

FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO

VANDERSON DA ROCHA SANTOS

**DANÇA X MASCULINIDADE: ATÉ ONDE UMA IDEOLOGIA SEXISTA
INTERFERE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO SEXO MASCULINO.**

VITÓRIA
2015

VANDERSON DA ROCHA SANTOS

**DANÇA X MASCULINIDADE: ATÉ ONDE UMA IDEOLOGIA SEXISTA
INTERFERE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO SEXO MASCULINO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo,
como requisito obrigatório para obtenção do título de
graduado em Educação Física.

Orientador: Prof. Nilton Polleto

VITÓRIA
2015

VANDERSON DA ROCHA SANTOS

**DANÇA X MASCULINIDADE: ATÉ ONDE UMA IDEOLOGIA SEXISTA
INTERFERE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO SEXO MASCULINO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo,
como requisito obrigatório para obtenção do título de graduado em Educação Física.

Aprovado em _____ de _____ de _____, por:

Prof. - Orientador

Prof. XXXXXXXXXXXXXXXX, Instituição

Prof. XXXXXXXXXXXX, Instituição

RESUMO

Devemos entender que antes de tornar-se um professor o indivíduo passa por um processo de socialização no qual ele carrega características culturais pertencentes ao seu meio. Este trabalho visa compreender a visão dos professores de educação física do sexo masculino sobre o trabalho com a dança dentro do ambiente escolar. Com o objetivo de indagar dos professores entrevistado até quando uma visão sexista interfere em sua ação pedagógica dentro da escola, utilizamos como método de pesquisa relatos de experiências autobiográficas, que nos mostrarão a relação desses professores com a dança antes, durante e depois a sua graduação, se trabalham hoje com a prática e o por que. Para maior compreensão do assunto realizamos um vasto relato da trajetória sócio cultural da dança e a sua relação com a masculinidade ao decorrer da história da humanidade, além de destacarmos também sua relação com a educação física, sendo uma prática que faz parte da cultura corporal de movimento representada e trabalhada pela área dentro da escola.

Palavras-chave: Dança. Masculinidade. Sexismo. Gênero.

ABSTRACT

We must understand that before becoming a teacher the individual goes through a socialization process in which it carries cultural characteristics belonging to their environment. This work aims to understand the physical education teachers of view male on working with the dance within the school environment. Aiming to ask the interviewed teachers even as a sexist vision interferes with their pedagogical action within the school, used as a research method autobiographical accounts of experiences that will show us the relationship of these teachers with dance before, during and after your graduation if they are working today with practice and why. For greater understanding of the subject conducted a broad account of the trajectory cultural dance partner and your relationship with masculinity to the course of human history, and also stand out its relationship to physical education, and a practice that is part of the culture of body represented movement and worked the area within the school.

Keywords: Dance. Masculinity. Sexism. Genre.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 MASCULINIDADE	22
2.2 PEQUENA SÍNTESE HISTÓRICA DA DANÇA E SUA LIGAÇÃO COM A CULTURA	24
2.3 A MÍDIA COMO FATOR INFLUENTE NA AÇÃO PEDAGOGICA DO PROFESSOR COM O CONTEÚDO DANÇA	28
2.4 DANÇA X MASCULINIDADE - GÊNERO, RELIGIÃO E POLÍTICA	32
2.5 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL	37
• 2.6 SOCIEDADE PATRIARCALISTA	40
3 METODOLOGIA	45
10 RESULTADO DA DISCUSSÃO DA PESQUISA	51
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXO A	69
ANEXO B	70

1 INTRODUÇÃO

Entre todos os conteúdos presentes na Educação Física que aborda aspectos importantes como: os motores, cognitivos e sócio afetivos, a dança também tem seu papel fundamental ao ser introduzida na educação física escolar. Além de desenvolver a flexibilidade, melhora do condicionamento aeróbico, aprimoramento da coordenação motora, a dança proporciona aos alunos uma experiência corporal única e pode ser usada como um instrumento de socialização. Mesmo diante de tais benefícios, observa-se uma dificuldade existente ao introduzir a dança como conteúdo tanto no âmbito escolar quanto no meio acadêmico.

Em meio a muitas visitas técnicas durante toda a graduação, visto os obstáculos enfrentados por professores do sexo masculino ao trabalharem com um conteúdo diferenciado, ou mesmo a dificuldade existente ao trazer a dança como prática corporal, até mesmo no âmbito acadêmico, onde futuros profissionais obtêm-se das mesmas dificuldades ao introduzir um conteúdo como a dança em seus trabalhos de graduação, acredito ser necessário um estudo sobre tais dificuldades a serem enfrentadas por esses profissionais.

Tendo em vista tais pontos que permeiam a dança na educação física escolar, essa pesquisa visa investigar a produção da subjetividade masculina e seu impacto no trabalho escolar com dança na educação física. Serão questionados temas de gênero relacionados com a sexualidade masculina e a padronização do papel social do homem e da mulher, além da questão relacionada ao suposto preconceito existente sobre a prática, se esse realmente existe. Caso seja identificado, investigaremos a origem e o porquê de sua existência no meio escolar. A preparação profissional e o conhecimento da área também serão destacados em nossa análise.

Devemos levar em consideração que o professor que encontramos dentro da escola atualmente, mesmo passando por uma graduação antes de sua atuação na área, sofreu todo o processo de formação de ideologia que será mencionado em nossa pesquisa, e muitos levam em sua metodologia de trabalho a reprodução de hábitos e conceitos que foram impostos em seu meio familiar e social. Destacaremos a importância de o professor problematizar os discursos e questionar as práticas que circulam ao seu entorno, vistas e vivenciadas por seus alunos.

Considerando que o professor tem a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenha uma ação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre características femininas e masculinas, trazemos como objeto de pesquisa a formação ideológica do professor do sexo masculino em relação ao sexíssimo imposto a todo o momento pela sociedade, além da influência da mesma em sua atuação profissional. Destacamos também a dança como conteúdo específico da área da educação física, por tanto, um conteúdo escolar que não pode ser ignorado e deve ser desenvolvido de forma a desvinculá-lo de qualquer tipo de visão preconceituosa.

Tendo isso em vista e em função de já trabalharmos com isso há algum tempo, chegamos a seguinte problemática de pesquisa: como a construção de uma ideologia sexista interfere na ação pedagógica do professor na escola. Tal problemática para ser analisada faz com que tenhamos como objetivo geral, investigar as relações entre o ideal de masculinidade dominante e a dança na construção da prática pedagógica de professores de educação física homens na escola.

Para tanto e na tentativa de manter uma coerência interna nesse trabalho, será necessário definir objetivos específicos que nos levem a concretização desse objetivo geral, dentre eles está identificar através de relatos biográficos dos professores de que formas as influências sexistas de masculinidade hegemônica interferem no conteúdo dança na escola. Avaliar quais fatores estão implicados na escolha ou na exclusão da dança como conteúdo escolar nas práticas dos sujeitos pesquisados. Estudar a partir de teólogos das ciências humanas como se constrói os ideais de masculinidades.

Acreditamos que com relevante problemática e com os objetivos determinados iremos contribuir à área. Inicialmente pela intenção da aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas, na busca por uma disciplina vista como sociocultural, pois devido a avanços consideráveis nas áreas de influência biomédica e técnico-desportiva terem se destacado dentro da área da Educação Física, o professor acabou sendo rotulado como um formador de atletas dentro das escolas e a ideia de uma disciplina sociocultural acabou sendo esquecida e hoje questionada socialmente.

A Educação Física é a única disciplina dentro da escola que permite que os alunos vivenciem questões ligadas ao movimento corporal e sua relação com o contexto social, oportunizando que façam uma reflexão direta sobre as práticas humanas que envolvam o movimento e sua evolução de acordo com as necessidades apresentadas ao longo de sua existência.

Em seguida destacamos a necessidade que estudos e debates, relacionando a dança e a masculinidade, de forma direta sejam mais frequentemente desenvolvidos pelos acadêmicos e pesquisadores da área da Educação Física, de maneira que essa relação se torne natural em seu trato dentro da prática, pois muitos professores em formação e já formados na área, encontram dificuldade em realizar intervenções em suas aulas tratando o conteúdo dança, por apresentarem dificuldade em esclarecer certos questionamentos levantados pelos alunos sobre essa relação.

Algumas pesquisas de autores como Isabel Marques (2007), Márcia Strazzacappa (2001) entre outros, buscam evidenciar como se dá a prática da dança na educação formal, mas a relação da mesma com a masculinidade ainda está pouco difundida.

Evidenciamos que esse assunto abrange concepções, mitos, tabus e preconceitos acerca da construção do corpo, que giram em torno da construção de gêneros masculino e feminino pela sociedade, reprimindo de forma opressiva as pessoas que de alguma forma não se enquadram nesse padrão traçado socialmente, e essa opressão acaba influenciando nas ações relacionadas às práticas corporais tratadas dentro das aulas de Educação Física escolar.

Acreditamos que esse trabalho possa nos levar a refletir o quanto nossas práticas ainda estão condicionadas por limitação institucionais e bloqueios sociais que envolvem as relações interpessoais, além da reflexão do quanto nossas ações durante toda nossa formação social e acadêmica pode influenciar de forma positiva ou negativa a sua atuação como profissional no campo aqui discutido.

Considerando o fato de que a Educação Física é um campo de estudo recente na área acadêmica em relação às outras ciências ali debatidas, observamos que se torna necessário a criação de mais abordagens dentro da área que viabilizem ao profissional atuante um conhecimento maior sobre o trato do movimento e vinculá-lo a diversidade na qual o ser humano se insere, talvez algo que defendesse o conceito de multiculturalismo destacando questões como identidade e diferença

existente no convívio humano. A identidade seria uma característica independente encontrada em cada um de nós, ou seja, uma característica que nos individualize como pessoa. Seguindo a mesma ideia a diferença seria aquilo existente no outro que não faz parte das minhas características. De acordo com Silva (2000):

Dentro da produção social, a identidade parece ser uma positividade (aquilo que sou) uma característica independente, um fato autônomo. Nessa percepção ela só tem uma referência a si própria: ela é auto contida e auto-suficiente. Na mesma linha a diferença é aquilo que o outro é. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, desta forma, concebida como auto referenciada (SILVA, 2000, p. 74)

Observamos a escassez de estudos relacionados à masculinidade e construções de ideias sexistas dentro do campo da educação física, fatos que fortalecem visões errôneas sobre a atuação do professor e podem levar suas ações a caminhos contrários a intenção da educação física escolar, tornando a prática algo segregador.

Para concretização dos objetivos traçados acima e em função das justificativas expostas, optamos por uma pesquisa utilizando relatos de experiências, bases narrativas autobiográficas, considerando este tipo de abordagem um procedimento adequado. Além deste procedimento, a análise de artigos ampliados pela pesquisa bibliográfica, nos embasaram para o entendimento das relações entre a dança e a masculinidade no contexto escolar e no cotidiano dos professores entrevistados.

Por fim acreditamos que as relações de sexualidade e gênero são centrais nas escolhas que fazemos nas práticas do cotidiano escolar, e que essas recebem influência direta dos professores e colegas dentro da instituição.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A escola é um local de formação humana, além de um espaço de relações sociais e políticas, a educação que é proporcionada por essa instituição é um direito de todos, e as ciências pertencentes a ela devem ser disseminadas de maneira que possam ser compreendidas, analisadas e desenvolvidas por seus frequentadores. Vago (2010,p.312) debate a escola como “ lugar de circulação, de crítica, de (re)interpretação, e de (re)produção de culturas”.

A Educação Física encontra-se presente nesse ambiente como disciplina que busca o estudo da cultura corporal do movimento, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1998), envolve os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas.

A Cultura Corporal do Movimento é a junção dos conhecimentos e representações, transformadas ao longo do tempo, das práticas corporais que adotam um caráter tanto utilitário, se relacionando diretamente à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência, adaptação ao meio, produção de bens, resolução de problemas, sendo conceitualmente mais próximas ao trabalho; quanto lúdico, realizadas com fim em si mesmas, por prazer e divertimento, e de certo modo diferenciada do trabalho (MELO; COSTA, 2009, p.79).

Apontamos a disciplina educação física como a única que permite ao aluno vivenciar os conceitos teóricos de movimento existentes em seu estudo, realizando práticas que desenvolvem aspectos físicos e psicológicos, oportunizando a integração e socialização dos indivíduos. Esse processo geralmente é realizado pelo professor de acordo com sua capacidade e domínio dos conteúdos propostos para composição do seu plano de ensino.

Em sua formação profissional o professor tem acesso a informações conceituais e práticas relacionadas aos conteúdos que serão ministrados dentro da escola, nesse momento ideias pré-estabelecidas pelo senso comum são confrontadas, gerando um desconforto quando o graduando encontra-se sujeito a vivenciar práticas que não pertencem ao seu cotidiano social. Entendemos que o professor em processo de formação inicial ao ser apresentado a conceitos ou determinadas teorias, pode compreender e buscar respostas para ações vivenciadas no cotidiano escolar, bem como repensar sua futura atuação em contexto escolar, pois como indica Chamlian (2006, p. 84) “[...] memória e formação podem fazer uma perfeita simbiose, na

medida em que se pode construir a formação a partir dos acontecimentos lembrados”.

As abordagens pedagógicas existentes na área da educação física tratam a dança de maneira diversificada. A abordagem crítico-emancipatória do autor Elenor Kunz (2003, p.90), por exemplo, entende que “[...] o movimento humano na dança se apresenta muito mais numa perspectiva de expressão e vivência do que pela padronização e pela predeterminação dos gestos”.

O coletivo de autores que pensaram a abordagem crítico-superadora destacam que não se trata de aprender a dança pela dança, mas de compreender que esse conteúdo deve receber outro tratamento metodológico, afim de que possa ser apreendido e compreendido enquanto conhecimento construído culturalmente, e servir como instrumento para interpretação crítica da realidade que envolve o cotidiano do aluno.

Miranda (1994, p.8) relata que as atividades de dança não devem ser “[...] tratadas como conteúdo específico, mas sim como atividades motoras utilizadas para a consecução dos objetivos da educação física.” Então, quando se pensa na dança como conteúdo da educação física escolar, ela deve ser trabalhada com propósitos e finalidades da educação física escolar, e não ser desenvolvida como um campo de conhecimento isolado, que objetiva formar um futuro dançarino.

Encontramos a dança sendo trabalhada teoricamente em várias perspectivas em outras abordagens existentes. O fato questionado seria a existência de tantas abordagens pedagógicas tratando a dança em seus conteúdos e o professor ainda possuir dificuldade em trabalhar a dança em suas aulas.

O sexíssimo enraizado de forma profunda e persistente na sociedade atual pode ser apontado como um dos principais obstáculos a serem enfrentados, pois uma ideologia baseada nessa questão pode influenciar de forma direta a atuação do professor dentro da sua área. Mas até que ponto essa influência pode impactar o professor na sua ação pedagógica?

Quando falamos em sexíssimo não podemos deixar de mencionar a questão do gênero vinculado com orientação sexual, e a supervalorização de uma definição exata do que é ser heterossexual. Socialmente a heterossexualidade está ligada ao gênero, uma performance social que define a sua orientação sexual, fazemos

escolhas que por vezes parecem livres, mas que invariavelmente se mostram imposições sociais a partir de nossa própria concepção de sexo biológico e às vezes essas escolhas acontecem de forma defensiva, pois realizamos mimetização para não sermos excluídos. Isso leva a uma padronização dos indivíduos que se tornam cada vez mais preconceituosa com o diferente, mas o que consistiria essa ideia de ser diferente?

O medo de ser considerado de certa forma diferente, além de valores morais torna-se relevante quanto à atuação do professor nas aulas de educação física no trato com o conteúdo dança. Apesar de o Brasil possuir diversas manifestações culturais que utilizam a dança em seus festejos e rituais, quando esse fator é levado como um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de educação física no ambiente escolar, o professor encontra diversos obstáculos, principalmente se essa dança não distinguir o papel masculino e feminino em sua prática. Danças onde homens e mulheres não possuem um gênero especificado recebem um olhar crítico dos alunos.

A padronização do gênero masculino determina o que é ser homem dentro do contexto social, o simples fato de manter-se incrédulo diante do que a sociedade definiu como comportamento masculino, faz com que sua identidade sexual seja estigmatizada.

A masculinidade é questionada, quando ela não apresenta feitos e atitudes necessariamente contrárias a de uma mulher, e de certa forma se iguala a ela deixando de lado as características padronizadas que são esperadas do seu gênero. De acordo com Brito e Santos (2013, p. 05), “a construção da masculinidade se faz em oposição à feminilidade e aos aspectos que são associados a ela, em especial o modelo hegemônico de masculinidade que se contrapõe não só ao feminino, mas também a outras formas de masculinidades”.

Ao nascer, o ser do sexo masculino recebe uma expectativa familiar e social, então imediatamente são caracterizados com objetos e vestuários que estão ligados ao gênero de acordo com a sua sexualidade. Segundo Duveen (1999, p. 266), “a força da categorização nas representações de gênero que circulam em volta da criança é tão forte que ela sempre vai aparecer como uma menina ou como um menino desenvolvendo identidades sociais específicas.”

Ao decorrer da sua existência esse indivíduo desenvolve uma ideologia pessoal do que é ser homem ou ser masculino que de maneira geral, é extremamente influenciada pelo círculo social que o envolve. De acordo com Duveen (1999, p. 265), “a criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais”.

[...] a criança nasce em um mundo que é estruturado por representações sociais de gênero, e através dessas representações ela é construída, isso não significa que ela nasce com competência para ser um ator social independente no mundo. (...) Representações de gênero fornecem uma referência importante através da qual a criança adquire uma identidade que lhe permite situar-se no mundo social (DUVEEN, 1999, p.266).

A infância é marcada por determinações de regras que nos padronizam de acordo com a ideia social de um ser masculino autêntico, levando a sexualidade como questão fundamental a ser aprimorada nesse período, como algo determinante para que aquele indivíduo se torne uma pessoa que possa ser declarada como normal na visão social. Segundo Jeffrey Weeks (2010, p. 40) a sexualidade é “[...] na verdade, ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas”.

As disposições masculinas inculcadas desde a infância e reiteradas durante toda a vida, pois, interacionalmente vivenciadas, prendem-se às ideias mais difusas e comuns acerca do comportamento masculino autêntico, em que se relacionam características tais como força, resistência, coragem, capacidade de tomar iniciativa, comportamento heterossexual etc. (OLIVEIRA, 2004, p.273).

As representações de gênero que a criança é submetida influencia a mesma a ações e escolhas já determinadas socialmente, pois dessa forma é possível moldar a sociedade de maneira padrão, homogênea, fazendo com que certas relações não sejam quebradas, permitindo assim que a moral, tão zelada pela sociedade, não seja abalada. De acordo com Joan Scott (1990, p. 14), “[...] o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Segundo Duveen (1999) o poder social está diretamente ligado a essas representações.

[...] representações de gênero, exatamente porque se referem a uma dimensão central de organização e poder social, carregam consequências também centrais para nossas definições de EU (...) sempre pensamos em nós mesmos como homens ou mulheres, e dessas identidades sociais emergem exatamente à medida que internalizamos representações de gênero (DUVEEN, 1999, p.268).

Encontramos o termo ideologia sendo explorado e definido por vários autores, dentre inúmeras definições ele pode ser classificado como um simples conjunto de ideias, nesse caso seguiremos a visão marxista do termo, visando-o então como sendo uma falsa consciência, um falso discurso, que nos conduz a “passividade social”. Dessa forma observamos diariamente a construção de ideologias voltadas para um ideal de masculinidade perfeito, a construção dela carrega os preconceitos existentes difundidos socialmente nas relações humanas.

Preconceito é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória que se baseia nos conhecimentos surgidos em determinado momento como se revelassem verdades sobre pessoas ou lugares determinados. Costuma indicar desconhecimento pejorativo de alguém ao que lhe é diferente (FERRARI, 2008, p.11).

Durante vários contextos históricos o homem procurou padronizar as atitudes e gestos desenvolvidos socialmente por homens e mulheres, fazendo com que a diversidades sejam suprimidas ou invisibilizadas, esse processo resultou no que chamamos atualmente de papéis sociais, que está diretamente ligado ao julgamento de nossa conduta moral.

Nas ciências sociais o papel social define a estrutura social, basicamente como um conjunto de normas, direitos, deveres e expectativas que condicionam o comportamento humano dos indivíduos junto ao grupo ou dentro de uma organização. Os papéis sociais atribuídos ou conquistados têm em vista a interação social e resultado processo de socialização. [...] Os papéis sociais conferem um status determinado que não é problematizado pelos que recebem tais classificações e atribuições. Os comportamentos se adaptam se conformam e se confundem. Estes mesmos papéis sociais têm relativo valor e significados atribuídos pela sociedade (MARTINS, 2010, p. 40).

Devemos lembrar que nenhuma criança nasce preconceituosa, o preconceito é algo que o adulto desenvolve nela. O fato das crianças possuírem um convívio social familiar, já atribui um direcionamento de seus valores afetivos, e uma possível negação ao sexo oposto pode dificultar a ação dos professores de educação física quanto ao trabalho corporal a ser desenvolvido com os educandos.

Vale lembrar que é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e representadas, portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência e incorporação dos valores de sua cultura. Sabem a que gênero pertence e, na maioria das vezes, o que se espera deles nos papéis feminino e masculino. Em muitos casos, estão impregnados das velhas concepções preconceituosas sobre o homem e a mulher, construídas com base nas diferenças de sexo (PUPO, 2007, p.01).

O papel da escola como sustentadora de discriminação, difundindo concepções e realizando uma padronização nos gêneros sociais existentes, são discutidos pelo

artigo de Fatima C. do Valle Leitão e Iracema Soares de Souza (1995, p.251) onde destacam que apesar de existir uma diferença biológica “não deve haver uma segregação”.

Acreditamos que, se é verdade que as representações dos padrões feminino e masculino de comportamento, construídos histórica e socialmente, permanecem, em grande parte inalteradas, é também nesses espaços públicos, em instâncias como as escolas, lugar de formação e imposição de princípios sexistas que encontraremos um imenso campo de ação possível para promover reflexões e, quiçá, mudanças que possam romper com os paradigmas tradicionais de comportamento masculino e feminino no que diz respeito ao manejo de situações de conflito (PUPO, 2007, p.06).

Sendo assim, a função do professor é vinculada a de um agente transformador de conceitos dentro do ambiente escolar, seu objetivo segundo Pacheco (1996, p.09), “[...] não se trata de suavizar homens ou de embrutecer mulheres, porém de explorar ambas as situações independentemente do sexo e da orientação sexual da pessoa”. A autora Aline Vinholes (2012, p.10) destaca que “[...] é preciso alertar para o fato de que as palavras e as ações que são dirigidas às crianças produzem significados e criam realidades. Portanto, palavras são mais que simplesmente palavras”.

Deve ser considerado que antes de ser professor o indivíduo é caracterizado como um cidadão, que por sua vez, possui uma formação social e acabam atribuindo valores morais a suas ações. Isso faz com que o papel segregador da escola possa ser reforçado, o autor Pacheco (1999, p.09) argumenta que “[...] a dança nas aulas de educação física pode contribuir para que acabemos com concepções fechadas e restritas de masculinidade/feminilidade, bem como para que respeitemos as ações individuais”.

A construção de uma ideologia negativa referente ao conteúdo dança faz com que o professor não analise que a prática vai além do simples gesto motor, mas também encontram em seu acervo questões culturais e artísticas, essas são levadas em consideração apenas em datas comemorativas. De acordo com Pacheco (1998, p.46) o ser humano “[...] dança apenas quando lhe é ‘permitido’ socialmente. Ele tem que reaprender a dançar e muitos tem dificuldade em função de um preconceito que nada mais é do que um condicionamento cultural”.

Entendemos como ideologia negativa conceitos que não encontram superação de ideias, nem renovações ou modificações, tudo fica parado dentro de um sistema que com o passar do tempo se torna ultrapassado. A fim de um esclarecimento de ideias

sobre o que seria uma ideologia negativa, podemos expor o pensamento do autor Guareschi onde ele afirma que essa ideologia seria:

[...] aquela constituída pelas idéias distorcidas, enganadoras, mistificadoras; seriam as meias-mentiras, algo que ajuda a obscurecer a realidade e a enganar as pessoas. Ela apresenta-se como algo abstrato ou impraticável; como algo ilusório ou errôneo, expressando interesses dominantes e como que sustentando relações de dominação (GUARESCHI, 2000, p.40).

A desqualificação e a falta de conhecimento dos professores em relação ao conteúdo são pontos fortes na formação de preconceitos, pois não conseguem fazer uma desconstrução de ideologias impostas pela sociedade devido à falta de argumentos pertinentes, sendo vencidos por ideias de senso comum. Mas será que a graduação oferece uma capacitação suficientemente pertinente para nortear a profissional de Educação Física no conteúdo dança, ou esse deverá buscar um conhecimento para além da sua graduação?

[...] conhecimentos, valores e artefatos presentes na vida em sociedade são incorporados por professores e transmitidos ou apresentados como recursos didáticos, conhecimentos, valores e hábitos a serem aprendidos por alunos, nem sempre de forma consciente [...] relevante conhecer que aspecto ou parte das diferentes culturas coexistentes em dado contexto sociocultural contribuem para a formação de professores, bem como investigar se e como ocorre uma interação entre as diferentes experiências socioculturais [...] (ALMEIDA, 2007, p.149).

O professor precisa reconhecer a necessidade de tornar-se um profissional ativo, autor de suas próprias ações, buscando a compreensão do ser como sujeito, deixando de lado tradições inventadas, criações humanas para a limitação social dos atos. O conceito apresentado pelo autor Tarcísio Mauro Vago (1997) que define a escola como um lugar de culturas, pois possui o papel de transmitir o conhecimento, das culturas, pois é frequentada por pessoas diferentes, e entre culturas devido à produção dessa existente nesse ambiente, reforça a importância do papel ativo do professor na luta contra as ideologias socioculturais existentes nesse ambiente.

Devemos problematizar a determinação de que algumas práticas devem ou não ser vivenciadas por meninos e meninas, pois não correspondem ao seu gênero, pois essa inadequação pode proporcionar atitudes que limitam a participação de meninos e meninas em atividades que gostariam de vivenciar, a atenção para essa questão é muito importante, pois ao não se possibilitar essa participação reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvem força e meninas de atividades que envolvem delicadeza.

Durante nosso processo de formação acadêmica realizamos diversas visitas técnicas a ambientes escolares e nota-se o discurso de senso comum mencionado acima, como algo presente de forma clara nas argumentações expostas por professores da área da educação física no trato dos conteúdos escolhidos para suas aulas.

Essa distinção de gêneros encontrada dentro das escolas e muito concentrada nas aulas de educação física, ocorre devido ao domínio social da masculinidade hegemônica que existe em todos os ambientes de formação, seja ela social, moral ou religiosa. Vejamos o que seria essa masculinidade e como ela foi estabelecida e fortalecida ao longo da história da humanidade de forma a obter um domínio hegemônico das determinações sociais.

2.1 MASCULINIDADE

Observando o meio social que envolve os seres humanos em todo seu processo de evolução, podemos identificar a supremacia masculina como sendo algo dominante em todo contexto histórico, levando-nos a crer que essa masculinidade hegemônica dominante sempre esteve presente categoricamente. Segundo Oliveira (2004, p.13) a masculinidade “apresenta-se como um significado social, um ideal culturalmente elaborado ou sistema relacional que aponta para uma ordem de comportamentos socialmente sancionados”.

Apesar de esse domínio estar evidente nesse trajeto evolutivo e ainda muito presente atualmente, a diferença entre homens e mulheres sofreram modificações de conceitos durante esse processo. Inicialmente não havia um vocabulário para definição da sexualidade de homens e mulheres, o que vai ser determinado são normas das diferenças sexuais entre eles. A ideia utilizada para defender essas determinações era one-sex-model ou monismo sexual. De acordo com Laqueur (2001, p. 16) “no “one-sex-model”, que dominou o pensamento anatômico por dois milênios, a mulher era entendida como um homem invertido, cuja vagina era vista como “um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos.”

Acompanhando a evolução do processo descrito, observamos a ideia de diferenciação entre gêneros sendo transformada com o two-sex-model, onde o

homem deixa sua visão de diferenciação dos gêneros de forma anatômico-fisiológica e passa a fazê-la de forma político-ideológica, de modo que diferenças morais sejam impostas para cada gênero de acordo com exigências da sociedade burguesa, capitalista, individualista, nacionalista, imperialista e colonialista, que dominavam os países europeus nessa época.

Dessa forma a mulher deixa de ser vista como um homem invertido e passa a ser reconhecida como o inverso do homem, uma espécie de complemento masculino. De acordo com Parker (1991, p. 59) “as atividades do homem eram dirigidas para o mundo social mais amplo da economia, política e interações sociais, além do âmbito da família, enquanto os de sua mulher eram rigidamente restringidos, limitavam-se ao mundo doméstico da própria família”.

As diferenças entre o sexo masculino e feminino não é algo recente, como descrevemos até esse momento ela sempre existiu, mas denominações para essas diferenças fizeram com que elas se tornassem ainda mais evidentes, o termo masculinidade é um exemplo claro dessas ações que resultaram em divisórias mais evidentes entre os sexos. De acordo com Oliveira (2004):

a palavra “masculinidade”, deriva do termo latino masculinus, começou a ser utilizada apenas em metade do século XVIII, no momento em que se realizava uma série de esforços científicos no intuito de estabelecer critérios mais explícitos de diferenciação entre os sexos (OLIVEIRA, 2004, P.13)

O culto à masculinidade, ocorrido no século XIX, foi uma influência direta desta transformação de uma ideologia biológica dos gêneros, para uma que seja política, econômica e social, conforme afirmará Laqueur (1991) citado por Costa (1995):

Primeiro veio à reprodução das desigualdades sociais e políticas entre homens e mulheres, justificada pela norma natural do sexo. Em seguida, o que era efeito tornou-se causa. A diferença dos sexos passou a fundar a diferença de gêneros masculino e feminino que, de fato, historicamente a antecederia. O sexo autonomizou-se e ganhou o estatuto de fato originário. Revolucionários, burgueses, filósofos, moralistas, socialistas, sufragistas e feministas, todos estavam de acordo em especificar as qualidades morais, intelectuais e sociais dos humanos, partindo-se da diferença sexual entre homens e mulheres (LAQUEUR, 1991, p. 128).

Em sua obra *A Construção Social da Masculinidade* o autor Pedro Paulo de Oliveira, descreve alguns motivos para que a sociedade tenha a necessidade de evidenciar claramente as diferenças entre sexos, afirmando que esse processo se estabelece devido a complicadas elaborações culturais.

[...] penso que a emergência de algo como um ideal de masculinidade, bússola de orientação para formação de comportamentos assumidos no

Ocidente como autenticamente masculino, só pode ser resultado de complexas elaborações culturais. Dentre elas eu destacaria a formação do Estado nacional moderno e a criação de instituições específicas, como os exércitos, resultando nos processos de disciplinarização e brutalização dos agentes nela envolvidos, bem como surgimento de ideais burgueses e dos valores de classe média, calcados no pragmatismo dos negócios, na personalidade moderada e no culto da ciência metódico-racional (OLIVEIRA, 2004, p.19).

Entendemos assim a masculinidade como algo em constante construção estabelecida pela sociedade, com a função de padronização das ações dos indivíduos. Essa padronização faz com que as pessoas que não possuem as características pré-estabelecidas se tornem alvo de discriminação. De acordo com Ceccarelli (1998):

O trajeto que leva o menino da posição masculina a uma visão de masculinidade é o resultado de um longo percurso que se constrói em um espaço político e social, através de diversos rituais e provas de iniciação – é extremamente complexo, e o fantasma de não alcançar é uma presença constante (CECCARELLI, 1998,p.52).

Ainda segundo Ceccarelli (1998, p.55) “é por esta razão que a masculinidade é frágil e constantemente ameaçada, e por esse motivo que seu desenvolvimento é forçado de alguma forma, sob medo de que ela não se manifeste”. Ele ainda declara que “não é por acaso que tantos tabus, proibições e expedientes são necessários para salvaguardar a masculinidade do perigo de contaminação pela feminilidade” (ibid. 1998, p.55).

2.2 PEQUENA SÍNTESE HISTÓRICA DA DANÇA E SUA LIGAÇÃO COM A CULTURA

No decorrer de sua história a dança esteve envolvida em questões educativas e religiosas. Através dessa arte as civilizações educavam seus indivíduos de forma integrada entre corpo e mente e aproximavam esses as divindades. De acordo com Silva (2009, p.1) “a dança certamente contribuiu para a constituição, perpetuação e disseminação da cultura de todos os povos que dançaram e que ainda dançam permitindo conhecermos a diversidade cultural que se espalha pelo mundo em todas as épocas e contextos históricos acompanhando a evolução da humanidade”.

O povo primitivo dançava por inúmeros motivos: para a caçada, colheita, alegria, tristeza, rituais aos seus deuses, casamento, para homenagear a natureza, para anunciar a guerra e descobriu durante sua evolução que poderia dançar por prazer, por lazer, para ostentar sua riqueza, afirmar seu poder e distinguir a sua classe, ou seja, dançava para tudo que tinha um significado para sua existência (SILVA, 2009, p.1).

Destacaremos então algumas civilizações que utilizavam a dança como instrumento de formação social e religiosa. Inicialmente podemos citar o Egito, onde as danças eram eminentemente ritualísticas, voltadas para a adoração das divindades. O Japão ilustrava em suas danças, lendas ou crenças sobre a relação entre divindades e natureza. Já a China utilizava a arte como temática moralizadora e filosófica, com fins educativos, demonstrando que os súditos deveriam ser submissos aos imperadores.

Na Grécia encontramos um forte vínculo entre a masculinidade e a dança, pois a civilização grega utilizava da arte como parte da formação dos seus soldados de batalha.

[...] era empregada desde a infância até à maturidade, exercendo maior ênfase na educação dos jovens como meio para preparação corporal e para desenvolver coragem e destemor, incitando os soldados para a batalha, esta civilização considerava que o belo porte simbolizava a própria beleza e para ter um corpo esbelto era necessário exercitá-lo, através do esporte e da dança, assim como, era considerado educado o homem que soubesse política, filosofia, música e dança (SILVA, 2009, p.01).

Quando a dança, na Idade Média, é condenada pela igreja e considerada como algo profano, pois nesse período devido à busca da salvação da alma o corpo é renegado pela Igreja, a dança passa a ser proibida em lugares públicos, passando a ser executada nos salões da nobreza. Nesse momento nota-se o domínio da influência sócio cultural predominante da época, onde a figura masculina possui o total controle na condução da mulher nos movimentos dentro do salão, reforçando a ideia de sociedade patriarcal. De acordo com Pacheco (1999, p.11) “[...] a condução reflete uma construção social, traços de uma herança cultural com bases patriarcais e sexistas. O homem deve dirigir, a mulher o acompanha: ao pai, aos irmãos e depois ao marido”.

Citaremos Fernandes, Rocha e Alcades (2011) que descrevem o surgimento da dança como prática da Educação física no Brasil em 1920, com a adaptação de movimentos ginásticos em seus alicerces elementares.

No Brasil a dança ligada à Educação Física surge na década de 1920 por agregação de movimentos ginásticos em suas bases elementares”. Já em 1940, foi incluída na formação de professores de educação física, e gerou um núcleo que liderou a disseminação da dança em diferentes modalidades, posteriormente tornando-se parte dos currículos de licenciatura. Continuou a passar por transformações e em 1980 foi reformulado a licenciatura e o bacharel, confirmando a necessidade dos professores de educação física desenvolverem saberes e competências em

relação à dança e suas diferentes manifestações (FERNANDES, ROCHA, ALCADES, 2011,p.01).

Muitos pais e responsáveis reclamam da prática por acreditarem ser exclusivamente feminina. Essa posição da família em relação à dança tem como resultado a falta de participação masculina em atividades rítmicas, pois sentem vergonha diante da prática da dança, chegando a questionar se isso afeta sua masculinidade, e por esse motivo a participação masculina na dança é nula, ou quando não, é ridicularizada.

A dança pode ser visualizada por vários ângulos que atribuem valores diferenciados a sua prática, podendo ser destacado os valores morais, sociais e culturais envolvidos por ela. Nessa perspectiva entendemos como valores morais o desenvolvimento da cooperação, disciplina, autoconfiança, iniciativa, perseverança e da gentileza. Já como agregação de valores sociais pode ser mencionado o trato do indivíduo com suas relações interpessoais, a amizade com outros indivíduos em especial ou com um grande grupo e o respeito, são aspectos que estimulados pela dança, serão normalmente utilizados no dia a dia. Segundo Ely (2009):

[...] os valores culturais são representados pelo conjunto de costumes, lendas, tradições, religião, história e ideias que estão presentes na aprendizagem da dança. Podemos transmitir através da dança conhecimentos tanto de culturas regionais como nacionais e internacionais, além de diversos aspectos, como música, indumentária, coreografia e gestualidade (ELY, 2009, p. 22).

A dança tem diversos sentidos e significados podendo ser praticada como forma de expressão artística, expressão humana, expressão de sentimentos e expressão da sociedade, como forma de aquisição de conhecimentos, de práticas de lazer, de prazer, como liberação da imaginação, desenvolvimento da criatividade, de desenvolvimento da comunicação e como veículo de socialização (BARRETO, 2004, citado por SILVA, 2009, p.1).

O autor destaca também outros motivos que justificam a importância e a viabilização do ensino de dança na escola, promovendo vários tipos de educação e oportunizando uma vivência de conhecimento corporal pelos alunos.

[...] propiciar o autoconhecimento; estimular vivências da corporeidade na escola; proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo; incentivar a expressividade dos indivíduos; possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais na escola; sensibilizar as pessoas, contribuindo para que elas tenham uma educação estética, promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas diante do mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança (BARRETO, 2004, p.66).

É fato que a dança favorece na formação humana e sua presença na escola é importante, pois essa prática segundo Fernandes, Rocha e Alcades (2011, p.01), “

considerada uma vivência corporal prazerosa e saudável, podendo proporcionar o bem-estar e a interação, trabalhando aspectos motores e psicológicos, contribuindo para o fortalecimento do vínculo social e afetivo”. O que resta ser investigado depois de toda a contextualização histórica e bibliográfica descrita em nosso trabalho gira em torno de uma construção ideológica negativa dessa prática, nesse sentido o questionamento da possível existência de influência sócio cultural sexista sobre a prática pedagógica do professor.

No artigo “O conteúdo ‘dança’ em aulas de educação física: temos o que ensinar?” chama a atenção para o conteúdo específico de estudo da área.

Adentrando novamente no nosso conteúdo específico de estudo, voltamos a nos questionar: Como superar o fato de que a dança, quando tratada por profissionais da Educação Física, normalmente, limita-se a reconhecimento de movimentos? Retira-se dela o seu sentido/significado ou a possibilidade de construí-los, e apega-se unicamente às suas possibilidades de movimento, aos seus códigos. Esse é, sem dúvida, um limite explícito na área da Educação Física, que, também, tem sido tratada como um fazer destituído de saber (BRASILEIRO, 2003, p.56).

A questão comprova a necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca do trato com o conhecimento dança nos cursos de formação de professores de Educação Física, que como já mencionado nessa investigação proposta, encontra-se insuficiente para que seja realizado um bom trabalho no ambiente escolar.

O fato da dança ser tratada como algo não pertencente ao universo masculino no Brasil, curiosamente surge nas aulas de educação físicas de algumas escolas no Rio de Janeiro. Segundo Goellner (2001) “[...] nestas instituições essa expressão artística é permitida apenas às moças, essa era uma maneira de evitar que qualquer outra forma de exercício físico causasse problemas à futura mãe ou transformasse sua aparência corporal”.

De acordo com Santos e Ferreira Filho (2012):

[...] alguns autores afirmam que de alguma forma a sociedade passou a rotular as atividades práticas motoras delimitando a serem pertencentes ao gênero masculino ou feminino, reprimindo vivências motoras do nosso corpo, e assim foram estabelecidas que atividades rítmico-expressiva entre as quais aparece a dança, seriam atividades exclusivas para mulheres, já as modalidades esportivas, sobretudo as coletivas, seriam atividades de exclusividade dos homens. (SANTOS; FERREIRA FILHO, 2012, p.01).

Para Fonseca Jr e Devidé (2010) essa fase é determinante para a disseminação da dança no contexto social.

O temor de muitos homens em praticar atividades como a dança, para Giusepp e Romedo (2004, p.139):

[...] consiste exatamente no fato de que essa modalidade poderia colocar em xeque seu status de macho, e isso pode ser devastador, pois, desta forma, só lhes restariam duas possibilidades: serem vistos como mulheres ou como homossexuais. Por isso, muitos se mantêm afastados de atividades consideradas femininas. Essa é uma conduta muitas vezes inconsciente utilizada para reforçar o machismo, afinal, em nosso país, atividade de macho é jogar futebol e não praticar dança (GIUSEPP, ROMEDO, 2004, p.139).

Questionaremos então o porquê da dança, após todo seu contexto histórico e reconhecimento como atividade que necessita de elevada capacidade de força e resistência muscular ainda é vista como uma prática exclusivamente feminina. Pacheco (1999, p.161) acredita que, “[...] o fato não é a força, nem a destreza, mas sim o preconceito em torno dessa prática”. De acordo com Aronson (1999) citado por Cechin (2007, p.31), o preconceito é definido como “[...] uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseada em generalizações deformadas ou incompletas.”

Professores homens que praticam dança ou que decidem desenvolver o conteúdo em suas aulas correm o risco de receber uma visão estereotipada de condenação negativa, o que acaba dificultando sua ação no tratamento do tema. O que resta ser investigado é até onde essa visão de condenação negativa e até mesmo uma possível ideologia pessoal de que a dança está presente somente no universo feminino, interfere na atuação do professor, e assim na possibilidade de vivência da prática pelos alunos dentro do ambiente escolar.

Ressaltamos que a ideia da dança ser vista como algo pertencente ao universo feminino não será desconstruída apenas dentro da escola, os autores Giusepp e Romero (2004) esclarecem que:

O paradigma presente nessa questão dificilmente será quebrado se não for trabalhado de maneira efetiva em todas as esferas sociais, somente dessa forma a dança não será mais vista como atividade exclusivamente feminina, mas sim uma atividade normal destinada a quem desejar praticá-la, independente do gênero ou de qualquer outro parâmetro (GIUSEPP, ROMEDO, 2004, p.142).

Mas para que isso aconteça, é preciso conscientizar a sociedade através de ferramentas que levem a população a refletir sobre a real importância da dança na formação da história da humanidade.

2.3 A MÍDIA COMO FATOR INFLUENTE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM O CONTEÚDO DANÇA.

Entender a mente humana sempre foi o objetivo de todos que almejavam o poder, pois quem detém o controle sobre a mente do outro consegue também exercer o poder sobre ela. Atualmente o maior meio de manipulação social existente é a mídia.

Ela surge como um novo fenômeno que invade a todos, que arquiteta numa sociedade midiada, uma cultura midiática. A cultura da mídia vigente na sociedade se aspira dominante, estabelecendo formas e normas sociais, fazendo um grande número de pessoas enxergarem o mundo por suas lentes, seus vieses. Utilizada como instrumento de manipulação a serviço de interesses particulares, reordena percepções, faz brotar novos modos de subjetividade, o que trás vantagens e/ou desvantagens, tanto no aspecto individual como no aspecto social. A mídia, com todas as suas ferramentas, hoje detém o poder de fazer crer e ver, gerando mudanças de atitudes e comportamentos, substituindo valores, modificando e influenciando contextos sociais, grupos, constituindo os arquétipos do imaginário, criando novos sentidos simbólicos como árbitros de valores e verdades. (SILVA; SANTOS, 2009)

A mídia é chamada e considerada o Quarto Poder, ou seja, o quarto maior segmento econômico do mundo, sendo a maior fonte de informação e entretenimento que a população possui. O poder de manipulação da mídia pode atuar como uma espécie de controle social, que contribui para o processo de massificação da sociedade, resultando num contingente de pessoas que caminham sem opinião própria. Subliminarmente, através da televisão, das novelas, jornais e internet, é transmitido um discurso ideológico, criando modelos a serem seguidos e homogeneizando estilos de vida. (SILVA; SANTOS, 2009)

Encontramos atualmente uma vasta variação de tribos compostas por crianças e adolescentes de todos os estilos. Essa identidade social encontra-se sem sombra de dúvida envolvida em vários significados. Dessa forma, o que temos a questionar é o fato de que essas manifestações culturais dos alunos, através da construção de habitus distintos, na maioria das vezes influenciada pela mídia televisiva, não possam ser utilizadas como tema em nossas aulas.

Na verdade, toda influência que a mídia exerce sobre a população só ocorre porque existe grande aceitação por parte dessa população e de nada adiantaria uma censura ou proibição, pois limitaria as pessoas a refletirem e aqui cabe o papel da escola (SBORQUIA; PÉREZ; GALLARDO; 2002, p. 105).

Dentre varias tendências existentes nesse bum de sucessos midiáticos instantâneos temos as dança como prática frequente, e muitas vezes sendo utilizada de forma considerada vulgar ou com insinuações de erotismo e apelo sexual.

Justificando o trabalho com a dança dentro das escolas Silva (2009, p.139) afirma que “a arte da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo

funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente como maior inteligência, autonomia responsabilidade e sensibilidade”.

É extremamente importante o trabalho com a dança vinculada a um conceito de expressão corporal dentro das aulas de educação física, e esse trabalho deve ser realizado de maneira que sejam considerados os diferentes ideais de valores sociais, para que esse indivíduo possa conhecer e conviver com culturas distintas.

A dança, como outras manifestações da cultura corporal, é capaz de inserir o seu aluno ao mundo em que vive de forma crítica e reconhecendo-se como agente de possível transformação, mas, para tal é necessário não apenas contemplar estes conteúdos e sim identificá-los, vivenciá-los e interpretá-los corporalmente. (EHRENBERG; GALLARDO, 2005 ,p. 124)

Dessa forma, acreditamos que o professor de educação física, por meio de seu conhecimento acadêmico, possui a capacidade de promover a cultura corporal de movimento, mas não deve se esquecer de que o sujeito é um ser construído e influenciado socialmente.

Segundo Daolio (1995), os valores e princípios culturais são descritos como uma espécie de postura social, dessa forma quando o indivíduo atua no corpo ele está realizando o mesmo processo perante a sociedade na qual está inserido.

A mídia tornou-se ao longo dos anos um utensílio quase fundamental para a existência social de todo indivíduo, e a facilidade de acesso desse recurso fez com que esse instrumento de comunicação fosse envolvido na significação e na construção do ideal de corpo. Nesse momento surge a questão a ser indagada nesse tópico: em relação à construção da expressão corporal, até onde a mídia poderia influenciar a visão social, destacando que Daolio (1995) nos mostra que é extremamente clara a relação entre a representação de valores e princípios com a postura corporal e os movimentos realizados por um indivíduo. Segundo o mesmo autor (1995, p. 41), “o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais”.

Desse modo analisando a questão do trato da dança pela mídia Sborquia e Gallardo (2002) destacam que as danças realizadas de forma midiática não possuem nenhuma intencionalidade cultural ou artística, elas possuem o mercado como alvo, e essa banalização da prática acaba sendo reproduzida na escola por influência desse meio de comunicação.

Destacamos aqui o poder que a mídia possui sobre a opinião pessoal/social que está diretamente relacionada com a aceitação ou rejeição desse conteúdo dentro das escolas. Ressaltamos que novelas e programas de televisão são considerados pioneiros em possibilitar o contato da população brasileira com vários ritmos e ambientes relacionados à dança pelo mundo. Através desses recursos midiáticos são abordados contextos históricos e culturais existentes dentro de cada região, país ou até mesmo povos isolados, como é o caso dos ciganos.

Em contrapartida a mídia proporciona uma visão estereotipada da dança, provocando um olhar negativo dos pais e alguns profissionais dentro do âmbito escolar. O professor de educação física possui o papel de desvincular essa visão deturpada sobre a prática e destacar que ela faz parte do desenvolvimento da formação da humanidade, esclarecendo assim o papel da dança em nossas escolas como cultura e não como entretenimento.

Os professores que aplicam aulas de dança devem se atentar ao deparar-se com situações em que os pais inibem o comportamento de seus filhos, porque, estes estão formulando sua base de pensamento. Os professores têm que atuar como incentivadores da prática da dança e promover experiências conjuntas entre meninos e meninas (SILVA; SCHAWARTZ 1999, p.172).

Diante desse acontecimento o profissional da área deve apropriar-se do conhecimento tratado naquela determinada ocasião e utiliza-lo como instrumento para oportunizar a vivência com a prática que naquele momento, está sendo evidenciada pelos alunos, proporcionando uma compreensão e reflexão sobre hábitos e costumes não comuns em seu círculo social.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 59), “faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais [...] como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania”.

A questão a ser evidenciada aqui está relacionada com a disposição do professor em realizar esse processo caso ele encontre receio em desenvolver atividades relacionadas à dança como forma de expressão corporal. Trabalhar teoricamente a dança contextualizando historicamente a sua prática faz parte da metodologia que deve ser aplicadas nas aulas, mas o que fazer em relação à vivência desse conteúdo junto aos alunos? Pois afinal, a educação física se diferencia das outras áreas por possuir a oportunidade de realizar/experimentar o movimento.

Entendemos como de extrema importância a compreensão dos alunos sobre a organização social da cultura corporal, e que essa preparação deve ser realizada pelo profissional de educação física, de forma que esses alunos tornem-se praticantes ativos de todas as atividades e consigam realizá-las de maneira proveitosa à sua formação pessoal e social.

O processo de ensino e aprendizagem [...] não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada. Trata-se de compreender como o indivíduo utiliza suas habilidades e estilos pessoais dentro de linguagens e contextos sociais, pois um mesmo gesto adquire significados diferentes conforme a intenção de quem o realiza e a situação em que isso ocorre. [...] É necessário que o indivíduo conheça a natureza e as características de cada situação de ação corporal, como são socialmente construídas e valorizadas, para que possa organizar e utilizar sua motricidade na expressão de sentimentos e emoções de forma adequada e significativa (BRASIL, 1997. p. 27).

2.4 DANÇA X MASCULINIDADE - GÊNERO, RELIGIÃO E POLÍTICA

Vivemos em uma sociedade visivelmente dominada pela cultura social da masculinidade hegemônica sobre a maioria das ações, na religião não seria diferente, ela expressa sua influência sobre as representações sociais, por esse motivo constituir uma relação entre religião e gênero será válida no sentido de levar-nos a perceber a importância da religião na construção e manutenção das relações de gênero.

De acordo com Oliveira (2004, p.49) “ainda que pudesse estimular e valorizar atributos guerreiros, no século XIX, a religião se incumbia, principalmente, de promover a moralidade tipicamente burguesa, enquanto o exército e os esportes cultivavam valores masculinos para a educação da virilidade”.

Conforme Samara (1997, p.15), “há uma ideia já consagrada pelo discurso social e religioso, de que as identidades de gênero foram dadas enquanto consagrações divinas”, por esse motivo a religião mostrava-se importante na formação das ideologias sociais de gênero.

Segundo Souza (2008), inicialmente a teologia era uma atividade predominantemente masculina, onde os homens relatavam experiências com o divino. Esses pretendiam elaborar uma reflexão universal concreta sobre tais vivências. Com a chegada da teologia feminista, a partir da década de 1960, essa

reflexão masculinizada foi questionada. Conforme Souza (2008, p.02) “denunciando o caráter antropocêntrico e patriarcal até então dominante, a teologia feminista valeu-se das teorias de gênero, demonstrando que existe diferença entre sexo e gênero. Enquanto sexo encontra-se relacionado ao plano biológico, gênero é uma construção sócio histórica”.

Dessa forma a teologia feminista fez com que o pensamento masculino, antes visto como universal, colidisse com a realidade de uma sociedade diversificada, com pensamentos distintos. Essa visão promoveu o reconhecimento da diferença de poder existente entre homens e mulheres, pois segundo Gebara (2000, p.111) “o feminino e o masculino também tem haver com as relações de poder exercidas na sociedade privada e na sociedade pública pelas mulheres e pelos homens”. De acordo com Lemos (2008, p. 11), “ser homem e ser mulher no grupo religioso indicam muitas possibilidades fadadas únicas e exclusivamente ao gênero, que podem representar ganho ou perda social para os sujeitos”.

Na religião a masculinidade é mascarada a todo o momento pela ideia de universalidade, o que gera uma hegemonia forçadamente natural dos fatos e ações relatados e realizados nas doutrinas. De acordo com Lemos (2008, p.10) ela teria como função “instituir as representações de gênero, com base nos preceitos cristãos”. O grande desafio da teologia é desconstruir uma ideia de espiritualidade baseada no poder e na violência e desenvolvê-la baseada nas relações de solidariedade e cooperação.

As afirmações de masculinidade são encontradas nas escrituras e interpretadas de forma que intensificam questões de gênero. Segundo Dietrich (2005, p.44) uma forma de identificar essa ação está presente no livro de Jó, no seguinte trecho, “mesmo quando perde todos seus filhos e filhas, não verte uma lágrima sequer”. Essa narrativa estaria então descrevendo um atributo masculino, nesse caso, a não expressão do sentimento de tristeza de forma que o homem não possa chorar em nenhuma hipótese.

De acordo com Geertz (1989, p.86) as construções religiosas são fixadas de maneira penetrante e duradoura na mente dos seguidores, ele cita a leitura de São Paulo aos Efésios (5,23-25): “mulheres sejam submissas aos seus maridos como o Senhor. Pois o marido é a cabeça da mulher, do mesmo modo que cristo é a cabeça

da Igreja.” Dessa forma a representação masculina destaca-se como superior a todas as coisas, principalmente sobre a mulher.

Apesar da evolução na relação dos gêneros encontrados atualmente na sociedade, defesa de conceitos como os que alegam que, Deus determinou, logo após expulsá-los do paraíso, que o homem trabalhasse para sustentar a família e a mulher serviria para gerar a prole, ainda é muito comum. Cabe aos homens então que sejam poderosos, racionais, viris, não emotivos e agressivos (quando necessário). Segundo Ecco (2008) “essas ideias religiosas não perderam sua influência cultural no processo de sacralização das representações sociais sobre a masculinidade”.

[...] uma pesquisa realizada em 2006, para o mestrado de Ciências da Religião pela Universidade Católica de Goiás, na região leste de Goiânia, mesmo o tema não sendo a construção social da masculinidade - entre 49 pessoas do sexo masculino, 46 deles apontaram a doutrina da religião católica como estruturadora e mantenedora da supremacia da identidade masculina (ECCO, 2008, p.94).

Analisando todo o processo de interesses burguês na dominação social existente ainda de forma clara atualmente, o cristianismo foi uma forma de conter as ações e pensamentos da população, onde o homem é destacado como provedor e mantenedor da moral e “dos bons costumes”, sendo ele considerado como “pecador” caso não seja submisso às regras estabelecidas pela Igreja.

[...] a associação entre religião e masculinidade contribuiu para a realização do ideal moderno da burguesia, que visava controlar e coibir distúrbios sociais, que desarticulassem esta estrutura racional de manutenção e evolução de uma sociedade perfeita. Esse ideal burguês de masculinidade colocou o homem enquanto agente unificador da instituição familiar, e encontrou na religião sua “parceira mais fiel” (LEMOS, 2008, p.13)

Apesar de a sociedade ser composta por pessoas com características físicas, psicológicas e espirituais diferenciadas, a construção social da hegemonia masculina na realidade torna as ações realizadas por essa sociedade claramente previsíveis, o que Bourdieu denominou de habitus, um conceito muito próximo ao de representações sociais. De acordo com Bourdieu (2001):

[...] o habitus consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos (ao mesmo tempo em que se desenvolvem neles), seja no nível das práticas, seja no da postura corporal (hexis) desses mesmos jeitos. Desse modo, o habitus é aprendido e gerado na sociedade e incorporado pelos indivíduos (BOURDIEU, 2001, p.62).

Segundo o autor a sociedade é composta por três maneiras de conhecimento teórico, sendo elas:

[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo

natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p.61)

Bourdieu (1983) diz ser o habitus uma “interiorização do exterior”, meio pelo qual a sociedade encontra-se presente no interior das pessoas, nas reproduções de gestos e discursos usados de forma padrão pela sociedade.

O habitus, um conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação. O habitus, em grande parte inconsciente, é posto em ação nos casos rotineiros e nas situações de urgência; intervém nas modalidades de gestão de um projeto racional e condiciona a maneira e o momento oportuno nos quais os conhecimentos são mobilizados. (PERRENOUD et al, 2001, p. 21)

Bourdieu defende ainda a ideia de que a aquisição do habitus se deu em função da existência de um conceito chamado hexis corporal, uma espécie de reprodução de movimentos e ações realizados por todos os indivíduos desde a sua infância, esse processo busca de alguma forma a padronização das representações de gênero.

Essa primeira educação acontece pela absorção, através das relações sociais, de uma matriz de práticas contidas em um código, a hexis corporal fala imediatamente à motricidade, enquanto esquema postural que é ao mesmo tempo singular e sistemático, pois é solidário de todo um sistema de técnicas do corpo e de instrumentos, e carregado de uma miríade de significações e de valores sociais: as crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades, a esses gestos ou essas posturas onde se exprime a seus olhos, tudo aquilo que caracteriza um adulto, um caminhar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez associados a um tom de voz, a uma forma de falar e – como poderia ser de outra forma? – a todo um conteúdo de consciência (BOURDIEU, 2006, p.519).

Afirma-se assim que como ocorrem transformações na cultura e na sociedade acontece o mesmo com o conceito habitus, já que segundo Pascal (2000, p.35) esse é considerado como “uma espécie de segunda natureza dos indivíduos”.

Em relação a sua funcionalidade Bourdieu (2003, p.13) acredita que o habitus é responsável por “lembrar com ênfase que nossas ações possuem frequentemente, por princípio, mais o senso prático, do que o cálculo racional”. Nesse sentido entendemos que a questão da prática citada pelo autor estará diretamente

relacionada com o que conhecemos como habitus profissional, conceito utilizado por Perrenoud e outros (1993) baseado no raciocínio de Bourdieu, empregando ao termo as rotinas construídas pelos profissionais da educação ao longo de sua formação acadêmica. De acordo com Perrenoud e outros (1993), o habitus profissional se constitui através de:

Rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho); momento oportuno (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação); ação racional (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência); improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência) (PERRENOUD ET AL, 1993, p.21).

Silva, Souza Neto e Benites (2010) refere-se a esse mesmo conceito com um termo diferenciado, nesse caso mais específico para o campo educacional, o denominando de habitus professoral. Para a autora:

[...] o habitus professoral pode ser organizado por meio de um princípio hologramático composto por três elementos que mantêm uma relação complexa entre si: ações didáticas, hexis corporal e postura. Há em cada elemento que o compõe “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente às vezes menos, o tipo de habitus professoral que o conjunto dessas reações organiza” (SILVA; SOUZA NETO; BENITES 2010, p. 1040).

Dessa forma segundo Silva (2007):

[...] as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória traduzidos em processos formativos, constituem-se num habitus, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. (SILVA, 2007, p.02).

Analisando os pensamentos dos autores citados acima, observamos a questão da influência social na construção de uma identidade profissional do professor, trazendo o conceito de habitus como peça fundamental para construção de uma possível explicação de posicionamentos e escolhas dos profissionais da educação em meio aos conteúdos que fazem parte das suas disciplinas. De acordo com Gebara e Marin (2005):

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor. (GEBARA; MARIN, 2005).

Confirmado a ideia do habitus como fator determinante na formação profissional do educador Tardif (2010, p.49) acredita que “[...] os habitus podem transformar-se num estilo de ensino em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Descrevemos acima questões que explicam a existência de uma masculinidade dominante quando analisamos o trato da religião com o gênero e as relações políticas, mas devemos lembrar que ao longo dessa pesquisa buscamos entender a atuação de outras instituições que visam a socialização da população, no trato com a masculinidade hegemônica aqui descrita.

As ciências também configuraram formas importantes na constituição dos hábitos no que diz respeito ao nosso trabalho aqui.

2.5 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL

Desde os primórdios o ser humano busca elementos físicos e psicológicos que o tornem diferente dos demais da espécie. Inicialmente de forma involuntária através de atividades diferenciadas para os sexos, como exemplo podemos descrever a caçada que ficava por conta dos machos e os cuidados com a prole ficam em responsabilidade das fêmeas.

A sociedade que começara a ser formada nesse momento, busca a padronização de atividades e obrigações que devem ser realizadas e seguidas por homens e mulheres, buscando formar o que chamaríamos de identidade social padrão.

O termo identidade pode ser descrito em duas variações, sendo uma voltada para as características físicas e a outra para grupos sociais. Segundo Jacques (1998, p. 161), “[...] a identidade é qualificada como identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e identidade social (atributos que assinalam o pertencimento a grupos ou categorias)”.

Quando envolvemos a sexualidade como elemento determinante na criação da identidade, devemos levar em consideração que estímulos sexistas realizados pelo meio social em nossa infância nos influenciam nessa criação. Giddens (1993, p. 33) relata que a sexualidade é uma “elaboração social que opera dentro dos campos do

poder, e não simplesmente um conjunto de estímulos biológicos que encontram ou não uma liberação direta”.

A identidade determinada pela sociedade mostra-se determinante para manter um papel ativo do indivíduo na construção de um contexto social, segundo Jacques (1998):

A partir desta perspectiva é possível compreender a identidade pessoal como e ao mesmo tempo identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias. Dito de outra forma: o indivíduo se configura ao mesmo tempo como personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai construindo como autor (JACQUES, 1998, p. 163).

Devemos considerar o pensamento de Ferrari (2000, p. 108) onde ele declara que “as representações, como as identidades, não são estáticas, mas passam por constantes transformações”. Ao longo de sua evolução na história a sociedade transforma seus conceitos de forma que esses sempre fiquem favoráveis a ela.

A escola apresenta-se como disseminadora dos conceitos sociais, visto que é um ambiente de apropriação de cultura e socialização, os conceitos de moral social que são fomentados e reforçados nela apresentam forte influência na formação da identidade sexual dos indivíduos.

Acreditamos que o comportamento dos alunos em relação à formação de estereótipos de gênero caracterizando uma identidade sexual, está ligado com uma prática conjunta de representações sociais baseadas em valores que também são estabelecidos socialmente. Segundo Ferrari (2000, p.107) “os estereótipos e preconceitos que são o resultado dessas representações parecem manifestações de uma coletividade e não de um indivíduo isolado. Portanto os alunos agressores colocam em prática representações baseadas em valores sociais que são apreendidos no seu cotidiano”.

A indignação encontrada nos indivíduos que seguem um padrão social de masculinidade, ou seja, uma identidade sexual masculina, segundo Badinter (1993, p. 119) está no fato do mesmo tomar “consciência de suas próprias características femininas, como a passividade e a sensibilidade, que eles consideram um sinal de fraqueza”.

A escola ocupa um papel importante na formação dos indivíduos, sendo uma das instituições responsáveis pela construção e desconstrução de conceitos sociais que

envolvem questões educacionais, por isso ela é buscada pela família e pela sociedade como aliada na formação dessas ideias.

Em uma pesquisa sobre gênero e a sexualidade realizada em instituições de Educação Infantil do município de Porto Alegre, Felipe e Guizzo (2004) chegaram a seguinte conclusão:

[...] existe uma rígida vigilância em torno da masculinidade infantil, como se ela fosse uma espécie de garantia para a masculinidade adulta. Para essas autoras, “as instituições escolares ainda estão muito preocupadas em uniformizar os seus discentes na tentativa de eliminar possíveis diferenças. Tal preocupação está presente também em relação à sexualidade” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 35).

Destacamos aqui a importância da formação profissional relacionada a questões de gênero e sexualidade como primordiais para os profissionais da área da educação. Observamos ao longo de visitas a escolas durante o período de graduação a influência sexista preconceituosa e até discriminatória em ações de profissionais que trabalham diretamente com crianças e adolescentes, impondo sua ideologia de sexualidade pessoal como se não houvesse outras possibilidades de relações entre os sexos ou determinando que os alunos seguissem um padrão de gênero que fosse comum à sociedade. De acordo com Luiz Junior (2002):

Isso implica afirmar que, muitas vezes, diferenças de gênero são tidas como diferenças de sexo. Essas diferenças vistas dessa forma naturalizam perspectivas para o masculino e também para o feminino, como por exemplo: homens são corajosos e mulheres são frágeis; homens gostam da rua e mulheres gostam de ficar em casa, homens gostam de futebol, mulheres gostam de dança. (LUZ JUNIOR, 2002, p.4).

Entendemos que essa repressão em relação às posições de gênero dos profissionais da educação dentro das escolas, que às vezes acontece involuntariamente, tem uma influência direta na formação de uma identidade sexual das crianças, pois a tendência é que reproduzam as ações e discursos daqueles profissionais dentro do seu convívio social, formulando assim uma ideologia de masculinidade que ele acredita ser socialmente correta.

Utilizaremos a expressão bola de neve para descrever esse processo de formação da identidade sexual que começa inicialmente na família, como o indivíduo passa um grande período de sua história dentro de escolas, ela se torna responsável por desenvolver conceitos sociais que já estão de certa forma, em conhecimento dos alunos e ao final de sua formação acadêmica já possui uma ideologia formada em relação a essa identidade. O que temos que destacar é que esse indivíduo que foi

influenciado pela família, pela sociedade e pelos profissionais da educação, que se tornará um educador, um profissional da área da educação que irá impor dentro da escola a ideologia sexista que acredita ser socialmente correta, a sua identidade sexual.

A educação física encontra-se como protagonista de olhares repressores e sexistas dentro das instituições, talvez seja o fato de sua prática estar ligada a movimentos e expressões corporais, as relações de contato corporais tão temidas pela sociedade, dessa forma os profissionais da área acabam cedendo a discursos do senso comum e padronizando suas aulas de acordo com as demandas sociais.

Alguns dos elementos/conteúdos da cultura corporal presentes nas aulas Educação Física admitem, através de suas praticas, que há mesmo toda uma organização e regulamentação onde os corpos são treinados e moldados em função da divisão sexual e social, condicionadas por uma cultura que impõe “normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções” (LUZ JUNIOR, 2002, p.15).

Dessa forma encontramos no processo de escolarização de crianças e jovens uma construção de identidade sexual, através de regras gerais, que deixam claras diferenças entre os sexos.

Mesmo na escola mista, a manutenção das representações de homem e mulher continua a existir nas aulas de Educação Física. A construção social do masculino e do feminino esteve sempre aliada a uma visão dicotômica – corpo/intelecto – exigindo, assim, nas aulas a separação de meninos e meninas tanto em termos de padrões esportivos quanto em normas e gestos a serem executados. O esporte e a dança, enquanto conteúdos da Educação Física, durante muito tempo adotaram/adotam instrumentos de diferenciação e hierarquização dos sexos a partir das suas práticas. Nas competições pode ser visto claramente essas diferenças desde o ponto de vista da superioridade e inferioridade (LUIZ J. 2002, p.06).

O autor ainda afirma que um viés biofisiológico de conceitos que defendem uma possível superioridade e inferioridade entre os sexos, reforça preconceitos que ajudam a dificultar a participação dos alunos em atividades rotuladas para determinado gênero. Destacamos a construção de alguns mitos quanto à participação das mulheres no esporte:

- a) exercícios e esportes causam danos para o sistema reprodutor da mulher; b) as mulheres não têm a mesma capacidade de resistência que os homens, podendo causar danos à saúde; c) as mulheres têm estrutura fraca, sendo facilmente sujeitas a lesões e; d) o esporte masculiniza a mulher (COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 1986, P.64-5).

2.6 SOCIEDADE PATRIARCALISTA

A segregação da dança como conteúdo pertencente à área da educação física, realizada por professores do sexo masculino no ambiente escolar, nos leva a destacar a reprodução de ideologias de uma sociedade que se mantém ainda fortemente patriarcalista. Assim buscaremos esclarecer como ocorreu o processo de criação desse conceito com algo naturalmente social.

A supremacia do homem nas relações sociais foi denominada de patriarcalismo. A expressão foi utilizada inicialmente pelos hebreus para destacar a superioridade do homem na organização social, com a finalidade de qualificação do líder de uma sociedade judaica. Outros povos como os gregos no período helenístico, também já utilizava a expressão, e nessa sociedade as mulheres eram tratadas como objetos de satisfação masculina e, dessa forma, consideradas como inferiores. Em relação à Grécia, Galiza (2008) declara que:

A sociedade grega do Período Clássico era equiparada a um clube dos homens, pois estes não permitiam o acesso da mulher ao saber, desvalorizando tudo que dizia respeito a ela, inclusive a beleza. Nem a maternidade escapava da desvalorização sistemática, sendo as mulheres vistas apenas como receptoras da semente masculina. [...] A inferioridade da mulher pode ser atestada pela política de Aristóteles, que a justificava em virtude da não plenitude na mulher da parte racional da alma. Em Atenas, uma jovem podia até casar-se sem dote, mas só em casos excepcionais; parece mesmo que a existência do dote era o sinal que permitia a distinção entre o casamento legítimo e o concubinato. O objetivo fundamental do casamento era a reprodução, pois a mulher apesar de efetivamente não ser uma cidadã, transmitia a cidadania aos filhos. Em Esparta, observa-se que as mulheres pareciam ter uma "liberdade" maior que as Atenienses, inclusive Aristóteles faz duras críticas ao comportamento das mulheres Espartanas chamando-as de licenciosas, depravadas e luxuriosas, acusava-as principalmente de mandarem nos maridos (GALIZA, 2008, p. 01-02).

É incorreto afirmar que na história da sociedade, tratando especificamente das relações sociais, a figura masculina sempre foi considerada superior à feminina, na verdade o patriarcalismo de alguma forma conseguiu inverte a ordem de supremacia, que possuía a imagem feminina como superior, dessa forma as civilizações eram consideradas matriarcas. Os homens anteriormente a essa inversão de conceitos cultuavam uma figura feminina, uma Deusa Mãe.

Pesquisadores ressaltam de acordo com Bezerra:

As formas mais numerosas, evidentes e explícitas de culto religioso feito pelo homem e mulher do Paleolítico até o momento é datado por volta de 35.000 ac. Foram elas, as grutas/santuários com suas pinturas e as inúmeras estatuetas femininas. Como as pinturas se encontram muito longe da entrada da gruta, sendo muito delas inabitáveis, com dificuldades de acesso, os pesquisadores concluíram que elas são uma espécie de

santuário. As pinturas revelam ainda mais o caráter sagrado e ritualístico do lugar. Duas temáticas decifradas e discutidas por pesquisadores são a de danças rituais e seções xamânicas. As estatuetas femininas representam o “culto da fertilidade” praticado por esses humanos. Esculpidas em pedra, osso ou marfim, possuem nádegas, seios e barrigas volumosas, além de terem a vulva sempre à mostra. Representam a “Grande Mãe” a “Deusa”. André Leroi-Gourhan constata que a arte desse período expressa alguma forma incipiente de religião, na qual figuras e símbolos femininos ocupam posição central. Esse pensamento vai ser corroborado quando das descobertas referentes ao período (BEZERRA,2011, p.02)

O conceito patriarcalista estabeleceu um poder sobre seus subordinados, sendo este exercido por uma figura religiosa masculina. Esse domínio estendeu-se também em relação a dominação da estrutura familiar, empregados e ainda questões políticas ligadas a organização da sociedade. Dessa forma, tornou-se uma regra social à imagem do homem dominante, todos deveriam seguir e obedecer às regras estabelecidas pelo homem mais velho de sua família.

A família patriarcal era o centro da sociedade, pois desempenhava as funções de regulação da procriação, de administração econômica do lar e de direção política da cidade em que vivia, sendo tudo regido pelo homem. As crianças e as mulheres não passavam de seres insignificantes, sem poder expressar suas próprias opiniões e seus desejos, pois apenas deviam obediência ao patriarca. Os homens dispunham de muitas regalias, a começar pela dupla moral vigente, que lhes permitia aventuras sexuais com criadas e escravas, desde que fosse guardada certa discricção, enquanto que às mulheres tudo era proibido, a não ser o que se destinasse à procriação de filhos, aos cuidados do lar e à domesticação dos animais. A mulher era dedicada a um homem e a um lar únicos, mas o homem tinha "natureza" poligâmica, ou seja, podia ter outras mulheres, além da esposa (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.457).

Segundo o pensamento dos autores citados acima, Cerqueira, Souza e Jesus Júnior (2013), ressaltam que:

Diante de uma avaliação histórica do Brasil, observa-se preponderante subjugação das mulheres aos homens. A ideia de inferioridade feminina proporcionou a manutenção deste sistema, fundamentado na ideologia machista de que o homem como o “chefe natural” da casa pode todas as coisas, permitiu a opressão do sexo feminino durante décadas (CERQUEIRA; SOUZA; JESUS JUNIOR. 2013 p. 2609).

Ao longo da história o patriarca permaneceu tendo domínio sobre todos os indivíduos da sociedade que faziam parte da sua organização social, sua mulher, filhos, seus cervos, chegando até a liderar povos inteiros. As decisões tomadas pelo patriarca eram inquestionáveis e aceitas de forma imediata. Nesse processo de tomada de decisão, as relações sociais entre os sexos eram estabelecidas de forma desigual e hierárquica.

Uma das formas de compreender as mudanças culturais subseqüentes é entender que, na sociedade patriarcal, gerada no período colonial, o homem tinha o direito de controlar a vida da mulher como se ela fosse sua

propriedade, determinando os papéis a serem desempenhados por ela, com rígidas diferenças em relação ao gênero masculino. O homem tinha o dever de trabalhar para dar sustento à sua família, enquanto a mulher tinha diversas funções: de reprodutora, de dona-de-casa, de administradora das tarefas dos escravos, de educadora dos filhos do casal e de prestadora de serviços sexuais ao seu marido (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.456).

A origem do patriarcalismo, como já descrevemos, está na Grécia Antiga e sua supremacia perdurou por muitos séculos. Com o acontecimento da Revolução Francesa surgiu o questionamento dessa forma de organização social. A fim de abrir novas portas para os indivíduos posicionarem-se no mundo, a frente francesa defendia uma ideologia composta de liberdade, igualdade e fraternidade.

A revolução destruiu o conceito massificador que rotulava as pessoas, oportunizando que fosse respeitada a individualidade social de cada um. Por esse motivo o movimento estabeleceu uma nova fase na história da sociedade ocidental, demarcando assim o início de nosso período contemporâneo.

Misteriosamente o patriarcalismo ainda encontra-se fortemente dominante no subconsciente dos indivíduos, talvez seja o fato de que ele ainda é reproduzido por muitas famílias dentro da sociedade atual. Mesmo que as ideologias ocidentais defendam há igualdade entre homens e mulheres e entre todas as pessoas, o patriarcalismo ainda é identificado em ações e discursos sociais.

Prevalece na sociedade, um discurso de dominação masculina que justifica as desigualdades de gênero, apresentando-as como diferenças naturais, impostas e conflitantes. Congregado com processos históricos de assimilação e reprodução de conceitos, esse discurso oculto, sutil e violento, manifesta-se de modo implícito, simbólico e assume a responsabilidade da perpetuação de estruturas de divisão sexual e pela consequente submissão do feminino (CERQUEIRA; SOUZA; JESUS JÚNIOR J. 2013, p.2607).

De acordo com Nye (1995):

O patriarcado com todos os seus mitos sobrevivera intacto de uma geração a outra, na psicanálise se poderia descobrir o mecanismo de sua transferência, não em má-fé, ou na consciente afirmação masculina, mas na família onde todo o eu feminino é formado. Esquecer a família é esquecer o lugar na qual a psicologia inferiorizada da feminilidade é produzida e a exploração social e econômica das mulheres é legitimada (NYE, 1995, p. 143).

Destacamos que esse pensamento patriarcal não é algo exclusivamente identificado no sexo masculino, muitas mulheres também reproduzem essa ideologia como uma verdade social de forma naturalizada em suas ações, realizando repressões em seus filhos e buscando uma padronização da identidade sexual desses.

Com base no contexto histórico descrito sobre a construção da sociedade patriarcal, acreditamos na relação direta dessa ideologia com as dificuldades encontradas pelo profissional de educação física, no desenvolvimento da dança como conteúdo em suas aulas.

Entendendo a dificuldade encontrada não apenas na resistência dos alunos sobre a prática, mas principalmente dos professores do sexo masculino, pois em sua formação pessoal os homens sofrem, na maioria das vezes, repressões quando realizam a atividade. Desse modo sua formação profissional acaba sendo prejudicada. Pelo fato de não possuir habilidade e nem afinidade com a prática, esse indivíduo desconsidera a dança como possibilidade de conteúdo em suas aulas.

Mas o fato a ser questionado seria que o professor não pode negar ao aluno a oportunidade de vivenciar o conteúdo só porque esse profissional não possui afinidade com a prática. Nesse momento cabe ao professor a reflexão sobre suas ações dentro do seu ambiente profissional, para que suas experiências pessoais não influenciem a construção de uma visão errônea dos alunos em relação à dança nas aulas de educação física escolar.

3 METODOLOGIA

A partir do problema delineado neste trabalho, que envolve estudos sobre a influência de uma ideologia constitutiva sexista social em função do conteúdo dança na escola, utilizamos como método de pesquisa relatos de experiências, bases narrativas autobiográficas, que consiste em reflexões a partir do cotidiano escolar, sua formação social em relação ao assunto tratado e da prática docente do professor de educação física, destacando assim que narrar exige interrogar-se e realizar uma autocrítica de sua atuação. De acordo com Bueno (2002, p.23), “o que os autores ressaltam reiteradamente é o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”. Daniel Bertaux (1981) destaca pontos primordiais para que o método de pesquisa biográfico seja realizado de maneira eficaz.

O que está em jogo é a relação entre o sociólogo e a pessoa que torna este trabalho possível, aceitando ser entrevistada sobre suas experiências de vida; e em um sentido mais largo, as relações entre sociologia e sociedade, entre a busca do conhecimento sobre relações socioestruturais e os vários grupos sociais que provêm destas relações (BERTAUX, 1981, p.08)

Tratando da subjetividade encontrada no método Bueno (2002) ressalta que:

[...] a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado (BUENO, 2002, p.17)

Visto que o método biográfico possui duas maneiras de ser realizado, Bueno (2002) busca, através de estudos realizados por Ferrarott, explicar a especificidade de cada um.

O exame realizado por Ferrarotti no intuito de mostrar a especificidade do método biográfico se inicia pela consideração dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa. (BUENO, 2002, p.18)

De toda forma ainda há uma questão a ser analisada: como as particularidades contidas em narrativas biográficas poderão tornar-se conteúdos de conhecimento científico? Respondendo a indagação, o Bueno (2002) expõe através de pensamentos hipotéticos o que ele entende ser uma possível resposta.

Inicialmente ele chama a atenção para o conceito de práxis humana e a ideia de atividade sintética utilizando um pensamento marxista, sendo que para Marx “a essência do homem (...) é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais (Marx, ‘VI Tese de Feuerbach’, citado por Ferrarotti, 1988, p. 26)”. Ferrarotti (1998) finaliza afirmando que toda práxis humana revela assimilações que os indivíduos realizam de relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando- as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante” (p. 26). O autor realmente trabalha com a hipótese do caráter sintético da práxis humana, que se destaca com evidência em uma de suas afirmações mais enfáticas :

o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 1988, p. 26)

Devemos ressaltar que a metodologia ajudará na descoberta dos motivos relacionados ao problema questionado nessa pesquisa. De acordo com Bruyne, (1991, p. 29), “a metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados”. Gonzalez (2005 p. 23) afirmam que “[...] o método científico configura-se como uma via que pode levar ao descobrimento de algum ou de vários aspectos da realidade, sempre que se mantenha fidelidade aos passos programados [...]”.

Para maior clareza desse trabalho apresentaremos o conceito de pesquisa segundo alguns autores de nossa literatura, visto que temos o conhecimento que se trata de um método científico com a intenção de indagar os motivos que levam os indivíduos em pesquisa ao encontro do problema levantado. Segundo Gil (1987 p. 27) a método científico seria “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Já em relação à palavra pesquisa Gil (1999, p.42) declara que, “pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

De acordo com Minayo (1993, p.23) a pesquisa é considerada como:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que

define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p.23).

Utilizaremos dentro de vários tipos de pesquisas existentes a pesquisa descrita como qualitativa na qual existe um envolvimento dinâmico entre o papel profissional do individuo e sua formação social. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Os autores Denzin e Lincoln (2000, p.01) descrevem a pesquisa qualitativa como “[...] uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno em termos de quais os significados que as pessoas atribuem a ele”.

A abordagem qualitativa será utilizada de acordo com o conceito defendido por Gephart (2004, p.454), onde expõe que “a pesquisa qualitativa fornece uma narrativa da visão da realidade dos indivíduos, sendo altamente descritiva”.

[...] na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala (FRASER; GONDIM, 2004, p.8).

De acordo com Chizzotti (2011, p. 18), a expressão qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Dessa forma, e tentando ser mais exato, segundo Mucchielli (1991, p.03) acerca da qualidade da pesquisa:

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte (MUCCHIELLI,1991, p.03).

Aprofundaremos o estudo teórico e metodológico utilizando depoimentos autobiográficos, ou seja, relatos de experiências vividas pelos professores antes, durante e após sua formação profissional. De acordo com Bueno (2002):

o sujeito ao reconstruir seu itinerário de vida realiza uma reflexão quando relembra o seu passado e a partir disso toma consciência de si, portanto, o caráter formativo do método, encontra-se nessa tomada de consciência de suas experiências sejam elas negativas ou positivas, as quais possibilitam rever certos pontos de atuação enquanto professor (Bueno, 2002, p.23).

Segundo Szymanski (2004, p. 19), “este instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado [...]”. De acordo com a autora a interação social construída entre pesquisador/pesquisado proporciona uma reflexão conjunta do tema proposto, levando os envolvidos a uma “situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (p. 12).

Szymanski (2004, p. 15) ainda afirma que “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado, de uma forma inédita, até para ele mesmo”.

Entrevistamos os professores utilizando a técnica descritiva exploratória, considerando o pensamento de GIL (1987, p.41) que entende que esse método visa “[...] proporcionar maior familiaridade com a questão ou problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Como instrumento de coleta, realizamos entrevistas semiestruturadas, na qual o roteiro será mais flexível, nos permitindo intervenções na conversa, como maneira de esclarecer os pontos que desejamos.

A entrevista será realizada com dois professores de educação física do sexo masculino, que atuam na área escolar. Essa coleta foi realizada pelo pesquisador que se apresentou como estudante de Educação Física, informando aos dois participantes do estudo, tratar-se de um trabalho científico de investigação.

O método de análise para a organização da pesquisa serão apresentados através de um fichamento temático que reunirá conceitos, fatos, ideias e informações sobre o tema proposto aos entrevistados.

Esclarecemos que essa pesquisa não envolverá riscos morais ou físicos aos envolvidos.

4 RESULTADO DA DISCUSSÃO DA PESQUISA

Esta etapa da análise nos possibilita estabelecer as relações dos sujeitos “professores” com a dança, no que se refere ao trato do conteúdo no âmbito escolar, analisando até quando os profissionais atribuem à dança como expressão do contexto sociocultural e sua importância no ambiente escolar.

Assim, por meio de entrevistas, os professores relatarão suas experiências com a dança antes, durante e após sua graduação, para que possamos compreender sua opinião e posição em relação à prática com conteúdo no âmbito da educação física escolar.

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente (BUENO, 2002, p.22).

Na entrevista, que será tratada como número um, conversamos com um professor de trinta anos de idade, graduado na Faculdade Católica Salesiana em licenciatura plena em educação física, no ano de 2006/2.

O professor entende a dança como uma manifestação cultural, responsável por disseminar a história de todos os povos existentes, além de conteúdo pertencente a gama de elementos que compõem a educação física quanto disciplina curricular escolar.

Sua experiência com dança antes de sua graduação limitava-se em eventos específicos, geralmente obrigatórios, como apresentações na escola, que era o caso da quadrilha nas festas Juninas por exemplo. O autor Elenor Kunz (2001) destaca que na escola:

[...] as expressões humanas, praticamente, só se manifestam em forma de mera repetição, memorização ou cópia. Assim, a linguagem e movimentos produzidos com finalidades de entendimento são padronizados no plano social e cultural e os entendimentos comunicativos, no plano intersubjetivo, livres de padronizações, se restringem a raros momentos de liberação e oportunidade de contato no mundo da vida, especialmente quando se envolvem com o mundo de movimentos, esportes e jogos (KUNZ, 2001, p.25).

A dança também era utilizada como algo funcional, com finalidades específicas, nesse caso, conquistar paqueras. “Essa era uma maneira de chamar a atenção das meninas, que acabavam ficando com quem era melhor na pista”. Nesse ponto da entrevista identificamos uma visão de caráter sintético da práxis humana, que se

evidenciou com clareza, nos levando a fazer a ligação com o pensamento de Ferrarotti (1988, p. 26) onde ele afirma “que o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Nosso entrevistado escolheu a educação física como graduação devido ao envolvimento com esportes e sua relação direta com a disciplina no âmbito familiar, já que seus pais são educadores físicos.

Ao entrar na graduação seu envolvimento com a dança limitou-se na participação da reprodução de uma coreografia para adquirir pontuação ao final do período na disciplina de dança. O professor relata que havia algumas disciplinas optativas no curso e que o mesmo preferiu não realizar durante sua formação. Questionamos sobre a participação da sua turma de graduação na disciplina de dança, o professor nos responde que havia sim uma resistência da turma em relação ao conteúdo, segundo ele havia muitas pessoas voltadas para o campo das lutas e dos esportes como era o caso dele, mas ao decorrer do tempo os alunos passaram a participar mais das atividades. “Havia pessoas que já possuíam uma vivência com a dança em nossa turma que naturalmente conduziam o grupo nessas atividades, aí ficava mais fácil acompanhar as aulas e participar de forma ativa”. Segundo Moreira e Silva (1994):

Contrariamente a quem enfatiza questões de aprendizagem, desenvolvimento e processos cognitivos, fatores sociais e culturais têm importância decisiva no processo de constituição de saberes docente e no processo de mediação de tais saberes para a constituição da aprendizagem. Os saberes de professores/as expressam maneiras particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo (MOREIRA; SILVA, 1994, p.722).

Podemos utilizar o conceito de Bourdieu sobre habitus para justificar os obstáculos encontrados pelos graduandos do sexo masculino em desenvolver as atividades práticas da disciplina de dança. De acordo com Bourdieu (1992, p. 101), “pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O habitus é uma subjetividade socializada”.

Em relação à capacitação em dança durante sua formação, nosso entrevistado declara que nenhuma disciplina da graduação capacita totalmente o profissional, ele tem que partir para além, para uma especialização da área de interesse. Segundo

ele “a graduação nos dá uma visão geral do campo, cabe ao graduando aprofundar-se no que lhe interessa mais”.

Atualmente seu envolvimento com dança limita-se a festa junina, onde o professor ensaia a quadrilha da escola, fora isso apenas em eventos pontuais como dia das mães, festa da família e etc. O professor não utiliza a dança como conteúdo em suas aulas por encontrar dificuldade junto à prática. Segundo o professor a maior dificuldade parte do educador por vários motivos, ora falta de conhecimento da prática, ora falta de habilidade, ora por preconceito. O profissional de educação física não consegue dar conta de todos os conteúdos existentes dentro da área escolar. Essa visão é utópica.

Quando questionamos sobre a resistência dos alunos em relação à dança como conteúdo nas aulas, o professor descreve a importância do domínio do conteúdo que o profissional deve possuir para que o mesmo seja absorvido pelos alunos de forma clara. Ele ainda destaca a importância de trabalhar com esse conteúdo nas séries iniciais na escola, para que os alunos encarem a prática de maneira mais natural nas séries avançadas. O professor declara: “ Resistência dos alunos existe sim, mas acredito que a maior resistência está no profissional de educação física em encarar suas limitações, medos e pré-conceitos, caindo então no comodismo, espelhando-se em aulas padrões já conhecidas socialmente”.

Acreditamos que essa resistência relatada pelo professor seja fruto do medo de um julgamento social sobre as atividades realizadas que envolvam movimento corporal. Os alunos do ensino infantil possuem uma facilidade maior em realizar essas atividades, pois ainda não possuem o que o autor Verden-Zöllner (2004, p.228-9) chamará de “consciência social”.

Na criança, a consciência individual surge com o desenvolvimento de sua consciência corporal, quando ela aprende seu corpo e o aceita como domínio de possibilidades, ao aprender a viver consigo mesma e com os outros na linguagem [...] A criança só adquire sua consciência social e autoconsciência quando cresce na consciência operacional de sua corporeidade (VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p.228-9)

Destacamos o pensamento de Vigarello (1978, p.9) que declara que “o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura inscreve seus signos como brasões”.

Direcionamos a entrevista nesse momento a questão da segregação de gêneros nas aulas de educação física nas escolas, segundo nosso professor isso facilita uma boa resposta nas atividades propostas, um maior índice de participação dos alunos, deixando as aulas mais interessantes. De acordo com o professor, “os dois modelos de aula apresentam limitações, não existe um modelo por si só completo, mas em nível de participação nas aulas o modelo segregado consegue sobressair-se. Questões culturais de gênero facilitam as atividades nas aulas de educação física segregadas”.

O professor declara que os profissionais apresentam dificuldade em explicar o objetivo da disciplina educação física, mantendo-se sempre no discurso da mesma ser responsável pela educação do corpo, muitas vezes utilizando a palavra cultura para demarcar a função da disciplina. Nota-se uma dificuldade em pontuar aspectos que tornam a educação física uma disciplina importante na área escolar. Encontramos vários conceitos relacionados à função da educação física que envolve a cultura como objeto que justificam sua presença na escola. De acordo com Silveira e Pinto (2001, p. 139), “[...] a função da educação física é educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de sua especificidade que é a cultura de movimento humano”. Ainda destacam que “a Educação Física se justifica na escola, já que não há outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão cultural de que só a Educação Física trata, que é a cultura de movimento humano, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas” (p.139).

Considerando a declaração do professor e evidenciando a existência das justificativas teóricas para legitimação da educação física no âmbito escolar como uma disciplina que envolve a cultura, buscamos compreender a ausência do conteúdo dança nas aulas do professor numero um.

Entendemos que o professor concorda com a importância de trabalhar o conteúdo dança nas aulas de educação física dentro da escola, a ausência dele nesse caso se dá devido à falta de afinidade dos professores em relação à prática e não devido a uma possível visão sexista. A formação da identidade profissional também é mencionada nessa formação de pensamento sobre o trato com a prática, pela maioria dos profissionais do sexo masculino não possuem um contato direto com a dança, pois não foram incentivados a sua prática, eles possuem uma afinidade maior com outros conteúdos como é o caso dos esportes.

Dessa forma concluímos, nessa primeira entrevista, que a ideologia sexista interfere de forma indireta nas ações pedagógicas do professor, não que ele transmita essa ideologia para seus alunos, mas o fato de estar presente no seu processo de formação pessoal acaba influenciando suas escolhas profissionais, como em uma especialização ou como estamos tratando nesse trabalho, nos conteúdos escolhidos como temas em suas aulas no ambiente escolar.

Nosso professor número dois possui 32 anos de idade, e realizou sua formação em educação física na Universidade de Vila Velha (UVV), no ano de 2005.

O professor descreve a dança em duas visões, a primeira com um olhar profissional onde afirma ser “uma modalidade ou uma matéria de valências físicas excelentes e bastante variadas para trabalhar a expressão corporal num todo e ótimo exercício cardiorrespiratório”, em seguida ele define a prática com uma visão pessoal, sendo ela descrita como “uma ótima maneira de divertimento e socialização”.

Sua experiência com a dança é pouca, de acordo com o professor ele aprendeu a dançar ao frequentar lugares onde aconteciam manifestações culturais. “Aprendi a dançar indo para os pagodes, sambas e pé de serras da vida, na verdade tudo que aprendi foi olhando. Não tive nenhuma vivência de um aprendizado com professor”. Esse relato nos leva a refletir sobre uma frase do autor Elenor Kunz (2003, p.28) onde ele afirma que “o movimentar-se de forma livre e autônoma foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem nossa autorização”.

Perguntamos ao professor o motivo pelo qual ele optou entre outras graduações pela educação física como curso, o professor nos responde que sempre gostou de futebol, correr, praia, enfim, sempre gostou de esporte e a educação física parecia a graduação que mais se aproximava dessas coisas.

Durante a graduação sua vivência com a prática da dança se resumia a duas aulas por semana durante um período, nosso professor declara que não deu para aprender muita coisa com isso, apenas elementos básicos como o entendimento na parte histórica e social de alguns ritmos. Segundo o professor “um período é muito pouco para trabalhar um assunto tão extenso como a dança, se o profissional de Educação Física quiser ministrar o conteúdo ou aprimorar o assunto, dever fazer uma especialização nessa área”.

Perguntamos ao professor se ele trabalha ou já trabalhou com o conteúdo dança como tema em suas aulas na escola. Segundo o professor “só em festa junina para ensaio de quadrilha e apresentações em datas especiais”.

Questionamos então sobre qual seria a grande dificuldade de trabalhar com o conteúdo dança nas aulas de educação física na escola. Nosso entrevistado descreve entre vários motivos: “falta de interesse dos alunos e professores, além da falta de preparo dos profissionais para ministrar esse assunto, a não ser aqueles profissionais que tem uma vivência com dança”.

Entendemos que o professor possui o papel de mediador entre os saberes sistematizados proporcionados na escola e os saberes adquiridos pelo aluno em sua educação informal. Dessa forma ele deve estar capacitado para conduzir uma aula tendo o conteúdo dança como tema, utilizando a prática como um instrumento para a aquisição do conhecimento, fazendo com que o aluno consiga quebrar limites sociais de pré-conceitos, além de visões errôneas da prática, compreendendo que naquele ambiente escolar a atividade é um elemento educativo e tem a intenção de construção de conhecimento sobre e pela dança. De acordo com os Parâmetros curriculares (1998, p.70), a escola através do professor, deve “(...) desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo [em] dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade”.

Sobre a importância da dança como conteúdo na área da educação física escolar, o professor entende a prática como uma atividade completa para trabalhar aspectos físicos e psicológicos. “A dança tem um papel importante na formação motora do aluno, trabalha vários tipos de valências físicas, ritmos, coordenação motora e a socialização”.

Perguntamos ao professor qual seria a sua opinião sobre as relações de gênero nas aulas de educação física e o mesmo declara que ainda encontra uma visão deturpada dos alunos em relação a essa questão: “Há muito preconceito e receio ainda quando se trata de determinado assunto, quanto à dança alguns meninos e meninas ainda rotulam quem a prática”.

Nesse ponto da entrevista indagamos do professor se ele acredita que exista uma influência sexista nas escolhas dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física, e de acordo com ele a resposta seria não. A grande verdade seria que o professor opta pelo conteúdo que se identifique mais e se sinta mais seguro, pois tem uma afinidade maior para ministra-lo.

“O material que recebemos para auxiliar nas aulas aborda todo conteúdo possível, daí vai do professor escolher o assunto a ser trabalhado e na grande maioria, os professores sempre escolhem o tema que mais entende. Opinião pessoal”. Segundo Vigotski (1991, p.36) os “[...] conhecimentos, valores e artefatos presentes na vida em sociedade são incorporados por professores e transmitidos ou apresentados como recursos didáticos, conhecimentos, valores e hábitos a serem aprendidos por alunos, nem sempre de forma consciente [...]”. Para Vigotski (1991):

[...] é possível supor que: a) a apropriação das culturas, constituída também em processos não escolarizados, tanto contribui para a formação de professores/as, como subjaz ao processo de mediação que realizam para a aprendizagem discente; b) quanto maior e mais variado for o número de experiências culturais, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas para se mediar à aprendizagem de conhecimento escolar (VIGOTSKI, 1991, p.41).

Os autores Moreira e Silva (1994, p.08) acreditam na influência direta da formação sócio cultural do professor em sua atuação profissional. Segundo os autores, “em sala de aula, professores/as atuam conforme modelos internalizados, nem sempre conscientes, construídos tanto por meio de suas experiências como estudante, ao longo da escolarização, como posteriormente, já no exercício da profissão, por meio do contato com colegas”.

Finalizamos a entrevista perguntando ao professor se ele acha que a escola tem uma visão sexista na relação dos gêneros, e ele nos declara que “em determinados assuntos sim. Também depende do gestor da escolar, como ele a conduz, é sua visão pessoal que influencia na sua administração escolar”. Observamos a semelhança da visão do professor com um pensamento levantado pelas autoras Lima e Saraiva (2008), onde criticam a posição da escola em relação a formação moral dos alunos.

A escola, espaço onde deveriam ocorrer as transformações sociais necessárias para que esta realidade fosse superada, se tornou uma dessas instituições que ajudam a moldar as pessoas de acordo com os padrões pré-estabelecidos por referências externas, tais como a influência da mídia no contexto contemporâneo. (LIMA; SARAIVA, 2008, p.481)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das entrevistas e análise dos dados históricos do conteúdo dança, bem como dos estudos que fundamentaram teoricamente esta pesquisa, concluímos que a ausência do conteúdo dança nas aulas de educação física que são ministradas por professores do sexo masculino, estão ligadas a uma ideologia sexista social presente na sua formação pessoal e profissional, fazendo com que esse professor opte por escolhas que acabam, não por interferir em sua ação pedagógica, mas tornando a mesma limitada.

No entanto, o que se identifica pela fala dos professores, é que possuem uma facilidade em descrever a importância da dança como prática sociocultural, mas então porque ela se faz esquecida em seus temas de aula, ou somente utilizada para eventos pontuais?

A resposta se torna clara quando involuntariamente os professores relatam a resistência dos alunos. Se ele mesmo possui uma dificuldade com a prática, como esse indivíduo mostrará ao aluno a importância sociocultural que existe nesse conteúdo?

O que devemos colocar em questão é que a educação física possui um campo extremamente grande, com varias possibilidades de conteúdos a serem trabalhados e o professor realmente não dá conta de absorver todos os conhecimentos necessários para domina-los perfeitamente. Cabe ao professor escolhas, que serão realizadas de acordo com sua identidade pessoal, é nesse momento que podemos notar a influencia sexista agindo de maneira clara, pois a formação sociocultural desse indivíduo fala mais alto e acaba determinando conteúdos que os deixem livres de possíveis julgamentos sociais.

Em entrevista com os professores identificamos que a escola apresenta um receio em permitir que práticas como a dança, principalmente quando presente no contexto sociocultural dos seus alunos entre no espaço destinado à educação formal, dificultando a superação da visão desse conteúdo como atividade para feiras e festas anuais.

As condições que a dança se encontra atualmente no contexto escolar é justificada pelos professores entrevistados pela deficiência na formação relacionada a esse conteúdo. Visto que a dança é uma manifestação cultural o professor deve estar

capacitado para desenvolver possíveis ritmos que pertencem à realidade social dos alunos, pois ao adentrar o espaço escolar o conteúdo deve ser trabalhado de maneira que promova uma transformação social, proporcionando uma visão crítica do ritmo, não podendo ser tratado como algo banal, ou visto como uma redução do ensino.

Como possível forma para a reversão desse quadro é necessário capacitar os professores e a equipe pedagógica das escolas para que a dança seja vista como um verdadeiro agente transformador e livre de qualquer olhar ou julgamento preconceituoso desses profissionais. Além do incentivo da prática nas séries iniciais da educação, para que a essa seja vista de forma natural durante todo o processo de formação escolar, desvinculada de possíveis especificações de gênero.

REFERÊNCIAS

- ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9. 2012. RS. **Gênero e identidade**: reflexões sobre o contexto escolar. RS: UCS, 2012.
- ARONSON, E. Prejudice. Freeman and Company. In: The Social Animal. New York. Worth Publishers/W.H. 1999. p. 304-363.
- BADINTER, Elisabeth. **XY**; sobre a identidade masculina. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARRETO, Débora. **Dança....**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BEZERRA, Karina Oliveira. **História geral das religiões**. 2011. Disponível em: <<http://www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2011/10/HISTORIA-GERAL-DAS-RELIGIOES-karina-Bezerra.pdf>>. Acessos em: 30 mai. 2015.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertradant Brasil, 2001. p. 59-74
- _____. **Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant**: réponses. Paris: Seuil. 1992.
- BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESIDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, set. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2015.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista da Faculdade de educação USP**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan. 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 114p. (PCNs 5ª a 8ª Séries). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 27. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar. **Revista pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, Jul./Jun.2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/danca.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

BRITO, Leandro Teófilo. SANTOS, Mônica Pereira. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista brasileira de ciência do esporte**. Campinas. v.27 n.2 , p. 236-246. jun 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000200008&script=sci_arttext > Acesso em: 20 abr. 2015

BRUYNE, P. **Dinâmica das pesquisas em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CECCARELLI, Paulo Roberto. A construção da masculinidade. In: **Percurso**, São Paulo, v.19, p.49-56, 1998.

COSTA, J.F. **A Inocência e o Vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1992.

COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL. Curso de dirigentes del deporte. Canadá: Fhoenix Press, 1986.

CONGRESSO BRASILEIRO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 4., 2008, Paraná. Anais ... Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da dança-improvisação na educação física infantil. Paraná: CSBCE, 2008. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/CSBCE/IVCSBCE/paper/download/208/269>> Acesso em: 20 abr. 2015

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 10., 2013, Vitória da Conquista: Bahia. **Violência simbólica: mulheres machistas e a reprodução da cultura de dominação masculina**. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3205/2897>> Acesso em: 20 abr. 2015.

CHIZZOTTI, **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 12. ed. Campinas, SP: Papius.1995

DENZIM, Normam K. LINCOLN, Yvonna S. Entering the Field of Qualitative Research. In: **Handbook of Qualitative Research**.2. ed. United States: Sage Publications, 2000. p.1-17

DIETRICH, Luiz J. **Masculinidades em Jó**. Estudos Bíblicos, Petrópolis, n. 86, 2005, p. 44.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em Desenvolvimento. In: **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 261 – 293.

ECCO, Clóvis. A função da religião na construção social da masculinidade. **Rev. Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 93-97, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2015.

EHRENBERG, Mônica Caldas. GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**. Rio Claro. v.11, n.2, p.121-126, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11MCE.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015

ELY, Vitor Hansen. **Motivos que levam jovens adultos, de ambos os sexos, a frequentarem e permanecerem em grupos de dança folclóricas de projeção não remunerados em Porto Alegre**. 2009. 52 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FELIPE, Jane, GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar, SOARES, Rosângela (Orgs). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FERNANDES, Rita de C. ROCHA, Adenilson José de A. ALCADES, Thais R. **Efdeportes.com, Revista digital**, Buenos Aires. n.153. fev.2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FERRARI, Anderson. Método Científico. In: _____ **O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000. Juiz de Fora, 2000.

FROM THE EDITORS. ACADEMY OF MANAGEMENT JOURNAL. 2004, v. 47, n. 4, p. 454-462. Disponível em: < <http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/ese/gephart-qualresearch-ednote04.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2014.

FONSECA JUNIOR, José Carlos Oliveira da. DEVIDE, Fabiano Pries. Representações dos alunos do sexo masculino sobre o conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar. **Efdeportes.com, Revista digital**. Buenos Aires, n.144, 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.14 n.28, p. 139 -152, Mai.. 2004 . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004 >. Acesso em: 30 out. 2014.

GALIZA. Danuza Ferreira de. Mulher: O feminino através dos tempos. **Webartigos**. 19 jan. 2008. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/mulher-o-feminino-atraves-dos-tempos/3781/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar.1989.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIUSEPP, Erik. ROMERO, Elaine. "... Para ser macho n,,o pode negar fogo, tem que ser viril. Então não tem nada a ver com a dança..." **Revista da Faced**, Bahia, n.8, p.139-154, 2004. Disponível em: < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/2821>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade.**Motrivivência**, Florianópolis, n. 16, jan. 2001. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4966/5133>>. Acesso em: 23 Jun. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/4966>.

GOMES, Romeu. A construção social da masculinidade. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, vol.22, n.5, mai 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500027> Acesso em: 20 abr. 2015.

GONÇALVES, H. de. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de ciências humanas**, Florianópolis. Ed. Especial Temática, p.33-46, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517> . Acesso em 23 jun 2015.

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: **Psicologia social contemporânea**. p. 159-167. Petrópolis: Vozes. 1998.

KÍNESIS - REVISTA DE ESTUDOS DOS PÓS-GRADUANDOS EM FILOSOFIA. v.02. n.04, p. 40-52, dez 2010. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Ospapeissociaisnaformacao.pdf> > Acesso em: 20 abr. 2015

KUNZ, E. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: _____ (Org.). **Didática da educação física 2**. Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 2001. p. 15-52.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 5. ed. RS: Unijuí, 2003.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LEMOS, Fernanda. A representação social da masculinidade na religiosidade Contemporânea. Revista netmal *in revista*. . Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Fojs%2Findex.php%2Fdr%2Farticle%2Fdownload%2F10736%2F6007&ei=3nR1VYCFNYT4yQS6u4Eg&usg=AFQjCNHqQP739bIV4sBm1yKIZDiF58VS_g >, p. 1-16, 2008.

LEITÃO, Fátima C. do Valle. SOUSA, Iracema Soares. O homem que dança.... **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 250-259, jan. 1995. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22623/20617>>. Acesso em: 23 Jun. 2015.

LUZ JUNIOR, Agripino Alvez. Gênero & Educação Física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, jan. 2002. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/957>>. Acesso em: 23 Jun. 2015.

MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO , Carolina Feitosa. COSTA ,Maria Regina de Menezes. Os conteúdos da cultura corporal do movimento ministrados nas aulas de educação física escolar . **Revista Cocar**, Pará, v.03, n.5, p 77-85, jan/jun 2009. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/72/70> Acesso em: 20 abr. 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, jul./ dez. 1994, p. 3-13. Disponível em: <http://portal.revistas.bvs.br/index.php?issn=0102-7549&lang=pt> . Acesso em 23 de jun. 2015.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. **CIÊNCIA & SAÚDE COLETIVA**, Rio de Janeiro, v.11, n.2 , p. 515-526, abr/jun.2006.Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000200028> Acesso em: 20 abr. 2015.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994. p.717-727.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France.1991.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 1995. P. 143.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. **A construção social da masculinidade**. Ed. UFMG/Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. 2004.

PACHECO, Ana Julia P. Educação física e dança: uma análise bibliográfica. **Revista pensar a prática**, v.02, p. 156-171, Jun./Jun. 1999. Disponível em: < <http://core.ac.uk/download/pdf/26902911.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015

PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best-Seller/Abril Cultural. 1991.

PASCAL,B. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PUPO, Kátia Regina. Método Científico. In: _____. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina**. In: *Gênero em Debate: Trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 11 – 51.

SANTOS, Leonardo Barros. FERREIRA FILHO, Raul Alves. Dança *versus* masculinidade: o 'homem' do século XXI e as nuances sociais relacionadas à discriminação. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v 17

n 168, mai 2012. Disponível em : <http://www.efdeportes.com/efd168/danca-versus-masculinidade-e-a-discriminacao.htm> . Acesso em: 23 de jun 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n 20, p 60-154, mai/agos. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05> >. Acesso em: 30 abr. 2015.

SILVA, Renata Nunes. Expressão corporal na educação: a dança como instrumento crítico/criativo no processo de ensino-aprendizagem. **Revista FACEVV**. Espírito Santo, n.08, p. 133-141, Jan/jun 2012. Disponível em: < <http://www.facevv.edu.br/Revista/08/Artigo10.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: SC, 2000.

SILVA, T.T.S. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Silvana dos Santos. A dança: sentidos e significados. **Efdeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires. n.139. dez. 2009.

SILVA, E. F. G.; SANTOS, S. E. de B. O impacto e a influência da mídia sobre a produção da subjetividade. In: XV ENCONTRO NACIONAL AS ABRAPSO. n.15 .2009. Maceió. **Anais ...** Maceió: ABRAPSO, 2009.

SILVA , Maria Graziela Mazziotti Soares. SCHWARTZ, Gisele Maria. A expressividade na dança: visão do profissional. **Motriz**. Rio Claro. v. 5, n. 2, p. 168-177. dez. 1999. Disponível em: < <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n206Soares.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015

SILVEIRA, Guilherme C. F. PINTO, JOELCIO F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista brasileira de ciência do esporte**. Campinas. SP. v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001. Disponível em: < http://www.educacao.es.gov.br/download/AEDUCACAOFISICANAPERSECTIVADACULTURACORPORAL_UMAPROPOSTAPEDAGOGICA.pdf > Acesso em: 20 abr. 2015

SOUZA, Ezequiel. Religião, gênero e diversidade sexual. In: FAZENDO GÊNERO - CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 2008, Florianópolis. **Religião, gênero, masculinidades**. Florianópolis :Escola Superior de Teologia. 2008. p. 1-7.

SOUZA NETO, Samuel. BENITES, Larissa Cerignoni. SILVA, Mellissa Fernanda Gomes. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz**. Rio Claro, v. 16 n.4 p.1033-1044, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a24v16n4.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015

SBORQUIA, Silvia Pavesi. GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista brasileira de ciência do esporte**. Campinas. SP. v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002. Disponível em: <
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCMQFjAB&url=http%3A%2F%2Foldarchive.rbceonline.org.br%2Findex.php%2FRBCE%2Farticle%2Fdownload%2F273%2F256&ei=5BVuVdqQB4LHsAX1moCgBw&usg=AFQjCNGLU7c2VJ5tGrj5Tpj9gGgZrCNnIA>> Acesso em: 20 abr. 2015

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. vol. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R.(Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VERDEN-ZÖLLER, Maturana H. Gerda. **Amar e Brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

VIGARELLO, G. **Le corps redressé**: Histoire d'un pouvoir pédagogique. Paris: Délarge éditeur, 1978. p.09.

VIGOTSKI, J. L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEEKS. Jeffery. O Corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 240-242

ANEXOS

Questionário guia para entrevista

1. Qual seu nome (completo) e idade?
2. Formação acadêmica, instituição de formação e ano de conclusão?
3. O que você acha da dança?
4. Qual sua experiência com dança em toda sua trajetória de vida?
5. Porque escolheu a educação física como graduação?
6. Qual foi sua experiência com dança na graduação?
7. Você já trabalhou com algum tipo de dança como conteúdo em suas aulas? O
8. Qual a grande dificuldade de trabalhar com o conteúdo dança nas aulas de educação física na escola?
9. Qual a importância desse conteúdo na área da educação física?
10. Você acha que as disciplinas na graduação dão conta de capacitar o professor para trabalhar com esse conteúdo na escola?
11. Qual sua opinião sobre as relações dos gêneros na aula de educação física?
12. Você acredita que exista uma influência sexista nas escolhas dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física?
13. Você acha que a instituição Escola tem uma visão sexista na relação dos gêneros?
14. Nesse sentido é fundamental que se pergunte se no cotidiano do ensino da Educação Física as dificuldades que têm professores e professoras em lidar com o sexíssimo implícito, e se esse interfere no processo de constituição do sujeito e construção da identidade hegemônica: a heterossexual?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Idade: _____ anos. R.G.: _____

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue:

1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que o professor D.r Nilton Poletto Pimentel e seu orientando Vanderson da Rocha Santos estão realizando uma pesquisa acerca do tema Dança X Masculinidade; 2) Sei que, nesta pesquisa, serão realizadas observações e entrevistas; 3) Estou ciente que, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da entrevista, não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa; 4) Poderei saber, por meio desta pesquisa, como foram “tratados” os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) Sei que os pesquisadores manterão em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) Caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas por contato com o pesquisador Vanderson da Rocha Santos (via telefone: (27) 99700-9574 ou por correio eletrônico: vandeko_1@hotmail.com); 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo; 9) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com o referido pesquisador; 10) Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Vitória- ES, _____ de _____ 2015.

Pesquisador: _____

Sujeito da Pesquisa: _____

Testemunha: 1. _____ RG: _____

