido, investigações nessa perspectiva estudam os objetos de suas pesquisas nos cenários nos quais os fatos ocorrem, tendo em vista entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles por parte dos participantes das investigações (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Os autores também esclarecem que:

> [...] a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla



> variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Como método para a pesquisa, foi utilizada a observação participante. Este método possibilita uma inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas pelos grupos sociais pesquisados. É possível acompanhar, de modo mais próximo, os eventos da investigação. As incursões constantes nas situações cotidianas permitem a decodificação dos imaginários, vocabulários, símbolos, entre outras informações, que permitem as inferências necessárias à pesquisa.

De acordo com Whyte (2005), a observação participante implica um processo longo. O(a) pesquisador(a) não conhece antecipadamente o território a ser pesquisado. Além disso, a pesquisa participante supõe uma interação entre pesquisador(a) e pesquisado, implicando o saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (WHYTE, 2005).

As observações realizadas no ambiente escolar foram organizadas em um diário de campo. Segundo Charlon (2010), o diário de campo é um

> [...] suporte e instrumento de trabalho de antropólogos, se justifica enquanto material que contém uma base documental de trabalho, isto é, uma escritura que põe em cena o pesquisador, investimento do “eu” no discurso, sua implicação nas observações e na construção do texto etnográfico. (CHARLON, 2010, p.86).

Após a constituição do diário de campo, foi feita a análise de conteúdo dos registros de forma a responder às questões de pesquisa. O lócus desta investigação foi uma escola pública estadual da cidade de Montenegro, na qual foram desenvolvidas as atividades do projeto do PIBID/CAPES/UERGS.



Resultados da Pesquisa, Reflexões e Análise dos Dados

Relações de Gênero na Escola

Ao entrar na escola é possível observar que toda a sua estrutura está mergulhada na tarefa de ensinar conteúdos, disciplina e realizar o desenvolvimento social e humano dos estudantes, o que aparece desde o projeto político-pedagógico, a merenda, a disposição das salas de aula, até as informações disponibilizadas em suas paredes. Assim, a primeira informação encontrada na porta da entrada da escola em questão foi um cartaz que apresentava os seguintes dizeres:

> Atenção! É proibido o uso de shorts, minissaias, tops ou blusas curtas como uniforme escolar. Direção. (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, p.1).

Ao questionar o motivo do cartaz, foi informado sobre a grande dificuldade que a escola tem de lidar com as meninas que vestiam roupas muito curtas, e que isso gerava grande alvoroço na relação entre os meninos e meninas, dentro da escola.

O conteúdo do cartaz gerou uma situação de revolta durante uma aula de Ensino Religioso, na turma de 7ª série, em um dia de altas temperaturas na cidade. A professora responsável pelo apoio pedagógico entrou na sala para dar um aviso. Informou que havia alunas entrando com *shorts* na escola e que esta não era uma roupa apropriada para vir para a escola. Para complementar o recado, a professora utilizou outras palavras:

> Piriguete, praia, rio, não! Vai voltar para casa. [...] Barriga de fora é para quem pode botar. Não é para qualquer um. Os meninos, também. Bermuda no meio da perna. Não pode saltar as gorduras da perna. [...] Daqui a pouco os guris começam a incomodar e as gurias acham ruim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012, p.8).



Nota-se que o que se apresenta para análise é a postura das docentes perante o tema. Ao conversar com a professora responsável pelo apoio pedagógico, ela argumentou que é necessário falar uma língua que os alunos entendem. A professora regente da turma argumentou:

> As meninas são piores em todos os sentidos. Os meninos são agitados, mas as meninas que deixam eles assim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012, p.9).

Esta é uma típica situação de criminalização das meninas perante situações de abuso moral, psicológico e sexual. Na sociedade, é senso comum colocar a culpa nas mulheres pelas situações de abuso sofridas, seja pela roupa que vestem, pelo horário que saem à rua, ou pelas suas companhias. E, aqui, nota-se o exemplo da reprodução destes valores já desde o Ensino Fundamental. Ao refletir sobre este tipo de atitude em ambientes escolares, encontramos suporte em Dinis (2008). Conforme o autor,

> [...] o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. (DINIS, 2008, p.483-483).

Esta não é uma questão que se restringe a uma situação escolar, mas representa o que está acontecendo no mundo nos últimos 30 anos. Conforme o Mapa da Violência no Brasil, embora tenham ocorrido alguns avanços com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), por exemplo, ainda assim, são contabilizados cerca de 4,8 assassinatos a cada 100 mil mulheres, número que



coloca o Brasil no 5º lugar no ranking de países nesse tipo de crime. Dos 4.762 assassinatos de mulheres registrados em 2013 no Brasil, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo que em 33,2% destes casos, o crime foi praticado pelo parceiro ou ex-parceiro. Essas quase cinco mil mortes representam 13 homicídios femininos diários em 2013 (WAISELFISZ, 2015). Portanto, ainda há muito que avançar, em se tratando de políticas públicas, e, sem dúvidas, na educação para a diminuição desta violência.

Nas observações realizadas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, os meninos praticavam futebol sem camiseta, o que não era objeto de preocupação ou de repreensão. No diário de campo foi registrado o seguinte:

> Continua o cartaz falando sobre a roupa na entrada da escola. E os meninos continuam podendo jogar futebol sem camisa. A escola não tem uniforme obrigatório. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013, p.12).

Essa situação ressalta um debate muito importante para a vida de mulheres e jovens. Um caso que ficou conhecido no ano de 2009, em São Paulo, foi o de uma jovem estudante, chamada Geisy Arruda, que foi hostilizada e humilhada nas dependências da Universidade Bandeirante de São Paulo, por utilizar um vestido curto. A aluna teve que ser escoltada pela polícia para conseguir sair da universidade. A jovem foi expulsa desta universidade sob o argumento de ter uma atitude inadequada[4].

A este respeito, Carvalho (2009) elucida:

> [...] a violência é um fenômeno masculino: a população carcerária é majoritariamente constituída de homens. Outros fenômenos, como violência doméstica, abuso sexual, prostituição infantil, gravidez na adolescência, fuga da paternidade e sobrecarga materna decorrem da assimetria de

[4]http://noticias.r7.com/educacao/noticias/uniban-anuncia-expulsao-de-aluna-que-usou-vestido-curto-20091107.html. Acesso em 30/01/2017.



> gênero, mais especificamente da naturalização e da aceitação passiva de noções corriqueiras acerca da agressividade e sexualidade exacerbadas e incontroláveis dos homens. (CARVALHO, 2009, p.30).

O que ocorre na escola e no exemplo descrito demonstra a naturalização da violência como fruto de uma construção cultural. Homens podem até andar sem camisa, mas as mulheres devem se resguardar e não expor seus corpos. A postura da professora regente da turma, ao colocar a atitude dos meninos como consequência do comportamento das meninas, é uma demonstração desta naturalização da agressividade e da sexualidade masculina, como foi apontado pela autora.

Diversos trabalhos vêm sendo desenvolvidos no intuito de instrumentalizar os profissionais da educação da rede pública de ensino no desenvolvimento de projetos pedagógicos que criem uma política de valorização da diversidade a partir da articulação entre relações de gênero, étnico-raciais e de diversidade de orientação sexual. Em âmbito federal, as ações de formação protagonizadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), do Ministério da Justiça e Cidadania, têm realizado ações neste sentido. Conforme o site do Governo Federal, a SPM tem atuado com vistas a "desconstruir os estereótipos de gênero presentes na sociedade brasileira, bem como de promover e dar visibilidade a ações culturais feitas por mulheres". Deste modo, os "programas e ações buscam sensibilizar a juventude, pesquisadoras/es e professoras/es para a promoção da igualdade e do respeito entre meninos e meninas em todos os níveis de escolarização". Entende-se, nesta perspectiva, que a "escola é um espaço estratégico e importante na vida dos jovens. Por isso, é fundamental inserir o debate sobre a igualdade de gênero no espaço escolar e incentivar mudanças nas práticas pedagógicas"[5].

[5] http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia.



Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, desenvolvem-se, desde o ano de 2011, diversos programas que visam à desconstrução dos estereótipos de gênero e o combate a todas as formas de violência contra as meninas e as mulheres, por meio de projetos de pesquisa e de extensão que abordam tal temática.

Assim, analisando a situação educacional, observa-se que a opinião daquela professora não é uma fala isolada dentro da escola. Muitos professores/as trilham o mesmo caminho, quando analisam os motivos dos problemas de rendimento escolar das alunas:

> [...] outro argumento que parece ser recorrente quanto a problemas de rendimento de estudos para meninas seria terem um "aguçamento" maior quanto à sua sexualidade. Para alguns/mas professores/as, as meninas despertariam sexualmente antes que os meninos, daí elas serem tidas com frequência como bem mais "atiradas", ou seja, são elas que tomam a iniciativa nos relacionamentos amorosos ou sexuais, o que acarretaria prejuízos aos seus estudos. Por outro lado, nenhuma referência é feita aos meninos no que diz respeito à relação direta entre prejuízo nos estudos e envolvimento sexual. (CARRARA *et al,* 2009, p.96).

Estas opiniões são de cunho moral e demonstram uma preocupação com o fato de as meninas não reproduzirem efetivamente o imaginário moralista sobre o comportamento feminino, não sendo mais recatadas, puras, inocentes, sem iniciativa e experiências sexuais (CARRARA *et al*, 2009).

Outra observação realizada durante uma aula de Educação Física foi o modo como os garotos encaram a presença de uma colega em um dos jogos de futebol. Inicialmente a aula já está estruturada conforme a ordem de gênero, sendo que os meninos jogam futebol, enquanto as meninas jogam vôlei ou apenas conversam. Em uma das aulas, uma aluna se colocou em campo para



jogar futebol com os meninos. Eles não a expulsaram do jogo, mas foi nítida sua pouca participação, tendo maior domínio da bola somente quando ela mesma roubava de algum dos colegas. No restante do tempo, sua presença foi ignorada durante o jogo (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Sobre o mesmo tema, durante a aula de Educação Física da 8ª série, duas alunas reclamaram com a professora que os meninos não deixavam elas entrarem em nenhum dos times. Eles argumentavam que elas jogavam mal. Após a intervenção da professora, as alunas entraram em campo. Uma terceira aluna pediu para participar e desta vez os garotos chamaram-na para um dos times com empolgação. Após certo tempo, uma das alunas saiu do jogo argumentando que os colegas jogavam somente entre eles e que passavam a bola somente para a última menina que entrou no jogo porque somente ela jogava bem (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

As duas situações demonstram como uma prática descuidada sobre os conteúdos escolares pode originar divisões sexistas durante a aula, pois em nenhuma aula existe uma divisão de conhecimento por gênero. Mas, nas aulas observadas, optou-se pela manutenção de uma prática sexista reproduzida fora dos muros da escola. O que contribui para a conservação do *status quo*, quando não é oportunizada e incentivada a prática do esporte futebol pelas meninas, impedindo-as de desenvolver esta habilidade em igual nível que os meninos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para Educação Física (BRASIL, 1997) tratam das diferenças entre meninos e meninas da seguinte forma:

> [...] particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a



> possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em "brincadeira de menino". (BRASIL, 1997, p.59).

Cabe à escola ter consciência sobre esta situação e criar mecanismos de superação destes estereótipos, dissolvendo os estigmas do que é "brincadeira de menino e brincadeira de menina". Pois, é necessário destacar que o conceito de gênero visa expor o caráter construído do que é atribuído a homens e mulheres como próprio e natural. Quer dizer, é imperativo contrapor a biologização como justificativa das diferenças sociais entre os sexos e reconhecer que a forma como as características sexuais são representadas, valoradas e reproduzidas em um determinado território e momento histórico é que constituem, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade (LOURO, 2011).

Nesse sentido, a problematização do que se pensa e o que se diz sobre cada um dos sexos importa para a superação do discurso dominante que atribui às mulheres o espaço do privado (da casa, da família), o cuidado, o ato de maternar, a motricidade fina, o rosa, o não exercício da sua sexualidade, etc; e, ao homem, o espaço público, a rua, a oratória, o político, a agressividade, a sexualidade exacerbada, a guerra, o azul, o futebol, etc.

Neste sentindo, Carvalho (2009) destaca o papel transformador do docente quando atento às questões de gênero na escola:

> [...] a formação docente e as práticas pedagógicas sensíveis à problemática de gênero atentam para a construção e desconstrução de representações (significados e valores denominados masculinos ou femininos) e sujeitos/identidades de gênero (como ser menino ou menina, homem ou mulher) em diferentes contextos educativos. Admite-se, a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências, os resultados educacionais. (CARVALHO, 2009, p.31).



Para a autora, quanto maior for a habilidade de docentes em perceber as diferenças, potencialidades e dificuldades que transitam nas relações de gênero estabelecidas na escola, melhores serão os resultados no processo de ensino-aprendizagem. Esta probabilidade pode ser alargada perante os diferentes grupos étnicos e de classe que, ao instituir relações mais humanitárias dentro da escola, poderiam se beneficiar das oportunidades educacionais e qualificar o seu desempenho escolar (ADAMS, 2004).

Outra situação à qual é necessário dar atenção é como as tarefas desenvolvidas em aula são divididas e, atrelado a isso, reconhecer em que momento a reprodução da divisão sexual do trabalho entra em sala de aula.

Em observação realizada em uma aula de Artes, da 7ª série, observei que, ao término da aula, foi solicitado que os estudantes limpassem a sala antes de saírem, recolhendo os restos de materiais, limpando as classes e varrendo o chão. A professora perguntou para o grande grupo quem iria contribuir com a limpeza naquele dia e, neste momento, somente as meninas se manifestaram. Assim, durante os últimos 10 minutos da aula, as meninas ficaram dentro da sala de aula, com a vassoura na mão, ajudando a professora a organizar e limpar a sala, enquanto que os meninos ficaram na parte de fora da sala, jogando bola (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Este pode ser apenas um exemplo da divisão sexual do trabalho que inicia dentro da família, onde, na maioria, vemos as mulheres, mães, avós, ou tias realizando as tarefas domésticas, cuidando dos filhos e dos idosos, enquanto que os homens, quando estão dentro de casa, não se envolvem nestas atividades. Tal prática, que direciona as meninas para um lugar de reconhecimento sobre o que é próprio do feminino – ou seja, as tarefas domésticas – reproduz dentro da escola as normas de gênero, sem nenhum questionamento ou problematização sobre como o espaço da aula foi ocupado, movimentado, sujo e bagunçado de forma coletiva por meninos e meninas,



sendo que somente elas parecem se sentir responsáveis pela prática de limpeza e organização deste espaço.

Dentro de casa ocorre da mesma forma, quando os homens não reconhecem a sua contribuição na produção da sujeira e não se sentem responsáveis pela sua limpeza. E, quando a fazem, esta ação é sempre apontada como uma ajuda às mulheres, pois a limpeza da casa é "sua" responsabilidade.

Freitas (2007), a este respeito, explica que

> [...] a divisão sexual do trabalho determina histórica e culturalmente, não apenas destina os homens à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva, como também atrela os primeiros às funções de maior valor social. Assim, esse conceito se baseia em dois princípios: o da separação (trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o da hierarquia (os trabalhos de homens são mais valorizados socialmente). (FREITAS, 2007, p. 10).

O princípio da separação, apresentado pela autora, explica como certos tipos de trabalho, tais como doméstico, enfermagem, docência, entre outros, se caracterizam como atividades femininas e que, não por acaso, permanecem no âmbito do cuidado. Quanto aos homens, os vemos ocupando os espaços políticos, engenharias, medicina e altos cargos diretivos, ficando no âmbito da criação e dos espaços públicos.

A divisão sexual do trabalho, no que tange ao tema do trabalho doméstico, contribui significativamente para que as mulheres sofram com o acúmulo de tarefas, resultando uma tripla jornada de trabalho.

A respeito da divisão sexual de trabalho, Rapkiewicz (1998) explica que

> [...] apesar da participação cada vez maior das mulheres na esfera dita produtiva, o senso comum lhes atribui uma certa incompetência na área científica e tecnológica. Esses domínios, e em particular a tecnologia, são considerados coisas de homem. [...] Se ainda hoje o senso comum considera, em certa medida, o domínio tecnológico como sendo masculino, o constante aumento da participação feminina em certas profissões demonstra que a origem do



> problema não é natural. As diferenças entre os sexos são constituídas em diferentes esferas como a família, a escola e o mercado de trabalho. [...] A informática parece oferecer maiores oportunidades às mulheres do que outros ramos, como a engenharia, por exemplo. (RAPKIEWICZ, 1998, p. 171-197).

Por uma Política de Superação

Nos últimos dez anos foram diversas as formulações realizadas sobre a temática de gênero. Em relação às políticas públicas, uma delas foi a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), através da Lei 10.683 de 2003. De acordo com o texto da Lei, no artigo 22:

> À Secretaria de Políticas para as Mulheres compete assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres, bem como elaborar e implementar campanhas educativas e antidiscriminatórias de caráter nacional, elaborar o planejamento de gênero que contribua na ação do governo federal e demais esferas de governo, com vistas na promoção da igualdade, articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres, promover o acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens e de combate à discriminação, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Gabinete, a Secretaria-Executiva e até 3 (três) Secretarias. (BRASIL, 2003).

A partir disso, várias publicações e ações de formação continuada para professores vêm sendo oferecidas em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), através de Estudos a Distância (EAD).

Juntamente às ações da SPM, pode-se apontar a contribuição dos temas transversais integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O debate das relações de gênero integra as orientações do tema transversal:



Orientação sexual. Na definição sobre o tema apresenta de forma íntegra a relação política, cultural, psicológica e biológica com que o tema da sexualidade é atravessado e, neste sentido, a construção social do que é ser homem e mulher agrega a formação da identidade do indivíduo e se refere à construção de gênero tratada até aqui. Além disso, pela primeira vez, o corpo é apresentado como protagonista da construção deste conhecimento e apresenta a necessidade de autoconhecimento como central para o desenvolvimento da sexualidade e da sua identidade. De acordo com os PCNs

> [...] nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de "relações de gênero". Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997, p. 296).

O reconhecimento de que qualquer conhecimento -- tanto matemática, português, literatura, arte, etc.-- se dá no corpo é importante para compreender que não é possível esquecer que, junto com o desenvolvimento do pensamento racional e lógico, vem a necessidade do desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas diversas faces e complexidade, apontados dentro do sistema educacional brasileiro como temas transversais aos conhecimentos prioritários trabalhados na escola.

Insere-se, aqui, a contribuição da dança, através dos seus conhecimentos específicos, reconhecendo que o corpo é a sua matéria-prima,



seu produtor e receptor, lugar de inscrição das construções de gênero (LOURO, 2011).

A Contribuição da Dança para a superação das estereotipias de Gênero ou Corpo, gênero e dança na escola: outras inscrições possíveis

Pensar a contribuição da dança para a escola não é tarefa fácil, partindo do reconhecimento dos inúmeros preconceitos que este conhecimento sofre dentro da escola. A conquista de um espaço apropriado para ministrar as aulas e a aceitação de que a prática em dança não é silenciosa -- que muitas vezes é confundida com "bagunça" – é um desafio para quem trabalha com dança e acredita na importância do trabalho corporal na escola.

Fortin (2004) pondera que dança, para o senso comum, é a dança feminina, que constrói o imaginário estereotipado de muitas meninas sobre corpos e formas de belas bailarinas, jovens, magras, longilíneas e, consequentemente, felizes. Segundo ela, da mesma forma que os demais conhecimentos, a dança pode ser ensinada por caminhos tradicionais, hierárquicos, que prezem pela reprodução e opressão das diferenças ou, ainda, como apresenta a autora, pode ser ensinada por outros caminhos que valorizem a experiência individual como fonte de saber, práticas que questionem a hierarquização do corpo e que tenham como base uma pedagogia que subverta as relações de poder estabelecidas. Neste sentido, a dança pode contribuir na superação dos ditames normativos e hierárquicos de gênero, desconstruindo suas premissas, ou ser mais um dispositivo de reprodução de estereótipos e preconceitos já existentes, o que dependerá das escolhas metodológicas e das filiações ideológico-teóricas escolhidas pela escola e pelos(as) docentes.

Há várias práticas em dança contemporânea que, somente pela sua experiência, já subvertem a própria questão metodológica, pois ocorrem em um espaço efetivo de singularidade e de troca de metodologias participativas mais



horizontais e não hierárquicas, que borram o tradicionalmente instituído e que podem favorecer diversas desconstruções, destacando-se aqui as normas de gênero. É o que ocorre no caso do "Contato Improvisação", uma prática de movimento iniciada em 1972 pelo americano Steve Paxton, que integra o movimento da dança pós-moderna. O objetivo deste método era romper com os padrões de espaço, música e técnica em dança, borrando as fronteiras das linguagens da dança, música e artes visuais. A arte deveria estar nas ruas e aproximar cada vez mais o público da obra artística, resgatando a humanidade do próprio artista, exposto como um ser humano como outro qualquer (MUNIZ, 2011).

No "Contato Improvisação", o movimento se desenvolve pela forma improvisada baseada na comunicação entre dois corpos em movimento que estão em contato físico. Conforme Faria (2013), o Contato improvisação foi criado nos Estados Unidos, na década de 1970, e

> [...] tornou-se uma importante ferramenta que pode ser utilizada como estratégia de preparação corporal. Este trabalho busca identificar as origens históricas e as influências sofridas pelo Contato Improvisação na construção de um pensamento coreográfico libertário, o qual busca desfazer fronteiras, em busca da liberdade do movimento sem hierarquias, distinções de gênero ou de classe social. Com propostas claras, o Contato Improvisação auxilia a todos os artistas interessados na busca de um movimento expressivo que prepara o corpo para diferentes possibilidades artísticas. (FARIA, 2013, p. 89).

A prática do "Contato Improvisação" combina o movimento em relação ao peso dos corpos, gravidade e aos momentos de inércia. O corpo, a fim de abrir-se a essas sensações, aprende a liberar a tensão muscular em excesso e abandonar as expectativas e, assim, experimentar o fluxo natural do movimento (FARIA, 2013). Ações de rolar, deslizar, empurrar, ceder, apoiar, ficar de cabeça para baixo, confiar e dar peso ao outro fazem parte da prática desta dança. Além disso, todas as ações desta dança são praticadas em



relação ao outro e não há diferenças entre os corpos. Todos podem praticá-la, independente de sexo, gênero, etnia ou classe social. Conforme Almeida (2015)

> [...] a improvisação como meio de expressão em cena, além de incentivar o trabalho de colaboração por meio da proximidade com as técnicas somáticas, tem favorecido a longevidade dos bailarinos no palco, como é o caso de Anna Halprin, Steve Paxton e Nancy Stark Smith, para citar alguns exemplos. No caso do Contato Improvisação, essa prática é difundida num espírito comunitário bastante flexível no que diz respeito ao ensino da técnica e aos modelos dos corpos. (ALMEIDA, 2015, p.16).

Neste sentido, o Contato Improvisação contribui com o questionamento inicial deste texto, dissolvendo os papéis ocupados por meninos e meninas dentro da escola e na sociedade, pois os argumentos baseados na biologia para as definições dos lugares e das possibilidades dos gêneros não se aplicam. Homens e mulheres, de quaisquer gêneros, sustentam, acolhem e empurram-se, independentemente do tamanho ou peso. Além disso, não há vozes de comando. A dança ocorre no intenso diálogo entre corpos. Gil (2001) explica:

> A <<Cabeça-a-Cabeça>> põe em contacto duas cabeças. A superfície de contacto é idêntica para os dois pares (como em todo o movimento de CI). <<Através do ponto de contato na Cabeça-a-Cabeça, cada bailarino pode sentir a "*small dance*" da outra pessoa. É a observação directa e a experiência do movimento inconsciente do espírito (*unconscious movement-mind)* do outro. Cada bailarino está consciente de que a sua "*small dance"* está a ser sentida pelo outro. É uma conexão complexa, que parece implicar múltiplos níveis (sensorial, mental e reflexo), e que nasce do contato de duas cabeças. É a introdução e o modelo do tacto agindo no corpo inteiro. (GIL, 2001, p. 136).

Considerações Finais



Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e participante do Grupo de Pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” (CNPq/UERGS), da Unidade de Montenegro, buscou investigar como são veiculados os discursos de gênero em uma escola pública estadual na cidade de Montenegro/RS.

Durante observações nas aulas de Artes, Educação Física, recreios e demais tempos e espaços da escola, foram observadas situações que reproduziam valores estereotipados e binários, socialmente instituídos ao longo dos séculos sobre homens e mulheres. Destacam-se aqui, dentre os resultados encontrados, os posicionamentos discriminatórios, por parte de docentes, quanto às roupas utilizadas pelas meninas, a destinação de tarefas ditas “femininas” para as meninas e tarefas “masculinas” para os meninos.

Tais situações remetem à típica normatização estereotipada de gênero imposta pela socialização desigual e sexista inscrita em diversas práticas, destacando-se, aqui, determinadas práticas escolares que engendram a banalização e naturalização das discriminações contra o feminino, desvelamento ao que buscamos contribuir com o presente trabalho.

Referências:

ADAMS, C. Docentes como agentes de mudança. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade:* gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ALMEIDA, M. (Org***). A cena em foco:*** artes coreográficas em tempos líquidos. Brasília, Editora IFB, 2015. Disponível em http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/363/145. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRASIL. *Educação, cultura e ciências.* Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia. Acesso em 30 de janeiro de 2017.



___. Lei 10.683 de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, 2003.

____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília. MEC/SEF, 1997.

CARRARA, S.; HEILBORN, M.; ARAÚJO, L.; ROHDEN, F.; BARRETO, A.; PERREIRA, M. (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola:* Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdos – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, M. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, A. B.M; DUMONT, A. (Orgs.*) Discutindo relações de gênero na escola:* reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Belo Horizonye, MG: GSS; FUNDEP, 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência e discriminação – representações de alunos e professores. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade:* gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

CHARLON, M. de L. P. Os cadernos de campo de Roger Bastide. *História: Questões & Debates,* Curitiba, n. 53, p. 85-119, jul./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em http://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/24118/16149. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em 28 de outubro de 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2006.

FARIA, Í. R. O Contato improvisação: bases históricas para um processo de criação. *Arterevista,* São Paulo, v. 1., n.1, jan/jun 2013, p 89-106. Disponível em http://www.fpa.art.br/fparevista/ojs/index.php/00001/article/view/7. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

FORTIN, S. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S.(Orgs.) *Lições de dança 4,* Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MOOJEN, Alexandra de Castilhos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; NARVAZ, Martha Giúdice. Corpos e Gêneros Dançam na Escola: possibilidades de subversão na Educação. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.131-152, ano 17, nº 34, agosto/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.



FREITAS, T. V. O cenário atual da divisão sexual do trabalho. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; FREITAS, Taís V.(Orgs.), *Trabalho, corpo e vida das mulheres:* crítica à sociedade de mercado. São Paulo: SOF, 2007.

GIL, J. *Movimento total:* o corpo e a dança. Relógio D'água Editores, Novembro 2001.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 13. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MUNIZ, Z. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. *Revista "O Teatro Transcende" do Departamento de Artes* – CCE da FURB. Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011. Disponível em http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/2688. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

NARVAZ, M. G. *Gênero:* para além da diferença sexual- Revisão da Literatura. Aletheia, 2010, (Mayo-Agosto). Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.01?id=115020838014ISSN. Acesso em: 03 Nov 2016.

PAXTON, S. *Material for the spin:* a movement study. Brussels: Contredanse, 2008.

PLANALTO, *Lei nº 10. 683/2003.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm, acessado em 27/08/2013.

RAPKIEWICZ, Clevi Helena. "Informática: domínio masculino". In: *Cadernos Pagu:* gênero, tecnologia e ciência. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, nº 10, 1998. p. 169-200.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015:* homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde – Organização Mundial da Saúde. OPAS/OMS, 2015. Disponível em http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/MapaViolencia_2015_homicidiodemulheres.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina:* a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.